

STUDY

Nr. 407 · November 2018

DIE RESONANZ DES LEBENSLANGEN LERNENS IM ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN

**Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller
Selbstbeschreibungen**

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

unter Mitarbeit von Barbara Lindemann, Paulina Kettner, Julia Schütz und Johannes Wahl

Dieser Band erscheint als 407. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form weiter.

STUDY

Nr. 407 · November 2018

DIE RESONANZ DES LEBENSLANGEN LERNENS IM ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN

**Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller
Selbstbeschreibungen**

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

unter Mitarbeit von Barbara Lindemann, Paulina Kettner, Julia Schütz und Johannes Wahl

© 2018 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen“
von Dieter Nittel und Rudolf Tippelt ist lizenziert unter **Creative Commons Attribution 4.0 (BY)**.

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart

ISBN: 978-3-86593- 320-1

INHALT

Abkürzungen	8
Transkriptionsregeln	9
Zusammenfassung	10
Einleitung: Von der berufskulturellen zur organisations- theoretischen Betrachtung des lebenslangen Lernens	13
Ausgangssituation und Fragestellungen	13
Präzisierung des Erkenntnisinteresses	15
Aufbau- und Argumentationsverlauf der vorliegenden Studie	18
Danksagung	21
1 Ausgangsthese:	
Lebenslanges Lernen als Institution	23
1.1 Begriffsdefinition	23
1.2 Das Doppelgesicht von Institution: Bedingungsrahmen und Begrenzung menschlicher Freiheit	26
1.3 Lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus	28
1.4 Pädagogisch Andere und pädagogisch Tätige	31
1.5 Organisationen aus neo-institutionalistischer und akteurszentrierter Sicht	33
2 Methodisches Vorgehen	39
2.1 Die forschungsleitenden Fragestellungen	39
2.2 Das Erziehungs- und Bildungssystem	42
2.3 Die regionale Verortung	43

2.4	Beschreibung des Sample	44
2.4.1	Zugang 1: Institutionelle Selbstbeschreibungen	45
2.4.2	Zugang 2: Expert*innen-Interviews	48
2.4.3	Zugang 3: Gruppendiskussionen	50
2.5	Triangulation der Erhebungs- und Auswertungsverfahren	52
3	Ergebnisse vergleichender Analysen: Die Verankerung lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens	54
3.1	Bildungsbereichsübergreifende Themen	54
3.2	Rezeption des lebenslangen Lernens in Organisationen	57
3.2.1	Die Biografien der pädagogisch Anderen	57
3.2.2	Die Berufsbiografien der pädagogisch Tätigen	73
3.2.3	Die eigene Organisation	85
3.3	Arbeitsteilung und Kooperation	100
3.3.1	Kooperationen und deren Anlässe	100
3.3.2	Konkurrenz und Konflikte	126
3.4	Qualität und Ressourcenverteilung in pädagogischen Organisationen	132
3.5	Raum – Zeit – Geld: Die Wahrnehmung der Ressourcenverteilung	159
3.6	Zwischenbetrachtung und Sicherung der bisher vorliegenden Ergebnisse	178
4	Theoretische Verdichtung: Konturen eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens	181
4.1	Verständigung über den Systembegriff	181
4.2	Elemente des Systems	186
4.2.1	Die pädagogischen Organisationen	186
4.2.2	Die pädagogischen Berufskulturen	189
4.2.3	Die Klientel des pädagogischen Systems	191
4.3	Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten	194
4.3.1	Pädagogische Technologien	194
4.3.2	Pädagogische Kernaktivitäten	198
4.4	Formen der Arbeitsteilung und Funktionen des Systems	201

5	Konsequenzen für Forschung, Praxis und Bildungspolitik	207
5.1	Impulse für eine pädagogische Organisationstheorie	207
5.1.1	Funktionale Differenzierung und Arbeitsteilung: Die Gleichheit zwischen und die Ungleichheit in den Subsystemen	207
5.1.2	Pädagogische Institutionen: Träger versus Einrich- tung – Organisationen versus Gemeinschaften	212
5.1.3	Anliegen der Praxis	220
5.2	Die berufliche Selbstorganisation der pädagogisch Tätigen	228
6	Schlussbetrachtung: Die Einheit in der Vielfalt und einige bildungspolitische Konsequenzen	234
7	Literaturverzeichnis	249
	Autorinnen und Autoren	256

ABKÜRZUNGEN

B	befragte Person
B. L.	Barbara Lindemann
DHV	Deutscher Hochschulverband
D. N.	Dieter Nittel
DPhV	Deutscher Philologenverband
GD	Gruppendiskussion
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
I	Interview/interviewende Person
LOEB	Forschungsprojekt „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“
PAELL	Forschungsprojekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“
s	Sekunde
SB	Selbstbeschreibung
TN	Teilnehmer*in

TRANSKRIPTIONSREGELN

@Text@	lachend gesprochen
(5s)	längere Sprechpause mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
(unverständlich)	unverständlicher Abschnitt
(Beispielwort)	vermuteter Wortlaut
(Beispielwort 1/ Beispielwort 2)	alternative Möglichkeiten bei Unsicherheit über genauen Wortlaut
((lacht))	non-/paraverbale Signale
[...]	Auslassung
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
[neuer Text, A. B.]	Einfügung von Autor*in (A. B. = Namenskürzel)
[AA-Stadt], [CD-Organisation], [TX-Person], [FF-Bundesland]	anonymisierte Einfügung einer Stadt, Organisation, Person oder eines Bundeslandes
(+)Text(+)	besonders lauter Abschnitt
(-)Text(-)	besonders leiser Abschnitt
BEISPIELWORT	besondere Betonung
Beispielwo-	Wortabbruch
Beispielwo::rt	Wortdehnung
Hm	Füllwort
Ähm, äh etc.	Verzögerungssignale, Füllwörter
B: Text [Textüberschneidung	Kennzeichnung von besonders deutlichen Überschneidungen bei gleichzeitigem Sprechen
I: Textüberschneidung] Text	

ZUSAMMENFASSUNG

Die LOEB-Studie („Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems“) verfolgt ein aktuelles Erkenntnisinteresse: Ist die weltweit verbreitete Formel vom lebenslangen Lernen in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens ‚nur‘ als Orientierungsfigur bzw. als Wissensform präsent oder hat sie möglicherweise doch tiefere Spuren in den Einrichtungen hinterlassen? Wie tragfähig ist das Etikett „Erziehungssystem“ oder „Bildungssystem“, wenn darunter extrem unterschiedliche Einrichtungen ohne gemeinsame Merkmale zusammengefasst werden, um die Einheit des non-formalen und formalen Lernens im Lebensablauf zu beschreiben? Oder anders gefragt: Welcher kleinste gemeinsame Nenner verbindet den Kindergarten mit dem Gymnasium und welcher die Hochschulen mit Einrichtungen der Sozialen Arbeit?

In einem mehrperspektivischen Zugang wurden drei Datenquellen ausgewertet: Leitbilder und Konzepte von Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens, Expert*innen-Interviews mit dem Leitungspersonal und Gruppendiskussionen mit zahlreichen pädagogischen Berufsgruppen. Damit kommen Praktiker*innen aus dem Elementarbereich, verschiedenen Schulformen, der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, der Erwachsenen-/Weiterbildung, der beruflichen Bildung und den Hochschulen ausführlich zu Wort. Durch die sorgfältige Berücksichtigung von Leitbildern und die gleichzeitige Einnahme einer erziehungswissenschaftlichen Beobachterperspektive konnten überraschende Erkenntnisse gewonnen werden.

Das lebenslange Lernen ist – so ein wichtiges Ergebnis – nicht nur durch ausdrückliche Verweise auf die Biografien der Zielgruppen und die vermuteten Langzeiteffekte pädagogischer Interventionen gegenwärtig, sondern auch in einer eher verdeckten Art und Weise. So zeichnen sich quer durch alle Felder des Erziehungs- und Bildungswesens fünf Schlüsselthemen ab. Zu ihnen zählen: Qualität, die Klage über eine schlechte Ressourcenausstattung, Beratung, Kooperation und Bildung. Nachgewiesen werden enge Bezüge zwischen diesen Schlüsselthemen und dem lebenslangen Lernen. So kann bspw. nur durch Kooperation der reibungslose Übergang von einer Phase in die nächstfolgende Station der Bildungslaufbahn vollzogen und Kontinuität in der Bildungskarriere sichergestellt werden. Mit Blick auf Beratung wird heute der gesamte Lebenslauf von pädagogischen Einrichtungen flankiert: Die

Spanne reicht von der pränatalen Beratung, Angeboten für Schwangere über schulische Beratungsoptionen sowie Angeboten in der beruflichen und Erwachsenen-/Weiterbildung bis hin zur Beratung von Menschen, die den Tod von Angehörigen zu beklagen haben.

Die faktische Verankerung des lebenslangen Lernens in den Organisationen lenkt die Aufmerksamkeit auf einen von der Politik weitgehend ignorierten Wandlungsprozess. Offenbar scheint das heutige Erziehungs- und Bildungswesen den früher vorherrschenden Arbeitsmodus der Vorbereitung – auf eine offene Zukunft – durch den Mechanismus der biografischen Begleitung – im Hier und Jetzt – zu erweitern oder gar auszuwechseln. Mit dem Konzept des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens reagieren die Autoren*innen auf die angedeuteten Wandlungsprozesse. Das System umfasst sowohl das formale, also abschlussbezogene Lernen in den traditionellen Bildungsinstitutionen (Schule, Berufsausbildung) als auch das non-formale, d.h. das organisierte Lernen in Einrichtungen mit pädagogischem Auftrag. Das informelle Lernen in der Familie und im Privatleben sowie naturwüchsige Vorgänge der Sozialisationsprozesse liegen außerhalb des Zuständigkeitsbereichs des Systems.

Als eigenständiges Funktionssystem sorgt das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens dafür, dass zwischen der Entwicklung der Persönlichkeit einerseits und den kollektiven Prozessen in der Arbeits- und Berufswelt, politisch-historischen Vorgängen und den Wandlungen in sozialen Milieus andererseits eine weitgehende Passung bestehen bleibt – soziale Desintegration folglich vermieden wird. Gleichzeitig werden damit die Erzeugung von sozialer und kultureller Innovation sowie die Tradierung bewährter Kulturtechniken ermöglicht. Das hier angerissene Konzept liefert sowohl eine Blaupause für die Einordnung der vom Projekt gewonnenen Daten als auch Anregungen für eine neue Theorie pädagogischer Organisationen.

Ein erster Impuls einer sich formierenden Theorie pädagogischer Organisationen besteht in der Legitimation, warum von einer wachsenden Gleichwertigkeit zwischen den pädagogischen Arbeitsfeldern ausgegangen werden muss und eine Hierarchisierung im Erziehungs- und Bildungswesen deplatziert erscheint. Auch können pädagogische Institutionen ganz generell trennschärfer beschrieben werden, nämlich als Differenz von Träger und Einrichtung und gleichzeitig in dem Verhältnis von wertebasierter Gemeinschaft und bürokratischer Organisation. Die Autor*innen dieses Buches blicken sich in ihrer wissenschaftlichen Praxis selbst über die Schultern, indem sie

sich fragen, welchem Typ von Forschung sie das LOEB-Projekt zuordnen würden.

Die von ihnen favorisierte Perspektive einer anwendungsorientierten Grundlagenforschung und einer forschungsbasierten Praxis soll einen Beitrag zum Abbau von wachsender Fremdheit zwischen pädagogischer Berufspraxis und universitärer Forschung leisten. Dieser auf die komparative pädagogische Forschungsrichtung zurückgehende Stil zeichnet sich durch eine gesteigerte Übernahme der Anliegen der Berufspraxis aus. Den Interessen und Sichtweisen der Praxis wird in dem Band gebührend Rechnung getragen.

Im letzten Teil der Studie werden auch die beiden wichtigsten Varianten der beruflichen Selbstorganisation aufgeführt und miteinander verglichen, nämlich Berufsverbände und Gewerkschaften. Während die Berufsverbände eine gewisse Tendenz zur dosierten Exklusivität an den Tag legen (bei der Aufnahme wird stark auf den Status geachtet), versuchen Gewerkschaften das Prinzip der Inklusion umzusetzen und alle Mitarbeiter*innen einer bestimmten Branche zu berücksichtigen. Die im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens versammelten Berufsgruppen weisen folglich extreme Unterschiede in der Art und im Umfang der beruflichen Selbstorganisation auf.

EINLEITUNG

Von der berufskulturellen zur organisationstheoretischen Betrachtung des lebenslangen Lernens

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

Ausgangssituation und Fragestellungen

Die vorliegende Publikation verfolgt das Erkenntnisinteresse, die Nachhaltigkeit moderner Bildungspolitik und Bildungspraxis in den Blick zu nehmen und folgende Kernfrage zu beantworten: Inwieweit hat die in der nationalen wie internationalen Bildungspolitik zum Zuge kommende Strategie, Erziehung und Bildung unter Maßgabe der Einheitsformel des lebenslangen Lernens zu gestalten und zu steuern (Nittel/Wahl 2014), in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesen tatsächlich Spuren hinterlassen?

Ein wichtiger Impuls unserer Untersuchung ist die Beobachtung, dass sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Bildungsforschung geradezu inflationär vom „Erziehungs- und Bildungssystem“, „System Schule“, „Weiterbildungssystem“ usw. gesprochen wird, gleichzeitig aber die Annahme einer extremen Heterogenität vorherrschend ist. Wie passt die Vorstellung einer institutionellen Einheit unter der Bedingung extremer Differenzen der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zusammen? In welchem Verhältnis steht die allgegenwärtige Rede von einem „System“ zu dem Bestreben in der Forschung, die jeweilige Vorstellung von „Ganzheit“ in der empirischen Forschung konkret abzubilden?

Von einer solchen Hinwendung zu einer integrativen Herangehensweise hat sich auch das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Forschungsprojekt „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (LOEB)“ leiten lassen. In seiner Anlage zehrte dieses Vorhaben maßgeblich von der Bedeutungsaufwertung des lebenslangen Lernens, wie sie auf den Bühnen der europäischen und internationalen Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten zu beobachten war (Ioannidou 2010, S.29).

Ein Alleinstellungsmerkmal des Vorhabens besteht darin, dass es sich nicht auf eines der einschlägigen Felder des pädagogischen Handelns, wie etwa den Elementarbereich, die verschiedenen Schulformen, die Erwachsenen- und Weiterbildung oder den tertiären Bereich, allein konzentriert.

Demgegenüber wollte das Projekt den Horizont konventioneller Forschungsanstrengungen erweitern: Selektive Betrachtungsweisen sollten überwunden und eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive zur Geltung gebracht werden. Die hier angedeutete thematische Breite korrespondiert mit der Pluralität der methodischen Zugänge und des damit erzeugten Datenmaterials.

Durch das betont breit angelegte inhaltliche Konzept des lebenslangen Lernens und die Wahl mehrerer Methoden sollten über die Grenzen der Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft hinausweisende Fragestellungen beantwortet werden; diese zielen vor allem auf die präzise Bestimmung der Institutionalisierung der Wissensformen des lebenslangen Lernens und deren Verankerung in den Organisationsstrukturen:

- Wie stark ist die einheitsstiftende Formel vom lebenslangen Lernen in den Organisationen des Elementar- und des Primärbereichs, in den Einrichtungen der Sekundarbereiche I und II, der beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung, der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und in der tertiären Bildung verbreitet? Ist das lebenslange Lernen hier in einer ähnlich einseitigen Weise verankert wie in den entsprechenden Berufskulturen?
- Welche quantifizierbaren bzw. objektivierbaren Anstrengungen unternehmen die Organisationen auf der Ebene der Fortbildungsangebote zum Thema „lebenslanges Lernen“?
- Welche kreativen Potenziale im Berufswissen von praktisch tätigen Pädagog*innen lassen sich identifizieren, die einen Beitrag zur Überwindung des Status quo der „Versäulung“ des Erziehungs- und Bildungswesens und der tendenziellen Fremdheit zwischen den Berufs- und Organisationskulturen leisten können?

Bei der Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen war die Beobachtung maßgebend, dass die Maxime vom lebenslangen Lernen in den letzten Jahrzehnten sowohl von den gesellschaftlichen Funktionssystemen (Politik, Wirtschaft, Wissenschaft), der Mehrzahl sozialer Milieus und schließlich auch von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen selbst nicht hinterfragt worden ist.¹ Diese hohe Akzeptanz schlägt sich wiederum in Intensität und Vielfalt der wissenschaftlichen Kommunikation nieder: Abicht und Miritz (2011) diskutieren bspw. die Bedeutung des lebenslangen Lernens für den ökonomischen Erfolg von Unternehmen. War in den 1970er-Jahren das lebenslange Lernen

¹ Auch der kritische Diskurs zum lebenslangen Lernen hat die hohe gesellschaftliche Verbreitung solcher unhinterfragten Normalitätsannahmen nicht bestritten (Kade/Seitter, 1996, S.51).

eher eine Chiffre zur Legitimation von Alphabetisierungsprogrammen in emanzipatorischer Absicht, so avanciert die Formel heute als Bezugspunkt, um die Inklusion aller Bevölkerungsschichten zu begründen (Field 2009, S. 21 f.). Insgesamt wird die Anschlussfähigkeit des Primats der Verstetigung des Lernens über die gesamte Lebensspanne auch in anderen Diskursen deutlich, wie etwa in der Kompetenzdebatte (Edelmann/Tippelt 2008; Tippelt 2018, S. 105 f.), der Analyse von Lernwiderständen (Siebert 2006), der nachhaltigen ökologischen Entwicklung (vgl. ausführlich Wahl 2017, S. 39 f.).

Welche Hinweise lassen sich finden, um das im kritischen Diskurs häufig genannte Argument zu entkräften, dass mit dem Topos des lebenslangen Lernens auch eine gewisse Beliebigkeit einhergeht? Die von de Haan (1991) aus einer theoretischen Sicht formulierte These, dass es sich beim lebenslangen Lernen um eine absolute Metapher im Sinne von Hans Blumenberg handelt,² hat Claudia Dellori (2016) in einer einschlägigen Untersuchung empirisch untermauern können. Entgegen der landläufigen Annahme, dass dem lebenslangen Lernen etwas Diffuses und Zufälliges anhaftet, lassen sich bei der Rekonstruktion von Expert*innen-Interviews mit Wissenschaftler*innen, Vertreter*innen der Bildungsverwaltung und Leitungspersonen von Bildungseinrichtungen im Kern nur drei kontextgebundene Bedeutungsdimensionen herausdestillieren:

1. die kontinuierliche pädagogische Förderung der Lernkompetenz im Lebenslauf,
2. die parallele Inklusion der Lernenden in Einrichtungen mehrerer pädagogischer Arbeitsfelder und
3. die Reform einzelner Bereiche und Organisationen des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens. (Dellori 2016, S. 164 ff.)

Präzisierung des Erkenntnisinteresses

Ebenso wie in der Vorgängerstudie PAELL („Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“) treffen wir bei der Übertragung des lebenslangen Lernens in das von uns konstruierte Untersuchungs-

2 De Haan verbindet mit der Bezeichnung „absolute Metapher“ keine normativen Annahmen. Er definiert den Ausdruck „absolute Metapher“ als Konstrukt, dessen Funktion darin besteht, „Sicherheit zu schaffen, Erwartungen zu regulieren und Haltungen auszudrücken, also Bedürfnissen der Orientierung zu genügen, die sich begrifflich nicht gewinnen lassen“ (de Haan, 1991, S. 368).

setting eine strategisch wichtige Unterscheidung. Auf diese kann man gar nicht häufig genug verweisen. Wir trennen nämlich konsequent zwischen dem informellen Lernen in der Lebenspraxis, im beruflichen Alltag oder der privaten Lebenswelt einerseits und dem formalen und non-formalen Lernen andererseits, welches in pädagogischen Einrichtungen von einem speziell ausgebildeten Personal in außeralltäglichen Situationen realisiert wird.

Das informelle Lernen ist bekanntlich kaum von jenen Phänomenen zu unterscheiden, die man gewöhnlich unter dem Begriff der Sozialisation einordnen würde (Rohs 2013). Wir verdeutlichen diese Überlegung mit einer fiktiven Rechenoperation: Das informelle Lernen wird gleichsam von der Grundgesamtheit des lebenslangen Lernens, wie es in einem bestimmten gesellschaftlichen Raum und in einer spezifischen historischen Situation zum Ausdruck kommt, subtrahiert. Auf diese Weise gelangen wir auf die Einheit formaler und non-formaler Lernaktivitäten in Einrichtungen mit einem expliziten Erziehungs- oder Bildungsmandat und einem dafür ausgebildeten Personal. Aus organisationspädagogischer Sicht zählt das informelle Lernen – vom Standpunkt des engeren Erziehungs- und Bildungswesens – zum äußeren Bereich und nicht zur inneren Sphäre.³ Mit dieser Spezifizierung ist die Erwartung verbunden, eine Art Selbstbegrenzung auf das pädagogisch Eigentliche zu vollziehen, weil wir uns damit nur auf jenes Geschehen konzentrieren, das sich in den klassischen Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens abspielt.

Während die PAELL-Studie den Forschungsschwerpunkt auf die Sphäre der Profession oder genauer auf die soziale Welt pädagogischer Tätiger (Nittel 2011; Nittel/Schütz/Tippelt, 2014a und b) gerichtet hat, lenkt das LOEB-Projekt die Aufmerksamkeit auf Phänomene im Zusammenhang mit Organisationen. Bereits in der Vorgängerstudie zeichnete sich ab, dass der Faktor „organisatorische Zugehörigkeit“ bei der Wahrnehmung und Deutung des

3 Diese Konzentration der Aufmerksamkeit kann man gut anhand des biografieanalytischen Ordnungsschemas und der alleinigen Fokussierung auf ganz bestimmte institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster in genuin pädagogischen Kontexten illustrieren. Während wir uns zwar für den Aufenthalt im Kindergarten, die Schullaufbahnen, die Berufs- und Hochschulausbildung, unterschiedliche Weiterbildungskarrieren, die von wohlfahrtsstaatlichen Organisationen überformten Interventionen im Kontext der Sozialen Arbeit und die Partizipation in Einrichtungen der Seniorenbildung/Kulturarbeit interessieren, klammern wir „selbstorganisierte“ Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext der übrigen biografischen Prozessstrukturen in der hier vorliegenden Untersuchung konsequent aus. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Zusammenhang von Wandlungsprozessen der Selbstidentität und Handlungsschemata von biografischer Relevanz liegen schließlich nicht im unmittelbaren Zuständigkeitsbereich pädagogischer Organisationen (Nittel 2017).

lebenslangen Lernens in der Sinnwelt des Berufs von entscheidender Bedeutung ist.

Zwei von drei der hier genutzten Datenquellen – nämlich die Selbstbeschreibungen von Einrichtungen und die Interviewaussagen von Führungskräften – können der kommunikativen Gattung der institutionellen Selbstbeschreibungen zugerechnet werden. Sie bieten unter allen anderen möglichen Datenquellen einen besonders guten Zugang zur Sphäre der Organisation, weil sie immer auch das Kernproblem spiegeln, dass eine Einrichtung Transparenz über das eigene Tun herstellen muss, sie diese Leistung aber aufgrund der Begrenztheit der eigenen Perspektiven und gewisser im Akt des Beobachtens selbst liegenden Paradoxien (selektive Wahrnehmung) nur höchst unvollkommen zu leisten vermag.

Institutionelle Selbstbeschreibungen verstehen wir als kommunikative Gattung, mit der „und durch [...] die sich die Organisation selbst identifiziert“ (Luhmann 2006, S.417) und mit der sie nach innen wie nach außen kommuniziert, wer sie ist, wie sie ist und was sie ist. Bei den institutionellen Selbstbeschreibungen unterscheiden wir zwischen Konzepten, Leitbildern und Konzeptionen. Diese lassen sich als einheitsstiftendes Gedächtnis der jeweiligen Einrichtung begreifen. In ihm können der organisationale Auftrag, handlungsleitende Maxime, zentrale Wertvorstellungen, die Historie oder zentrale Kooperationspartner festgehalten werden. Da sich bei diesen Aufgaben der Organisationen insbesondere Führungs- und Leitungsherausforderungen widerspiegeln (Schmidt-Huber/Tippelt 2014), werden diese explizit reflektiert.

Ergänzend zum Konzept der institutionellen Selbstbeschreibungen operieren wir in der vorliegenden Studie mit der Kategorie der beruflichen Selbstbeschreibungen. Diese waren in der PAELL-Studie von zentraler Bedeutung. In der vorliegenden Untersuchung sind sie im Zuge der Erhebung, Gewinnung und Auswertung der Gruppendiskussionen mit den operativ tätigen Praktiker*innen von Belang. Berufliche Selbstbeschreibungen haben als kollektiv geteilte, in der Regel mündlich ventilierte Wissensform die Aufgabe, dass pädagogische Praktiker*innen elementare Phänomene im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Auftrag (Mandat) und ihrer beruflichen Erlaubnis (Lizenz) sprachlich kommunizieren.

Analog zur Vorgängeruntersuchung PAELL ist mit dem hier skizzierten Untersuchungsansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung auch die Hoffnung verbunden – trotz der unbestreitbaren Unterschiede in der Organisationslandschaft des Erziehungs- und Bildungswesens –, die eine oder andere Konvergenz zu identifizieren (Tippelt/Lindemann 2016).

Aufbau- und Argumentationsverlauf der vorliegenden Studie

Wie ist die vorliegende Studie aufgebaut? Welchen Argumentationsbogen haben die Leser*innen zu erwarten?

In **Kapitel 1** wird der Begriff der Institutionalisierung im Allgemeinen und der Ausdruck Institutionalisierung des lebenslangen Lernens im Besonderen präzisiert. Der Tatbestand, dass so viel Aufwand bei der Begriffsbestimmung geleistet wird, hängt damit zusammen, dass in diesem Teil der Untersuchung auch die zentrale Annahme entfaltet wird. Diese besagt, dass das lebenslange Lernen in der Welt der pädagogischen Organisationen selbst eine Institution im ursprünglichen Sinn darstellt. Das wird unter Rückgriff auf die von George Herbert Mead geprägte Kategorie des Universalisierungsmechanismus (Mead 1968) näher begründet. Mit dieser „Arbeit am Begriff“ wird kein deduktiver Ableitungszusammenhang vorgegeben, sondern nur eine grobe Orientierung vermittelt.

In **Kapitel 2** wird die methodische Anlage der vorliegenden Studie vorgestellt. Hier gehen wir neben den Gründen für die Auswahl der Untersuchungsregionen auf die Auswahlkriterien für das Sample ein. Dieses wird in diesem Abschnitt je nach gewähltem empirischem Zugang detailliert vorgestellt. Drei Datenquellen werden systematisch befragt: institutionelle Selbstbeschreibungen, Expert*innen-Interviews mit Leitungskräften und Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen. In diesem Zusammenhang werden nicht nur die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung transparent gemacht, sondern es wird auch auf den Beitrag dieser empirischen Zugänge zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen verwiesen. Die dafür notwendige Triangulation der Methoden zur Aufdeckung der organisationalen Verankerung des lebenslangen Lernens bildet den Abschluss dieses Kapitels.

In **Kapitel 3**, dem Kern der vorliegenden Studie, erfolgt die Präsentation der Ergebnisse, wobei wir uns den institutionellen Selbstbeschreibungen nicht nur paraphrasierend, sondern auch rekonstruktiv-analytisch nähern. In diesem Teil wird darauf eingegangen, wie sich das lebenslange Lernen in den verschiedenen Ebenen der Organisationswirklichkeit niederschlägt. Wir beziehen uns dabei auf die Art und Weise, wie Organisationen das lebenslange Lernen adaptieren und gestalten. Ziel ist es, das Spektrum der Bedeutungsschichten maximal auszuschöpfen und seine Vielfalt darzulegen. Die Rezeption des lebenslangen Lernens wird bspw. in Bezug auf die Biografien der pädagogisch Anderen (siehe Kasten), der pädagogisch Tätigen (siehe Kasten) und in Hinblick auf die eigene Organisation dargestellt.

Definition „pädagogisch Andere“

Pädagogisch Andere ist der Sammelbegriff für die Adressat*innen pädagogischer Organisationen. Zu diesen zählen bspw. Kindergartenkinder, Schüler*innen, Studierende, Teilnehmende oder Klient*innen (Nittel 2017, S. 141 ff.).

Definition „pädagogisch Tätige“

Als pädagogisch Tätige werden alle Personen bezeichnet, deren rollenförmiges Handeln auf die Umsetzung didaktisch-methodisch strukturierter Lehr- und Lernsituationen und organisatorischer Planung innerhalb von pädagogischen Organisationen ausgerichtet ist (Tippelt 2017). Eine spezifische Lizenz sowie die Organisationszugehörigkeit bilden in diesem Kontext die Legitimationsgrundlage ihres pädagogischen Handelns (Nittel 2017, S. 137).

Darüber hinaus wird die Verbindung zum lebenslangen Lernen auch unter Maßgabe der Kooperation zwischen den Organisationen und der Qualitätsdiskussion entfaltet. In diesem Kapitel zeichnen sich sowohl induktive als auch deduktive Erkenntnisprozesse ab. Da im empirischen Kapitel die These von der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens nicht nur bestätigt worden ist, sondern auch eine Erweiterung erfahren hat, galt es nach theoretischen Erklärungen für das hier entdeckte Phänomen der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens zu suchen.

In [Kapitel 4](#) werden die theoretischen Vorannahmen und die empirischen Ergebnisse entsprechend dem in dieser Studie entwickelten Systembegriff des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens theoretisch verdichtet. Während das Kapitel 3 schwerpunktmäßig der Innensicht der Organisationen Gehör verschafft, geht es in diesem Teil der Studie mehr um eine erziehungswissenschaftliche Außenbeobachtung. Wie lassen sich die zuvor aufgeführten empirischen Hinweise aus einer theoretischen Perspektive einordnen und erklären? Einschlägig sind dabei das Konzept der Arbeitsteilung von Durkheim (1999), das Konzept der Humanontogenese von Lenzen (1997) und das Konzept der funktionalen Differenzierung und Inklusion von Luhmann (1997). Wir behaupten nicht, dass ein pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens bereits existiert. Vielmehr weisen wir auf Tendenzen hin, die für die Beobachtung eines solchen Funktionssystems sensibilisieren.

In [Kapitel 5](#) schließlich werden mögliche Konsequenzen der hier vorgelegten Untersuchung mit Blick auf weitere wissenschaftliche Forschungen, die Bildungspolitik und die Bildungspraxis skizziert. Bei alledem ist es wohl

gar nicht notwendig, dass alle drei Parteien – also die Wissenschaft, die Bildungspolitik und die pädagogische Praxis – mit einer Stimme sprechen und sich auf eine Definition einigen müssten. Viel wichtiger wäre die Übernahme einer gemeinsam geteilten Haltung. Diese schließt eine kritische Distanz gegenüber gesellschaftlich zirkulierenden Positionen, Vorurteilen und Bedeutungszuschreibungen ein. Wünschenswert wäre aus unserer Sicht die Herstellung einer Übereinkunft, dass keines der Segmente im System – also kein Bildungsbereich und kein institutionalisiertes Feld der Erziehung – bildungspolitisch oder in anderer Hinsicht höherwertig ist oder einen Vorzug gegenüber allen anderen beanspruchen kann. Ein zentrales Anliegen dieses Kapitels ist, einige Impulse für eine noch ausstehende Theorie pädagogischer Organisationen zu liefern.

In der Schlussbetrachtung ([Kapitel 6](#)), gehen wir noch einmal auf die Fragestellungen der Studie ein und fassen die zentralen Befunde auf der Folie der Erkenntnisinteressen einer komparativ angelegten pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung zusammen.

DANKSAGUNG

Zunächst wollen wir uns ganz herzlich bei der Hans-Böckler-Stiftung bedanken, die durch ihre großzügige Projektförderung unsere Untersuchung überhaupt möglich gemacht hat. Michaela Kuhnhenne von der Böckler-Stiftung hat durch ihre konstruktiv-kritischen Nachfragen sehr wertvolle Impulse gegeben. An der Entwicklung der komparativen pädagogischen Berufs- und Organisationsforschung haben eine ganze Reihe Personen in wichtigen Positionen mitgearbeitet und instruktive Qualifikationsarbeiten vorgelegt. Diese Wissenschaftler*innen haben durch ihre einschlägigen Arbeiten entscheidend zum Fortschritt des Ansatzes der komparativen Berufsgruppenforschung beigetragen. Im Sinne eines maximalen Vergleichs hat Nikolaus Meyer die Berufsgruppe der Erwachsenenpädagog*innen mit der von Journalist*innen verglichen (Meyer 2017). Johannes Wahl (2017) hat mit seiner Studie „Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis“ die zunächst dominante professionstheoretische Sichtweise mit einer wissenssoziologischen Betrachtung kombiniert (Wahl 2017). Claudia Dellori (2016) hat aus einer argumentationstheoretischen Perspektive mithilfe von Expert*innen-Interviews der absoluten Metapher „lebenslanges Lernen“ neue Akzente abgewinnen können. Daniela Schleifenbaum und Vanessa Walther haben insgesamt acht pädagogische Felder unter dem Fokus der Kooperation untersucht (Schleifenbaum/Walther 2015). Und schließlich hat Julia Schütz in ihrer Habilitationsschrift die Daten aus der PAELL-Studie mithilfe qualitativer und quantitativer Verfahren unter dem Signet der Anerkennung interpretiert und dabei Überraschendes entdeckt. Diese Personen verdienen aufgrund ihrer wissenschaftlichen Leistungen Anerkennung und unseren ausdrücklichen Dank!

Bedanken möchten wir uns aber auch bei allen Studierenden, die hoch engagiert an der LOEB-Untersuchung mitgearbeitet haben – hier vor allem Marlene Thiel und Ebru Karkin, die viele Kodierarbeiten übernommen haben, zudem ist eine Master-Arbeit über das Thema Beratung entstanden –, sowie Paulina Kettner, die in diesem Buch mit einem Beitrag vertreten ist und die ebenfalls ihre Master-Arbeit im Rahmen dieses Projektes verfasst hat. Katharina Stötter, Franziska Metz, Miriam Kirschner und Meike Schneider haben insbesondere in den Erhebungsphasen wertvolle Unterstützung geleistet. Christian Spahn, Julia Roth und Johanna Schogs haben bei der Formatierung und bei der Endredaktion wichtige Arbeiten geleistet; auch sie waren

eine wertvolle Hilfe in unserem Projekt. Bei all den genannten Personen wollen wir uns herzlich bedanken! Sollten dennoch Fehler aufgetreten sein, übernehmen dafür ausschließlich die beiden Herausgeber die Verantwortung.

1 AUSGANGSTHESE: LEBENSLANGES LERNEN ALS INSTITUTION

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

1.1 Begriffsdefinition

Bevor die forschungsleitende Frage dieser Studie, ob und wie stark das lebenslange Lernen in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens verankert ist, unter Nutzung des empirischen Materials erschöpfend diskutiert wird, sollen die grundlegenden Begriffe geklärt werden. Die Leserin/der Leser dürfte am Vorverständnis interessiert sein: Was verstehen die Autor*innen dieser Publikation unter der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens und welche Vorannahmen legen sie zugrunde?

Bereits in der Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ (PAELL) haben wir uns aufgrund verschiedenster Indikatoren zu der These veranlasst gesehen, dass das lebenslange Lernen nicht einfach eine reine Wissensform unter vielen ist oder gar eine mehr oder weniger ideologisch besetzte Orientierungsformel im Sinne einer ideologisch besetzten „Wärmemetapher“ darstellt. Vielmehr müsse das lebenslange Lernen, so unsere damalige Argumentation, als eine Institution sui generis begriffen werden – als Einrichtung, die für das Überleben moderner Gesellschaften von vitaler Bedeutung ist (Nittel/Schütz/Tippelt 2014a und b) und damit den Charakter eines zentralen Wertes hat. Die professionstheoretische Ausrichtung der Untersuchung bot jedoch nicht den notwendigen Raum, um die eben angedeutete These in voller Breite zu erörtern und mit geeigneten Daten zu unterfüttern. In dieser Publikation verfolgen wir demnach einen bereits formulierten Gedankengang weiter.

Organisationen begreifen wir als eine Sonderform von Institutionen. Sie sind aufgrund ihrer materiellen Präsenz oder eines bestimmten „Sitzes“ (Gebäude) in der Regel visuell wahrnehmbar; das trifft auf viele Institutionen – man denke hier etwa an die der Freundschaft oder die der Familie – nicht zu. Organisationen besitzen im Gegensatz zu Institutionen eine formale Struktur mit bestimmten Hierarchien und Regeln für die Erlangung und den Verlust des Status der Mitgliedschaft. Sie gestalten ihr Verhältnis nach innen und gegenüber ihrer Umwelt durch die Bestimmung eines grundlegenden Zwecks

und richten ihre Mittel analog zu diesem Zweck aus; sie verfügen zudem über ein Set an schriftlich kodifizierten, aber auch ungeschriebenen Regeln und Orientierungsmustern, das zumeist mit Organisationskultur umschrieben wird. Eine prominente Definition stammt von Karl E. Weick: „Organisieren heißt, fortlaufende, unabhängige Handlungen zu vernünftigen Folgen zusammenzufügen, sodass vernünftige Ergebnisse erzielt werden“ (Weick 1985, S. 11). Während wir bei der Definition von Organisation vor allem Anleihen bei der Organisationssoziologie machen, ist unser Verständnis von Institutionen stark von der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie geprägt. Auf diese gilt es jetzt einen Blick zu werfen.

Berger und Luckmann sprechen in ihrem Klassiker „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ immer dann von Prozessen der Institutionalisierung „sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger/Luckmann 1977, S. 58). Aus dieser wissenschaftlichen Sicht stellt die Institution „lebenslanges Lernen“ das Produkt unzähliger Handlungssequenzen zwischen sozialen Einheiten dar, die zunächst spontan ausgeführte, dann aber immer mehr absichtsvoll ausgeführte Verhaltensweisen soweit in Routinen überführen, dass ein habitualisiertes Muster als vorläufiges und erste Form der Vergegenständlichung entsteht. Die Gesellschaftsmitglieder müssen im Zuge vieler Trial-and-Error-Erfahrungen erkennen, dass lebenspraktische Krisen eben nicht mit den Bordmitteln des informellen Lernens, sondern nur unter Zuhilfenahme einer personenbezogenen Dienstleistung außerhalb der eigenen Alltagswelt lösbar sind. In einer solchen Konstellation tritt das non-formale und formale Lernen gleichsam auf den Plan und ersetzt das informelle Lernen bzw. die Sozialisation.

Der Mechanismus der Habitualisierung entlastet die Ressourcen der Menschen insbesondere in einer problematisch gewordenen Beziehung zwischen einem Subjekt und der Welt. Die so gewonnene Energie kann für andere Zwecke genutzt werden. Mit dem Weg zu einer Sprachschule entbindet sich der einzelne Bürger bspw. von der Notwendigkeit, jede Woche in seinem Bekanntenkreis nach neuen Interessent*innen für eine selbstorganisierte Trainingsgruppe zu suchen, und kann die dadurch eingesparte Zeit für andere Dinge nutzen.

Von einer Institutionalisierung des lebenslangen Lernens kann immer dann gesprochen werden, wenn die lebensaltersunspezifische Erwartung, zu lernen, im Wissenshaushalt eines Gemeinwesens verankert ist und den Gesellschaftsmitgliedern als objektive Wirklichkeit entgegentritt. Komplet ist der von Berger und Luckmann beschriebene Wirkungskreislauf demnach erst dann, wenn neben dem Mechanismus der Habitualisierung und der Ins-

tutionalisierung auch der Schritt der Legitimation eintritt. Es bedarf gesellschaftlich relevanter Kräfte und Akteur*innen, welche die sich formierende Institution unter moralisch konsensfähigen Prämissen als „notwendig“, „sinnvoll“ und/oder „wirkungsvoll“ rechtfertigen. Wichtige legitimationsbeschaffende Akteur*innen sind die Massenmedien, prominente Personen, die als Vorbilder dienen, Entscheidungsträger*innen aus der Bildungspolitik und nicht zuletzt wissenschaftliche Lehrmeinungen.

Viele Varianten der Institutionalisierung werden durch dreistufige Erwartungshaltungen abgestützt, die folgendes Muster aufweisen: Ego geht fest davon aus, dass Alter Ego die Annahme zugrunde legt, Ego erwarte eine lebenslange Lernbereitschaft. Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens im Zuge der Entwicklung moderner Gesellschaften setzt kulturgeschichtlich zudem die Typologie entsprechender Rollenkonfigurationen wie die des „Teilnehmers“/der „Teilnehmerin“ und des/der „Lernwilligen“ einerseits und einer mehr oder weniger anonym agierenden Instanz des Wissensvermittlers/der Wissensvermittlerin und ein rollenförmig gestaltetes Setting andererseits voraus.

Parallel dazu formiert sich im Alltagswissen der Gesellschaftsmitglieder die Basisidealisierung (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, S.147–188), der zufolge Menschen grundsätzlich bis ins hohe Alter lernfähig sind und die Übertragung des bürgerlichen Fortschrittsmodells auf den Lebenszyklus (Perfektibilität) sozial angemessen, sachlich richtig und moralisch erwünscht erscheint. Um in einem solchen Prozess der Institutionalisierung einen nachhaltigen Effekt zu erzielen, müssen die Prozesse der Verbreitung von kulturspezifischen Maximen des Lernens im Lebenslauf – also die Veränderungen im kollektiven Bewusstsein – durch den Aufbau eines handfesten infrastrukturellen Netzwerkes an sozialen Bewegungen und Objektivationsformen innerhalb sozialer Welten (Strauss 1978) – also durch äußere Vorgänge – flankiert werden. Diese bilden dann auch die Keimformen moderner Organisationen des lebenslangen Lernens.

Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens ist eine Reaktion auf jenes Grundphänomen, das Berger und Luckmann in ihrem Werk immer wieder angesprochen haben: dass Gesellschaften auf den komplexen und nie versiegenden Bedarf einer Nachsozialisation reagieren müssen:

„Da die Sozialisation niemals abgeschlossen ist und die internalisierten Inhalte der subjektiven Welt immer gefährdet sind, muss jede Gesellschaft, die überleben will, Möglichkeiten bieten, auch die subjektive Wirklichkeit zu bewahren, um eine gewisse Symmetrie zwischen ihr und der objektiven Wirklichkeit zu sichern“ (Berger/Luckmann 1977, S.157).

1.2 Das Doppelgesicht von Institution: Bedingungsrahmen und Begrenzung menschlicher Freiheit

In einem im deutschen Fernsehen ausgestrahlten Dialog zwischen Theodor W. Adorno und Arnold Gehlen (siehe Gehlen/Adorno o. J.) stoßen vordergründig zwei Sichtweisen von Institution aufeinander. Das Gespräch fand 1965 statt, gleichwohl besitzt es auch heute noch eine gewisse Prominenz. Wir greifen auf diesen Diskurs zurück, um das hier von zwei namhaften Sozialphilosophen gemeinsam entwickelte Konzept von Institution für die Bearbeitung unserer Fragestellung nutzbar zu machen:

In einer zunächst schlichten Weise bestimmt Gehlen Institutionen als „Einrichtungen, in denen Menschen miteinander leben und miteinander arbeiten, und zwar seit es Geschichte gibt“. Diese bildeten, weil sie die Gesellschaftsmitglieder von Alltagswidrigkeiten entlasten und auch eine Arbeitsteilung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit ermöglichen würden, die „Grundvoraussetzungen von Freiheit“. Adorno kommentiert diese erste Erklärung mit dem Hinweis, er habe einen etwas weiteren Begriff von Institution,

„nämlich, dass sich die Institutionen in den Menschen hinein und in das Bewusstsein hinein verlängern. [...] Nun also in dem Sinn, dass es das gibt, was Hegel mit objektivem Geist gemeint hat, als feste Form des Bewusstseins und – man muss wohl auch sagen – des Unterbewusstseins des Menschen, die dem Menschen gegenüber eine Selbständigkeit angenommen haben, also all die Phänomene, die von dem französischen Philosophen mit soziale Tatsachen [...] bezeichnet worden sind. Das sind solche Institutionen als verselbständigte, vergegenständlichte Formen sozialer Beziehungen zwischen Menschen, die von einzelnen Menschen relativ unabhängig sind“ (vgl. Adorno in Gehlen/Adorno o. J.).

Adorno weist auf die immerwährende Gefahr hin, dass Institutionen den Menschen auch als fremde Instanzen gegenüberreten, was Gehlen mit dem Hinweis kontert, dass dies nicht per se gelten könne, sondern nur auf ganz bestimmte historische Situationen zuträfe. Zwischen den beiden existiert mit Blick auf die Notwendigkeit von Institutionen und ihrer elementaren Funktion ein Konsens. Der Moderator des Gesprächs, Felix von Cube, bekundet seine Überraschung bezüglich der unerwarteten Übereinstimmung in Grundsatzfragen. Der Dissens artikuliert sich an jenen Stellen der Diskussion, in denen es um die Klärung der anthropologisch begründeten Bedürftigkeit des Menschen nach Institutionen geht und der Stellenwert von Kritik angesichts der Diskrepanz zwischen der guten Idee und der womöglich schlechten Realisierung einer Institution eingeschätzt werden soll.

Am dialektischen Verständnis von Institution als widersprüchliche Einheit von zwei Qualitäten – die des Ermöglichens von Freiheit und die des Sicherens des gesellschaftlichen Status quo – kann man in der zugrunde liegenden Themenstellung gut anschließen. So kann die von den beiden Sozialphilosophen zur Geltung gebrachte Überwindung eines starren „Entweder-oder“ und die Einigung auf ein „Sowohl-als-auch“ fast bruchlos auf die Funktion der Institution des lebenslangen Lernens übertragen werden. Denn immerhin verschafft das lebenslange Lernen sowohl dem einzelnen Individuum als auch bestimmten Gruppen die Möglichkeit, sich von den Fesseln der Vergangenheit zu befreien – genauer: sich von den durch die Geburt bedingten Bindungen an bestimmte soziale Herkunftsmilieus zu lösen und mittels Bildungskarrieren einen sozialen Aufstieg zu realisieren.

Diese Chance mag von Gesellschaft zu Gesellschaft sehr unterschiedlich ausfallen und von der je spezifischen Durchlässigkeit des Bildungs- und Beschäftigungswesens abhängen, aber an dem Tatbestand an sich – d. h. der Ermöglichung von sozialer Mobilität durch institutionalisiertes Lernen – ändert das nichts. Bildung ist und bleibt ein Motor von sozialem Wandel (Tippelt 2016). In unserem Gemeinwesen erhalten die Gesellschaftsmitglieder durch Instanzen wie Abendschulen, Kollegs zum Nachholen des Abiturs oder Prüfungen für besonders begabte Erwachsene für die Aufnahme an einer Universität nicht nur eine zweite, sondern oftmals eine dritte Chance. Die Erfolge bei den Alphabetisierungsmaßnahmen in der Dritten Welt (vgl. Tippelt 2016, S. 7) oder die immer stärkere Inklusion von Frauen in das Bildungssystem als Bedingung für die Möglichkeit einer besseren beruflichen Entfaltung sind hervorragende Beispiele, wie Bildung zur kollektiven Emanzipation beitragen kann.

Einerseits kann nicht von dem Tatbestand abgesehen werden, dass sich gesellschaftliche Partizipation in der Tat im Medium des lebenslangen Lernens vollzieht. Wenn man sich als Individuum mit einer spezifischen sozialen Identität – also als Staatsbürger*in, Konsument*in, Patient*in des Gesundheitswesens, Nutznießer*in wissenschaftlicher Erkenntnisse – an den zentralen Funktionssystemen beteiligen will, dann können die damit verbundenen Freiheitsspielräume vielfach erst dann genutzt werden, wenn man sich zuvor einem organisierten Lernsetting anschließt.

Andererseits gibt es aber auch ernste Hinweise, die Adornos Position bestätigen, dass Institutionen – wie das lebenslange Lernen – auch das Potenzial zur Fremdbestimmung und zur Einschränkung von Freiheit in sich bergen. Kulturkritisch kann lebenslanges Lernen auch als subtile Machtstrategie verstanden werden, ja sogar als neues „Regime“, wobei dann die These vertre-

ten werden kann, dass die Hypostasierung der Erwartung, ständig zu lernen, letztlich nicht dem einzelnen Bürger/der einzelnen Bürgerin zugutekomme, sondern als Fortsetzung des neoliberal überformten Fortschrittsmythos betrachtet werden müsse. Die Generalisierung einer lebensaltersunabhängigen Lernbereitschaft kann dann als Folgebereitschaft gegenüber der ökonomischen Verwertungslogik missverstanden werden. Die auf mannigfache Weise verbreitete Ideologie der Selbstoptimierung eines „immer höher, weiter und besser“ trage zur notorischen Überforderung des Menschen bei und führe dazu, dass das Subjekt gleichsam auf Dauer auf den Status als Schüler*in reduziert werde.

Das hier formulierte dialektische Verständnis vom lebenslangen Lernen schließt die vollständige Übernahme der in den 1970er-Jahren formulierten Position aus, dass das lebenslange Lernen in allererster Linie als Vehikel politischer und kultureller Emanzipations- und Aufklärungsprozesse begriffen werden müsse. Zugleich erzeugt das hier entfaltete Verständnis aber auch eine gewisse Distanz gegenüber Positionen des Dekonstruktivismus und der radikalen Ideologiekritik. Diese versuchen, das lebenslange Lernen als neue Form des Regierens im Sinne von Foucault zu entlarven.

Adorno hat in dem eben erwähnten Gespräch ein beachtenswertes Kriterium benannt, um die Rationalität einer Institution zu überprüfen: Inwieweit Institutionen rational agierten, könne man daran ermesen, inwieweit sie Diskrepanzen zwischen der Idee und der Realisierung der Idee zulassen. Die Kritik habe die Aufgabe, auf diese Diskrepanz hinzuweisen, ohne in den Gestus der Skandalisierung zu verfallen. Gehlen hat diese Einlassung ergänzt, und zwar mit dem Hinweis auf in offenen Gesellschaften bestens bekannte Mechanismen der demokratisch legitimierten Selbstkorrektur. Sollten die Tendenzen einer allzu rigiden Adressierung des lebenslangen Lernens so stark sein, dass mit einer Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität der Gesellschaftsmitglieder gerechnet werden muss, so kann man in demokratischen Gesellschaften in der Regel darauf vertrauen, dass solche Tendenzen negativ sanktioniert, korrigiert und in Zukunft verhindert werden.

1.3 Lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus

Im nächsten Schritt soll unser Institutionsverständnis noch präzisiert und zugleich zugespitzt werden. Bereits in einem früheren Projektbeitrag haben wir die Möglichkeit in Erwägung gezogen (Nittel/Schütz 2010, S. 145), den Prozess der Durchsetzung des lebenslangen Lernens aus der Sicht des symboli-

schen Interaktionismus als einen für die Moderne neuartigen Universalisierungsmechanismus zu begreifen.

Die in derartigen Mechanismen zur Geltung kommende Universalität wird durch die Schnittmenge unterschiedlicher Perspektiven erkennbar, deren geteilter Bereich dann die Basis von Kommunikation innerhalb der Gesellschaft bildet. In der Tradition von George Herbert Mead übernehmen Universalisierungsmechanismen zentrale Aufgaben, um Sozialität überhaupt zu ermöglichen und das Weiterbestehen der Gesellschaft zu sichern (Mead 1968, S. 122). Konkret tragen sie zur Entstehung von Reziprozitätsbeziehungen und zur Verbindung des sonst Unverbundenen bei, indem sie Anlässe und Räume für die Subjektivierung des Gesellschaftsmitgliedes einerseits und die Individualisierung des Gesellschaftsmitgliedes andererseits schaffen. Universalisierungsmechanismen haben somit einen intermediären Charakter. Sie übernehmen eine wichtige Vermittlungsaufgabe, indem sie die symbolischen Medien (Sprache, Geld, Liebe) so zurichten, dass sie – gemäß ihrem rekursiven Charakter – fortlaufend Reziprozitätsfiguren erzeugen können.

Mit Blick auf das Lernen verhält es sich so, dass frühere Lernprozesse sequenzielle Anschlüsse für neue Aneignungsprozesse produzieren und auf diese Weise die Bedingung für die Möglichkeit geschaffen wird, dass bei den Gesellschaftsmitgliedern die Wechselseitigkeit divergierender Perspektiven erhalten bleibt. Die symbolischen Medien haben potenziell die Eigenschaft, dass jede abgeschlossene Reziprozitätsbeziehung für alle beteiligten Interaktionspartner*innen einen Überhang an Möglichkeiten bietet, neue Reziprozitätsbeziehungen mit den bereits betroffenen oder mit noch nicht einbezogenen Interaktionsteilnehmer*innen zu erzeugen. Um diese Rekursivität im Medium von Endlosschleifen gleichsam am Laufen zu halten, das Unwahrscheinliche wahrscheinlich zu machen, benötigt die Gesellschaft nach Mead bestimmte Instrumente und Ressourcen.⁴ Mead unterscheidet in seiner Protozoologie zwischen drei Universalisierungsmechanismen: dem Wirtschaftsaustausch, religiösen Brüdergemeinschaften und der sprachlichen Kommunikation (Mead 1968, S. 122–130, 188, 260–267).

Nun gibt es gute Gründe, in modernen Gesellschaften das lebenslange Lernen als vierten Mechanismus in Betracht zu ziehen. Auch das lebenslange Lernen schafft eine widersprüchliche Einheit polar angeordneter Relationen. Und es verfügt genau über jene Attribute, die Mead den übrigen Mechanis-

4 Ausführlicher erläutert Fritz Schütze die Herkunft und Funktion von Universalisierungsmechanismen (Schütze, 1975, Bd. 1, S. 301–310). Dieser Aspekt wird in der Dissertation von Johannes Wahl (2017) genauer behandelt.

men attestiert hat. Lebenslanges Lernen pulsiert – wie am Beispiel des Dialogs von Adorno und Gehlen (siehe Gehlen/Adorno o. J.) gezeigt – zwischen Autonomie und Heteronomie hin und her, indem sich das Pendel entweder in die Richtung einer Bildung und Erziehung im Zeichen von Emanzipation bewegt oder in die Richtung einer rigiden Anpassung an das gesellschaftliche Realitätsprinzip. Wird das lebenslange Lernen für die einen als Mittel für individuelle und kollektive Befreiungsstrategien genutzt, fungiert es für andere als eine subtile Technik von neuen Formen des Regierens im Sinne von Foucault.

Gerade diese Unentschiedenheit und Ambivalenz produziert fortlaufend Anlässe für neue Aushandlungs-, Klärungs- und Verständigungsprozesse. Es ist aus dieser grundlagentheoretischen Perspektive zunächst einmal unbedeutend, ob diese Vorgänge mit einem Konsens oder einem Dissens enden. Erfolgt diese Justierung über einen längeren Zeitraum nur in die eine Richtung, schafft diese einseitige Tendenz gleichzeitig Impulse zum Gegensteuern. Im Idealfall sollte das lebenslange Lernen zur Implementierung von gesamtgesellschaftlichen und individuellen Innovationsprozessen beitragen, ohne dass damit die Errungenschaften der Tradition und die Leistungen früherer Generationen auf der historischen Bühne geopfert werden dürfen.

Zudem trägt das lebenslange Lernen zur Verschränkung orts- und weltgesellschaftlicher Bezüge bei. Die Rekursivität und Zirkularität von Universalisierungsmechanismen kann man auf dieser Ebene besonders gut verdeutlichen. So wird das Lernen vor Ort bzw. im sozialen Nahbereich zwar immer wichtiger, zugleich erfährt aber das Lernen im Zeichen von Globalisierung und Internationalisierung ebenfalls eine Bedeutungsaufwertung. Das eine schließt das andere jedoch keineswegs aus: Johannes Wahl spricht hier auch vom lebenslangen Lernen im Kontext von Lokalisierung und Europäisierung (Wahl 2017, S. 669).

Die weltgesellschaftlichen Bezüge werden durch die technischen Möglichkeiten des Internets beflügelt; gleichwohl evoziert die Tendenz des Gesellschaftsmitglieds, sich als Weltbürger*in zu definieren, auch die Notwendigkeit zu einer gewissen symbolischen Ortsbezogenheit im Nahbereich. Das hier angedeutete Oszillieren des Individuums zwischen engen und weiten sozialräumlichen Bezügen ist ohne die fortlaufende Korrektur eingeschliffener Denk- und Wahrnehmungsformen und ohne persönliche und kollektive Identitätsbezüge nur schwer vorstellbar. Auch dieses Spannungsverhältnis dient als Motor einer Vielzahl von Lernprozessen in Einrichtungen mit dem gesellschaftlichen Auftrag zu non-formaler und formaler Bildung.

Der Universalisierungsmechanismus des lebenslangen Lernens sorgt für die Anschlussfähigkeit von Lernprozessen in der Kindheit an jene im hohen

Alter und balanciert Kontinuität und Diskontinuität im Zuge der biografischen Erfahrungsaufschichtung aus. Das lebenslange Lernen bietet den Gesellschaftsmitgliedern eine Interpretationsfolie, um non-formale und formale Bildungsabschlüsse aufeinander zu beziehen, sie wechselseitig aber auch voneinander abzugrenzen, sodass moderne Lebensgeschichten mehr und mehr auch als genuine Lerngeschichten erzählt werden können. In solchen Lernbiografien präsentiert sich der/die Einzelne als Angehörige*r eines größeren Lernkollektivs (Schüler*innen- und Student*innen-Kohorten) und als unverwechselbares Subjekt mit einem einzelartigen Lernportfolio. Neben den räumlichen Bezügen schafft das lebenslange Lernen demnach auch in den Zeitbezügen eine neue Ordnung.

Letztlich übernimmt die Institution des lebenslangen Lernens als Universalisierungsmechanismus in modernen Gesellschaften zwei vitale Funktionen: Einerseits trägt es dazu bei, dass die auf Erziehung, Bildung und Lernen bezogene Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft auf Dauer gestellt wird. Mit der Generalisierung der Erwartung einer nicht an ein bestimmtes Lebensalter geknüpften Lernbereitschaft bleiben die Beteiligungsvoraussetzungen für die Mitwirkung in anderen Funktionssystemen erhalten. Andererseits wird eine annähernde Synchronisierung zwischen der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung und der biografischen Erfahrungsaufschichtung möglich gemacht; dies schließt auch den Umgang mit dem eigenen Leib und die Konfrontation mit dem eigenen Tod als Lernherausforderung durchaus mit ein (Nittel 2013a).

Die annähernde Institutionalisation des lebenslangen Lernens als Universalisierungsmechanismus wird evident, da dieser sich in der Weltgesellschaft längst etabliert und diversifiziert zu haben scheint. Die OECD und andere Weltorganisationen sprechen seit den 1970er-Jahren bekanntlich vom lebenslangen Lernen und nicht von dem nur schwer in andere Sprachen übersetzbaren Begriff „Bildung“.

1.4 Pädagogisch Andere und pädagogisch Tätige

Eine unmittelbare Konsequenz der eben beschriebenen Universalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse ist die Schaffung realer Bedingungen, welche die Möglichkeit der semantischen Generalisierung deutlich steigern. Eine solche Verallgemeinerung drängt sich aufgrund einer Frage wie der folgenden regelrecht auf: Wie kann man Schüler*innen, Student*innen, Rat- und Hilfesuchende von Beratungsinstitutionen, Teilnehmer*innen von Weiterbil-

dungskursen, Kinder in Einrichtungen der Elementarpädagogik, Adressat*innen der außerschulischen Jugendbildung und Angehörige sozialpädagogischer Zielgruppen mit nur einer Kategorie belegen? Diese Frage betrifft auch die andere Seite pädagogischer Beziehungsmuster: Wie können Lehrer*innen, Professor*innen, beratend tätige Sozialpädagog*innen, Erwachsenenpädagog*innen sowie Erzieher*innen analytisch zusammengefasst werden?

In der Soziologie gibt es eine lange Tradition, Sozialbeziehungen zu ordnen und zu generalisieren. Erinnert sei hier an die elementaren Kategorien „Ego“ versus „Alter Ego“. Mit dem Ausdruck „signifikante Andere“ (significant others) sind Personen gemeint, die uns signalisieren, wer wir, was wir und wie wir sind und nach Mead insofern für die Menschwerdung verantwortlich sind, als sie die Wechselwirkung des Subjekts mit der objektiven Wirklichkeit aktiv gestalten. Als Eltern, nahe Freunde/Freundinnen und Verwandte sind sie für uns vor allem in der primären Sozialisation von großer Bedeutung, weil sie uns über entsprechende Me-Bilder (die Einstellungen der anderen Menschen gegenüber der eigenen Person) die grundlegenden Merkmale der Welt und die Eigenschaften der eigenen Person immer wieder aufs Neue zurückspiegeln. Insofern nehmen sie im Ringen um die eigene Identität auch im späteren Leben eine strategisch wichtige Rolle ein. Während signifikante Andere das Recht haben, potenziell zu allen Belangen unseres Lebens Stellung zu beziehen, ist die Lizenz von Pädagog*innen diesbezüglich begrenzt.

Um der Vielfalt der hier in Frage kommenden Personengruppen in pädagogischen Arbeitsbündnissen auch unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten gerecht zu werden, haben wir den Begriff „pädagogisch Andere“ geprägt. Im Unterschied zu signifikanten Anderen bei Mead liegen bei pädagogisch Anderen keine diffusen Sozialbeziehungen, sondern spezifische rollenförmige Beziehungsmuster vor, wie sie von Talcott Parsons eingehend beschrieben wurden (Parsons 1951; Oevermann 1996, S.110).

Rollenbezogene Sozialbeziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Verhaltensweisen strukturell auch dann gleich bleiben, wenn das Personal wechselt. Die berufliche Lizenz von rollenförmig tätigen Pädagog*innen richtet sich im Hier und Jetzt der pädagogischen Situation eben nur auf einen ganz bestimmten Aspekt oder Ausschnitt in der Entwicklung der Kindergartenkinder, der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, des Bildungsprozesses von Student*innen und nicht auf die Totalität der aktuellen Lebensbezüge. Konstitutiv für die Haltung gegenüber pädagogisch Anderen ist ein bestimmtes Maß an Sorge, das auf der Grundlage eines dosierten Engagements, einer klaren Verteilung von Rechten und Pflichten und einer ver-

lässlichen Vertrauensbeziehung unweigerlich in das jeweilige Arbeitsbündnis einfließt.

Die hier vollzogene Bestimmung von sozialen Einheiten ist auch in einer anderen Theorie – im akteurszentrierten Institutionalismus – ein wichtiger Schritt in der Theoriegenerierung. Aus dieser Sicht handelt es sich bei den pädagogisch Anderen um Akteursaggregate, wobei es sich um die Mehrzahl von Individuen handelt, die vor dem Hintergrund ähnlicher Interessen und Präferenzen gleich gesinnt handeln. Bei diesen sozialen Einheiten werden zwar keine strategischen Entscheidungen getroffen, die Akteur*innen richten sich aber sehr wohl auf die „Spielzüge“ anderer Akteur*innen ein (Scharpf 2000, S. 100).

In früheren Arbeiten haben wir die andere Seite dieses Arbeitsbündnisses, die Lehrer*innen, die Erwachsenenpädagog*innen, die Erzieher*innen, die Professor*innen und die Sozialarbeiter*innen ebenfalls einer Kategorie, einem Akteursaggregat, zugeordnet. Wir sprechen hier von der sozialen Welt pädagogischer Berufsgruppen sowie von „pädagogisch Tätigen“. Zu dieser Kategorie liegt ausreichend viel Literatur vor (Wahl 2017; Schütz 2016; Nittel 2011). Damit werden sowohl die haupt- und freiberuflich agierenden Pädagog*innen als auch die nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen erfasst.

Die Kategorien „pädagogisch Andere“ und „pädagogisch Tätige“ versetzen uns in die Lage, die wissenschaftliche Beobachtungsposition unter der Bedingung der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens auch bei wechselnden Arbeitsbündnissen im Zuge der bildungsbiografischen Entwicklung und den damit verbundenen Übergängen zwischen verschiedenen pädagogischen Organisationen stabil zu halten.

1.5 Organisationen aus neo-institutionalistischer und akteurszentrierter Sicht

Bereits in der PAELL-Studie (Nittel/Schütz/Tippelt 2014b) haben wir darauf hingewiesen, dass die Anforderungen der Professionalität zwar mit den rationalen, aber nicht immer mit den gleichzeitig häufig bürokratisch geregelten Verwaltungsstrukturen von Organisationen harmonieren. Dies gilt besonders für Organisationen im Bildungsbereich. Wir haben dort aus einer organisationstheoretischen Sicht herausgearbeitet, dass bei der Förderung professioneller Kompetenz, die Fähigkeiten des autonomen Handelns des hauptamtlichen, häufig auch nebenamtlichen und ehrenamtlichen Personals in pädagogischen Arbeitsbereichen zu gewährleisten und in Teams so zu syn-

thetisieren sind, dass sie mit den Regelstrukturen von Organisationen vereinbar sind.

Neo-institutionalistische Theorien und Ansätze zeigen die gemeinsamen Werte in Organisationen auf, erläutern, warum in ihnen gemeinsam anerkannte Normen konstruiert werden, und heben das zweckrationale Handeln in der Praxis hervor. Auch geht es darum, dass Organisationen auf die Anforderungen ihrer jeweiligen Umwelt reagieren und insofern keinesfalls isoliert agieren können, denn sie sind immer auf die Interessen ihrer Adressaten*innen oder Kunden*innen verwiesen oder müssen sich auf die Realität der kooperierenden, manchmal auch konkurrierenden Einrichtungen innerhalb des eigenen Bereichs einstellen (vgl. Senge/Hellmann 2006). Die frühen Ansätze des Neo-Institutionalismus (vgl. Meyer/Rowan 1977) wurden zunehmend auf den organisierten Bildungs- und Kulturbereich übertragen (vgl. Senge/Hellmann 2006).

In der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gibt es bereits Studien in Schulen (vgl. Schäfers 2002), in Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsnetzwerken (vgl. Schemmann 2006; Tippelt 2008), in betrieblichen Einrichtungen (Scott/Meyer 1994), in Organisationen des Qualitätsmanagements (vgl. Walgenbach 1999) und in der Bildungsberatung (vgl. Strobel 2010) mit neo-institutionalistischer Basis. Allerdings gibt es vor dem Hintergrund der Anwendung in verschiedenen Sozialwissenschaften kein homogenes oder geschlossenes Theoriekonzept (vgl. Merkens 2006), sondern eine Pluralität neo-institutionalistischer Konzepte. Gerade wenn man das Handeln betont, ist es naheliegend, andere theoretische Konzepte auf ihre Tauglichkeit für bildungswissenschaftliche Anliegen zu befragen, so z. B. den „akteurszentrierten Institutionalismus“ (Mayntz/Scharpf 1995).

Der akteurszentrierte Institutionalismus, auf den in der PAELL-Studie nicht rekurriert wurde, hat den Anspruch, die Untersuchung der Problematik von Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme zu entwickeln (vgl. Mayntz/Scharpf 1995). Wichtig in unserem Zusammenhang ist, dass alle korporativen Akteure – also die Organisationen – immer auch aus Sicht der individuellen Personen gesehen werden, z. B. der Mitarbeiter*innen und des Leitungspersonals. Organisationsinterne Vorgänge gelten als wichtige Determinanten der Strategiewahl von Organisationen, insbesondere auch, wenn es um die Kooperation zwischen korporativen Akteur*innen geht (Mayntz/Scharpf 1995, S.50). Der akteurszentrierte Institutionalismus konzentriert sich auf die handlungsleitenden Interessen, die Normen und Identitäten von Handelnden. Die Analyse dieser Dimensionen und Bereiche kann als „der vernünftige Widerpart idiosynkratischer und zer-

störerischer Leidenschaften“ (ebenda, S. 54) betrachtet werden. Das Handeln wird dabei mehr Ebenenanalytisch – wie im Design der Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (LOEB)“ – untersucht:

„Das wiederum impliziert grundsätzlich eine Mehrebenenperspektive, in welcher der institutionelle Rahmen das Handeln der Organisationen prägt, während diese ihrerseits für das Handeln ihrer Mitglieder den institutionellen Rahmen bilden“ (Mantz/Scharpf 1995, S. 44).

Organisationen werden nicht als das Ergebnis von evolutionären Entwicklungen gefasst, sondern können absichtsvoll gestaltet werden. Sicher ist hierbei zwischen institutionellen Regeln und dem Handeln realer Individuen zu unterscheiden. Im Falle der von uns untersuchten Bildungseinrichtungen werden die korporativen Akteur*innen zwar vertraglich oder in vielen Fällen auch gesetzlich konstituiert, aber dadurch ist die Handlungsorientierung in einer konkreten Situation keinesfalls vollkommen determiniert. Nur ein Teil der Handlungen von Personen ist dauerhaft institutionell vorgegeben; andere Handlungen werden in Situationen – gerade bei Kooperationsprozessen – neu konstruiert und sind eher informeller Art.

Das Zusammenwirken von gesellschaftlichen Strukturmerkmalen, wie Differenzierung, Expansion, Vernetzung und die Organisierung von Teilbereichen – bei der LOEB-Studie des Bildungsbereichs im System des lebenslangen Lernens – mit dem Wirken von korporativen und dem Handeln von Individuen ist Gegenstand einer diesbezüglichen Analyse. Damit verbindet sich die Hoffnung, und dies ist nicht zuletzt gegen eine strikte, vor allem kommunikationstheoretisch begründete systemtheoretische Position gerichtet, „dass Gestaltungshandeln trotz aller Schwierigkeiten doch in gewissem Maße erfolgreich sein kann“ (Schimank 2004, S. 291). Dies kann aber nur dann der Fall sein, wenn ein korporativer Akteur/eine kooperative Akteurin die Verfolgung von prägnanten gemeinsamen Zielen nach innen wie nach außen deutlich macht. Diese gemeinsam geteilten Zielsetzungen können auch als „Normen eines angemessenen Verhaltens“ (Mantz/Scharpf 1995, S. 45) interpretiert werden, d. h. in unserem Kontext bspw. die Anerkennung des Primats des lebenslangen Lernens in jeder Einrichtung in der Kette von Bildungsinstitutionen über den Lebenslauf.

Trotz der erwähnten Gestaltungsfreiheiten von Handelnden geht dieser Ansatz „von einem erheblichen Maß an Internalisierung institutioneller Normen aus“ (Schimank 2004, S. 295). In unserer LOEB-Analyse ist es daher wichtig, die kognitiven Orientierungen, insbesondere die Wahrnehmungen,

Deutungen und Erwartungen der Akteur*innen der eigenen Organisation gegenüber, aber auch gegenüber den externen Handlungspartnern in Erfahrung zu bringen. Die zentralen analytischen Komponenten des akteurszentrierten Institutionalismus – also kooperative und individuelle Akteur*innen, Einrichtungen, Handlungsorientierungen und Relationen zu anderen – müssen im empirischen Analyseprozess situativ konkretisiert werden. Obwohl sich der akteurszentrierte Institutionalismus vom Neo-Institutionalismus abgrenzt, gibt es für unsere Analyse Zwecke einige wichtige theoretische Anknüpfungspunkte, wenn es darum geht, die Möglichkeiten der Autonomie und der Gestaltung von Organisationen auszuloten.

Im PAELL-Projekt, dem Vorgängerprojekt zu LOEB, wurde die Handlungskompetenz von pädagogischen Berufen analysiert. Die beruflich verantwortlich Tätigen in pädagogischen Einrichtungen bedürfen der Legitimität (vgl. Kuper 2001), wobei Legitimität sich dadurch einstellt, dass man auch den Erwartungen der Umwelt – also der Adressat*innen und Teilnehmenden in organisierten pädagogischen Prozessen – gerecht wird. Die relationalen Beziehungen von Institution und Umwelt sind für ihren Erfolg sehr bedeutsam.

Im organisationstheoretischen Kontext sprechen wir von „loser Kopplung“ (vgl. Meyer/Rowan 1977), wenn rationale Organisationsprinzipien formal umgesetzt werden, aber dennoch für die pädagogische Professionalität und Intentionalität hinreichend Raum für Innovationen gegeben ist. Normen und Werte gelten nicht als statisch und unverrückbar gesetzt, vielmehr bestehen für das pädagogische Personal Freiheitsgrade, um sich autonom, problembezogen und eigenständig bei der Lösung von Aufgaben zu engagieren. Eine reglementierte und bürokratische Struktur von Organisationen würde zu einem ungenügenden Verstehen und Reagieren auf die Umwelt führen. Es ist explizit hervorzuheben, dass die Umwelt von pädagogischen Einrichtungen primär die Eltern, die Kinder, die Jugendlichen, die Erwachsenen sind, die erwarten, dass die jeweiligen Einrichtungen auf ihre spezifischen und individuellen Probleme reagieren.

Im Rahmen der PAELL-Studie konnte herausgearbeitet werden, dass sich pädagogische Professionalität besser entfalten kann, wenn sich lose gekoppelte soziale Netzwerke entfalten, in denen der Austausch mit anderen pädagogischen und auch nicht pädagogischen Organisationen möglich ist. Besonders die Förderung der Prozesse des lebenslangen Lernens erfordern soziale und pädagogische Einrichtungen, die so koordiniert sind, dass ihre Leistungen wechselseitig aufeinander abgestimmt werden können. Aber die Dynamik zwischen den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen und mithin

den pädagogischen Organisationen kann sich nur dann entfalten, wenn den pädagogisch Handelnden der Freiraum zugestanden wird, in den meist schwer vorhersagbaren situativen Kooperationen ihre Handlungen und Leistungen autonom zu definieren. Sicher bedarf es allerdings eines Mandats durch die eigene pädagogische Organisation, die in der Initiative ihrer Mitarbeitenden keinen Regelverstoß sehen darf.

Der Neo-Institutionalismus hebt analytisch die sogenannten Strukturangleichungsprozesse hervor und unterscheidet einen erzwungenen, einen mimetischen und einen normativen Isomorphismus; immer geht es dabei um die Angleichung organisationaler Prozesse an die Herausforderungen der Umwelt:

- Der erzwungene Isomorphismus kann durch staatliche Regelungen und Gesetze in Gang gebracht und verstärkt werden.
- Der mimetische Isomorphismus beruht darauf, dass man erfolgreiche Handlungsstrategien von vergleichbaren anderen Einrichtungen imitiert.
- Der normative Isomorphismus ist durch gemeinsam geteilte beruflich verankerte Werte und Normen oder auch durch Visionen und Zielsetzungen einer Organisation charakterisiert.

Anhand der LOEB-Analyse können auf der Basis der Selbstauskünfte des Leitungspersonals Einschätzungen formuliert werden, welche Form der Angleichung der Strukturen von Einrichtungen und Umwelt eine Rolle spielt. Aber insbesondere für die prozesshafte Weiterentwicklung brauchen pädagogische Organisationen eine hohe Handlungskompetenz der pädagogischen Akteur*innen und auch ein Mandat für freie Gestaltungsmöglichkeiten in den beschäftigenden Institutionen.

Aus neo-institutionalistischer Sicht kann man die Handelnden und die pädagogischen Akteure in den Fokus rücken, ohne die organisationale Einbindung zu vernachlässigen. Aus dieser Sicht sind auf der Mikroperspektive Freiheitsgrade für die pädagogisch Handelnden notwendig. Auf der Makroperspektive, die die institutionelle Strukturebene beschreibt, ist es bedeutsam, dass die Umwelten von pädagogischen Einrichtungen in ihren Erwartungen systematisch verstanden und berücksichtigt werden. Sicher ist es so, dass pädagogische Innovation nur dann zum Ausdruck gebracht werden kann, wenn die Betroffenen institutionelle Erwartungen, Normen und Werte interpretieren können und gleichzeitig die Organisation keinesfalls die unreflektierte Internalisierung von Normen ihrer Beschäftigten erwartet. Obwohl die Trennung der pädagogischen Akteur*innen und der pädagogischen Einrichtungen nur analytisch relevant ist (vgl. Scott 1994; Meyer/Hammer-

schmid 2006), muss darauf geachtet werden, dass den pädagogischen Akteur*innen Handlungsfreiheit zuerkannt wird. Nur so kann in einem pädagogischen System des lebenslangen Lernens auf die Erwartungen der sich dynamisch und schnell verändernden Umwelten von pädagogischen Organisationen eingegangen werden (vgl. Tippelt 2011, S.461).

2 METHODISCHES VORGEHEN

Johannes Wahl und Barbara Lindemann

2.1 Die forschungsleitenden Fragestellungen

Um die Verankerung des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens zu erforschen, geht die LOEB-Studie (LOEB für „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“) den bereits in der [Einleitung](#) erwähnten drei Fragestellungen nach. Durch die Bearbeitung dieser Fragen lässt sich die Verankerung des lebenslangen Lernens multiperspektivisch dimensionieren:

- Erstens kann es als Wissensform im Sinne von Bedeutungszuschreibungen und inhaltlichen Interpretationsversuchen konzeptioniert werden.
- Zweitens lassen sich Institutionalisierungsformen (Berger/Luckmann 1977, S. 84 ff.) des lebenslangen Lernens, etwa Fort- und Weiterbildungen oder auch arbeitsfeldübergreifende Kooperationen, identifizieren.
- Drittens ermöglicht der Einbezug kollektiv kommunizierter Elemente des Berufswissens die Ergänzung einer rein organisationszentrierten Perspektive auf die Umsetzung des lebenslangen Lernens. Dadurch werden nicht nur die organisational erwünschten Standpunkte erhoben, sondern auch tendenziell verbesserungswürdige Konstellationen seitens der pädagogisch Tätigen erkennbar.

Damit eröffnet die LOEB-Studie einen multiperspektivischen Zugang zur Verankerung des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (Tippelt/Nittel 2016, S. 138). Angelehnt an die Forschungstradition der komparativen Berufsgruppenforschung werden die verschiedenen Bereiche dieses gesellschaftlichen Funktionssystems als qualitativ gleichwertige Einheiten verstanden, die hinsichtlich ihrer vergleichbaren und kontrastierenden Attribute (Nittel/Schütz/Tippelt 2014b, S. 14) untersucht werden können.

Diese Forschungsperspektive wurde von einem professionstheoretischen Standpunkt aus in der Vorgängerstudie PAELL („Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“) entwickelt. Deren Ergebnisse verweisen auf eine unterschiedlich stark ausgeprägte Verankerung des lebenslangen Lernens in den untersuchten pädagogischen Ar-

beitsfeldern. Während sie im Elementar- und Primarbereich, in der beruflichen Bildung sowie in der Erwachsenen-/Weiterbildung als hoch eingeschätzt werden kann, fällt sie bei Real- und Gymnasiallehrkräften eher moderat und bei den Beschäftigten aus der außerschulischen Jugendbildung, des tertiären Bereichs sowie bei Hauptschullehrkräften nur gering aus (Wahl/Nittel/Tippelt 2014, S. 135 ff.).

Generell wurde eine wenig reflektierte Bezugnahme auf das lebenslange Lernen beobachtet, wobei die Praktiker*innen es vorwiegend als bloße Wissens- und nicht als Institutionalisierungsform zu betrachten schienen. Einerseits konnte zwar in der statistischen Erhebung nachgewiesen werden, dass das lebenslange Lernen 97 Prozent der befragten Pädagog*innen bekannt ist, andererseits aber zeigte die Analyse der Tiefenstruktur des Berufswissens signifikante Defizite: Zwar wurde auf der Ebene der individuellen Einstellungsmessung eine breite Akzeptanz konstatiert, doch offenbarte die Rekonstruktion des kollektiven Berufswissens ein Defizit bei der Handlungsrelevanz und in Bezug auf die vielfältigen Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens. So ist eine deutliche Vereinseitigung entweder zur Seite der jeweiligen Zielgruppe (transitive Referenz) oder zur Seite der eigenen Berufsgruppe (reflexive Bezugnahme) zu registrieren, ohne dass der wechselseitigen Bedeutung sowohl für die pädagogisch Tätigen als auch für die pädagogisch Anderen Rechnung getragen wird.

Auch bei der Formulierung von gesellschaftspolitischen Stellungnahmen ist eine Überbetonung entweder ausschließlich kulturkritischer oder betont technokratisch/neoliberaler Positionen festzustellen. Es findet keine Integration der eben angedeuteten widersprüchlichen Elemente in das durch die Kategorie lebenslanges Lernen stillschweigend vorausgesetzte Spannungsverhältnis (zwischen Autonomie und Heteronomie) statt. Zwischen der offensichtlichsten Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens, nämlich den etablierten bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen, und der Programmatik der Formel selbst wird keine Beziehung hergestellt. Im Kern – so könnte man die Befunde überpointiert ausdrücken – dient das lebenslange Lernen in den beruflichen Selbstbeschreibungen als ideologische Dunstglocke.

Die teils ambivalente, teils schwache Verankerung des lebenslangen Lernens im kollektiven Berufswissen der Pädagog*innen steht in einem auffälligen Kontrast zur aktuellen Entwicklung im Erziehungs- und Bildungswesen. Auf der institutionellen Ebene findet aufgrund der stetig steigenden Zusammenarbeit eine zunehmende räumliche und sachliche Integration der Einrichtungen statt. Da das Übergangsmanagement in den verschiedenen Segmenten immer weiter verbessert wird, wachsen auch die objektiven An-

sprüche an eine bildungsbereichsübergreifende Kollegialität im Erziehungs- und Bildungswesen. Aus den Befunden der PAELL-Studie geht hingegen hervor, dass die Angehörigen der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen dazu tendieren, sich nach wie vor stark voneinander abzugrenzen, gesellschaftliche Stereotype in ihren Selbst- und Fremdbildern zu reproduzieren und in ihren Einstellungsmustern vor allem negative Gegenhorizonte zur Schule auszubilden.

Durchgängig ist in allen pädagogischen Berufsgruppen das Bewusstsein von den biografischen Konsequenzen pädagogischer Interventionen eher schwach entwickelt. Letztlich hinken sowohl die Haltungen zum lebenslangen Lernen als auch die Einstellungsmuster gegenüber den übrigen pädagogischen Berufsgruppen den objektiven Entwicklungen und Tendenzen im Erziehungs- und Bildungswesen hinterher. Daraus leitet sich eine widersprüchliche Situation ab, welche die Authentizität so mancher bildungspolitischen Forderung nach Beachtung der individuellen Lebenskontexte in der pädagogischen Praxis relativieren dürfte: Einerseits zeichnet sich eine weitgehende Diversifikation des lebenslangen Lernens in der nationalen und internationalen Bildungspolitik ab. Andererseits kommt das lebenslange Lernen im Berufswissen der Pädagog*innen über weite Strecken als bloßes Common-Sense-Wissen zur Geltung, ohne dass damit dem Anspruch an Professionalität, die wissenschaftliche und die alltagsweltliche Rationalität auszubalancieren, nachgekommen werden könnte. Ein differenziertes, sachlich angemessenes Berufswissen scheint sich entsprechend den qualitativen Ergebnissen in den pädagogischen Berufskulturen noch nicht formiert zu haben.

Aufgrund der wachsenden Systembildungsprozesse, der räumlichen Verdichtungen und den damit korrespondierenden Kooperationen zeichnen sich wachsende Anforderungen im Hinblick auf die konkrete Arbeitsteilung ab, wohingegen im berufspolitischen Binnenhandeln eher eine Tendenz der Abgrenzung diagnostiziert werden kann. Diese tritt bspw. bei der Konstruktion von beruflichen Selbst- und Fremdbildern auf. Die unzureichende Einbettung des lebenslangen Lernens im Berufswissen der Praktiker*innen wirft die nahe liegende Frage auf, wie es mit der Verankerung auf der Ebene der Organisationen beschaffen ist, insbesondere bei jenen Einrichtungen, die für Fort- und Weiterbildungen zuständig sind. Während von der Formel des lebenslangen Lernens in Wissenschaft und Politik nachweislich eine starke Orientierungskraft ausgeht, zeichnet sich möglicherweise sowohl in der Berufspraxis als auch in den Organisationen des Bildungs- und Erziehungssystems mindestens die Haltung des vorsichtigen Abwartens, des strategischen Umgangs oder gar der Indifferenz ab.

2.2 Das Erziehungs- und Bildungssystem

Die Organisationen im pädagogischen System tragen (ebenso wie die darin agierenden Personen) in modernen Gesellschaften in einem entscheidenden Maße zur Formierung, Aufrechterhaltung und Veränderung menschlicher Identitätsformationen bei. Im Zuge der historischen Entwicklung ist der Komplex der naturwüchsigen Sozialisation in den letzten 100 Jahren mehr und mehr zurückgewichen und es sind Formen des non-formalen und formalen Lernens an seine Stelle getreten.

Heute umspannen die Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens den gesamten menschlichen Lebenszyklus: Im Rahmen der Elementarpädagogik werden aufgrund juristischer Vorgaben die Angebote der frühkindlichen Erziehung massiv ausgebaut. Kindergärten und Horte haben zur Ausdehnung der vorschulischen Bildung beigetragen. Aufgrund internationaler Vergleiche, etwa durch die OECD (OECD 2016) wird Deutschland die Aufnahme der nachwachsenden Generationen in das höhere Schulsystem steigern müssen, sodass die Abiturjahrgänge weiter – langsam, aber stetig – anwachsen werden. Das Verhältnis von universitärer und beruflicher Bildung wird in Zukunft weniger vom Prinzip „Entweder-oder“, sondern vom Grundsatz des „Sowohl-als-auch“ bestimmt werden.

Selbst wenn keine dramatische Ausdehnung der Angebote der organisierter beruflichen, betrieblichen, gesundheitlichen und politischen Weiterbildung zu erwarten ist, werden die diesbezüglichen Lernoptionen und Bildungsanlässe auf dem Gebiet des informellen und technikgestützten Lernens mit Sicherheit anwachsen. Schließlich sind die für die Phase des Alters und der Hochschultrigkeit zuständigen pädagogischen Einrichtungen dem Zugzwang ausgesetzt, entsprechend Angebote weiter vorhalten, sogar noch ausbauen zu müssen, weil Bildung und Kultur in der dritten und vierten Lebensphase längst zu zentralen Mechanismen der gesellschaftlichen Integration avanciert sind.

Dementsprechend untersuchte die LOEB-Studie das Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland in seiner gesamten Breite. Für dieses Projekt waren Organisationen und Einrichtungen folgender Bildungsbereiche von Interesse, sodass insbesondere die Schnittstellen beim Übergang fokussiert werden konnten:

- Elementarbereich
- Primarbereich
- Sekundarbereich I und II
- tertiärer Bereich

- berufliche Bildung
- Erwachsenen-/Weiterbildung
- Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Mit der Entscheidung, sich auf Organisationen im Elementarbereich, Einrichtungen des Regelschulsystems (Grund-, Haupt-/Mittel-, Realschule, Gymnasium und Berufsschule), der Erwachsenen-/Weiterbildung, der Hochschulen und der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik zu konzentrieren, werden selbstverständlich nicht alle, wohl aber zweifelsfrei strategisch wichtige Einrichtungen in den Blick genommen. Sie decken mit Blick auf die Zielgruppen alle infrage kommenden Lebensalter (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter) ab und genießen in der Öffentlichkeit eine gewisse Bekanntheit. Neben den Fortbildungsplänen der Organisationen werden im Rahmen des Projektes sowohl das Leitungspersonal der entsprechenden Einrichtungen als auch deren Beschäftigte selbst in den Forschungsprozess miteinbezogen.

2.3 Die regionale Verortung

Die Untersuchung wurde in Anlehnung an die beiden Forschungsstandorte München und Frankfurt am Main in vier Regionen der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. In Bayern wurden der Landkreis Mühldorf am Inn sowie die Stadt München erforscht, während in Hessen die Stadt Kassel und der Landkreis Waldeck-Frankenberg im Fokus der Studie standen.

Die beiden Landkreise wurden ausgewählt, weil sie sich u. a. durch verschiedene politische und religiöse Prägungen unterscheiden. So weist Mühldorf am Inn eine Bevölkerungsdichte von 132 Einwohner*innen pro Quadratkilometer auf, während die von Waldeck-Frankenberg lediglich 86 Personen pro Quadratkilometer beträgt (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014, S. 48, 54). In Bezug auf die politische Ausrichtung lässt sich der Landkreis Waldeck-Frankenberg als überwiegend sozialdemokratisch geprägt charakterisieren; hier bildet die SPD seit 1985 die stärkste Partei. In Mühldorf am Inn stellt seit 1984 die Christlich Soziale Union (CSU) mit mindestens 46,8 Prozent mit großem Abstand die regierende Partei. In konfessioneller Hinsicht unterscheiden sich die beiden Landkreise insofern, dass Mühldorf am Inn größtenteils von Katholiken bewohnt ist, während in Waldeck-Frankenberg der Protestantismus überwiegt (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014, S. 49, 55).

Als städtische Zentren wurden die Hochschulstandorte München und

Kassel in die Untersuchung miteinbezogen. Die Bevölkerungsdichte der beiden Städte liegt wesentlich höher als in den beiden Landkreisen, wobei pro Quadratkilometer in Kassel 1.787 Personen beheimatet sind und in München 937 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014, S. 48, 54). Mit Blick auf die politisch dominanten Parteien in den beiden Städten zeigen sich Parallelen zu den beiden ausgewählten Landkreisen. Auch in Kassel stellt die SPD seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs überwiegend die meistgewählte Partei dar. In München ist das Bild nicht ganz so einheitlich, da sich die beiden großen Volksparteien SPD und CSU seit 1978 als stärkste Partei abwechseln. Die konfessionelle Zugehörigkeit ist in den beiden Städten weniger stark polarisiert als in den beiden Landkreisen. In Kassel stellen wie auch im hessischen Landkreis Protestant*innen die Mehrheit, während in München nicht religiös Gebundene vor Katholik*innen liegen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014, S. 49, 53).

Die Regionen eignen sich für einen kontrastiven Vergleich zudem auch wegen ihrer unterschiedlich dicht gestaffelten Bildungslandschaft. Als Beispiel hierfür kann auf die Anzahl der elementarpädagogischen Einrichtungen (Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhorte) verwiesen werden. Im Erhebungszeitraum konnten in München 1.181 Einrichtungen aus diesem Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens identifiziert werden, während in Mühldorf am Inn nur zwölf dieser Organisationen erfasst wurden. Im Kontrast dazu fällt die Ungleichheit der Verteilung in der hessischen Infrastruktur in diesem Arbeitsfeld weniger stark aus. Zwar sind auch in der Stadt Kassel mehr Einrichtungen als in Waldeck-Frankenberg zu finden, allerdings stehen hier 155 Organisationen im urbanen Gebiet 99 Organisationen in ruraler Umgebung gegenüber.

2.4 Beschreibung des Sample

Vor dem Hintergrund dieser regionalen Verortung wurde das Sample der LOEB-Studie so konzipiert, dass sich die erfassten Organisationen möglichst gleichmäßig auf die vier Regionen verteilen. Daneben wurden drei weitere Kriterien bei der kontrastiven Ausgestaltung berücksichtigt:

1. Die Zugehörigkeit zu einem von acht Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens bildete eines dieser Merkmale. Dabei wurden die Einrichtungen dem Elementar- und Primarbereich, den Sekundarbereichen I und II, der beruflichen Bildung, der Erwachsenen-/Weiterbildung, dem tertiären Bereich oder der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik zugeordnet.

Damit wurden Organisationen erfasst, die zusammengenommen nahezu alle Lebensalter und -lagen abdecken und damit am arbeitsteiligen Prozess der Humanontogenese mitwirken.

2. Ein weiteres Kriterium bestand in der Trägerschaft der expliziten Bildungseinrichtung. In diesem Kontext wurden neben öffentlichen Einrichtungen (städtische bzw. kommunale Trägerschaft) auch Organisationen von freien Trägern (Gewerkschaften, Kirchen oder Sozialverbände) sowie private Einrichtungen (bspw. Unternehmen) in das Sample einbezogen.
3. Schließlich wurden einrichtungsspezifische Merkmale, wie etwa thematische Schwerpunkte oder die Rechtsform, beachtet. Demzufolge wurde vor allem im Elementarbereich, der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik ein breites Spektrum an Organisationen berücksichtigt, das die Binnendifferenzierung der pädagogischen Arbeitsfelder abbildet.

Basierend auf diesen Auswahlkriterien wurden im Rahmen der LOEB-Studie drei empirische Zugänge gewählt. Aus ihnen resultiert ein Datenkorpus mit 52 institutionellen Selbstbeschreibungen, 50 Expert*innen-Interviews mit Leitungskräften sowie sechs Gruppendiskussionen mit 38 pädagogisch Tätigen. Nachfolgend werden diese drei Zugänge zu den Organisationen des pädagogischen Systems und ihr jeweiliger Beitrag zur Klärung des Forschungsinteresses vorgestellt.

2.4.1 Zugang 1: Institutionelle Selbstbeschreibungen

Um die Verankerung des lebenslangen Lernens in den Einrichtungen zu erforschen, wurden in einem ersten Schritt institutionelle Selbstbeschreibungen untersucht, die von den Einrichtungen des organisierten Lernens erstellt wurden. In solchen Dokumenten identifiziert sich die Organisation mit sich selbst (Luhmann 2006, S. 417), sodass die Selbstbeschreibung als einheitsstiftendes Gedächtnis der Einrichtung verstanden werden kann. Darin finden sich unterschiedliche Angaben wie etwa der organisationale Auftrag, orientierungsmächtige Maximen und Wertvorstellungen, Bezüge zur Geschichte der Einrichtung oder Verweise auf wichtige Kooperationspartner*innen. Differenziert man diese Dokumente nach ihrem Detaillierungsgrad, so lassen sich drei Typen von institutionellen Selbstbeschreibungen identifizieren:

1. Konzepte: Diese eher skizzenhafte Ausprägung der institutionellen Selbst-

- beschreibung stellt ihre einfachste Variante dar. Darin werden obligatorische Elemente wie der Name der Einrichtung, die Trägerzugehörigkeit und normative Grundlagen der Einrichtung festgehalten.
2. Leitbilder: Vertreter*innen der pädagogischen Praxis assoziieren mit diesem Typ vielfältige Bezeichnungen wie etwa Leitkonzepte, Leitideen oder Leitlinien. Sie sind oft Teil von komplexeren Konzeptionen und bringen die normativen Grundlagen einer Einrichtung in eine Ordnung bzw. in eine Hierarchie der Relevanzen. Dabei verfügt diese Textgattung über einen stark programmatischen Charakter und sind in der Tendenz normativ vereinseitigt.
 3. Konzeptionen: Sie stellen die elaborierteste Form der institutionellen Selbstbeschreibung dar. In diesen langen und komplexen Dokumenten finden sich vielfältige Bezüge zu den Sinnwelten der Organisation und Profession wie bspw. Aussagen über die Geschichte der Einrichtung, zum regionalen Umfeld oder zur Trägerzugehörigkeit. Sie enthalten zudem Erläuterungen sowohl über die normative Basis der Einrichtung als auch über die Technologien und pädagogischen Kernaktivitäten, durch die diese realisiert werden können. Neben Adressat*innenkonstruktionen können in diesem Dokumententyp auch Elemente wie das Organigramm, Programme oder ausführliche Angebotsbeschreibungen fixiert sein.

Unabhängig davon, welcher dieser drei Kategorien die jeweilige institutionelle Selbstbeschreibung zugeordnet werden kann, besitzen alle diese Texte ein gemeinsames Merkmal – ihre kommunikative Doppelfunktion: Die Texte sind zum einen an die eigenen Organisationsmitglieder gerichtet, wodurch bspw. einrichtungsweite Leitlinien kommuniziert werden können (Zech 2010, S.25); zum anderen sprechen sie die Umwelt der eigenen Einrichtung an, etwa potenzielle Auftraggeber*innen, Kund*innen oder politische Instanzen ansprechen (Schäffter 2003, S.180).

Durch die Analyse solcher Dokumente wird es möglich, einen Einblick in die Organisationskultur von pädagogischen Einrichtungen zu gewinnen, ohne selbst ein Mitglied von ihr zu sein. Deshalb werden sie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bspw. dazu genutzt, die Werteorientierung von Volkshochschulen zu erforschen (Pätzold/Ulitzsch 2016, S.38 ff.) oder um Schulentwicklungsprozesse (Dubs 2005, S.59 ff.) zu rekonstruieren.

Bei der Zusammensetzung des Sample wurde das Ziel verfolgt, aus jedem Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens mindestens fünf institutionelle Selbstbeschreibungen zu erfassen. Dadurch konnten Einrichtungen aus jeder der vier Untersuchungsregionen einbezogen und gleichzeitig Unterschiede

in der regionalen Bildungsinfrastruktur berücksichtigt werden. Die Dokumente, die im Rahmen einer Internetrecherche zwischen Juli und November 2014 erfasst wurden, lassen sich wie in [Tabelle 1](#) dargestellt den vier Untersuchungsregionen und den acht erforschten Bereichen des pädagogischen Systems zuordnen.

Die ausgewählten Selbstbeschreibungen wurden öffentlich zugänglichen Websites der jeweiligen Organisation entnommen und mit einem gängigen Textverarbeitungsprogramm aufbereitet. Daran anschließend wurden sie in die Software MAXQDA übertragen, in der die Codierung der forschungsrelevanten Textabschnitte erfolgte (Kuckartz 2016, S. 175).

Zur Auswertung wurde eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen gewählt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Dementsprechend wurde vor Beginn der eigentlichen Analyse ein prototypisches Kategoriensystem

Tabelle 1

Regionale Verortung und Bereichszugehörigkeit der institutionellen Selbstbeschreibungen

Bereich/Region	Kassel	Mühlendorf am Inn	München	Waldeck- Frankenberg	gesamt
Elementarbereich	3	2	3	2	10
Primarbereich	1	1	2	1	5
Sekundarbereich I	1	1	2	1	5
Sekundarbereich II	2	1	1	1	5
berufliche Bildung	1	1	2	1	5
tertiärer Bereich	1	0	3	1	5
Erwachsenen-/ Weiterbildung	4	1	4	1	10
Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik	2	1	3	1	7
gesamt	15	8	20	9	52

Quelle: eigene Tabelle

tem erstellt, das die forschungsrelevanten Gegenstandsbereiche abdeckte (Kuckartz 2016, S. 63 f.). Dieses wurde im Laufe des Auswertungsprozesses basierend auf den vorgefundenen Daten präzisiert bzw. korrigiert. Dabei kamen sowohl die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 98) als auch die Prozedur des offenen Kodierens aus dem Umfeld der Grounded Theory (Strübing 2014, S. 16) zum Einsatz. Durch diese Triangulation mehrerer qualitativer Methoden (Flick 2008, S. 41 f.) wurde sichergestellt, dass nicht die Schwerpunktsetzungen der Forschenden, sondern die Akzentuierungen der untersuchten Einrichtungen im Mittelpunkt des Auswertungsvorgangs standen.

Die Ergebnisse dieser Analyse bildeten einerseits einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen; andererseits wurde auf ihrer Grundlage ein Interviewleitfaden für den zweiten empirischen Zugang zur Verankerung des lebenslangen Lernens in den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen erstellt.

2.4.2 Zugang 2: Expert*innen-Interviews

Eine weitere Möglichkeit, um die Verankerung des lebenslangen Lernens in den untersuchten Einrichtungen zu erforschen, bildet die Befragung von Organisationsvertreter*innen. In diesem Kontext wurden – soweit möglich – Leitungskräfte aus Einrichtungen befragt, deren institutionelle Selbstbeschreibung bereits im ersten methodischen Zugang analysiert wurde. Die Untersuchung der Rollenträger*innen in dieser Hierarchiestufe bietet sich für die Erforschung organisationaler Gegebenheiten vor allem deshalb an, weil sie aufgrund ihrer Position sowohl für interne Abläufe zuständig sind als auch die Organisation nach außen vertreten. Aufgrund dieser Doppelfunktion wird es möglich, Wissen über organisationsweite Abläufe und Prioritäten zu erfassen und Hinweise auf Problemlagen zu rekonstruieren, die möglicherweise nicht in offiziellen Dokumenten thematisiert werden.

Die Befragung der Leitungskräfte ermöglicht zudem die Rekonstruktion zweier Textgattungen. Wie auch bei Zugang 1 wurden institutionelle Selbstbeschreibungen aufgedeckt, wenn Studienteilnehmende organisationale Standpunkte vertraten und die jeweiligen Positionen darlegten. Darüber hinaus werden aber auch berufliche Selbstbeschreibungen produziert, die bspw. den eigenen beruflichen Werdegang, persönliche Kommentare bestimmter organisationaler Praxen oder auch Einschätzungen zu den Problemlagen in der Einrichtung umfassen können.

Um die Angaben der Leitungskräfte zu erfassen, wurden leitfadengestützte Expert*innen-Interviews (Gläser/Laudel 2010, S. 111 ff.) durchgeführt. Der Fokus dieses Verfahrens liegt auf der Rekonstruktion von Wissensbeständen, über die nur spezifische Rollenträger*innen verfügen (Meuser/Nagel 2009, S. 468). Sie fungieren als Expert*innen für den jeweiligen Forschungsbereich und verfügen über besonders detaillierte Kenntnisse in ihm. Die Leitungskräfte, die aufgrund dieser Form der Adressierung die untersuchten pädagogischen Organisationen repräsentierten, wurden gebeten, zu den forschungsrelevanten Themen Stellung zu beziehen.

Zu diesem Zweck wurde ein Leitfaden entwickelt, der sich einerseits an den Forschungsschwerpunkten des Projektes orientierte und andererseits durch die empirischen Ergebnisse des ersten Feldzugangs ergänzt wurde. In diesem Zusammenhang wurde auch das Themenfeld Qualität miteinbezogen, weil es in den institutionellen Selbstbeschreibungen einen Schwerpunkt der untersuchten Dokumente bildete.

In der Interviewsituation wurde der notwendigen Offenheit qualitativ-interpretativen Forschens (Strübing 2013, S. 20) entsprochen, indem die standardisierten Einstiegsfragen situationsangepasst ergänzt wurden. Die Interviews dauerten im Schnitt 79 Minuten, wobei das kürzeste Interview nach 33 Minuten beendet war, während das längste 130 Minuten umfasste. [Tabelle 2](#) verdeutlicht die regionale Verortung sowie die Zugehörigkeit der Leitungskräfte zu den acht erforschten pädagogischen Arbeitsfeldern, in denen die Verankerung des lebenslangen Lernens zwischen Juli 2015 und Februar 2016 erforscht wurde:

Die Expert*innen-Interviews wurden aufgezeichnet und in ein gängiges Textverarbeitungsprogramm überführt. Wie die zuvor erhobenen Dokumente wurden sie anschließend in MAXQDA eingespeist. Mittels dieser Software wurden die forschungsrelevanten Abschnitte der Interviews codiert und somit für weiterführende Rekonstruktionsvorgänge aufbereitet.

Im Zuge dieses Bearbeitungsschrittes wurde das Kategoriensystem weiter verfeinert. Durch den Rückgriff auf die Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und des offenen Kodierens gelang es erneut, sowohl die forschungsleitenden Themen im Blick zu behalten als auch die Relevanzsetzungen der befragten Leitungskräfte zu berücksichtigen.

Die Resultate dieses zweiten empirischen Zugangs ergänzten einerseits die Ergebnisse, die im vorherigen Schritt gewonnen worden waren; andererseits bildeten sie den Ausgangspunkt für das Erhebungsinstrument des dritten empirischen Zugangs zur Verankerung des lebenslangen Lernens in den untersuchten Einrichtungen.

Tabelle 2

Regionale Verortung und Bereichszugehörigkeit der interviewten Leitungskräfte

Bereich/Region	Kassel	Mühdorf am Inn	München	Waldeck- Frankenberg	gesamt
Elementarbereich	5	1	2	2	10
Primarbereich	1	1	1	1	4
Sekundarbereich I	1	1	2	2	6
Sekundarbereich II	2	1	1	1	5
berufliche Bildung	1	1	2	1	5
tertiärer Bereich	1	0	3	1	5
Erwachsenen-/ Weiterbildung	4	1	4	1	10
Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik	2	1	2	0	5
gesamt	17	7	17	9	50

Quelle: eigene Tabelle

2.4.3 Zugang 3: Gruppendiskussionen

Da Organisationen nicht nur von Leitungskräften, sondern im Wesentlichen durch pädagogisch Tätige mit direktem Kontakt zu pädagogisch Anderen gestaltet werden, wurde auch die Gruppe der Beschäftigten in die Analyse mit einbezogen. In Form von heterogen zusammengesetzten Gruppendiskussionen wurde den Praktiker*innen ausreichend Raum zur kreativen Entfaltung ihrer beruflichen Selbstbeschreibungen gegeben. Dadurch konnten jene Positionen und kollektiven Orientierungsmuster transparent gemacht werden, die sich in den Organisationsdarstellungen (in Form von offiziellen Dokumenten und Expert*innen-Interviews mit Leitungspersonal) überhaupt nicht oder nur in rudimentärer Form ausbildeten.

Gemäß der aus der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik stammenden Grundannahme, dass die Wissensformen der Praxis unter Umständen weiter entwickelt sein können als die der akademischen Pädagogik,

geht es um die Rekonstruktion von Elementen der eingehüllten Rationalität in der Praxis der pädagogisch Tätigen; dazu zählen bspw. das Freilegen und das berufspolitisch relevante Explizieren des impliziten Wissens, des „tacit knowledge“, von Pädagog*innen durch Mittel der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Eine interpädagogisch – also aus verschiedenen Bildungsbereichen – zusammengesetzte Gruppendiskussion kann zusätzlich möglicherweise die tendenziell vorhandene Fremdheit zwischen den pädagogischen Berufskulturen in situ überwinden. Zudem vermag sie, die vertikale Arbeitsteilung zwischen den einzelnen pädagogischen Berufskulturen bewusst zu machen und die damit verbundenen Potenziale der Vergemeinschaftung aufzuzeigen.

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Expert*innen-Interviews wurden Themenbereiche identifiziert, die in Form von Leitfragen für die Moderation der Gruppendiskussion aufgenommen wurden, aber mehr als mögliche Gesprächsimpulse denn als strukturierender Gesprächsablauf dienten.

Tabelle 3

Gruppendiskussionsteilnehmende

Bereich/Region	Kassel	Mühdorf am Inn	München	Waldeck- Frankenberg	gesamt
Elementarbereich	0	4	1	5	10
Primarbereich	0	2	1	1	4
Sekundarbereich I	1	0	0	0	1
Sekundarbereich II	0	1	1	0	2
berufliche Bildung	0	1	1	3	5
tertiärer Bereich	0	0	2	1	3
Erwachsenen-/ Weiterbildung	1	2	2	1	6
Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik	2	2	2	1	7
gesamt	4	12	10	12	38

Quelle: eigene Tabelle

Die vier Gruppendiskussionen wurden im Zeitraum von September 2016 bis Januar 2017 jeweils in Kassel, dem Landkreis Mühldorf am Inn, München und Waldeck-Frankenberg durchgeführt und dauerten zwischen 70 und 162 Minuten. Aufgrund der großen Herausforderung, alle Diskutantinnen und Diskutanten zur selben Zeit an einen Tisch zu bringen und der damit verbundenen schwierigen Planbarkeit der tatsächlichen Gruppengröße variierte die Zusammensetzung der Gruppen von vier bis zu zwölf Personen. **Table 3** veranschaulicht die regionale Verteilung der pädagogisch Tätigen aus den acht Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems:

Alle Gruppendiskussionen wurden heterogen, also bildungsbereichsübergreifend, geplant und durchgeführt. Sie wurden mit einem Tonband aufgezeichnet und mithilfe eines Textverarbeitungsprogramms verschriftlicht.

Die Auswertung erfolgte mit einer rekonstruktiven Methode, die der „dokumentarischen Methode der Interpretation“ entliehen ist, wobei Praktiken aus der Konversationsanalyse – z. B. die formale Segmentierung – als heuristische Mittel genutzt wurden.

2.5 Triangulation der Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse, den Expert*innen-Interviews und den Gruppendiskussionen liefern Daten aus unterschiedlichen Perspektiven und bedienen mehrere Ebenen organisationaler Strukturen. Dieses Mehrebenenmodell verdichtet das Thema lebenslanges Lernen, um individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung zu dynamisieren, ohne dabei die Seite der Organisation auszublenden.

Zur Analyse des Sample wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt. Mit den drei beschriebenen empirischen Zugängen wird sowohl der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes als auch des Untersuchungsfeldes Rechnung getragen. Die Fragestellungen werden somit aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet; dies mündet in einer erweiterten Erkenntnismöglichkeit.

Triangulation als Betrachtung eines Forschungsgegenstands aus (mindestens) zwei Gesichtspunkten wird vor allem durch den Einsatz verschiedener methodischer Zugänge realisiert. So wurden für die ersten beiden Forschungsfragen die institutionellen Selbstbeschreibungen untersucht, wofür die Methoden der Dokumentenanalyse und des Expert*innen-Interviews angewendet wurden. Durch beide Verfahren ließen sich komplementäre Facetten der

jeweiligen Organisationskultur erforschen. So konnten sowohl in den untersuchten Dokumenten als auch in den Aussagen der befragten Expert*innen bestimmte Aspekte der internen und der Umweltkommunikation erfasst und systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden. Für die dritte Fragestellung waren Gruppendiskussionen vorgesehen, welche die pädagogisch Tätigen der Einrichtungen zu Wort kommen ließen. In diesen Gesprächsrunden konnten ihre Wissensbestände zur faktischen Umsetzung des lebenslangen Lernens nicht erhoben werden. Darüber hinaus ermöglicht aber dieser empirische Zugang Einblicke in die jeweiligen Organisationskulturen. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, sich im Rahmen der Gruppendiskussion kritisch zu bestehenden Defiziten zu äußern und die eigene Organisationskultur aus einer distanzierten Position zu betrachten.

Die angewendete Triangulation setzte zum einen auf unterschiedlichen Ebenen an (Dokumentenanalyse versus verbale Daten) und führte zum anderen eine neue Dimension ein (Einzelinterviews versus Gruppendiskussion). Dadurch wurde der zu erwartende Erkenntnisgewinn gegenüber der jeweiligen Einzelmethode systematisch erweitert. Das Verfahren bot zudem die Möglichkeit, den Aussagegehalt durch die jeweils anderen Erhebungsverfahren zu überprüfen. So konnte bspw. eine Aussage aus der institutionellen Selbstbeschreibung zur Rolle der Weiterbildung in der Einrichtung mit den Aussagen der Leitung im Expert*innen-Interview verglichen werden. Diese Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist für Mayring (2016) der Grund, die Triangulation als eines von sechs Gütekriterien zu bezeichnen.

3 ERGEBNISSE VERGLEICHENDER ANALYSEN: Die Verankerung lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens

3.1 Bildungsbereichsübergreifende Themen

Barbara Lindemann und Dieter Nittel

Bereits zu einem Zeitpunkt, als die Erhebungsphase noch nicht abgeschlossen war und sich das Forschungsteam einen ersten groben Eindruck von der formalen und inhaltlichen Güte des empirischen Materials verschafft hatte, zeichnete sich eine interessante Beobachtung ab: Es kristallisierte sich über die Grenzen der einzelnen Segmente des Erziehungs- und Bildungswesens hinweg die Tendenz heraus, dass in den institutionellen Selbstbeschreibungen, den Expert*innen-Interviews und den Gruppendiskussionen auch jenseits von den Kernfragestellungen des Forschungsvorhabens ähnliche Themen und Phänomene auftauchten.

Der erste Eindruck hat sich auch bis zum Ende der Erhebungsphase und bis zum Abschluss der Auswertung bewahrt: Ohne dass dies durch die Anlage unserer Untersuchung präjudiziert worden wäre, geraten fünf solcher Themen in den Blick, die aus unserer Sicht in expliziter Form bildungsbereichsübergreifende Relevanz beanspruchen können, nämlich *Beratung*, *Qualität*, *Bildung*, *Ressourcenausstattung* sowie *Kooperation*. Interessant ist, dass das Thema lebenslanges Lernen nicht zu diesen invarianten Themen gezählt werden kann. Es taucht – insbesondere in den pädagogischen Leitbildern – eher implizit auf, was keineswegs den Schluss zulässt, dass es aus organisationspädagogischer Sicht weniger wiegt als die anderen Themen.

Natürlich kann man den Befund des Auffindens der bildungsbereichsübergreifenden Themen *Beratung*, *Qualität*, *Bildung*, *Ressourcenausstattung* und *Kooperation* nicht so behandeln, dass man den Gebrauch der Kategorie Bildung in der Erwachsenen-/Weiterbildung auf die gleiche Stufe stellt wie die Nutzung dieser Kategorie im Gymnasium. Hier gilt es, die zeitlichen, räumlichen, sozialen und weiteren relevanten Dimensionen, welche die Besonderheiten in der Nutzung einer solchen Situation ausmachen, ebenso zu berücksichtigen wie den Kontext des institutionellen Hintergrunds. Die Indexikalität des Verwendungskontextes schließt aus, die Phänomene naiv einfach über einen Kamm zu scheren. Die folgenden Textstellen sollen die

Vielfalt der Verwendungszusammenhänge andeuten, wobei wir uns aus Platzgründen nur auf eines der fünf invarianten Elemente beziehen.

Der Bildungsbegriff definiert sich – das lässt sich im Vorgriff bereits konstatieren – im frühkindlichen Bereich über die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Bildung und dem Bildungsanspruch von Kindern.

„Spielen und Lernen sind eng miteinander verzahnt: Die Kinder erhalten die Möglichkeit, spielerisch und beiläufig zu lernen. Auf diesem Wege eignen sie sich Wissen an, erwerben Fähigkeiten und erschließen sich ihre Umwelt – in diesem Sinne wird Bildung als co-konstruktiver Prozess, als Dialog und Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt verstanden“ (SB_1_3, 358–360).

In diesem Fall wird Bildung in enger Anbindung an den aktuellen frühpädagogischen Diskurs thematisiert. In den Grundschulen wird von einem allgemeinen Bildungsauftrag gesprochen und Schule sowie Eltern werden als Bildungspartner*innen adressiert, wobei „die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, bei der sich beide Bildungspartner*innen zugunsten des Kindes in besonderem Maße engagieren, für das Gelingen von entscheidender Bedeutung“ (SB_2_1, 112) ist. Neben der kognitiven Wissensvermittlung und der Förderung von Verantwortung und Eigenständigkeit, geht es in der Schule – insbesondere im Gymnasium – auch um die Herstellung der Studierfähigkeit.

„Der Unterricht und die Arbeit in Arbeitsgemeinschaften und Projekten sollen also immer weniger auf die Vorbereitung von schriftlichen Leistungsüberprüfungen abzielen, sondern das eigenständige Entwickeln von Fragestellungen und den Schwerpunkt der Kompetenzerweiterung im Bereich des Problemlösens in den Mittelpunkt stellen“ (SB_4_3, 14).

Der von uns untersuchte Bereich der Hochschulen ist geprägt von einer starken Praxis- und Arbeitsmarktorientierung, der Vermittlung von anerkannten wissenschaftlichen Abschlüssen und der optimalen Vorbereitung auf die berufliche Zukunft – alles in allem Orientierungsmuster, die keineswegs mit dem Ideal von Humboldt der Zweckfreiheit deckungsgleich sind. „Die Hochschule bietet wissenschaftlich fundiertes Erklärungs- und Handlungswissen an und vermittelt praxisorientierte Kompetenzen“ (SB_6_3, 6).

Die Organisationen der Erwachsenen-/Weiterbildung behandeln Bildung in ihren Leitbildern sehr ausführlich. Es besteht der Anspruch, ein flächendeckendes, breit gefächertes und qualitativ hochwertiges Bildungsangebot zu gewährleisten, bei der Bevölkerung Bildungsinteressen zu wecken, praxisnahes und fachliches Wissen zu vermitteln und die Lernenden auf dem Weg zu

begleiten und zu unterstützen sowie sie zu selbstständigem Lernen zu animieren. „Die ausgewählten Veranstaltungsformen und Methoden ermöglichen aktive Beteiligung und fördern selbstständiges Weiterlernen“ (SB_7_1, 15).

In der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik steht bei den Teilnehmenden eher das Sammeln von Erfahrungen als Bildung im Vordergrund. „Hier treffen Sie Gleichgesinnte, tauschen Erfahrungen aus und können zwischen fachlichen, gesellschaftskritischen, kreativen und persönlichen Themen wählen“ (SB_8_5, 54).

Eine ähnliche kontextspezifische Nutzung lässt sich auch mit Blick auf die vier übrigen invarianten Themen *Beratung*, *Qualität*, *Ressourcenausstattung* und *Kooperation* feststellen. Ohne auf weitere Datenbeispiele im Detail eingehen zu wollen, sei angemerkt, dass das Spektrum der bildungsübergreifenden Themen eine binnenspezifische Logik aufweist: Während Beratung als pädagogische Kernaktivität eher auf ein berufliches Arbeitsbündnis zwischen einem/einer Leistungsrollenträger*in und einem/einer pädagogisch Anderen verweist und somit der Sphäre der Berufskultur angehört, betrifft Qualität und Ressourcenausstattung eher die Ebene der Organisation. Kooperation wiederum tangiert das Verhältnis zwischen einer Organisation zu einer anderen Organisation bzw. die Differenz von der Einrichtung zu ihrer Umwelt. Bildung schließlich bezieht sich auf das Ziel jeder pädagogischen Bemühung und das Mandat der jeweiligen Organisation.

Das Projekt „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (LOEB)“ hat mithilfe der These von der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gefragt. In den institutionellen Prozessen der beruflichen und institutionellen Selbstverständigung zeichnen sich Themen ab, die in allen Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesens, und zwar auf unterschiedlichen Diskursebenen kommuniziert werden. Im Klartext bedeutet dies, dass sowohl in der Eliteuniversität als auch im Kindergarten die Themen *Beratung*, *Qualität*, *Bildung*, *Ressourcenausstattung* und *Kooperation* in der Hierarchie der Relevanzsysteme der Organisation einen strukturell ähnlichen Stellenwert besitzt.

Wir werden in einem der folgenden Darstellungsschritte aufzeigen, dass die eben genannten bildungsbereichsübergreifenden Themen mit dem Terminus des lebenslangen Lernens in enger Verbindung stehen. Der oben formulierte Befund, dass das lebenslange Lernen nicht durchgängig explizit, sondern häufig implizit thematisiert wird, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass es im Gewande der fünf invarianten Themen kommuniziert wird.

Die sich hier andeutende Tendenz, dass die Maxime des lebenslangen Lernens eine Art Klammer zwischen den einzelnen Themen darstellt, gilt es, in den nächsten Abschnitten empirisch zu belegen. Möglicherweise scheint die Wirkmächtigkeit des lebenslangen Lernens als zentrales Attribut pädagogischer Organisationen keineswegs davon abhängig, ob es explizit in den institutionellen Außendarstellungen (Leitbildern) präsent ist, sondern eher davon, ob es in multipler Weise und dezentral verankert die verschiedenen Schichten einer Organisation durchdringt.

3.2 Rezeption des lebenslangen Lernens in Organisationen

Dieter Nittel und Johannes Wahl

In diesem Kapitel werden wir aufgrund des begrenzten Platzes, vor allem aber auch aufgrund der komplexen Datenauswertung nur sehr verkürzt auf die Ergebnisse unserer komparativen Analysen eingehen können. In anderen Publikationen sind bereits Detailergebnisse vorgestellt worden (z. B. Berger et al. 2017; Wahl et al. 2017). Wir orientieren uns bei der Ergebnisdarstellung an den Kernfragestellungen unserer Untersuchung (siehe Einleitung) und stellen die Bildungsbereiche gesondert dar.

3.2.1 Die Biografien der pädagogisch Anderen

Vorbemerkung:

Dominanz des transitiven Bezugs auf das lebenslange Lernen

Anknüpfend an bereits vorliegende Erkenntnisse (Nittel et al. 2011) ist ganz generell zu sagen, dass in den beruflichen und institutionellen Selbstbeschreibungen entweder ein transitiver oder ein reflexiver Bezug zum lebenslangen Lernen hergestellt wird: Begreifen sich die Angehörigen der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen selbst als Lernende, dann liegt ein reflexiver Bezug vor. Sie sprechen dann bspw. davon, dass sie sich in der Begegnung mit Angehörigen der jungen Generation selbstständig weiterentwickeln müssten oder die technologische Entwicklung ein Mit-der-Zeit-Gehen notwendig machen würde. Stellen die Befragten hingegen einen Bezug zum lebenslangen Lernen ihrer pädagogisch Anderen her, so kann von einem transitiven Bezug gesprochen werden. Die sich hier anschließenden Darstellungen beziehen sich alle auf die letztgenannte Dimension.

Elementarbereich

Unterzieht man die drei Datenquellen einem Vergleich, so zeichnet sich beim lebenslangen Lernen unter dem Fokus der pädagogisch Anderen eine deutliche Orientierung an deren Bedürfnissen im Sinne des Versuchs ab, jedem einzelnen Kind als Individuum gerecht werden zu wollen. Das bedeutet: In diesem Organisationsfeld tritt der pädagogisch Andere nicht im Plural, sondern im Singular auf. Im Elementarbereich stellt die Formel vom lebenslangen Lernen somit auch eine Chiffre für eine konsequente individuelle Fallorientierung dar, was üblicherweise mehr den klassischen Professionen als orientierungsmächtig unterstellt wird.

Ein weiteres verallgemeinerungsfähiges Ergebnis ist der deutliche Zukunftsbezug. Die sich hier abzeichnende Dominanz des Zukunftsbezugs und die tendenzielle Abdunkelung der Vergangenheitsdimension – gepaart mit der Relevanzfestlegung auf den Operationsmodus der Vorbereitung – kann mit Blick auf die institutionellen Selbstbeschreibungen an vielen Sprachspielen belegt werden. In einem Dokument wird bspw. die Metapher „den Koffer für den Lebensweg gepackt“ genutzt, um die Vermittlung von strategisch wichtigen Kompetenzen, Handlungsdispositionen und Identitätsmerkmalen in der vorschulischen Phase zu betonen. Überhaupt zeichnet sich gerade im Elementarbereich – und das gilt auch für den Primarbereich – folgende von zweckrationalen und ökonomischen Denkweisen flankierte Argumentation ab: „Je früher die pädagogische Begleitung beginnt, desto wirksamer und nachhaltiger ist sie.“ Damit wird auch eine in der Bildungspolitik immer wieder formulierte Erwartungshaltung bedient, der zufolge die Lebenszeit knapp sei und möglichst früh im Lebenslauf platzierte „Bildungsinvestitionen“ besonders sinnvoll angelegt seien, da die Betroffenen und das Gemeinwesen von den Erträgen dieser Anlage besonders lange profitieren könnten. Da es sachlogisch nahezu unmöglich ist, eindeutige Kausalketten zwischen früh ansetzenden pädagogischen Interventionen und der Erzeugung biografischer Langzeitwirkungen herzustellen, sind die diesbezüglichen Aussagen eher allgemein und vage gehalten sowie mit der notwendigen Vorsicht formuliert.

Mit Blick auf die Ziele von Einrichtungen im Elementarbereich soll mittels einschlägiger Erziehungs- und Bildungsprogramme die Basis für die Formierung einer verantwortungsvollen, handlungsfähigen Persönlichkeit gelegt werden. Die biografische Wirkmächtigkeit wird auch in der Weise unterstrichen, indem mit Blick auf die herzustellende Schulreife Erfahrungen auf dem Feld der Mathematik, ein umsichtiger Umgang mit Medien oder Fertigkeiten in der englischen Sprache in Aussicht gestellt werden.

Alles in allem scheint es den Trend zu geben, fachliches Basiswissen im Elementarbereich zu vermitteln. Dieses würde man eher in der Schule vermuten. Die rhetorische Argumentation in diesen Dokumenten ist die, dass zum einen ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den „normalen“ Einrichtungen des Elementarbereichs betont wird und mit der antizipierenden Vermittlung von Wissensformen und Fertigkeiten, die gewöhnlich erst in der Schule angeboten werden, auch die Chance eines Entwicklungsvorsprungs für jedes einzelne Kind versprochen wird.

In den Expert*innen-Interviews zeichnen sich – ausgehend von der Thematisierung des lebenslangen Lernens – teils ähnliche, teils gegenläufige, auf jeden Fall wesentlich differenziertere Bezüge auf die Biografien der biografisch Anderen ab. Im Elementarbereich kann eine beeindruckende Vielfalt an biografischen Referenzen registriert werden. Hier sind hoch elaborierte Stellungnahmen zu finden, die nicht mehr allein der Textgattung der institutionellen, sondern auch der beruflichen Selbstbeschreibung zuzurechnen sind. Das liegt daran, dass das im Elementarbereich tätige Leitungspersonal – so die Aussagen aus der Praxis – vielfach auch in den Gruppen eingesetzt wird und die beruflich aufgestiegenen Erzieher*innen und andere Fachkräfte in der Regel vor der Übernahme ihrer Leitungsrolle in der praktischen Arbeit mit Kindern eingesetzt waren.

Ähnlich wie bei den Dokumenten wird auch auf dieser Ebene mit dem Topos des lebenslangen Lernens eine bestimmte Grundhaltung transportiert: so etwa eine konsequente Einzelfallorientierung, die Orientierung der Arbeit an den Zielen der Persönlichkeitsstärkung, der Selbstständigkeit und der Förderung elementarer Kompetenzen (haptische, motorische, soziale Befähigungen). Das folgende Zitat kann als symptomatisch betrachtet werden, weil hier die explizite Zuständigkeit für das lebenslange Lernen mit einer spezifischen beruflichen Lizenz begründet wird und eine ambitionierte Begründungsleistung zum Ausdruck gebracht wird:

„Wir haben Kinder im Alter von ein bis drei Jahren und sie lernen ja mit dem ersten Atemzug, und hier wird es natürlich intensiviert. Hier lernen, das lebenslange Lernen fängt hier eigentlich gezielt an durch eine gezielte Betreuung durch fachpädagogische also pädagogische Fachkräfte, die im Elementarbereich alle Kompetenzen der Kinder halt fördern nach besten Wissen und Gewissen und immer verbunden mit der [KX-Organisation] anhand einer Konzeption ausgerichtet. In erster Linie natürlich die sozialen Kompetenzen, die hier sehr sehr geprägt werden, und wo die Kinder hier auch das erste Mal Kontakt haben, oftmals auch das erste Mal Kontakt haben mit ihresgleichen, Gleichaltrigen. Sie fangen hier an zu lernen und gerade im ersten Lebensjahr, danach werden die Basisbausteine gesetzt. Alles, was sie hier mitbekommen,

baut in den nächsten Einrichtungen, also Kindergarten, Hort, Schule, die bauen hier darauf auf. Deshalb ist es hier ganz wichtig, dass wir eine qualitativ hochwertige Arbeit leisten, damit die Kinder einen Grundstock haben, eine ganz große Basis und eine Vielfältigkeit. Also, ob es im Haptischen ist, ob es im Didaktischen ist, ganz ganz wichtig die Sprachförderung und natürlich, dass sie hier die Möglichkeit haben, ihre sozialen Kompetenzen mal zu gucken. Die Ich-Kompetenz ne, dieses diese Objektkompetenz ne, das ist es wirklich so, ist etwas weg, wenn es weg ist, oder ist es einfach nur nicht mehr in meinem Sichtfeld. Die emotionale Entwicklung ganz wichtig, Aktion, Reaktion, also sie lernen hier, würde ich sagen, (2s) also in ihren Werkzeugkoffer haben sie die Grundbausteine, worauf sie später aufbauen können“ (I_1_8, 2).

In diesem Zitat wird das lebenslange Lernen in einem durchaus selbstbewussten Duktus insofern als Kernaufgabe im Elementarbereich dargestellt und begründet, als es hier als gezielte, d. h. intentional gesteuerte Förderung der Kompetenzen der Kinder definiert wird – als Basis der gesamten weiteren Persönlichkeitsentwicklung. In den Einrichtungen dieses pädagogischen Arbeitsfeldes würden die Kinder erstmalig in einen pädagogisch betreuten Kontakt mit den Peers treten; dadurch erhalte dieser Phase auch strategisch eine wichtige Bedeutung für die weitere Biografie.

Außerdem werden potenzielle Leistungen der Organisation im Sinne einer optimalen Vorbereitung auf den weiteren Lebensverlauf beschrieben; diese Leistungen umfassen soziale und körperliche Befähigungen sowie die Objektkompetenz. Anhand von metaphorischen Ausdrücken wird die substantielle Funktion dieser Bildungseinrichtung für die weitere Persönlichkeitsentwicklung hervorgehoben. Der zentrale, im vorliegenden Datenausschnitt beschriebene Duktus im Elementarbereich – Akzentuierung des Zukunftsbezugs, individuelle Fallorientierung und der Operationsmodus der Vorbereitung – findet sich in den Gruppendiskussionen wieder. In dem folgenden Auszug wird eine bestimmte, für den Elementarbereich charakteristische Theorie deutlich, in der die didaktische Maxime vom Einfachen zum Komplexen auf interessante Weise mit dem lebenslangen Lernen verbunden wird, ohne dass Letzteres explizit erwähnt wird:

„Und im Prinzip ist es ja so, dass wir im Kleinen anfangen, auf einfachem Niveau. Und im Prinzip die Themen, die anstehen, eigentlich immer komplizierter machen. Man wiederholt, es festigt sich (...) die Grundschule verfestigt es weiter, auf einem höheren Niveau, dann geht man in die weiterführenden Schulen, da sollte das Gleiche ja wieder passieren, nur auf einem anderen Level. Und so wird es ja verfestigt und für das Leben eigentlich eingepreßt. Und wenn das Interesse groß genug ist, dann wird es auch weiter Spaß machen, im Leben zu lernen, sich was anzueignen und ja“ (GD_2, 165–171).

Primarbereich

Interessant ist, dass sich die im Elementarbereich abzeichnende Analogie zwischen einer gesteigerten Orientierung am einzelnen Kind und der Bindung am lebenslangen Lernen im nächsten Segment – dem Primarbereich – in einer stark abgeschwächten Form zeigt. Auch hier wird zwar wieder der „Zauber“ des Beginns beschworen (sinngemäß: „Je früher die Förderung einsetzt, desto effektiver ist sie.“), aber es werden zumindest in den institutionellen Selbstbeschreibungen kaum explizite Bezüge zum lebenslangen Lernen der pädagogisch Anderen hergestellt. Implizit sind solche Referenzen vorhanden, etwa wenn dem Primarbereich die Aufgabe zugesprochen wird, den Kindern die Fähigkeit zu lernen zu vermitteln, und diese Fähigkeit als Grundstock für die gesamte weitere Schullaufbahn bezeichnet wird.

Die pädagogisch Anderen treten den Lehrkräften als Klasse und nicht als singuläre Person entgegen. Die hier angedeutete Tendenz setzt sich auch in den Expert*innen-Interviews fort: Im folgenden Zitat erfolgt eine Relativierung des lebenslangen Lernens mit dem Argument, dass diese Maxime ja als Leitthema in den Schulprogrammen selbstverständlich verankert und es für Lehrer*innen eigentlich nur wichtig sei, um die Kinder durch Appelle auf die langfristige Bedeutung extrafunktionaler Befähigungen aufmerksam zu machen:

„Dann ist das- Genau, also wir ham ja schon, wie ich gerade erwähnt hab. [Stuhl quietscht] Uh, geht's ums Thema ‚lebenslanges Lernen‘ und ähm die Einstiegsfrage wär eben, welche Rolle das lebenslange Lernen in Ihrer Ein:richtung spielt? (...) B: Ok, also es ist jetzt bei uns nicht direkt in sämtlich: Schulprogrammen oder Leitzielen als lebenslanges Leitthema verbindlich FESTgeschrieben. [Stuhl quietscht] Klar, man spricht's immer mal wieder mit den Kindern an und sagt hey, du lernst jetzt nicht nur für die Übertritt, sondern du brauchst die Lerntechnik auch später noch, aber ansonsten hat bei uns jetzt in die Richtung relativ wenig reflektiert oder festgehalten“ (I_2_1, 13–17).

Die auch in den Gruppendiskussionen identifizierbare Tendenz, in der Grundschule situationsunabhängige Lerntechniken mit einer allgemeinen schulbiografischen Relevanz zu vermitteln, kommt ohne explizite Verweise auf das lebenslange Lernen aus. An diese Techniken ist die Erwartung geknüpft, dass sie über die Schulzeit hinaus bedeutsam sind; diese Haltung wird auch in anderen Stellungnahmen artikuliert.

Ansonsten wird die „Förderung“, die „Begleitung“ der Schüler*innen und damit die Prozessierung der pädagogisch Anderen im Verlauf der Zeit betont, wobei der Schwerpunkt auf der Kompensation von negativen famili-

en- und milieuspezifischen Bedingungen zu liegen scheint. Die Fördermaßnahmen sollen letztlich dazu beitragen, dass in der jeweils nächsten Selektionshürde keine vorschnelle Aussortierung der pädagogisch Anderen erfolgt, sodass dem Primat der Chancengleichheit Rechnung getragen wird.

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I setzt sich mit Blick auf die institutionellen Selbstbeschreibungen die eben aufgezeigte Neigung im Primarbereich, das lebenslange Lernen unter Bezug auf die pädagogisch Anderen nur indirekt oder implizit zu thematisieren, fort. In den institutionellen Selbstbeschreibungen wird auf den transitorischen Charakter dieser „Karrieresequenz“ („wird nicht der endgültige Schulabschluss bleiben“, „anschließender Bildungsweg“) und die Erziehung zur Autonomie hingewiesen.

Anders als in den institutionellen Selbstbeschreibungen taucht das lebenslange Lernen in Bezug auf die pädagogisch Anderen in den Expert*innen-Interviews wieder verstärkt auf. Einerseits wird die Formel des lebenslangen Lernens im Sinne von „ja, ja ich bin darüber informiert und bewege mich auf der Höhe des pädagogischen Zeitgeistes“ wohlwollend zur Kenntnis genommen, und mit Repertoireargumenten wird ihm gegenüber eine affirmative Haltung eingenommen; andererseits finden sich auch elaborierte Aussagen über den Zusammenhang der Kompetenz, das Lernen zu erlernen, der Vorbereitung auf extrem heterogene, spätere Herausforderungen und der Fähigkeit des zielgerichteten Handelns im Zuge der weiteren Biografie. Die Repertoireargumente sind in der Minderheit; die Expert*innen gehen folglich sehr souverän und gekonnt mit der diesbezüglichen Fragestellung um. Bemerkenswert ist, dass der Berufsbezug schon recht früh etabliert wird:

„Wir versuchen, äh, unsere Schüler darauf vorzubereiten, dass sie auch in Situationen klarkommen, die jetzt nicht Standard sind. Und da ist bei uns ganz groß die Berufsorientierung. Das heißt, wir bereiten die Schüler bereits ab der sechsten Klasse vor auf ihren Wunschberuf, also auf die Orientierung zu ihrem Beruf hin. Und da ergeben sich immer Varianten. Ja. Mal Entscheidungen, die man so als Kind trifft, die werden über den Haufen geworfen, andere werden gefestigt. Und in dem Zusammenhang äh (2s) versuchen wir schon, den Schülern klarzumachen, du musst dich auf NEUE Situationen einstellen, du musst dich bereit sein, auch zu verändern. Und auch bereit sein, weiter zu lernen, neu dazulernen. Also nicht bloß das Standardprogramm, sondern auch drüber hinausschauen. Und dies betrifft dann eigentlich später dann das lebenslange Lernen“ (I_3_3, 4).

Interessant an diesem Datenausschnitt ist das Phänomen, dass

1. die Schule hier schon sehr früh die Berufsorientierung im Unterricht etabliert und der Versuch einer verbindlichen Entscheidungsfestlegung erfolgt,
2. die grundlegenden Haltungen des Offenseins für neue Herausforderungen vermittelt werden und
3. diese beiden Aspekte vom „eigentlichen“ lebenslangen Lernen, das nach Ansicht des Informanten/der Informantin viel später einsetzt, getrennt werden.

Die Regel ist, dass die Informant*innen das lebenslange Lernen zum Kerngeschäft der schulischen Erziehung zählen, wobei auch hier wieder die Maxime der möglichst frühzeitigen Vermittlung grundlegender Kompetenzen mit-schwingt. Als weiterer Aspekt taucht die Vermittlung von Sekundärtugenden auf.

Mit Blick auf die Gruppendiskussionen bestätigen sich im Wesentlichen die eben dargelegten Befunde. Auffallend ist, dass weder in den institutionellen Selbstbeschreibungen noch in den Expert*innen-Interviews bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens von Reziprozität gesprochen wird. Denn nicht nur die Kinder können von den Lehrkräften lernen, die Lehrer*innen könnten vielmehr auch von den Schüler*innen lernen; dabei ginge es vor allem um das Eintauchen in soziale Milieus, die für Lehrer*innen fremd sind:

„Ich lerne täglich ganz konkret von meinen Schülern. Einfach in der Konfrontation mit den Schülern oder in der Zusammenarbeit mit den Schülern. Viele Schüler leben in Lebensumständen, die mir völlig fremd sind. Wir haben in unserem Konzept verankert, dass wir jedes Kind zu Hause besuchen am Anfang der gemeinsamen Schulzeit, also in der fünften Klasse. Da lerne ich Lebensumstände kennen, die ich so in meinem persönlichen Umfeld niemals angetroffen hätte. Und natürlich auch so im Alltag, was die Schüler mitbringen. Also so mit Kindern wachsen, ist für mich persönlich ein Thema, dieser akademische Weiterbildungsbereich für MICH jetzt, der mich auch sehr interessiert, ist während meiner Arbeitszeit echt eine Herausforderung, weil die Schule an sich meinen Tag so füllt, zusätzlich zu meiner Familie, dass ich das vermisste, dass da Freiraum ist für mein persönliches lebenslanges Lernen. Also Sie haben gesagt, dass auf die Haltung kommt es an. Das denke ich, ja, ich lerne jeden Tag. Aber so was, wie SIE anbieten, so eine akademische Weiterbildung oder so was, was ich mir auch gut vorstellen kann, da merke ich schon, da hakt das lebenslange Lernen einfach am Zeitbudget“ (GD_1, 3, 96–107).

Sekundarstufe II

Dominant in der Sekundarstufe II ist der im Vergleich zur Sekundarstufe I noch einmal stärker ausgeprägte Verweis auf das abschlussbezogene Lernen („also den Abschluss so zu schaffen, dass es weitergeht“ (I_4_5, 27)), was beim Gymnasium das Abitur bedeutet. Mit der Qualität des Abschlusses und der Entfaltung der schulischen Talente, so die argumentative Prämisse, steigen auch die berufsbiografischen Chancen für den Einzelnen/die Einzelne. Der hier zum Ausdruck kommende selektive Zukunftsbezug richtet sich auf das Studium und die Berufsrolle, weniger auf die Entwicklung der Persönlichkeit als Ganzes. Auffällig ist, dass in den institutionellen Selbstbeschreibungen verschiedene institutionalisierte Arrangements angesprochen werden, wie die Berufsberatung, die Talentsichtung und das Bewerbungstraining, die als Technologien diese Art des selektiven Zukunftsbezugs operativ bedienen.

In den Expert*innen-Interviews kommen Versatzstücke einer impliziten Theorie des Lernens über die Lebensspanne zum Ausdruck. Diese attestieren der Pubertät pauschal eine eingeschränkte Lernmotivation, sodass das pädagogische Personal vor der Aufgabe stünde, mit Appellen sowie positiven und negativen Sanktionen die Schüler*innen „am Ball zu halten“ und sie zu motivieren, ihre Leistungen zu steigern, „da [sie] auch zu arbeiten“ müssten (I_4_5, 287). Hier zeichnet sich das Spannungsverhältnis ab, dass die Schüler*innen in einer biografischen Phase der gesteigerten Selbstbeschäftigung und der partiellen Orientierungslosigkeit Entscheidungen treffen müssen, die langfristig ihre Biografie beeinflussen.

Das, was sich in der Sekundarstufe I gezeigt hat, offenbart sich auch in dem hier betrachteten pädagogischen Arbeitsfeld: nämlich die Artikulation von Argumenten, die eine gewisse Nähe zu Repertoirestellungen aufweisen und somit für den einen oder anderen ein wenig trivial wirken. Hier ein Beispiel:

„Also ich kann das erst mal für MICH aussagen und für die Kollegen: Lernen ist IMMER ein Prozess, der über einen bestimmten Zeitraum sich abspielt. Und Welt und Natur und Situation verändert sich so stark, sodass eine Anpassung derjenigen, die in dieser Welt leben, ständig sein muss. Und zwar nicht nur während der Schulzeiten, sondern auch während der Zeit danach. Im Grunde genommen bis zum Lebensende. Anpassungsprozesse, die erfolgen müssen, neue technische Entwicklungen und so weiter. Insofern ist lebenslanges Lernen unabdingbar“ (I_4, 5–11).

Interessant ist die unentschiedene Stellvertreterfunktion der Leitung, die hier eben nicht nur für sich – wie zuerst angedeutet –, sondern für die Organisation als Ganzes spricht. Sie begreift das lebenslange Lernen der jetzigen

Schüler*innen und späteren Bürger*innen als Reaktion auf die Notwendigkeit, dass sich die Gesellschaftsmitglieder an die ständigen Veränderungen in der Gesellschaft, einschließlich der belebten und unbelebten Natur, anpassen müssen. Daraus leitet sie die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ab.

Berufliche Bildung

Vertreter*innen der beruflichen Bildung stellen eine Assoziation zum lebenslangen Lernen der pädagogisch Anderen im Wesentlichen durch den Berufsbezug her. Die strukturelle Innovation, dass in manchen Bundesländern bei den Berufsschulen eine Erweiterung des offiziellen Mandats in Richtung Weiterbildung erfolgt und dadurch auch das lebenslange Lernen gestärkt wird, spiegelt sich im Material nur punktuell wider.

In den institutionellen Selbstbeschreibungen kommt der Berufsbezug in der Weise zum Ausdruck, dass die Stärken der Einrichtungen bei der Begleitung des Bewerbungsprozesses und bei der beruflichen Orientierung betont werden; in einem Fall werden sogar konkrete Hilfen bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen in Aussicht gestellt (I_5_1, 225). Auch die Beratungsfunktion und damit eine weitere Dimension der pädagogischen Einzelfallarbeit wird in den Vordergrund gestellt. Während der explizite Bildungsaspekt kaum beleuchtet wird, spielen die Entwicklung der Persönlichkeit und die Berufsvorbereitung eine deutlich größere Rolle. Mehrfach weisen die Befragten in den Expert*innen-Interviews darauf hin, dass sie mit Blick auf ihre pädagogisch Anderen die Maxime des lebenslangen Lernens in ihren offiziellen Ansprachen zum Ende oder zum Anfang eines Schul- oder Lehrjahres nutzen. Hier ein Beispiel:

„Also wir verweisen ja immer drauf, dass a des bei- bei Schulabschlussfeiern z. B. isses ja-. [Unterbrechung durch Kirchenglocken, 6s] Also wir verweisen ja da immer drauf, dass a des all-alles nur Etappen sind und dass des Lernen ja eigentlich jetzt erst losgeht und dass dieser Spruch ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr‘ völliger Quatsch ist und TOTAL überholt. Also des stimmt ja einfach ned, I moan des nutzt ja nix, auch ein 55- oder 60-jähriger muss se heid in der Fahrzeugtechnik z. B. mit modernen Systemen auskennen. Der kann ned sogn: ‚Das hob I ned glernt, brach i ned.‘ Äh, ja für uns ist des einfach völlig normal, also den Begriff selber, den seh ich einfach nur als Aufforderung an die jungen Menschen, ja nich zu glauben, sie können, äh, mit dem Tag, an dem sie ihren Gesellenbrief in die Hand bekommen, sagen schon: ‚Des war’s jetzt.‘“ (I_5_3, 11–14).

In der durch die dialektsprachliche Einfärbung sogar noch gesteigerten Plausibilitätsbekräftigung bezieht sich der hier interviewte Experte genau auf je-

nes Handlungsfeld, für das er, seine Organisation und die dort tätigen pädagogischen Praktiker*innen ausbildet, nämlich die Automobilbranche. Der Schulleiter führt das Schicksal einer beinahe am Ende ihrer Karriere stehenden Fachkraft in der Fahrzeugtechnik an, die trotz ihres vergleichbar hohen Lebensalters unter dem Zugzwang des Lernens stehe. Mit dem Hinweis „das hob I ned glernt, brach i ned“ wird die Selbstverständlichkeit, ja die Trivialität der hier zur Sprache kommenden kollektiven Standpunkte nochmals betont.

Auffällig ist die Tendenz, dass die Befragten in den Expert*innen-Interviews die stillschweigend unterstellte Beziehung zwischen dem lebenslangen Lernen und anderen Themen (wie Berufsvorbereitung, Berufsorientierung) ausformulieren und dabei ergänzend betonen, wie wichtig die Vermittlung von Sekundärtugenden als Bedingung für die Möglichkeit des lebenslangen Lernens sei. Zu diesen Tugenden gehöre z. B. die Fähigkeit, etwas zu beenden, was man angefangen habe, Pünktlichkeit an den Tag zu legen, Folgebereitschaft gegenüber Vorgesetzten zu zeigen und Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen.

Davon unterscheiden sich im Material die weniger wie ein Weckruf formulierten Stellungnahmen, die sich auf das Lehren und die handwerkliche Vermittlungspraxis selbst beziehen, wie etwa die folgende Aussage:

„Wie kann ich lernen? Mir selber Ziele setzen, das in kleinen Schritten aufbauen, gucken, wer kann mir helfen, damit ich die Ziele erreiche. Das ist lebenslanges Lernen. Wie kann ich da dranbleiben? Sehen sie, das kann man im Unterricht machen“ (I_5_3, 782–784).

Im Unterschied zu den abstrakt gehaltenen Aussagen über die Vermittlung von Sekundärtugenden geht es in der zuletzt zitierten Aussage darum, eine bestimmte Kompetenzvermittlung mit dem Unterrichtsgeschehen konkret zu verzahnen und ein erneuerungssensibles Lernverhalten zu vermitteln.

In den Gruppendiskussionen setzt sich das eben beschriebene Bild fort, es hat aber auch eine zusätzliche Schattierung. Ein wichtiger Unterschied ist, dass in diesem Materialbestand die pädagogisch Anderen unter Bezug auf das lebenslange Lernen auch in spezifischer Weise attribuiert werden. Das geschieht etwa mit dem Label „Quereinsteiger*in“.

Zum lebenslangen Lernen wird zum einen durch die Erwähnung des Begriffs „zweiter Bildungsweg“ eine Beziehung hergestellt (das verweist auf die Reversibilität von Bildungsentscheidungen) und zum anderen durch die Kategorie Quereinsteiger*in. Mit dieser Attribuierung ist aus der Sicht der Organisation ein Typ der pädagogisch Anderen gemeint, der nicht die sequenziell

geordnete Standardvariante des institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters des jeweils angebotenen Bildungsprogramms durchlaufen wird, sondern mit einer gewissen Verspätung oder ohne die zuvor vergebenen Bildungszertifikate zum pädagogisch Anderen der Einrichtung avanciert ist. Der Ausdruck „Quereinsteiger*in“ setzt damit voraus, dass der vertikale Weg den normalen Weg darstellt, während der Quereinstieg die Ausnahme bildet.

Einer anderen Kategorie von pädagogisch Anderen (nämlich Fachschüler*innen), die mit einer positiven Konnotation des lebenslangen Lernens in Verbindung gebracht wird, wird vonseiten der Lehrkräfte unterstellt, dass sie besonders motiviert und leistungsorientiert ist und somit die Maxime des lebenslangen Lernens besonders gut beherzigt:

„Also gerade auch im Kontrast, wenn ich in der Fachschule bin oder wenn ich in den normalen ja Elfer-, Zwölfer-Klassen bin, und dann finde ich es immer interessant, dass schon ein jemand sagt, der mal gerade 15, 16 ist: ‚Ich weiß doch, was ich später brauche, DAS brauche ich nicht, warum müssen wir diese Sache machen?‘ Also diese Diskussion, die auch immer kommt um Bildungsinhalte, wo ich immer denke: ‚Wie kann man eigentlich jetzt schon wissen, was man eigentlich alles braucht?‘ Und bei den Fachschülern ist es auch anders, auch zwar noch mal, die wollen zwar, die wissen ganz genau, dass sie das lernen, um weiterzukommen, die Motivation ist auch grundsätzlich da, aber wenn das nebenberuflich geschieht, hat das auch irgendwo Grenzen, [...] Und da differenzieren wir natürlich in der Klasse noch mal und haben dann Leute, die wollen ganz viel, ganz weit, und die anderen sagen: ‚Oh ne, eigentlich, wir sind wir doch Fachschüler, wir wollen doch das hier.‘ Also da müssen wir den Spagat hinkriegen, aber bei denen ist ganz klar lebenslanges Lernen angekommen. Die wissen, wofür sie es machen, ja“ (GD_2, 20).

In diesem Ausschnitt werden die Fachschüler*innen gleichsam als authentische und ernsthafte Vertreter*innen des lebenslangen Lernens präsentiert, weil sie – so die Annahme der Einrichtungsleitung – offenbar genau zu wissen scheinen, welche der schulischen Wissens Elemente für die spätere Berufspraxis wichtig sind und somit ein zielgerichtetes Lernen an den Tag legen würden.

In den Gruppendiskussionen haben wir – quer zu den diversen pädagogischen Arbeitsfeldern – die Beobachtung gemacht, dass viele Praktiker*innen die Formel des lebenslangen Lernens nutzen, um eine Art selbstbezügliche pädagogische Manöverkritik zu formulieren. So wird behauptet, dass die Form des schulischen Lernens dazu beiträgt, dass die eigentlich existente biografische Disposition, mit einer gewissen Passion zu lernen und auf Dauer neugierig zu sein, bei allen heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedern, konkretisiert, ja sogar zerstört wird. Diese Aussage findet sich auch bei den Vertreter*innen der Berufsschule:

„Ich wollte noch mal drauf anknüpfen, was Sie eben gesagt haben, das ist mir, sprach mir voll aus dem Herzen, weil ich denke, immer wenn man dann auch so die Kinder sieht, gerade im Elementarbereich, mit welchem Feuereifer die lernen, und ich habe das bei meinen vier inzwischen erwachsenen Kindern beobachtet, in der Grundschule ging das auch noch sehr schön und dann kam das Gymnasium und Bio – alle haben sich darauf gefreut und nach ein paar Monaten war da die Freude weg. Und das eh, und ich glaube, solange wir an unserem System ‚Schule‘ nicht elementar was ändern, wird sich auch mit lebenslangem Lernen erst dann auf zweitem oder drittem Umweg etwas ergeben. Das ist, man wirft das immer so den Jugendlichen vor. Aber wenn man sich den Unterricht mal anschaut – wir machen z. B. bei uns in der Schule ist es Pflicht, dass die eine Woche auf erlebnispädagogische Fahrt fahren. Und ich war jetzt vor zwei Wochen wieder unterwegs mit einer Klasse, mit einer sehr sehr schwierigen Klasse. Die sind dort eifrig gewesen, so habe ich die im Unterricht nie erlebt“ (GD_2, 29).

Tertiärbereich

Die Hochschulen haben, was die institutionellen Selbstbeschreibungen angeht, eine zugleich selektive wie klare Haltung gegenüber dem lebenslangen Lernen ihrer pädagogisch Anderen: Der Vergangenheit der Studierenden stehen die Einrichtungen indifferent gegenüber; was zählt, ist ihre Zukunft. Die jeweiligen Dokumente fokussieren die von ihren Organisationen vergebenen Abschlüsse, rekurrieren zugleich auf die zukünftige Berufsrolle und kommunizieren damit implizit den Sachverhalt, dass in unserer Kultur die soziale Identität der Akademiker*innen ein Leben lang Bestand hat. Auf diese Weise wird zwar wenig ausgesagt über das lebenslange Lernen, aber zumindest über die lebenslange Bindung an ein bestimmtes Erwartungssystem – in diesem Fall den akademischen Beruf.

In den Expert*innen-Interviews hat die eben erwähnte Tendenz keinen Bestand, weil hier ein breites Spektrum an Bezügen entfaltet wird. Dieses breite Spektrum wird etwa dadurch deutlich, dass das lebenslange Lernen mit der Kompetenzentwicklung der Studierenden in Verbindung gebracht wird (I_6_2, 9–10) und auf die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung rekurriert (I_6_2, 56); außerdem wird auf die Inklusion von älteren Berufstätigen in das Hochschulsystem via Masterstudiengänge (I_6_4, 31 und 37) verwiesen und auf die besonders hohe Motivationsstruktur von Akademiker*innen hingewiesen (I_6_5, 80). Gerade die Universitäten und Fachhochschulen scheinen neuerdings eine besondere Affinität zu haben, über die Einrichtung von Alumniprogrammen und Befragungen von Absolvent*innen deren weitere Entwicklung auf eine etwas systematischere Weise erfassen zu wollen (vgl. I_6_2, 53).

Ganz grundsätzlich gäbe es aufgrund der juristischen Kodifizierung des Weiterbildungsauftrags im Hochschulrahmengesetz auch in den Gruppendiskussionen vielfältige Anschlussmöglichkeiten, die universitäre Weiterbildung als Gelegenheitsstruktur für das lebenslange Lernen ins Spiel zu bringen. Dies bildet sich in dem Material aber nicht ab. In den von uns geführten Gruppendiskussionen wird vor allem das Alleinstellungsmerkmal in Form von akademisch orientierten Bildungsprogrammen für Senior*innen und mittelaltrige Erwachsene betont. Diese Angebote bedienen ambitioniertere Fortbildungsinteressen, da hier das Abitur die Teilnahmebedingung darstellt (GD_5, 50).

In den Gruppendiskussionen artikulieren sich auch kritische Stimmen. So merkt einer der Teilnehmer, der sich selbst als „Fortbildungsjunkie“ bezeichnet hat, aus dem Tertiärbereich an, dass ein staatlicher Ausbau des lebenslangen Lernens die Gefahr in sich berge, zu einem „lebenslangen SCHULBILDUNGssystem“ (GD_5, 98) zu avancieren, was mit ungeheuren, von der Gesellschaft kaum tragbaren Kosten verbunden wäre. Eine solche Übertragung der Schulpflicht auf andere Bereiche des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens wird nicht nur vom Tertiärbereich, sondern auch von allen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern definitiv nicht gewollt.

Erwachsenen-/Weiterbildung

Hier nehmen die allermeisten Einrichtungen in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen explizit Stellung zum lebenslangen Lernen, was möglicherweise auf den schon mehrfach erwähnten Tatbestand zurückzuführen ist, dass im deutschen Sprachraum das lebenslange Lernen als bildungspolitische Formel in diesem pädagogischen Arbeitsfeld am stärksten und längsten diskursiv verankert ist. Interessant ist, dass dies in einigen Fällen mit einem negativen Verweis auf die Schule erfolgt, etwa in der Weise, dass mit dem Gegensatzpaar Schule (Schulpflicht) versus Erwachsenenbildung (Freiwilligkeit) operiert wird.

In den Expert*innen-Interviews setzt sich die Neigung einer intensiven und extensiven Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen fort. Hier ist dann eher von der operativen Umsetzung des lebenslangen Lernens im Medium der Begleitung, der Kooperation zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, der persönlichen Begegnung zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen und der individuellen Beratung die Rede. Der Bezug zu den Teilnehmer*innen wird nicht nur direkt, sondern auch indirekt hergestellt, bspw. durch die Benennung von Themen, die bei den pädagogisch Anderen auf Interesse stoßen könnten. Hier zeichnet sich gleichsam ein dop-

pelter Verweis ab: Es geht nicht nur um das, was die Besucher*innen von Weiterbildungsveranstaltungen besonders stark interessieren könnte, sondern auch um das Abtasten von Themen, die der zeitlichen und sachlichen Logik des lebenslangen Lernens folgen.

Bei der Skizzierung der Bandbreite an Themen, die in den Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden, finden sich die Pränataldiagnostik und Aspekte der frühkindlichen Erziehung, jugendspezifische Themen, Fragen der Übergangsgestaltung im frühen und mittleren Erwachsenenalter und schließlich die Klärung von Erbschaftsangelegenheiten sowie der Umgang mit dem Tod naher Angehöriger. Eine Expertin aus der Erwachsenenbildung pointiert dies mit der Formulierung „Knotenpunkte im Lebensablauf“ (I_7_7, 12).

Beeindruckend ist das Material immer dann, wenn ein unmittelbarer Fallbezug erkennbar wird, wie etwa in dem folgenden Ausschnitt, in dem über die Schicksalsfunktion eines Chinesischkurses gesprochen wird:

„Da sagte eine Frau, wissen Sie eigentlich, dass mein ganzes Leben sich verändert hat, weil ich bei Ihnen einen Chinesischkurs belegt habe. Ja wir hatten ein Chinesischkurs hier. Dann sage ich, erzählen Sie doch mal. Na ja, dadurch hat sie eine Stelle bei [CD-Organisation] in [GG-Bundesland] bekommen, kaum war sie, kaum war sie dort, hat sich [CD-Organisation] aber aus [GG-Bundesland] sich zurückgezogen, sie ist aber bei [CD-Organisation] geblieben. Hat dann was ganz anderes dort gemacht, ist dort in der Verwaltungshierarchie aufgestiegen, aber der Einstieg war halt dieser Chinesischkurs“ (I_7_10, 340).

Der Praktiker erwähnt im Expert*innen-Interview zuvor ausdrücklich, dass solche Beispiele eher selten seien und er eher zufällig von diesem Fall erfahren habe.

In den Gruppendiskussionen setzt sich die in den Expert*innen-Interviews und in den institutionellen Selbstbeschreibungen sichtbare starke Tendenz der expliziten Thematisierung fort. In einer der Gruppendiskussionen wird das auf die pädagogisch Anderen bezogene lebenslange Lernen sogar unmittelbar an die Existenz der eigenen Institution geknüpft. Stärker kann der Bezug nicht thematisiert werden:

„Ich kann mir die ganze [ST-Organisation] ohne den Begriff lebenslanges Lernen überhaupt gar nicht vorstellen. Wir existieren ja nur, weil es Leute gibt, Teilnehmer gibt, die bereit sind, für sich bereit sind, die sogar dafür extra noch bezahlen, um einen Kurs bei uns zu besuchen. Es gibt einige, wenige kostenlose Angebote oder auch Rabattmöglichkeiten oder Gebührenermäßigungsmöglichkeiten oder jetzt bei der Flüchtlingskrise, FlüchtlingsWELLE, die

Möglichkeit für die Teilnehmer, in die einfacheren Stufen, also A1, A2 Deutschkurse einzusteigen und gar nichts zu bezahlen. Aber man kann sagen, dass 95 Prozent aller Teilnehmer dafür bezahlen, dass sie bei uns lernen können. Und das zeigt schon: Wer da nicht die Motivation hat, der erscheint gar nicht bei uns. (3s) Sicher gibt es auch Projekte darüber hinaus, wie z. B. die Aus- und Weiterbildung der Kindertagespflegepersonen, das die VHS im Auftrag des Landkreises übernimmt. Aber auch da ist es ganz klar“ (GD_2, 122–132).

In der Erwachsenenbildung zeichnet sich in allen drei Textsorten ein gleich starker Bezug zum lebenslangen Lernen der pädagogisch Anderen ab. Das ist beim folgenden Segment nicht der Fall.

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

In der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik thematisieren die Einrichtungen das lebenslange Lernen ihrer pädagogisch Anderen teilweise so, wie es nur selten erfolgt, nämlich im Kontext von Übergangssituationen. Gleichzeitig legen einige Organisationen den Akzent auf den Umstand, dass sie nahezu alle Altersgruppen bedienen und sich dabei bestimmten Maximen unterwerfen, wie der Idee der Chancengleichheit, der Partizipation, der Förderung der Eigeninitiative und der Autonomie ihrer pädagogisch Anderen. Trotz dieses Befundes muss die Verankerung der Orientierungsmaxime des lebenslangen Lernens in den institutionellen Selbstbeschreibungen im Vergleich zur Erwachsenenbildung oder auch zu anderen Segmenten als eher schwach eingestuft werden. Alles in allem beansprucht das lebenslange Lernen in den institutionellen Selbstbeschreibungen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik nur einen Nischenplatz.

Deutlich ausgeprägter finden wir die Formel vom stetigen Lernen in den Expert*innen-Interviews wieder. In dieser Textsorte wird der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass die pädagogisch Anderen die positiven Impulse der Sozialen Arbeit/Sozialarbeit auf ihrem zukünftigen Lebensweg weiter nutzen können, sodass „die [pädagogisch Anderen, D. N.] später in der Lage sind und auch bereit sind, sich zu engagieren“ (I_8_5, 87).

Einige Teilnehmer*innen in der Gruppendiskussion fokussieren sich auf ihre pädagogisch Anderen und betonen, dass sie unter Zugrundelegung ihres Wissens über deren Biografien eine deutliche Überlegenheit des informellen Lernens gegenüber dem organisierten Lernen in der Schule konstataren würden. In dieser Relevanzabstufung des non-formalen und formalen Lernens zugunsten des informellen Lernens scheint sich eine gewisse Skepsis gegenüber der zielgerichteten und didaktisch organisierten Wissensvermittlung auszudrücken. Das Schicksal der eigenen pädagogisch Anderen vor

Augen, drücken die Vertreter*innen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik ihre Hochschätzung gegenüber einem handlungs- und erfahrungsorientierten Lernen mit minimalen negativen Sanktionen aus: „Und dass sind auch Dinge, die die lernen, weil das hatten die in der Schule nicht. Wenn e, wenn die nicht da waren in der Schule, gab es so einen Vermerk“ (I_8_5, 363).

Berücksichtigt man den Umstand, dass die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik alle Lebensalter bedient, so erscheint die Beobachtung durchaus erklärungsbedürftig zu sein, dass die Befragten in den Expert*innen-Interviews mit dem Stichwort „lebenslanges Lernen“ recht wenig anfangen können.

In der Gruppendiskussion fällt auf, dass die reservierte Haltung gegenüber dem Begriff „Lernen“ offenbar so stark eingeschätzt wird, dass man dazu neigt, in der Interaktion mit den pädagogisch Anderen ganz auf seine Nennung – und folglich auch auf die Kategorie „lebenslanges Lernen“ – zu verzichten:

„Also wirklich was, sucht sich jeder für sich raus, um das einfach weiter Sachen zu lernen, auch wenn es nicht formales Lernen in dem Sinne ist. Und ich finde es immer spannend, bei uns zu sehen, wenn die ehemaligen Schüler dann ja kommen und sich, ihr FSJ machen möchten, dann darf man das Wort ‚lernen‘ überhaupt nicht @in den Mund nehmen eigentlich@. ((lacht)) Die wollen gar nicht lernen in dem Jahr, die wollen vielleicht noch praktische Erfahrungen sammeln. So das ist, so das eine, was sie selber sagen“ (GD_3, 170–176).

Die Praktikerin bringt in diesem Ausschnitt der Gruppendiskussion zum Ausdruck, dass es ihrer Einrichtung primär um die Schaffung eines Frei-raums und Moratoriums für die Identitätsentwicklung der pädagogisch Anderen geht und dass sie einen Unterschied im Sammeln von Erfahrungen einerseits und der Realisierung von Lernprozessen andererseits sieht.

In dem folgenden Datenausschnitt einer anderen Gruppendiskussion reagiert eine Praktikerin auf die Frage zum lebenslangen Lernen dezidiert mit der Behauptung, dass sich ihre Einrichtung als eine Art Gegenwelt zu den auf Leistungsdruck und Zwang aufgebauten traditionellen Sozialisationsinstanzen verstehe, sie Kompensationsarbeit leiste und ihren pädagogisch Anderen demnach eine Art Schutz geben müsse. Sie begreift sich als Instanz der Vermittlung einer elementaren Lebensertüchtigung.

3.2.2 Die Berufsbiografien der pädagogisch Tätigen

Elementarbereich

Im Kern wird in diesem Abschnitt – wie in allen anderen dargestellten Bereichen des Systems – ausschließlich der reflexive Bezug des lebenslangen Lernens bedient. Im Gegensatz zu [Kapitel 3.2.1](#) über die Biografie der pädagogisch Anderen spielt die transitive Perspektive keine Rolle, weil in allen drei Materialebenen nicht der/die pädagogisch Andere fokussiert wird. Im Mittelpunkt steht vielmehr das Lernverhalten von Inhaber*innen der pädagogischen Leistungsrollen, die hier als Mitglieder von pädagogischen Organisationen adressiert werden.

Der basale Tatbestand, dass das lebenslange Lernen eine zeitliche Kategorie darstellt, wird insbesondere an den institutionellen Selbstbeschreibungen des Elementarbereichs deutlich. In der Tat weist die pädagogische Semantik der Leitbilder eine Fülle zeitlicher Referenzen auf: Da ist häufig von der „Weiterentwicklung unserer Arbeit“, der „Fortentwicklung der Ziele und Entwicklungsperspektiven“ oder von der „Entwicklungsbegleitung“ die Rede. Die Verben „fördern“, „entwickeln“ und „begleiten“ und deren Substantivierungen tauchen sowohl in den Dokumenten des Elementarbereichs als auch in den institutionellen Selbstbeschreibungen anderer Bereiche in vielerlei Kombinationen auf. Appliziert werden die zeitlichen Bezüge dann auf die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter*innen im Medium der Fort- und Weiterbildung („das stetige Erweitern der fachlichen Kompetenzen der Pädagogen [habe, D. N.] einen hohen Stellenwert“ (D_1_Elementarbereich_Wohra).

Ganz generell lassen sich die Anregungen, Impulse und Angebote im Bereich der Fortbildungen auch als Räume der individuellen Professionalisierung, d. h. als eine zentrale Dimension des lebenslangen Lernens unter Maßgabe der pädagogischen Berufsrolle definieren. Das gilt nicht nur für den Elementarbereich, sondern für alle hier untersuchten Segmente. Aus einigen Aussagen geht eindeutig hervor, dass die sachlogische Verbindung zum lebenslangen Lernen keineswegs nur über die berufliche Kompetenzentwicklung hergestellt wird; vereinzelt geht der Anspruch der Organisationen noch weiter, da sie in manchen Fällen auf die persönliche Identität als Ganzes abzielen:

„Miteinander zu arbeiten ist ein Lernprozess, bei dem sich die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem beruflichen Auftrag und den Bedingungen, die durch die Beziehungsebene entstehen, beinhaltet sein muss“ (D_1_Elementarbereich_Wohra).

Diese Tendenz setzt sich in den Expert*innen-Interviews fort. Symptomatisch ist hier, dass vom lebenslangen Lernen explizit nicht gesprochen wird, in den Selbstbeschreibungen implizit aber dennoch davon die Rede ist. In dem folgenden Zitat wird die strategisch wichtige Rolle des Leitungspotenzials unter dem Aspekt der Vermittlung einer für das Lernen wichtigen Grundhaltung angesprochen, die nicht nur auf das Personal, sondern auch auf die Kinder ausstrahlt:

„Ich geb’s natürlich meinen Kolleginnen weiter, auch, dass sie versuchen, offen zu sein für neue Sachen, und aus ihrem Kokon aussteigen, und mal was anderes ausprobieren, also dass, dass ich sie da motiviert werden, und die geben’s natürlich auch den Kindern weiter“ (I_1_1, 53).

In anderen Expert*innen-Interviews sprechen die Befragten nicht wie in dem eben zitierten Beispiel eher verdeckt, sondern unmittelbar vom lebenslangen Lernen; hier ein Beispiel: „Das kommt auch auf die Kinder drauf an, die Kinder, wie was sie so mitbringen, ähm, insofern ist für mich lebenslanges Lernen ja eine Offenheit für Neues“ (I_1, 21).

In den beiden zuletzt zitierten Aussagen deutet sich an, dass sich in der Perspektive der Praxisvertreter*innen die von uns als wissenschaftliche Beobachter*innen gezogene scharfe Trennung zwischen transitivem und reflexivem Bezug weitaus durchlässiger darstellt. Die Praktiker*innen scheinen in ihrer Haltung gegenüber dem lebenslangen Lernen viel eher eine Wechselbeziehung zwischen dem transitiven und reflexiven Bezug zu betonen.

Kommt in den Expert*innen-Interviews doch sehr stark die Perspektive der Organisation zur Geltung, werden in den Gruppendiskussionen viel eher Wissensbestände mit einer gewissen Nähe zu genuin beruflichen Selbstbeschreibungen artikuliert. Von daher verwundert es nicht, dass beim Thema „lebenslanges Lernen“ auch der eigene Werdegang exemplarisch herangezogen wird, um bestimmte Behauptungen zu begründen oder zu belegen.

In den Gruppendiskussionen, die ja durchweg eine starke Selbstläufigkeit aufweisen, offenbart sich abermals, dass das lebenslange Lernen eine natürliche und keine artifizielle Kategorie im Berufswissen der pädagogischen Praktiker*innen des Elementarbereichs ist.

Primarbereich

Was die Grundschulen angeht, so kommt die weiter oben dargelegte Tendenz des gesteigerten Temporalbezugs in den institutionellen Selbstbeschreibungen auch hier zur Geltung. Ebenso wie im Elementarbereich wird dieser dann auf die soziale Rolle der pädagogisch Tätigen im Medium der Fort- und

Weiterbildung und auf dichte Kommunikationszusammenhänge („Fördergespräche“, „kontinuierliche Arbeitsgruppen“) appliziert. Die Beobachtung einer häufigen Nennung von Fortbildungen könnte man zu der pointierten These verdichten, dass die Einrichtungen gleichsam Marketing mit dem Lernen des Personals betreiben und versuchen, gegenüber den Eltern und den Trägern Vertrauen zu mobilisieren.

Im Originalton stellt sich das folgendermaßen dar: „Als Kollegium bilden wir uns regelmäßig fort“ (I_2_1), „im Rahmen dieser Zusammenarbeit erfolgen gegenseitige Teilnahmen an institutionalisierten Fortbildungen“ (I_2_5) oder „schulinterner Fortbildungsplan: ‚Professionalität Lehren und Lernen‘“ (ebenda). In einigen institutionellen Selbstbeschreibungen werden die Teilnahmen an diesen Fortbildungen auch als obligatorisch – also nicht nach freiwilligem Ermessen der Betroffenen – definiert.

In allen Bereichen des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens – also auch im Primarbereich – werden die Fort- und Weiterbildungen aus der Sicht der Forschung als jener Ort bestimmt, an dem die Vertreter*innen der pädagogischen Berufspraxis selbst unmittelbare Erfahrungen mit dem lebenslangen Lernen sammeln können und entsprechenden Bewährungssituationen ausgesetzt sind. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass in diesem Bereich häufig das Verhältnis zwischen den obligatorischen Maßnahmen und jenen Angeboten problematisiert wird, die freiwillig in Anspruch genommen werden können. In keinem der vorliegenden Expert*innen-Interviews ist davon die Rede, dass es offen formulierte Anordnungen oder Dienstanweisungen zur Frequentierung von Fortbildungsmaßnahmen gegeben habe.

Wie wird die Thematik des lebenslangen Lernens in der dritten Materialgrundlage, den Gruppendiskussionen, verhandelt? In den vorliegenden Daten weisen die Befragten auf die Unmöglichkeit hin zu unterscheiden, ob sich das lebenslange Lernen auf die persönliche Dimension der biografischen Identität oder die soziale Identität der Berufsrolle bezieht. Ein Beispiel:

„Also ich habe irgendwie zweierlei Hinsicht einen Bezug zu. Einmal, dass man eben nie ausgelernt hat, dass man sich immer noch weiterentwickelt und sich verändert und dass sich für sich persönlich, aber auch eben im Job, und dass der Job sich im Grunde auch mit der Zeit ändert, und dann eben dass, was man, dass, was man lernt, dass manches eben, ja faktisches Wissen ist, und dann eben was, was man für das Leben lernt, was man da mitnehmen kann. (2s) Das so mein Vorstellung im Grunde ((lacht)) (7s)“ (GD_3, 12).

Die hier vorgenommene Unterscheidung spiegelt einen wichtigen Bestandteil von Professionalität wider, nämlich die Amalgamierung von sozialer

Identität der Berufsrolle und der biografischen Identität, die für Mitglieder von Professionen charakteristisch sind, aber wegen der darin lauernenden Gefahren auch einer ständigen Selbstkontrolle bedürfen.

In einer anderen Gruppendiskussion wird das eigentlich konfliktbesetzte Thema der verordneten individuellen Professionalisierung per obligatorischer Fortbildung in der Weise entschärft bzw. neutralisiert, indem erstens darauf hingewiesen wird, dass nur ein kleiner Teil aus Pflichtfortbildungen besteht, und zweitens ein Teil der Fortbildungen sowieso im Privatbereich wahrgenommen wird.

Aus der Beschäftigung mit dem vorliegenden Datenausschnitt (GD_3, 12) kann auch ein verallgemeinerungsfähiger Befund abgeleitet werden: Das Problem einer Verpflichtung zur Fortbildung scheint sich in Lehrberufen im Besonderen und in pädagogischen Berufen im Allgemeinen, die ja alle unter dem Diktum der Professionalitätserwartung stehen, weniger dramatisch darzustellen als in professionsfernen Berufsfeldern. Denn im ersten Fall ist die Neigung zur individuellen Professionalisierung als ein zentraler Teil des internalisierten Berufshabitus unweigerlich mit der Verstetigung des Lernens verknüpft, während im zweiten Fall Fortbildung als ein bloßes Anhängsel in den Mitgliedschaftsregeln der Organisation fungiert. Genau auf diese Differenz macht die Person in dem vorliegenden Gruppendiskussionsauszug aufmerksam.

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I stellt sich ein ähnliches Bild dar wie im Primarbereich. In diesem Segment werden allerdings in den von uns untersuchten institutionellen Selbstbeschreibungen deutlich mehr Vorgaben und Selbstverpflichtungen erwähnt, etwa in Richtung Schulprogrammarbeit, Maßnahmen der Qualitätssicherung, Personalentwicklung usw., aus denen dann gezielte Konsequenzen für thematisch eingegrenzte Fort- und Weiterbildungen und zugleich Herausforderungen für die individuelle Professionalisierung abgeleitet werden.

In den Expert*innen-Interviews legen die Befragten den Akzent ganz eindeutig auf das lebenslange Lernen im Kontext des rollenförmigen Berufshandelns und weniger auf die Entwicklung der Persönlichkeit, wobei auch hier wieder die didaktisch-methodische und fachliche Fortbildung im Fokus steht. Im Verhältnis zu den institutionellen Selbstbeschreibungen werden in diesem Datentyp die Orte und Settings präziser beschrieben, wie etwa die pädagogischen Tage, Coaching und Supervisionsangebote. Außerdem werden die Differenz zwischen den Veranstaltungen inner- und außerhalb der Ein-

richtung und die Inhalte der Veranstaltungen umrissen. Die Befragten nennen im vorliegenden Datenmaterial sowohl hinsichtlich der Veranstaltungsformen als auch der Inhalte eine beeindruckende Fülle von Beispielen.

Im Gegensatz zu den Expert*innen-Interviews werden in den Gruppendiskussionen viel mehr die persönlichbiografischen Dimensionen des lebenslangen Lernens angesprochen.

Sekundarstufe II

In den institutionellen Selbstbeschreibungen der Sekundarstufe 2 wird im Vergleich zu den drei vorhergehenden Bereichen noch eine Spur differenzierter auf die Gelegenheitsstruktur der individuellen Professionalisierung der Lehrkräfte – und damit indirekt auf das lebenslange Lernen des Personals – eingegangen. Die individuelle Professionalisierung ist, so eine Kernbotschaft der Texte, nicht allein den Betroffenen überlassen, sondern wird in ein „Fortbildungskonzept“ mit klaren Regeln gegossen (I_4_3, 264).

Auch ist in einigen Dokumenten von der Entwicklung der „Schulgemeinde“ die Rede, womit die Einheit von Schulorganisation und Teilen ihrer Umwelt sowie bestimmten Mitgliedschaftserwartungen gemeint ist. Ebenso wie in der Sekundarstufe I zeichnen sich auch in diesem Segment gewisse Schnittmengen zwischen der Wahrscheinlichkeit einer individuellen Professionalisierung (Erwerb von Zusatzqualifikationen, persönliche Kompetenzentwicklung) einerseits und Vorgaben der Institution (Qualitätssicherung und organisationales Lernen) ab.

Die einzelnen Organisationen präsentieren sich in den Leitbildern zwar als außerordentlich fortbildungsaffin, gleichzeitig werden aber auch gewisse Limits benannt, wie bspw. bei einem Gymnasium in Nordhessen, in dem die Kolleg*innen pro Jahr maximal an fünf Unterrichtstagen entsprechende Veranstaltungen besuchen können (vgl. I_4_3, 272). Auch mit solchen Hinweisen auf begrenzte Fortbildungsaktivitäten wird die Existenz eines bestimmten Regelwerkes kommuniziert.

Gerade in der Sekundarstufe II zeichnet sich ab, dass mit der in der Berufsrolle eingeschriebenen Selbstverpflichtung der Weiterentwicklung insbesondere die Partizipation am wissenschaftlichen Fortschritt gemeint ist. Das wird an dem folgenden Datenausschnitt deutlich:

„(3s) Mhm, der Beschäftigten, also ich rede mal zunächst von den Lehrern, und da, eh, ist es, so wie ich am Anfang gesagt habe, einfach selbstverständlich, äh, und mit ganz wenigen Ausnahmen äh sind bei uns auch die Lehrer bis ins, also bis kurz, bevor sie pensioniert werden, regelmäßig irgendwo mit neuen wissenschaftlichen Dingen beschäftigt. Also sei es über Fortbildungen,

sei es über Tagungen, also da ist sehr viel da, ähm, wo es schwieriger wird, wi- ist im Verwaltungsbereich, da schaut man halt immer nur eigentlich dann, wenn man was Neues braucht, wirklich, aber da ist auch sehr wenig im Ange- bot, das ist einfach anders strukturiert. Die, ähm, d- ähm, wie soll ich sagen, im Verf-, im Verwaltungsbereich ist die Bereitschaft, sich im Privatbereich fortzu- bilden, net so gegeben, wie bei den Lehrern, beim Lehrer gehört das eigentlich zum L- zum Berufsbild dazu, dass ich mich persönlich, wo auch immer, übers Fach äh kund-, ja, kundig halte“ (I_4_2, 111–114).

In den Gruppendiskussionen zeichnet sich ein breiteres Spektrum ab, und zwar in Bezug auf die Art, wie die einzelnen Schulen in der Sekundarstufe II ihre Fortbildungspraxis organisieren. Während in den Expert*innen-Inter- views eher singuläre Perspektiven auf die Organisationen zur Geltung kom- men, zeigen die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen immer wieder Bestrebungen, sich mit anderen zu vergleichen und aus diesem Vergleich hö- hersymbolische bzw. abstraktere Erkenntnisse abzuleiten. Hier ein Beispiel:

„Ich hab, bin noch nicht so lange dabei und ich als Referendarin muss jetzt z. B. noch nicht bestimmte Fortbildungen machen, weil ich ja selber noch in der Ausbildung BIN, a:ber man kann schon welche machen und es wird ei- nem auch immer wieder vorgeschlagen, aber z. B. an meiner Schule spezifisch, dadurch, dass ich jetzt schon verschiedene Schulen gesehen habe, ist jetzt eins, zwei, drei:: (2s) ist jetzt die vierte Schule, kann ich natürlich sagen, wie so ein bisschen die Politik ist, dass das jede Schule so ein bisschen selbst äh: regelt. Dass ich z.B. bei mir sagen kann, ähm, dass man Fortbildungen machen SOLL, ALLERDINGS wurd’ mir erst vor Kurzem zugetragen, ähm, muss man dafür auch wirklich, ja, das Okay erst mal vom::, ja vom Chef kriegen und das darf auch bestimmte Tage nicht überschreiten und und es gibt auch solche Sperren, also da (und dort) darf man nichts machen, also es ist wirklich schon, schon so, dass drauf geschaut wird, äh, dass dann auch nicht zu viel Unterricht entfällt, es ist wirklich, ähm, ja, also ich glaub, da steht vordr-, äh vorrangig die Schule im Blickpunkt als die Fortbildung des Lehrers und das was halt dann, ja, was da folgt damit, also die positiven Effekte davon. Genau. Das war jetzt so meine Erfahrung damit“ (GD_6, 75–89).

Berufliche Bildung

Vereinzelte wird in den institutionellen Selbstbeschreibungen der Berufsschulen die Notwendigkeit von Fortbildung und lebenslangem Lernen der Fachkräfte mit dem ständigen Wandel in den Ausbildungsberufen, aber auch mit den Veränderungen der pädagogisch Anderen sowie den Wandlungsprozessen innerhalb der Jugendphase begründet. In der Regel gehen die Texte ext- rem sparsam auf das Thema Fortbildung ein, etwa im Sinne von „Wir unter- stützen die Fortbildungen der Lehrkräfte“ (I_5_4, 20).

Intensiver wird das Thema in den Expert*innen-Interviews behandelt. Durchgehend wird hier die durchaus mächtig einzuschätzende Erwartung der regelmäßigen Frequentierung von Fortbildungen betont. Zum Teil zeichnet sich in diesem Datenkorpus ein komplementäres Verhältnis zu den institutionellen Selbstbeschreibungen ab, da sich hier Parallelen zu der Argumentationsfigur „Wir haben es mit dem *Beruf XY* zu tun und der befindet sich im Strudel des technologischen Wandels – also muss sich auch die Lehrkraft via Fortbildung weiterentwickeln“ abzeichnen.

Eher selten – und das trifft auch auf die übrigen Expert*innen-Interviews aus anderen Segmenten zu – wird die Schattenseite des mit der Maxime des stetigen Lernens verbundenen Erwartungssystems beleuchtet, z. B. die im individuellen Fall nie ganz auszuschließende Fortbildungsabstinenz. In dem folgenden Zitat wird die Passivität, die Beamt*innen zugesprochen wird, mit der Distanz gegenüber dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht:

„Ja, aus Sicht von den Lehrkräften, würde ich sagen, ähm na ja (2s) Lehrkräfte sehen das natürlich auch, das lebenslange Lernen, nicht alle setzen das natürlich auch so um, sondern da ist schon a bissl so eine, na sagen wir, so eine bestimmte Trägheit auch da, wenn man in so einem Beamtenapparat drinnen ist und mit Hierarchie, wo man sich jetzt [I: Hmhm.] net drum bemühen muss, dass man sagt, jetzt muss ich noch DIE Fortbildung und des und jenes machen, damit ich wieder weiterkomm, sondern da is des ist- Aber das liegt im System [Ja.], das hat nix mit meinen Kolleginnen und Kollegen zu tun, sondern des ist, des denke ich eher, des ist ein Systemfehler. So“ (I_5_1, 10).

Ob der Befragte mit dem Systemfehler den Beamtenstatus vieler Lehrkräfte meint oder den Umstand, dass verbeamtete Lehrer weniger Anreize haben, sich fortzubilden, weil es für sie nicht notwendig ist, um „weiterzukommen“, lässt sich aber nicht mit Bestimmtheit sagen.

In den Gruppendiskussionen setzen sich die Vertreter*innen der beruflichen Bildung ebenfalls ausgesprochen kritisch mit dem Konzept des lebenslangen Lernens auseinander. In dem Datenausschnitt bringt ein Vertreter eine kulturkritische Position zum Ausdruck, die den Zwang Charakter des lebenslangen Lernens anprangert und so allgemein konnotiert ist, dass sie mit Sicherheit auch die Eigenperspektive des Praktikers inkludiert:

„Und wenn ich die Frage höre: ‚Ist das KONZEPT des lebenslangen Lernens angekommen?‘, da muss ich sagen, (2s) da muss ich auch aufpassen, dass ich nicht ein bisschen kritisch und negativ auf einmal über lebenslanges Lernen denke. Weil ich dann das Gefühl habe, es drückt mir von oben jemand auf, ich muss jetzt lebenslang lernen. Und dann klingt es negativ und dann ist dieses Lebenslange tatsächlich ja eine Gefangenschaft. Wenn ich aber die Freiheit

habe, bestimmte Dinge lernen zu DÜRFEN und die Chance habe, mich zu entwickeln in verschiedene Bereiche, Sie haben den Bildungsweg angesprochen, finde ich total wichtig! Sie sind dabei, die Berufsfachschulen gerade so einzuengen, dass wir gar nicht mehr wissen, wie sollen wir denn die Schüler auffangen? Alle sollen nur Gymnasium machen und wenn wir ihnen nicht bescheinigen, dass sie es schaffen, dann sind WIR schlecht, ja? Das funktioniert also auch nicht, also müssen wir sie irgendwie durchziehen“ (GD_2, 382–393).

Der Vertreter der Berufsschule unterscheidet in dem gerade zitierten Datenausschnitt zwischen pädagogischen Kontexten mit einer Tendenz zur Heteronomie (Gefangenschaft) und pädagogischen Kontexten, in denen das Nachgehen persönlicher Interessen unter der Bedingung von Freiwilligkeit möglich ist. Die faktische Wertigkeit des lebenslangen Lernens entscheidet sich aus der Sicht des Praktikers an dem Kriterium, wo es stattfindet – also entweder im ersten oder im zweiten Kontext. Dem auf ausschließliche berufliche Verwertbarkeit bezogenen lebenslangen Lernen spricht er den Fördercharakter ab. In einer reflexiven Bewegung auf die eigene Person priorisiert der Praktiker einen nicht auf den unmittelbaren Nutzen bezogenen Modus des Lernens unter der Bedingung von möglichst viel Autonomie.

Tertiärbereich

Um das Spezifische in der Haltung von Mitarbeiter*innen des Tertiärbereichs zu erfassen, erscheint ein Vergleich zu anderen Segmenten unabdingbar zu sein. Während bei den Vertreter*innen des Elementarbereichs und der Erwachsenenbildung die Bezüge zwischen der Maxime des lebenslangen Lernens und den Berufsbiografien der Praktiker*innen recht stark entwickelt sind, scheint im Tertiärbereich eher eine lockere Kopplung vorzuliegen. Zwar kommen in den institutionellen Selbstbeschreibungen in mehreren Dokumenten auch Vermerke in Richtung Fortbildung und Weiterqualifikation im Rahmen der Hochschuldidaktik vor (vgl. I_6_1), diese Tendenz wird aber in den Expert*innen-Interviews deutlich relativiert.

Immer wieder wird in diesem Materialtyp der Freiwilligkeitscharakter der Fortbildungen betont und diese Position wird in einem Gestus kommuniziert, dass der Verdacht aufkommt, hier werde eine Begründung für die fehlende Fortbildungsbereitschaft geliefert. Genau in diesem Duktus betont eine Führungsperson einer Hochschule: „Im Kleinen natürlich äh die Mitwirkung an der wissenschaftlichen Weiterbildung komplett freiwillig ist. Ich kann niemanden dazu verpflichten (I_6_1, 42).“

Aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen („Forschung und Lehre sind frei“) existieren für die Organisationen nahezu keine Möglichkeiten, die

Einflussnahme zu steuern. Anhand des Materials wird allerdings deutlich, dass die Organisationen dennoch Strategien entwickeln, diesbezüglich kompensierend und proaktiv initiativ zu werden: Sie entwickeln bspw. Anreizsysteme, schreiben möglichst attraktive Programme aus oder binden die individuelle Fortbildung an finanzierte Auslandsaufenthalte.

Die Expert*innen-Interviews bestätigen den auch an anderer Stelle immer wieder ventilierten Befund, dass Hochschullehrer*innen ihre primäre Aufgabe in der Forschung sehen. Das folgende Datenbeispiel legt sogar die Lesart nahe, dass sie in der Forschung eine Art funktionales Äquivalent für lebenslanges Lernen sehen:

„Ja also, natürlich wäre es nett, wenn es irgendwo einen 1_ würde, wo alle hingehen und dann als begnadete äh- I: ((lacht)) B: pädagogisch Tätige für lebenslanges Lernen rauskämen, also so in der FANTASIE, aber ich glaube KONKRET, also, da glaub ich auch nicht, dass ein hoher Prozentsatz der Wissenschaftler, die sich eben hier der Forschung verpflichtet fühlen, bereit wären, sehr viel Zeit dafür zu verwenden. Entweder sie sind der Auffassung, sie können es sowieso oder ich glaube, sie würden dann eher so lokale Angebote annehmen, weil der Aufwand nicht so hoch ist“ (I_6_1, 94–96).

Der sich durch das gesamte Material aus dem Tertiärbereich hindurchziehende Befund, dass in diesem Arbeitsfeld der sonst aufscheinende enge Zusammenhang von lebenslangem Lernen und Fortbildung gerade nicht bestätigt wird, schlägt sich auch in den Gruppendiskussionen nieder. Hier ein prägnantes Beispiel: „Nee, gerne (unverständlich). Bei uns ist es so, es gibt ja zum lebenslangen Lernen unterschiedliche Möglichkeiten der Betrachtung. Einmal natürlich das persönliche, das möchte ich jetzt mal hier ausklammern.“ Der Vertreter einer Hochschule geht hier nur vordergründig auf das Thema ‚lebenslanges Lernen‘ ein. Eigentlich war die Frage an ihn persönlich gerichtet; es ging um das Verhältnis des Lehrkörpers zum lebenslangen Lernen. Hier scheint der Befragte aber große Probleme zu haben, plausible Antworten zu liefern und die Frage erschöpfend zu beantworten. Im weiteren Verlauf seiner Argumentation bewegt er sich immer mehr ins Nebulöse, um dann letztlich die Frage neu zu formulieren. Er macht aus dem reflexiven einen transitiven Bezug, indem er auf die Studierenden eingeht und das Thema Lehrpersonal verlässt.

Erwachsenenbildung

Die Normalitätsannahmen und Plausibilitätsstrukturen (Schütz/Luckmann 1979), also all das, was als selbstverständlich gilt, fallen in den bisher beschriebenen Arbeitsfeldern – auch wenn die jeweiligen Textauszüge auf den

ersten Blick ähnlich aussehen – unter Anwendung rekonstruktiver Ansätze sehr unterschiedlich aus. Im soeben betrachteten Tertiärbereich kann die in den institutionellen Selbstbeschreibungen behauptete Selbstverständlichkeit in der Frequentierung von Fortbildungen als verlässlicher Indikator für die Verankerung des lebenslangen Lernens im Relevanzsystem der Mitarbeiter*innen angesichts der Aussagen in den Expert*innen-Interviews und in den Gruppendiskussionen zumindest partiell relativiert oder gar bezweifelt werden.

Dahingegen sind die diesbezüglichen Selbstbeschreibungen in der Erwachsenenbildung deutlich konziser aufeinander abgestimmt. Ein Blick in die Expert*innen-Interviews und in die Gruppendiskussionen dieses Segmentes zeigt, dass die Fortbildung der Mitarbeiter*innen keineswegs nur ein rhetorisches Element in der institutionellen Selbstpräsentation darstellt, sondern in der Organisationskultur verankert ist. Gleichwohl treten zumindest in den institutionellen Selbstbeschreibungen die Vermerke in Richtung Fortbildung und individuelle Professionalisierung eher sparsam auf.

In den Expert*innen-Interviews nehmen die Befragten demgegenüber rege Stellung zum Thema. Im Vergleich zu anderen Feldern wird sehr spezifisch über Fortbildung gesprochen. So werden bestimmte Themenblöcke genannt – „Gut, und dann gibt es natürlich fachliche Herausforderungen, gerade im naturwissenschaftlichen Bereich, dass man da up to date bleibt, ja, oder in Informatik oder so was“ (I_7_6, 62) – oder es wird bei den älteren Mitarbeiter*innen ein größerer Fortbildungsbedarf als bei den jungen konstatiert. Auch die Integration der Neuen Medien in den Lehrbetrieb spielt eine Rolle:

„Genau die Herausforderung, was den Einsatz von digitalen Medien angeht, was den Einsatz von Lernplattformen z. B. angeht, das sind auch Dinge, die an die einzelnen Kollegen dann herangetragen werden und wo eben dann Fortbildungsmaßnahmen notwendig sind“ (I_7_6, 62).

Insbesondere in der Erwachsenenbildung scheinen die Mitarbeiter*innen auch länger andauernde Maßnahmen zu besuchen oder sie absolvieren gar Zusatzausbildungen, wie etwa zur Supervision oder zur systemischen Organisationsentwicklung. Überhaupt scheint das Spektrum von dem, was unter der Kategorie informeller und formeller Fortbildung subsumiert wird – dazu wird z. B. auch kollegiale Beratung gezählt – breiter zu sein als etwa in der Schule, wo es vorrangig um die fachliche, unterrichtszentrierte Fortbildung geht.

Wie aus der Sicht der Leitungskräfte nicht anders zu erwarten war, werden die Fort- und Weiterbildungsangebote keineswegs mit dem Nimbus ei-

ner Zumutung oder Auflage an das Personal belegt, sondern durchweg als attraktive Option, in der die Großzügigkeit einer Organisation zum Ausdruck kommen kann: „Die kriegen dann einen Fachvortrag spendiert, wo Steuerrecht für freie Kursleiter und so besprochen wird“ (I_7_5, 221).

In den Gruppendiskussionen werden die eben genannten Tendenzen bestätigt – mit einer wichtigen Ergänzung: Bei Mitarbeiter*innen der Erwachsenenbildung, die keine Leitungsposition bekleiden, werden nämlich auch kritische Stimmen hörbar. Symptomatisch für die Erwachsenenbildung scheint eine eigentümliche Ambivalenz zu sein, gleichsam als institutionalisierte Sachwalter*in des lebenslangen Lernens zu fungieren, aber dennoch eine kritische Haltung dazu einzunehmen:

„Ja ja, dass ohne den Begriff, ob der jetzt ausdrücklich genannt wird, das ist halt auch so n, der Begriff an sich ist so ein bisschen ein Monstrum. Lebenslang hört sich so ein bisschen nach Knast an, nach ehm: muss man und man hat keine Wahl, also ist gar nicht so glücklich gewählt der Begriff. (2s) Aber also ohne das lebenslange Lernen, ohne den Wunsch dazu gäbe es uns gar nicht. Und das war schon so, bevor es den Begriff so ausdrücklich gab“ (GD_4, 27).

Die Ambivalenz drückt sich im kulturkritischen Impetus und der gleichzeitigen Behauptung aus, ohne das „Monstrum“ lebenslang zu lernen stünde die eigene Existenz als Bildungsinstitution auf dem Spiel.

Den Bezug zum lebenslangen Lernen stellen die Befragten nicht zuletzt unter Berücksichtigung ihrer eigenen Berufsbiografie her, denn immerhin kann ein großer Teil der hier Tätigen auf eine wechselvolle Geschichte der Berufsbildung und des anschließenden Studiums, des zweiten Bildungswegs oder einer nicht pädagogischen akademischen Erstausbildung zurückblicken. Bei der autobiografischen Selbstreflexion erscheint dann das lebenslange Lernen keineswegs nur als Hort der Selbstverwirklichung und der selbstläufigen Aneignung interessanter Inhalte, sondern auch im Lichte von Entbehrung und harter Arbeit: „Dieses lebenslange Lernen erfordert ja auch wahnsinnig viel Selbstdisziplin. Also ich mein’, ich habe ja immer die Möglichkeit, leg ich mich auf die Couch oder ich ähm hol mir ein Buch oder ich ähm mach was“ (GD_5, 377–380).

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Ähnlich wie im Elementarbereich dient auch in diesem Feld – darauf weisen die institutionellen Selbstbeschreibungen hin – das Lernen der Mitarbeiter*innen als Marketinginstrument. So wird in einem Dokument etwa (I_8_1, 2) im geradezu typischen Modus des Pluralis Majestatis gesagt: „Wir

fördern die fachlichen, persönlichen und religiösen Entwicklungsmöglichkeiten unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichermaßen.“ Eine andere Einrichtung verpackt die Chance zur individuellen Kompetenzentfaltung sogar im Sprachspiel einer Werbebotschaft: „Wir verfügen über attraktive Arbeitsplätze und Potential zur Entfaltung der eigenen persönlichen Perspektive, viel Gestaltungsfreiraum sowie vielfältige Fortbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten“ (I_8_3, 267).

In den Expert*innen-Interviews wird durchgängig auf die Rhetorik der Anpreisung verzichtet, wenngleich auch hier auf Fortbildung als Element der Attraktionssteigerung hingewiesen wird, vor allem vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und dem generellen Problem vieler Einrichtungen, qualifiziertes Personal zu finden, sodass die diesbezüglichen Angebote auch als Mittel der Rekrutierung von gutem Personal genutzt werden (vgl. I_8_1, 37). Unter Berücksichtigung des gesamten Expert*innen-Interviews zeichnet sich auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld eine hohe Wertschätzung der Fortbildung ab. Der Fokus liegt in den uns vorliegenden Selbstbeschreibungen allerdings nicht auf dem lebenslangen Lernen, sondern auf der Personal- und Organisationsentwicklung. Gegenüber dem lebenslangen Lernen wird vereinzelt auch kritisch Stellung bezogen:

„Ja, das hab ich jetzt im Vorfeld ehrlich gesagt überlegt, also den Begriff lebenslange Lernen verwenden wir NICHT. Ähm das dazu haben wir uns eigentlich auch noch nie was überlegt. Wir legen aber extre:m viel Wert auf Weiterbildung. Also auf Bildung a- allgemein“ (I_8_3, 7–8).

In der Begründung für den Verzicht, den Begriff lebenslanges Lernen anzuwenden, liefert die Befragte paradoxerweise Hinweise auf die Praxis des lebenslangen Lernens selbst und verweist auf die Weiterbildung als dessen Institutionalisierungsform.

In den Gruppendiskussionen setzt sich die Tendenz fort, dass das Thema Fortbildung in allen Einrichtungen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik ein Schlüsselthema darstellt. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Befragten Fortbildung semantisch entweder eher dem Bedeutungshof der Personal- und Organisationsentwicklung oder dem Begriffsfeld des lebenslangen Lernens/der individuellen Professionalisierung zuordnen, scheint vor allem davon abzuhängen, ob sie die jeweiligen Fortbildungsveranstaltungen frei wählen können oder ob der Besuch vorgeschrieben ist. In dem folgenden Ausschnitt wird diese Differenz explizit aufgegriffen und kommentiert:

„Genau, also bei uns ist das so, wir haben dienstlich veranlasste Fortbildungen, die quasi der Einrichtung was bringen, nützen. Die kann einfach der

Chef anordnen. Ä::hm, dann haben wir fünf Fortbildungstage, die kannst du einfach frei auswählen, da gibt's ein [TA-Organisation]-Fortbildungsprogramm. Du kannst aber auch bei externen Anbietern auswählen. Dürfen so 200 bis 300 Euro kosten, die Fortbildungen. Da gibt's halt so ein Rahmen pro Tag. Und dann gibt's noch fünf zusätzliche Fortbildungstage, wo man einfach noch mal, ähm, beantragen kann, wenn man irgendwie ne Weiterbildung machen will oder, mhhh, keine Ahnung, was. Verschiedene Sachen. ((schaut [Person HG] fragend an))“ (GD_6, 112–119).

3.2.3 Die eigene Organisation

Um auf der Ebene der wissenschaftlichen Beobachtung begründete Aussagen über das Lernen der Einrichtung treffen zu können, bedarf es einer sehr guten Quellenlage, also „Insider-Kenntnissen“ über die Organisation. Dies erreichen wir, indem wir uns ihr aus drei Perspektiven nähern, die bereits im Methodenkapitel erwähnt wurden. Bei der Abfassung dieses Abschnittes hat es sich als lohnend erwiesen, das sonst primär im Prozess der Datenauswertung zur Anwendung kommende Kodierparadigma auch in modifizierter Form als Stilmittel bei der Darstellung der Befunde zu nutzen. Wir lassen uns bei der Präsentation daher von den Bedingungen, Gegenstandsbereichen (Phänomenen), Strategien und Folgen des einrichtungsbezogenen Lernens leiten.

Auf der Ebene der institutionellen Selbstbeschreibungen ist das Wissen weitgehend auf übergeordnete Gründe, Mechanismen und Ziele organisationalen Wissens beschränkt. Angaben zu konkreten Abläufen oder aber Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Ziele tauchen in dieser Datenquelle vergleichsweise selten auf. In den Expert*innen-Interviews lässt sich demgegenüber ein breites Wissensspektrum zum Lernen der eigenen Einrichtung finden. Dies betrifft die Bedingungen, die Gegenstandsbereiche und die Strategien organisationalen Lernens. In diesem thematischen Zusammenhang gehen die befragten Führungskräfte am intensivsten auf die Voraussetzungen und Verfahren ein, die für das Lernen der Einrichtung notwendig sind bzw. angewandt werden und beziehen sich relativ selten auf die damit verbundenen Zielsetzungen.

In den Gruppendiskussionen thematisieren die Befragten überwiegend Strategien des organisationalen Lernens und bewerten diese. Dabei zeichnen sich keineswegs nur bildungsbereichsübergreifend wichtige Themen wie die zentrale Bedeutung von Kooperationen. Vielmehr gehen die Gruppendiskussionsteilnehmenden durchaus kritisch mit einzelnen Aspekten organisationalen Lernens um und beleuchten bspw. die Umsetzung und Umsetzbarkeit von bestimmten qualitätssichernden Maßnahmen skeptisch.

Elementarbereich

In den institutionellen Selbstbeschreibungen des Elementarbereichs finden sich hauptsächlich Hinweise darauf, auf welche Weise und mit welchen Verfahren, Instrumenten und Medien das organisationale Lernen in den untersuchten Einrichtungen abläuft. Das „organisationale Lernen“ ist allerdings keine natürliche Kategorie des von uns untersuchten Feldes. Aus den untersuchten Dokumenten geht keineswegs immer hervor, dass die Veränderungsnotwendigkeit, Veränderungsbereitschaft und Veränderungsmaßnahmen in der Regel stillschweigend vorausgesetzt werden. Wenn überhaupt gehen die Einrichtungen in ihren Selbstbeschreibungen nur dezidiert auf die Veränderungsmaßnahmen ein. Die Spannweite reicht dabei von Elternbefragungen, über die Zusammenarbeit mit dem Träger bis hin zu der konzeptionellen Arbeit „mit dem Team“ (I_1_9, 37). Als Gegenstand des organisationalen Lernens wird in den analysierten Dokumenten eher vage auf die Einrichtungsqualität verwiesen.

Im Rahmen der Expert*innen-Interviews ändert sich die Situation deutlich. Hier zeichnet sich ab, dass der Begriff des organisationalen Lernens den befragten Leitungspersonen durchaus vertraut ist. In diesem Datenkorpus werden folglich neben detaillierten Schilderungen akuter Problemlagen und der Mittel des organisationalen Lernens auch die Bedingungen derartiger Veränderungsprozesse sehr ausführlich behandelt. In diesem Zusammenhang gehen die Befragten im bildungsbereichsübergreifenden Vergleich stark auf Veränderungen der Umwelt ein und skizzieren bspw. den Wandel in der Altersstruktur der pädagogisch Anderen (I_1_10, 185). Gegenstand des organisationalen Lernens bildet die Beziehung zwischen Organisation und Umwelt, was anhand des Anspruchs, die Kommunikation mit den Bezugspersonen der pädagogisch Anderen zu verbessern, deutlich wird.

Darüber hinaus sind auch die Abläufe innerhalb der Einrichtung vom Wandel betroffen. Konkret gehen die Befragten exemplarisch auf die Neugestaltung des Morgenkreises oder die Übergangsgestaltung in den Primarbereich innerhalb der eigenen Einrichtung ein. Um das organisationale Lernen voranzutreiben, werden in den Interviews vor allem das Lernen der pädagogisch Tätigen sowie Kommunikations- und Aushandlungsprozesse innerhalb der Einrichtung angesprochen.

Als Ziele des organisationalen Lernens werden lediglich zwei Schwerpunkte angesprochen: erstens die qualitative Verbesserung der eigenen pädagogischen Interventionen im Bereich der Übergangsgestaltung sowie zweitens die Qualitätssicherung. Hin und wieder wird aber auch mit Blick auf das Lernen der Organisation eine gewisse Ermüdung konstatiert:

„Also wir sind auf der einen Seite gezwungen, uns, ja auf Neues einzulassen, neue Dinge anzugehen, umzusetzen, und auf der anderen Seite hat man immer das Gefühl, was denn noch? Was kommt da jetzt noch? Wie lange soll das noch so weitergehen?“ (I_1_6, 78).

Blickt man bei den Gruppendiskussionen auf die kollektiven Orientierungen der pädagogisch Tätigen, so wird vor allem die interorganisationale Zusammenarbeit am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich als sinnvolles Ergebnis der „Öffnung“ (GD_3, 309) der eigenen Einrichtung genannt.

Ergänzend zu den bisher geäußerten Facetten des organisationalen Lernens werden aber auch hier kritische Aspekte aufgegriffen. Diese betreffen vornehmlich den Aufwand zur Erstellung von und die Wirksamkeit der institutionellen Selbstbeschreibungen. In diesem Zusammenhang wird der Ressourcenaufwand als relativ hoch beschrieben, während die Wirksamkeit für alle pädagogisch Tätigen zumindest angezweifelt wird (GD_2, 134–142). Zudem wird das Vorgehen, organisationale Prozesse immer transparenter und in der Umwelt vergleichbarer zu gestalten, kritische beleuchtet (GD_2, 168).

Primarbereich

Anhand der institutionellen Selbstbeschreibungen des Primarbereichs wird ein im Vergleich zum Elementarbereich größeres Spektrum an Phänomenen sichtbar. Die thematische Breite zeigt sich bspw. bei der Benennung von Lernanlässen und -bedingungen für Organisationen, wobei vor allem die Wünsche der Erziehungsberechtigten nach einer verbesserten Ganztagsbetreuung im Mittelpunkt stehen (I_2_4, 29). Eine verbreitete Argumentationsfigur ist die, dass – wie im folgenden Datenbeispiel angedeutet – ein größerer Prozess (der „Ganztagsschulprozess“) in Aussicht gestellt wird, an den dann zusätzliche Veränderungserwartungen geknüpft werden (Ausweitung von freien Spiel- und Beschäftigungszeiten), die aber ihrerseits einen weiteren Veränderungsbedarf vorhersehbar machen. Auf diese Weise wird die Organisation gezielt auf Lernprozesse vorbereitet und eingestimmt:

„Im Zuge des Ganztagsschulprozesses möchte die Schule ihr bereits bestehendes pädagogisches Konzept ausweiten. Angeleitete Wissens- und Lernprozesse sollen sich stärker mit freien Spiel- und Beschäftigungszeiten abwechseln und gegenseitig ergänzen. Die Ausweitung des Ganztagsangebotes bildet die grundlegenden Voraussetzungen, um die pädagogischen Zielsetzungen im besonderen Maße umsetzen und verwirklichen zu können“ (*Hans Eichel Schule Kassel*).

Darüber hinaus werden in den Dokumenten auch fördernde und begrenzende Einflussgrößen benannt, die sich auf das organisationale Lernen auswirken

können. Diesbezüglich wird z.B. eine positive Einstellung der pädagogisch Tätigen gegenüber Feedback und die Verfügbarkeit von „personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen“ (I_2_5, 67) als wichtige Voraussetzungen genannt. Sind diese Rahmenbedingungen gegeben, so lassen sich laut institutionellen Selbstbeschreibungen konzeptionelle Veränderungen wie die Verzahnung von Vor- und Nachmittag oder die Entwicklung eines Förderkonzeptes vornehmen. Zudem werden auch Ziele benannt, die durch das Lernen der Einrichtungen erreicht werden sollen, bspw. die Anpassung an nicht näher definierte gesellschaftliche Veränderungen. Auch wird darauf verwiesen, dass die eigenen Bildungsangebote qualitativ verbessert werden sollen.

Innerhalb der Expert*innen-Interviews werden – wie auch im Elementarbereich – vor allem die grundlegenden Bedingungen organisationalen Lernens sowie unterschiedliche Möglichkeiten, es durchzusetzen, behandelt, während die Gegenstandsbereiche unbestimmt bleiben. Betrachtet man die Voraussetzungen für Veränderungen in der Einrichtung, so wird vor allem die Abhängigkeit organisationaler Lernprozesse von der Verfügbarkeit bestimmter Ressourcen bspw. im Verhältnis zur Personaldichte (I_2_1, 144–148) als kritische Bedingung angesehen. Demgegenüber finden sich vergleichsweise selten Hinweise auf die Bedeutung von Veränderungen der organisationalen Umwelt oder der Ausprägung einer besonderen Organisationskultur.

Anders als im Elementarbereich wird auch das Lernen der pädagogisch Tätigen vom Grundschulleitungspersonal weniger stark betont. In Bezug auf die Strategien organisationalen Lernens wird lediglich die Bedeutung von Kommunikations- und Aushandlungsprozessen innerhalb der Einrichtung angesprochen. Dabei verweisen die Befragten auf die unterschiedlichen Gremienarten und Konferenzen sowie auf die Aufgabe, trotz unterschiedlicher Charaktere im Team konstruktiv zusammenzuarbeiten:

„Und wir sind auch ganz verschiedene Lehrer. Und wir müssen, das hat mit der Kommunikation zu tun, wirklich zu gucken, wie kann man eine möglichst gute Struktur mit diesen ganz verschiedenen Leuten hinkriegen? Langwierige Sache, glaube ich, aber im Endeffekt so dieses immer noch mal zuhören“ (I_2_5, 138).

Im Hinblick auf die Folgen des einrichtungsbezogenen Lernens wird im Vergleich zum Elementarbereich erkennbar, dass auch strukturelle Aspekte organisationalen Handelns betroffen sein können. Im konkreten Fall des eben dargestellten Datenbeispiels wird die Anpassung des aktuellen Lehrplans an neue gesetzliche Vorgaben als ein solches Ziel dargestellt.

In den Gruppendiskussionen werden zusätzlich kritische Aspekte des organisationalen Lernens aufgedeckt. Diesbezüglich fragen sich die pädagogisch Tätigen ebenso wie ihre Kolleg*innen aus dem Elementarbereich, inwiefern sich pädagogisch Tätige faktisch an den institutionellen Selbstbeschreibungen zu spezifischen Arbeitsbereichen orientieren (GD_3, 582–588). Zusätzlich beschreiben sie eine Diskrepanz zwischen Verfügbarkeit und der tatsächlichen Inanspruchnahme der gesetzlich zugesicherten Fortbildungszeiten (GD_3, 646) und kritisieren die unzureichende Nutzung von einrichtungsübergreifenden Leistungstests der pädagogisch Anderen als Impulse organisationaler Veränderungen (GD_3, 623).

Sekundarstufe I

Auf der Basis der institutionellen Selbstbeschreibungen aus der Sekundarstufe I lassen sich nur wenige Hinweise auf organisationalen Lernprozesse finden. Während bspw. im Primarbereich auch Lernanlässe und Ziele der Veränderungsprozesse identifiziert werden konnten, verweisen die Angaben dieses pädagogischen Arbeitsfeldes überwiegend auf Strategien zur Umsetzung des organisationalen Lernens. In diesem Zusammenhang wird das Schulprogramm als Gegenstand von Veränderungen dargestellt, die bspw. durch Einbindung externer Referent*innen (I_3_5, 131) angestoßen werden und durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Gremien ihren Eingang in die Organisation finden.

Auch in den Expert*innen-Interviews aus diesem Bildungsbereich zeigt sich eine Schwerpunktsetzung auf die Bedingungen und Strategien organisationalen Lernens. Besonders auffällig ist hierbei die Betonung bildungspolitischer Vorgaben, die als Auslöser von Veränderungen begriffen werden. Beispielhaft kann hier auf Datenschutzvorgaben (I_3_1, 23) und den hohen Anpassungsdruck durch die Teilnahmen der Einrichtung an bildungspolitischen Initiativen verwiesen werden.

Zudem werden auch hier die Veränderungen der eigenen Umwelt hervorgehoben; exemplarisch wird dies anhand von technischen Innovationen von unterrichtsrelevanten Medien und der Diagnose permanenter neuer Anforderungen durch Dritte festgemacht. Als Gegenstandsbereich des einrichtungsbezogenen Lernens verweisen die befragten Expert*innen ausschließlich auf die Anpassung von arbeitsteilig durchführbaren Routinen.

In Bezug auf die Art und Weise, wie organisationales Lernen umgesetzt werden kann, zeigen sich in den Angaben der Leitungskräfte aus der Sekundarstufe I drei Schwerpunkte.

1. Dem Lernen der pädagogisch Tätigen wird eine hohe Bedeutung zuge-

- standen, was sich bspw. darin zeigt, dass die Befragten explizit auf die Verbindung zwischen organisationalen Veränderungen und den Fortbildungen der Beschäftigten (I_3_3, 174) hinweisen.
2. Zudem wird in den Interviews die enge Kopplung des Lernens von pädagogisch Tätigen und ihrer Zusammenarbeit in der Einrichtung deutlich. Damit ist der zweite Schwerpunkt der Strategien erkennbar. Die Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse der Beschäftigten werden – wie auch schon im Primarbereich – anhand diverser Konferenzen und auch durch die hohe Bedeutung, die dem kollegialen Austausch und kollegialen Hospitationen zugeschrieben wird, thematisiert.
 3. Im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Bildungsbereichen wird zudem die Einbindung Dritter zur Verfolgung organisationaler Veränderungen betont. In diesem Zusammenhang verweisen die Expert*innen bspw. auf die arbeitsteilige Bearbeitung erwartungswidrigen Verhaltens durch die Einbindung von Schulsozialarbeiter*innen.

Um als Leiter*in einer Einrichtung aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld das organisationale Lernen zu realisieren, fehlt manchen Akteur*innen die entsprechende Vorbereitung und Qualifikation. Darauf weist einer der Befragten klar hin: „Ein anderer Punkt ist, dass man als Schulleiter auch ein Verwaltungsleiter ist“ (I_3_4, 165).

In den Gruppendiskussionen der LOEB-Studie finden sich zum Thema des organisationalen Lernens keine Bezüge von Lehrkräften aus der Sekundarstufe I. Dies kann auch dem Umstand geschuldet sein, dass Lehrkräfte aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld in diesem dritten qualitativen Zugang nur sehr schwach vertreten sind.

Sekundarstufe II

Im Vergleich der pädagogischen Arbeitsfelder weisen die institutionellen Selbstbeschreibungen aus der Sekundarstufe II zahlreiche Bezüge zum einrichtungsbezogenen Lernen auf. Zu den diversen Konstellationen, die aus der Sicht der vorliegenden Dokumente Veränderungen in den untersuchten Einrichtungen anstoßen, zählen bspw. Vorgaben der deutschen und europäischen Bildungspolitik. Wie auch im Primarbereich wird die Verfügbarkeit von „räumlichen, materiellen und personalen Ressourcen“ (I_4_3, 165) als unabdingbare Voraussetzung für organisationale Veränderungen beschrieben. Als ebenso bedeutsam wird die Existenz einer lernförderlichen Organisationskultur erachtet, wofür die Erhöhung von Transparenz und die Verbesserung der Feedbackkultur Beispiele bilden.

Vielfältig sind auch die Bereiche der Organisation, auf die die Änderungen abzielen. Dementsprechend werden nicht nur konzeptionelle Veränderungen, wie die Erstellung und Anpassung von fächerübergreifenden Gesamtkonzepten oder des Schulcurriculums, sondern auch der Bereich der pädagogischen Interventionen und hier bspw. die Aktualisierung von Unterrichtsinhalten und -methoden angesprochen. Im bildungsbereichsübergreifenden Vergleich wird die Evaluation von organisationalen Abläufen am breitesten thematisiert. Ergänzend hierzu werden Dokumentations- und Reflexionsprozesse als lernförderliche Maßnahmen beschrieben. Darüber hinaus wird die interorganisationale Kooperation mit Einrichtungen des Tertiärbereichs ebenso als Möglichkeit des organisationalen Lernens betrachtet wie die Zusammenarbeit der pädagogisch Tätigen innerhalb der eigenen Einrichtung selbst. Einen hohen Stellenwert nimmt auch das Lernen der pädagogisch Tätigen ein, das zur Anpassung an Umweltveränderungen genutzt wird (I_4_5, 31).

Schließlich werden in den Dokumenten aus der Sekundarstufe II auch die Ziele benannt, die über das Lernen der Organisation erreicht werden sollen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Erweiterung der eigenen Bildungsangebote sowie die qualitative Verbesserung derselben. Zusätzlich wird auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld, ähnlich wie im Primärbereich, die Arbeit an institutionellen Selbstbeschreibungen wie dem Schulcurriculum oder einzelnen Teilkonzepten als Ziel organisationalen Lernens dargestellt.

Im bildungsbereichsübergreifenden Vergleich bestätigt sich in den Expert*innen-Interviews der Leitungskräfte aus der Sekundarstufe II der eben genannte Befund, dass vor allem Hinweise auf die Strategien des organisationalen Lernens vorliegen. Hinsichtlich der Bedingungen des Lernens werden überwiegend Veränderungen der organisationalen Umwelt angesprochen. Beispiele hierfür bilden Veränderungen der pädagogisch Anderen, wie es etwa folgende Führungskraft beschreibt: „Wir haben sicherlich eine veränderte Schülerschaft zu dem, was vor vielleicht 10, 15 Jahren an Kindern und Jugendlichen an die Schule gekommen ist“ (I_4_3, 99), eine stärkere Lebens- und Arbeitsweltorientierung von Gymnasien sowie die Diagnose von gesellschaftlicher Schnelllebigkeit. Als Gegenstand der organisationalen Veränderungen identifizieren die Befragten lediglich die Umverteilung interner Zuständigkeiten.

Hinsichtlich der Umsetzung des organisationalen Lernens werden drei Schwerpunkte erkennbar.

Wie auch in Sekundarstufe I sind sowohl das Lernen der pädagogisch Tätigen als auch die Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse der Beschäf-

tigten innerhalb der Einrichtung von zentraler Bedeutung. Diesbezüglich wird speziell den Fortbildungen eine wichtige Rolle bei der Qualitätssicherung und -entwicklung in der eigenen Organisation zugeschrieben, während das Lernen der Beschäftigten generell mit der intraorganisationalen Zusammenarbeit in Verbindung gebracht wird.

Die Kooperation wird wiederum als bedeutsam hervorgehoben, indem unterschiedliche Aushandlungskontexte wie Gesamtkonferenzen, Klausurtagungen oder auch Personalversammlungen erwähnt und die Anwendung von Hospitationen und anderen Formen des kollegialen Austauschs beschrieben werden.

Wie auch in der Sekundarstufe I wird die Einbindung Dritter auch in der Sekundarstufe II zur Umsetzung organisationaler Veränderungsabsichten als probates Mittel betrachtet. Dabei können Referent*innen bspw. organisationsrelevante Fortbildungen gestalten oder Coaches einen Organisationsentwicklungsprozess begleiten.

Als Folgen des organisationalen Lernens gehen die befragten Expert*innen überwiegend auf die Sicherung bzw. Steigerung von organisationaler Qualität ein. Aus ihrer Sicht lässt sich innerhalb der Einrichtung nicht nur ein stärkeres Bewusstsein für Qualitätsfragen erzeugen (I_4_4, 104), sondern es lassen sich auch neue Reflexionsmöglichkeiten im Sinne eines qualitätsvollen Unterrichts schaffen.

Auch die pädagogisch Tätigen aus Sekundarstufe II beschäftigen sich in den Gruppendiskussionen mit der Wirksamkeit spezifischer Maßnahmen des organisationalen Lernens. Im folgenden Datenausschnitt thematisieren sie eine Form der externen Evaluation. Als kritisch werden dabei die lange Vorbereitungszeit auf diese Art der Qualitätssicherung sowie die nur kurzzeitige Anpassung der Unterrichtsmodalitäten an die geprüften Kriterien bewertet:

„So eine Evalua-, äh, EXTERNE Evaluation (...), die alle sieben Jahre stattfindet und wobei auch dies ist witzig, ich hab das jetzt erst bei ner anderen, bei meiner letzten Schule mitgemacht und jetzt bei meiner, ähm, mh, AKTUELLEN Schule kommt das auch wieder und man wird schon drauf vorbereitet, wir werden auch, denen wird auch GESAGT: ‚Ja, also ihr könnt euch drauf einstellen.‘ Die, ähm::, SINNHAFTHKEIT wurde auch HIER wieder infrage gestellt von routinierten Lehrern, die schon jahrelang da drin sind. Die sagen, ja die sind dann in einem Unterricht dann gekommen, die sind ja jeweils, ähm, ne Handvoll Lehrer, die von ner anderen Schule kommen und sich das anschauen und die kommen dann da rein, äh, in einen Unterricht oder was und die bereiten sich dann auch die, wirklich GUTEN, ALTEingessenen Lehrer bereiten sich dann PENIBELST drauf vor, weil, mein, gut das Bild dann irgendwie auch von der Schule, mh::, ja abgibt und @ja, aber die sagen

auch, ja es ist so v-, es ist so VERSTELLT und KÜNSTLICH und die können nicht wirklich sagen, wie eigentlich dieses, wie eigentlich die Schule so aussieht. Ich hab dann gesehen, wie dann die Evaluation vom letzten Mal war und, ähm, das ist so UNGLAUBLICH schwammig und n:icht aussagekräftig. Also meiner Meinung nach, okay, ist das einfach verschwendete Ressourcen, @denk ich@. Also, ich halte nicht so viel davon, aber (+)irgendwo muss man natürlich(+), mir ist klar, man muss natürlich irgendwo eine Einrichtung auch auf ihre Wirksamkeit, ähm, untersuchen, a::ber:: ich glaube nicht, dass man mit dieser Evaluation viel erreicht hat“ (GD_6, 205–207).

Berufliche Bildung

Die institutionellen Selbstbeschreibungen aus der beruflichen Bildung eröffnen Einblicke in verschiedene Aspekte organisationalen Lernens. So werden in den Dokumenten bspw. die Ausbildungsberufe, die „einem ständigen Veränderungsprozess“ (I_5_5, 84) unterliegen, als Lernanlässe für die Einrichtung dargestellt. Zusätzlich finden sich Hinweise darauf, dass es auch einer besonderen Organisationskultur bedarf, um die anvisierten Änderungen in Gang zu setzen, etwa eine ausreichende Transparenz sowie die Regelung, dass nach Möglichkeit alle Organisationsangehörigen an Aushandlungsprozessen beteiligt werden sollten.

Den Gegenstand des organisationalen Lernens bildet, wie auch bereits im Elementarbereich erwähnt, die eher unscharf umrissene Qualität der jeweiligen Einrichtung. Zudem werden diesbezüglich in Analogie zu den Schwerpunkten der Sekundarstufe II auch die pädagogischen Interventionen in Form von konkreten Ausbildungsgängen angesprochen. Weitere Angaben lassen sich den Zielen organisationalen Lernens zuordnen. Dabei wird die Sicherung von Qualität bzw. das Qualitätsmanagement explizit als „zentrale Aufgabe“ (I_5_4, 19) der eigenen Einrichtung dargestellt.

Daneben werden auch die Arbeit an institutionellen Selbstbeschreibungen wie etwa dem Leitbild und die Qualitätsverbesserung der eigenen pädagogischen Interventionen als erstrebenswerte Veränderungen dargestellt. Wie auch schon in den Dokumenten der Sekundarstufe II bildet die Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Personals ein weiteres Ziel organisationalen Lernens.

Ähnlich wie in der Sekundarstufe II zeigen sich in den Expert*innen-Interviews aus der beruflichen Bildung verstärkt Hinweise auf die Strategien organisationalen Lernens. Um die gewünschten Veränderungen herbeizuführen, verfolgen die Einrichtungen aus der beruflichen Bildung vom Standpunkt der Leitungskräfte diverse Strategien. Dabei wird vergleichsweise wenig auf das Lernen der pädagogisch Tätigen eingegangen; vielmehr wird

die Zusammenarbeit der Beschäftigten innerhalb der eigenen Einrichtung hervorgehoben. Als bedeutsame Formen solcher Kommunikations- und Aushandlungsprozesse beschreiben die Studienteilnehmenden verschiedene Konferenzen (I_5_4, 34; I_5_5, 385), diverse Gremien oder auch kollegiale Hospitationen.

Im Gegensatz zu den vorgeschalteten pädagogischen Arbeitsfeldern wird die zentrale Bedeutung von qualitätssichernden Maßnahmen für die Entwicklung der Organisation betont. Dazu zählen die Expert*innen nicht nur die Definition von Entwicklungszielen auf Basis von Bewertungen in Form von Absolventenbefragungen oder Schulinspektionen. Im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen gehen die Befragten zwar kaum auf die Bedeutung von bestimmten Ressourcen für organisationales Lernen ein, thematisieren im Gegenzug aber umso deutlicher die Auswirkungen von Umweltveränderungen wie etwa Veränderungen in der Arbeitswelt. In diesem Zusammenhang wird bspw. die gesamtgesellschaftliche Dynamisierung der Wissensproduktion im Zuge neuer „Anforderungen in Gesellschaft und Wirtschaft auch von von der Arbeitswelt her“ erwähnt (I_5_2, 5–12), das Phänomen der demografischen Entwicklung beschrieben und auf die generationsspezifischen Veränderungen der pädagogisch Anderen hingewiesen.

Unmittelbar betroffen von den Prozessen der organisationalen Anpassung sind die organisationsweit geteilten Werte. Unter dem Eindruck eines starken Wertpluralismus und einer damit korrespondierenden Individualisierung wird eine Vereinheitlichung im Sinne einer Corporate Identity angestrebt. Die Angaben im Bereich der Konsequenzen von einrichtungsbezogenen Lernprozessen sind vergleichsweise gering und umfassen lediglich die Modularisierung der Bildungsangebote.

Wie die Beschäftigten aus dem Elementar- und Primarbereich kritisieren auch die pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung in den Gruppendiskussionen den aus ihrer Sicht viel zu großen Aufwand zur Erstellung von institutionellen Selbstbeschreibungen.

Tertiärbereich

In den institutionellen Selbstbeschreibungen der Einrichtungen aus dem Tertiärbereich sind überwiegend Hinweise auf die Ausgangskonstellationen des organisationalen Lernens zu finden: Es werden Umweltveränderungen wie sich ständig ändernde technologische Herausforderungen, Prozesse der Internationalisierung oder neue gesetzliche Vorgaben erwähnt, an die sich die Einrichtungen anpassen müssen. Um dies zu leisten, bedarf es diverser Voraussetzungen: In Bezug auf die pädagogisch Tätigen wird deren Engage-

ment für die Weiterentwicklung der Einrichtung erwähnt, während aus Organisationsperspektive bspw. das Selbstverständnis als reformorientierte Hochschule als lernförderliche Bedingung dargestellt wird.

Veränderungen betreffen aus Sicht der Dokumente vor allem organisationale Strukturen. So sollen z.B. neue Organisationseinheiten geschaffen werden, um zusätzliche Masterprogramme anbieten zu können. Hierzu wird nicht nur die verstärkte Zusammenarbeit der Organisationsmitglieder, sondern auch die Kooperation mit anderen Organisationen angestrebt. Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte betont, u.a. werden „strategische Partnerschaften mit führenden Forschungsinstituten“ (I_6_4, 10) anvisiert.

Schließlich werden auch Ziele des organisationalen Lernens hervorgehoben. Neben der bereits erwähnten Neuschaffung von Masterstudiengängen wird wie in einigen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern auch die Qualitätsverbesserung der eigenen pädagogischen Interventionen betont, worunter der Anspruch fällt, die eigenen „Dienstleistungen kontinuierlich weiterzuentwickeln“ (I_6_1, 24).

Wie auch im Elementar- und Primarbereich sowie in der Sekundarstufe I gehen die Befragten in den Expert*innen-Interviews vorwiegend auf konkretere Facetten des organisationalen Lernens ein, die sich mit seinem Zustandekommen und seiner Umsetzung beschäftigen. So verweisen die Befragten bspw. auf die Abhängigkeit der Veränderungsmöglichkeiten von finanziellen und personellen Ressourcen. Zusätzlich betonen sie, dass eine lernförderliche Organisationskultur notwendig ist, wobei Eigenschaften wie Transparenz und Kommunikationsbereitschaft (I_6_2, 32) hervorgehoben sowie die Arbeit an einer einrichtungsweiten Lernkultur in den Vordergrund gerückt werden.

Als Gegenstandsbereiche des organisationalen Lernens identifizieren die Vertreter*innen des Tertiärbereichs ausschließlich die pädagogischen Interventionsformate, die in diesem Zusammenhang jedoch nicht weiter spezifiziert werden.

Wesentlich detaillierter gehen die Befragten auf die Strategien ein, durch die sich organisationales Lernen umsetzen lässt. In diesem Zusammenhang liegt der Fokus auf den Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen innerhalb der eigenen Einrichtung, wobei die Studienteilnehmenden auf die Interaktion im Rahmen von sogenannten Verwaltungsteammeetings, Dozenten*innentreffen oder auch Dozent*innentagen verweisen. Zusätzlich thematisieren sie die Bedeutung von qualitätssichernden Maßnahmen für die Entwicklung der Organisation und sprechen die Existenz formaler Evaluationszyklen (I_6_5, 295) sowie die Evaluation der Praxisphasenbetreuung an.

In den Gruppendiskussionen, in denen – wie bereits mehrfach erwähnt – eine recht offene Atmosphäre geherrscht hat, werden vor allem zwei Aspekte thematisiert, die sich kritisch auf das organisationale Lernen auswirken:

1. Die (mangelnde) Akzeptanz der Notwendigkeit von organisationalem Lernen in der eigenen Einrichtung (GD_1, 208).
2. Die generelle Kritik an Qualitätsmanagementsystemen, die aus Sicht der Befragten angeblich als „Kreativitätskiller“ (GD_4, 58) fungieren und damit organisationales Lernen begrenzen.

Dazu ein Beispiel:

„Aber ich glaube auf der anderen Seite, das erzähl ich auch in den Kursen oft, ist dieses Qualitätssicherung und Normierung und DIN-Normierung und ISO 9000 irgendwas auch dazu führt, das sind auch Kreativitätskiller, weil wenn ich äh also nehmen wir's mal ganz für Unternehmen, wenn alle Unternehmen nach der gleichen DIN-Norm funktionieren und so weiter und so fort, wo ist denn dann der Platz für Kreativität“ (GD_4, 58).

Erwachsenenbildung

Die institutionellen Selbstbeschreibungen aus der Erwachsenenbildung beinhalten keine Hinweise auf die Ziele organisationalen Lernens, geben dafür aber umso mehr Aufschluss über seine Bedingungen. Den Ausgangspunkt bildet – wie für die meisten anderen pädagogischen Arbeitsfelder schon dargestellt – auch hier die Diagnose einer sich verändernden Welt. Als lernförderlich werden zudem bestimmte organisationskulturelle Zielorientierungen beschrieben, zu denen sich bspw. der Anspruch auf Nachhaltigkeit und Transparenz rechnen lässt. Die angemessenen Einstellungen und Haltungen der pädagogisch Tätigen werden in diesem Zusammenhang ebenfalls als förderliche Voraussetzung für das Lernen der Einrichtung angesehen. Beispielhaft zeigt sich dies anhand der Aussage, dass die Beschäftigten „eine erfolgs- und leistungsorientierte Unternehmenskultur“ (I_7_1, 24) authentisch umsetzen und dadurch „die Zukunftsfähigkeit der Organisation“ (I_7_1, 24) gewährleisten.

Aus der Perspektive der Dokumente sind vor allem organisationale Abläufe und nicht näher definierte Prozesse von organisationalem Lernen betroffen. Sie werden genauso verändert wie auch bestimmte pädagogische Interventionsformen, die entweder diffus als Dienstleistungen umschrieben oder konkret wie bspw. Trainings beschrieben werden. Um diese organisationalen Strukturen zu ändern, werden verschiedene Strategien vollzogen. Diese lassen sich einerseits als interorganisationale Kooperationen zusammenfas-

sen, worunter u.a. die Beteiligung an Gremienarbeit fällt; andererseits werden Aushandlungsprozesse innerhalb der eigenen Einrichtung hervorgehoben, wie etwa Dienstbesprechungen „zur konzeptionellen Planung, Fortbildung und zur gegenseitigen Information“ (I_7_7, 12).

Im bildungsbereichsübergreifenden Vergleich gibt es in den Expert*innen-Interviews aus der Erwachsenenbildung besonders viele Hinweise auf die unterschiedlichen Aspekte des organisationalen Lernens. Ebenso wie in den Angaben aus den meisten anderen pädagogischen Arbeitsfeldern finden sich die meisten Details im Rahmen der Bedingungen und Strategien, die für das Lernen von Einrichtungen genutzt werden. Zur erstgenannten Facette, den Bedingungen, wird –wie auch in vielen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern – die Abhängigkeit des organisationalen Lernens von der Verfügbarkeit diverser Ressourcen beschrieben. Dazu gehören neben der Personaldichte auch Zeit sowie finanzielle Mittel.

Wie auch schon in den institutionellen Selbstbeschreibungen vermerkt, gehen die befragten Expert*innen besonders intensiv auf Veränderungen in der organisationalen Umwelt ein. In diesem Zusammenhang werden – wie auch in der beruflichen Bildung – demografische Entwicklungen angesprochen (I_7_1, 20; I_7_6, 52; I_7_7, 206; I_7_10, 57–61), Änderungen der arbeitsfeldspezifischen rechtlichen Rahmenbedingungen thematisiert oder auf die Pflicht zur Implementierung von Bildungsstandards hingewiesen. Eine weitere Parallele zu den institutionellen Selbstbeschreibungen aus diesem Bildungsbereich zeigt sich in der Betonung einer lernförderlichen Organisationskultur. Diesbezüglich sprechen die Studienteilnehmenden Aspekte wie Offenheit, Kooperationsbereitschaft, Flexibilität und Zukunftsorientierung an. Auch die Bereiche der Organisation, die von Veränderungen betroffen sind, werden im Vergleich zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern ausführlich thematisiert. Dementsprechend wird in diesem Kontext neben der Anpassung der Programmpolitik auch die qualitative wie quantitative Entwicklung des Angebotspektrums angeführt. Daneben wird die Beziehung zwischen Organisation und Umwelt als Gegenstandsbereich des organisationalen Lernens angesehen, wobei die Kundenorientierung als wichtiges Einrichtungsmerkmal benannt wird.

Schließlich lässt sich die Veränderung von ganzen Organisationseinheiten sowie Wachstums- und Schrumpfpfasen der Einrichtung zum Kontext des einrichtungsbezogenen Lernens rechnen. In diesem Kontext gehen die Expert*innen bspw. auf die Entwicklung und kontinuierliche Anpassung von Standards ein, thematisieren den Anspruch zur regelmäßigen Qualitätstestierung und bestätigen die Bedeutung von Audits (I_7_5, 219). Als Konse-

quenzen des einrichtungsweiten Lernens beschreiben die Befragten aus der Erwachsenenbildung neben dem Aufbau von neuen organisationalen Strukturen auch die Qualitätssicherung bzw. -steigerung. Der letztgenannte Aspekt zeigt sich vor allem im Anspruch, ein einrichtungsweit funktionierendes Qualitätsmanagement zu implementieren oder über eine hohe Qualität zusätzliche Kund*innen zu gewinnen.

Innerhalb der Gruppendiskussionen setzt sich der Trend fort: Auch die Vertreter*innen der Erwachsenenbildung gehen recht kritisch mit der Relevanz von institutionellen Selbstbeschreibungen um. Wie auch bei den pädagogisch Tätigen aus dem Elementar- und Primarbereich wird der Zusammenhang zwischen den Vorgaben in solchen Dokumenten und seiner faktischen Wirkung auf die Arbeit der Beschäftigten bezweifelt; auch der hohe Aufwand von Ressourcen, um solche Dokumente zu erstellen, wird skeptisch bewertet. Dies zeigt sich anhand folgender Formulierung deutlich:

„Und was haben wir uns damit abgemüht in Workshops und dann wurde hinterher jeder Satz formuliert und dann wieder ein bisschen umformuliert und dann war das so ein Monstrum, im Grunde ist das ein Monstrum, das kann man gar keinem Teilnehmer zumuten, das zu lesen“ (GD_2, 152–154).

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Anhand der institutionellen Selbstbeschreibungen aus Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik zeigt sich eine deutliche Konzentration auf die Ziele organisationalen Lernens. Ein gewisses Alleinstellungsmerkmal bildet hier die Interventionsform der Hilfe. Als weitere Besonderheit wird zudem das explizit genannte Selbstverständnis der Einrichtungen als „lernende Organisation“ (I_8_2, 15; I_8_5, 34) beschrieben; dadurch wird die strukturelle Offenheit gegenüber einrichtungsweit wirksamen Lernaktivitäten dokumentiert. Davon sind verschiedene Aspekte betroffen, so etwa die jeweils gültigen Orientierungs- und Handlungsrahmen der Einrichtungen sowie gewisse Standards in organisationalen Abläufen.

Umgesetzt wird dies aus der Perspektive der untersuchten Dokumente vor allem durch das Lernen der pädagogisch Tätigen. In diesem Zusammenhang wird die „kontinuierliche Erhöhung des professionellen Niveaus als essentiell für die erfolgreiche Weiterentwicklung der Organisation“ (I_8_3, 1398–1543) erachtet, worin sich Parallelen zu den institutionellen Selbstbeschreibungen aus der Sekundarstufe II zeigen. Darüber hinaus wird auch die einrichtungübergreifende Zusammenarbeit angesprochen, wobei aber keine unmittelbaren Interaktionsszenarien beschrieben werden.

Zu den bereits erwähnten Zielen des organisationalen Lernens lässt sich die auch in vielen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern präsenste Qualitätsverbesserung der eigenen pädagogischen Interventionen wie bspw. Hilfeleistungen zählen.

Wie auch in den meisten anderen pädagogischen Arbeitsfeldern zeigen sich in den Expert*innen-Interviews mit Vertreter*innen der Sozialen Arbeit überwiegend Bezüge zu den Bedingungen und den Strategien des organisationalen Lernens. Einen Schwerpunkt im Bereich der grundlegenden Voraussetzungen stellen Veränderungen in der Umwelt der Einrichtung dar. Diese werden überwiegend in einer sich wandelnden Rechtslage (I_8_5, 268), Veränderungen der pädagogisch Anderen sowie technischen Neuerungen gesehen. Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Feststellung der Expert*innen, dass sich eine spezifische Kultur innerhalb der Einrichtung positiv auf ihr Lernen auswirken kann. Im Kontrast zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern werden diesbezüglich auch Eigenschaften betont, die eher auf die Bewahrung von verlässlichen Strukturen hinweisen. Dementsprechend werden, neben der Wandelbarkeit, auch Tugenden wie Beständigkeit oder Verlässlichkeit angesprochen. In Bezug auf den Gegenstandsbereich des Lernens verweisen die Befragten lediglich auf den Bedarf zur Optimierung organisationsinterner Abläufe.

In anderen Textpassagen wird auf das Lernen der pädagogisch Tätigen bzw. deren regelmäßige Qualifizierung als organisationales Anliegen verwiesen (I_8_3, 289–290). Daneben wird die Bedeutung von intraorganisationalen Arbeitszusammenhängen betont und die Einbindung Dritter – bspw. der Einsatz von Coaches in der Führungskräfteentwicklung – als Möglichkeit beschrieben, organisationsweite Lernprozesse anzustoßen.

Verweise auf die Resultate des einrichtungsweiten Lernens lassen sich in den Expert*innen-Interviews der Sozialen Arbeit ebenfalls kaum finden, einzig die Verbesserung organisationaler Abläufe wird diesbezüglich erkennbar.

Im Kontrast zu pädagogisch Tätigen aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern bestätigen die Vertreter*innen der Sozialen Arbeit in den Gruppendiskussionen den Nutzen, sich am eigenen Leitbild zu orientieren (GD_1, 241).

Wie auch in der Sekundarstufe II wird Kritik an bestimmten Evaluationsprozessen geübt. Als problematisch wird das Vorgehen angesehen, pädagogisches Handeln in Zahlen abzubilden und daraus relevante Informationen für das organisationale Lernen abzuleiten (GD_6, 257). Ein weiterer Schwerpunkt betrifft den Zusammenhang zwischen dem Lernen der pädagogisch Tätigen und dem organisationalen Lernen. Aus Sicht der Gruppendiskussi-

onsteilnehmenden sind organisationale Wünsche ausschlaggebend für die Auswahl der Fortbildungsinhalte (GD_6, 35). Darüber hinaus wird festgestellt, dass die Beschäftigten bevorzugt Lernkontexte nutzen sollen, die auch einen Mehrwert für die eigene Einrichtung bzw. das Team bringen (GD_3, 662).

3.3 Arbeitsteilung und Kooperation

Barbara Lindemann und Rudolf Tippelt

Im Buch „Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014a) wird u. a. hervorgehoben, dass aus einer gesellschaftstheoretisch informierten Perspektive das lebenslange Lernen als spezifische Form der Arbeitsteilung bei der Humanontogenese interpretiert werden kann. Dort wurde herausgearbeitet, dass das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens und die darin arbeitenden pädagogischen Berufe eine Instanz darstellen, „die einen entscheidenden Beitrag zur Verteilung von Lebenschancen leistet und hierfür auch das gesellschaftliche Mandat besitzt“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014a, S. 260).

Unter Bezug auf die von Durkheim geprägten Kategorien der Arbeitsteilung sowie der Solidarität werden auch im LOEB-Projekt komplexe Formen der pädagogischen Arbeitsteilung und Segmentierung analysiert, aber nicht auf Basis der starken Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe, sondern der Arbeitsteilung von pädagogischen Institutionen und Organisationen. Im LOEB-Projekt geht es nicht um das Problem der gemeinsamen beruflichen Identität von pädagogischen Berufsgruppen, sondern vielmehr im Sinne Durkheims (1999), um Gelingensbedingungen und Barrieren einer sich entfaltenden „organischen Solidarität“ zwischen den institutionellen pädagogischen Akteur*innen. Die Frage ist, ob das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens institutionell eine eher lose Koppelung aufweist und wie stark die Solidarität bzw. der Gemeinsinn pädagogischer Institutionen ausgeprägt ist.

3.3.1 Kooperationen und deren Anlässe

Im Folgenden soll nun detailliert auf bestehende vertikale sowie horizontale Kooperationsformen, auf diesbezügliche Kooperationserfahrungen sowie deren Hintergründe eingegangen werden. Dabei interessieren sowohl die hori-

zontalen Kooperationen als auch die vertikalen Perspektiven der Kooperationen, die sich an den Bildungsprozessen über die Lebensspanne orientieren.

Definition „horizontale Kooperationen“

Horizontale Kooperationen sind Arbeitsteilungen mit anderen Institutionen, die für den gleichen Altersbereich relevant sind. Dabei sind die Kooperationen mit Institutionen gleicher Aufgabenstellung wie auch die Institutionen mit ergänzenden oder kompensierenden Aufgaben gemeint.

Definition „vertikale Kooperationen“

Vertikale Kooperationsformen sind dagegen sequenziell an die aufeinanderfolgenden Übergänge im deutschen Bildungssystem gebunden und beziehen sich auf Übergänge über die gesamte Lebensspanne. Hintergrund hierbei ist, dass die „biographische Relevanz von Bildungsprozessen [...] zu keinem Zeitpunkt so präsent wie in Übergangs- und Umbruchsituationen“ (Reupold/Tippelt 2006, S. 89) ist.

Durch Kooperationen der Bildungseinrichtungen – z. B. unterschiedlicher Schulformen – können Übergänge erleichtert werden. Gerade die Übergänge im vorschulischen Bereich, d. h. vom Elternhaus in die Krippe (Einrichtung für Kinder unter drei Jahren) bzw. in den Kindergarten haben nicht nur für die Kinder, sondern auch für deren Familien eine einschneidende Bedeutung (Bronfenbrenner 1981; Pekrun 2001).

In der Literatur wird der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich fokussiert und auch die Kultusministerkonferenz fordert seit Langem eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2009). Bei dieser Form der Zusammenarbeit sollen die Kinder bestmöglich auf die Anforderungen der Schule vorbereitet werden. Hierbei ist eine Kooperationsbeziehung zwischen den Institutionen der frühen Bildung und der Schulen notwendig, wobei die gesetzlichen Rahmenbedingungen auch erhebliche Herausforderungen darstellen. Vertikale Kooperationen an diesem Übergang „leben zum großen Teil auch von den persönlichen Beziehungen zwischen den Akteuren und werden von eigenen Kooperationserfahrungen geprägt“ (Höhne 2017). Gemeinsames Ziel ist es aber, das Wohl der Kinder im Auge zu behalten.

Wenn man im Kontext der Übergangssituation einen kurzen Blick auf die Aufgaben der Schule richtet, ist zu konstatieren, dass diese nicht ausschließlich in der Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen liegen, sondern zu einem wesentlichen Teil in deren Erziehung und Sozialisation (Pekrun 2001).

Die Institution Schule ist auch für die Selektion der Kinder und Jugendlichen für die biografisch nachfolgenden Bildungsinstitutionen wesentlich mitverantwortlich (Fend 2006): Untersuchungen in der Bildungsforschung zum Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen haben gezeigt, dass einmal getroffene Entscheidungen nur schwer zu korrigieren sind (Ditton 2004; Edelmann/Schmidt/Tippelt 2011).

Eine weitere wichtige Phase für die Entwicklung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist die Übergangssituation von der Schule in den Beruf. Spätestens beim Übergang in den Beruf muss mit Desillusionierungen gerechnet werden, denn der Trend hin zur Höherqualifizierung – also die durch technischen Wandel, Produktinnovationen oder neue Formen der Arbeitsteilung ausgelösten anspruchsvollen Trends – machen im Grunde permanente kompensatorische Leistungen der Bildungsinstitutionen erforderlich, die aber nicht immer in hinreichender Dichte – etwa in der Weiterbildung – angeboten werden (Edelmann/Schmidt/Tippelt 2011).

Im Folgenden soll nun aber auf die Empirie, also die Erfahrungen und die Sichtweisen der pädagogischen Akteur*innen selbst eingegangen werden – und man wird feststellen, dass die Kooperationen doch äußerst vielfältig und sehr verbreitet sind.

Elementarbereich

In den institutionellen Selbstbeschreibungen des Elementarbereichs wird der Begriff „Arbeitsteilung“ nicht direkt genannt. Es finden sich aber viele Hinweise auf Kooperationen mit Bezugspersonen wie den beteiligten Eltern oder anderen Organisationen und Einrichtungen.

Die Kooperation mit Bezugspersonen erfolgt bspw. über einen Rundgang durch die Einrichtung, bei der den Eltern die Regeln und Abläufe der Kinderkrippe erläutert werden. Die Eltern werden im Rahmen von Gesprächen bewusst in das pädagogische Konzept, den Krippenalltag und die Reflexion miteinbezogen (SB_1_2, 216 und 226). Die so entstehende „Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaft“ soll die Expertise der Eltern im Krippenalltag für die Gestaltung des dortigen Bildungsangebotes berücksichtigen (SB_1_3, 664–670). Zu Elternabenden werden bspw. externe Referent*innen (SB_1_2, 237–238), ein Trägerverein (SB_1_2, 238–239) oder ein „lokales, professionelles Hilfenetzwerk“ (SB_1_3, 480–482) eingeladen. Die Themen solcher Beratungen richten die Einrichtungen an den Lebenssituationen und Bedarfen der Familien aus (SB_1_3, 856–862). Sie beziehen sich z. B. auf „Erste Hilfe am Kleinkind“ (SB_1_2, 236–237) oder die Förderung der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund oder Behinderung. Zudem gibt es exter-

ne Angebote, bei denen Kinder bspw. Englisch aber auch Tanzen erlernen können (SB_1_6, 11:2657–11:3399).

Die Kooperation mit den Eltern erfolgt zusätzlich über „Elternbeiräte“ (SB_1_2, 238–239), „-mitarbeit“ (SB_1_2, 240–241), „-umfragen“ (SB_1_2, 242–243), „-information“ (SB_1_2, 244–250) und „-hospitation“ (SB_1_2, 250–252). Das soll die Bildung von „Netzwerken“ (SB_1_3, 681–685) und den Aufbau einer „familienfreundlichen Infrastruktur“ (SB_1_3, 685–690) fördern. Dabei sollen die Wünsche und Anregungen der Eltern, aber auch Informationen der Kinderkrippe ausgetauscht und transparent gemacht werden. Informationen werden auch über eine „Kindergartenzeitung“ und „Elternbriefe“ (SB_1_4, 31–32) veröffentlicht. Eine Kinderkrippe bietet eine „Notbetreuung“ an, falls privates Betreuungspersonal kurzfristig entfällt (SB_1_6, 4).

Zusätzlich wird mit Supervision gearbeitet, die für das Krippenpersonal die emotionale Öffnung im geschützten Rahmen zu verschiedenen Herausforderungen bietet (SB_1_2, 262–263). Weitere Kooperationen mit anderen Organisationen werden hinsichtlich des Mittagessens geschlossen, dabei liefern nächstgelegene Cafés (SB_1_2, 214), aber auch Caterer das Essen für die Krippe.

Partner*innen für den Bereich Austausch und Beratung sind: Fachdienste, Psycholog*innen, Therapeut*innen, Familienberatungsstellen, Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie, sozialpädiatrische Zentren, verschiedene Kinderärzt*innen, Zahnärzt*innen, Jugendämter, Gesundheitsämter, andere Kindertagesstätten, Kinderhorte, Grundschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik (SB_1_4, 33–34, SB_1_6, 12:1495–12:1571, 15:4–15:423, 15:657–15:1131, 15:1555–15:1824). Vorteilbringend für das Zustandekommen einer Kooperation ist auch die Organisation von „Vorlesepaten“ (SB_1_8, 3–3). Auch Seniorenzentren (SB_1_9, 101–102) oder „[öffentliche, B. L.] Personen“ (z. B. Bürgermeister*in) (SB_1_9, 139–142) können Kooperationspartner sein. Nicht zuletzt werden in Kooperation mit den Kinderkrippen Besuche in Grundschulen für den späteren sanfteren Übertritt durchgeführt (SB_1_10, 810–812).

Auch in den Interviews bestätigen die Expert*innen, dass Kooperationen mit anderen Organisationen bei Einrichtungen des Elementarbereichs sehr verbreitet und von großer Relevanz sind. Kinderkrippen, Kindergärten und Kindertagesstätten werden von den Leitungspersonen nicht als geschlossene Systeme betrachtet, sondern als ein Teil eines breiten Beziehungsnetzwerkes. Neue Kooperationen werden dabei durch persönliche oder schriftliche Kontaktaufnahme mit anschließendem Kennenlernen gewährleistet.

Einrichtungen des Elementarbereichs stehen unabhängig von der Art des Trägers besonders mit anderen Einrichtungen dieses Segments in Austausch und Zusammenarbeit. Häufig gibt es gegenseitige Einladungen, Hospitationen oder telefonischen und persönlichen Austausch.

Kindergärten arbeiten mit Grundschulen zusammen, um den Übergang gemeinsam zu gestalten und die Kinder hierbei zu begleiten. Hierzu finden teilweise gemeinsame Fortbildungen mit den Grundschullehrkräften statt. Durch gegenseitige Hospitationen in der jeweils anderen Einrichtung kann das gleiche bzw. unterschiedliche Verständnis von Pädagogik abgeglichen werden. Gemeinsame Projekte sind bspw. Besuche der Schüler*innen im Kindergarten, Schnuppertage der Kindergartenkinder in der Schule sowie gemeinsame Feste. Eine Einrichtung berichtet davon, dass die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule früher diffuser und nicht regelmäßig war. Es fehlte das Bewusstsein über die Beweggründe einer solchen Zusammenarbeit. Heute seien diese reflektierter, intensiver und erweitert.

Meist projektbezogen besteht eine Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen, etwa eine Lernolympiade (I_1_9, 48–52) mit Schüler*innen einer Realschule. Eine Einrichtung berichtet, dass die Zusammenarbeit eher ein „Zufallsprojekt“ (I_1_10, 154) ist als ein etabliertes Konzept; wichtig hierbei seien ihrer Meinung nach die Offenheit beider Einrichtungen gegenüber neuen Ideen.

Sowohl im ländlichen als auch im städtischen Gebiet gibt es örtliche Kooperationen. Diese kommen u. a. durch die Nähe zum Standort der Einrichtungen zustande, es handelt sich also um direkte Kooperationen im Stadtteil oder in der gleichen Straße. Hierbei treffen pädagogisch Tätige, Kinder und Eltern besonders bei Festen (wie einem Stadtteil- oder Laternenfest) zusammen. Oftmals gibt es regelmäßige Leitungsarbeitskreise, in denen sich die Kindertagesstätten der Region miteinander austauschen.

Gemeinsame Projekte gibt es auch mit (Turn-)Vereinen. Eine Einrichtung berichtet von einem Projekt mit Schulanfänger*innen, die durch Interviews mit dem Bürgermeister und Pfarrer der Stadt sowie durch Besuche in Banken, Geschäften etc. den bewussten Kontakt zur Stadt erleben sollen (I_1_9, 264–265). Zu Stadtteilbüchereien gibt es ebenfalls Kooperationen. Einrichtungen, die einen kirchlichen Träger haben, arbeiten eng mit der Pfarrgemeinde zusammen. Drei der befragten Einrichtungen haben Kooperationen mit Altenheimen bzw. einem Seniorenzentrum. Durch regelmäßige Treffen und Besuche mit gemeinsamem Austausch, Singen oder Tanz- und Musikaufführungen der Kinder soll das gemeinsame Miteinander unterschiedlicher Generationen bewusst erlebt werden (I_1_6, 28; I_1_9, 44).

Eine weitere wichtige Kooperation von Einrichtungen des Elementarbereichs sind Frühförder- und Fürsorgestellen. Durch die Zusammenarbeit und interdisziplinäre Gespräche können Kolleg*innen für ihre eigene Arbeit, aber auch für die Eltern der Kinder wichtige Informationen erhalten und weitergeben. Als relevant wird auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt bezüglich Kindeswohl und Kindesgefährdung angesehen.

Je nach Art des Kooperationspartners unterschieden sich die Kooperationsanlässe und -ziele bei den einzelnen Einrichtungen des Elementarbereichs. Kooperationen mit den Bezugspersonen des Kindes – in erster Linie mit den Eltern – sind in Kinderkrippen und Kindergärten unerlässlich und äußerst relevant. Nicht nur das Kind, sondern auch seine Eltern müssen sich an die neue Situation und die neue Einrichtung gewöhnen; deshalb wird hierbei ein offener Austausch und eine ständige Zusammenarbeit von beiden Seiten gewünscht. Dies wird als die Basis gesehen, um gemeinsam für das Wohl des Kindes arbeiten zu können. Ziel dieser Zusammenarbeit ist, so kann man vermuten, demnach die optimale Entwicklung und Förderung des Kindes, wobei dies durch die Zusammenarbeit der Eltern und des pädagogischen Personals noch besser verwirklicht werden kann.

Kooperationen mit anderen Einrichtungen des Elementarbereichs dienen vor allem zum Austausch und Abgleich von Kinderkrippen- und Kindergartenplätzen. Demnach können die pädagogisch Tätigen Eltern andere Einrichtungen empfehlen, die ähnliche Konzepte und Arbeitsweisen darstellen. Auch die Kooperation mit Grund- und Förderschulen besteht aus diesem Grund. Beim Kontakt und Austausch mit Grundschulen geht es außerdem vor allem darum, die Übergänge sanfter zu gestalten, sie gemeinsam zu planen und zu begleiten.

Zum Themenkomplex Gesundheit haben so gut wie alle Einrichtungen Kooperationen. Diese können je nach Art der Einrichtung unterschiedlich aussehen, wöchentlich oder „nur“ jährlich stattfinden. Die Einrichtungen arbeiten mit Kinderärzt*innen, Zahnärzt*innen, Logopäd*innen und Therapeut*innen zusammen. Besonders in inklusiven Einrichtungen, die von Kindern mit Behinderung besucht werden, sind diese Kooperationen relevant und auch im pädagogischen Alltag nicht wegzudenken (I_1_9, 158).

Im Allgemeinen dienen Kooperationen einer besseren und transparenten Informationsweitergabe. Viele Kooperationen bieten sich aufgrund der räumlichen Nähe der Standorte an, sodass oftmals Verbindungen innerhalb eines Stadtteils eingegangen werden. Des Weiteren ergeben sich Kooperationen durch gemeinsame Projekte und Aktionen eher von selbst und entstehen zufällig, ohne dass etablierte Konzepte diese begründen.

In den Gruppendiskussionen setzt sich das eben vermittelte Bild fort, dass eine „enge Zusammenarbeit mit der Grundschule“ stattfindet (GD_2, 8–8). Diese soll eine Verzahnung sichern, weil die Grundschule auf bereits erworbene Fähigkeiten im Elementarbereich „auf einem höheren Niveau“ aufbaut (GD_2, 26). Kinder sollen Spaß am Lernen entwickeln, weshalb die Rolle der Erziehenden darin gesehen wird, auch in den Kooperationen für die Vermittlung von Freude am Lernen zu sorgen. Eine Befragte äußert dies folgendermaßen:

„Aber ich finde auch, [...], dass man wirklich jetzt kooperiert mit der Schule, also vor paar Jahren war es so, da sind wir zur Schule gegangen, das war es. Und jetzt finde ich auch schön, dass man z.B. die Schulklasse die erste Klasse, die kommen zu uns und lesen uns was vor, ja. Wow, und das macht so die Wirkung bei den Vorschulkindern schon, dass die wirklich gerne hingehen und zuhören. Das ist noch mal was anderes und die sind auch leiser, also irgendwie nehmen das gerne an, weil die kennen auch die Kinder, die wissen, die waren bei uns im Kindergarten, die sind keine fremde Personen, die kennen die schon und guck mal, der ist schon in der Schule also“ (GD_3, 306–309).

Vertikale Kooperationen innerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens werden am häufigsten im Elementarbereich thematisiert (GD_1; GD_2; GD_3), die in den Gruppendiskussionen vielfach als „Vernetzung“ (GD_3, 15–19) Erwähnung finden. Diese soll den Übertritt vom Elementar- zum Primarbereich erleichtern (GD_3, 698–703). Genauso wird der Übertritt von der Kinderkrippe in den Kindergarten erwähnt, der oft durch Geschwisterkinder begleitet wird und in „Kooperation“ mit den Eltern, teilweise aber nicht mit dem Kindergarten selbst stattfindet (GD_4, 38).

Die Bedeutung eines gegenseitigen Austauschs, auch mit anderen Institutionen, um vorhandene Ressourcen und Kompetenzen – auch intern beim Krippenpersonal – synergetisch zu nutzen, wird sehr hoch eingeschätzt, kann aber bislang nicht ausgeschöpft werden (GD_2, 60; GD_3, 443). Dabei wird erwähnt, dass auch (Selbst-)Reflexionen zur täglichen Arbeit mit dem vorhandenen Angebot für Kinder stattfinden sollten, damit sie die kognitiven Voraussetzungen für den Übertritt an die Schulen erfüllen können (GD_3, 630 und 687). Der Wunsch nach einer Intensivierung des Kontakts zum Primarbereich wird mehrmals geäußert (GD_3, 470 und 479–485); es solle eine Fortsetzung des bereits im Elementarbereich Erlernen im Primarbereich stattfinden (GD_3, 13).

Ein weiteres Thema ist die Übergangsgestaltung der pädagogisch Anderen. In den GD_2 bis GD_5 wird deutlich, dass vor allem die Befragten aus

dem Elementar- und Primarbereich auf den diesbezüglichen Nutzen von Kooperationen eingehen und ihn meist positiv bewerten.

Ein Begriff, der in den Leitbildern und Expert*innen-Interviews zuvor nicht erwähnt wurde, ist das Qualitätsmanagement. Dabei werden Kooperationen vereinzelt zum Zweck der Qualitätssicherung eingesetzt. In den GD_2 und GD_3, in denen sich diese Kontextualisierung finden lässt, wird diesbezüglich die Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich als qualitätssichernde Maßnahme gewertet. Die Verschriftlichung von Vorgehensweisen fällt bspw. darunter. Durch Qualitätshandbücher des Krippenträgers sollen bestimmte Verfahrensprozesse vorgegeben werden, damit eine Vergleichbarkeit und auch Einheitlichkeit innerhalb Europas hergestellt werden kann (GD_2, 168). Eine Verbesserung der „Rahmenbedingungen“ (Zeit, Personal) wird innerhalb der Einrichtung gewünscht, damit der Bereich des lebenslangen Lernens in allen Bildungsbereichen umgesetzt werden kann (GD_2, 191; GD_3, 436; GD_5, 60).

Wie auch in den Leitbildern erwähnt, äußern die Befragten, dass sie Kurse speziell für Eltern anbieten, in denen bspw. Ratschläge zur Erziehung vermittelt werden. Die Bedeutung dieser Kurse hat zugenommen, weil Eltern seltener in einem Mehrgenerationenhaushalt leben, bei dem sie von der Erfahrung älterer Generationen profitieren (GD_3, 112–122). Gleichzeitig erwarten viele Eltern vom Krippenpersonal eine Beratung zur individuellen Lebenssituation und Fachwissen über neue Entwicklungen der Pädagogik (GD_5, 35–39). Ergänzt wird dabei, dass der Erziehungsauftrag auch von den Eltern auf die Einrichtungen „abgewälzt“ wird (GD_5, 34).

Der Austausch mit den Eltern wird – wie auch in den Leitbildern formuliert – sehr geschätzt, um „das Beste für das Kind“ zu erreichen (GD_3, 466). Eine Schweigepflichtsentbindung vonseiten der Eltern könnte die Zusammenarbeit des Elementar- und Primarbereichs erleichtern. Über spezielle Eigenschaften eines Kindes könnte man sich dadurch schneller austauschen; dafür ist aber die Einwilligung der Eltern nötig, die aber nicht immer gegeben wird (GD_3, 474–478).

Wie in den Leitbildern angegeben berichten auch einige Befragte, dass eine Evaluation durch die Eltern zum Angebot und zur weiteren Ausstattung der Kinderkrippe stattfindet (GD_4, 65). Zusätzlich wird evaluiert, ob „lebenslanges Lernen“ im Alltag praktiziert wird, damit Eltern sehen, dass die Einrichtung die im Leitbild verankerten Werte auch lebt (GD_3, 576–579).

Unterzieht man die drei Datenquellen einem Vergleich, fällt auf, dass zwischen der Arbeitsteilung innerhalb und der außerhalb der Einrichtung unterschieden wird. Als Kooperationsanlässe werden Kontaktaufnahme,

Netzwerkaufbau und -treffen sowie Informationsaustausch genannt. In allen drei Datenquellen finden sich außerdem Hinweise darauf, dass Kindertagesstätten mit Grundschulen kooperieren. Auch die Zusammenarbeit mit Bezugspersonen wie Eltern (z. B. Elternbeirat) und anderen Einrichtungen (z. B. Beratungszentren) werden in allen drei Quellen genannt.

Primarbereich

Ähnlich wie im Elementarbereich wird in den institutionellen Selbstbeschreibungen der Grundschulen Arbeitsteilung nicht genannt. Sie wird aber durch die Erwähnung interner und externer Kooperationspartner deutlich.

Intern wird bspw. mit Förderlehrkräften (SB_2_1, 77) und Schulpsycholog*innen kooperiert, extern mit dem mobilen sonderpädagogischen Förderdienst (SB_2_1, 26) sowie „externen Fachkräften“ (SB_2_3, 5) (z. B. Logopäd*innen, Ergotherapeut*innen). Die Kooperation dient dazu, den Eltern „die Schulreife und -fähigkeit eines Kindes aus psychologischer Sicht“ darzustellen (SB_2_5, 237).

Zusätzlich erfolgen eine Ergänzung bzw. Unterstützung der Lehrkräfte sowie eine Förderung und Beratung von Schüler*innen und deren Eltern. Die Kooperation bezieht sich auf verschiedene Fächer, auf den Bereich Lernen und die Schullaufbahn bzw. den Übertritt auf weiterführende Schulen (SB_2_1, 26). Andererseits ermöglichen intern eingesetzte Jugendsozialarbeiter*innen (SB_2_1, 84–85) und von der Polizei entwickelte und durch Lehrkräfte durchgeführte Kurse (SB_2_2, 17) die Kooperationen durch Trainings zu Sozialverhalten, Zivilcourage, Selbstbewusstsein und Konfliktfähigkeit.

Intern unterteilt sich die Arbeit des Primarbereichs individuell unterschiedlich, bspw. innerhalb der Leitungen und Mitarbeitenden von Schule und Kindertagesstätten (sofern sie eine Einheit darstellen), von den Elternvertretungen, „Steuergruppe[n]“, „Leitungsteam[s]“ und „pädagogische[n] Team[s]“ (SB_2_4, 45). Diese Gruppen treffen sich z. B. einmal pro Monat oder bei „institutionsübergreifenden pädagogischen Tagen“ (SB_2_4, 64).

Als externe Partner schul- und unterrichtsergänzender Angebote im Vor- und Nachmittagsbereich werden genannt: Volkshochschulen, Sportvereine, Musikschulen, Büchereien, Fördervereine, Gärtnereien, Horte, Internet-Leseprojekte, runde Tische, städtische Werke, Kirchen, erlebnispädagogische Einrichtungen, Ferienspiele, Staatstheater, Universitäten, Vorlesepat*innen, Museen, Schulpsychologische Dienste, Feuerwehr, Gemeinden, örtliche Handwerker*innen oder umweltfreundliche Abfallentsorgung (SB_2_3, 16–19 und 31; SB_2_4, 68–84).

Eine weitere wichtige Kooperation ergibt sich über die Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen Eltern. Wie auch im Elementarbereich werden die Eltern mit ihren Qualifikationen oder Fähigkeiten im Unterricht oder bei Projekten aktiv eingesetzt (z. B. Berichte über Berufe, Führungen bei Wanderungen oder Unterrichtsgänge) (SB_2_5, 204). Ein gegenseitiger Informationsaustausch zu den Lernvoraussetzungen des Kindes wie über den Schulalltag im Primarbereich findet über Gespräche zwischen der Schule und den Bezugspersonen, aber auch dem Elternbeirat, Steuergruppen oder Klassenelternsprechern statt (SB_2_3, 2). Auch bei Festen, Aktionstagen oder über Elternbriefe werden Informationen ausgetauscht (SB_2_4, 96–105). Zusätzlich werden externe Stellen wie das Sozialamt bei Beratungen und zum Informationsaustausch miteinbezogen (SB_2_4, 36). In einem Elternabend vor der Einschulung oder in später stattfindenden Elternveranstaltungen erklären Lehrkräfte der Grundschule den Eltern die körperlichen, emotionalen, sozialen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten für einen erfolgreichen Schulstart (SB_2_1, 37) oder der Einfluss des Vorlesens (SB_2_3, 20). Beratungsgespräche zwischen Lehrkräften und Eltern finden ebenso bzgl. eines möglichen Förderbedarfs des Kindes statt (SB_2_1, 39).

Wie zuvor im Elementarbereich erwähnt, kristallisiert sich auch im Primarbereich eine enge Kooperation zwischen Grundschule und Kindertagesstätte heraus. Diese Zusammenarbeit wird vorausgesetzt, um die „Lernausgangslage“ von Schüler*innen festzustellen (SB_2_1, 33). Die Kooperation bezieht sich bspw. auf „Schnuppertag[e]“, an denen die Kindergartenkinder einen Tag lang die Grundschule besuchen können (SB_2_1, 41). Teilweise nimmt z. B. die Schulleitung am Elternabend der zukünftigen Erstklässler*innen im Kindergarten teil oder die Erzieher*innen begleiten die neuen Erstklässler*innen am ersten Schultag (SB_2_5, 77 und 233). Vereinzelt wird in der institutionellen Selbstbeschreibung eine ärztliche Untersuchung zur „vorschulische[n] Diagnose“ durchgeführt (SB_2_5, 69–71). Auch besuchen Lehrkräfte die Kinder bereits im Kindergarten und beurteilen deren sozial-emotionale Entwicklung (SB_2_5, 239).

Gleichzeitig wird versucht, die Übertrittsphase an weiterführende Schulen durch Kooperationspartner (Schulen) besser zu gestalten (SB_2_4, 144). Dazu werden bspw. Schnuppertage für die Viertklässler*innen durchgeführt oder die Klassenleitung besucht Klassenkonferenzen zur Einstufung in eine mögliche Förderstufe (SB_2_5, 249–250). Grundschulen erwähnen in ihrem Leitbild „Schulentwicklung“, um die Schulqualität langfristig zu verbessern (SB_2_2, 16) oder es wird auch eine „Feedbackkultur“ mit den Eltern geführt, die mit der Evaluation aus dem Elementarbereich vergleichbar ist.

Alle befragten Grundschulen befinden sich im Austausch und in Zusammenarbeit mit anderen Grundschulen. Oftmals finden gemeinsame Fortbildungen und Konferenzen mit Kolleg*innen sowie gegenseitige Hospitationen, Besuche und Einladungen zu Veranstaltungen. In Bezug auf den Bildungs- und Erziehungsplan ist die Zusammenarbeit wichtig, um Material und Ressourcen miteinander zu teilen. Teilweise werden auch Lehrkräfte von anderen Grundschulen „ausgetauscht“ oder bspw. bei Renovierungen Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt. Diese Vernetzung ist besonders wichtig, da die Kooperationen wie ein gegenseitiges Stützen angesehen werden (I_2_4, 11 und 17; I_2_5, 84).

Nicht nur beim Eintritt in die Grundschule, sondern auch beim Übergang der Schüler*innen in weiterführende Schulen spielen Kooperationen eine überaus relevante Rolle. Die Verbindung des Primar- und Sekundarbereichs ist damit zwangsläufig gegeben. Um die Übergänge gemeinsam zu gestalten, finden gemeinsame Besprechungen mit den Lehrkräften der Haupt-/Mittel-, Realschulen und Gymnasien statt. Oftmals gibt es Kolleg*innen, die an der weiterführenden Schule als Lotse/Lotsin arbeiten sowie Besuche der Viertklässler*innen. Um die langfristige Entwicklung und den Werdegang der Kinder zu verfolgen, lädt bspw. eine Einrichtung Lehrkräfte der weiterführenden Schulen, auf welche die meisten Kinder wechseln, zum Gesprächsmittag ein, um sich über die ehemaligen Grundschüler*innen und jetzigen Fünftklässler*innen auszutauschen. „[A]lleine könnte man das alles gar nicht leisten. Da muss man sich orientieren und mit anderen zusammenarbeiten, ja“ (I_2_3, 94–97).

Eine besonders wichtige Hilfe ist für einige Grundschulen die Jugendsozialarbeit – eine Leistung der Jugendhilfe, um jungen Menschen sozialpädagogische Unterstützung anzubieten, die dem Ausgleich sozialer Benachteiligung oder der Überwindung individueller Beeinträchtigung dient. Dies ist besonders in der Arbeit mit Eltern der Fall, vor allem wenn sich die Kontaktaufnahme schwierig gestaltet oder Probleme mit den Kindern bestehen. Die Jugendsozialarbeit dient in vereinzelt Schulen als zusätzlicher Ansprechpartner, der bei Problemen, Streitigkeiten und Sorgen der Schüler*innen im vormittäglichen Alltag den Lehrkräften viel Arbeit abnehmen kann.

Auch die Kooperation mit dem Bürgerhaus betrifft hauptsächlich die Arbeit mit den Eltern; diese Einrichtung kann für die Familien geeignete Maßnahmen einleiten. So dürfte auch die Zusammenarbeit mit dem mobilen sozialpädagogischen Dienst für einige Grundschulen sehr positiv ausfallen. Betroffene Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Lernschwächen oder Inklusionskinder werden dabei von Sonderpädagog*innen, die in die

Grundschule kommen, gefördert, sodass die Schüler*innen in der wohnort-nahen Schule verbleiben können.

Neben den genannten Kooperationen zeichnen sich weitere Kooperationen zu anderen Einrichtungen und Organisationen der unterschiedlichsten Art ab, die allerdings je nach Grundschule sehr individuell sind. So besteht eine Zusammenarbeit mit Naturbildungswerkstätten und Gärtnereien, um Kinder über Tiere und Pflanzen aufzuklären (I_2_1, 61–64; I_2_5, 82–83). Auch zu umliegenden Sportvereinen bestehen Kontakte sowie zu Musikschulen und Büchereien (I_2_4, 6 und 13; I_2_5, 86–92).

Des Weiteren ergeben sich die genannten Kooperationen mit Kindertagesstätten, Horten und anderen Grundschulen aufgrund der räumlichen Gelegenheitsstruktur („Nähe zum Standort“). Ein gemeinsamer Austausch, ein Sich-miteinander-Abstimmen, gegenseitige Beratung und das Voneinander-Lernen sind für die Grundschulen Anlässe zur Kooperation. Mit anderen Grundschulen wird deutlich zusammengearbeitet, der Wunsch sich voneinander abzugrenzen, ist in den Daten kaum sichtbar. Grund für die Kooperationen mit weiterführenden Schulen ist die gemeinsame Gestaltung des Übergangs (I_2_3, 64). Oftmals gibt es diesbezüglich Grundschullehrer*innen, die an der weiterführenden Schule als Lotse/Lotsin fungieren.

In den Gruppendiskussionen zeigen sich in den Aussagen der Diskussteilnehmenden über Kooperationsanlässe und -ziele auch Bezüge zu Formen der bildungsbereichsübergreifenden Vergemeinschaftung. In den GD_2, GD_3 und GD_5 gehen die Befragten aus dem Elementar- und Primarbereich bspw. auf den Nutzen von bildungsbereichsübergreifenden Fortbildungen oder von einem regelmäßigen informellen Austausch ein.

Des Weiteren werden verstärkt vertikale Kooperationen innerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens erwähnt. Diese finden sich in allen Gruppendiskussionen und betreffen meist die Zusammenarbeit mit dem jeweils vor- bzw. nachgeschalteten Bildungsbereich. Am häufigsten wird diesbezüglich die Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich und mit weiterführenden Schulen angesprochen.

Vergleicht man alle drei Datenquellen, fällt auf, dass vor allem Angebote im Vormittags- und Nachmittagsbereich erwähnt werden, die in Kooperation mit externen Organisationen, aber auch mit den Bezugspersonen (Eltern) stattfinden. Wie im Elementarbereich wird vor allem bezüglich der Übertrittsphase mit den angrenzenden Bildungsbereichen Kindertagesstätte bzw. weiterführende Schule kooperiert. Weitere Unterstützung hinsichtlich der individuellen Förderung der Schüler*innen oder der Erweiterung der Bildungsangebote im Nachmittagsbereich wird über den Einsatz von Fachkräften gewonnen.

Sekundarbereich I

In den institutionellen Selbstbeschreibungen der Sekundarstufe I wird eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schularten – bspw. mit weiterführenden Schulen – angegeben (SB_3_5, 119; SB_3_1, 86). Die Kooperation bezieht sich z. B. auf die Gestaltung der Nachmittagsangebote mit offenen Ganztagschulen (SB_3_3, 101). Es gibt teilweise einen Schüleraustausch, bei dem Schüler*innen einen Aufenthalt in Partnerschulen und sogar Betriebspraktika (z. B. in der 9. Jahrgangsstufe) im Ausland absolvieren können (SB_3_5, 42–45). Des Weiteren finden Austauschtreffen mit Partnerschulen bspw. auch für Schulsportmannschaften statt (SB_3_5, 113–116). Private Schulen kooperieren mit öffentlichen Schulen u. a. hinsichtlich der Abschluss- oder Abiturprüfung am Ende des Schuljahres (SB_3_2, 103–107).

Wie auch im Elementar- und Primarbereich wird versucht, Übertritte möglichst sanft zu gestalten. Nach der Sekundarstufe erfolgt der Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt, weshalb in den Schulen Projekte mit externen Einrichtungen wie Krankenhäusern oder auch Dienstleistungen der Agentur für Arbeit (z. B. Berufsberatung) angeboten werden. Schüler*innen können ein Orientierungs- oder Betriebspraktikum an einer Einrichtung ihrer Wahl absolvieren. Die Schulen kooperieren mit Berufsfachschulen und laden bspw. Ausbilder*innen zum Unterricht für Bewerbungstrainings ein (SB_3_3, 32). Im Bedarfsfall können auch sogenannte „Berufspat*innen“ oder die Jugendsozialarbeit miteinbezogen werden (SB_3_3, 32). Bei der Organisation von Berufsinformationsabenden kooperieren die Schulen mit Ausbildungsbetrieben (SB_3_3, 32). Einige Schulen bieten auch „Berufsorientierungsklasse[n]“ in Kooperation mit Berufsschulen und Bildungszentren an (SB_3_3, 153). Auch externe Partner werden für Sozialkompetenztrainings mit Schüler*innen herangezogen (SB_3_1, 97).

Weitere Kooperationen ergeben sich, indem die Eltern in den „Berufswahlprozess“ (SB_3_3, 32) miteinbezogen werden, etwa durch „[verpflichtende, B. L.] Elternabend[e]“ (SB_3_3, 70). Eine Schule erwähnt außerdem pädagogische Tage, bei denen in Kooperation mit Expert*innen eine Arbeitsplatzanalyse im Hinblick auf Stärken und Schwächen durchgeführt wurde (SB_3_5, 131–137).

Bei der Vermittlung von Praktika an die eigenen Schüler*innen erweisen sich Informationen anderer Schulen als hilfreich und es wird eine Zusammenarbeit ganz konkret über gemeinsame Projekte realisiert, indem z. B. gemeinsame Unterrichtsformate entwickelt, über ein gemeinsames Datenerfassungsprogramm Schulen miteinander verbunden oder Referendar*innen gemeinsam ausgebildet werden. In einem Fall gibt es zwar eine Partnerschu-

le im Ausland, dennoch werden andere Schulen und Ausbildungsbetriebe, mit denen kooperiert wird, in erster Linie im räumlichen Umfeld gesucht.

Als Beispiele für die schon erwähnte Zusammenarbeit mit den vorgelagerten Grundschulen werden bestimmte Programme im Rahmen der Leseförderung genannt. Des Weiteren wird bei Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf mit den Eltern, Berufs- und Förderzentren an den Sonderschulen, Schulpsycholog*innen und anderen Hilfsorganisationen ein enger Austausch gesucht. Auch Familiengerichte treten in diesem Zusammenhang in Erscheinung.

Die Zusammenarbeit mit den Universitäten ist geprägt von der Tradition der Lehrkräfteausbildung, gefolgt von kleineren Kooperationen im Rahmen einzelner Projekte.

Wie auch in den Leitbildern wird in den Expert*innen-Interviews als wichtigster Antrieb für die Zusammenarbeit mit externen Partnern die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs in den Arbeitsmarkt genannt, der in Form von Berufsinformationsmessen mit Vertretungen der einschlägigen Ausbildungsbetriebe oder Kooperationen mit Berufsschulen unterstützt wird. Durch Praxisklassen im Abschlussjahrgang wird die betriebliche Praxis in den schulischen Alltag eingebaut. Expert*innen aus der Wirtschaft vermitteln den Schüler*innen bspw. über das Projekt „Ausbilder in Schulen“ Wissensinhalte aus dem Bereich Wirtschaft und Technik „und machen DINGE, die wir in der Schule nicht leisten können. Einfach weil unsere Ausbildung dafür nicht reicht bzw. die einen anderen Blickwinkel haben“ (I_3_3, 8). Zudem profitieren die Lehrkräfte von den Praktiker*innen, indem auch sie neue Aspekte kennenlernen.

Neben diesen Versuchen der erfolgreichen Übergangsgestaltung und der damit sehr stark beruflich orientierten Kooperationsausrichtung sind die Kooperationsbestrebungen im Sinne einer Arbeitsteilung auf der Ebene der pädagogisch Tätigen augenscheinlich: Sowohl in der Schule als auch zwischen den Schulen werden bspw. Lehrstunden, Übergangsklassen oder die Arbeit bei Leistungstests aufgeteilt. Auch das Personal verteilt seine Arbeit auf verschiedene Schulen und Bereiche, mobile Reserven werden an andere Schulen verliehen, genauso wie Aushilfen, Fachkräfte von Sonderschulen oder Computerlehrer*innen. Ebenso werden Referendar*innen an verschiedenen Orten eingesetzt.

In den Gruppendiskussionen wird bestätigt, dass Kooperationen mit anderen weiterführenden Schulen oder Organisationen ausgebaut werden, um Übergänge sanfter zu gestalten. Die befragten pädagogisch Tätigen gehen in den Gruppendiskussionen auf unterschiedlichste Kooperationspartnerschaft

ten und verschiedene Formen der interorganisationalen Zusammenarbeit ein. Diese lassen sich danach unterscheiden, ob sich die kooperierenden Organisationen dem Erziehungs- oder dem Bildungswesen zuordnen lassen.

Die Vielfalt der Kooperationspartnerschaften ist in diesem Zusammenhang vergleichsweise ausgeglichen, sodass sowohl innerhalb wie auch außerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens ein breites Spektrum an Kooperationsbeziehungen angesprochen wird. Die interorganisationale Zusammenarbeit dient dazu, das bestehende Angebotsspektrum zu gewährleisten. Bis auf die Befragten aus GD_1 und GD_5 gehen die Teilnehmenden auf die Bedeutung von Kooperationen für die Umsetzung von Praktika oder regelmäßig wiederkehrenden Vortragsreihen ein. Dieses Phänomen findet sich in nahezu allen untersuchten Bildungsbereichen und erstreckt sich auch auf Kooperationspartnerschaften außerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens. Zusätzlich wird sehr oft auch die Kooperation mit Bezugspersonen (Eltern) genannt, mit denen die Schulen in engem Kontakt stehen.

Sekundarbereich II

In den institutionellen Selbstbeschreibungen der Sekundarstufe II wird wie schon im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I die Kooperation mit den Bezugspersonen (Eltern) in Zusammenarbeit mit Schüler*innen und Lehrkräften mehrfach erwähnt (SB_4_1, 12–13; SB_4_3, 15). Diese erfolgt etwa in Form von Elternforen, Elternsprechtagen oder Schulelternabenden (SB_4_3, 216–217). Dazu gehören auch Informationsabende bzw. „Schnuppertage“ (SB_4_5, 25) zum Übertritt auf das Gymnasium (SB_4_2, 19–20) und Austauschtreffen zwischen Schulleitung, Elternbeiräten, Schüler*innenvertretungen, Lehrkräften und dem Förderverein (SB_4_3, 205–206).

Häufig finden – wie in den anderen Schularten auch – Kooperationen auf vertikaler Ebene mit Grundschulen und Kindergärten statt (SB_4_5, 27). Die Kooperationen auf horizontaler Ebene erstrecken sich auf andere Gymnasien im Ausland für Schüleraustausche (SB_4_2, 7). Um den Übergang zum Beruf zu erleichtern, kooperieren einige Schulen auch mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit und es werden Unterrichtsgänge in Betrieben und der öffentlichen Verwaltung durchgeführt (SB_4_5, 13 und 19).

Kooperationen erfolgen außerdem mit außerschulischen Partnern wie Schulpsycholog*innen, Sozialpädagog*innen, Schülern, kommunalen Einrichtungen, Therapeut*innen, Förderlehrkräften oder Einrichtungen der sozialen Arbeit. Es existieren Schulpartnerschaften mit Unternehmen, Bildungsinstitutionen, Universitäten, (Sport-)Vereinen, Olympiastützpunkten, kulturellen Institutionen, binationalen Partnerschaftsvereinen, Fremdspra-

chenbibliotheken, Seniorenwohnheimen, Kirchen und politischen Einrichtungen, Kinder- und Jugendakademien, Schülerforschungszentren, Polizei oder Krankenkassen (SB_4_3, 60; SB_4_2, 8–10 und 29; SB_4_1, 70; SB_4_3, 26). Aus diesen Kooperationen ergeben sich Teilnahmen an Wettbewerben in naturwissenschaftlichen Fächern, E-Learning-Angebote, telefonische Elternratgeber, Workshops, Auslandsaufenthalte mit außerschulischen Organisationen oder Theaterbesuche (SB_4_2, 41; SB_4_5, 3–4). Eine Schule erwähnte spezielle Informationsmappen für Eltern und neue Lehrkräfte, die im Webauftritt der Schulen veröffentlicht werden (SB_4_3, 204).

Wie bei den Leitbildern zeigt sich auch in den Expert*innen-Interviews, dass Kooperationen mit anderen Organisationen für alle fünf untersuchten Gymnasien ein wichtiges Thema sind. Im Vordergrund stehen Kooperationen auf horizontaler Ebene mit anderen Gymnasien, da es Absprachen bezüglich der Abiturprüfungen gibt und gemeinsame Angebote bezüglich der Studien- und Berufsorientierung entwickelt werden. Aufgrund struktureller Bedingungen wie einer zu geringen Schüler*innenzahl in bestimmten Fächern legen Abiturient*innen die Abschlussprüfung an einem anderen Gymnasium ab oder Schüler*innen besuchen bestimmte Kurse an einer umliegenden Schule. Über die gemeinsame Ausbildung von Referendar*innen werden Arbeitsgemeinschaften zwischen den Lehrkräften gebildet (I_4_4, 18).

Die Schulen betonen explizit ihren engen Kontakt mit der Universität, was sich über mehrere Schnittstellen dieser beiden Bildungsbereiche erklären lässt. Um den Schüler*innen als potenzielle zukünftige Studierende den Übergang in den nachfolgenden Bereich zu erleichtern, gibt es eine enge Zusammenarbeit über gemeinsame Projekte. So können begabte Schüler*innen bereits ein Vorstudium absolvieren oder eine Vorlesung besuchen. Wie bei den Leitbildern wird auch in den Expert*innen-Interviews deutlich, dass durch Kontakte zu Professor*innen ein fachlicher Austausch zu aktuellen Forschungsergebnissen stattfindet, bspw. bezüglich neuer Lehr-Lern-Methoden und Lehramtsstudierende leisten Praktika in der Schule ab.

Eine weitere Gemeinsamkeit zu den Leitbildern bei Gymnasien ist die Betonung der Kooperation mit umliegenden Betrieben, da dort Praktika oder Ausbildungen absolviert werden können und sich die Schüler*innen dadurch über mögliche Berufswege informieren können, was teilweise auch über einen Besuch beim Arbeitsamt abgedeckt wird. Vertreter*innen aus der Wirtschaft stellen den Schüler*innen Berufsfelder vor, tauschen sich mit den Lehrkräften über neue Entwicklungen aus oder vermitteln im Rahmen von Workshops Wissen aus der Praxis.

Generell lassen sich keine großen Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen oder privaten und öffentlichen Schulen postulieren. Für alle untersuchten Gymnasien stellen die unterschiedlichen Kooperationen einen sehr wichtigen Ankerpunkt im Schulleben dar, um insbesondere den Schüler*innen auch Lebensbezüge außerhalb des Schulsystems aufzuzeigen.

Mit Blick auf die Gruppendiskussionen bestätigen sich im Wesentlichen die eben dargelegten Befunde. Auch zu Organisationen, die außerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens verortet sind, bestehen vielfältige Kontakte. Sie werden in allen Gruppendiskussionen thematisiert. Die Gruppendiskussionsteilnehmenden verbinden die Kooperationen mit anderen Organisationen überwiegend mit den Bildungsangeboten der eigenen Einrichtung. Dementsprechend überwiegen in den Gruppendiskussionen Bezüge zum Einfluss der Kooperationen auf das Spektrum der organisational bereitgestellten Lernkontexte.

Berufliche Bildung

In den institutionellen Selbstbeschreibungen der beruflichen Bildung wird mit anderen Schulen – etwa Mittel-, Berufs- oder Abendschulen –, Bezugspersonen und außerschulischen Organisationen kooperiert. Dies dient hauptsächlich der Netzwerkbildung, dem Austausch und der gegenseitigen Unterstützung bspw. beim Nachholen von Schulabschlüssen. Es finden Elternabende statt und ein Austausch zwischen Schüler*innen, Schule und Eltern kann auch bei Gesprächen erfolgen (SB_5_2, 108).

Innerhalb der Schule wird mit Sozialpädagog*innen, Studienrät*innen, Fachlehrer*innen sowie Sonderschullehrer*innen kooperiert (SB_5_1, 54; SB_5_2, 29). Zum Ausbau des Angebotes und zur Unterstützung in der Berufsausbildung und Berufsfindung wird mit folgenden außerschulischen Kooperationspartnern gearbeitet: Agentur für Arbeit, (Ausbildungs-)Betriebe, Fördervereine, Städte als Schulträger, Kammern, andere Bildungseinrichtungen, Medien, Institutionen und Kirchen (SB_5_3, 14; SB_5_5, 40). Zudem bestehen Kooperationen mit Universitäten in Form von Praktika, die Lehramtsstudierende ableisten, oder über Studienseminare im Rahmen des Referendariats (SB_5_2, 113).

Auch bei den Expert*innen-Interviews bestätigen sich die in den Leitfäden aufgezeigten Kooperationen. Mit anderen Berufsschulen laufen diese für die analysierten Organisationen aus dem Bereich der beruflichen Bildung meist im Rahmen des Informationsaustausches ab. Die Schulleitungen informieren sich über die aktuelle Stellensituation an der eigenen Schule, tauschen sich fachlich bspw. über Neuerungen in der Praxis aus und treffen sich zu (bundes-

weiten) Konferenzen. Zwischen allgemeiner Berufsschule und Förderberufsschule werden Schulwechsel der betroffenen Schüler*innen thematisiert.

Wie bei den Leitfäden aufgeführt lassen sich innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems auch Kooperationen mit anderen Schulen erkennen: Das Nachholen von Schulabschlüssen wird in Zusammenarbeit mit Schulen des Sekundarbereichs I realisiert und über das Kooperationsmodell der Berufsorientierungsklasse wird mit Haupt-/Mittelschulen und Betrieben zusammengearbeitet. Des Weiteren findet mit Universitäten und Hochschulen ein Austausch über wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsansätze statt.

Weitaus häufiger existieren Kooperationen mit Organisationen außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, da die Eingliederung der Schüler*innen in den Arbeitsmarkt zentrale Aufgabe der beruflichen Bildung ist. Die gesetzlich geregelte Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben wird fachlich-inhaltlich durch den Austausch über die Passung von Theorie der Schule und Praxis des Betriebs (z. B. Informationsweitergabe bei Lehrplanänderungen) umgesetzt. Sie konkretisiert sich aber insbesondere dann, wenn Probleme mit den Auszubildenden auftreten; dann wird gemeinsam von Schule und Betrieb nach einer Lösung gesucht. Informationstage und Betriebssprechtage schlagen eine zusätzliche Brücke zwischen Theorie und Praxis.

Mitarbeiter*innen der Arbeitsagenturen referieren an den Schulen über berufsvorbereitende Themen wie die Gestaltung einer Bewerbung und beraten direkt und individuell einzelne Schüler*innen bzw. deren Eltern. Des Weiteren werden über die Arbeitsagenturen die sogenannten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen für Schüler*innen ohne Ausbildungsverhältnis und die ausbildungsbegleitenden Hilfen für Schüler*innen mit schlechten Leistungen vermittelt sowie grundsätzlich Ausbildungen in die Wege geleitet. Handwerkskammern spielen für das Herstellen von Kontakten zwischen Ausbildungsbetrieben und Schulen und die Abnahme der Prüfungen eine gewichtige Rolle. Um den Schüler*innen kulturelle Bildung zu vermitteln, entwickeln sich bspw. über gemeinsame Projekte mit Museen oder der Philharmonie Bezüge in das regionale Umfeld.

Die Vernetzung mit anderen Kooperationspartnern wird als enorm wichtig und unverzichtbar beschrieben und offenbart einen ganzheitlichen Bezug zu der Lebenswelt der Schüler*innen:

„Ich hab hier, wenn ich jemand weiterbringen will, dann muss ich des systemisch denken, und zum systemischen Denken gehören alle Kooperationspartner, die sich in dem Augenblick mit dem Jugendlichen auch beschäftigen“ (I_5_2, 78).

In den Gruppendiskussionen zeigen sich nur vertikale Kooperationspartnerschaften: Es wird mit dem Primar- und Elementarbereich kooperiert, bspw. im Ausbildungskontext (GD_2, 8). Auch mit dem Tertiärbereich, der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und der Erwachsenen-/Weiterbildung finden Kooperationen im Praktikumskontext statt (GD_2, 20, 99 und 102; GD_3, 518–522). Außerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens werden vertikale Kooperationspartnerschaften mit Kammern und supranationalen Fördereinrichtungen eingegangen (GD_6, 185–187).

Tertiärer Bereich

Im tertiären Bereich wird in den institutionellen Selbstbeschreibungen explizit auf die Relevanz von Kooperationen mit anderen Universitäten und Hochschulen eingegangen. Einrichtungen des tertiären Bereichs sind national und international „auf allen Ebenen von Studium über Forschung bis hin zur Verwaltung“ (SB_6_1, 65) mit anderen Institutionen gut vernetzt. Dies ermöglicht u. a. das Angebot und die Gewährleistung von studentischen Austauschpartnerschaften. Die Relevanz eines breiten Beziehungsnetzwerkes wird nicht nur für die Studierenden gesehen, sondern auch für das Lehrpersonal, da dieses vom „aktiven wissenschaftlichen Austausch“ (SB_6_1, 71) profitiert. Kooperationen mit anderen Forschungsinstituten oder mit Organisationen aus Kultur und Gesellschaft werden als unabdingbar betrachtet, um dem nationalen und internationalen Wettbewerb standhalten zu können.

Insbesondere Kooperationspartnern aus der Wirtschaft und Industrie wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Sie schaffen eine enge Verknüpfung „zwischen akademischen Studieninhalten und betrieblichem Know-how“ (SB_6_5, 12).

Auch in den Expert*innen-Interviews kommt verstärkt zum Ausdruck, dass Kooperationen mit anderen Hochschulen und Universitäten für Einrichtungen des Tertiärbereichs von großer Relevanz und von daher recht verbreitet sind. Hochschulen bzw. Universitäten werden von den untersuchten Einrichtungen nicht als geschlossenes Organisationssystem betrachtet, sondern als Teil eines breiten Beziehungsnetzwerkes. Besonders bezüglich der gemeinsamen arbeitsteiligen Forschung sind Kooperationen mit anderen Hochschulen und Universitäten nicht mehr wegzudenken.

Neben kollegialen Austauschprozessen zwischen Lehrbeauftragten und Hochschulleitungen verbinden bspw. gemeinsame Studiengänge die Hochschulen und die Universitäten miteinander. So wird der Versuch unternommen, den Übergang von einer Hochschule in die andere (z.B. nach dem

Bachelorabschluss und vor dem Beginn eines Masterstudiums) auf administrativer Seite zu simplifizieren. Diese reziproken Partnerschaften sind gewollt und relevant; das Interesse an Kooperationen besteht ungeachtet der Hochschulart und stößt auf hohe Resonanz. Es wird des Öfteren ein expliziter Wille nach Kooperationen mit anderen Hochschulen und Universitäten ausdrücklich angesprochen (I_6_3, 102–121).

Darüber hinaus ist die Kooperation mit Schulen ein weiterer wichtiger Teil des Beziehungsnetzwerkes. So laden sich Hochschulen/Universitäten und Schulen gegenseitig ein und werben bspw. bei einem Tag der offenen Tür besonders für Absolvierende von Gymnasien. Besonders bei Lehramtsstudiengängen sind Beziehungen zu Schulen für die Universität und für die Studierenden von Bedeutung.

Der Austausch mit der Wirtschaft und der Politik verweist auf weitere wichtige Kooperationspartner (I_6_1, 160; I_6_2, 68; I_6_5, 138). Durch die Kooperation mit Unternehmen, besonders bei Hochschulen, die ein Duales Studium anbieten, kann ein fachlicher Austausch und damit die gemeinsame Erstellung der Curricula gewährleistet werden. Studierende vollziehen ihre Praxisphasen in den Unternehmen; Austausch und Kommunikation sind hier vorprogrammiert. Die Hochschulen/Universitäten gehen mit der Wirtschaft Forschungspartnerschaften ein und versuchen Impulse, Trends und Entwicklungen des Marktes aufzuspüren und so neuen Lehrbedarf herauszufiltern.

Eine regional positionierte Gemeinschaft (Universität und Stadt) ist dabei ebenso bedeutsam für die Hochschulen und Universitäten wie strategische Partnerschaften, um sich im nationalen und internationalen Wettbewerb positionieren zu können (I_6_1, 47–54; I_6_4, 63).

Kooperationen werden also eingegangen, um Wissen und Erkenntnisse auszutauschen und um von unterschiedlichen Perspektiven der jeweiligen Bereiche zu profitieren (I_6_3, 124–129; I_6_5, 196). Hochschulen und Universitäten sehen sich als Teil eines Bildungsnetzwerkes, in dem Kooperationen möglichst für alle Beteiligten einen Mehrwert erbringen sollten. Es wird jedoch betont, dass energetische, personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen bzw. gestellt werden müssen, um einen Austausch zu ermöglichen.

Mit Blick auf die Gruppendiskussionen können die eben dargestellten Befunde im Allgemeinen bestätigt werden. Allerdings gehen die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen verstärkt auf die Zusammenarbeit mit Schulen der Sekundarstufe II ein. Ziel dieser engen Kooperationen ist es, die Schüler*innen – dem „zukünftigen Klientel“ von Universitäten (GD_4, 39

und 44) – mithilfe von Workshops auf das wissenschaftliche Arbeiten vorzubereiten. Auch das Lehrpersonal wird in diesem Prozess miteinbezogen. Institutionen des tertiären Bereichs möchten insbesondere die Informationsdefizite von Lehrenden hinsichtlich des Studiums abbauen, indem sie über die verschiedenen Studiengänge und die Universität im Allgemeinen informieren (GD_1, 25).

Um Studierende bei ihrem Start in das Arbeitsleben bestmöglich zu unterstützen, wird die Zusammenarbeit mit verschiedenen Unternehmen als unerlässlich betrachtet. Diese Kooperation ist jedoch nicht einseitig, da auch Unternehmen großes Interesse an einem engen Beziehungsnetzwerk haben, insbesondere wenn es um Weiterbildungsangebote für ihre Mitarbeitenden geht und weil sie auf den Universitäten neue Mitarbeiter*innen rekrutieren können.

Erwachsenen-/Weiterbildung

In den vorliegenden institutionellen Selbstbeschreibungen finden sich Hinweise, dass die Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung auf vertikaler und horizontaler Ebene kooperieren. Um neue Aufgaben und Herausforderungen besser und effizienter zu bewältigen, arbeiten die Organisationen verstärkt mit Vertretungen aus der Politik, Wirtschaft, Industrie, Wissenschaft und Kultur zusammen (SB_7_1, 7 und 10; SB_7_8, 3). Die enge Kooperation mit verschiedenen fachfremden Bereichen erfolgt auch, um der eigenen Klientel ein breites Spektrum an Angeboten und Programmen zu bieten (SB_7_3, 29–30). In nahezu allen untersuchten Einrichtungen wird zudem die Kooperation auf horizontaler Ebene betont. Diese Art der Zusammenarbeit ist wichtig, um einerseits die Qualität bestehender Angebote zu gewährleisten und andererseits, um neue Projekte, wie etwa Workshops, gemeinsam zu entwickeln. Enge Kooperationen und Vernetzungen werden eingegangen, um Erfahrung auszutauschen und um fachlich neue Impulse zu erhalten (SB_7_5, 85; SB_7_7, 8).

In den Expert*innen-Interviews setzen sich die eben genannten Tendenzen fort: Organisationen aus diesem Bereich kooperieren verstärkt auf horizontaler Ebene, also mit anderen Organisationen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Die pädagogisch Tätigen kennen sich untereinander und stehen oft in gemeinsamem Kontakt und (Informations-)Austausch über das aktuelle Angebot der Bildungslandschaft.

Darüber hinaus planen die befragten Einrichtungen Bildungsangebote und -programme zu bestimmten Themen gemeinsam (I_7_3, 67–68). Diese werden je nach Anlass und Bedarf in mehreren oder nur einer der Einrich-

tungen angeboten und durchgeführt, wobei sich für diese Kooperationsveranstaltungen teilweise auch mitarbeitende Trainer*innen in den jeweils anderen Einrichtungen positionieren (I_7_3, 79–80). Dies ist besonders dann der Fall, wenn eine Einrichtung selbst nicht genügend Personal zur Verfügung hat: „Denn das muss man sich vergegenwärtigen, wir haben hier nicht nur das Problem der wenigen Teilnehmer auf die Fläche, wir haben ja auch dieses Problem, Kursleitungen zu finden“ (I_7_10, 155). Jedoch werden auch Kurse und Programme von anderen Einrichtungen übernommen, ohne dass diese gemeinsam mit anderen Einrichtungen erstellt wurden. Es werden zudem häufig bestimmte Projekte aufgeteilt und gewisse Aufgaben ausgegliedert.

Mit externen, oftmals freiberuflich tätigen Trainer*innen findet eine Zusammenarbeit in der Entwicklung und Durchführung von Seminaren und Programmen statt. Durch diese Kooperation, die teilweise durch persönliche Kontakte über eine frühere Zusammenarbeit zustande kommt, sind ein breit gefächertes Angebot und eine gegenseitige Bereicherung durch unterschiedliche Kompetenzbereiche (z. B. Technik und Kommunikation) möglich. Ob, wann und in welchem Ausmaß hierbei Kooperationen stattfinden, ist im Wesentlichen abhängig vom Bedarf der jeweiligen Einrichtung, sie können sporadisch oder punktuell bestehen und reichen bis hin zu einer kontinuierlichen, dauerhaften Zusammenarbeit.

Daneben werden für Lizenzierungs- und Qualifikationsmaßnahmen, sprich der Evaluation der eigenen Trainer*innen sowie der bestehenden Programme und Seminare einer Einrichtung, Expert*innen des Erwachsenen-/Weiterbildungsbereichs eingeladen.

In nahezu allen untersuchten Organisationen bestehen Kooperationen zu vielen Einrichtungen auf vertikaler Ebene. Dies sind zum einen Universitäten: Durch die Kooperation mit ihnen wird versucht, Übergänge vom oder zum Studium (für beruflich Qualifizierte) bspw. durch Übergangs- und Brückenkurse offen zu gestalten. Hierbei findet vereinzelt auch eine Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten im Ausland statt, wobei durch die Betreuung ausländischer Studierender punktuell eine Kooperation mit bestimmten anderen Einrichtungen existieren kann.

Andere Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung kooperieren mit Schulen des Sekundarbereichs, wofür es unterschiedliche Gründe gibt. Zum einen gibt es gerade an Ganztagschulen nachmittags ein unterrichtsergänzendes Angebot, das neben der Betreuung der Schüler*innen kulturelle oder sprachliche Bildung beinhaltet und von den Weiterbildungsinstituten bereitgestellt wird. Außerdem bieten einige Einrichtungen einzelnen Schulen Be-

ratungs- und Informationsgespräche an, um bspw. Erwachsene über weitere Möglichkeiten des Nachholens von (Schul-)Abschlüssen zu informieren oder um sich mit Gesamtschulen und Gymnasien über den weiteren Bildungsweg von Schulabbrecher*innen und deren Bildungsmöglichkeiten auszutauschen. Punktuell kommt es durch Kooperationen mit Schulen zur Beteiligung an bestimmten Übergangsjahren:

„[Da, B. L.] gibt es eine sehr schöne Kooperation mit zwischen der [CM-Organisation] und der [CO-Organisation] in [II-Stadt]. Äh zu sagen, gut, diese Übergangskurse, diese Brückenkurse hin zum Studium für beruflich qualifizierte, ähm die übernimmt die [CN-Organisation]. DAS sind, es ist ein Projekt (2s), da wünsch ich mir im Grunde auch 'ne stärkere äh 'ne größere Selbstverständlichkeit. Also solche Angebote so- könnten ja auch ein Regelangebot sein, weil das ist z. B. eines über die äh über Drittmittel, über Bundesmittel finanziertes Projekt, aber AUCH 'ne interessante Facette des lebenslangen Lernens“ (I_7_1, 27).

Neben der Zusammenarbeit mit Schulen bezüglich des Erstellens und Vermittelns der Seminare und Programme gibt es vielerorts auch Kooperationen auf rein organisatorischer Ebene, bei der es um das Teilen der Räume im Schulgebäude geht.

Einrichtungen kooperieren auch über die Grenzen der Bundesländer hinweg mit Kammern, indem gemeinsam Programmangebote der Berufsbildung erarbeitet und weiterentwickelt werden. Es besteht demnach auch hier eine sogenannte „Kultur des Austausches“ (I_7_4, 114). Eine zentrale Rolle für Kooperationen spielen bei Einrichtungen der beruflichen Bildung die Betriebe und Unternehmen; dabei kann es sich um gesetzliche Mitgliedschaften handeln oder um vertraglich geregelte Kooperation; wie oft und regelmäßig die Netzwerktreffen stattfinden, ist von den Einrichtungen abhängig.

Regionale Kooperationen mit der Stadt, in der Stadt oder in der Gemeinde vor Ort sind sehr verbreitet und beliebt. So besteht bspw. eine Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen wie Museen und Theater oder Programme finden in unterschiedlichen Einrichtungen der Stadt (z. B. in Stadtteilbibliotheken) statt. Durch Kooperationen mit der Stadt können Bildungslokale und offene Lernwerkstätten angeboten werden, in denen das Kursangebot je nach Bildungs- und Beratungsbedarf differenziert angepasst wird. In Alters- und Seniorenwohnheimen finden regelmäßig Kurse statt, um neben dem bestehenden Betreuungsangebot auch Bildung bezüglich Fremdsprachen, Politik oder Gesundheit zu ermöglichen. In der kommunalen Bildungspolitik gibt es zwischen den Einrichtungen eine Absprache und Abstimmung der Angebote des lebenslangen Lernens. Laut Angabe einer Einrichtung findet

eine intensive Kommunikation mit der Stadt über die finanzielle Ausstattung statt, damit das Wachstum der Organisation mit dem Wachstum der Stadtgesellschaft mithalten kann. Auch andere Einrichtungen sprechen über die finanzielle Förderung (bestimmter Projekte) durch die Stadt.

Doch nicht nur innerhalb der Stadt bestehen Kooperationen. Es existieren Vernetzung und Austausch mit anderen Trägern über mehrere Landkreise hinweg, damit ein möglichst umfangreiches Kursangebot angeboten werden kann und Interessierte aus unterschiedlichen Städten und Regionen darauf hingewiesen werden können. Durch international ausgerichtete Kooperationen wie die Unterstützung einiger Projekte durch europäische Fonds oder im Rahmen eines Qualifizierungsprojektes mit anderen Ländern Europas besteht die Chance, das Bild über ein bestimmtes Land positiv zu verändern und folglich gewisse Vorurteile abzubauen.

Durch die Aussagen in den Gruppendiskussionen werden die eben dargestellten Tendenzen bestätigt. So arbeiten Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung eng mit Schulen und Kindertagesstätten zusammen, indem bspw. die vorschulische Bildung der Kinder durch das Entwickeln und Durchführen von Englischkursen gefördert wird (GD_2, 101).

Wie bereits in den Expert*innen-Interviews wird auch in den Gruppendiskussionen auf die Kooperation auf organisatorischer Ebene eingegangen. Hier wird insbesondere die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten betont (GD_2, 99). Auch die in den Interviews angesprochene Zusammenarbeit mit Einrichtungen aus dem tertiären Bereich wird in den Gruppendiskussionen bestätigt.

Anders jedoch als in den Expert*innen-Interviews gehen die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen vor allem auf die Einführung von Beratungsstellen an Universitäten ein. Dabei werden neben Beratungsstunden für Studierende mit Sucht- und Schuldenproblemen auch „psychosoziale Ambulanzen“ angeboten (GD_1, 157).

Zudem haben die Gruppendiskussionen gezeigt, dass die Organisationen der Erwachsenen-/Weiterbildung mit Trägern außerhalb des Erziehungs- und Bildungsbereichs zusammenarbeiten. Insbesondere wird auf die Kooperation mit Vertretungen aus der kommunalen Politik und der Gewerkschaft verwiesen, die helfen soll, die Qualität der bestehenden Angebote sicherzustellen (GD_2, 101). Auch dieser Befund ist mit Aussagen aus den institutionellen Selbstbeschreibungen und den Expert*innen-Interviews konform.

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Aus den institutionellen Selbstbeschreibungen geht hervor, dass die untersuchten Organisationen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik mit Institutionen aus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen kooperieren. Insbesondere Organisationen, die sich um Süchtige und Hilfsbedürftige kümmern, streben eine enge Zusammenarbeit mit Personen aus dem sozialen Umfeld des betroffenen Individuums an wie bspw. „Lehrkräften, Eltern, Erzieher*innen und anderen Multiplikator*innen“ (SB_8_3, 3:1652–3:1950). Diese stellen eine relevante soziale Unterstützungsquelle dar, welche dem Individuum unmittelbar Hilfe leisten kann. Zudem zielen Organisationen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik auf eine Kooperation mit anderen ähnlichen sozialen Verbänden und Einrichtungen ab. Dies garantiert einerseits einen fachlichen Erfahrungsaustausch für die pädagogisch Tätigen und andererseits zusätzliche „Kontakt- und Hilfsmöglichkeiten“ (SB_8_3, 5:70–5:549) für die Klientel.

Auch der Freiwilligendienst profitiert von der Kooperation mit Organisationen aus Staat und Gesellschaft (z. B. mit Kindertagesstätten, Psychiatrien, Krankenhäusern und Jugendzentren), um den Freiwilligen ein umfangreiches und vielfältiges Angebot an Einsatzmöglichkeiten zu bieten (SB_8_5, 44–51).

Die institutionellen Selbstbeschreibungen von konfessionellen Einrichtungen deuten auf eine häufige Zusammenarbeit mit Organisationen aus dem gleichen Tätigkeitsbereich hin. So wird auf eine enge Kooperation mit Pfarrgemeinden hingewiesen, aber auch mit Kranken- und Pflegekassen (SB_8_1).

Die Analyse der Selbstbeschreibungen hat zudem ergeben, dass die Unterstützung und Kooperation auf nationaler und internationaler Ebene erfolgt. Dies soll möglichst „tragfähige und verbindliche Vernetzungsstrukturen [...] schaffen“ (SB_8_2, 15), um die eigenen Angebote mit denen anderer Träger zu verbinden und damit die allgemeine Qualität zu verbessern.

Ähnliche Tendenzen zeichnen sich auch in den Expert*innen-Interviews ab. Kooperationen von den untersuchten Organisationen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik mit anderen Organisationen aus diesem Bildungsbereich werden aufgrund der gegenseitigen Unterstützung und der Bereitstellung von Wissen und Fachkompetenz als unumgänglich angesehen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken (I_8_3, 124–126).

In dem folgenden Ausschnitt wird der Konflikt zwischen einer informellen und einer formalen Kooperation am Beispiel einer Fachkraft diskutiert:

„Also wobei der Ärger sich in Grenzen hält. Aber es gibt dann immer mal Ärger. Weil dann hat der eine gesagt, ich stell euch heute Abend eine Fachkraft. Und die war dann nicht da und @was weiß ich@. ((lacht)) @Dann muss der andere Träger einspringen@ und so, es gibt immer mal Ärger in solchen Ko-

operationen. Und dann gibt's ganz feste Kooperationen, also wie jetzt z.B. [GF-Organisation]. Das war am Anfang eine Gesellschaft bürgerlichen Rechts. Also auch so ein loser Zusammenschluss, aber zumindest mit einem Kooperationsvertrag. Und ist mittlerweile umgewandelt in eine GmbH. Also da sind jetzt praktisch die Träger die beteiligten Gesellschafter. Also das ist dann eine ganz feste Struktur von Kooperation. Und ich glaub, so ist es auch. Wir können also, wenn wir jetzt, wir fangen jetzt eben mit der Frauenhilfe an und da haben wir auch gesagt, wir fangen erst mal mit so einem Kooperationsvertrag, so einem losen an, und dann schauen wir halt, was sich ergibt ja. Also DA hat jetzt der Träger zumindest ein Interesse, dass es irgendwas Schriftliches gibt. Dann wird's halt was Schriftliches geben also“ (I_8_3, 162).

Die Organisationen befinden sich meist im Austausch und in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen aus demselben oder ähnlichen Bereich, um bei der Unterstützung der eigenen Klientel bei Bedarf fachfremde Hilfen über andere Anbieter zu realisieren. Diese sind wichtig, um umgehend Rat zu erhalten und somit schnellstmöglich Hilfe anbieten zu können. Vor allem, wenn die Organisation mit hilfebedürftigen süchtigen Personen oder mit Flüchtlingen arbeitet, die lange keine ausreichende medizinische Versorgung erhalten haben. Des Weiteren sind diese Kooperationen wichtig, um im Freiwilligendienst neue Einsatzstellen zu generieren und den Freiwilligen somit eine möglichst große Bandbreite an Einsatzmöglichkeiten anbieten zu können (I_8_5, 41).

Die Analyse der Gruppendiskussionen hat gezeigt, dass Einrichtungen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik mit Organisationen außerhalb und innerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens kooperieren. So erfolgt die Zusammenarbeit außerhalb des Bildungsbereichs insbesondere mit Unternehmen in Form von sogenannten Social Days. Mitarbeitende der Firma sollen sich in Einrichtungen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik sozial engagieren können (GD_6, 188–193). Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen gehen zudem auf die Bedeutung von Praktika ein: Sie betonen, dass Praktikant*innen die Arbeitsteilung unterstützen und damit die Aufrechterhaltung von Angeboten gewährleisten (GD_3, 518–522).

Innerhalb des Bildungswesens kooperieren die Organisationen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik insbesondere mit Schulen.

Laut den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen werden sie und ihre Einrichtungen „immer stärker in die Pflicht genommen“ (GD_6, 76), Kompetenzen zu fördern, die nicht durch die Schule oder durch das Elternhaus vermittelt werden können. Hierzu zählt insbesondere die kulturelle Bildung, sodass eine enge Zusammenarbeit mit kulturellen Einrichtungen angestrebt wird (GD_6, 182).

3.3.2 Konkurrenz und Konflikte

Selbstverständlich gibt es im Prozess der Arbeitsteilung von pädagogischen Institutionen auch Konkurrenz um Vorteile und Konflikte im Alltagsgeschäft. Um solche Probleme zu minimieren, sind aus neo-institutionalistischer Sicht auf der Mikroebene Freiheitsgrade für die pädagogischen Akteur*innen notwendig. Auf der Makroebene, die die institutionelle Strukturebene beschreibt, ist es bedeutsam, dass die Umwelten von pädagogischen Einrichtungen in ihren Erwartungen systematisch verstanden und berücksichtigt werden. Sicher ist es so, dass pädagogische Innovation im Interesse der Ziel- und Adressat*innengruppen nur dann gelingen kann, wenn die individuellen Akteur*innen institutionelle Erwartungen, Normen und Werte interpretieren können. Gleichzeitig dürfen die Organisationen keinesfalls die unreflektierte Internalisierung von Normen von ihren Beschäftigten erwarten.

Elementarbereich

Grundsätzlich stellt ein Teil der Organisationen der frühkindlichen Bildung fest, dass durch den Ausbau dieses Segments und der damit verbundenen Zunahme an Krippenplätzen nun intensiver (als früher) andere Einrichtungen als Konkurrenz wahrgenommen werden. Krippen müssen verstärkt für ihre Einrichtung werben, um diese vollständig auslasten zu können. Es besteht der Bedarf, sich von den anderen kommunalen Einrichtungen abzugrenzen, weshalb eine der Kindertagesstätten einen Schwerpunkt auf Sprache setzt. Über weitere Alleinstellungsmerkmale wie einen großen Garten oder wöchentliche Hausbesuche bei den Familien der Kinder versuchen die Organisationen, sich auf dem Markt zu positionieren und zu profilieren (I_1_1, 102 und 104).

Die untersuchten betrieblichen Einrichtungen haben als Besonderheit einen besseren Personenschlüssel als kommunale oder städtische Anbieter:

„Wir haben da einen Personenschlüssel von [eins, B. L.] zu sechs Komma sechs. Das ist (2s) Luxus einfach, ne. Da und da fällt es natürlich den Fachkräften auch leichter, die Philosophie und das Leitbild des Trägers umzusetzen“ (I_1_06, 68–70).

Die Leitung der Einrichtung würde sich dies auch für die Kolleg*innen in öffentlichen Einrichtungen wünschen und äußert Verständnis für diese, wenn sie aufgrund anderer Personenschlüssel und zusätzlicher Anforderungen von Bildungspolitik und Kinderförderungsgesetz (z. B. Qualitätsmanagement, Sprachförderung, Fachkräfte mit akademischem Grad) in ihrer täglichen Arbeit überfordert werden.

Weitere strukturelle Defizite, die sich negativ auf die Umsetzung der in den Leitbildern verankerten pädagogischen Grundsätze auswirken können, sind bei den untersuchten Kindertagesstätten zu wenige männliche Erzieher und insgesamt der Fachkräftemangel.

Primarbereich

Im Primarbereich wurde deutlich, dass alle analysierten Einrichtungen auf verschiedenste Arten Kooperationen mit anderen Grundschulen haben, sich jedoch auch konkurrenzbehaftete Situationen ergeben. Eine Einrichtung sieht sich als „relativ normale [...] Schule, also wie die 150 anderen Schulen auch. Mit [einem, B. L.] sehr hohen Migrationsanteil und wir machen halt das Beste daraus und genießen unsere Stadtrandlage“ (I_2_1, 72–75). Bei einer anderen Grundschule werden als Alleinstellungsmerkmal besondere Projekte des Lesens betont, die in dieser Grundschule sehr stark im Fokus stehen. Auch die besondere Mittags- und Nachmittagsbetreuung kann eine Schule auszeichnen. Im Interview zu einer Grundschule wird erwähnt,

„dass wir in der Schule schon eine ziemlich gut funktionierende Mittags- und Nachmittagsbetreuung haben. Das hat sich in gewisser Hinsicht schon als Konkurrenz zum unterrichtlichen Ganztagsbetrieb entwickelt. [...] Und da haben wir einen recht guten Zulauf. [...] Mittagessen gibt's dann halt hier, Hausaufgaben werden gemacht“ (I_2_4, 84).

Sekundarbereich I

Die Kooperationen mit anderen Schulen sind zwar politisch gewünscht, dennoch werden sie in gewisser Weise manchmal auch als Konkurrenz empfunden. Ländliche Schulen betonen die Vorzüge der eigenen Konzepte, mit denen eine intensivere und individuellere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler*innen möglich sei. Weitere Unterschiede werden bezüglich der Konzepte genannt, die sich über Details wie den Umgang mit Abwesenheitszeiten oder aber auch grundsätzlich bei der Betreuung und Umsetzung des Inklusionsgedankens zeigen (I_3_2, 45–46; I_3_4, 103 und 117).

Insgesamt wird die Konkurrenz zwischen Gymnasium und Realschule als sehr hoch empfunden, da sowohl in gesellschaftlicher Hinsicht als auch beim Leistungsniveau das Gymnasium ein besseres Ansehen genießt:

„Erst mal als Realschule hat man es immer schwer, wenn ein Gymnasium vor Ort ist. Realschulen, wo ein Gymnasium weiter weg ist, haben ganz klare [Strukturvorteile, B. L.]“ (I_3_4, 88).

Gleichzeitig zeichnet sich jedoch auch innerschulisches Konfliktpotenzial ab: In den städtischen Schulen werden vor allem Probleme mit Mobbing und der Konkurrenzkampf zwischen den Schüler*innen angesprochen. Lehrkräfte sehen sich auch zunehmend einem verstärkten Druck seitens der Eltern ausgesetzt.

Sekundarbereich II

Trotz einiger Kooperationen der untersuchten Gymnasien – das wird aus der Analyse deutlich – treten die Schulen des Sekundarbereichs II auch in Konkurrenz zueinander. Die Gymnasien konkurrieren in den Städten um Schüler*innen, um eine bestmögliche Auslastung der eigenen Einrichtung zu gewährleisten, und die Gymnasien auf dem Land leiden unter rückläufigen Schüler*innenzahlen. Des Weiteren betont ein privates Gymnasium, dass es im Gegensatz zu staatlichen Schulen mehr Leistung bringen würde, da es mehr Zeit in die einzelnen Schüler*innen und den Lehrstoff investieren würde:

„Gut, also wir sind eine Privatschule, ähm, die äh natürlich eine bessere Alternative zum staatlichen Modell darstellen sollte, denn im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen kosten wir ja Geld und äh da müssen wir schon eine besondere (+)Leistung bringen(+). Und ähm, ich denke, die besteht darin, dass wir uns tatsächlich natürlich auch aufgrund unserer Größe vielmehr Zeit für die Kinder nehmen können, ähm, dass wir diesen doch umfangreichen Stoff des G-8 einfach mit mehr (+)Zuwendung(+) und mit mehr Zeit und mit mehr Förderung an die Schüler*innen bringen können“ (L_4_1, 26).

Ein konfessionelles Gymnasium hebt heraus, dass es mindestens genauso viel Wert auf die pädagogische Umsetzung lege wie auf den Lernstoff und dass seine Organisationsebene besser strukturiert sei als an staatlichen Gymnasien.

Berufliche Bildung

Da die untersuchten Organisationen aus dem Bereich der beruflichen Bildung aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung (elektronischer, handwerklicher Schwerpunkt oder berufsvorbereitende Schule) sich nicht mit anderen Berufsschulen oder Berufsförderschulen in Konkurrenz stehend empfinden, werden eher die Organisationen aus dem tertiären Bereich als Konkurrent*innen wahrgenommen. Dabei wird die hohe Qualität der beruflichen Ausbildung und des Dualen Systems in Deutschland betont, die gerade im internationalen Vergleich eine herausragende Stellung einnimmt.

Obwohl berufliche Schulen aus ihrer Sicht einen wichtigen und wertvollen Anteil hinsichtlich der Integration von Schüler*innen mit Migrationshin-

tergrund oder Eingewanderten leisten sowie teilweise Jugendliche mit erhöhtem sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Schule unterrichten, bekommen sie diesbezüglich weniger öffentliche Aufmerksamkeit als bspw. Schulen oder Universitäten. Deshalb leiden sie unter der geringeren Anerkennung seitens der Gesellschaft. Hier steht die hohe gesellschaftliche Relevanz einer nicht in dem gewünschten Ausmaß vorhandenen Wertschätzung gegenüber:

„Und es wird viel zu sehr, es wird ja über Hochschule wird viel geredet, es wird über Gymnasium, es wird über Gesamtschule, aber es wird ZU wenig über die duale Ausbildung gesprochen. Und viele Betriebe haben ja heute Schwierigkeiten, Handwerker zu bekommen. Die sind ja auf Einwanderung, gehen Sie mal in eine gewerbliche Berufsschule rein. Da sehen Sie, das ist eine Schule der Integration. Da sind GANZ viele mit Migrationshintergrund, ja, und das ist eine GANZ hohe gesellschaftliche Relevanz, die die beruflichen Schulen haben, und es ist überhaupt nicht nachvollziehbar, warum wir in der Diskussion so wenig an Stimmen haben. Aber man braucht eben auch doch immer wieder auch, ja, Fachleute, die sich da mal stärker zu Wort melden müssten“ (I_5_4, 28).

Berufliche Schulen haben bspw. durch das Fehlen von mobilen Reserven, wie sie im Regelschulsystem vorhanden sind, verstärkt mit der Kompensation des Ausfalls von Lehrkräften zu kämpfen. Zusätzlich besteht durch stetig auftretende Neuerungen in der Praxis ein erhöhter Fortbildungsbedarf, was teilweise als regelrechter Weiterbildungsdruck beschrieben wird:

„Wo ich also im elektrotechnischen Bereich bin oder im Metallbereich oder im Informatikbereich, wo es ein ständiger Wandel ist vom Wissen her und von Neuerungen, und die Berufsschullehrkräfte unbedingt zu Firmen müssen [Ja., B. L.] und müssen sich mit irgendwelchen neuen Steuerungen oder mit irgendwelchen Programmen auseinandersetzen“ (I_5_1, 16).

Berufliche Schulen fühlen sich – so ein genereller Eindruck bei der Lektüre der Materialien – gesellschaftlich nicht hinreichend geschätzt (I_5_3, 139; I_5_4, 24 und 28).

Tertiärer Bereich

Hochschulen und Universitäten erleben sich untereinander in Konkurrenz und versuchen, insbesondere über strukturelle Merkmale oder Praxisnähe ihr Profil zu schärfen und sich damit auf dem als Markt empfundenen Tertiärbereich hervorzuheben (I_6_1, 46; I_6_4, 99–103 und 105).

Im Vergleich der Hochschulen mit anderen Hochschulen ist ein genann-

ter Vorteil der privaten Hochschulen, dass nach eigenen Angaben eine sehr individuelle Betreuung und Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden möglich ist (hier zeichnet sich auf der Ebene der personenbezogenen Dienstleistung ein Bezug zum lebenslangen Lernen ab). Dies kann bspw. über die freie Gestaltung und Planung der Betreuungsrelation von Professor*innen bzw. Servicemitarbeitenden gegenüber Studierenden gewährleistet werden. Eine duale Hochschule betont, dass sich in ihrer Institution über kleinere Veranstaltungen viel Nähe und Bezug zu den Studierenden herstellen ließe und diese bspw. anders begleitet werden können als dies an Universitäten mit einer großen Studierendenzahl möglich sei (I_6_5, 293).

Schon aufgrund ihres Mandats unterscheiden sich die Einrichtungen des tertiären Bereichs (teilweise stark) voneinander, was Konsequenzen bezüglich der Kooperationen hat. Qualitativ hochwertige Lehre wird als eigene Stärke der Hochschulen wahrgenommen, da demgegenüber viele Ressourcen der Universitäten verstärkt in die Forschung fließen. Im Verhältnis zu den Universitäten wird seitens der untersuchten Hochschulen zusätzlich zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Themenfeldern besonders die Berücksichtigung des biografischen Bezugs zum Beruf betont. Dabei wird der Versuch unternommen, Praxisbezüge, Handlungskontexte, Handlungskonzepte und deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen in die Ausgestaltung der Veranstaltungen zu integrieren. Es wird zudem angesprochen, dass darüber das lebenslange Lernen stärker berücksichtigt werden kann.

Das Verhältnis zwischen den Universitäten ist geprägt vom Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Konkurrenz. Strategische Partnerschaften können so für die Positionierung im (inter-)nationalen Wettbewerb an Bedeutung gewinnen. Der Wettbewerb um Ausstattung, Drittmittel und Studierende wird als Herausforderung wahrgenommen, bei dem das Thema Marketing eine entscheidende Rolle spielt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Hochschulen und Universitäten an Kooperationen interessiert sind und diesbezüglich eine hohe Resonanz besteht; die untersuchten Organisationen des tertiären Bereichs sich aber gleichzeitig einem Wettbewerb ausgesetzt sehen, indem sie um Drittmittel und Studierende konkurrieren.

Erwachsenen-/Weiterbildung

Im vorangehenden Kapitel bezüglich der Arbeitsteilung wurde herausgearbeitet, dass die Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung auf verschiedenste Arten Kooperationen mit anderen Erwachsenen-/Weiterbildungsanbietern eingehen. Aber es lassen sich auch Abgrenzungstendenzen nach-

zeichnen, die u. a. als Folge der Notwendigkeit einer Profilbildung betrachtet werden können.

Eine allgemeinbildende Erwachsenenbildungseinrichtung betont ihre hohe Zahl an Teilnehmenden und das daraus erwachsene besonders ausdifferenzierte Angebot insbesondere im Gegensatz zu kleineren Anbietern. Es werden ein sehr gut abgestimmtes System zum Nachholen von Schulabschlüssen und ein breites Angebot im Bereich Fremdsprachen angeführt. Außerdem sieht sich diese Einrichtung als größten Träger in der Kommune für kulturelle Erwachsenen-/Weiterbildung (künstlerische, musische Tätigkeiten) sowie im Bereich Deutsch.

Andere Einrichtungen sprechen von einem hohen Maß an Wettbewerbsverdrängung, da es insbesondere bei den theoretischen Inhalten der Seminare durch teilweise standardisierte Lizenzverfahren große Schnittmengen zu anderen Einrichtungen gibt. Durch die hohe Sättigung auf dem Markt würden die Seminare etwa von den Unternehmen nach den passenden Terminen und den geringsten Kosten ausgewählt, was den Anschein erwecke, dass Qualitätsaspekte wie die Arbeitsatmosphäre des Seminars oder die Professionalität und Kompetenz der Trainer*innen eine untergeordnete Rolle spielten. Diese Organisationen versuchen teilweise, sich über die Qualität – worunter sie technische Expertise und didaktische Kompetenzen verstehen – ihrer Trainer*innen, auf dem Markt zu profilieren; sie sehen sich eher als Anbieter für eine Minderheit, die bereit ist, für mehr Qualität auch mehr zu zahlen:

„Und das ist das, was wohl wir versuchen so reinzuschießen, wo wir sagen, wir wollen nicht die breite Masse, sondern wir suchen die Kunden, die für ihr Geld mehr Qualität suchen. Also eine höhere Qualität. Also in der Hinsicht, dass all unsere Trainer technisch ähm versiert sind im Bereich. Aber auch ähm ich nun Anspruch an mich, meine Trainer stelle, was die didaktische Kompetenz betrifft“ (I_7_2, 47–54).

Außerdem wird in ländlichen Regionen auch durch die starke Vereinsdichte, etwa der von Sportvereinen, die ebenfalls Bildungsveranstaltungen anbieten und durchführen, eine Konkurrenzsituation verursacht; dieser wird bspw. durch Zertifizierungsbestrebungen begegnet.

Anderen untersuchten Einrichtungen ist es jedoch wichtig, sich mit verwandten Einrichtungen über deren Angebot auszutauschen, sodass für sie ersichtlich wird, in welchen Bereichen Konkurrenz besteht und in welchen eine sinnvolle Ergänzung im Sinne einer gewinnbringenden Zusammenarbeit möglich ist. Auf diese Weise lässt sich für die Organisationen schlussendlich auch die Verortung in der bestehenden Bildungslandschaft realisieren.

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Die untersuchten Einrichtungen lassen sich zwar aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrags dem Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik zuordnen, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres Mandats und ihrer Teilnehmenden, sodass sich das empfundene Konkurrenzgefühl bei jeder Organisation anders darstellt. Über Besonderheiten oder Alleinstellungsmerkmale wird das Profil geschärft, um sich besser auf dem Markt positionieren zu können (I_8_3, 75–78; I_8_4, 120–123 und 127–129). In diesem Kontext kommen Konzepte wie hohe Transparenz und Flexibilität, Einmaligkeit und Modernität zum Tragen:

„Ich kann da nur raus schließen im Gegensatz zu anderen Trägern haben WIR wenig Probleme mit Bewerbern. Vielleicht, ich weiß es nicht, liegt es auch an dem Konzept, das wir sagen, nee diese starre (2s) bisschen altbackene, wir machen dann gruppendynamische Seminare (3s) [...]“ (I_8_5, 33).

Je ähnlicher andere Organisationen empfunden werden, umso stärker fällt die Abgrenzung aus und umso eher wird dafür Sorge getragen, dass die Angebote zeitgemäß oder die Gebühren für die Teilnehmenden wettbewerbsfähig sind.

3.4 Qualität und Ressourcenverteilung in pädagogischen Organisationen

Johannes Wahl und Dieter Nittel

Nachdem in den vorigen Abschnitten die zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Arbeitsfelder in Hinblick auf die Realisierung des lebenslangen Lernens dargestellt und mit den dafür notwendigen Kooperationen und Prozessen der Arbeitsteilung in Verbindung gesetzt wurden, beschäftigt sich dieses Kapitel mit dem Thema Qualität. Vor allem der Aspekt der Qualitätssicherung hat im Erziehungs- und Bildungswesen innerhalb der letzten Jahre einen enormen Bedeutungsschub erhalten. Mit der bildungsbereichsübergreifenden Verbreitung von Ansätzen der Qualitätssicherung appliziert das Erziehungs- und Bildungswesen die Maxime des lebenslangen Lernens gleichsam flächendeckend auf sich selbst. So gesehen stellt Qualitätsentwicklung einen reflexiven Mechanismus des lebenslangen Lernens dar.

Ausgehend von diesem Phänomen werden aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vielfältige theoretische Ansätze diskutiert, die sich mit dem eigentlichen Inhalt eines pädagogischen Qualitätsbegriffs beschäftigen. Zusätzlich

existiert eine Fülle an Abhandlungen, die sich mit unterschiedlichen qualitätssichernden Maßnahmen und Instrumenten auseinandersetzen und deren Eignung in pädagogischen Arbeitsfeldern erforscht wird. Auch anhand dieser Vielfalt wird deutlich, dass Qualität auf unterschiedliche Facetten pädagogischen Handelns bezogen sein kann und als kontextabhängiges Konstrukt verstanden werden muss. So ist es bspw. möglich, dass das zahlenmäßige Verhältnis von pädagogisch Anderen und pädagogisch Tätigen innerhalb der Einrichtung ebenso in den Blick geraten kann wie auch die Kennzeichen von guter Arbeit. Während sich die Angebots- und Programmqualität schwerpunktmäßig mehr auf die organisatorischen Rahmenbedingungen beziehen, tangiert die Durchführungs- und Prozessqualität eher die Sphäre der konkreten professionellen Dienstleistung.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Sichtweise auf die Bestimmung qualitätvoller und „guter“ Arbeit sowie die dazu notwendigen Ressourcen werden die empirischen Angaben der Studienteilnehmenden zum Thema Qualität dargestellt. Diese Ressourcen werden im Rahmen dieses Abschnitts zwar gemeinsam diskutiert, aus Darstellungsgründen jedoch voneinander getrennt präsentiert.

Anhand der Daten aus den institutionellen Selbstbeschreibungen, den Expert*innen-Interviews und den Gruppendiskussionen lassen sich für diesen Abschnitt zwei zentrale Fragestellungen ermitteln, die anschließend mit Blick auf die einzelnen pädagogischen Arbeitsfelder bearbeitet werden:

1. Mit welchen Aspekten der organisationalen Abläufe oder der pädagogischen Tätigkeit wird Qualität verbunden (Indikatoren)?
2. Wie kann eine qualitätsvolle pädagogische Tätigkeit umgesetzt werden (Instrumente und Maßnahmen)?

Elementarbereich

In den institutionellen Selbstbeschreibungen des Elementarbereichs zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Sicherung von Qualität als genuine Aufgabe der lokalen Organisation, aber auch des Trägers aufgefasst wird. So werden bspw. in einer konfessionell getragenen Einrichtung verschiedene Maßnahmen der Qualitätssicherung aufgelistet und in der Rubrik der eigenen Besonderheiten verortet.

Zudem lassen sich in den untersuchten Dokumenten verschiedene Aspekte identifizieren, anhand derer die Qualität des organisationalen Handelns deutlich wird. Diese Punkte können als Indikatoren von Qualität verstanden werden und lassen den Schluss auf die Schwerpunktsetzungen der organisationalen Qualitätssicherungsaktivitäten zu. Diese tauchen im Ele-

mentarbereich einerseits in vergleichsweise unspezifischen Formulierungen auf – wie etwa der „Krippenleistung“ (SB_1_2, 242–243) oder schlicht der „Qualität der Arbeit“ (SB_1_3, 581–584) –, andererseits werden auch spezifische Schwerpunkte genannt, wobei die Darstellungen zur Resonanz der organisationalen Umwelt auf die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten (SB_1_6, 3478–3603) beschränkt ist.

Um die Zufriedenheit der Angehörigen der Institution zu erreichen, werden unterschiedliche qualitätssichernde Maßnahmen vollzogen, die zur Transparenz der organisationalen Abläufe beitragen. Neben der Dokumentation und der Beobachtung der pädagogisch Anderen wird in diesem Zusammenhang der Kooperation eine wichtige Rolle beigemessen:

„Kooperation und Vernetzung mit anderen Akteur*innen und Institutionen eröffnet den Handlungs- und Erfahrungsspielraum der pädagogischen Fachkräfte und trägt somit zu einer qualitativen Verbesserung des Dienstleistungsangebotes bei“ (SB_1_3, 866–876).

Wie dieses Datenbeispiel aus einer städtischen Krippe belegt, lassen sich durch die Verbindungen der Organisation mit ihrer Umwelt gleich mehrere Effekte erreichen: So werden nicht nur Lernprozesse der pädagogisch Tätigen angestoßen, sondern auf mittelbare Sicht auch organisationsweite Qualitätsverbesserungen möglich. Diese Verknüpfung von Fort- und Weiterbildungen der pädagogisch Tätigen mit der Entwicklung von organisationaler Qualität wird auch in anderen institutionellen Selbstbeschreibungen des Elementarbereichs bestätigt (SB_1_4, 36; SB_1_6, 1313–1403).

In den Expert*innen-Interviews gehen die befragten Leitungskräfte detaillierter auf die unterschiedlichen Aspekte von Qualität ein. Dies ist einerseits durch die inhärente Kürze der institutionellen Selbstbeschreibungen und andererseits durch die spezifische formale Position der Leitungskräfte innerhalb ihrer Einrichtungen bedingt (siehe Kapitel 2.4.2). Im Vergleich zu den öffentlich zugänglichen Dokumenten wird in den Interviews eine große Bandbreite an Qualitätsindikatoren angesprochen. Die Vertreter*innen des Elementarbereichs gehen in diesem Zusammenhang sehr ausführlich darauf ein, dass die Qualität des eigenen organisationalen bzw. professionellen Handelns anhand der Resonanz aus der organisationalen Umwelt erkennbar wird. Wie bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen spielen die Erziehungsberechtigten hierbei eine wichtige Rolle. Dieser Umstand wird anhand des folgenden Interviewausschnitts gut erkennbar:

„Von den Eltern kommen Anforderungen dazu, die Kinder stellen uns vor Anforderungen und wir müssen immer schauen, wie gehen wir damit um, wie setzen wir das um, auch bei der Elternbefragung ist jetzt so ein Beispiel für uns, Elternbefragung jedes Jahr und dann sagen die Eltern, das und das läuft nicht so gut oder da haben wir Probleme mit Euch oder wie auch immer und dann müssen wir uns im Team zusammensetzen und schauen, wie gehen wir damit um, wie lösen wir das, wie machen wir (1s) ähm da einen guten Weg für uns alle, was können wir da machen“ (I_1_5, 21).

Wie auch in weiteren Interviews aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld (I_1_1, 329; I_1_8a, 84) wird im Datenauszug der enge Kontakt zwischen den Angehörigen und den pädagogisch Tätigen als Möglichkeit angesehen, die organisationalen Abläufe zu optimieren und den hier metaphorisch thematisierten „guten Weg für uns alle“ (I_1_5, 21) einzuschlagen.

Die Zuschreibung von Qualität erfolgt darüber hinaus meist aus einer Retrospektive. Dementsprechend wird die Leistung der elementarpädagogischen Fachkräfte aus Sicht der befragten Einrichtungsleitungen erst sichtbar, nachdem die pädagogisch Anderen die eigene Organisation verlassen haben. Diesen Umstand verdeutlichen die Befragten, indem sie in den Interviews auf Situationen eingehen, in denen sie Rückmeldungen von ehemaligen pädagogisch Anderen (I_1_7, 4) erhalten oder von der Rückkehr ehemaliger pädagogisch Anderer (I_1_9, 40) an die eigene Einrichtung als pädagogisch Tätige berichten.

Schließlich ziehen die Leitungskräfte aus den Rückmeldungen der aufnehmenden Grundschulen Rückschlüsse auf die Qualität des eigenen Handelns. Dieses Phänomen zeigt sich bspw. in der Aussage einer Leitung einer elementarpädagogischen Einrichtung, die von Vertreter*innen des nachgeschalteten pädagogischen Arbeitsfeldes über den positiv erwähnenswerten Leistungsstand ihrer ehemaligen pädagogisch Anderen Rückmeldung erhält (I_1_1, 259).

Jenseits der Kopplung an Rückmeldungen aus der organisationalen Umwelt verbinden die befragten Leitungskräfte das Thema Qualität mit der Resonanz der pädagogisch Anderen während ihrer Verweildauer innerhalb der elementarpädagogischen Organisation. Dazu werden erstens eher emotionsbeladene Phänomene beschrieben, wobei in den Darstellungen der Leitungskräfte Aspekte wie Spaß (I_1_2, 33 und 167) oder die Freude am Lernen (I_1_10, 8–12) aufgegriffen werden. Zweitens wird die kognitive Entwicklung der pädagogisch Anderen als Indikator für gute Arbeit begriffen. In diesem Kontext thematisieren die Studienteilnehmenden die zentrale Bedeutung des Ausbaus sprachlicher Kompetenzen (I_1_8b, 14) oder beschreiben

den organisationalen Fokus auf die Entwicklung grundlegender und perspektivisch aufbaufähiger Wissensbestände (I_1_8a, 2).

Wie auch schon bei der Analyse der Qualitätsindikatoren zeigt sich bei der Rekonstruktion der qualitätssichernden Maßnahmen und Instrumente in den Expert*innen-Interviews eine größere Diversität als in den offiziellen Dokumenten des Elementarbereichs. Die bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen angesprochene Bedeutung der Dokumentation wird in den Interviews von den Leitungskräften näher ausgeführt. So beschreiben die Expert*innen eine ganze Reihe von orientierungsleitenden Dokumenten, die zur Gewährleistung von Qualität eingesetzt werden:

„Alle Formulare ((lacht)) @haben eine Nummer@ ((lacht)) werden regelmäßig (3s) werden regelmäßig gewartet und auch angepasst. Es gibt im jeden Fachbereich, diejenigen, die dafür verantwortlich sind, dass das dann auch, dass Veränderung eben auch dann erfasst und verändert werden. In unserem Bereich bin ich das und es gibt natürlich eine Prozessbeschreibung, es gibt Arbeitsanweisungen und halt diese Dinge gibt's“ (I_1_10, 204).

Neben dem ironischen Verweis auf bürokratische Zwänge dokumentiert sich in diesem Textauszug die Existenz und Weiterentwicklung von Prozessbeschreibungen und Arbeitsweisungen. Indem auch die Zuständigkeit für die Umsetzung an die eigene hierarchisch hohe Funktion gekoppelt wird, weist die befragte Leitungskraft auf die hohe Bedeutung dieser Dokumente für die eigene Einrichtung hin.

Darüber hinaus finden sich in weiteren Interviews Angaben zu weiteren Instrumenten der Qualitätssicherung, die eng mit der Dokumentation von organisationalen Abläufen zusammenhängen. Dazu zählen etwa Qualitätsberichte (1_08_86) oder Qualitätshandbücher (I_1_6, 76 und 132). Zusätzlich weisen die Befragten ihrem Personal eine hohe Bedeutung bei der Sicherstellung von Qualität zu. Dies zeigt sich nicht nur daran, dass sie die gute Arbeit der pädagogisch Tätigen explizit hervorheben (I_1_1, 100), sondern auch deren zentrale Bedeutung für qualitätsvolles Handeln diagnostizieren (I_1_6, 64). Um dieser Rolle gerecht zu werden, bedarf es aus Sicht der Leitungskräfte zudem Lernprozesse des Personals.

Der Beitrag der Belegschaft zur Qualität der gesamten Einrichtung wird auch daran erkennbar, dass spezifische Rollenträger*innen als für diese Aufgabe zuständig deklariert werden. Diesbezüglich wird in den Expert*innen-Interviews erwähnt, dass eine Stelle für Qualitätsmanagement eingerichtet wurde (I_1_5, 230) und dass interne Qualitätsmanagementbeauftragte bzw. internen Auditor*innen existieren (I_1_10, 204).

Eine im Vergleich zu den institutionellen Selbstbeschreibungen zusätzliche Maßnahme zur Sicherstellung von Qualität bildet die intraorganisationale Kooperation der pädagogisch Tätigen. Hierunter lassen sich vielfältige Aktivitäten der Beschäftigten fassen. So berichten die Studienteilnehmenden bspw. von Kleinteam-, Dienst- und Fallbesprechungen (I_1_8b, 111; I_1_9, 516), erwähnen Steuerungsgruppen (I_1_8, 86) und den kollegialen Austausch auf Basis eines Beobachtungssystems (I_1_9, 538). Zudem werden im Team die jeweils gültigen Qualitätsstandards ebenso diskutiert und gegebenenfalls angepasst (I_1_6, 132; I_1_8a_160 und 166) wie die Ergebnisse von Eltern- und Mitarbeiterbefragungen (I_1_6, 134).

Wie bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen finden sich in den Angaben der Leitungskräfte kaum Hinweise auf die Bedeutung von vertikalen und horizontalen Kooperationen für die Gewährleistung von Qualität. Lediglich an einer Stelle wird der einrichtungsübergreifende Austausch thematisiert, wobei die Kooperation zwischen den Leitungen verschiedener Einrichtungen mit identischer Trägerschaft zwecks inhaltlicher Koordination angesprochen wird (I_1_5, 55).

Vergleichsweise selten wird auch die Evaluation als qualitätssicherndes Verfahren aufgegriffen. Ebenso wird die Möglichkeit der Zertifizierung im Elementarbereich eher knapp behandelt. Dementsprechend finden sich in den Expert*innen-Interviews lediglich Aussagen zur genuinen Relevanz von Zertifizierungsaktivitäten (I_1_2, 167; I_1_10, 204). Wie sich bereits in den Angaben der institutionellen Selbstbeschreibungen andeutete, wird die Relevanz eines fest institutionalisierten Qualitätsmanagements im Elementarbereich im Vergleich zu anderen Maßnahmen und Instrumenten eher überschaubar eingeschätzt. Zwar wird mit der DIN 9000 sogar ein entsprechendes System benannt (I_1_6, 72), doch die Anwendung solcher Instrumente eher als vom Träger forcierte (I_1_6, 72; I_1_8, 86) und als obligatorisch beschriebene Aufgabe der Einrichtung dargestellt (I_1_7, 107).

In den Gruppendiskussionen verbinden die pädagogisch Tätigen das Thema Qualität überwiegend mit den Emotionen der pädagogisch Anderen wie Freude am Gesang (GD_2, 35) oder Spaß während der Aufenthaltsdauer in der elementarpädagogischen Einrichtung (GD_5, 62). Die zentrale Relevanz dieses Indikators, der bereits in den Expert*innen-Interviews auftaucht, wird auch im folgenden Datenbeispiel deutlich:

„Es ist alles vertane Zeit, wenn wir es nicht schaffen, die Freude am Lernen weiterzugeben. TN2: Deswegen glaube ich auch, dass die Systeme austauschbar sind. Es ist eigentlich egal, ob man das jetzt, ob das eine Dorfschule ist, ob

das eine weiterführende Schule ist, es ist diese, das, was Sie so schön beschrieben haben. Diese Freude am Unterrichten. Die ist das Ausschlaggebende“ (GD_2, 39–40).

Gemeinsam mit einer Kollegin aus der beruflichen Bildung geht die pädagogisch Tätige hier auf den Umstand ein, dass die Entwicklung und Konservierung einer positiven Einstellung gegenüber Lernprozessen während der Verweildauer in den jeweiligen Einrichtungen als arbeitsfeldübergreifendes Qualitätskriterium begriffen werden kann. Zusätzlich zu diesem Indikator setzen die Gruppendiskussionsteilnehmenden gute Arbeit mit einer geteilten Wertebasis der pädagogisch Tätigen (GD_2, 144–149) und einer nicht näher definierten „persönliche[n] Haltung“ (GD_3, 576–579) in Bezug. Zudem beschreiben die pädagogisch Tätigen des Elementarbereichs die Möglichkeit der individuellen Fallarbeit (GD_5, 29) als Alleinstellungsmerkmal gegenüber den nachfolgenden pädagogischen Arbeitsfeldern.

Abseits dieser selbstbezogenen Maßnahmen erwähnen die Gruppendiskussionsteilnehmenden die Relevanz der Dokumentation des eigenen pädagogischen Handelns (GD_4, 65), die z. B. mit spezifischen Portfolios (GD_3, 162) erfolgen kann. Als der eigentlichen Interaktion mit den pädagogisch Anderen vorgelagert stellen sie zudem die kontinuierliche Überarbeitung eines orientierungsmächtigen Leitbildes (GD_3, 576–579) sowie von den bereits in den Expert*innen-Interviews thematisierten Qualitätshandbüchern dar (GD_2, 181). Ausgehend von der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (GD_3, 633) sprechen die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich in einer weiteren Gruppendiskussion auch die Evaluation an.

Im Elementarbereich wird das Thema Qualität als originäre organisationale Aufgabe diskutiert. Auf der Ebene der institutionellen Selbstbeschreibungen werden zwar keine konkreten Qualitätsindikatoren benannt, dafür umso mehr qualitätssichernde Maßnahmen und Instrumente beschrieben. Diese reichen von der Dokumentation und Beobachtung kindlicher Aktivitäten über verschiedene Kooperationsformen bis hin zu regelmäßigen Fortbildungen der pädagogisch Tätigen sowie der Institutionalisierung eines Qualitätsmanagements.

In den Expert*innen-Interviews mit Leitungskräften wird Qualität vor allem anhand der Rückmeldungen von aktuellen und ehemaligen pädagogisch Anderen identifiziert, aber auch mit dem Spaß und der Freude der pädagogisch Anderen verbunden. Umgesetzt wird Qualität aus Sicht der Expert*innen, wie bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen dargestellt, über Beobachtung und Dokumentation, Kooperation sowie das Qua-

litätsmanagement. Die pädagogisch Tätigen bestätigen die Sicht der Leitungskräfte in Bezug auf die Qualitätsindikatoren Spaß und Freude der pädagogisch Anderen. Wie auch in den institutionellen Selbstbeschreibungen thematisieren sie in den Gruppendiskussionen die Fortbildungen der Beschäftigten als qualitätssichernde Maßnahme.

Primarbereich

Im Vergleich zum Elementarbereich wird das Thema Qualität in den institutionellen Selbstbeschreibungen des Primarbereichs kaum behandelt. Zwar wird auch hier die Qualitätssicherung als wichtige Aufgabe der Einrichtung beschrieben, doch finden sich in den untersuchten Dokumenten kaum Hinweise darauf, welche Aspekte von Qualität von den Einrichtungen gemeint sind. Eine Ausnahme ist die öffentliche Darstellung einer Ganztagsgrundschule: „Es wurden in diesem Schuljahr gemeinsame Regeln entwickelt und festgelegt, sodass die Qualität der Lernatmosphäre deutlich gesteigert werden konnte“ (2_04_142). In diesem kurzen Abschnitt zeichnet sich nicht nur die Fokussierung auf eine lernförderliche und damit qualitativ hochwertige Atmosphäre im Unterricht ab, sondern aus einer Retrospektive sind auch die Maßnahmen, die zu dieser Verbesserung geführt haben, benannt.

Auch im ersten Segment des Schulsystems – dem Primarbereich – setzt sich der allgemeine Trend des gesamten Datenspektrums fort, dass das Qualitätsthema entweder als eine primäre Angelegenheit der Organisation begriffen wird oder eine gewisse Vermischung mit der pädagogischen Fachlichkeit im engeren Sinne (Professionalität) stattfindet. Im Primarbereich scheint sich diese dichotomische Figur zugunsten einer „Organisation Purity“ (Abbott 1988) aufzulösen. Dieser Befund lässt sich mit einigen wenigen, aber eindrucklichen Beispielen aus den institutionellen Selbstbeschreibungen illustrieren. So ist in einem Dokument aus Bayern bspw. von der „Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Erziehung als organisationale Aufgabe“ (GD_2_03) die Rede.

In den Expert*innen-Interviews zeichnet sich ab, dass bei den Qualitätsindikatoren die Elemente „Aktualität“ und „Innovation“, die in vielen anderen Bereichen eine große Rolle spielen, im Primarbereich fehlen. Darüber hinaus werden Verfahren wie die Evaluation aus der Perspektive der pädagogisch Anderen ebenso verwendet wie im Elementarbereich.

In den Gruppendiskussionen wird aus Sicht der Beschäftigten aus dem Primarbereich recht wenig ausdrücklich zum Qualitätsthema ausgesagt. Da die Gruppendiskussionen von den an der Forschung beteiligten pädagogisch Tätigen als Ort der kritischen Reflexion genutzt werden, liegt es nahe, dass

gerade der Zusammenhang zwischen Qualität und Leitbildentwicklung aber zumindest punktuell in einem skeptischen und nachdenklichen Duktus aufgegriffen wird. Das ist in dem folgenden Datenausschnitt der Fall:

„Also ich weiß nicht, ob Leitbilder hilfreich sind. TN2: Doch für das Papier und für die Optik brauchst du die. TN1: Und wenn es, wenn es tatsächlich ernst gemeint ist? Zur Klärung, wo will man hin, wo steht eine Organisation? Finde ich es gut. Dann würde ich es auch (2s) finde ich es tatsächlich auch hilfreich. Die Frage ist halt für mich immer: Kann ich es tatsächlich leben? Bin ich in einer solchen, wenn ich als selbstständiger Unternehmer mein eigenes Leitbild erstelle, dann kann ich selber auch ein Stück weit vorgehen, welche, welches Klima in der Schule herrscht oder in dem Betrieb herrscht und welche Wege gegangen werden und wie man miteinander umgeht. (3s) Das ist, also man kommt so schnell an den Punkt, dass man sagt: ‚Okay die Rahmenbedingungen machen es einem schon schwer.‘ Und also ich habe immer das Gefühl: ‚Man und jetzt meckerst du ja schon wieder an den Rahmenbedingungen rum, es geht uns in Deutschland gut über diese Dinge, die wir haben‘, ja, das stimmt! Es könnte wirklich wesentlich schlechter sein. Aber wenn ich sehe, wie viel Zeit in Zielfindungsprozesse gesteckt wird, wie viele Personen da betroffen sind, das nach unten durchzubrechen, aufzuschreiben, und hätten wir das an anderer Stelle, dann bräuchte ich mir darüber gar keine Gedanken zu machen. Sondern würde Leitbild vielleicht auch leben. ((zustimmendes Murmeln)) TN1: Ja. Das nehme ich also ganz stark wahr im Moment. Ne? Diese Diskrepanz zwischen Wollen, Können und Dürfen, genau. (GD_2, 734-756)

In diesem Zitat wird eine vor allem im Vergleich zu den Aussagen der interviewten Leitungskräfte interessante Argumentation entfaltet: Leitbilder werden keineswegs per se abgelehnt oder negativ bewertet. In einem ersten Argumentationszug reagiert die Person positiv auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Leitbildern – und zwar unter der Bedingung, dass die Beteiligten auch tatsächlich den Willen aufbringen, nach der Programmatik zu leben. Günstige Bedingungen werden im Wirtschaftsleben gesehen, da hier den Unternehmer*innen ein vitales Interesse attestiert wird, authentisch aufzutreten und die Akteur*innen auch ein hohes Maß an Freiheit voraussetzen könnten. Da die pädagogischen Organisationen in einem besonders großen Maße von heteronomen Einflüssen und Instanzen abhängig seien, seien die dort Tätigen nicht wirklich Subjekte ihrer Handlungen und daher nur begrenzt für die faktische Gestaltung der Organisation verantwortlich. Das relativiere die Funktion von Leitbildern im Bildungsbereich. Die Komplexität und der sachliche Tiefgang dieser Argumentation erscheinen beachtenswert.

Sekundarbereich I

Bei der Betrachtung des Sekundarbereichs I ist im Vergleich zum Primarbereich genau die umgekehrte Tendenz zu beobachten: nämlich die Einebnung der Differenz zwischen Angebots- und der Durchführungsqualität. Oder anders formuliert: Es zeichnet sich eine Egalisierung des Unterschieds zwischen der organisationsbezogenen Dimension und der pädagogisch-fachlichen Seite von Qualität ab.

Diese Einschätzung ist selbst unter Berücksichtigung des Umstandes haltbar, dass die Datenlage in diesem pädagogischen Arbeitsfeld überschaubar ausfällt und durch die schwache Beteiligung von Lehrkräften dieser Schulformen an der dritten Datenerhebungswelle keine stichhaltigen Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen formuliert werden können. Auch nehmen nur in zwei der sechzehn von uns untersuchten institutionellen Selbstbeschreibungen die Einrichtungen zum Thema Qualität Stellung. In den jeweiligen Quellen deuten sich zwei Zugangsweisen ab, um auf Qualität einzuwirken: Erstens durch explizite, eigens institutionalisierte Maßnahmen der Qualitätssicherung. Ein Beispiel hierfür findet sich in folgendem Ausschnitt:

„Um die Kontinuität der Programmarbeit zu sichern, ist es erforderlich, Kollegen mit der Verantwortung für einzelne Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu betrauen“ (3_05_151).

An dieser Stelle wird erneut die organisationsbezogene Ebene von Qualität erkennbar, wobei diese in der kontinuierlichen Arbeit an den eigenen Strukturen verstanden wird. Es zeigt sich zudem, dass zu diesem Zweck nicht ausschließlich Maßnahmen ergriffen werden können, die von allen Organisationsmitgliedern in gleicher Weise ausgeführt werden. Vielmehr verweist diese institutionelle Selbstbeschreibung auf den Umstand, dass eine spezifische Personengruppe mit einer qualitätsbezogenen Funktionsrolle ausgestattet werden kann.

Zweitens verweisen die institutionellen Selbstbeschreibungen darauf, dass Qualität auch durch mitlaufende Interventionen, wie die Intensivierung des Erfahrungsaustausches mit der Elternschaft und andere vergleichbare Maßnahmen (3_05_127), optimiert werden könne.

In den Interviews mit Leitungskräften greifen die befragten Expert*innen auf ganz bestimmte Datentypen und Kennzahlen zurück, um die Qualität in ihrer Einrichtung zu bestimmen; diesbezüglich sind insbesondere die Höhe der Absolventenzahlen (3_02_169–172), die gute Platzierung in Rankings (3_01_56), geringe Drop-out-Quoten (3_02_170–172; 3_04_ERSATZd_12), eine verhältnismäßig große Zahl von Schüler*innen mit Lehrstelle oder eine

hohe Übergangsquote zum Sekundarbereich II (3_04_ERSATZd_12) zu nennen.

Als besonders instruktiv erweist sich das Phänomen, dass einige Expert*innen einen engen Zusammenhang zwischen Qualitätsentwicklung und lebenslangem Lernen sehen: In einem Fall wird die „Bereitschaft zu Veränderungen“ (3_01_215) als übergreifendes Attribut der Schulgemeinde, in einem anderen das „qualitätsvolle pädagogische Handeln als Voraussetzung für lebenslanges Lernen“ (3_03_12–14) dargestellt.

Was die Verfahren der Qualitätssicherung angeht, so wird auch anderen Instrumenten, wie etwa der Technik des Projektmanagements die Wirkung einer Qualitätsoptimierung attestiert. Als ein häufig genutzter Weg der Verbesserung der Qualität erweisen sich situative Feedback-Strategien und aufwendigere Evaluationsverfahren. Auch die intraorganisationale Kooperation wird als qualitätssichernder Zugang konzipiert. Als arbeitsfeldspezifische Maßnahmen der Qualitätssicherung begreifen die befragten Expert*innen die Einrichtung von Ergänzungs- und Fördereinrichtungsstunden (3_01_29), auf die Schulform zugeschnittene Leistungskontrollen (3_02_14), Jahrgangselternversammlungen (3_04_ERSATZ_12) und einen systematischen Vergleich der Lernstandserhebungen (3_04_ERSATZd_101).

In den Gruppendiskussionen lassen sich kaum Hinweise auf das Thema Qualität finden. Die einzige Ausnahme bildet das folgende Datenbeispiel:

„Also wir haben natürlich dieses Informelle genau SO. Bei uns gibt es den jährlichen Werkstattabend, das ist immer der letzte Freitag im November. Immer. Da muss man gar nicht wissen, welches Datum es ist, es ist- Da kommen SEHR viele ehemalige Schüler. Da findet viel Austausch statt. Und da gibt es natürlich Evaluationsprogramme, es gibt die Schulinspektion. Wir haben Kooperationen mit der Universität, wo wir so Langzeitstudien machen mit unseren Schülern.“ (GD_1_331)

In diesem Textauszug lassen sich drei verschiedenen qualitätssichernde Maßnahmen erkennen:

1. die auf Dauer angelegte Zusammenarbeit mit ehemaligen pädagogisch Anderen, die dem Informationsaustausch zwischen Organisation und Umwelt dient,
2. die Teilnahme an nicht weiter spezifizierten Evaluationsprogrammen und
3. die trägerunabhängige Schulinspektion.

Auch im Sekundarbereich ist die Datenlage zum Thema Qualität überschaubar. So werden in den institutionellen Selbstbeschreibungen ausschließlich

qualitätssichernde Maßnahmen wie die Zuweisung von Verantwortlichkeit zur Qualitätsentwicklung an spezifische Rollenträger oder die Kooperation mit den Angehörigen der pädagogisch Anderen benannt. Qualitätsindikatoren tauchen erst in den Expert*innen-Interviews auf, in denen spezifische Kennzahlen präsentiert und auf die hohe Motivation der pädagogisch Tätigen verwiesen wird. Innerhalb der Gruppendiskussionen werden in Bezug auf das Thema Qualität schließlich die Zusammenarbeit mit ehemaligen pädagogisch Anderen sowie die Teilnahme an Evaluierungsprozessen erwähnt.

Sekundarbereich II

Im Sekundarbereich II zeichnet sich ein gewisser Unterschied gegenüber den Einrichtungen des vorgeschalteten pädagogischen Arbeitsfeldes ab, weil in den institutionellen Selbstbeschreibungen deutlich mehr auf systematische Verfahren der Qualitätssicherung rekurriert wird. So erwähnen die Dokumente von Einrichtungen unterschiedlicher Träger die Teilnahme an Zertifizierungsverfahren für ein Gütesiegel als qualitätssichernde Maßnahme.

In einem hessischen Gymnasium wird sogar eine ganze Batterie an Maßnahmen präsentiert. Das Spektrum reicht von der Sicherung der Qualität des Lernens und Lehrens durch die Schaffung qualitätssichernder Lernumgebungen bis hin zur überfachlichen und fachlichen Kompetenzentwicklung, die als eine organisationale Aufgabe der Einrichtung verstanden wird (4_03). Flankiert wird dies noch durch die systematische Fort- und Weiterbildung der pädagogisch Tätigen als qualitätssichernde Maßnahme.

Die vereinzelten Hinweise auf ein Gütesiegel dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass – so kann man dem Befund aus den Expert*innen-Interviews vorweggreifen – kein flächendeckend institutionalisiertes Qualitätsmanagement in den schulischen Bereichen – und damit auch nicht im Sekundarbereich II – existiert. Gerade dieses Fehlen bietet den Einrichtungen im Sekundarbereich II eine willkommene Option, über die Differenz zu allgegenwärtig verbreiteten Verfahren des Qualitätsmanagements ein besonderes Profil zu erzeugen.

Mit Blick auf die Expert*innen-Interviews kann konstatiert werden, dass die Einrichtungen des Sekundarbereichs II in mehrfacher Hinsicht anders aufgestellt zu sein scheinen als die Mehrzahl der übrigen pädagogischen Arbeitsfelder. Zu Beginn dieser Darstellung werden folglich jene Aspekte untersucht, durch die sich der Sekundarbereich II von ihnen unterscheidet: Anders als in den meisten anderen Segmenten fungiert die Resonanz der pädagogischen Anderen gegenüber den organisatorischen Abläufen während der Verweildauer in der Einrichtung nicht als Kriterium für Qualität. Auch objekti-

vierbare Daten über einen hohen Output der eigenen Einrichtung, das Lernen der pädagogisch Tätigen oder selbst ein geringer Drop-out der pädagogisch Anderen stellen hier keine Qualitätskriterien dar.

Interessant mutet darüber hinaus der Befund an, dass mit Ausnahme von Vertreter*innen dieses pädagogischen Arbeitsfeldes alle befragten Expert*innen auf den gezielten Einsatz von Befragungen hinweisen, um Informationen zu qualitätsrelevanten Themen von unterschiedlichen Personengruppen zu erhalten. Eigentlich müssten die von uns befragten Leiter*innen nur das Instrument Schulinspektion ins Feld führen, um auf einen im Vergleich zu neuen Verfahren wie der Teilnahme an Wettbewerben längst eingeführten Modus der Leistungskontrolle zu verweisen. Interessanterweise ist aber genau dies nicht geschehen. Neben einer gewissen Empfänglichkeit für Innovationen (4_02_176) werden von den Befragten auch andere Qualitätskriterien ins Feld geführt. In diese Subkategorie fallen z. B. die Bereitschaft ehemaliger Schüler*innen, im informellen Rahmen zur Schule zurückzukehren (4_02_102; 4_03_8385; 4_05_119–121), oder der gute Ruf der Einrichtung in der Öffentlichkeit (4_05_103).

Eine interessante Argumentation, die weder in den institutionellen Selbstbeschreibungen noch in den Expert*innen-Interviews anklingt, wird in einigen Gruppendiskussionen entfaltet. Als ein typisches Problem der pädagogisch Tätigen wird die Diskrepanz zwischen der jahrelangen Routinepraxis des „Isoliert-vor-sich-Hinarbeitens“ bei der einzelnen Lehrkraft einerseits und der außeralltäglichen Prüfungs- und Evaluationssituation andererseits beschrieben. Die Maßnahme der Prüfung lasse erst recht keine Rückschlüsse auf die Qualität in der Alltagspraxis zu, weil der jeweilige Besuch angekündigt wird und intensive Vorbereitungen durch die Lehrkräfte im Vorfeld erfolgen (GD_6_214).

Ganz allgemein zeichnet sich in den Gruppendiskussionen eine von Emotionen überformte Haltung gegenüber den Verfahren zur Qualitätssicherung ab. Insgesamt scheinen diese Haltungen aber keineswegs dazu zu führen, dass in den jeweiligen Diskursen plumpe Vereinfachungen oder Klischeebilder ventiliert werden; vielmehr sind die diesbezüglichen Wissensbestände durch ein hohes Maß an Ambivalenz gekennzeichnet, die im Dialog mit der Praxis eher differenzierte Positionen wahrscheinlich machen.

Innerhalb des Sekundarbereichs II lassen sich anhand der drei empirischen Zugänge zum Thema Qualität unterschiedliche Schwerpunkte identifizieren. So konzentrieren sich die Inhalte der institutionellen Selbstbeschreibungen überwiegend auf qualitätssichernde Maßnahme wie die Zertifizierung durch externe Akteur*innen und Fortbildungen der pädagogisch Tätigen. In

den Expert*innen-Interviews rücken demgegenüber Qualitätsindikatoren in den Blick, wobei die befragten Leitungskräfte auf die organisationale Innovationsbereitschaft und die Kooperationsfreudigkeit ehemaliger pädagogisch Anderer verweisen. Die Gruppendiskussionen deuten schließlich darauf hin, dass die positive Entwicklung der pädagogisch Anderen im Mittelpunkt der Qualitätsdiskussion steht.

Berufliche Bildung

Wie auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wird das Thema Qualitätssicherung in den institutionellen Selbstbeschreibungen der beruflichen Bildung als zentrales organisationales Anliegen dargestellt (SB_5_05, 85). In den Daten zeigen sich verschiedene Qualitätsindikatoren, wobei sowohl allgemein berufliche Anforderungen als auch positive Rückmeldungen von Ausbildungsbetrieben (SB_5_03, 17) benannt werden. Ergänzend zu diesen Kriterien lassen sich Ablaufmuster der Qualitätssicherung rekonstruieren: „Wir begreifen Qualitätsmanagement als eine zentrale Aufgabe, entwickeln geeignete Instrumente zur internen Evaluation und leiten aus den Ergebnissen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung ab“ (SB_5_04, 19).

Gemäß der in dieser Textgattung üblichen Tendenz wird nicht nur die organisationale Relevanz dieser Prozesse betont, sondern auch auf das Verfahren der internen Evaluation verwiesen. Schließlich finden sich in den untersuchten Dokumenten Hinweise auf die normative Dimension des Qualitätsbegriffs und auf die Notwendigkeit zur Ausbalancierung divergierender Erwartungssysteme:

„Im Spannungsfeld ökonomischer Zwänge und ökologischer Orientierung einerseits, begrenzter Ressourcen und christlicher sowie fachlicher Ansprüche andererseits, wollen wir verantwortlich diakonisch und pädagogisch handeln, um die [IA-Organisation] engagiert zu gestalten und Qualität zu sichern“ (SB_5_05, 88).

In den Expert*innen-Interviews mit Vertreter*innen der beruflichen Bildung werden ebenfalls normative Elemente wie bspw. Offenheit gegenüber Verbesserungsvorschlägen als Qualitätsindikatoren benannt (I_5_2, 285–291) und, wie folgender Auszug zeigt, auch als orientierungsleitend dargestellt: „Die gegenseitige Wertschätzung, gegenseitiger Respekt, gegenseitige Wertschätzung, des ist für uns so die oberste Prämisse“ (I_5_3, 92–94).

In zwei weiteren Interviews werden in diesem Zusammenhang auch wissenschaftliche Erkenntnisse betont (I_5_2, 65–68; I_5_3, 39–44). Es ist zudem erkennbar, dass sowohl der Aufbau (I_5_1, 151–158) als auch die kontinuier-

liche Pflege der institutionellen Selbstbeschreibungen (I_5_2, 174–182) als Kriterium für Qualität dienen und die Identität von institutioneller Selbstbeschreibung und organisationalen Abläufen ebenfalls als Qualitätsmerkmal interpretiert wird (I_5_1, 219–220).

Die Leistungsfähigkeit der Einrichtung verdeutlichen die befragten Leistungskräfte auch anhand überdurchschnittlicher Kennzahlen, wobei einem hohen Output in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle zukommt (I_5_2, 160; I_5_3, 75–78 und 309–310; I_5_4, 44).

Der Bezug zur organisationalen Umwelt dokumentiert sich auch in Vergleichen zu anderen Einrichtungen: „Und im Übrigen gehören wir zu den zehn besten beruflichen Schulen, laut Schulinspektion“ (I_5_4, 34). Wie in diesem Textbeispiel deutlich wird, wird die Position der eigenen Einrichtung in einem Ranking genutzt.

Ein weiteres umweltbezogenes Qualitätskriterium bilden interorganisationale Kooperationsaktivitäten. In den Expert*innen-Interviews verweisen die Vertreter*innen der beruflichen Bildung diesbezüglich etwa auf die Beteiligung an organisationsübergreifenden Netzwerken (I_5_2, 80; I_5_3, 69–70 und 82) oder umfassende Beziehungen innerhalb des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes (I_5_2, 224).

Qualität kann demgegenüber auch anhand organisationsinterner Abläufe definiert werden, wozu bspw. spezifische Formen der intraorganisationalen Zusammenarbeit wie etwa Arbeitsgruppen (I_5_1, 180; I_5_2, 217–222) zählen. Eine weitere Facette wird anhand des folgenden Auszugs deutlich:

„Als ich da an diese Schule hergekommen bin, habe ich den großen Vorteil gehabt, bis auf zwei Leute niemanden zu kennen, also I sag des deswegen so immer wieder- beton des deswegen immer wieder, weil da ist man komplett außen vor, da gibt's koane alten Seilschaften [Sirene] und keine 15- oder 35-jährigen Duzfreundschaften. Und da kommt man als Außenstehender ganz neu her. Und I war unglaublich erstaunt, positiver Art erstaunt, was da für ein- für ein ENGES kollegiales Verhältnis ist- gewesen ist da herin. Hintennach hab ich dann so im Lauf des ersten Jahres hab ich dann natürlich schon mal erfahren, warum des so ist: Da hat's relativ viel Knatsch gegeben mit ner- zwischen Schulleitung und- und dem Kollegium und des schweißst natürlich so a Kollegium scho ganz schön zam, das muss man schon sagen. Aber die ham also, ja Skifahren, Radlfahren, Sommerfest, lauter so Sachen [außerhalb- I: Also auch privat?] B: Ja. -außerhalb des Unterrichtsgeschehens. Ähm es ist überhaupt nie – des sag I jetzt wirklich voller Überzeugung, es kommt ja in der Evaluation sicher wieder so raus – es war noch NIE ein Problem, wenn man an Kollegen gebeten hat, ‚Mensch, wir brauchen da noch einmal- Kannst du am Nachmittag ned die zwei Stunden halten? Oder mach mal des no.‘ Also die Zusammenarbeit ist wirklich über alle Maßen gut“ (I_5_3, 299–304).

Es zeigt sich, dass auch spezifische Ausprägungen von intraorganisationaler Zusammenarbeit als positives Merkmal der eigenen Einrichtung herausgestellt werden können. Diesbezüglich wird nicht nur die gegenseitige Unterstützung im Bedarfsfall während der Arbeitszeit hervorgehoben, sondern auch auf gemeinsame Aktivitäten des Kollegiums außerhalb der Organisation verwiesen. Eine wichtige Rolle bei der Zuschreibung von Qualität spielen in der beruflichen Bildung auch die verfügbaren Ressourcen. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern thematisieren die Befragten aus diesem Segment eine ausreichende (I_5_3, 267–274) bis gute Ressourcenausstattung:

„Ja gut, wenn wir jetzt – jetzt sag ich mal – von von Unterrichtsobjekten oder so was haben, da simma eigentlich gut ausgestattet. [I: Ja.] Sag ich mal so. Da kann man schon sich zu helfen wissen, gell. I: Oh, das ist schön zu hören. B: Außer er kommt wirklich jetzt a Neuerung und wir müssen reagieren, wir brauchen jetzt komplett was Neues. Dann – hab ich ja schon eingangs gesagt – dann simma angewiesen auf die Regierung. Da ist net ganz so einfach. Klar hätt ich gern viel Geld und alles, aber das das geht net. Also, ich glaub, wir sind insofern an Angeboten schon ganz GUT aufgestellt, mein ICH jetzt so“ (I_5_2, 257–260).

Der Blick auf die qualitätssichernden Maßnahmen und Instrumente, die in den Interviews mit Leitungskräften aus der beruflichen Bildung genannt wurden, zeigt, dass die Rückmeldungen von pädagogisch Anderen als Möglichkeit zur Optimierung der Güte der Arbeit genutzt werden. Neben generellen Verweisen auf deren Bedeutung (I_5_2, 272–276) werden auch entsprechend ausgerichtete Instrumente benannt: „Wir machen ja auch immer die Schülerbefragung, Absolventenbefragung, das gibt es bei uns auch“ (I_5_4, 36).

Während diese Befragungen eher zur Bewertung der Organisation als Ganzes genutzt werden, finden sich in den Ausführungen der Leitungen auch Hinweise darauf, dass vor allem die unmittelbaren Rückmeldungen der pädagogisch Anderen an die pädagogisch Tätigen als wertvoll erachtet werden (I_5_1, 213–220; I_5_3, 316; I_5_4, 36; I_5_5, 295–297). Die pädagogisch Tätigen tragen aus Sicht ihrer Vorgesetzten zudem zur Gewährleistung von Qualität bei, indem sie kontinuierlich Fortbildungen in Anspruch nehmen (I_5_2, 271–276; I_5_4, 78). Auf diesen Zusammenhang verweist auch folgendes Zitat, in dem die große Bedeutung der Fortbildungen betont wird:

„Also auch regelmäßige Fortbildungen [über- also laufend? B: Ja, ja. Ja, ja] Also, wenn I mir des oschaug, ich fordere auch immer, also wenn- wenns kurz vor der dienstlichen Beurteilung, wenn- wenn der Beurteilungszeitraum zu Ende geht, dann muss mir jeder Kollege auch sein Fortbildungsportfolio abgeben“ (I_5_3, 261–264).

Die Zuständigkeitsattribution für das Thema Qualität kann sowohl pädagogisch Tätige mit (I_5_1, 213–220) als auch Beschäftigte ohne qualitätsbezogene Aufgabenbereiche (I_5_2, 292–295) betreffen.

Anders als bei den Leitbildern werden die entsprechenden Prozesse jedoch nicht explizit auf das Thema Qualitätssicherung bezogen, sondern mit der Evaluation in Verbindung gebracht. Schließlich findet sich in einem der Interviews ein Hinweis darauf, dass in der beruflichen Bildung auch differenzierte Qualitätsmanagementsysteme zum Einsatz kommen können:

„Aber das QmBS [Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern, D. N.] is a ganz a guads- a ganz a guades, äh, Werkzeug, des muass I jetzt ganz ehrlich sogn. Und jetzt ähm- jetzt stellen wir uns das viel breiter auf bei der Erfassung der Qualität. Des hoast also, wir arbeiten ganz viel mit Feedbackbögen von Schülern, von Betrieben. I: Ah. Evaluieren Sie auch? B: Ja. I: Also richtig? Hmhm. B: Ja. Also wir ham- aktuell läuft grad so ne, ne Schülerevaluation, äh da hängt der Kollege [CU-Person] grad sauber in den Seilen, weil er 700 Bögen einzeln @aus- ausarbeiten muss@. Ja, wir wollten das unbedingt noch mal haben, weil des war ganz- die Umfrage war letztes Jahr ganz interessant und wir ham dann einige Veränderungen durchgeführt, die wollten wir jetzt unbedingt wieder machen. Um mal zu sehen, ob diese Veränderungen a den Schülern ankommen.“ (I_5_3, 309–316)

Dieser Textauszug verdeutlicht sowohl die Zielsetzungen als auch die Instrumente dieses institutionalisierten Verfahrens. So werden verschiedene Personengruppen mittels Fragebögen adressiert, um eine Rückmeldung zu spezifischen organisationalen Impulsen zu erhalten.

In den Gruppendiskussionen finden sich hinsichtlich der Qualitätsindikatoren insofern Parallelen zu den institutionellen Selbstbeschreibungen aus dem gleichen pädagogischen Arbeitsfeld, dass auch hier bestimmte Normen und Werte aufgegriffen werden. So thematisieren die Befragten aus der beruflichen Bildung die Orientierungskraft der „Menschenbildung“ (GD_2, 197) oder gehen gemeinsam mit einer Kollegin aus dem Elementarbereich auf die erstrebenswerte Zielvorstellung ein, dass die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber dem Lernen arbeitsfeldübergreifend als Qualitätskriterium verstanden werden kann (GD_2, 39–40). Gleiches gilt für die Förderung von Selbstreflexivität bei den pädagogisch Anderen: Auch die Umsetzung dieser Maxime wird als Kennzeichen guten pädagogischen Handelns interpretiert (GD_2, 207–213).

Zu den Maßnahmen und Instrumenten, durch die aus Sicht der Gruppendiskussionsteilnehmenden organisationale Qualität in der beruflichen Bildung hergestellt und bewahrt werden kann, zählen die pädagogisch Täti-

gen bereits kontinuierliches Arbeiten im Rahmen der intraorganisationalen Zusammenarbeit (GD_2, 226); darüber hinaus heben sie die Evaluation als maßgebliches Verfahren hervor (GD_2, 242). Diese wird in den Aussagen der Beschäftigten aus der beruflichen Bildung ausschließlich als externe Evaluation mit anschließender Zertifizierung konzipiert (GD_6, 205–207), wobei die dazu notwendige Zusammenarbeit mit Personen anderer Organisationen manchmal zu Irritationen führen kann. Dies verdeutlicht folgender Auszug:

„Ich habe mal ein ganz persönliches Erlebnis gehabt, ich habe, bevor ich bei der [SR-Organisation] gearbeitet habe, hab ich bei einem Bildungsunternehmen [SX-Organisation] gearbeitet, das ist ein umgebauter Bus, dort fanden Schulungen statt für junge, arbeitslose Mädchen. Und wir mussten dann auch zertifiziert werden, weil wir halt von öffentlichen Geldern abhängig waren und dann kamen zwei Herren, die uns dann zertifizieren wollten. Und bei uns passte nichts. Weil wir waren ein Bus, wir hatten Klappische, wir hatten kein Klo, die mussten auf das Bahnhofs-Klo in [CC-Stadt] z. B. standen wir am Bahnhof. Und die beiden Männer, die waren total verzweifelt, weil die konnten nichts abhaken. [...] Aber was ich eigentlich damit sagen will: Diese Rahmenbedingungen oder d- ob das jetzt ein Bus ist oder ein Haus oder eine Hütte ((schlägt auf den Tisch)) TN?: Aber nett! Angenehm!“ (GD_2, 154–157).

In diesem Textauszug wird nicht nur die Orientierung an vorgefertigten Begutachtungsinstrumenten innerhalb solcher Zertifizierungsprozesse kritisiert, sondern auch hervorgehoben, dass Qualität in pädagogischen Kontexten trotz nicht standardisierter Rahmenbedingungen bestehen kann.

Im Vergleich zu den schulischen pädagogischen Arbeitsfeldern kommt die Qualitätsdiskussion in den Daten aus der beruflichen Bildung deutlicher zum Vorschein. So wird dieses Thema in den institutionellen Selbstbeschreibungen mit den Rückmeldungen der Ausbildungsbetriebe verknüpft und auf bestimmte organisationsweit zu vertretende Werte bezogen. Mit dem Qualitätsmanagement und der Evaluation werden in den untersuchten Dokumenten auch qualitätssichernde Verfahren erwähnt. In den Expert*innen-Interviews werden die organisationalen Werte ebenso wie die Rückmeldungen der Ausbildungsbetriebe auch als Qualitätsindikatoren dargestellt. Zusätzlich bildet die gezielte Befragung von pädagogisch Anderen und pädagogisch Tätigen eine qualitätssichernde Maßnahme, die von Fortbildungen der Beschäftigten flankiert und durch ein Qualitätsmanagementsystem ergänzt werden können.

Tertiärer Bereich

Die Besonderheit des tertiären Bereichs besteht darin, dass die im allgemeinen hochschulpolitischen Diskurs zirkulierenden einschlägigen Kriterien für

Qualität zum einen relativ überschaubar und zum anderen sehr weit verbreitet sind. Ohne dass dies durch die LOEB-Daten gedeckt werden würde, gehören zu ihnen Internationalität, Erfolg in den Bemühungen um Exzellenz (Forschungsstärke) sowie mediale Sichtbarkeit und Rekrutierung bekannter Wissenschaftler*innen. Hochschulen, die in dem hier angedeuteten Wettbewerb positiv in Erscheinung treten, stehen – das ist eine Vermutung – unter einem geringeren Druck, beim Qualitätsthema besonders engagiert und öffentlichkeitswirksam in Erscheinung zu treten, um formalisierte Verfahren der Qualitätsentwicklung auf den Weg zu bringen.

Auch in den Dokumenten des tertiären Bereichs zeichnet sich ab, dass zumindest einige der untersuchten Hochschulen die Pflege und Weiterentwicklung der Qualität als eine organisatorische Aufgabe betrachten, dabei allerdings sehr konkrete Angaben machen (6_01). Die soeben ins Auge gefasste Einrichtung führt z. B. den Vergleich mit anderen Dienstleistern durch und nimmt an Zertifizierungsverfahren für ein bestimmtes Qualitätsprädikat teil. Zugleich wird die systematische Kundenbewertung als eine spezifische Institutionalisierungsform in den Bemühungen um Qualitätsoptimierung ausgewiesen (6_01). Eine andere Hochschule rückt ein ganzes Bündel von Kooperationsmaßnahmen in einen funktionalen Zusammenhang der Qualitätssicherung; im Einzelnen seien hier genannt: der Austausch über Arbeitsprozesse und das gegenseitige Lernen, eine Koordination der Studieninhalte mit anderen Hochschulen, die Kooperation mit Praxiseinrichtungen, Intensivierung von Praxisnetzwerken im internationalen Rahmen und schließlich die Teilnahme an internationalen Kooperationsprojekten. Hinter dieser Strategie steht die durchaus nachvollziehbare, aber an keiner Stelle bisher empirisch belegte Annahme einer engen Kopplung zwischen der Häufigkeit von Kooperationen und einer reibungsloseren Qualitätsoptimierung (6_03).

Der Eindruck des Rückgriffs auf ein ausgesprochen breites Spektrum an Qualitätskriterien, der sich schon bei der Betrachtung der institutionellen Selbstbeschreibungen eingestellt hat, setzt sich bei der Analyse der Expert*innen-Interviews nicht nur fort, sondern verstärkt sich hier sogar noch. Als Qualitätskriterien werden hier keineswegs nur organisationsinterne Gesichtspunkte genannt. Die gesteigerte Orientierung an den Bedürfnissen der pädagogisch Anderen (I_6_1, 126; I_6_5, 178 und 251), Rückmeldungen aus der universitären Umwelt, wie etwa Feedbacks von Unternehmen (I_6_5, 134–138 und 184), die pädagogische Prägung der Studierenden während der Verweildauer in der Einrichtung, eine geringe Drop-out-Quote (I_6_3, 30–32), aber auch die Motivation des Lehrpersonals (I_6_3, 40; I_6_4, 117) werden hier als typische Parameter einer Durchführungsqualität aufgeführt.

Auch die gängigen Gesichtspunkte formaler Art, wie die Zertifizierung der eigenen Einrichtung (6_03_20) oder auch aus der Beobachtung des Marktes diagnostizierte Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Anbietern (I_6_5, 128) oder die Aktualität des Lehrangebotes (I_6_5, 303) spielen eine wichtige Rolle. Eher selten wird in den verfügbaren Daten die Durchführung unterschiedlicher Maßnahmen durch Qualitäts(management)beauftragte (I_6_3, 119; I_6_5, 295 und 474) erwähnt.

Wie kommt das Thema in den Gruppendiskussionen zur Sprache? Ein Beispiel für den ansonsten keineswegs kritiklos hingenommenen Einzug des Kundenbegriffs in die pädagogischen Sprachspiele findet sich in einer der Gruppendiskussionen. Hier scheinen Ausdrücke wie Kundenzufriedenheitsbefragung keineswegs Ausnahmeerscheinungen zu sein, sondern der Kundenbegriff dient in diesem Fall sogar dazu, faktische Studierende von potenziellen Studierenden im universitären Binnendiskurs zu attribuieren – ein Phänomen, das auf eine gewisse Selbstverständlichkeit im Gebrauch der Kategorie hinzuweisen scheint.

„Wir machen immer mal wieder auch größer angelegte so Kundenzufriedenheitsbefragungen, wo wir dann onlinebasiert Fragebögen an SCHON-Kunden oder Noch-nicht-Kunden schicken. Was sie sich erwarren, ob diese und jene Erwartungen erfüllt würden oder nicht. (3s) Ähm das kann ich jetzt wieder nur für die Angebote in meinem Bereich sagen, wie jetzt die Studienkoordinatoren weiterbildender Masterstudiengänge, das weiß ich jetzt nicht, aber ich rate mal, das wäre eigentlich ÄHNLICH“ (GD_1, 122).

In dem zitierten Datenausschnitt wird der Erfolg universitärer Bildungsangebote an der Passung zwischen den Erwartungen an das Studium und den tatsächlichen Erfahrungen bemessen und auf diese Weise eine Abhängigkeit vom Publikum erzeugt, die mit Blick auf professionelle personenbezogene Dienstleistungen eher untypisch zu sein scheint. Aus dem folgenden Zitat geht hervor, dass die Organisationsleitung einer Hochschule unter dem Eindruck der Qualitätsdebatte auch bestimmte universitäre Fachkulturen als affin gegenüber den hier benutzten Verfahren der Qualitätsmessung einstuft und anderen eine gewisse Distanz attestiert. Gleichzeitig betont die Person, die Eigenart der jeweiligen akademischen Fachkultur in ihrem Verhältnis zu Qualitätsfragen respektieren zu wollen und durch die Anwendung eines Grundmodells ein Minimum an Vergleichbarkeit in den Leistungswerten der jeweiligen Fachbereiche herstellen zu können.

„Das ist sehr unterschiedlich, wir haben in unserer Evaluationsatzung eine Art Grundmodell definiert. Dieses Grundmodell ist praktisch das Minimum und das, was organisational für die Gesamteinrichtung gewährleistet werden

kann und muss. Wir haben aber natürlich in unterschiedlichen Fachbereichen sehr intensive Aktivitäten teilweise, sich da weiterzuentwickeln und auch über so ein Grundmodell hinauszugehen. Man muss natürlich sagen, da ist sowohl das Engagement der Akteure, also Studiendekan, Fachbereichsreferent oder wer auch immer da dann treibende Kraft ist, das eine, was wichtig ist. Und aber auch die Nähe und die fachliche Expertise im Hinblick auf bestimmte Fragen der Qualitätsmessung oder der Befragung oder, was auch immer, spielt da natürlich auch eine Rolle. Da ist natürlich ein Institut für Psychologie in einer anderen Situation, sich da schöne Instrumente auszudenken als, ich sage jetzt mal Germanistik. Und in-inofern ist das auch immer etwas, wo man die Balance halten muss, zwischen einem, zwischen einem beschreibbaren Grundmodell, das man auch nach außen kommunizieren kann, was ja auch wichtig ist, einerseits. Und andererseits aber nicht irgendwelchen Verbesserungen gegenüber so einem Modell, wie man sie dann in der Breite eben nicht gewährleisten könnte, im Wege zu stehen. Das will man ja auch nicht. Also, es ist ja prima, wenn die, wenn die Leute in bestimmten Fächern in der Erziehungswissenschaft genauso, oder in der Soziologie. Die machen da eben ((räuspert sich)) intensive Verknüpfung von, von diesen Qualitätssicherungsmaßnahmen mit ihren, mit ihrer fachlichen Expertise und das ist aber eben halt nicht überall so, möglich.“ (I_6_4, 119–120).

Sprachspiele wie „Evaluationssatzung“ deuten auf eine Beständigkeit dieser Praktik im Hochschulalltag hin, was übrigens auch durch die anderen Materialbestände bestätigt wird. Summative und formative Evaluationen sind in dem von uns untersuchten Feld sehr weit verbreitet. Das hier angerissene Phänomen der Einbeziehung der Expertise bestimmter Fächer wie Soziologie und Erziehungswissenschaft – was auch kritische Rückmeldungen einbezieht – kann exklusiv nur im Hochschulbereich beobachtet werden.

Die befragten Expert*innen verweisen eher auf die Orientierung an den Bedürfnissen der pädagogisch Anderen, die positiven Rückmeldungen von Unternehmen sowie organisationsrepräsentative Kennzahlen im Sinne von Qualitätsindikatoren hin. In den Gruppendiskussionen werden diese nicht thematisiert, sodass sich die Ergebnisse auf qualitätssichernde Maßnahmen und Instrumente beschränken. Zu diesen zählen die bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen erwähnten Befragungen der pädagogisch Anderen sowie Evaluationsmaßnahmen.

Erwachsenen-/Weiterbildung

Auch in den institutionellen Selbstbeschreibungen von Einrichtungen aus der Erwachsenen-/Weiterbildung wird die Qualitätssicherung als zentrale organisationale Aufgabe benannt (SB_7_1, 29). Einige Einrichtungen benutzen das Thema Qualität sogar zur Beschreibung ihrer organisationalen Werte:

„Unsere Vision ist es, Dienstleistungen in höchster Qualität anzubieten“ (SB_7_8, 3). Insgesamt wird organisationale Qualität in den untersuchten Dokumenten stark mit der Perspektive der pädagogisch Anderen gekoppelt, sodass die Orientierung an deren Bedürfnissen als zentral erachtet wird (SB_7_10, 7) sowie deren Zufriedenheit priorisiert wird.

Es wird zudem darauf verwiesen, dass den Beschäftigten eine wichtige Rolle bei der Gewährleistung von Qualität zukommt. Demzufolge wird die organisationale Weiterentwicklung als Aufgabe der pädagogisch Tätigen beschrieben (SB_7_6, 9) und die intraorganisationale Zusammenarbeit zur Prozessierung der Arbeit am Thema Qualität (SB_7_1, 25) betont. Mit Blick auf die organisationale Umwelt wird außerdem erkennbar, dass Zertifizierungen durch andere Organisationen als qualitätssichernde Maßnahmen angesehen werden. Die Erwachsenen-/Weiterbildung ist eines von wenigen pädagogischen Arbeitsfeldern, in dem sich schließlich die Orientierung an einem Qualitätsmanagementsystem rekonstruieren lässt, wobei in den untersuchten Dokumenten ausschließlich auf das EFQM-Modell verwiesen wird (SB_7_1, 27; SB_7_3, 25).

In den Expert*innen-Interviews wird das Thema Qualität wie auch in den Daten der anderen pädagogischen Arbeitsfelder am facettenreichsten behandelt. Als Hinweise auf hohe Qualität lassen sich zunächst verschiedene Phänomene beschreiben, die auf Prozesse von organisationaler Expansion verweisen (I_7_1, 193–195; I_7_7, 52–56). Darüber hinaus wird das Handeln der eigenen Einrichtung von den befragten Leitungskräften auch über die Position im pädagogischen Arbeitsfeld definiert: „Wir haben es so formuliert, wir sind und wollen das auch bleiben, die größte Anbieterin freizugänglicher Weiterbildung hier im Landkreis [AA-Landkreis]“ (I_7_10, 137). In diesem Interviewausschnitt wird die Qualität über den Marktanteil im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung definiert und die Konservierung dieser Positionierung als handlungsorientierende Maxime dargestellt.

In einem anderen Beispiel lässt sich eine ähnliche Praxis rekonstruieren, allerdings eher mit dem Fokus auf eine themenspezifische Selbstpositionierung (I_7_3, 123). Einen weiteren Schwerpunkt bei der Nutzung von Qualitätsindikatoren bildet die Orientierung der Organisation an verschiedenen Konstellationen, Akteur*innen oder Werten. Dabei wird die organisationale Qualität durch die Orientierung an wissenschaftlichen Studien (I_7_1, 165), aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (I_7_3, 123) und der Lebenswelt der pädagogisch Anderen (I_7_3, 43) belegt oder an bestimmte Werte, wie die Altersunabhängigkeit der eigenen Angebote, gekoppelt.

Zudem wird die Qualität – wie im Bereich der beruflichen Bildung –

auch anhand der positiven Rückmeldungen von Betrieben festgemacht (I_7_2, 118). Wie auch im Elementarbereich wird in der Erwachsenen-/Weiterbildung die Rückkehr ehemaliger pädagogisch Anderer an die eigene Einrichtung als pädagogisch Tätige als Qualitätsmerkmal präsentiert (I_7_7, 142). Darüber hinaus gilt wie in nahezu allen pädagogischen Arbeitsfeldern das positive Feedback der pädagogisch Anderen als Hinweis auf eine gute Qualität (I_7_2, 194; I_7_8, 172; I_7_9, 72).

Eine wichtige Rolle bei der *Einschätzung von Qualität* wird den pädagogisch Tätigen auch in den Expert*innen-Interviews beigemessen. Dies dokumentiert sich primär darin, dass deren Kompetenzen in vielen Expert*innen-Interviews als wichtiger Hinweis auf die Qualitätsstandards der gesamten Einrichtung gewertet werden (I_7_1, 119 und 137; I_7_2, 214; I_7_3, 85; I_7_4, 168; I_7_8, 20).

Hinsichtlich der Maßnahmen und Instrumente, mithilfe derer die organisationale Qualität gesichert werden kann, nennen die Expert*innen aus der Erwachsenen-/Weiterbildung durchgängig fragebogenbasierte Evaluationen der pädagogisch Anderen (I_7_1, 119; I_7_2, 156; I_7_3, 173–175; I_7_6, 76; I_7_9, 38; I_7_10, 356). Deutlich wird darüber hinaus, dass die Resultate dieser spezifischen Rückmeldungen für viele der befragten Führungskräfte eine Basis bilden, um anschließend mit den pädagogisch Tätigen in einen qualitätssichernden Dialog zu treten (I_7_1, 213–218; I_7_2, 202; I_7_3, 173–175; I_7_4, 169–170; I_7_8, 169–172; I_7_9, 190–194). Dieser kann entweder konkret anlassbezogen initiiert werden oder in Form von regelmäßigen Mitarbeitergesprächen geschehen (I_7_9, 196; I_7_10, 348).

Wie auch schon in den institutionellen Selbstbeschreibungen aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld wird den pädagogisch Tätigen zur *Sicherung von Qualität* eine besondere Bedeutung beigemessen. Im Vergleich zu den Dokumenten gehen die Expert*innen jedoch nicht näher auf die konkreten Aufgaben der Beschäftigten ein, sondern stellen deren Lernprozesse in den Fokus. Dementsprechend betonen sie den Umstand, dass die Organisationen in die Lernprozesse der pädagogisch Tätigen investieren (I_7_1, 158–159; I_7_7, 155–156; I_7_10, 73) oder betonen zumindest die qualitätssichernde Bedeutung ihres Lernens (I_7_6, 70; I_7_8, 16; I_7_10, 155). Dies kann bspw. in Form von kollegialer Beratung (I_7_7, 240–246) oder Hospitationen (I_7_1, 198 und 204; I_7_3, 188–191) erfolgen. In den Interviews wird deutlich, dass die Einsatzmöglichkeiten vor allem der letztgenannten Variante des Lernens der Beschäftigten unterschiedlich eingeschätzt werden. Eine weitreichende Auslegung findet sich im nachfolgenden Auszug:

„Also Hospitationen sind wirklich also vor Ort sein, sich den Unterricht anschauen, das ist ähm ich finde es das Entscheidenste von allen äh von allen Instrumenten der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Also ALLE neuen Dozenten werden hospitiert, es werden äh nicht nur Krisenhospitationen, also nicht nur da, wo man eine Beschwerde gekriegt, da muss ich mir dringend mal anschauen, was da im Kurs eigentlich abgeht. Äh, sondern äh wir haben die Regel, dass mindestens, also dass erstens alle neuen Dozenten hospitiert werden und dass darüber hinaus jeder Fachgebietsleiter äh dreimal im Semester hospitiert.“ (I_7_1, 204)

In diesem Interviewausschnitt wird einerseits zwischen konkret anlassbezogenen und kontinuierlichen Hospitationsprozessen unterschieden. Andererseits verweist die befragte Leitungskraft darauf, dass dieser Lernkontext genutzt wird, um neue pädagogisch Tätige unmittelbar nach dem Eintritt in die Einrichtung zu begleiten. Zusätzlich zeigen die Befragten die Relevanz von intraorganisationaler Kooperation für die Gewährleistung von Qualität auf (I_7_7, 119–122; I_7_10, 219–221), wobei stellenweise auf spezifische Formen wie „interne Meetings“ (I_7_5, 193) hingewiesen wird. Plastisch wird deren Einbindung in den Prozess der organisationalen Entwicklung anhand des folgenden Textauszugs:

„Wir haben für alle Qualitätsbereiche eine Arbeitsgruppe, die sich um diesen Qualitätsbereich kümmert und die verpflichtet ist, auch am Ende des Jahres, da gibt es auch so ein Schema zu berichten, was an Aktivitäten erfolgt ist, um das, was wir als strategische Entwicklungsziele genannt haben, auch weiter voranzubringen.“ (I_7_10, 416)

Weitere Gemeinsamkeiten zu den Inhalten der institutionellen Selbstbeschreibungen finden sich bei der Bewertung von Zertifizierungsprozessen und dem Qualitätsmanagement. Auch in den Expert*innen-Interviews wird der Erwerb von Zertifikaten als wichtige Maßnahme zur Gewährleistung von Qualität betrachtet (I_7_8, 206–207; I_7_9, 32; I_7_10, 55) und der Nutzen eines institutionalisierten Qualitätsmanagements bestätigt (I_7_1, 162–165; I_7_3, 113). Dies illustriert exemplarisch die folgende Interviewpassage: „Die große Maßnahme war dieses Qualitätsmanagement. Das hat dann eine völlig neue Denke reingebracht“ (I_7_7, 208).

Das Thema Qualität wird in den Gruppendiskussionen auch von pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenen-/Weiterbildung aufgegriffen. Analog zu den Aussagen der Leitungskräfte wird Qualität mit den positiven Rückmeldungen von pädagogisch Anderen in Verbindung gebracht (GD_1, 143; GD_6, 281); ebenso werden die Kompetenzen der pädagogisch Tätigen mit diesem Thema verbunden (GD_6, 42). Eine zusätzliche Gemeinsamkeit mit

dem Elementarbereich zeigt sich darin, dass die Freude der pädagogisch Anderen am Lernen auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld als Hinweis auf Qualität gewertet wird (GD_2, 236).

Die pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenen-/Weiterbildung äußern sich in den Gruppendiskussionen auch zu qualitätssichernden Maßnahmen und Instrumenten. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei Fragebögen zu Evaluationszwecken (GD_2, 227) ein. Einen Einblick in deren Anwendungsmöglichkeiten gibt folgender Auszug:

„Und ansonsten zur Evaluation oder zum zur Reflexion auch von Lerninhalten und Lernprozessen, gibt es also Fragebögen, die wir einsetzen bei z. B. bei Exkursionen oder bei den sogenannten Methodentagen. Also wir haben für die Anfängerklassen so eine Art Projektwoche, die nennt sich Methodentage, wo bestimmte selbstorganisierte Methoden des selbstorganisierten Lernens und so weiter Anwendung finden und dann werden halt eben diese Methoden auch dann reflektiert und auch ausgewertet in den Konferenzen, in der Steuerungsgruppe der Schule. Und wenn man halt feststellt, das lief jetzt irgendwie nicht so gut, dann werden da eventuell auch dann Dinge geändert, ja? Also das sind so kleinere Instrumente“ (GD_1, 319).

Darüber hinaus thematisieren die Studienteilnehmenden in diesem Erhebungsformat lediglich die Entwicklung von institutionellen Selbstbeschreibungen (GD_2, 158) und den Einsatz eines Qualitätsmanagements (GD_6, 209, 211–213).

In Bezug auf das Thema Qualität zeigen sich in der Erwachsenen-/Weiterbildung vielfältige Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Datenquellen. Hinsichtlich der Qualitätsindikatoren verweisen sowohl die Leitungskräfte in den Expert*innen-Interviews als auch das Personal in den Gruppendiskussionen auf die hohe Bedeutung, die positive Rückmeldungen der pädagogisch Anderen für die Einschätzung von organisationaler Qualität haben. Im Bereich der qualitätssichernden Maßnahmen und Instrumente wird die Befragung der pädagogisch Anderen sowohl in den institutionellen Selbstbeschreibungen als auch in den Aussagen der Einrichtungsleitungen genannt. Darüber hinaus wird in beiden Datenquellen die intraorganisationale Zusammenarbeit zur Gewährleistung von Qualität hervorgehoben. In allen drei empirischen Zugängen wird zudem der Rückgriff auf ein Qualitätsmanagement als Maßnahme der Qualitätssicherung dargestellt.

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Wie in den institutionellen Selbstbeschreibungen der übrigen pädagogischen Arbeitsfelder wird auch anhand der untersuchten Dokumente aus der Sozia-

len Arbeit/Sozialpädagogik deutlich, dass die Sicherung von Qualität als wichtige organisationale Aufgabe (SB_8_4, 34) verstanden wird. Eine Parallele zur Erwachsenen-/Weiterbildung ergibt sich durch die Kontextualisierung von Qualität mit spezifischen Werten wie „Unabhängigkeit und Eigenständigkeit“ (SB_8_4, 47), „Transparenz und nachvollziehbare Standards“ (SB_8_3, 587–903) oder auch Prinzipien wie „Wirtschaftlichkeit“ (SB_8_7, 18) bzw. die Markt- bzw. Bedarfsorientierung (SB_8_5, 30).

Als Maßnahmen zur Qualitätssicherung werden in den institutionellen Selbstbeschreibungen ein aktives Qualitätsmanagement (SB_8_5, 6) sowie die Zertifizierung nach spezifischen Qualitätsmanagementsystemen (SB_8_3, 927–1424) genannt.

Die Expert*innen-Interviews bilden auch in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik die ergiebigste Datenquelle zum Thema Qualität. Diese erfahren die Leitungskräfte zunächst anhand der Rückmeldungen durch die pädagogisch Anderen (I_8_1, 373; I_8_5, 189), wobei die Gesprächspartner*innen die Qualität in ihrer Einrichtung auch damit verbinden, dass ehemalige pädagogisch Andere an die eigene Einrichtung als pädagogisch Tätige zurückkehren (I_8_5, 196).

Analog zum Sekundarbereich II und der beruflichen Bildung werden auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld Kennzahlen im Bereich Output (I_8_3, 39–40) und Drop-out (I_8_5, 256) zum Nachweis von qualitativem Agieren herangezogen. Wie auch in den institutionellen Selbstbeschreibungen werden orientierungsleitende Werte in Bezug zur Qualität der eigenen Einrichtung gestellt und diesbezüglich Transparenz (I_8_3, 80–82) und Offenheit (I_8_4, 251–253) hervorgehoben. Schließlich verbinden die Befragten die Qualität auch mit den pädagogisch Tätigen. Dementsprechend wird deren Motivation (I_8_5, 261) sowie die geringe Fluktuation innerhalb der Belegschaft (I_8_5, 134) betont.

Zu den Maßnahmen und Instrumenten, die aus Sicht der Expert*innen zur Gewährleistung von Qualität genutzt werden, gehören auch informelle Gesprächsformate:

„Also das sind halt alles diese standardisierten äh Sachen, die Auswertungen, die einfach automatisch immer erfolgen. Was uns natürlich auch ja, wichtig ist, was so informell auch passiert. Ja so das Gespräch auch zu suchen. Also wir haben auch bewusst, also in dem vorderen Bereich sind ja unsere ganzen Seminarräume, da haben wir dann unseren großen Aufenthaltsbe- Raum. Also wir, wir nützen auch die Gelegenheiten jetzt sag ich mal für Tür- und Angel-Gespräche. Ja so einfach im Vorbeigehen, ja. Man kriegt ja so Stimmungen, kriegt man ja ganz schnell mit ja. Das sind so diese informellen, ich sag's mal

zufällig, Tür und Angel. Aber wo man auch GANZ viele Informationen über's Angebot auch kriegt. Ja. Also das ist uns auch wichtig. Aber das ist eher ein bisschen zufällig. Das würd ich nicht standardisiert sehen. Man BRAUCHT diese standardisierten äh Instrumente, ganz ganz wichtig. Aber man darf sich nicht NUR drauf verlassen. Man braucht auch so informelle äh Strukturen ja“ (I_8_1, 359).

In diesem Datenausschnitt wird das Verhältnis zwischen standardisierten und routinisierten Möglichkeiten zur Informationsgewinnung deutlich. Obwohl den hier als standardisiert beschriebenen Maßnahmen und Instrumenten der Qualitätssicherung eine essenzielle Funktion zugeschrieben wird, zeigt sich auch, dass sie keineswegs ausreichen, um alle relevanten Rückmeldungen zu erhalten. Dazu bedarf es aus Sicht der befragten Person zusätzlich eher situativer, aber nicht weniger routinierter Gesprächsformate, die erst für die anvisierte Vollständigkeit der Rückmeldungen sorgen. Ansonsten werden wie auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik Fragebögen genutzt, um Rückmeldungen von pädagogisch Anderen zu erhalten (I_8_1, 259; I_8_5, 37).

Die Expert*innen schreiben darüber hinaus den Fortbildungen der pädagogisch Tätigen ebenso eine qualitätsfördernde Funktion zu (I_8_5, 2; I_8_6, 52) wie der Supervision (I_8_1, 301). Wie auch in den institutionellen Selbstbeschreibungen aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld betonen die Leitungskräfte die qualitätssichernde Bedeutung von Zertifizierungsprozessen (I_8_1, 341; I_8_3, 338; I_8_4, 416–423; I_8_5, 234) und eines Qualitätsmanagements (I_8_1, 347; I_8_3, 362–368; I_8_5, 4). Zusätzlich werden verschiedentlich Audits (I_8_1, 343; I_8_3, 342–345; I_8_5, 240–241) und die Zuständigkeit von Qualitätsbeauftragten (I_8_3, 348–352) beschrieben.

Die pädagogisch Tätigen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik äußern sich auch in den Gruppendiskussionen zum Thema Qualität. Indikatoren dafür seien eine hohe Anzahl an genehmigten Fortbildungen (GD_1, 14) und Zertifikate für die Organisation: „Und wir haben auch so SIEGEL, so ähm, wie, äh, natürlich hoch zwei oder gut drauf oder so wie die Einrichtungen zertifiziert werden. Wo man dann hinarbeitet. (-)Ja.(-)“ (GD_6, 260),

Hinsichtlich qualitätssichernder Maßnahmen und Instrumente wird auch in den Gruppendiskussionen auf die Rückmeldungen von pädagogisch Anderen mittels Fragebögen verwiesen (GD_1, 300–302). Diese werden zwar als routinisierte Praxis beschrieben, ihre Erkenntnisreichweite wird jedoch stellenweise als eingeschränkt dargestellt:

„Also es gibt alle zwei Jahre eine Besucherinnenbefragung. Da wird halt wirklich das Klientel befragt. Das könnte man in der Schule z.B. @auch mal machen@. Ähm, wie aussagekräftig das ist, ähm, sei dahingestellt. Trotzdem find ich's WICHTIG, dass man so was macht“ (GD_6, 257).

Auch die Datenlage im pädagogischen Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik zeigt inhaltliche Schnittmengen bei den empirischen Zugängen auf. So werden organisationale Werte sowohl in den institutionellen Selbstbeschreibungen als auch in den Expert*innen-Interviews als Indikatoren für Qualität präsentiert. In Hinblick auf qualitätssichernde Maßnahmen und Instrumente bestehen die Gemeinsamkeiten dieser beiden Datenquellen in der Fokussierung auf das Qualitätsmanagement und Zertifizierungsprozesse. Die Nutzung von Rückmeldungen der pädagogisch Anderen und der pädagogisch Tätigen sowie die Fortbildungen der Beschäftigten stellen schließlich Maßnahmen zur Gewährleistung von Qualität dar, die in den Expert*innen-Interviews und in den Gruppendiskussionen thematisiert werden.

3.5 Raum – Zeit – Geld: Die Wahrnehmung der Ressourcenverteilung

Dieter Nittel und Julia Schütz

Der Diskurs über die verschiedenen Dimensionen von Qualität wird aus der Sicht der pädagogischen Praxis sehr häufig an die Verfügbarkeit bzw. Nichtverfügbarkeit von Ressourcen gebunden. Das scheint folgerichtig, denn ohne einen Mindeststandard in Form eines infrastrukturellen Rahmens können auch pädagogische Organisationen und die dort tätigen Praktiker*innen nur suboptimal arbeiten.

Wir haben die verschiedenen Dimensionen von Ressourcen dahingehend bestimmt, dass wir zwischen finanziellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen unterscheiden. Ursprünglich war das gesonderte Eingehen auf die Ressourcen nicht im Forschungsprogramm enthalten. Dass es dennoch einen breiten Raum einnimmt, ist einzig und allein in den empirischen Daten begründet. Das Besondere in dem hier untersuchten Gegenstandsbereich ist, dass wir auf die Identifikation des Themas „Ressourcen“ in den institutionellen Selbstbeschreibungen verzichtet haben.

Elementarbereich

In der Thematisierung der finanziellen Ressourcen verweisen die Untersuchungsteilnehmenden in den Expert*innen-Interviews zunächst auf die finan-

zielle Unterstützung ihrer Mitarbeiter*innen beim Besuch von pädagogisch intendierten Lernkontexten (1_06_ERSATZ_116; 1_08_ERSATZa_102). Die befragten Expert*innen erklären in den Interviews, dass diese Förderung stark vom Ausmaß der verfügbaren Ressourcen (1_09_516) abhängig sei. Diese wird durch die Zuweisung von Finanzmitteln durch den Träger bestimmt (1_02_68–69; 1_07_58; 1_09_229). Auch existieren weitere Geldquellen, wie das Beispiel einer Leitung aus einer privaten Einrichtung verdeutlicht. Hier werden gleich mehrere Finanzierungsgrundlagen sichtbar: „So grob kann man sagen, die Finanzierung hier vom Haus gliedert sich in 20 Prozent Elternbeiträge, 10 Prozent Landesförderung und der Rest trägt das Unternehmen“ (1_06_ERSATZ_8). Das hier beschriebene Phänomen der Existenz heterogener Finanzquellen wird auch von anderen Leitungen bestätigt, die u. a. auf Förderprogramme von Dritten (1_05_86–92) oder „Sponsoren“ (1_07_94) ihrer Einrichtung verweisen.

In den Expert*innen-Interviews wird zudem ein Zusammenhang zwischen den verfügbaren Geldmitteln und der verfügbaren Zeit beschrieben, der im Rahmen der Fortbildungsthematik von Bedeutung ist (1_01_157). Die Form der expliziten Zuweisung von Arbeitszeit für spezifische Schwerpunkte außerhalb der Arbeit mit und an den pädagogisch Anderen kollidiert meistens mit dem Ausmaß der insgesamt verfügbaren Zeit. Dies zeigt sich insbesondere, wenn die Leitungskräfte sich mit dem Thema der Zeit für Fortbildungen und ähnliche pädagogisch intendierte Lernkontexte auseinandersetzen. So beschreiben sie, dass sich die Beschäftigten oft entscheiden müssen, ob sie ihre Urlaubszeit als Nichtarbeitszeit oder für eigene Fortbildungen nutzen (1_01_299). In anderen Fällen wird auch die Mittagspause zur Fortbildung (Lesen von Fachliteratur) genutzt (1_02_175).

Darüber hinaus wird Zeit als wichtige Voraussetzung für die Lernprozesse der pädagogisch Anderen betrachtet, wobei sie als genuin wichtiges Kriterium für die Interaktion mit Kindern (1_01_55) beschrieben oder auch aufgrund der individualisierten Lernvoraussetzungen und -geschwindigkeiten (1_10_12) als bedeutsam dargestellt wird. Diese Relevanz zeigt sich aus Sicht der Studienteilnehmer*innen auch in spezifischen Phasen der Betreuung, etwa bei der Eingewöhnung der Kinder in die elementarpädagogische Einrichtung (1_05_35). Zudem wird das Thema Zeit angesprochen, sobald die Umsetzung bestimmter bildungspolitisch geforderter Maximen wie Inklusion (1_09_532) thematisiert wird. Dies gilt auch für die gesetzlich verankerten Anforderungen zur Dokumentation. Diese bindet aus der Perspektive der Befragten viel Zeit, die sie nicht für die Arbeit mit den pädagogisch Anderen einsetzen können (1_02_175).

Wesentlich klarer als in Bezug auf Zeit gehen die befragten Leitungen in den Interviews auf räumliche Aspekte ihrer Einrichtung ein. Beispiele hierfür bilden etwa die Größe des einrichtungseigenen Gartens (1_01_102), die architektonische Gestaltung (1_06_ERSATZ_56) oder das geringe Alter (1_08_70) der Gebäudesubstanz.

Wie auch in den Expert*innen-Interviews wird der Verfügbarkeit von Zeit in den Gruppendiskussionen eine erhebliche Bedeutung für die Interaktion mit den pädagogisch Anderen beigemessen (GD_3_124–126). Dieser Zusammenhang wird in dem folgenden Datenauszug deutlich, in dem eine Studienteilnehmerin auf eine veränderte Ausrichtung der organisationalen Abläufe hinweist:

„Wir sind weg von den Programmen, wir möchten den Kindern Raum für Kindheit geben, die sollen in der Zeit, wo sie da sind, wirklich lernen dürfen und nicht lernen müssen. Räum’ auf, wir machen jetzt hören lauschen lernen, räumt auf wir gehen jetzt und machen Bewegungsübungen, räumt auf und immer Beziehung liegen lassen, Freundschaft liegen lassen, permanent aufräumen, immer irgendetwas lernen, die Kinder sind gestresst, wenn sie nach Hause gehen. Wir haben gedacht, machen wir nicht mehr, die Kinder brauchen, das, was sie sagen, die brauchen ein Angebot, die brauchen Reize, Input. Das stellen wir zur Verfügung, motivieren und dann merken wir, Kinder die WOLLEN das und die machen das dann auch und wir haben keine Angst, wenn die in die Schule kommen, dass sie das nicht können.“ (GD_3_134–135)

Innerhalb der Gruppendiskussionen verbinden die Studienteilnehmenden den Zeitfaktor mit weiteren Themen. Dies betrifft analog zu den Angaben der Leitungskräfte z. B. die Fortbildungen der pädagogisch Tätigen, für deren Umsetzung ein ausreichendes Zeitkontingent als notwendig betrachtet wird (GD_2_27; GD_3_443, 640). Gleiches gilt für den regelmäßigen Austausch zwischen den pädagogisch Tätigen (GD_3_655–661). Zudem stellen die Befragten einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen zeitlichen und finanziellen Ressourcen her. Offensichtlich wird dieser im Kontext der Lernprozesse ihrer pädagogisch Anderen, wobei ein positiver Einfluss der finanziellen Potenz von Erziehungsberechtigten auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes festgestellt wird (GD_3_74, 96–103).

Jenseits dieser milieuspezifischen Einflussgrößen auf die kindliche Entwicklung wird auch die personelle Ausstattung von Einrichtungen des Elementarbereichs thematisiert. Der Einsatz von zusätzlichen finanziellen Mitteln in diesem Bereich wird als Maßnahme betrachtet, von der vor allem die Interaktion mit den pädagogisch Anderen profitieren kann (GD_2_35, 46–47; GD_5_59–61). Einen weiteren Bezugspunkt bilden die Ressourcen, die

zur Erstellung und Pflege institutioneller Selbstbeschreibungen notwendig sind:

„Also wir haben versucht, bspw. auch, ja unser Konzept zu schreiben, das haben wir auch, aber es liest keiner, es ist zu viel, ist ja ganz klar. Und für Eltern und Interessierte haben wir versucht, es einfach kurz und knapp zu machen, auf einen Blick erkennbar zu machen. Was interessiert mich? Kann ich mich damit identifizieren? Ja? Dann gehe ich hin und gucke. Wenn ich mehr wissen will, dann kann ich immer noch diesen Schmöker lesen. Und ich denke, da müsste man einfach mal dranbleiben. Einfach mal wieder diese Kurzbilder zu überarbeiten: Stimmt das noch? Dadurch ins Gespräch zu kommen, um seine Arbeit zu überdenken, egal in welchem Bereich. Und nicht immer wieder diese großen Pakete aufzumachen und daran zu arbeiten, was viel Zeit kostet. Und auch Geld“ (GD_2_170).

Ebenso wie in einigen Expert*innen-Interviews wird auch in den Gruppendiskussionen darauf verwiesen, dass eine für die Organisation sinnvolle Selbstbeschreibung nur über zeit- und teilweise auch kostenintensive Ausarbeitungsprozesse entstehen und aktuell gehalten werden kann (GD_3_640).

Zusätzlich sprechen die Teilnehmenden aus dem Elementarbereich auch die Bedeutung des Raums an. Neben der Erwähnung positiv attribuerter Lernumgebungen wie dem Wald (GD_5_89–92) oder den biografisch anschlussfähigen Erfahrungen durch einen Auslandsaufenthalt (GD_4_48) wird die Raumkategorie als Vergleichshorizont genutzt. So werden etwa bundeslandspezifische Unterschiede in der Ausgestaltung der Interaktion mit den pädagogisch Anderen diagnostiziert:

„Des muss man auch mal ganz ehrlich sagen in [AA-Bundesland] sind wir schon auch sehr leistungsorientiert ähm, also so erleb' ich des jetzt immer auch mit der Kooper, Kooperationsschulen, die wir hier haben ähm, es steht die Leistung schon noch sehr weit oben, so dieses Ganzheitliche ähm individuelle äh Lernen, des ist, ich sag jetzt mal in [AA-Bundesland], weil ich kenn des ja jetzt auch von anderen Bundesländern durch meine Zusatzqualifikationen komm ich häufig auch mit anderen Kollegen noch zusammen aus verschiedenen, unterschiedlichen ähm Bundesländern, da ist es oft schon etwas leichter. Ja. Aber ähm nichtsdestotrotz, denk ich schon, das wir da, da einfach Vorteile haben, weil wir hier ja wirklich jedes Kind einzeln anschauen können und auch ansetzen können, was braucht das Kind“ (GD_5_29).

Während die geografische Raumdimension hier zur Erläuterung divergierender Prioritätensetzungen im Umgang mit den pädagogisch Anderen genutzt wird, lässt sich in anderen Gruppendiskussionen zusätzlich die Diagnose eines zunehmend internationalisierten Vergleichs von Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens erkennen (GD_2_168–169).

Primarbereich

Grundsätzlich müssen die Ergebnisse aus dem Primarbereich aufgrund der schmalen Datenbasis, die auf die geringe Beteiligung der Praxis zurückzuführen ist, sehr vorsichtig gewertet werden. Es sind nur einige leichte Tendenzen zu identifizieren, die nicht zuletzt deshalb relativiert werden müssen, weil es sich – wie in allen anderen Abschnitten in diesem Kapitel auch – primär um Selbste deutungen und berufliche Alltagstheorien handelt, die nur schwer objektiviert werden können.

Bezogen auf die Ressource Raum neigen die befragten Expert*innen dazu, die Differenz Stadt versus Land zu betonen, wobei sie den Einfluss kollektiver Veränderungsprozesse wie Migrationsbewegungen und Bevölkerungswachstum auf die Schulwirklichkeit in den Städten als viel massiver und direkter einschätzen als auf dem Land (2_1, 75).

Der Raumbezug ist aber nicht nur bei der Betrachtung des Sozialraums im eigentlichen Sinne relevant, sondern auch bei der Wahrnehmung des konkreten Schulraums. Beklagt werden z.B. die bauliche Ausstattung der Schule (2_01, 170) und das Ausbleiben einer regelmäßigen Renovierung (ebenda). Stein des Anstoßes ist aber auch die Wahrnehmung von Geräuschen sowie die hohe Lärmbelastung. Im folgenden Zitat wird der starke Hall in einem Schulgebäude moniert:

„Also wir ham ’nen Nachhall in den Klassenzimmern, die Flure sind wahnsinnig laut und da ham wir jetzt die letzten Jahre immer wieder mit der [BB-Stadt] herumdiskutiert und ‚Hurra, hurra!‘, wir ham’s jetzt wirklich geschafft. Jetzt kommt noch mal ’ne Lärmmessung, weil’ s inzwischen sogar der Architekt zugegeben hat, es ist nicht gut. Und jetzt hoffen wir, dass wir im nächsten Jahr umfassende Maßnahmen haben, dass die Klassen mal wirklich bisschen ruhiger gedämmt werden. Und das dürfte wirklich mal ’nen Unterschied ausmachen. Unser Hauptproblem is wirklich, dass viele Lehrer sagen, sie kommen mittags aus der Schule raus oder ins Lehrerzimmer runter und sind einfach platt von dem Lärm, es is wahnsinnig anstrengend“ (2_01, 172).

In dem Zitat wird deutlich, dass es nicht nur um die Wahrnehmung des Lärms an sich geht, sondern eine weitere Dimension des Problems den eigentlichen Skandalisierungsanlass darstellt: nämlich, dass sich die Lehrkräfte von den Expert*innen und zuständigen Stellen unzureichend ernst genommen fühlen mit ihren Sorgen und Nöten im Zusammenhang mit der Lärmbelastung.

Beim Umgang mit der Zeit muss berücksichtigt werden, dass der offizielle Stundenplan keineswegs die faktische Zeitgestaltung der Lehrkräfte bestimmt. Viel entscheidender sind wechselnde Vorgaben vonseiten der Schul-

administration und der Bildungspolitik, Herausforderungen und Ad-hoc-Situationen, die plötzliche Veränderungen im Zeitmanagement evozieren; dazu zählen Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, Fördermaßnahmen für Risikogruppen, zusätzliche Elternberatungen oder die Nutzung der Freizeit. Nicht immer ist die Wahrnehmung der Ferien als genuine Arbeitszeit eindeutig im beruflichen Relevanzsystem verankert. Insbesondere die ersten Ferienwochen benötigen viele Lehrer*innen als unverzichtbare Ressource, nicht nur, um sich selbst zu organisieren und bestimmte Aufgaben nachzuarbeiten, sondern auch, um mental und psychisch Distanz zum schulischen Alltag herzustellen oder um sich auf das neue Schuljahr vorzubereiten.

Der Umgang mit Zeit scheint sich im Laufe der Berufsbiografie zu verändern. Insbesondere bei jungen Lehrer*innen wird die zeitliche Arbeitsbelastung in den ersten Berufsjahren offenbar als hoch eingestuft, wie das folgende Zitat andeutet:

„Die meisten Lehrer sind völlig ausgelastet damit jetzt in den ersten zwei, drei Berufsjahren, erst mal hier ihre eigene Klasse soweit zu führen, dass sie sagen ‚okay‘, sich in jedem Fach einzuarbeiten, des Ganze so wasserdicht zu machen, gerade in der 3./4., dass es ‚keine Probleme mit Eltern gibt‘ und sich dann einfach im Haus auszutauschen, weil einfach hier schon so ‚ne Fülle an Ideen und Material is, dass es normalerweise schon gut reicht. Und man merkt im Prinzip, umso länger die Lehrer da sind, so nach drei, vier Jahren, fangen se an, sich freizuschwimmen, suchen sich ihre eigenen Steckenpferde, tauschen sich aus, orientieren sich auch ein bisschen nach außen“ (2_01, 160).

Die Zeit der Gewinnung von professioneller Souveränität und die Aneignung gewisser Routinen im Umgang mit der schulischen Stofffülle wird in der durchschnittlichen Berufsbiografie einer Lehrkraft von jener Phase getrennt, in der man stärker auf das Verfolgen eigener Interessenspräferenzen achtet und sich auch wieder nach außen orientiert.

In den Gruppendiskussionen werden andere Akzente als in den Expert*innen-Interviews gesetzt. Bezogen auf den Raum spielt bspw. die Differenz zwischen Stadt und Land kaum eine Rolle, die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern aber sehr wohl (GD_5_Mühl, 139). Entweder nutzen die pädagogischen Praktiker*innen den Begriff Raum lexikalisch oder eher metaphorisch, etwa im Sinne von Schule soll „einen sicheren Raum für Entwicklung schaffen“ (GD_3_WF, 397). In diesem Fall liegt die Vermutung zugrunde, dass man einen Raum abgrenzen bzw. markieren und die darin befindlichen Personen schützen kann. In einer der Gruppendiskussionen wird die räumliche Nähe zwischen Kindergarten und Grundschule im Sinne einer Nachbarschaft als Idealzustand postuliert:

„Und auch wenn wir einfach mal in die Schule kommen, können gucken die Räumlichkeiten und so und dann ‚Oh, wir waren auf der anderen Seite vom Zaun waren wir‘. Das ist ja schon so oder dann ((lacht)): ‚Haha, da sind die Kindergartenkinder.‘ ((gemeinsames Lachen)) TN2: Sind jetzt durch den Maschendrahtzaun aber so was von aufgestiegen ne ((lacht)) ((gemeinsames Lachen)) TN2: @Gerade mal 14 Tage in der Schule@ und das ist schon auch schön, wenn man das so sieht und das hat ja so was mit Wertschätzung und auch mit so (-), ‚Wir sind jetzt die Großen ne‘(-). Manchmal sind die *I-Männchen* manchmal auch viel kleiner wie unseren Großen, die TN3: (((lacht)) TN2: Finalen ne?) Aber das ist schon so was und das ist schon schön, wenn das zusammenspielt auch oder die Lehrer, manchmal gehen die auch zu Fuß hierher. Der [DL-Person] geht hier ‚Oh, den hatten wir doch neulich‘ und das ist ganz ganz toll und dann haben die auch richtig Lust. Das ist schon schön, wenn man das [auch so TN3: also wäre schon schön] wenn das irgendwie regelmäßig tatsächlich. Also wenn es so eine feste, feste [(unverständlich) TN2: ja ab und zu mal] also dann nicht jede Woche, aber ab und zu mal so gucken, aber das tun wir auch ja. Und dadurch, dass die Pausen halt bei euch so sind, dass wir viel draußen sind, sehen wir immer die Kinder und sehen dann man mal dann unsere [Abgänger TN5: Das ist echt glücklich ja] Das ist ganz toll, das ist [großer TN2: Das ist total schön] TN5: wirklich ein Schatz eigentlich. Schule und Kindergarten so dicht beieinander zu haben.“ (GD_3_WF, 313–324).

Es ist auffällig, wie stark die Vorteile der räumlichen Nähe auch in einer emotional besetzten Sprache ausgedrückt werden. Es ist offensichtlich, dass es hier nicht um die räumliche Nähe an sich geht, sondern der Akzent vielmehr darauf gelegt wird, dass die pädagogischen Praktiker*innen die Chance erhalten, die Entwicklung der Kinder zu verfolgen, Kontinuität in der Interaktionsgeschichte erzeugen können und die Fachkräfte folglich die Folgen ihres Handelns wahrnehmen.

Bezogen auf die Ressource Zeit fällt ein interessantes Phänomen auf: Entweder rekurren die Teilnehmenden in der Gruppendiskussion auf Zeit als nicht reproduzierbare, unendlich existente Ressource oder aber sie betrachten Zeit als ein höchst kostbares, weil knappes Gut. Dieses Spannungsverhältnis kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

„Einmal, dass man eben nie ausgelernt hat, dass man sich immer noch weiterentwickelt und sich verändert und dass sich für sich persönlich, aber auch eben im Job und dass der Job sich im Grunde auch mit der Zeit ändert und dann eben dass, was man, das, was man lernt, dass manches eben, ja faktisches Wissen ist und dann eben, was was man für das Leben lernt, was man da mitnehmen kann. (2s) Das so meine Vorstellung im Grunde“ (GD_3_WF, 12).

Bei den finanziellen Ressourcen greifen die Teilnehmenden der Gruppendiskussion aus dem Primärbereich an keiner Stelle auf die finanzielle Ausstat-

tung der eigenen Einrichtung, sondern auf einen anderen Aspekt zurück: nämlich auf die wirtschaftlichen und monetären Ressourcen der Eltern als Bildungskapital der Kinder. Hier werden direkte Bezüge gezogen zwischen der Entfaltung einer Bildungsbiografie der Schüler*innen und dem Wohlstand des Elternhauses: „Man kann sich nicht Bildung kaufen, aber man kann es sich den Kindern leichter machen mit Geld“ (GD_3_WF, 84).

Sekundarbereich I

In den Expert*innen-Interviews wird von den Repräsentant*innen des Sekundarbereichs I intensiv und extensiv auf die vermuteten oder erlebten Differenzen zwischen ländlichen und städtischen Schulen eingegangen, und zwar, indem Theorien mobilisiert werden, die teilweise einen genuin alltagsweltlichen, teilweise einen beruflich-professionellen Anstrich haben. So wird den Schüler*innen aus der Stadt aufgrund der hier vorherrschenden Reizüberflutung bspw. generell weniger Begeisterungsfähigkeit, Tatkraft und Motivation als den Schüler*innen vom Land (3_01, 60) zugeschrieben; auch wird den städtischen Schulen aufgrund der größeren Dichte an Organisationen ein höherer Konkurrenzdruck attestiert (3_1, 122) und den ländlichen Schulen aufgrund informellerer Strukturen eine bessere Startposition zuge-
traut, um Kontakte zu Ausbildungsbetrieben, Unternehmen, Vereinen und städtischen Gremien aufzubauen und diese zu pflegen (3_05, 74). Da eine größere Dichte an unterschiedlichen Schulformen in der Stadt vorliegt, sei dies vorteilhaft in der Bereitstellung von Bedingungen der Chancengleichheit.

Von Vertreter*innen hessischer Schulen wurde dezidiert Kritik an der Kultusbürokratie geäußert, wobei der Tenor auf folgenden Aspekten liegt: zu wenige Schuljurist*innen und Schulpsycholog*innen, keine Ausbildung speziell für Schulleiter*innen und generell ein Mangel an Unterstützung durch die Schuladministration (3_04).

Bei der Thematisierung der Ressource Zeit konzentrieren sich die Experten*innen vornehmlich auf die anstehenden Veränderungen im Zeitmanagement der ganzen Organisation, wenn diese in eine Ganztagschule transformiert wird. Hier müssten sich die Schulen, so die Prognose, auf neue Gegebenheiten einstellen. Schließlich erfordere diese Veränderung eine neue Angebotsgestaltung und -koordination, wie die klasseninterne oder klassenübergreifende Abstimmung von Fachlehrer*innen, die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften oder die Kooperationen mit Vereinen und die Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog*innen – alles in allem Aktivitäten, welche die Umschichtung von zeitlichen Ressourcen sowohl von

den Lehrenden als auch von der Schulleitung verlangen würden.

Die Schulen sind allerdings auch gezwungen, manche Angebote einzuschränken oder ganz einzustellen, sofern ihnen nicht die erforderlichen Lehrstunden zur Verfügung stünden (3_03). Immer wieder verweisen die befragten Expert*innen darauf, dass diese anstehenden oder bereits realisierten Veränderungen der Organisation auf Kosten der Freizeit gingen (3_03_ERSATZ, 197). Von einigen Vertreter*innen wird die enorme zeitliche Belastung als zentrales Hindernis betrachtet, regelmäßig an Fortbildungen teilzunehmen (3_02).

Bei der Problematisierung der Ressource Finanzen ist es entscheidend, ob es sich um Repräsentant*innen staatlicher, privater oder kirchlicher Schulen handelt (3_04_ERSATZ, 22; 3_03, 145). Die Expert*innen berichten vor allem von unterschiedlichen Strategien, um an Gelder für zusätzliche Dienstleistungen oder Sonderprogramme zu gelangen; obwohl die privaten Schulen nicht mit so viel Planungs- und Erwartungssicherheit in Bezug auf stabile Budgets wie die staatlichen Einrichtungen rechnen können, scheinen sie wegen ihrer größeren administrativen Autonomie manchmal mehr Spielraum in den Akquisen zu haben (3_01, 48).

In den Gruppendiskussionen wird von den Repräsentant*innen des Sekundarbereichs I die Ressource Raum nicht erwähnt. Nur an wenigen Stellen wird die Ressource Zeit thematisiert. Das konkrete Erleben und die Wahrnehmung können ausgesprochen komplex und ambivalent sein, wie das folgende Beispiel zeigt. Hier wird klaglos eingeräumt, dass nahezu das gesamte Leben durch Arbeit absorbiert werde, ohne dass damit zwangsläufig Unzufriedenheit entstehen würde: „Allerdings, @das finde ich wieder@, also mir macht die Arbeit viel Freude, aber sie fordert auch wirklich ALLES an Zeit und so“ (GD_1_KS_WF, 119).

Sekundarbereich II

Ähnlich wie im Sekundarbereich I nehmen die befragten Expert*innen des Sekundarbereichs II bei den räumlichen Ressourcen Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Einrichtungen wahr. Diese Unterschiede betreffen bereits die Entscheidung über den Standort als essenzielles Merkmal: So wird die Wahrscheinlichkeit, dass in einer Stadt ein Gymnasium in einem gutbürgerlichen Stadtteil angesiedelt wird, als höher eingestuft als die Wahrscheinlichkeit, dass es in einem Problemstadtteil errichtet wird (4_03_ERSATZa, 56). Auch die Dichte an Gymnasien wird in den Städten größer eingeschätzt als auf dem Land.

Die befragten ländlichen Schulen berichten von einem zunehmenden

Schüler*innenschwund, während städtische Gymnasien „aus allen Nähten platzen“ würden (4_02, 68). Dies scheint mit dem demografischen Wandel, der Landflucht und mit den Elitegedanken und der Leistungs- und Karriere-fokussierung zusammenzuhängen, die bei Eltern in der Stadt sehr viel deutlicher ausgeprägt zu sein scheinen als auf dem Land. In ländlichen Regionen hingegen hat die regionale und familiäre Verwurzelung der Kinder aus der Sicht der Befragten tendenziell eine größere Bedeutung als die höchstmögliche Bildung, der Ausblick auf ein Studium in einer fremden Stadt und die Loslösung von der Region.

Sowohl auf dem Land als auch in der Stadt werden die Räumlichkeiten der Einrichtungen von externen Institutionen (Vereine, Kirchen, Initiativen) im Rahmen von Kooperationen genutzt (4_05, 195).

Auf dem Land scheinen die Schulen – so jedenfalls die Position der Expert*innen – gleichsam automatisch eine gute Chance zu haben, Medienpräsenz erzeugen zu können, also in den Meldungen der Lokalpresse zu erscheinen. Auch die persönliche Nähe zu Gemeinde, Unternehmen und Ausbildungsbetrieben in der Region wird sehr geschätzt (4_03_ERSATZa, 30). Als problematisch allerdings scheint der Lehrkräftemangel wahrgenommen zu werden, der es erfordert, dass Lehrer*innen aus anderen Regionen oder Städten der Schule zugewiesen werden. Diese haben zum Teil sehr lange Anfahrtswege. Auch beim Besuch von externen Fortbildungen erweist sich der ländliche Standort als Nachteil, da diese zumeist in Städten angeboten werden und deshalb lange Anfahrten notwendig seien.

Zudem werden die Schüler*innen in der Stadt durch Höchstaufnahmeregelungen weitestgehend gleichmäßig auf die Schulstandorte verteilt. Auf dem Land hingegen gibt es in einem größeren Umkreis meist nur ein Gymnasium und somit nur sehr begrenzte Wahlmöglichkeiten, es sei denn, es wird bewusst ein deutlich weiterer Schulweg zu einem anderen Gymnasium gewählt. Eine private, kirchliche Schule beklagt die abnehmende Bedeutung von Religion in der Stadt; sie nimmt inzwischen verstärkt auch konfessionslose Kinder auf.

Als Barrieren erweisen sich spezifische Regelungen der Länder, die oft nicht bundeslandübergreifend gelten. Eine Schule, deren Standort an einer Bundeslandgrenze liegt, berichtet von bürokratischen Hürden. Bundeslandübergreifende Schulbesuche dürfen nicht durch Fahrtkostenerstattungen unterstützt werden, obwohl die Schule näher am Heimatort der Schüler*innen liegt als das nächste bundeslandeigene Gymnasium (4_05, 95).

Zu den finanziellen Ressourcen gibt es im Vergleich mit den räumlichen Dimensionen weniger Aussagen. Auch hier kommt es wieder auf die Träger-

schaft an: Ist die jeweilige Schule staatlich, privat oder kirchlich? Kritisch werden von den Expert*innen der wenig flexible Umgang mit den Fortbildungsetats und die Anschaffung neuer Gerätschaften und Technologien angesprochen, weil hier die Gefahr eines schnellen Überholtseins groß erscheint. Kritikpunkt ist vor allem die wahrgenommene Kumulation von Faktoren, die eine Unterausstattung erzeugen: die mangelnde Grundausstattung, das schlechte Verhältnis zwischen Verwaltungsaufwand und dem damit verbundenen „Ertrag“ bei Projektfinanzierung, der Rückgang an Sozialleistungen für die Eltern und die damit gepaarten Effekte für die Familien und die zu geringe Alimentierung von Schüler*innen mit Behinderung – all diese Elemente scheinen einen negativen Sogeffekt nach sich zu ziehen.

In den Gruppendiskussionen finden sich zu den Themen Finanz- und Raumressourcen aufgrund der geringen Teilnahme von Personen aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld an der Datenerhebung keine Stellungnahmen. Bei der Dimension Zeit werden in einer Gruppendiskussion widersprüchliche berufliche Anforderungen angesprochen, die dann zu einer gewissen Überforderung im Zeitmanagement führen:

„Ich hab, bin noch nicht so lange dabei und ich als Referendarin muss jetzt z.B. noch nicht bestimmte Fortbildungen machen, weil ich ja selber noch in der Ausbildung BIN, a:ber man kann schon welche machen und es wird einem auch immer wieder vorgeschlagen, aber z.B. an meiner Schule spezifisch, dadurch, dass ich jetzt schon verschiedene Schulen gesehen habe, ist jetzt eins, zwei, drei:: (2s) ist jetzt die vierte Schule, kann ich natürlich sagen, wie so ein bisschen die Politik ist, dass das jede Schule so ein bisschen selbst äh: regelt. Dass ich z.B. bei mir sagen kann, ähm, dass man Fortbildungen machen SOLL, ALLERDINGS wurd’ mir erst vor Kurzem zugetragen, ähm, muss man dafür auch wirklich, ja, das Okay erst mal vom::, ja vom Chef kriegen und das darf auch bestimmte Tage nicht überschreiten und und es gibt auch solche Sperren, also da (und dort) darf man nichts machen, also es ist wirklich schon, schon so, dass drauf geschaut wird, äh, dass dann auch nicht zu viel Unterricht entfällt, es ist wirklich, ähm, ja, also ich glaub, da steht vordr-, äh vorrangig die Schule im Blickpunkt als die Fortbildung des Lehrers und das was halt dann, ja, was da folgt damit, also die positiven Effekte davon. Genau. Das war jetzt so meine Erfahrung damit“ (GD_6, 75–89).

In diesem Datenausschnitt wird von einer Person, die sich selbst noch in der Ausbildung befindet, ein konflikthaft wahrgenommenes Spannungsverhältnis angesprochen. Dieses besteht darin, der abstrakten Forderung nach mehr Fortbildung ausgesetzt zu sein, in der eigenen berufsbiografischen Situation zwischen Aus- und Fortbildung zu changieren und den Regeln eines bürokratisch festgelegten Zeitkontingents bei der Frequentierung beruflicher

Weiterbildungen unterworfen zu sein. Auch hier scheint wieder eine hohe Komplexität im Erleben auf.

Berufliche Bildung

Auffällig ist, dass insbesondere in den hessischen Daten die Differenz zwischen Stadt- und Landgebieten intensiv thematisiert wird. Da in diesem pädagogischen Arbeitsfeld eine durchaus enge Verbindung zur Wirtschaft vorliegt, schlagen auf Verwertung, Effizienz und Effektivität abzielende Erwartungen schnell in den pädagogischen Einrichtungen durch.

Bei der Dimension finanzielle Ressourcen ist hier die auch in anderen Bereichen Tendenz zu erkennen, dass staatliche Schulen zwar über eine solide Grundversorgung verfügen, bei der flexiblen Beantragung und dem Erhalt von Sondermitteln zur Finanzierung von Extraleistungen von einigen Expert*innen jedoch im Hintertreffen gesehen werden (5_02, 232).

Die Raumproblematik steht dabei vor allem durch die Trennung von schulischem Lernort und dem Lernort Betrieb besonders im Mittelpunkt. Es ist nicht zwingend so, dass die Schüler*innen diejenigen sind, die per se den Weg dazwischen beschreiten; manchmal wechseln auch die Lehrkräfte den Ort, damit die Schüler*innen nicht zwischen Unterricht und anderen Maßnahmeträgern pendeln müssen (5_01, 124). Der Raum stellt nicht nur eine positiv zu nutzende Ressource, sondern auch eine Quelle für Belastungen dar. In den Gruppendiskussionen wird das Problem der Überbrückung räumlicher Distanzen als ein zentrales Problem angeführt: Wenn eine Einrichtung mehrere Standorte hat, müssen die Lehrkräfte schlicht ihr Auto oder öffentliche Verkehrsmittel benutzen (GD_2_WF, 109).

Die Ressource Zeit wird entweder mit Bezug auf die „Fortbildungszeit“ (GD_6, MUC, 22) oder auf die nicht vorhandenen zeitlichen Ressourcen bei der Verwirklichung pädagogischer Innovationen angesprochen (GD2_WF, 116). In dem folgenden Zitat wird der Aspekt moniert, dass zu einer ausführlichen beruflichen Selbstverständigung keine Zeit zur Verfügung steht:

„Aber da würde ich gerne noch mal anknüpfen, ich weiß nicht, ob Sie das auch gesagt haben mit der Leitidee, die Sie für sich haben? DA finde ich, da müsste man mehr Zeit haben, dass man im Team über die eigenen Leitideen ins Gespräch kommen kann, um zu entwickeln, was ist denn für das, was wir hier als Team vertreten, was ist denn da so die Leitidee, die wir dann auch nach draußen vertreten können und letztendlich die aber nicht diese 100 Seiten Papier benötigen. Ja? Sondern, Sie sagten das so schön, ne? Und wenn ich sieben Punkte habe, (unverständlich) dann ist das ja schon schön, wenn wir uns als Team auf sieben Punkte einigen können, die wir gemeinsam vertreten“ (GD_2_WF, 171).

Indirekt spricht hier ein Vertreter die Diskrepanz an, einerseits „100 Seiten Papier“ im Rahmen von Verfahren der Qualitätskontrolle anfertigen zu müssen, andererseits aber nicht die zeitlichen Ressourcen zu haben, um sich über einige wenige Maximen für die Formulierung eines Leitbildes verständigen zu können.

Tertiärer Bereich

Als Träger der Universitäten und Hochschulen sichern die Bundesländer die Grundfinanzierung. Dieser größte Anteil der Hochschulfinanzierung wird durch Drittmittel, dazu zählen auch Auftragsforschungen und hochschuleigene Einnahmen, bspw. durch Weiterbildungsangebote, ergänzt. Zu den staatlichen Zuwendungen gehören ebenso spezielle Förderausschreibungen vom Bund, wie u. a. die Exzellenzinitiative, in der sich eine der befragten Einrichtungen durchsetzen konnte.

Im Vergleich zu den Probanden aus Bayern empfinden die hessischen Untersuchungsteilnehmer*innen einen starken Wettbewerb um die staatlichen Mittel, der sich auch in großen Ausstattungsunterschieden zwischen den hessischen Hochschulen bemerkbar mache. Die Finanzierung erfolgt in Hessen auf einer rein indikatorengestützten Basis im Gegensatz zu Bayern, wo eine stellenbezogene Grundfinanzierung existiert. Das Einwerben von Drittmitteln, das sich „an der Wettbewerbslogik (...), die viel Kraft kostet, aber nicht mehr Leistung hervorbringt“ (6_04) orientiert, wird von den Befragten entsprechend kritisiert. Initiativen wie der Hochschulpakt 2020, der durch zusätzliche Finanzmittel die hohen Studierendenzahlen kompensieren soll, wird aufgrund der zeitlich limitierten Reichweite ebenfalls stark kritisiert.

Einwände an der Finanzierungsgrundlage äußern vor allem die Mitarbeiter*innen an hessischen Hochschulen. Als Folge der indikatorengestützten Finanzierung beschreiben sie ein sinkendes Niveau in der Lehre, den bereits beschriebenen hohen Wettbewerbsdruck und die Vernachlässigung der einzelnen Student*innen als Bedeutungsmittelpunkt. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der durch die Befragten vorgeschlagene Ansatz, Prämien für die Hochschulen zu vergeben, die mit ihren Student*innen gemeinsam den besten Ausbildungsweg finden und ermöglichen.

Zusammenfassend findet sich im empirischen Material eine starke Fokussierung des Ressourcenbegriffs auf finanzieller Ebene. Eine Begründung ist u. a. in der beruflichen Faktizität wissenschaftlichen Arbeitens gegeben: Die Entwicklung von Projektideen und damit verbunden das Einwerben von Drittmitteln gehört an Hochschulen zur gängigen Praxis.

Forschung und Lehre benötigen – neben einer ausreichenden Finanzierung – Zeit, sodass diese im Material häufig als Ressource benannt wird. Dabei unterscheiden sich die Aussagen der Hochschulmitarbeiter*innen aus städtischen und ländlichen Regionen sowie verschiedener Träger nicht voneinander. Die Ressource Zeit wird unterschiedlich akzentuiert. Einerseits wird fehlende Zeit als Legitimation für eine situative Nichtbeteiligung bspw. an einer Sondermaßnahme (GD_1_KS_WF, 349) deklariert, andererseits wird Zeit als Entscheidungsfaktor für oder wider die unterschiedlichen Anforderungen markiert.

Auffällig ist, dass alles, was nicht als Kerngeschäft betrachtet und als Extraleistung verbucht wird (wie z. B. Qualitätsmanagement), dem Diktum des Arguments „keine Zeit“ unterliegt. Darunter fällt im Hochschulbereich häufig auch die eigene Fortbildungsbereitschaft. Die Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungsangeboten ist maßgeblich von der zeitlichen Auslastung der Mitarbeiter*innen abhängig. Die Fortbildungsambitionen werden durch Tagungs- und Konferenzteilnahmen ein Stück weit kompensiert. Nachfolgende Sequenz zeigt, dass die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs durch individuelle Konferenzbesuche an (konfessionellen) Hochschulen scheinbar schwieriger zu realisieren ist als an staatlichen Universitäten:

„Das ist für uns strukturell eine größere Herausforderung als an Universitäten [...] Das liegt natürlich an dem Umfang des Deputats, und natürlich an den reduzierten Ressourcen, die man hier zur Verfügung hat, aber des ist bedeutsam, das ist wichtig“ (6_03, 391–393).

Die Förderung und Kostenübernahme von Fortbildungen und Kongressreisen durch die Hochschulen ist nicht gesichert. Private und konfessionelle Hochschulen liegen in der Ausstattung hinter den Universitäten zurück.

Der Raumbezug im tertiären Bereich wird sowohl auf regionaler, nationaler als auch auf internationaler Ebene hergestellt. Deutlich wird, dass vor allem großstädtische Hochschulen stärker internationale Kooperationspartner und Netzwerke forcieren. Die Bedeutung, die den internationalen Kontakten und dem Austausch (Mobilität der Dozierenden und der Studierenden) seitens der Hochschulmitarbeiter*innen zugeschrieben wird, ist als sehr hoch einzustufen.

In den Daten wird deutlich, in welchem Verhältnis räumliche, finanzielle und auf der Ebene eines personellen Bezugs auch die zeitlichen Ressourcen zueinanderstehen. Hochschulen in der Peripherie setzen häufig auf eine regionale Ausrichtung als Wettbewerbsstrategie und bauen regionale Kooperationsbeziehungen verstärkt aus. Diese ermöglichen die Anpassung des Ange-

botes an die demografische Entwicklung, die Praxis und die Bedarfe der Firmen im Landkreis (6_05).

Erwachsenen-/Weiterbildung

Die zeitlichen Ressourcen im Erwachsenen-/Weiterbildungsbereich sind auf drei Ebenen zu thematisieren, und zwar hinsichtlich:

1. Programm- und Angebotsstruktur (Uhrzeiten, Angebotsdauer)
2. Perspektive der Teilnehmer*innen
3. Fortbildungen der Mitarbeiter*innen.

Auf der ersten Ebene, der Programm- und Angebotsstruktur, finden sich in Abhängigkeit von Inhalt und Zielgruppe unterschiedliche Zeitangaben (Kurszeiten zwischen wenigen Stunden und mehreren Jahren, bspw. bei Angeboten von staatlichen Abendschulen). Die Angaben zum zeitlichen Umfang einzelner Angebote sind deshalb von Bedeutung, da sie einen direkten Einfluss auf die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeiter*innen in diesem pädagogischen Arbeitsfeld haben und zum Teil unmittelbaren Einfluss auf das berufliche Handeln und entsprechend auf die Selbstbeschreibungen ausüben. So finden sich im Material deutliche Hinweise dafür, dass eine längerfristige Teilnahme an Weiterbildungsangeboten häufig nicht gewollt und entsprechend wenig nachgefragt wird. Vor allem Unternehmen, die ihre Mitarbeiter*innen auf Fortbildungen schicken, präferieren kürzere Kurszeiten, um die Freistellungszeit des Personals möglichst kurz zu halten. Bei kürzerer Kursdauer – so die Interviewten – bleibt jedoch kaum Zeit für didaktische Innovationen oder den Einsatz von interaktiven Elementen (7_02).

Die Teilnehmer*innen thematisieren den Zeitbezug auf interessante Weise. Ihnen zufolge sind die Einrichtungen gezwungen, schnell auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren:

„Die längere Lebenserwartung, der demographische Wandel fordert uns [...] doch eigentlich neu dazu heraus, über die VERTEILUNG von Bildungszeiten, Ausbildungszeiten, Erwerbsarbeitszeiten, im Lebenslauf NACHZUDENKEN“ (7_01, 23),

wobei hier der Bildungspartizipation im Alter zunehmend größere Bedeutung beigemessen wird. Ein teilnehmerorientiertes Angebot ist am Bedarf des Lernens im Lebensverlauf auszurichten. Um dieser Anforderung gerecht werden zu können, ergibt sich für die befragten Organisationsvertreter*innen u. a. die Notwendigkeit, finanzielle Ressourcen auszubauen. Zur Bearbeitung der gesellschaftlichen Herausforderungen (Zuwanderung, Fachkräftequalifi-

zierung, demografischer Wandel) im Sinne des lebenslangen Lernens „braucht es zuverlässige, äh finanziell gut abgesicherte äh infrastrukturelle Rahmenbedingungen“ (7_01, 23). Und „wir als Gesellschaft müssen auch INVESTIEREN, das die Älteren ähm die älteren Menschen, dass sie neugierig bleiben, dass sie aufgeschlossen bleiben, dass die teilhaben KÖNNEN.“ (7_01, 25).

Diese Investition muss auch auf der letztgenannten Ebene, nämlich bei den Mitarbeiter*innen in der Erwachsenen-/Weiterbildung, ansetzen. Hier werden die Fortbildungen als zeitliche Ressource thematisiert. Nahezu jede erforschte Einrichtung hält eigene Angebote – wie z. B. regelmäßige Einführungsseminare für neue Kursleiter*innen, Dozent*innenversammlungen, Supervision und sonstige kontinuierliche Weiterbildungen – bereit. Hierbei lastet ein ständiger Veränderungs- und Weiterbildungsdruck auf den Mitarbeiter*innen. „Es geht nicht ohne eine regelmäßige Fortbildung, es gibt kaum eine Stelle, die ohne eine jährliche Weiterbildung auskommt“ (7_10, 346). Fortbildungen werden von fast allen Einrichtungen zeitlich, organisatorisch und zumeist auch finanziell unterstützt.

Mit Blick auf die finanziellen Ressourcen in der Erwachsenen-/Weiterbildung werden – bis auf eine Non-Profit-Einrichtung – alle befragten gemeinnützigen Organisationen durch staatliche Mittel unterstützt oder abgesichert. Der Vorteil einer öffentlichen Förderung besteht in der Unabhängigkeit des Angebotes zur ökonomischen Verwertbarkeit und der Möglichkeit, vergünstigte oder kostenlose Kurse anzubieten, sodass auch finanziell schwächer gestellte Zielgruppen erreicht werden können.

Die Forderung nach einer größeren finanziellen Unterstützung bzw. auch die Anpassung der Förderung an gesellschaftlich stattgefundene Veränderungen und entstandene Bedarfe wird – ähnlich wie auch im tertiären Bereich – geäußert. Zudem wird die unzureichende staatliche Finanzierung im Bundesvergleich kritisiert: „Die Landesförderung in [DD-Bundesland] ist sehr übersichtlich. [DD-Bundesland bildet das Schlusslicht.“ (7_01, 185).

Drittmittel und Drittmittelinwerbung nehmen in der Erwachsenen-/Weiterbildung zunehmend einen größeren Stellenwert ein (7_10). Diese sollen eine Ergänzung des Regelprogramms ermöglichen (7_01). Es gibt jedoch auch Vorbehalten (7_08_ERSATZe), die sich insbesondere auf die zeit- und arbeitsintensive Phase der Einwerbung beziehen. Das Bemühen um zusätzliche finanzielle Ressourcen fällt entsprechend zulasten personeller und zeitlicher Ressourcen (7_08_ERSATZd).

Kommerzielle Einrichtungen finanzieren sich hauptsächlich über eigene Einnahmen, wobei auch gemeinnützige Einrichtungen die Kurse für potente

Kund*innen oder Unternehmen als krisensicherere und von der Politik unabhängigere Einnahmequelle ansehen.

Die geografische Raumdimension wird von den untersuchten Erwachsenenbildner*innen häufig anhand der Bildungsinfrastruktur beschrieben und bemessen. Offensichtliche Unterschiede zeichnen sich zwischen städtischen und ländlichen Anbietern ab. Während es in der Stadt eine breite Bildungslandschaft gibt, die den vielfältigen Lern- und Weiterbildungsbedürfnissen entsprechen kann (7_01; 7_02), bspw. durch Bildungslokale in verschiedenen Quartieren (7_01), wird in ländlichen Regionen ein „Schrumpfen“ regionaler Anbieter (7_06) bemerkt:

„Wir erreichen bei Weitem NICHT die Weiterbildungsdichten, die eine Großstadt erreicht. Sie wissen ja, es gibt diese Zahl der Weiterbildungsdichtungen 100 Unterrichtsstunden auf 1.000 Einwohner. 1.000 war mal formuliert sollte das Minimum sein, wir schaffen es auf 93. Liegen also unter diesem Wert noch“ (7_10, 97).

Darüber hinaus wird der Raumbezug in zahlreichen Interviewsequenzen über die Angabe konkreter Zahlen hergestellt, bspw. wenn die Anzahl von Verteilstellen für das Programmheft („Wir haben alleine 130 Verteilstellen“, 7_10, 49) oder die Größen- und Flächenangaben beschrieben werden:

„Hier ist schon gesagt, wie ermöglichen wir es, wie kriegen wir das hin, dass in deinem Landkreis von Nord nach Süd 140 Straßenkilometer misst, auch auf dem Land in zumutbaren Entfernungen zu zumutbaren Preisen und zumutbaren Bedingungen, wenn ich ein (Straßenwirt würde), im öffentlichen Nahverkehr denke, Angebote zu platzieren, und wie kriegen wir es dann noch hin, dass diese Angebote auch bedarfsgerecht sind“ (7_10, 57).

Aufgrund der vorherrschenden Bedingungen in den ländlichen Regionen besteht dort die Notwendigkeit, mit anderen Einrichtungen zu kooperieren (7_10, 197). Wenn bspw. die Kurse einer Volkshochschule an 70 Orten stattfinden und 200 Häuser dazu benötigt werden, dann dürfte klar sein, dass die Überbrückung räumlicher Distanzen und das dazu notwendige Raummanagement ein zentrales Problem der Einrichtung darstellen (GD_2_WF, 99).

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Öffentliche und freie Institutionen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, z. B. Frauenhäuser, Einrichtungen der offenen Jugendarbeit oder Erziehungsberatungsstellen, unterliegen der staatlichen Förderung. Ohne diese Finanzierung könnten die wenigsten Einrichtungen bestehen, da eigene Einnahmen, etwa durch Spenden oder Mitgliederbeiträge, häufig fehlen. Die staatliche

Mittelzuweisung ist an gesellschaftspolitische Aufträge und die Einhaltung gesetzlicher Regularien gebunden, teilweise auch an vorab festgelegte (Erfolgs-)Quoten. Die finanziellen Ressourcen sind im Gesamtfeld der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik äußerst knapp bemessen, was von den Befragten – hier am Beispiel einer konfessionellen Einrichtung – drastisch formuliert wird:

„Leider Gottes ist das wenig, es ist zumindest nicht wie im vollen Umfang staatlich refinanziert, also da werden auch sehr viele Kirchensteuermittel und und Eigenmittel auch verwendet, um das überhaupt aufrechtzuerhalten“ (8_01, 181).

Die Erweiterung der Grundfinanzierung durch zusätzliche Aufträge staatlicher Institutionen (z. B. Arbeitsagenturen) wird als essenzieller Rettungsanker deklariert. „Wenn wir die Aufträge und Maßnahmen nicht haben, dann könnten wir uns zusammenklappen, dann war es das“ (8_05, 236). Darüber hinaus wird versucht, der Mittelknappheit durch zusätzliche Fördergelder zu begegnen, bspw. durch die Einwerbung von Projekten aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds:

„Das sind Mittel, die wir in dem Maße normalerweise nicht haben. Insbesondere nicht, wenn es zusätzliche Mittel sein müssen, die stehen selten zur Verfügung. Wenn wir die Kofinanzierung über bestehendes Personal und bestehende Tätigkeiten umsetzen können, ist es eine andere Geschichte“ (8_06, 8).

Alle befragten bayerischen Organisationen sind in der Flüchtlingsbetreuung aktiv und sehen in dieser Aufgabe enorme Finanzierungsdefizite zur Schaffung neuer Stellen und Fortbildungsangebote für Mitarbeiter*innen und ehrenamtliche Helfer*innen, die durch Eigenmittel nicht auszugleichen sind. Aufgrund dieser schwierigen Finanzsituation werden gelegentlich Kooperationen eingegangen, um gemeinsam Entwicklungen und Finanzierungen von Programmen zu initiieren (8_06).

Entsprechend der häufig als prekär zu bezeichnenden institutionellen Grundausrüstung gestaltet sich die finanzielle Entlohnung der Mitarbeiter*innen im Feld der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. In mehreren Interviews wird das niedrige Gehaltsniveau aufgegriffen und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass monetäre Aspekte bei der Entscheidung für einen sozialen Beruf eine untergeordnete Rolle spielen (8_01).

Die Teilnahme an Fortbildungen bzw. auch die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung im Sinne von Aufstieg ist nicht in allen Einrichtungen gegeben. Aus einer ländlich angesiedelten Einrichtung wird berichtet,

dass Fortbildungen nicht finanzierbar sind, obwohl der Bedarf besteht. Eine andere Einrichtung investiert sehr viel in Fortbildungen, bindet die Zuschüsse jedoch an eine Mindestbeschäftigungsdauer der Mitarbeiter*innen. Bei einer weiteren Institution des Untersuchungssamples werden Fortbildungen teilweise und anteilig durch die Mitarbeiter*innen selbst finanziert. Fortbildungsteilnahmen tangieren unmittelbar die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeiter*innen. Die Interviewperson einer Einrichtung im ländlichen Raum formuliert:

„Das ist die Zeit. Die Personaldecke ist sehr eng, man hat aber jetzt auch damit zu tun, dass der Markt der Erzieher ziemlich geplündert ist, also das ist – die Politik macht so manchmal Fehler, die sie eigentlich nicht wiederholt machen sollte“ (8_04, 359).

Die zeitlichen Ressourcen werden von den Interviewten der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik insgesamt nur rudimentär aufgegriffen, sodass sich im empirischen Datenmaterial keine weiteren Detailbefunde entdecken lassen.

Wesentlich detaillierter als auf das Thema Zeit gehen die Befragten in den Interviews auf räumliche Aspekte ein. Betont wird ein geringer Anonymitätsgrad, der als positives Merkmal gewertet wird.

„Das geht nicht, weil’s in der Unbekannt – in der Anonymität verschwindet. [...] Das ist der Nachteil dort, der Großstadt. Man hat viele Vorteile, aber der Nachteil ist, dass, dass es dann irgendwo in der Anonymität verschwindet und damit auch stärkere Schwellenängste erzeugt werden“ (8_04, 237).

Diese Ausführung ist besonders deshalb interessant, da sie in einem gewissen Widerspruch zur üblichen Praxis steht. Die Klientel der Sozialen Arbeit profitiert in der Regel von Anonymität in und bei Hilfe- und Beratungsprozessen. Gerade die Anonymität der Beteiligten sorgt für ein niedrighschwelliges und dadurch für Menschen in prekären Lebenslagen attraktives Angebot. Das ausgewählte Zitat relativiert sich im weiteren Interviewverlauf dadurch, dass beschrieben wird, dass sich der niedrige Anonymitätsgrad auf die Mitarbeiter*innen bezieht:

„Die Leute trauen sich rein. Oder wenn wir im Büro oben hocken und manchmal da Briefe schreiben oder Texte, dann ist – bei uns sind immer auch die Türen auf überall. Dass die Leute reinkommen“ (8_04, 251).

Weitere städtische Nachteile sind der Wohnraumangel und die hohen Mieten, die sowohl eine Standortvergrößerung erschweren würden als auch das praktische Handeln an sich, bspw. bei der Suche nach Flüchtlingsunterkünft-

ten, Wohnraum oder Therapieorten. Als Vorteile städtischer Einrichtungen werden die zentrale Lage und die gute Erreichbarkeit benannt. Damit verbunden ist eine unmittelbare Sichtbarkeit, von der wiederum positive Effekte für die Außendarstellung der jeweiligen Einrichtung erwartet werden:

„Wir wollen sichtbar machen, wir sind kein Bildungsträger, der sich irgendwo hinten versteckt, (2s) wo dann die (3s) Bewahrer durch den Seiteneingang rein müssen, sondern ich finde denken schon, dass es wichtig ist, dass wir uns da zeigen, wo auch viele Leute sind, zentral, dass wir schon so was Banales, wie dass wir draußen dran stehen“ (8_05, 93).

Zudem erleichtert im städtischen Raum die räumliche Nähe zu Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie zu anderen sozialen Einrichtungen die Möglichkeit, Kooperationen einzugehen.

3.6 Zwischenbetrachtung und Sicherung der bisher vorliegenden Ergebnisse

Dieter Nittel und Johannes Wahl

Die Ausgangsthese, dass das lebenslange Lernen selbst längst eine Institution darstellt, kann durch die oben genannten Befunde (wie z. B. die Verbreitung von Verfahren der Qualitätsentwicklung, die lebensaltersspezifische Attribuierung der Adressat*innen einerseits und die Vermittlung von lebensalter-sunabhängigen Kompetenzen andererseits) bestätigt werden. Die in jedem Segment des Erziehungs- und Bildungswesens auffindbaren Themen – nämlich Kooperation, Qualität, Beratung, Ressourcenausstattung und Bildung – korrespondieren, sei es direkt oder indirekt, sachlogisch mit dem lebenslangen Lernen: Kooperation stellt die organisatorische Bedingung für die Möglichkeit dar, dass eine pädagogische Begleitung (Nittel/Meyer 2017) im Lebenslauf mittels der in den Einrichtungen tätigen pädagogischen Praktiker*innen überhaupt stattfinden kann.

Qualität ist ein selbstreflexiver Mechanismus, mit dem die Organisation die Maxime der ständigen Optimierung auf die eigene Einrichtung appliziert. Beratung reagiert auf die Individualisierungstendenzen sowohl in der Gesellschaft als auch in den pädagogischen Institutionen und bildet den bildungsbereichsübergreifenden Nukleus für individuelle Fallarbeit.

Die defizitäre Ressourcenausstattung verweist auf die dysfunktionalen Momente in den Organisationen und signalisiert, dass unter der Bedingung einer Optimierung des Mittelzuflusses mit einer deutlichen Funktions- und Angebotsverbesserung gerechnet werden kann. Und last, but not least, mar-

kiert Bildung die Signatur für die zentrale Funktion der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese, nämlich die Einheit von Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Integration. Zudem können unter Berücksichtigung der Organisationsperspektive die reflexiven und transitiven Bezüge des lebenslangen Lernens stärker ausdifferenziert werden.

Unter dem Eindruck dieser Befunde sowie unter Maßgabe der Vermutung, dass das lebenslange Lernen ein Universalisierungsmechanismus moderner Gesellschaften darstellen könnte, liegt der Schluss einer qualitativ neuen Phase der Institutionalisierung nahe. Die Institutionalisierung einer bereits existierenden Institution wird gewöhnlich als Vorbote einer Systembildung betrachtet. Wir überführen die Mehrzahl der in Kapitel 3 genannten Untersuchungsergebnisse der Versachlichung und Objektivierung des lebenslangen Lernens daher in den Kernbefund, dass sie in der Tat Katalysatoren eines Prozesses der Systembildung darstellen – ohne damit die Existenz eines fixen Systems behaupten zu wollen.

Damit greifen wir den an anderer Stelle (Nittel/Schütz/Tippelt 2014a) entworfenen Argumentationsfaden auf und wechseln zugleich ab dem Kapitel 4 die dominante Beobachtungsperspektive: Nachdem wir institutionelle und berufliche Selbstbeschreibungen in ihrer Eigenlogik möglichst nah am Material eher beschrieben als rekonstruiert haben, präsentieren wir im nächsten Kapitel Überlegungen, welche die oben aufgelisteten Befunde erklären können. Damit bündeln wir zugleich die Hinweise, dass die vermutete neue Stufe der Institutionalisierung mit einer Phase einer möglichen Systembildung zusammenfällt.

Diese Argumentation liefert dann schließlich eine Begründung, warum das moderne Erziehungs- und Bildungswesen – wie sogleich näher ausgeführt – die Gestalt eines pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens anzunehmen beginnt. Die Aufgabenstruktur dieses Systems stellt die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese dar, welche die Identitätsentwicklung und die Sozialintegration zugleich umfasst.

Bedingung für die Möglichkeit für diese Funktionszuschreibung ist aus unserer Sicht das objektivierbare Phänomen, dass die Ontogenese und die Phylogenese unter Maßgabe eines welthistorisch einmaligen Prozessgeschehens miteinander eng verschränkt sind. Menschheitsgeschichtlich können wir einen noch nie da gewesenen Korpus an Erziehungs- und Bildungsorganisationen feststellen und in dem gleichen Maße, wie diese etabliert und auf Dauer eingerichtet werden, zeichnet sich eine nie da gewesene Pädagogisierung in der biografischen Lebensführung ab. Die massenhaft nachweisbare Inanspruchnahme von expliziten und impliziten pädagogischen Dienstleis-

tungen bei den Individuen auf der Ebene der biografischen Lebensführung korrespondiert somit mit einem Phänomen der Expansion von Organisationen in der historischen Perspektive.

4 THEORETISCHE VERDICHTUNG

Konturen eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

4.1 Verständigung über den Systembegriff

Bevor der von uns genutzte Systembegriff erläutert wird, soll nochmals an die am Ende von [Kapitel 3.6](#) erwähnte epochale Ausgangssituation erinnert werden. Diese ist aus unserer Sicht die entscheidende *objektive* Bedingung für die Möglichkeit der wissenschaftlichen Identifikation von Tendenzen der Systembildung: Wir sehen uns – wenn die Selbstbeschreibungen der Praxis sowohl um die erziehungswissenschaftliche Beobachter*innenperspektive (Kade/Seitter 2015; Lenzen 1997; Luhmann 2002) als auch um die zeitdiagnostische Perspektive (Kaube 2015; Stichweh 2016) ergänzt werden – einer historisch noch nie da gewesenen Situation gegenübergestellt. Diese ist durch eine Wechselbeziehung zwischen Ontogenese und Phylogenese gekennzeichnet. Denn in dem gleichen Maße, in dem wir in der augenblicklichen Situation gattungsgeschichtlich ein noch niemals zuvor solch dicht gestaffeltes und hoch entwickeltes Gefüge an lokal, regional, national und international verteilten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen registrieren können, zeichnet sich hierzu komplementär auf der individualgeschichtlichen Ebene eine starke Pädagogisierung der biografischen Lebensführung ab. In diesem Zusammenhang ist weniger die Expansion des informellen als vielmehr die stetige Ausdehnung des formalen und non-formalen Lernens über die Lebensspanne von Belang. Für die Gestaltung von Übergängen im Lebenszyklus, die Bearbeitung kritischer Lebensereignisse und die Prävention biografischer Krisen beanspruchen pädagogische Organisationen und Berufsgruppen heute in der Tat mehr denn je ein gesellschaftliches Mandat.

Ebenso wie Dieter Lenzen (vgl. 1997) gehen wir davon aus, dass die Einheit des pädagogischen Systems langfristig nicht mehr durch Erziehung (= Erziehungssystem) oder Bildung (= Bildungssystem) allein begründbar ist (vgl. Nittel/Pries 2017). Die Neuartigkeit einer historischen Situation erzeugt die Notwendigkeit, nach neuen Begriffen zur Beschreibung dieser veränderten Situation Ausschau zu halten und diese auf ihre Belastungsfähigkeit hin zu überprüfen.

Die Neuartigkeit erklärt sich zunächst einmal aus der engen Verschränkung von Ontogenese (der Entwicklung des einzelnen Menschen) und Phylogeneese (der Entwicklung der Menschheit): Zu keinem einzigen Zeitpunkt in der bisherigen Menschheitsgeschichte standen wir nämlich vor der Situation, dass ein durchschnittliches Gesellschaftsmitglied von derartig vielen pädagogischen Institutionen und Angeboten über die gesamte Lebensspanne begleitet wurde. Diese Offerten reichen von der pränatalen Beratung sowie frühkindlichen und vorschulischen Erziehungsangeboten über die schulische Sozialisation, die berufliche und universitäre Bildung, organisierte Weiterbildungsangebote sowie sozialpädagogischen Dienstleistungen bis hin zur Bildungsarbeit mit älteren und hochaltrigen Menschen.

Wie kann die Gesamtheit derartiger organisierter Bemühungen beschrieben werden, welche den Gesellschaftsmitgliedern über die gesamte Lebensspanne hinweg personenbezogene Dienstleistungen im Bereich von Erziehung und Bildung zukommen lassen? Welche Einheitsformel bietet sich an, um etwaige Tendenzen in Richtung Systembildung angemessen zu beschreiben?

Wir greifen nun den eher en passant formulierten Vorschlag im Vorgängerprojekt von LOEB auf (Nittel/Schütz/Tippelt 2014a) und kombinieren die hier aufgestellten Thesen mit der Vermutung, dass wir in eine neue Phase der Institutionalisierung des organisierten Lehrens, der Hilfe, Betreuung und Förderung eingetreten sind. Damit ist ein erneuter Sichtwechsel verbunden:

Wir verlassen den Standpunkt der Selbstbeschreibung und betrachten pädagogische Organisationen verstärkt mit der Perspektive wissenschaftlicher Beobachter*innen. Im weiteren Verlauf der Darstellung sprechen wir nur noch vom pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens.

Bei der Systemdefinition greifen wir allerdings nicht auf das kommunikationstheoretische Modell von Niklas Luhmann zurück, sondern treten in der Diskussion einen, ja vielleicht sogar zwei Schritte zurück. Wir nutzen das Arsenal der allgemeinen Systemtheorie, favorisieren dabei allerdings handlungstheoretische Verständnisse, sodass wir einerseits an den wissenssoziologischen Ansatz (Berger/Luckmann 2010) und andererseits an den akteurszentrierten Ansatz (Mayntz/Scharpf 1995) anschlussfähig bleiben.

Die gegenwärtige Strahlkraft der kommunikationstheoretischen Variante, aber auch der omnipotente Anspruch von Niklas Luhmann, eine Universaltheorie für die Beschreibung sozialer Systeme zu entwickeln, trägt vermutlich dazu bei, dass die Breite der unterschiedlichen theoretischen Optionen

für die Bestimmung eines Systems verkannt wird und damit nicht voll ausgeschöpft werden kann. Damit evoziert das Gedankengebäude von Luhmann einen Respekt, der für die Entwicklung neuer Ideen eher kontraproduktiv erscheint.

Wir nähern uns dem Thema möglichst unvorbelastet. Systeme gibt es ja schließlich sowohl jenseits unseres Planeten (das Sonnensystem), außerhalb des menschlichen Zusammenlebens (das ökologische System der Meerestiere) als auch in der Sphäre der von Menschen geschaffenen Kultur (Interaktionssysteme, Organisationssysteme und Funktionssysteme). Gewöhnlich unterscheidet man zwischen psychischen, sozialen und biologischen Systemen. Wir teilen die Kritik an der kommunikationstheoretisch verengten Systemtheorie von Jürgen Habermas, dass die detachierte Beschreibung der sozialen Realität, so wie sie ist, nicht jenseits normativer Setzungen stattfinden kann (Habermas 2004, S.10) und die prinzipielle Zweiwertigkeit im Funktionieren generalisierter Kommunikationscodes (binäre Codes) kein „soziales Naturgesetz“ darstellen muss (Habermas 2009).

Zudem wirft Habermas Luhmann vor, die eminente Leistungsfähigkeit der gesellschaftsweit zirkulierenden Umgangssprache zu verkennen, die den angeblich hermetisch geschlossenen Teilsystemen Verständigung ermöglicht (Habermas 2003, S.163). Die neuere philosophische Diskussion, wie z. B. über „die Wiedergewinnung des Realismus“ (Dreyfus/Taylor 2016) und andere Impulse (Barad 2012) haben in den letzten Jahren zu einer gewissen Relativierung des radikalen Konstruktivismus und damit auch zu einer Rehabilitation handlungstheoretischer Standpunkte beigetragen. Ohne dass dies bei jedem Argument deutlich werden wird, bewegen wir uns auf den folgenden Seiten eher in der Nachbarschaft von Talcott Parsons (1951) als im Einflussbereich Luhmanns.

Befragt man die allgemeine Systemtheorie nach stabilen Definitionen, so spielen folgende Kategorien immer wieder eine zentrale Rolle:

- System
- Umwelt
- Elemente des Systems
- Relation der Elemente
- Emergenz

In einem ersten Schritt schlagen wir folgende eher schlichte Arbeitsdefinition vor, die möglichst wenige Voraussetzungen hat: „A System is a set of objects together with relationships between the objects and between their attributes“ (Hall/Fagen 1974, S.127). In dieser Definition geht es nicht nur um

das Verhältnis der Elemente, sondern auch um die Relation der Eigenschaften, die den Elementen anhaften. In der Heuristik, die es im weiteren Darstellungsverlauf zu entfalten gilt, werden alle eben genannten Kategorien ausführlich dargelegt und auf Phänomene der Erziehung und Bildung appliziert.

Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens – eine erste Definition

Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens besteht aus jenen sozialen Einheiten (z. B. Lehrkräfte, pädagogisch Andere) und institutionalisierten Orten (Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, räumliche Arrangements), die formales, d. h. abschlussbezogenes, und non-formales, d. h. nicht abschlussbezogenes, Lernen unter Maßgabe der Dauerhaftigkeit und Zielgerichtetheit planen, infrastrukturell ermöglichen, gestalten sowie durchführen und bewerten. Somit kann eine scharfe Abgrenzung gegenüber dem informellen Lernen innerhalb der Lebenspraxis vorgenommen werden, also der Sphäre der Sozialisation, wie sie in Familien- und Freundschaftsbeziehungen oder bei der Mediennutzung im Freizeitleben zu beobachten ist. Mit dieser Unterscheidung tragen wir der basalen Differenz von System und Lebenswelt, die auf die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas zurückgeht, im von uns thematisierten Untersuchungsgegenstand Rechnung (Habermas 1981).

Während die Sozialisation in der Lebenspraxis auch im wissenschaftlichen Fokus ganz unterschiedlicher Disziplinen zu verorten ist (z. B. Psychologie, Soziologie), liegen die auf das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens bezogenen Phänomene in erster Linie im Zuständigkeitsbereich der Erziehungswissenschaften. Mit der Markierung des informellen Lernens als Umwelt dürfte auch die Frage nach dem pädagogisch Eigentlichen im Gegenstandsbereich der Disziplin zumindest grob beantwortet sein. Ebenfalls zur Umwelt gehören die übrigen Funktionssysteme, wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, das militärische Sicherheitssystem, Religion und Massenmedien. Damit sind die zwei grundlegenden Grenzmarkierungen umrissen: Zum einen die Alltagspraxis, die Lebenswelt der Gesellschaftsmitglieder, und zum anderen die zentralen gesellschaftlichen Funktionssysteme. Auf eine kurze Formel gebracht können wir auf eine bereits eingeführte Arbeitsdefinition zurückgreifen:

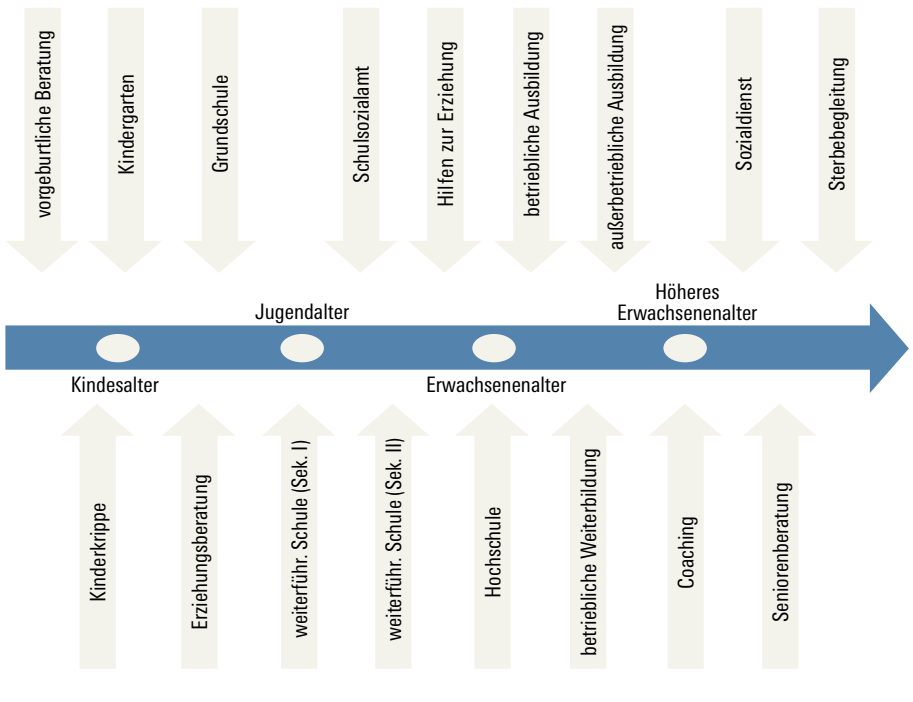
„Pädagogische Praktikerinnen verrichten an ‚pädagogisch Anderen‘ (Kinder, Schüler*innen, Student*innen, Auszubildende, Klientel, Teilnehmer*innen

usw.) adressierte Erziehungs- und Bildungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014a, S. 22).

Diese tautologisch klingende Definition soll den zirkulären Charakter zentraler Operationen im System darstellen, der mit dem Verweis auf den Ansatz der Universalisierungsmechanismen bereits angeklungen ist. So ist das Moment der Zirkularität konstitutiv für den Erziehungs- und Bildungsbereich: Erfolgreiche Lernprozesse machen – man denke an die aus der griechischen Tradition stammende Faustregel, dass mit dem Zuwachs an Wissen auch ein Surplus des Nichtwissens verbunden sei – schließlich zukünftige Lernprozesse wahrscheinlich, wohingegen ein bildungsferner sozialer Habitus die Zu-

Abbildung 1

Übersicht der Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens vom Kindesalter bis zum höheren Erwachsenenalter



kunftsoffenheit der eigenen Lerngeschichte durch eine sich selbst erfüllende, negative Prophezeiung häufig relativiert. Zugleich erhöhen kognitiv und emotional konstruktiv verlaufende Lernprozesse die Wahrscheinlichkeit für die Herstellung von Interaktionssituationen, in denen sich soziale Reziprozität und Verständigungsorientierung entfalten können. Oder anders ausgedrückt: Wer gebildet ist, ist den Herausforderungen der Globalisierung nicht nur eher gewachsen als Personen mit wenig Bildung, sondern verhält sich auch immuner gegenüber extremistischen oder menschenverachtenden Positionen.

Abbildung 1 zeigt Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens unter dem Gesichtspunkt ihrer Angebotsstrukturen.

Im weiteren Darstellungsverlauf konzentrieren wir uns auf die Markierung der Systemelemente in zeitlicher und räumlicher Ordnung.

4.2 Elemente des Systems

Die eben formulierte Arbeitsdefinition stellt einen ersten Versuch dar und enthält erste Hinweise auf die Elemente des Systems, die es nun im Einzelnen auszubreiten gilt: Ähnlich wie in der Triade (Vater, Mutter, Kind) der naturwüchsig-erziehung bzw. der familiären Sozialisation (Parsons 1951) als einer der wichtigsten Orte des informellen Lernens kann im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ebenfalls eine dreiwertige Konstellation konstatiert werden. Das System besteht aus den drei folgenden Elementen:

- der Totalität der Erziehungs- und Bildungsorganisationen,
- der Gesamtheit der pädagogisch Anderen und
- der sozialen Welt aller pädagogisch tätigen Berufskulturen.

Die Bündelung dieser Elemente bietet ein erziehungswissenschaftliches Beschreibungsschema, mit dem anhand einer Extremtypisierung die Einheit des Erziehungs- und Bildungssystems (vgl. Tippelt 2010) sowohl unter organisationalen als auch unter biografischen Gesichtspunkten gefasst werden kann.

4.2.1 Die pädagogischen Organisationen

Werfen wir zunächst einen genaueren Blick auf das erste Element: die pädagogischen Organisationen. Diese lassen sich nicht nur unter dem hier favorisierten spezifischen Gesichtspunkt der einzelnen, lokalen Einrichtung (Kin-

dergarten „Pippi Langstrumpf“), sondern auch unter dem Fokus der Träger-schaft (Caritas-Beratungsstelle) betrachten. Pädagogische Einrichtungen weisen ja in der Regel eine rechtliche Anbindung an eine nächstgrößere Organisationseinheit auf. Sie können aber auch mit Blick auf ihren Gemein-schaftsbezug und ihre Verknüpfung zu nicht organisationsförmig gestal-teten sozialen Milieus betrachtet werden (Hermann-Lietz-Schulen → soziale Welt/soziales Milieu der Reformpädagogik).

An dieser Stelle unterstreichen wir nochmals die Differenz zwischen Ins-titution und Organisation: Treten uns Erziehungs- und/oder Bildungsinstitu-tionen konzeptionell betrachtet per se im Plural gegenüber, also als Universi-täten, Schulen oder Kindergärten, so beanspruchen die von uns analytisch ins Auge gefassten Organisationen zunächst einmal im Singular ihre System-relevanz. Sie erscheinen als einzelne, unverwechselbare Einrichtungen, bspw. als Humboldt-Universität, Schillergymnasium oder Kleine-Schlümpfe-Kin-dergarten. Damit operieren sie wie Individuen, sind unverwechselbar und einmalig, aber besitzen zugleich als soziale Einrichtungen der gleichen Gat-tung auch übergreifende Merkmale und Eigenschaften.

Pädagogische Organisationen sind zunächst einmal soziale Organismen eines bestimmten formalen Typs: Sie bewerkstelligen vorab definierte Lei-stungen, erfüllen damit einen Zweck und setzen zu ihrer Zielerreichung ma-terielle und nicht materielle Ressourcen ein; sie übernehmen eine Stabilisie-rungs- und Entlastungsfunktion und sichern ihre Mitgliedschaft über Regeln und binden ihren Bestand nicht an Einzelpersonen.

Um pädagogische Attribute in singulären Organisationen zu erfassen, er-scheint es notwendig, akribisch zwischen *expliziten* und *impliziten* Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (vgl. Nittel 2000, S. 184–196; Nittel/Schütz/Tip-pelt 2014b) zu unterscheiden: Unter den Einrichtungen, die für das pä-dagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens einschlägig sind, subsumieren wir nur und ausschließlich jene Organisationen, die einen *expli-ziten* pädagogischen Handlungsauftrag (Mandat) besitzen und damit gesell-schaftlich über die Legitimation verfügen, sich in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung ausdrücklich als Erziehungs- und Bildungsanstalten zu definieren. Das Mandat ist in der Regel juristisch kodifiziert, wie etwa über Schul-, Hochschul- und Weiterbildungsgesetze. Die *impliziten* Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gehören so gesehen zur Umwelt. Und es handelt sich dabei um Organisationen, die primär einen anderen Zweck außerhalb der Sinnwelten von Bildung und Erziehung verfolgen, obwohl sie ebenfalls pädagogische Dienstleistungen bereitstellen: Sowohl das Fahrsicherheitstrai-ning bei einem großen Automobilverband als auch der Kochkurs in einem

Kaufhaus korrespondieren nicht mit dem Hauptzweck der jeweiligen Organisation.

Die hier angesprochene Organisationszugehörigkeit zu einer expliziten Erziehungs- und Bildungsinstitution fußt im Kern auf den Plausibilitätsstrukturen unserer Lebenswelt (Alfred Schütz). Diese tragen dazu bei, dass der sogenannte „gut informierte Bürger“ (Schütz 1972) eine mit einem pädagogischen Mandat ausgestattete Institution, wie bspw. eine Frauengesundheitsschule, von einer nicht-pädagogischen Institution, wie etwa einer Krankenkasse, die Gesundheitskurse anbietet, intuitiv unterscheiden kann.

Mit dem hier angedeuteten Ordnungs- und Beschreibungsschema geraten selbstverständlich nicht nur öffentlich-rechtlich getragene oder finanzierte Einrichtungen, sondern auch private Institute, wie Sprachschulen, Kindergärten großer Konzerne, kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen usw. in den Blick. Lern-, Hilfs- und Bildungsangebote werden in den hier angesprochenen Einrichtungen organisiert und finden zielgerichtet statt. Im Rahmen ihres operativen Tagesgeschäfts arrangieren die in diesem Feld aktiven Einrichtungen didaktisch-methodisch strukturierte Lehr- und Lernsituationen oder andere pädagogische Settings (Beratung), wobei die hier vollzogenen personenbezogenen Dienstleistungen von Mitarbeiter*innen angeboten werden, die in der Regel eine berufliche Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene Ausbildungen) besitzen und sich selbst als „Pädagog*innen“ begreifen. „Die Lizenz, das Leben zu begleiten, ist eine solche, die an bestimmte Fähigkeiten gebunden wird, wie sie beispielsweise durch ein akademisches Studium erworben und durch eine Prüfung beurkundet werden“ (Lenzen, 1997, S. 13). Diese Lizenz wird wiederum durch pädagogische Organisationen vergeben, wobei diese allerdings auch nur eine Stellvertreter*innenfunktion einnehmen, da die jeweilige Erlaubnis auch einen gesellschaftlichen Grundkonsens voraussetzt und damit auch eine gesellschaftlich beglaubigte Ermächtigung erforderlich macht.

An dieser Stelle besitzen wir ausreichend viele Hinweise, um das erste Systemelement zu definieren:

Pädagogische Organisationen sind zielgerichtete und planvoll agierende, soziale Einheiten, die im Wesentlichen mit der Prozessierung und Begründung von Entscheidungen zur Sicherung infrastruktureller und finanzieller Bedingungen beschäftigt sind, um den Vollzug pädagogischer Kernaktivitäten und den Einsatz diesbezüglicher Technologien durch Vertreter*innen pädagogischer Berufskulturen zu ermöglichen.

4.2.2 Die pädagogischen Berufskulturen

Das zweite Systemelement besteht aus der sozialen Welt pädagogischer Berufskulturen. Dabei gilt es, der großen Heterogenität der formalen Berufsrollen gerecht zu werden und den Umstand im Auge zu behalten, dass viele Pädagog*innen eben nicht im Hauptberuf tätig sind. Die Anzahl von Personen, die nebenberuflich, manchmal auch ehrenamtlich arbeiten, ist beträchtlich; in der Erwachsenen-/Weiterbildung sind es circa 700.000 Beschäftigte (Elias 2018, S. 187). Auch in der kirchlichen Sozialarbeit und in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik finden wir diesen moralisch und berufspraktisch auf die Sinnwelt der Pädagogik orientierten Personenkreis, dessen Arbeit sehr wohl unter Maßgabe des Kriteriums der Professionalität beobachtet werden kann – auch wenn die Betroffenen, ebenso wie die allermeisten anderen Pädagog*innen, keinen Status als professionelle Pädagog*innen beanspruchen können (vgl. Nittel 2000 und Nittel 2011).

Ein typisches Beispiel sind die als Hospizhelfer*innen tätigen Laien, die keineswegs primär laienhaft agieren, weil sie vor Antritt ihrer Arbeit in der Regel eine ambitionierte Zusatzqualifikation erwerben, in diesem Rahmen Praktika ableisten müssen und einem Auswahlprozess ausgesetzt werden.

Die haupt-, neben- und freiberuflich sowie ehrenamtlich tätigen Praktiker*innen sind als Inhaber*innen der Leistungsrollen zwar oft auch Mitglieder der Organisation, gleichzeitig fungieren sie aber auch als Angehörige einer Fachkultur und als solche sollen sie hier auch adressiert werden. Treten die Rollenträger*innen in Organisationen als Mitglieder in Erscheinung, so agieren die gleichen Personen im zweiten Element des Systems als Angehörige der sozialen Welt einer spezifischen pädagogischen Berufskultur.

Bei der Mitgliedschaft gibt es nur ein klares Entweder-oder; das ist bei den Angehörigen der sozialen Welt pädagogischer Berufskulturen anders. Eine Gymnasiallehrerin z. B. muss sich nicht ausschließlich als Pädagogin begreifen, sondern kann sich zugleich auch über ihr Schulfach, also bspw. als eine im Staatsdienst tätige Germanistin oder Biologin definieren. Die Differenz zwischen Mitgliedschaft in einer Organisation und dem Status eines Angehörigen einer Berufskultur drückt die Andersartigkeit im Commitment gegenüber der Sphäre des reinen Verwaltungshandelns und dem Bereich personenbezogener Dienstleistungen aus.

Wir halten die Kategorie der sozialen Welt pädagogisch Tätiger (Strauss 1990; Nittel 2011; Meyer 2017) deshalb für passend, weil diese soziale Einheit weder per se aus klassischen Berufen besteht, aber eben auch nicht aus Personenkreisen, die auf semiprofessionelle Hilfstätigkeiten reduzierbar sind.

Selbstverständlich darf der Bedarf an kollektiver Professionalisierung nicht in Abrede gestellt werden, aber ebenso sollte das z. T. erstaunliche Entwicklungsstadium im individuellen Prozess der Professionalisierung vieler Praktiker*innen nicht unterschätzt oder gar missachtet werden. Die große Masse der pädagogisch Tätigen wird in pädagogischen Organisationen (Universitäten, Fachhochschulen, Fachschulen) ausgebildet oder verfügt über Lizenzen aus Fort- und Weiterbildungen.

Aus diesem Tatbestand resultiert ein hohes Maß an Selbstbezüglichkeit im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Das haupt-, frei- und nebenberuflich sowie ehrenamtlich tätige pädagogische Personal besitzt somit in der Regel eine formale berufliche Erlaubnis, d. h. eine Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene formale Ausbildungen) oder Qualifikationen, die ein funktionales Äquivalent darstellen, wie etwa die Dokumentation einer umfassenden Praxiserfahrung. Diese formalen und non-formalen Lizenzen verschaffen im Verbund mit der Organisationsmitgliedschaft den Betroffenen aus der Sicht der Gesellschaft eine Legitimationsgrundlage, um sich selbst als „Pädagog*innen“ definieren und den entsprechenden Habitus ausbilden zu können.

Die Lizenz reicht von der Habilitation bei Hochschullehrer*innen bis hin zu eher unscheinbaren Bescheinigungen bei Jugendlichen im Kontext der außerschulischen Jugendbildung, dass sie als Helfer*innen im Kindergottesdienst einer Kirche eingesetzt werden können. Die Lizenz kann also „stark“ und folglich mit einem hohen gesellschaftlichen Ansehen verbunden sein; sie kann aber auch „schwach“ sein, d. h. nur eine begrenzte Erlaubnis implizieren, die keinen nennenswerten gesellschaftlichen Statusvorteil einbringt.

Wie bereits angedeutet, schließt die Lizenz gewöhnlich die Erlaubnis ein, außeralltägliche Aktivitäten verrichten und potenziell riskante oder gar gefährliche Dinge tun zu dürfen. Die zuletzt genannte Bestimmung bezieht ihre Überzeugungskraft aus der Rolle von Pädagog*innen im Prozess der Humanontogenese. Lizenz und Mandat stehen per se in einer Spannungsbeziehung zueinander, da der gesellschaftliche Auftrag im beruflichen Feld von Bildung und Erziehung zumeist sehr weit und ambitioniert definiert ist, aber die Lizenz nur ein geringes Machtpotenzial zu mobilisieren vermag, sodass notorisch eine Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen Anspruch und der berufspolitischen Wirklichkeit beklagt wird. Mit der Klärung der Zuständigkeit und des Auftrags geht insofern eine Fixierung auf jene Segmente und Handlungstableaus im gesamten pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens einher, die in intentionaler und organisierter Weise mit eigens dafür abgestelltem pädagogischem Personal operieren.

Die pädagogisch Tätigen schöpfen die Motivation und Legitimation aus sogenannten Sinnquellen, die in der Regel mit moralischen Grundhaltungen zu Gerechtigkeit und Freiheit sowie mit Vorstellungen über ein gutes Leben korrespondieren. Sinnquellen steuern sowohl Motive als auch Interessen und verbinden Berufspräferenzen mit persönlichen Neigungen. Durch Aussagen, wie „die Welt zu einem besseren Ort zu machen“, „anderen Menschen zu helfen“ oder „Freude an der Arbeit mit Kindern“ zu empfinden, erhalten wir erste Hinweise auf solche Sinnquellen. Sinnquellen können aber auch einen weit profaneren Charakter haben und utilitaristische Züge aufweisen.

Die soziale Welt pädagogischer Berufskulturen bildet keineswegs nur einen Rahmen für konsensorientierte Aushandlungsprozesse im Sinne des verständigungsorientierten Handelns. Vielmehr existieren auch viele Arenen des Streits über den richtigen pädagogischen Ansatz, über wirkungsvolle und zielgerichtete, berufspolitische Strategien zur Optimierung von materiellen und nicht-materiellen Entschädigungschancen. Solche Arenen in der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen sind folglich immer auch Orte des Kampfes um Anerkennung und Authentizität.

4.2.3 Die Klientel des pädagogischen Systems

Als drittes Element im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens bestimmen wir die Adressat*innen bzw. das Klientel, und zwar nicht als „ganzheitliches“ Gebilde, sondern von vornherein als eine flüchtige, veränderungssensible soziale Einheit, kurz: als menschliche Subjekte, die räumlich, zeitlich und sozial in bestimmte institutionelle Strukturen eingebunden und deren soziale Identitäten zumeist selektiv wahrgenommen werden.

Wir haben den Begriff des pädagogisch Anderen bereits kurz eingeführt (vgl. Kapitel 1). Welche Personengruppe haben wir damit konkret im Blick? Es geht um jene Personengruppe, die den Träger*innen der pädagogischen Leistungsrolle als Alter Ego gegenübersteht, also um Schüler*innen, Studenten*innen, Teilnehmer*innen, Hilfsbedürftige, Nutzer*innen sozialpädagogischer Einrichtungen, Kindergärten, Jugendzentren usw. Sofern dies nicht ausdrücklich Teil des Auftrags der Einrichtung ist, sind die Adressat*innen und Zielgruppen pädagogischer Dienstleistungen nach dieser Definition nicht mit ihrer „ganzen“ Biografie bzw. Identität Teil des Systems, sondern nur als Rollenträger*innen bzw. soziale Identitäten (Schüler*innen, Studierende, Teilnehmer*innen). Dieser begrenzte „Zugriff“ auf den Educandus schützt die Adressat*innen vor pädagogischen Omnipotenzfantasien.

Ein solch reglementierter Interventionsspielraum trifft auch zu, wenn die pädagogische Einrichtung bzw. der oder die pädagogisch Tätige die Prozessstruktur der Verlaufskurve (Prozesse des Erleidens) (vgl. Nittel/Schütz/Tipelt 2014a) bearbeitet, was im Feld der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik an der Tagesordnung sein kann. Diesbezüglich ist die Drogenhilfe, die Arbeit mit Obdachlosen oder die pädagogische Betreuung von Menschen mit lebensbedrohlicher Erkrankung zu erwähnen.

Die Begrenzung der Lizenz schließt allerdings auf der Ebene der faktischen Funktionalität, also der Berücksichtigung der langfristigen Effekte des bildnerischen oder erzieherischen Handelns, keineswegs eine ganzheitliche Prägung der Biografie aus. Wäre dies nicht der Fall, so hätten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf dem Feld der Humanontogenese deutlich weniger Gestaltungskraft. Während die biografische Prägekraft von pädagogischer Arbeit auf der Ebene der Intentionalität von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen sehr defensiv und zurückhaltend zu behandeln ist, muss sie bei der Klärung und Rekonstruktion der Funktionalität offensiv in Rechnung gestellt werden. Dieses abgestufte Verhältnis entspricht der limitierten beruflichen Lizenz und der damit verbundenen begrenzten Machtbasis einerseits und dem eher weit gefasstem gesellschaftlichen Mandat andererseits.

Aus dem Verhältnis von Lizenz und Mandat leiten sich für den pädagogisch Anderen auch ganz bestimmte Rechte und mehr oder weniger klar definierte Pflichten ab. Analog zur Sichtweise in der Biografieforschung sind die Adressat*innen pädagogischer Bemühungen immer in ganz bestimmte institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster⁵ eingebunden: etwa in die Karriere eines Grundschülers oder einer Studentin, in die Laufbahn eines Nutzers sozialpädagogischer Angebote oder einer Adressatin einer Bildungsmaßnahme für ältere Menschen. Seine/ihre soziale Identität als pädagogisch Andere*r wird unter Maßgabe erwarteter Transitionen im Kontext seiner/ihrer Biografie konstruiert.

Bedeutsam ist, dass der jeweils erreichte Leistungsstand mit Blick auf die Zukunft konditionelle Relevanz besitzt, da der/die Betroffene mit einem bestimmten Stand an Wissen und Können in die Einrichtung eintritt und mit einem Zuwachs an lebenspraktischer Autonomie, Kompetenzen, Wissen oder mit einem geringeren Hilfsbedarf, vielleicht auch mit deutlich reduzierten Leidenserfahrungen diese Einrichtung wieder verlässt. Der pädagogisch

⁵ Darunter versteht man feste Fahrpläne durch das Leben, die durch Institutionen kontrolliert werden (vgl. Schütze 1981, S.245; Nittel 1992).

Andere kann dann im Besitz eines offiziellen Zertifikats, eines formlosen Leistungsnachweises oder eines funktionalen Äquivalents (Eintrag in eine Akte der Kompetenzfeststellung) sein.

Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster organisieren mit ihren Interpunktionen und Routinen die Lebenszeit der Betroffenen. Sie standardisieren den Lebensablauf der Gesellschaftsmitglieder und besitzen spezifische Sanktionsmöglichkeiten negativer und positiver Art (zum Begriff der institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster liegen an anderer Stelle hinreichende Ausführungen vor⁶). Das Besondere an dieser Sichtweise ist, dass nun zwar die Adressat*innen bzw. das Publikum pädagogischer Einflussnahmen in den Blick gerät, dies aber nicht isoliert geschieht, sondern über die Verknüpfung der institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster eine Integration aller anderen bereits genannten Elemente des Systems möglich wird. Charakteristisch für die institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster sind die Wirkmächtigkeit organisationaler Strukturen, die Hinterbühnen der Einrichtungen und damit das Hidden Curriculum (heimlicher Lehrplan), aber auch die operative Umsetzung bestimmter Kernaktivitäten durch das Personal, sodass in diesem Fall die soziale Welt der pädagogischen Praktiker*innen auch im dritten Element wieder auf der Handlungsbühne in Erscheinung tritt.

6 „Während die zentralen Phasen und Einschnitte des Lebens- und Familienzyklus als gesamtgesellschaftliche und kulturspezifische Institutionalisierungsmuster des Lebensablaufs betrachtet werden müssen, handelt es sich bei den Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Berufskarrieren, bei den (ehemaligen) staatsbürgerlich definierten Dienstverpflichtungen (Wehrdienst, Zivildienst), Vorruhestandsregelungen sowie andere durch wohlfahrtsstaatliche und/oder privatwirtschaftliche Großorganisationen geprägte Phasen und Sequenzen (Führungskräfteentwicklung) um zeitliche Interpunktionen und Zäsuren, die durch bestimmte gesellschaftliche Funktionssysteme definiert, durchgesetzt, kontrolliert und verändert werden (Mayer 1990). Nach wie vor ist etwa der Lebens- und Familienzyklus als eines der zentralen gesamtgesellschaftlichen Institutionalisierungsmuster des Lebensablaufs stark durch religiöse Traditionen und die Kulturgeschichte des Okzidents überformt (Kohli 1985). So werden wichtige Stationen im Prozess des Älterwerdens durch kirchliche Amtshandlungen begleitet, wie etwa Taufe, Konfirmation, Erstkommunion, Eheschließung und das Begräbnis. Insgesamt spielen bei der Institutionalisierung des Lebensablaufs die Entwicklung des modernen Wohlfahrtsstaates und der damit verbundene Ausbau von Sicherungssystemen eine große Rolle. Durch institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster des Lebensablaufs gewinnen demnach sowohl bestimmte Teilsysteme als auch die ‚kulturelle Tradition‘ unserer Gesellschaft in ihrer Totalität Einfluss über das Lebensschicksal der Biographieträger. Zwischen den allgemein gültigen, in der Regel moralisch konnotierten Idealvorstellungen im Hinblick auf den Vollzug des Lebens- und Familienzyklus sowie der Ausbildungs- und Berufskarrieren auf der einen und ihrem faktischen Vollzug auf der anderen Seite existieren beträchtliche Diskrepanzen. Bis zu einem bestimmten Maße werden diese Abweichungen auch toleriert“ (Nittel 2013b, S. 185).

Als die eigentlichen Subjekte von institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens können die eben erwähnten sozialen Identitäten (Schüler*in, Betriebsangehörige), Angehörige der nachwachsenden Generation (Kinder, Jugendliche) und nicht vollständig sozialisierte Erwachsene (Teilnehmer*innen von Resozialisierungsprogrammen im Strafvollzug) gelten.

4.3 Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten

4.3.1 Pädagogische Technologien

Das von Anselm Strauss (vgl. 1990, S.236) entwickelte Konzept sieht einen weiten Bedeutungshof des Begriffs „Technologien“ vor. Dem Autor geht es dabei um die Kennzeichnung kontextspezifischer Handlungsressourcen und den mehr oder weniger zielgerichteten Einsatz von Mitteln, um bestimmte Zwecke zu erreichen. So richten wir die Aufmerksamkeit ausschließlich auf Zwecke, die in der Regel in einen pädagogischen Sinnzusammenhang des organisierten Lernens, der Entwicklung, Hilfe, Betreuung, Förderung, Bildung und/oder Erziehung, eingebettet sind.

Das Konzept der pädagogischen Technologien hat, wie das Konzept der sozialen Welt generell, einen egalisierenden Effekt, weil damit nicht nur die manchmal künstlichen Grenzen zwischen pädagogischer Methodik und Didaktik aufgebrochen werden, sondern auch die wenig überzeugenden Übergänge zwischen sozialen und maschinengestützten Technologien durchlässiger werden (Maturana 2017). Der von Luhmann und Schorr formulierten These vom Technologiedefizit (Luhmann/Schorr 1988) halten wir ein naturalistisches Verständnis von Technologie entgegen, das sich durch ein gegenständliches Geordnet-Sein und durch eine eingehüllte Rationalität hierarchischer Abstufungen auszeichnet (Arnold/Nittel 2015). Als Arbeitsdefinition schlagen wir folgende Formulierung vor:

Pädagogische Technologien sind mikro-, meso- und makrodidaktische Mittel, um die zwischen Organisation und Berufskultur ausgehandelten Zwecke zu bearbeiten.

Damit ist keineswegs impliziert, dass das Verhältnis von Zweck und Mittel in jedem Fall das Attribut „rational“ verdient. Die im System realisierten Dienstleistungen der Bildung und Erziehung werden in Einrichtungen geleistet, die

per se über entwickelte Technologien, wie Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien, verfügen (vgl. Kipper 2014). Eingebettet in dieses Geflecht an Technologien sind einschlägige pädagogische Kernaktivitäten wie Beratung und Unterrichten, die in ihrem Zusammenwirken und in ihrer jeweiligen Kombination sowohl im Inneren der Einrichtungen als auch nach außen – also in die Richtung des Publikums – die Physionomie des jeweiligen Handlungszusammenhangs als spezifischen Systemausschnitt bestimmen. In der Sprache der allgemeinen Systemtheorie haben wir es bei den pädagogischen Kernaktivitäten und Technologien weniger mit Elementen im engeren Sinne, als vielmehr mit spezifischen Merkmalen und Eigenschaften der systembezogenen Operationen zu tun.

Programme

Im Einzelnen verstehen wir unter pädagogischen Technologien Programme wie etwa ganze Studiengänge, deren Teilabschnitte (Vordiplom) oder vergleichbare Verfahren, wie etwa langfristig angelegte Resozialisierungsmaßnahmen in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. Sie vereinigen Verbindlichkeit und Flexibilität, Varianz und Invarianz in sich, da sie viel eher unter Maßgabe der Zweckprogrammierung und weniger in der Logik der Konditionalprogrammierung abgewickelt werden und somit flexibel an die Erfordernisse der Organisation angepasst werden können. Sie weisen große Ähnlichkeiten zu Karrieren oder institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern auf, wie wir sie aus der Biografieforschung kennen (Nittel 2013a).

Hinter der Kategorie „Programme“ verbergen sich Angebote und Verfahren im Makroformat, die pädagogische Organisationen vorhalten und deren Absolvierung entweder mit einem für das gesellschaftliche Berechtigungsweisen relevantem Zertifikat oder einer anderen förmlichen Bescheinigung beglaubigt wird. Vor dem Eintritt in ein Programm und nach Abschluss eines solchen findet ein Übergang, eine biografische Transition, statt. Somit spannen die Programme einen Bogen zwischen zwei signifikanten Punkten in der Bildungsbiografie: So verbindet das Programm einer beruflichen Ausbildung eine schulbiografische Interpunktion, bspw. den Realschulabschluss mit der Statuspassage des potenziellen Eintritts in das Berufsleben als qualifizierte Fachkraft.

Programme sind im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens allgegenwärtig: In der betrieblichen Bildungsarbeit sind etwa Führungskräfteentwicklungsprogramme eine weit verbreitete Variante. Programme sind in der Regel auf ganz bestimmte Ziel- und Adressat*innengruppen zugeschnitten: Im Elementarbereich existieren Programme für bestimmte Al-

tersgruppen, wie der Hort und das Kindergartenprogramm unmittelbar vor der Schullaufbahn. In der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik spricht man eher von Maßnahmen, in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung von Semesterprogrammen und aus der mehr oder weniger freiwilligen Partizipation an den Programmen werden Rückschlüsse in Hinblick auf die Funktionsfähigkeit der jeweiligen Organisation gezogen.

Arbeits- und Veranstaltungsformen

Stärker in den Mesobereich hineinragende Technologien sind die in den Programmen eingelagerten Arbeits- und Veranstaltungsformen. Darunter verstehen wir Formate, wie etwa Vorlesungen, Seminare und Arbeitsgruppen im universitären Bereich, Projekt- oder Frontalunterricht sowie Klassenausflüge in der Schule oder das freie versus das angeleitete Spiel im Elementarbereich. In der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik oszillieren die Arbeitsformen häufig zwischen dem Typ der Einzelfallarbeit und dem der Gemeinwesenarbeit. In der Erwachsenen-/Weiterbildung hat die Arbeitsgemeinschaft eine lange Tradition, wohingegen die Zukunftswerkstatt auf eine eher kurze Geschichte zurückblickt.

Arbeits- und Veranstaltungsformen werden stark von den infrastrukturellen Bedingungen und dem Regelwerk der jeweiligen Organisation bestimmt. Sie stellen intervenierende Bedingungen für die Aneignung dar. In jedem Fall verteilen die Arbeits- und Veranstaltungsformen Rechte und Pflichten in der Interaktion zwischen pädagogisch Anderen und pädagogisch Tätigen. Während Arbeitsgruppen in der Erwachsenen-/Weiterbildung und im tertiären Bereich eher informelle Kommunikationsstile evozieren, sind bei Vorlesungen eher formellere Formen angesagt.

Arbeits- und Veranstaltungsformen organisieren die Alltagszeit in einer pädagogischen Organisation: An wie vielen Stunden des Tages werden die Räume einer Einrichtung genutzt und welchen Anteil haben dabei welche Arbeits- und Veranstaltungsformen? Inwieweit werden auch elementare Bedürfnisse (Schlafen, Essen) in der Einrichtung befriedigt und durch welche Arbeits- und Veranstaltungsformen geschieht dies (gemeinsame Ruhe- und Essensrituale)? In dieser Kategorie kommt es auf die Verteilung von Mobiliar und andere Facetten in den räumlich-szenischen Arrangements an. An einen ganz bestimmten Ort gebundene Arbeits- und Veranstaltungsformen (der Frontalunterricht ist an einen Klassenraum gebunden) kann man von mobilen und technikgestützten Varianten, wie Blended Learning (integriertes Lernen), unterscheiden. Moderne Formen tragen dazu bei, dass die enge Kopplung von Zeit und Raum zunehmend aufgelockert und flexibilisiert wird.

Methoden

Mit den Methoden – hier handelt es sich um die dritte Technologievariante – nähern wir uns immer mehr dem mikrodidaktischen Bereich. In nahezu allen Bereichen des Systems existiert eine ausgefeilte Methodenliteratur. Problematisch ist der Ausdruck „Methodenkoffer“, der die Gefahr eines gewissen technokratischen Verständnisses dieser Technologie evoziert. Wir verstehen unter Methoden allerdings in der pädagogischen Praxis verwendete, bspw. schriftlich oder nicht-schriftlich kodifizierte Regelsysteme, die in Interaktionssituationen genutzt werden. Sie sind in Arbeits- und Veranstaltungsformen eingebettet, verhalten sich aber oft auch redundant zu diesen.

Methoden stellen prinzipiell wiederholbare Verfahren der Erfahrungsgenerierung und/oder Erkenntnisproduktion dar, wobei ihr Einsatz an das Hier und Jetzt der Situation gebunden ist. Sie erhalten somit ihren Zauber durch die kunstvolle Inszenierung einer vielfach wiederholten Praktik und beinhalten dennoch das subtile Versprechen von Einmaligkeit und eines Überraschungseffekts. In der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik werden bestimmte Gesprächstechniken als Methoden bezeichnet, wohingegen in der Schule belebende oder auflockernde Praktiken ebenfalls unter diesem Begriff zusammengefasst werden. In der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik wird zudem die planvolle Gestaltung und sequenzielle Differenzierung eines komplexen Hilfefprogramms als methodisch strukturiertes Vorgehen betrachtet. In der Erwachsenen-/Weiterbildung und teilweise in der Schule unterscheidet man zwischen Anfangs-, Durchführungs-, Auswertungs- und Abschlussmethoden. Ein großer Teil der Methoden (Brainstorming, Blitzlicht, Moderationsmethode) wird jedoch in mehreren Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens eingesetzt.

Medien

Als eindeutig dem Mikrobereich zugehörig können die Medien verstanden werden. Der Begriff des Mediums grenzt den Bereich der Massenmedien zwar aus, allerdings gehört die Nutzung von Fernsehsendungen, Radiosendungen oder Zeitungsartikeln sehr wohl auch in die hier thematisierte Technologiegattung. Unter Medien verstehen wir die Prototypen pädagogischer Technologien. Es handelt sich dabei um klar erfassbare Gegenstände, mit denen viele Gesellschaftsmitglieder auch haptische Erfahrungen verbinden, wie die Tafel, das Buch, das Arbeitsblatt oder die Seminarunterlagen.

Die Medien werden am stärksten vom technologischen Fortschritt beeinflusst: Als in den 1950er- und 1960er-Jahren der Filmprojektor die Klassenräume eroberte, war das für die Betroffenen eine Zäsur. Heute zählen Varian-

ten wie der Beamer oder das Whiteboard zum selbstverständlichen Inventar einer pädagogischen Einrichtung (vgl. Kipper 2014). Bei den Medien lohnt es sich, den Blick in möglichst viele Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu richten: Im Elementarbereich sind es Spiele und Bastelmaterialien, in der Museumspädagogik die in Vitrinen präsentierten Artefakte einer Ausstellung, im naturwissenschaftlichen Universitätsbetrieb die Gerätschaften eines Labors, in der Senior*innenarbeit die für einen gymnastischen Sitztanz notwendigen Gerätschaften der Klangerzeugung und ein bestimmtes Mobiliar. Es sei nur kurz darauf verwiesen, dass das digitale Lernen den Einfluss und die Wirkung von Medien auf allen Stufen des Systems des lebenslangen Lernens derzeit stark erweitert und die Anforderungen an das pädagogische Personal verändert (Aktionsrat 2018).

4.3.2 Pädagogische Kernaktivitäten

Während die Liste an Technologien eher geeignet ist, analytische Sensibilität gegenüber den formalen Handlungskontexten und Handlungsressourcen zu erzeugen, liegen die pädagogischen Kernaktivitäten quer zu der soeben skizzierten Ordnung. Das Inventar an pädagogischen Kernaktivitäten vermag, die qualitative Dimension der pädagogischen Praxis zu erfassen und bis zur Sphäre der pädagogischen Professionalität vorzudringen. Das Spektrum an pädagogischen Kernaktivitäten weist die folgenden Komponenten auf: Begleiten, Unterrichten, Beraten, Organisieren und Sanktionieren.

Begleiten

Die allgemeinste Form des pädagogischen Handelns stellt das Begleiten (Nittel/Meyer 2017) dar. Die Kernaktivität „Begleiten“ – damit ist ein punktuelles Mitgehen sowohl unter der Bedingung von Anwesenheit als auch virtueller Präsenz (Tutor*in im Fernstudium) gemeint – zielt auf eher non-direktive, defensive und/oder indirekte Formen der pädagogischen Berufsarbeit im alltäglichen Routinegeschehen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ab. Die minimale Form der Begleitung bringen Pädagog*innen in der Weise sprachlich auf den Punkt, wenn sie eher lakonisch als pathetisch davon sprechen, einem Schüler/einer Schülerin, einem Studenten/einer Studentin, einem Teilnehmenden „Zeit zu schenken“ oder schlicht „da zu sein“. Das Begleiten stellt einen Reflex auf den grundlegenden Tatbestand dar, dass sich das pädagogische Handeln in der Zeit vollzieht, demnach einen prozesshaften Charakter aufweist.

Unterrichten

Wenden wir uns nun dem „Unterrichten“ zu – eine Kernaktivität, die nicht mit dem Unterricht verwechselt werden darf. Den schulischen Unterricht als Prototyp der kollektiven Fallarbeit begreifen wir an dieser Stelle als Institutionalierungsform und Habitualisierung, also eine in eine vielschichtige Routinepraktik gegossene Form des „Unter-Richtens“. Dieser Wortstamm deutet bereits an, dass die Praktiken des Informierens, des In-Kennntnis-Setzens und des Aufklärens Varianten der hier thematisierten Kernaktivität darstellen und es ein Wissensgefälle gibt zwischen denen, die unterrichtet werden und denjenigen, die diese Vermittlungsleistung ausführt. Ganz allgemein betrachtet stellt das Unterrichten ein zielgerichtetes und ritualisiertes Kommunikationsmuster – unter der zwingenden Bedingung von körperlicher Anwesenheit – dar. Im Internet wird nicht unterrichtet. Hier wird Unterricht „gezeigt“ oder vorgeführt, aber nicht in situ faktisch „vollzogen“. Dieser Handlungsmodus impliziert eine Vollzugsrealität, denn die verschiedenen Weltausschnitte werden in die Institution hereingeholt und eigens für die Vermittlungszwecke zugerichtet und damit konstruiert.

Beraten

Das „Beraten“ kann – über die Grenzen der einzelnen Bildungsbereiche hinweg – als Prototyp einer vorwiegend individuell ausgerichteten Fallarbeit gelten. Eher in Grenzfällen werden soziale Einheiten mit kollektivem Zuschnitt – wie etwa ganze Familien oder Organisationen – beraten. In der Regel werden die einschlägigen Einrichtungen von einzelnen Personen konsultiert. Pädagogische Beratung ist eine zielgerichtete Aktivität unter der Bedingung von Freiwilligkeit, die unter der Beteiligung eines Experten oder einer Expertin dazu dient, sich von einem begrenzten Problem zu emanzipieren, dieses zu lösen oder eine temporäre Krise zu überwinden (vgl. Nittel 2009, S. 10f.). Im Zuge einer Beratung wird eine Veränderung des kognitiven und/oder emotionalen Verhältnisses eines Subjekts zur Welt intendiert, wobei die Problem diagnose und die gedankenexperimentelle Durcharbeitung des Problems von dem/der Ratsuchenden und dem/der Ratgeber*in gemeinsam geleistet wird, wohingegen die eigentliche Problemlösung in den Händen des/der entscheidungsmächtigen und autonomen Ratsuchenden liegt.

Organisieren

Das „Organisieren“ nimmt aus der erziehungswissenschaftlichen Beobachter*innenperspektive im Vergleich zu jeder anderen Kernaktivität einen gleich wichtigen Rang ein. Keine Kernaktivität ist durch eine Andere zu substituieren.

ren. Dennoch wird insbesondere dem Organisieren in den beruflichen Selbstbeschreibungen vieler pädagogischer Fachkräfte eine eher subalterne Stellung zugewiesen, weil auf diesem Interaktionstableau – so die tiefe Überzeugung mancher Praktiker*innen – ja „nur“ Verwaltungsdinge zu erledigen seien. Die hier realisierten Handlungsanforderungen werden in einem solchen Fall weniger unter Maßgabe der Professionalität wahrgenommen als vielmehr unter dem Aspekt extrafunktionaler Kompetenzen. Und diese werden nicht als genuin pädagogisch etikettiert. Gegen diese Relevanzabstufung ist übrigens insbesondere in der Erwachsenenbildung intensiv opponiert worden (Tietgens 1988, Schäffter 1988).

Sanktionieren

Das „Sanktionieren“, also das Missbilligen oder Billigen der Ergebnisse im Leistungsverhalten und anderer relevanter Aktivitäten der pädagogisch Anderen durch die Leistungsrollenträger*innen (Lehrer*in, Dozent*in usw.), stellt die fünfte Komponente der pädagogischen Kernaktivitäten dar. Das Billigen oder Missbilligen jener Artefakte, welche auf die faktischen Aneignungsleistungen der pädagogisch Anderen hindeuten, und die Speicherung dieses Tuns in unterschiedlichen Gedächtnissystemen (Klassenbuch, Lernportfolios) bilden die Grundlage für biografisch folgenreiche Entscheidungen der Organisationen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Das Sanktionieren wird, insbesondere was die eher negativ erlebten Formen des Kontrollierens, Begutachtens, Bewertens und Bestrafens angeht, in der pädagogischen Literatur gerne entweder en passant behandelt oder gar tabuisiert. Klassische Professionen verfügen – so eine Einsicht Hughes (1981), ein Klassiker der Professionsforschung – bekanntlich über das Recht, den Adressat*innen begrenzt Schmerz zuzufügen (der Arzt/die Ärztin bei der medizinischen Behandlung, der/die Priester*in im Aussprechen von Sünden, der/die Jurist*in beim Formulieren des Urteilspruchs). Pädagog*innen negieren in großen Teilen ihrer beruflichen Selbstbeschreibungen die Selektionsfunktion und das damit verbundene Recht, in dosierter Form die pädagogisch Anderen durch negative Sanktionen mit Zumutungen zu konfrontieren. (Einerseits nehmen Pädagog*innen die nicht immer angenehme Seite ihrer Lizenz nicht an, neigen andererseits aber zur Klage, weil die Gesellschaft ihnen nicht den Status von professionellen Pädagog*innen attestiert.)

4.4 Formen der Arbeitsteilung und Funktionen des Systems

In Anlehnung an den akteursbezogenen Ansatz (Mayntz/Scharpf 1995) nimmt in dem hier vorliegenden Systemkonzept die *pädagogische Absicht* eine strategisch wichtige Stellung ein. Sowohl der flüchtige Blick auf die eben skizzierten Technologien und Kernaktivitäten als auch die genaue Analyse der institutionellen Selbstbeschreibungen machen deutlich, dass die Einrichtungen aus den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern eines gemeinsam haben: Sie intendieren eine Veränderung in den Identitätsformationen der pädagogisch Anderen und zugleich die Ermöglichung eines Höchstmaßes an biografischer Offenheit.

Während die beruflichen Lizenzen – die Machtbasis von Pädagog*innen – eher begrenzt sind und Veränderungszumutungen im jeweiligen institutionellen Kontext in einem betont defensiven Modus kommuniziert werden, zielt das Mandat der jeweiligen Organisation in der Regel auf den Zweck der Entfaltung der ganzen Persönlichkeit bzw. einer Kompetenzentwicklung im Horizont des Lebenslaufs ab. Mit ihren auf ganz bestimmten beruflichen Erlaubnissen und Aufträgen beruhenden, personenbezogenen Dienstleistungen verfolgen pädagogisch Tätige moralisch fraglos begründbare Absichten, die von den Inhaber*innen anderer Leistungsrollen und den Organisationen anderer Funktionssysteme in dieser und keiner anderen Weise so nicht artikuliert werden.

Aus grundlagentheoretischer Sicht unterscheiden wir zwischen primärer und sekundärer Arbeitsteilung. Die primäre, in die konkrete Situation implantierte Arbeitsteilung ist für das System prototypisch und zugleich für seine Reproduktion von vitaler Bedeutung. Sie ist prinzipiell in jeder pädagogischen Situation wirksam und das System reproduziert sich in der sequenziellen Verkettung der lokalen Situation X_1 mit der Anschlussoperation, also mit der Situation X_2, und diese wiederum mit der Situation X_N zu einem intentional überformten, komplex gestalteten, arbeitsteiligen Prozess der Humanontogenese.

Die dabei in Anschlag gebrachten Intentionen dürfen jedoch keineswegs mit der faktischen Funktion des Prozesses verwechselt werden. Die Erfahrungen in den jeweiligen Situationen – als Differenz zwischen Erwartung und Ereignis und anschließender Evaluation – fließen in die biografische Erfahrungsaufschichtung ein. Die singuläre pädagogische Situation ist die kleinste mögliche Interpunktion in diesem von gesellschaftlichen Absichten durchzogenen, aber nicht gänzlich auf diesen reduzierbaren Prozess der Humanontogenese.

Bei pädagogischen Situationen muss man zwischen denen auf der Vorderbühne und denen auf der Hinterbühne des Alltags in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Goffman 1980) unterscheiden. Beide Wirklichkeitsebenen gilt es von der (noch nicht ausbuchstabierte) Theorie pädagogischer Situationen zu erfassen. Situationen lassen sich in einem ersten Zugang mit Bildern vergleichen, Prozesse mit Filmen. Ganz generell sind für das allgemeine Verständnis einer sozialen Situation der kognitive und emotionale Bezug, die innere Haltung und die Aufmerksamkeitsleistungen der Interaktionsteilnehmer*innen gegenüber einer thematischen Ereigniskonstellation charakteristisch. Die Interaktionsteilnehmer*innen bilden mit Blick auf den der jeweiligen Situation inhärenten Ereignischarakter einen gemeinsamen Orientierungs- und Aktivierungsrahmen aus.

Aus der gesellschaftlichen Makroperspektive betrachtet handelt es sich im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens um unermesslich viele Situationen, die zeitlich synchron ablaufen und in welche eine gesamtgesellschaftlich relevante Anzahl von Gesellschaftsmitgliedern inkludiert ist. Die pädagogische Situation als solche hat dabei einen eher statischen Charakter. Es bedarf einer zweiten Situation und gewisser Anschlussoperationen, damit von einem Prozess im genuinen Sinne gesprochen werden kann.

Bei der primären Arbeitsteilung gelangen die Systemelemente in eine zeitliche, soziale und räumliche Kontaktzone, die eine extrem große Flüchtigkeit aufweist, wobei wir im Augenblick der Begegnung der Elemente weniger mit linearen Ursache-Wirkungsverkettungen im Sinne von „Faktoren“ zu rechnen haben, sondern mit wechselseitigen Abhängigkeiten, also genuinen Interaktionen oder auch offenen Aushandlungssituationen.

In dieser elementarsten Fassung der Arbeitsteilung sind alle Elemente des Systems, also die pädagogisch Anderen, die Organisation und die Angehörigen der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen, involviert. Dabei kommt es weniger darauf an, ob in der gegebenen Situation die Systemelemente im Kern oder im Horizont der Situation in einem gegenständlichen Sinne präsent sind, entscheidend ist, ob die durch sie repräsentierten Erwartungssysteme von den übrigen Komponenten und Interaktionspartner*innen antizipiert werden. Die ebenfalls in einer Situation zur Geltung kommenden Kernaktivitäten und Technologien bilden gleichsam den Schmierstoff – das Medium – damit die Elemente in einen Austausch eintreten können und die Arbeitsteilung als Handlung faktisch vollzogen wird.

Während die primäre Arbeitsteilung ausschließlich funktional zu bestimmen ist, weist die zweite Variante ein anderes Profil auf: Die sekundäre Arbeitsteilung realisiert sich zunächst in Form offizieller und inoffizieller Ko-

operationen auf der Ebene von dauerhaften oder zeitlich befristeten Absprachen zwischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, wobei man gewöhnlich zwischen horizontalen und vertikalen Formen zu unterscheiden pflegt. Bei der zuerst genannten Variante treten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen aus dem gleichen Subsegment – etwa dem gymnasialen Bereich der Schule – in einen Arbeitskontakt. Bei der vertikalen Arbeitsteilung arbeiten mindestens zwei Organisationen zusammen, die für zwei hintereinander geschaltete Stationen in der Bildungskarriere zuständig sind und einen unterschiedlichen Organisationszweck verfolgen.

Sekundäre Arbeitsteilung darf allerdings keineswegs auf Phänomene beschränkt werden, die gewöhnlich im erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und bildungssoziologischen Diskurs unter dem Label „Kooperation“ (Schleifenbaum/Walther 2015) firmieren. Sekundäre Arbeitsteilung realisiert sich auch in den Übergängen und Statuspassagen, die an diesem Punkt der Analyse „an sich“, d. h. in ihrem organischen Zusammenwirken und als Gesamtheit und nicht „für sich“, also einzeln, zu betrachten sind.

Da Übergänge – ähnlich wie die Verbindungsglieder bei einer Kette – die Scharniere zwischen den Karrieresequenzen und den lebensaltersspezifischen Erziehungs- und Bildungsphasen bilden, gehören sie sowohl der zeitlich vorgelagerten Phase als auch dem späteren Abschnitt an. Übergänge sind somit zugleich unbestimmte und bestimmte Markierungen in der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese. Durch die gleichzeitige Erfassung solcher Transitionen tritt die strukturelle Verzahnung von Bildungsphasen in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit – konkreter ausgedrückt: die spezifische Konfiguration von Erfahrungen aus dem Kindergartenaufenthalt, der schulischen und beruflichen Erziehung sowie der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung in den Lern- und Bildungsbiografien der einzelnen Gesellschaftsmitglieder.

Die Gewissheit, dass all diese Erfahrungsbestände etwas Gemeinsames haben, leitet sich aus dem einfachen Umstand ab, dass sie in formalen Organisationen realisiert werden. Doch genau genommen kann erst unter Beachtung der Finalität der menschlichen Lebensspanne, erst wenn sich die Lebenszeit einer Person dem Ende zuneigt, verlässlich ermesen werden, welche schulischen oder außerschulischen institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster oder welche Schlüsselerfahrungen in der Bildungsbiografie für die Identitätsformation dieser Person von strategisch wichtiger Bedeutung waren.

Da wir mit dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens den Lebenslauf der pädagogisch Anderen in seiner Totalität betrachten, muss folgerichtig auch das Verhältnis und die Verschränkung der einzelnen

Erziehungs- und Bildungsphasen und die Beteiligung der einschlägigen Organisationen – einschließlich der Praxis der dort verankerten pädagogisch Tätigen – als Arbeitsteilung begriffen werden. Der Lebenslauf bildet somit den konkretesten und zugleich den abstraktesten Fluchtpunkt der Arbeitsteilung im System. Den Umstand, dass auf dieser Ebene die Intentionalität und Funktionalität nicht mehr genau zu unterscheiden sind, stellen wir dabei durchaus in Rechnung.

Mit der Reformulierung des lebenslangen Lernens als arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese haben wir die maximal mögliche Distanz zur kommunikationstheoretischen Variante der Systemtheorie hergestellt. Luhmann und Schorr reklamieren in dem einschlägigen Band „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ die Arbeitsteilung als eine durch und durch soziologische Kategorie, ohne die Übertragung des damit verbundenen Konzepts auf die Pädagogik ernsthaft in Erwägung zu ziehen (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 73, 76, Fußnote 137).

Der Begriff „Arbeitsteilung“ rangiert aus grundlagentheoretischer Sicht vor dem Begriff „Kooperation“, der eher einer gegenstandsbezogenen Theorie entspringt. Arbeitsteilung lenkt den analytischen Fokus auf die funktionale Differenzierung der unterschiedlichen Bildungssegmente in der Gesellschaft – aber eben auch im Lebenslauf. Die Makroebene des Systems wird somit mit der Mikroebene der Biografie verbunden.

An dieser Stelle kommt als letzte Leitkategorie der allgemeinen Systemtheorie die Emergenz ins Spiel. Die Thematisierung von Emergenz ist an die Beantwortung der folgenden Fragen gebunden:

- Was leistet das System in seiner Ganzheit, wozu kein Element für sich allein in der Lage wäre?
- Was ist mit Blick auf die Leistung für andere Systeme das Alleinstellungsmerkmal des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens?

Das, was unter den Bedingungen einer modernen, hochkomplexen Gesellschaft die informelle Aneignungspraxis im Zuge der alltagsweltlichen Sozialisation nicht zu bewerkstelligen vermag, sichert und gewährleistet das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Die spezifische Leistung des Systems bezieht sich auf die Herstellung und Bewahrung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft über die gesamte Lebensspanne. Entscheidend ist nicht, ob faktisch gelernt wird, ausschlaggebend ist, dass die Erwartung zu lernen kommuniziert wird.

Die Entwicklung der Person und die Integration des Systems fallen dabei allerdings nicht immer zusammen. Im günstigsten Fall findet gesellschaftlich

jedoch sehr wohl eine Synchronisierung in der beschleunigten Entwicklung der gesellschaftlichen Funktionssysteme, sozialer Milieus und Lebenswelten einerseits und der biografischen Erfahrungs- und Wissensaufschichtung andererseits statt.

Die Autonomie des Subjekts wird hierbei gesichert, da auf der individuellen Ebene der Aufbau, die Veränderung, Restitution und Aufrechterhaltung von Identitätsformationen als Aneignungsoption und nicht als Konditionalprogramm kommuniziert werden kann. Die Funktion des Systems richtet sich somit auf die Herstellung von Identitätsformationen, die weitgehend der Maxime der jeweils herrschenden Normalitätsstandards demokratischer Gesellschaften entsprechen und damit Kritikfähigkeit, fachliche Kompetenzen, extrafunktionale Kompetenzen, Rollendistanz, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz sowie Ich-Stärke inkorporieren.

Die spezifische Leistung des Systems kann auch in folgender Weise paraphrasiert werden: als Bereitstellung von Bedingungen, um sowohl Persönlichkeitsbildung als auch Sozialintegration in andere Funktionssysteme zu gewährleisten und zugleich für die operative Umsetzung dieser Aufgaben zu sorgen.

Die Leistungen für andere gesellschaftliche Bereiche soll hier nur durch Stichworte angedeutet werden: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens versorgt das Wirtschaftssystem mit Kund*innen, die rationale Kaufentscheidungen treffen können, im Zweifel aber auch skeptisch reagieren und auf Kaufzumutungen mit Bedürfnisaufschub reagieren können. Mit Blick auf die Politik mobilisiert das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens Menschen mit ausreichend viel Wissen, aber auch mit Motiven, um auf dieser Grundlage die Staatsbürger*innenrolle auszufüllen, zur Wahl zu gehen und als Weltbürger*in dennoch eine kollektive Identität des Nationalstaates zu repräsentieren. Die Beteiligung am Wissenschaftssystem ist an im System erworbene Zertifikate gebunden, mehr aber noch an die Kompetenz an der Diversifizierung wissenschaftlicher Erkenntnisse als gut informierte Bürger*innen in einer sich formierenden Wissensgesellschaft zu partizipieren. Die Nutzung der Massenmedien kommt ohne die im System erworbenen Kernkompetenzen des Lesens und Schreibens nicht aus, aber auch nicht – man denke hier an die Fähigkeit, die günstigsten Internettarife ausfindig zu machen – ohne gewisse mathematische Grundfertigkeiten. Für das System des (Leistungs-)Sports liefert das pädagogische System über den Schul- und den Vereinssport nicht nur geeigneten Nachwuchs, sondern auch Gesellschaftsmitglieder, die mit den Praktiken der zielgerichteten Optimierung der körperlichen Konstitution vertraut sind. Für das Funktionssys-

tem der Kunst vermittelt das pädagogische System den Gesellschaftsmitgliedern die grundlegende Einsicht, dass das Common-Sense-Wissen, die Sinnwelt der Organisation oder der Wissenschaft andere Erlebnisformen und Relevanzen verlangt, also eine Welt für sich ist.

Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens – das kann ergebnissichernd gesagt werden – trägt mit dem eben angedeuteten Modus der Leistungserbringung dazu bei, den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang für die nächsten Generationen verfügbar zu machen und damit die Zukunft des menschlichen Gemeinwesens offen zu gestalten. Das System löst damit die widersprüchliche Aufgabe, den gesellschaftlichen Status quo zu tradieren und zugleich den Boden für gesellschaftliche Innovationen, Reform- und Veränderungsbestrebungen sowie Fortschrittsimpulse zu bereiten.

5 KONSEQUENZEN FÜR FORSCHUNG, PRAXIS UND BILDUNGSPOLITIK

5.1 Impulse für eine pädagogische Organisationstheorie

5.1.1 Funktionale Differenzierung und Arbeitsteilung: Die Gleichheit zwischen und die Ungleichheit in den Subsystemen

Dieter Nittel und Julia Schütz

Wir haben in den bisherigen Abschnitten die Elemente des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens, die Technologien/Kernaktivitäten und schließlich auch das Verhältnis von Mikrostruktur (pädagogische Situationen) und Makrostruktur (Arbeitsteilung zwischen den Elementen im Verstreichen der Lebenszeit) thematisiert. Die hier vorgenommenen Analysen waren nur vor dem Hintergrund massiver Tendenzen der Generalisierung in den Praxisfeldern der pädagogischen Berufsarbeit und der Abstraktion faktischer Organisationsprozesse möglich. Diese Schritte der höhersymbolischen Verdichtung verweisen wiederum auf den in Kapitel 1 hinlänglich umrissenen Universalisierungsmechanismus (vgl. Kapitel 1.3).

Diese starke Neigung zur Generalisierung hat gleichsam die „ideelle Gesamtklientel“ in Form der *pädagogischen Anderen* und die „ideellen Gesamtpädagog*innen“ in Gestalt der *pädagogisch Tätigen* auf die Bühne treten lassen. Mit dieser grundlagentheoretisch zentralen wichtigen Ausdifferenzierung in eine Leistungsrolle und in eine Klient*innenrolle bewegt sich das Erziehungs- und Bildungswesen in einem ganz wesentlichen Punkt mit anderen Funktionssystemen – wie dem Medizin-, Wirtschafts- und Religionssystem – auf Augenhöhe (vgl. Stichweh 2016, S.18ff.). Das, was dort die Patient*innen, die Kund*innen und die Gläubigen darstellt, fungiert hier – im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – als der oder die pädagogisch Andere.

Noch nicht bestimmt wurden bislang die Subsegmente. Diese sind weitgehend identisch mit den in dieser Studie hinlänglich beschriebenen Feldern, Bereichen oder Segmenten von pädagogischer Berufsarbeit. Sowohl aus der Sicht der pädagogischen Fachkulturen als auch aus der Sicht der Organisationslandschaft hat sich die folgende institutionelle Differenzierung bewährt:

- Elementarpädagogik (Tageseltern, Kinderkrippen, Kindergärten)

- Schule als „Großinstitution“ (Grundschulen, Sekundarstufen I und II, Förderschulen),
- außerschulische Jugendbildung (Jugendzentren, Jugendbildungsstätten)
- tertiärer Bereich bzw. Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen, sonstige Hochschulen)
- Sozialpädagogik/Soziale Arbeit (z. B. die Arbeit mit obdachlosen Menschen oder Suchterkrankten, Jugendhilfe, Altenarbeit)
- Erwachsenen-/Weiterbildung (betriebliche, berufliche und allgemeine Weiterbildung)

In einer anderen Hinsicht muss jedoch eine gravierende Differenz sowohl zum Alltags- als auch zum Berufswissen in Rechnung gestellt werden! In Bezug auf das Verhältnis der Subsysteme zueinander zeichnet sich in den beruflichen und institutionellen Selbstbeschreibungen eine von uns kritisch betrachtete Reproduktion von gesellschaftlichen Common-Sense-Meinungen ab. Die hohe Wertschätzung von Wissenschaft einerseits und die geringe Reputation von alltagsnahen Tätigkeiten andererseits schlägt sich in dem positiven Image der Hochschulen und dem verhältnismäßig positiven Ruf der Gymnasien (als Vorhof einer wissenschaftlichen Ausbildung) nieder, während eine eher geringe Achtung gegenüber dem Elementarbereich und der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit vorzuliegen scheint.

Die Mitautorin hat in ihrer Arbeit über Anerkennungsbeziehungen (vgl. Schütz 2018) gezeigt, dass die in der Gesellschaft vorherrschende moralische Ordnung der pädagogischen Arbeitsteilung von der sozialen Welt der pädagogischen Berufskulturen und den komplementären Organisationen nicht hundertprozentig, aber doch in großen Teilen auf positive Resonanz stößt. Diese konventionellen und stereotypen Etikettierungen korrespondieren bekanntlich mit dem Anteil von Frauen in den jeweiligen Bereichen: Dort wo viele Frauen beruflich tätig sind, ist die Wahrscheinlichkeit einer hohen Reputation geringer als in männlich dominierten Feldern.

Stark abweichend zur eben skizzierten Hierarchie im Relevanzsystem entwirft die vorliegende Untersuchung ein anderes Bild von der Ordnung pädagogischer Organisationen. Denn die konsequente Übernahme der in dieser Untersuchung in Anschlag gebrachten systemtheoretischen Positionen legt unweigerlich den Schluss nahe, die hierarchischen Verständnisse vom Erziehungs- und Bildungswesen unseres Alltagsbewusstseins zu hinterfragen, ja in Zweifel zu ziehen.

Unter Zugrundelegung des im letzten Abschnitt formulierten Zentralwertbezugs des intentionalen Aufbaus, der Gestaltung und der Veränderung

von Identitätsformationen gilt die Regel, dass kein Segment, kein Element im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens höherwertig eingestuft werden kann. Eine „Leitorganisation“ im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens existiert nicht. Oder anders formuliert: Ein Kindergarten ist aus grundlagentheoretischer Sicht genauso viel „wert“ wie eine Eliteuniversität! Begründet ist diese Position darin, dass das zentrale Ordnungsprinzip der funktionalen Differenzierung auf der Ebene des Verhältnisses der Subsysteme – also die Gleichwertigkeit von Wirtschaft, Politik, Massenmedien, Wissenschaft, Religion – auch im pädagogischen System Geltung beanspruchen kann (vgl. Nittel/Meyer 2017).

Unter Maßgabe dieser Perspektive verliert die Schule endgültig ihren früheren Status als Nukleus des Erziehungs- und Bildungswesens. Die hier entwickelte Denkfigur entspricht allerdings in keiner Weise den Mentalitäts- und Bewusstseinsstrukturen der Mehrheit jener, die der sozialen Welt pädagogisch Tätiger angehören. Die pädagogischen Praktiker*innen reproduzieren – wie bereits gesagt – das gesellschaftliche Relevanzsystem im Hinblick auf die moralische Arbeitsteilung (vgl. Schütz 2018), wonach jene Pädagog*innen, die „hochwertige“, d. h. wissenschaftliche Abschlüsse vergeben, eine hohe gesellschaftliche Anerkennung erhalten. Aus der Behauptung, dass Kinder im Kindergarten elementare Kulturtechniken erlernen oder die Universität die hochwertigste Bildungslizenz (die Promotion) vererbe, werden im bildungspolitischen Diskurs Distinktionsgewinne abgeleitet. Die Verpflichtung zur ethnografischen Distanz, Wertneutralität und Unbestechlichkeit des wissenschaftlichen Blicks veranlasst die Erziehungswissenschaft, diese Sichtweise nicht einfach zu duplizieren oder gar zu legitimieren.

Die hier in Anschlag gebrachte Egalisierung der Subsysteme ist zum einen in dem trivialen Umstand begründet, dass wir – unter Maßgabe der gesamten Lebensspanne – schlicht nicht wissen (und damit kein begründetes Urteil fällen können), welches der institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der beteiligten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für die Identitätsentwicklung eines Gesellschaftsmitgliedes am wichtigsten oder „Für-das-so-und-nicht-anders-Sein“ dieser Person ausschlaggebend war: Für den Karriereweg eines/einer Berufspolitiker*in mag – von außen betrachtet – das Jurastudium an einer Spitzenuniversität entscheidend sein; für den individuellen Bildungsprozess und die Entfaltung der schöpferischen Potenziale des/der ehemaligen Berufspolitiker*in im späteren Leben kann aus der subjektiven Binnenperspektive des/der Betroffenen die Erfahrung in einer Malakademie für Senior*innen existenziell viel relevanter sein.

Bis zum endgültigen Verstreichen der Lebenszeit kann nicht ausgeschlos-

sen werden, dass auch in der nachberuflichen Lebensphase existenziell wichtige Bildungserfahrungen gesammelt werden. Da die Evaluation von biografisch gerahmten Bildungsprozessen nicht jenseits der Selbstdeutung und interpretativen Eigenleistung der Betroffenen geleistet werden kann, muss somit von einer apodiktischen Beimessung des Bildungswertes vermeintlich hochwertiger Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Abstand genommen werden.

Zum anderen ist die Behauptung eines egalitären Verhältnisses der Subsysteme aber auch in einer kulturgeschichtlich verankerten und moralisch konnotierten Orientierung begründet. Aus der christlichen und jüdischen Tradition beziehen wir die normativ gefärbte Grundposition, dass die Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenenleben jeweils einen Eigenwert besitzen und dass sich dieser nicht zu relativierende Eigenwert auch in einem taktvollen Umgang der Generationsmitglieder in der Lebenspraxis niederschlagen sollte. Comenius hat die Maxime „Omnes omnia omnino“ („alle alles umfassend“) und Maxime der Gleichheit in den Modus der Verzeitlichung überführt und jene auf und mit seinen sieben Schulen des Lebens prominent zur Geltung gebracht (Comenius 2001).

In dem folgenden Zitat wird auf die christlichen Ursprünge, die weit vor die Zeit von Comenius reichen, Bezug genommen:

„Erst nachdem im Zuge der weiteren religiösen Entwicklung die Vollmenschlichkeit des Erwachsenen auch auf das Kind und den Jüngling übertragen wurde und der aufstrebende Realismus sowie der Naturalismus zu einer sukzessiven Vermenschlichung Gottes führten, trat ein Entwicklungsstrang ein, der auch heute noch für die Haltung der Sinnwelt der Religion zum Erwachsenen konstitutiv ist: die normative Egalisierung der Lebensalter. Dies meint zum einen das Postulat der Gleichwertigkeit in der Haltung Gottes zur leibgebundenen und seelischen Existenz des Menschen trotz partieller Unterschiedlichkeit in den meisten Merkmalen und zum anderen das Phänomen der Relationierung altersspezifischer Attribute („der vor dem Angesicht Gottes junger Greis“)
(Nittel 2003, S. 81).

Wenn es stimmt, dass keines der Lebensalter positiv oder negativ diskriminiert werden darf, dann sollte das doch erst recht auch für jene pädagogischen Organisationen gelten, die sich der Erziehung und Bildung unterschiedlicher Altersstufen widmen. Oder anders formuliert: Wenn die Annahme zutrifft, dass im Kulturraum des Okzidents eine Gleichheit der Lebensalter gilt, dann kann dies die Funktionsweise und die Reputation jener Institutionen nicht unberührt lassen, die in der Logik der Lebensalter aufgebaut sind und diese mit Erziehungs- und Bildungsangeboten versorgen.

Funktionale Differenzierung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens bedeutet, dass jedes Subsystem einen Beitrag zur arbeits-

teiligen – und damit intentional vermittelten – Gestaltung der menschlichen Humanontogenese leistet. Mit den Menschenrechten wird die Gleichheit der Lebensalter endgültig in eine säkularisierte Form gegossen und in Gestalt der Person zu einem sakralen Gut erklärt (Joas 2015). Diesem Umstand kann sich die Ordnung pädagogischer Organisationen nicht entziehen – auch wenn sie damit in eine Opponentenhaltung gegenüber dem sogenannten gesunden Menschenverstand treten muss.

Für die Organisationen – insbesondere für das Führungsverhalten – ist der eben skizzierte Befund von einer gewissen Brisanz, und zwar nicht nur aus „grundlagentheoretischer“, sondern auch in einer berufsethischen Hinsicht. So wird dem Führungspersonal aus der hier eingenommenen Grundhaltung eine gewisse Distanz gegenüber dem dominanten gesellschaftlichen Einstellungsmuster auferlegt, demzufolge es eben eine klare Hierarchie zwischen den Subsegmenten gibt.

Die Identitätsgewinnung einer Organisation durch plumpe Abgrenzung ist nicht mehr so ohne Weiteres möglich. Die Distanz gegenüber konventionellen Rangordnungen bei Erziehungs- und Bildungseinrichtungen schließt nicht nur eine gewisse Wertschätzung und prinzipielle Anerkennung gegenüber den unmittelbaren Nachbarn im System ein, sondern auch ein Wissen sowie ein Gespür dafür, dass die einzelnen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen unter Maßgabe ihres Zentralwertes der Identitätsbildung wechselseitig voneinander abhängig sind.

In dem Verhältnis zwischen den Subsystemen muss unter Maßgabe einer handlungstheoretischen Betrachtungsweise prinzipiell Gleichheit konstatiert werden, aber das Szenario im Binnenraum der Funktionssysteme sieht ganz anders aus. Funktionssystemen wird nämlich in der Sozialwissenschaft eine Tendenz zugesprochen, Ungleichheit zu produzieren und diese sogar noch zu vermehren. Allerdings verfügen Funktionssysteme auch über Mechanismen, diese Ungleichheiten zu neutralisieren. Die Expansion von Ungleichheit hängt mit der sozialen Differenzierung zusammen:

„Wie produzieren Funktionssysteme Ungleichheit? Die Antwort ist in einer ersten Annäherung überraschend einfach: Operativ sind Funktionssysteme unablässig mit der Produktion und Verarbeitung von systemspezifischen Differenzen befasst, und diese Differenzen fallen bei denjenigen, die an den Kommunikationsprozessen der Funktionssysteme partizipieren, als Vorteile und als Nachteile an“ (Stichweh 2016, S.212).

Die soeben abstrakt formulierten Tendenzen lassen sich im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens auf einer sehr konkreten Ebene

beobachten. In jedem der einschlägigen Subsysteme sind aktuell Prozesse der Entstehung von Ungleichheit zu beobachten: So ist seit einigen Jahrzehnten im tertiären Bereich (aber nicht nur dort) der Megatrend sichtbar, den Konkurrenz- und den Wettbewerbsmechanismus stärker zu verankern, das Ansehen von Universitäten und Fachhochschulen in Rankingsystemen abzubauen, die finanziellen Ressourcen einerseits zu verknappen und das Ringen um diese andererseits künstlich zu erhöhen.

Die flächendeckende Diversifizierung von Verfahren des Qualitätsmanagements in allen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens dient dazu, die soziale Kontrolle in den Einrichtungen zu erhöhen und im Interesse des Verbraucherschutzes „schwarze Schafe“ zu identifizieren. Eine auf der Hand liegende Folge dieser Entwicklung in Richtung von mehr Ungleichheit ist die Vermehrung von beruflichen Funktionsstellen und die Schaffung von mehr Hierarchie: Im Elementarbereich haben die beruflichen Statusunterschiede durch die gleichzeitige Anwesenheit von Sozialassistent*innen, Erzieher*innen, Absolventen von Bachelor- und Master-Studiengängen, akademischen Kindheitspädagog*innen deutlich zugenommen. Das Gleiche gilt für die Schule, die eine Parallelstruktur von Beamt*innenstellen und befristeten Angestellt*innenstellen aufweist. Hinzu kommt die Zunahme der innerorganisationalen Arbeitsteilung in Ganztagschulen mit der Vermehrung von Positionsstellen im Freizeit- und Sportbereich, der Beratung und der Schulsozialarbeit.

Das hier nur cursorisch dargelegte Phänomen, dass das Verhältnis zwischen den Subsystemen im Kern durch Gleichheit gekennzeichnet ist, während im Binnenraum der Subsegmente mit mehr Ungleichheit gerechnet werden muss, wird weder von der Bildungspolitik noch von der Forschung in der angemessenen Gelassenheit und Nüchternheit diskutiert. Auch die strukturell bedingte Entstehung von Ungleichheit in den Subsystemen stellt eine zentrale Herausforderung eines reflektierten und kompetenten Führungshandelns dar.

5.1.2 Pädagogische Institutionen: Träger versus Einrichtung – Organisationen versus Gemeinschaften

Johannes Wahl und Rudolf Tippelt

Die Daten der Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (LOEB) ermöglichen nicht nur instruktive Einblicke in die organisationale Kontextualisierung des lebens-

langen Lernens, die verschiedenen Facetten der Kooperationsaktivitäten oder den Umgang mit dem Thema Qualität, sondern verweisen auch auf die Funktionsweise der Organisationen selbst.

Betrachtet man diese sozialen Einheiten aus einer Außenperspektive, wie sie bspw. von Eltern gegenüber „dem“ Kindergarten oder gegenüber „der“ Grundschule eingenommen werden kann, so zeigt sich zunächst ein homogenes Bild: Pädagogische Institutionen stellen sich aus dieser Sicht als funktionsfähiges Konglomerat dar, in dem pädagogisch Andere durch pädagogisch Tätige betreut werden, denen zu diesem Zweck entsprechende Mittel zur Verfügung stehen und die sich an mehr oder weniger konstanten Vorgaben orientieren.

Auch wenn diese Eindrücke bis zu einem gewissen Grad zutreffend sind, werden die organisationalen Prozesse, die zu diesem Gesamteindruck führen, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht exakt widergespiegelt. Gleiches gilt für die komplexen Aushandlungen innerhalb von pädagogischen Institutionen, die sich durch Wandel und Veränderungen ergeben.

Genau diese Phänomene lassen sich durch die LOEB-Studie rekonstruieren. Grundlegend hierfür sind die bereits in [Kapitel 1.4](#) dargestellten Zugänge zu den auf Dauer gestellten Sozialbeziehungen. Wie die nachfolgenden Abschnitte zeigen werden, ermöglichten neo-institutionalistische Theorien und Ansätze in diesem Zusammenhang erstens die Analyse von Prozessen, die sich auf das Wechselverhältnis zwischen Organisation und ihrer Umwelt beziehen. Zweitens können mit ihrer Hilfe auch die Handlungen von Akteur*innen innerhalb der Organisation und deren Wechselwirkung in den Blick genommen werden.

Einheit/Differenz von Einrichtung und Träger

Durch ihre spezifische Konfiguration umfasst eine pädagogische Institution je nach Perspektive entweder eine soziale Einheit oder eine Differenz, welche die Relevanzen der ausführenden Einrichtung und die Vorgaben des Trägers als Impulse aus der Umwelt der Einrichtung berücksichtigt. Dieses erste Phänomen dokumentiert sich in den drei empirischen Zugängen in unterschiedlicher Weise.

Betrachtet man das Wechselverhältnis in den institutionellen Selbstbeschreibungen, so lassen sich zwei Möglichkeiten der organisationalen Strukturgleichung identifizieren. Im Modus des erzwungenen Isomorphismus wird in den untersuchten Dokumenten primär auf die rechtliche wie auch finanzielle Abhängigkeit der Einrichtungen von ihren jeweiligen Trägern hingewiesen. Dies zeigen folgende Datenbeispiele:

„Unsere Kreisvolkshochschule arbeitet im Auftrag des Landkreises Waldeck-Frankenberg als größte Anbieterin frei zugänglicher Weiterbildung in der Rechtsform eines gemeinnützigen eingetragenen Vereins. Als kommunale Weiterbildungseinrichtung orientieren wir uns [am] ... Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG)“ (SB_7_10, 4).

„Bei Einstellungen, Abschließen von Verträgen, größeren finanziellen Anschaffungen, Änderungen der Kindertagesstättenordnung und Konzeption muss der Träger zustimmen“ (SB_1_9, 37).

Im ersten Auszug, der aus der Erwachsenen-/Weiterbildung stammt, wird nicht nur die Vertragsbeziehung zwischen Einrichtung und Träger erkennbar. Darüber hinaus zeigt sich, dass spezifische Gesetzeslagen für die ausführende Einrichtung eine orientierungsleitende Funktion übernehmen können. Demgegenüber ist im zweiten Beispiel der direkte Anspruch des Trägers bei der letztlichen Entscheidung für oder gegen organisationsweite Veränderungen – wozu auch dessen finanzielle Ressourcen zählen – dokumentiert.

Neben diesen Prozessen der Strukturangleichung, die durch Zwang bestimmt sind, lässt sich in den institutionellen Selbstbeschreibungen ein Transfer von Werten und Normen in Richtung der Einrichtung konstatieren. Der damit verbundene normative Isomorphismus kann sich je nach pädagogischem Arbeitsfeld auf verschiedene Aspekte beziehen und kommt im Elementarbereich bspw. im Anspruch einer spezifischen Atmosphäre bei der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten zur Geltung. Diesbezüglich wird ein „offenes Klima, in dem auch schwierige Fragen jederzeit angesprochen werden können“ (SB_1_2, 241) vom Träger angestrebt und von der Einrichtung realisiert. Im Hinblick auf den Sekundarbereich II zeigt sich, dass diese Orientierung sogar umfassend ausfallen kann, sodass die Werte des Trägers als „Grundlage unseres Arbeitens“ (SB_4_4, 18–19) aufgefasst werden.

Die Verbindung zwischen Einrichtung und Träger wird in den Expert*innen-Interviews am facettenreichsten diskutiert, wobei alle drei Möglichkeiten der organisationalen Strukturanpassung rekonstruierbar sind. So wird der erzwungene Isomorphismus arbeitsfeldübergreifend anhand von Schilderungen der rechtlichen Abhängigkeit der Einrichtung vom jeweiligen Träger erkennbar (I_1_1, 191; I_1_5, 120; I_1_6, 108; I_5_4, 34; I_7_7, 102; I_8_3, 160). Dieses Phänomen lässt sich anhand des folgenden Beispiels illustrieren: „Wir WERDEN doch sehr von oben herab gesteuert und auf die gestoßen, die, die man in [FW-Stadt] für wichtig erachtet“ (I_3_5, 186). Darüber hinaus stellen manche Leitungskräfte die bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen identifizierte finanzielle Abhängigkeit der Einrichtung vom Träger heraus (I_7_6, 50; I_8_5, 236).

Im Gegensatz zu den untersuchten Dokumenten finden sich in den Expert*innen-Interviews jedoch auch positive Bewertungen dieser Verbindung. Dieser Fall tritt immer dann ein, wenn die Ausstattung der Einrichtung als positiv eingeschätzt wird (I_1_9, 522; I_3_1, 48; I_5_1, 100–104; I_7_6, 14). Einen weiteren Unterschied zu den institutionellen Selbstbeschreibungen stellen kritische Bewertungen des Verhältnisses von Einrichtung und Träger dar, etwa folgende:

„Ich habe 96 meinen Dienst hier in [AC-Bundesland] angetreten. Seit 2005 bin ich Schulleiter dieser Schule. Und also ich habe alles mitgemacht, was so aus [FJ-Stadt] gekommen ist. Ganztagschule, Unterrichtsgarantie plus, verlässliche Schule, jetzt Inklusion. Jo. Und das ist ja nicht für die Presse, ne? I: Nee::, [nee, nee. B: Genau.] Ich, da darf ich mich jetzt einmal zitieren. Also, die, wenn die heiße Luft aus [FJ-Stadt] hier oben ankommen würde, dann wäre ich Palmenzüchter“ (I_3_4a, 58–60).

Dieser Interviewausschnitt aus dem Sekundarbereich I verdeutlicht die Kritik der Leitung an den bildungspolitischen Reformbemühungen in ihrem pädagogischen Arbeitsfeld, da diese nicht als substanziell wahrgenommen werden. In dieser Datenquelle finden sich zudem Hinweise auf die Existenz des mimetischen Isomorphismus. Dieser kommt in den Expert*innen-Interviews zur Geltung, wenn neue Gesetze in den Einrichtungen umgesetzt werden müssen. In diesen Fällen berichten die Führungskräfte von trägerinternen Treffen, in denen einrichtungsspezifische Umsetzungsmöglichkeiten auf Leitungsebene abgestimmt werden (I_3_1, 154; I_4_4, 52; I_5_2, 90; I_8_5, 266). Schließlich zeigt sich hier auch der normative Isomorphismus, so bspw. bei der Übernahme von trägerspezifischen Werten in die jeweilige institutionelle Selbstbeschreibung (I_4_4, 50). Im gleichen Interview wird darauf verwiesen, dass selbst bildungspolitische Vorgaben vor dem Hintergrund der Wertorientierungen des Trägers innerhalb der Einrichtung umgesetzt werden (I_4_4, 10).

In den Gruppendiskussionen werden ausschließlich solche organisationalen Strukturangleichungen von Einrichtung und Träger thematisiert, die auf den Modus des erzwungenen Isomorphismus verweisen. Wie auch in den institutionellen Selbstbeschreibungen und den Expert*innen-Interviews wird dabei die finanzielle Abhängigkeit der Einrichtung vom Träger angesprochen:

„TN5: Haben Sie hier in [TT-Stadt] auch Einsatzstellen in Kindergärten? TN4: Wir momentan tatsächlich nicht und ich frage mich die [ganze Zeit warum nicht? TN5: Weil die Stadt nimmt keine,] weil sie Geld kosten. TN4: Das stimmt. TN5: [Aber vielleicht TN4: ((lacht))] TN5: Vielleicht wäre es auch mal so ein Vorstoß, dass man versucht, den Träger zu gewinnen, weil ich fände es

auch eine sehr fruchtbare Sache so in den Kindergärten, wenn man [FSJ]ler hätte. TN4: Also wir hätten] unglaublich viel Nachfrage für sie. TN5: Ja. TN4: ((lacht)) TN5: Von daher aber das mit diese, wenn wir kommen und sagen, wir würden gerne eine nehmen, dann heißt immer, nein es ist kein Geld dafür da. Aber vielleicht müsste man in die zu Institutionen kommen und sagen ja, wir treten den mal an den Trägern, warum gibt es da nicht eine Möglichkeit“ (GD_3, 503–513).

Dieser Gruppendiskussionsauszug, der das Gespräch zwischen Vertreter*innen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und des Elementarbereichs dokumentiert, verdeutlicht die oben skizzierte Abhängigkeit. Obwohl durch die organisationale Umwelt Impulse zur Verbesserung der aktuellen Arbeitsbedingungen gesetzt werden, wird deutlich, dass die Möglichkeiten ihrer Umsetzung durch die Abhängigkeit von den Entscheidungen des Trägers und dessen Mittelzuweisungen begrenzt sind. Dieses spezifische Verhältnis wird auch in weiteren Gruppendiskussionen thematisiert; dabei wird auf die direktive Funktion des Trägers für die jeweilige Einrichtung verwiesen. Diese Konstellation wird exemplarisch in Bezug auf die Implementierung qualitätssichernder Maßnahmen erkennbar:

„NUR: Das ist ganz oft das Papier nicht wert, auf dem es steht, weil das verändert sich ja auch ständig. Ne? Also wir haben das jetzt hautnah mitbekommen, wir haben vom Träger her auch ein Qualitätshandbuch geschrieben, wo wir klare Schritte haben, wie wir vorgehen sollen, bspw. wie nehme Kontakt im Rathaus auf mit Bauamt, da sind aber die personellen Strukturen so verändert im Moment, dass gar nichts mehr stimmt! Das müsste schon alles wieder bearbeitet werden. Und von daher ist das sehr fraglich, inwieweit, wem es nützt“ (GD_2, 168).

In diesem Auszug wird nicht nur die Verpflichtung der Einrichtung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs deutlich. Vielmehr lässt sich darin auch der spezifische Mehrwert der Gruppendiskussionen erkennen. Zusätzlich zur puren Beschreibung organisationaler Strukturangleichungen werden diese von den pädagogisch Tätigen aus ihrer beruflichen Perspektive gedeutet, sodass das Verhältnis von Einrichtung und Träger themenbezogen kritisch hinterfragt wird.

In Bezug auf die Einheit von Einrichtung und Träger zeichnet sich vor dem Hintergrund der Daten aus der LOEB-Studie folgendes Gesamtbild ab: Die institutionellen Selbstbeschreibungen verdeutlichen Phänomene des erzwungenen Isomorphismus. Dabei betonen sie die Zwänge der rechtlichen und finanziellen Abhängigkeit, die sich durch die spezifische Konstellation von Einrichtung und Träger ergeben. Darüber hinaus dokumentiert sich in

dieser Datenquelle der normative Isomorphismus. Er kommt in solchen Situationen zur Geltung, in denen die Übernahme von trägerspezifischen Werten durch die zugeordnete Einrichtung erfolgt.

In den Expert*innen-Interviews werden alle drei Möglichkeiten der organisationalen Strukturanpassung thematisiert. Wie auch in den institutionellen Selbstbeschreibungen resultieren aus der rechtlichen Abhängigkeit der Einrichtung vom jeweiligen Träger spezifische Anpassungsprozesse.

Im Kontrast zu den Dokumenten wird die finanzielle Abhängigkeit in Konstellationen guter Ressourcenausstattung jedoch als positiv bewertet. Zudem zeigen sich bezüglich mancher Phänomene des erzwungenen Isomorphismus kritische Beurteilungen der Abhängigkeitssituation durch die befragten Leitungskräfte.

In den Expert*innen-Interviews finden sich zudem Hinweise auf den mimetischen Isomorphismus. Diese lassen sich in Situationen rekonstruieren, in denen sich die Leitungskräfte als Repräsentant*innen ihrer Einrichtungen mit gleicher Trägerzugehörigkeit treffen und Umgangsstrategien für neue organisationale Herausforderungen austauschen bzw. gemeinsam entwickeln. Darüber hinaus wird der normative Isomorphismus angesprochen. Dieser zeigt sich bei der Übernahme von trägerspezifischen Werten durch die Einrichtung sowie der wertebasierten Adaption von bildungspolitischen Vorgaben.

In den Gruppendiskussionen lassen sich ausschließlich Phänomene des erzwungenen Isomorphismus rekonstruieren. Dessen Bezugspunkt bildet die finanzielle Abhängigkeit der Einrichtung vom Träger sowie dessen Möglichkeit, die Umsetzung bestimmter Themen in der Einrichtung zu veranlassen. Zusätzlich wird in dieser Datenquelle deutliche Kritik an dieser Form der organisationalen Strukturanpassung erkennbar. Diese Sichtweise kennzeichnet die berufliche Perspektive auf das Verhältnis von Einrichtung und Träger.

Einheit von Gemeinschaft und Organisation

Der zweite Aspekt, in dem sich die besondere Strukturausprägung pädagogischer Institutionen zeigt, betrifft die Integration von Gemeinschaft und Organisation. Damit ist eine soziale Einheit beschrieben, die sowohl die hierarchiebedingten organisationalen Entscheidungsprozesse inkorporiert als auch den Anspruch einer quasi egalitären Gemeinschaft aller Organisationsmitglieder gegenüber der Umwelt postuliert. In der Regel dominiert im gesamten Datenmaterial die erstgenannte Variante der Bezugnahme auf die pädagogische Institution.

In allen drei Datenquellen lassen sich jedoch vereinzelt Konstellationen rekonstruieren, in denen statt einer nach Hierarchie oder Machtkonstellatio-

nen differenzierten Perspektive eine Sichtweise eingenommen wird, die Leitungskräfte, pädagogisch Tätige, pädagogisch Andere sowie teilweise auch deren Angehörige integriert.

Dies zeigt sich bspw. in der Praktik, kollektive Personalpronomina wie „wir“ zu nutzen. Hierzu exemplarisch der folgende Auszug aus einer institutionellen Selbstbeschreibung des Sekundarbereichs I: „Wir, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer bilden die Schulgemeinschaft“ (SB_3_4, 3).

Abseits dieses Befundes lassen sich in diesem Kontext datenspezifische Schwerpunkte herausarbeiten. In den institutionellen Selbstbeschreibungen wird der Bezug zu einer Gemeinschaft bspw. durch die geteilte Betroffenheit von externen Vorgaben wie etwa Gesetzen konstruiert. Während in diesem Fall noch ein Bezug zur organisationalen Umwelt hergestellt wird, beziehen sich alle weiteren Facetten auf organisationsinterne Vorgänge. Diese finden sich in den untersuchten Dokumenten vor allem dann, wenn organisationsweit gültige Regeln und Zielvorstellungen postuliert werden.

Dabei zeigen sich einerseits für die Gemeinschaft verbindliche Wertorientierungen wie „Demokratie, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit“ (SB_4_3, 56) oder den „Glauben an die Kraft der Versöhnung durch Jesus Christus [zu] lernen“ (SB_5_5, 55). Andererseits werden organisationale Handlungsorientierungen thematisiert, die als Resultate von Aushandlungsprozessen zwischen den verschiedenen Akteur*innen gewertet werden. Dies kommt in den untersuchten Selbstbeschreibungen in Formulierungen zur Geltung wie „Wir achten in unserer Schulgemeinde auf die Bedürfnisse unseres Nächsten“ (SB_4_4, 37) oder „Die Eckpunkte, die Ergebnisse und Zielvorstellungen aus dieser Arbeit an der inneren Schulentwicklung werden im entstehenden Schulprogramm/Schulprofil festgehalten und sind für die gesamte Schulgemeinschaft verbindlich“ (SB_2_3, 2).

Zudem wird die Gemeinschaft innerhalb der pädagogischen Institution hervorgehoben, insofern die aktive Teilnahme der Organisationsmitglieder an organisationalen Veränderungsprozessen eingefordert oder dokumentiert wird. Dieser Wunsch zur intraorganisationalen Zusammenarbeit wird in unterschiedlicher Deutlichkeit formuliert. So beinhaltet das folgende Beispiel aus dem Primarbereich einen eher impliziten Aufforderungscharakter: „Wir verstehen uns als eine lernende Gemeinschaft, die Neues ausprobiert und reflektiert und Fehler als Lernchance begreift“ (SB_2_1, 9). Demgegenüber ist der nachfolgende Ausschnitt aus einer anderen institutionellen Selbstbeschreibung des Sekundarbereichs II in dieser Hinsicht durch mehr Nachdrücklichkeit gekennzeichnet:

„Zu unserer Schulgemeinschaft gehören Schüler und Schülerinnen, Eltern, Lehrende und alle weiteren Mitarbeiter. Wir wünschen uns ausdrücklich, dass unsere Bildungs- und Erziehungsziele von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft aktiv unterstützt werden“ (SB_4_4, 7).

Im Rahmen der Expert*innen-Interviews wird die Gemeinschaft weniger stark auf alle Organisationsmitglieder bezogen, sondern eher auf ein Kollektiv pädagogisch Tätiger hin interpretiert. Dies zeigt sich bspw. im nachfolgenden Beispiel aus der beruflichen Bildung zum Thema der intraorganisationalen Zusammenarbeit:

„Hm. Also, erst mal, ich fang mal wirklich an von Schulleitung a- ausgehend, dass wir uns zusammensetzen, dass wir hier ganz eng kooperieren [I: Hmhm.], dass jeder auch von jedem alles weiß, dass dort ganz klar auch a Geschäftsverteilungsplan da ist, dass aber trotzdem jeder letztendlich voneinander weiß, wie gesagt, wöchentliche Sitzungen, ganz wichtig. Dann, was wir weiterhin haben: Kooperationen innerhalb der Schule, ich hab Fachbetreuersitzungen, die fordere ich auch ein. Ein Fachbereich macht des öfters, der andere net ganz so oft, weil er einfach ganz klein ist. Also ich hab hier Fachbereiche zwischen 18 Leute, is wie a kleine Schule [I: Hmhm.] fast, und dann vier, fünf Kollegen aus am kleinen Bereich [I: Ja.], da ist vielleicht so die Form auch wieder anders, da passiert die dann auch mal Mittag- am Mittagstisch oder im Fachbüro und in am ganz großen Bereich, da muss ich dann richtig Sitzungen auch einberufen [I: Ja.], ja. Dann hab i Konferenzen, die ich einberufe, das ist auch ganz wichtig, dass dort hier wirklich jeder Lehrer weiß: ‚Hoppla, da- bin ich- bin- ich bin ein Teil der großen Gemeinschaft.‘“ (I_5_2, 92)

In dieser Datenquelle lassen sich kaum Phänomene rekonstruieren, die auf die in den institutionellen Selbstbeschreibungen postulierte Gemeinschaft hinweisen. Eher wird von den Leitungskräften die regelmäßige Informationsweitergabe von Informationen an alle „Mitglieder der Schulfamilie“ (I_4_1, 138) beschrieben oder die Entwicklung organisationsweit konsensfähiger Handlungsorientierungen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen organisationalen Akteur*innen skizziert:

„Und sind uns dann relativ schnell im Schulleitungsteam klar geworden, eigentlich, bevor wir überhaupt an was Konkretes gehen, müssten wir uns eigentlich mal überlegen, welche großen Zielsetzungen haben wir denn? Oder, wo soll es denn eigentlich lang gehen? Und da war die Entscheidung gefallen, wir wollen so ein Leitbild machen. Und das haben wir dann mit Unterstützung der Fachberatung vom staatlichen Schulamt in [FV-Stadt] mit externen Teamern, an, ich glaube, zwei oder drei Tagen, also pädagogischen Tagen, wo wir ganztägig mit dem GANZEN Kollegium zusammen MIT Eltern und mit Schülern zusammen gearbeitet haben und haben dieses Leitbild dann entwickelt“ (I_3_5, 92).

In den Gruppendiskussionen ist das Thema der Gemeinschaft ebenfalls vergleichsweise selten zu finden. Dies hängt mit der arbeitsfeld- und organisationsübergreifenden Zusammensetzung der Erhebungssituationen zusammen. Trotzdem lassen sich vereinzelt thematische Bezüge rekonstruieren, die vorwiegend auf die Konstruktion der eigenen institutionellen Selbstbeschreibung bezogen sind.

Fazit

Folgendes Fazit kann gezogen werden: Vor dem Hintergrund der drei unterschiedlichen empirischen Zugänge lässt sich die Einheit von Gemeinschaft und Organisation in pädagogischen Institutionen wie folgt dimensionieren. Im Datenmaterial überwiegen nach Hierarchie oder Machtkonstellationen differenzierte Perspektiven auf diese soziale Einheit. Am vielfältigsten wird die Gemeinschaft aller Organisationsmitglieder noch in den institutionellen Selbstbeschreibungen dargestellt. In den entsprechenden Dokumenten wird die Gültigkeit von organisationsweit gültigen Regeln und Zielvorstellungen betont und die aktive Teilnahme der Organisationsmitglieder an organisationalen Veränderungsprozessen eingefordert oder postuliert. Zudem werden dort organisationale Handlungsorientierungen als Resultate von Aushandlungsprozessen zwischen organisationalen Akteuren beschrieben.

Dieses Phänomen lässt sich auch in den Expert*innen-Interviews rekonstruieren, in denen ansonsten eher auf die Gemeinschaft der pädagogisch Tätigen verwiesen wird. Schließlich verweisen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen ausschließlich auf den Prozess der Leitbildentwicklung, in dessen Rahmen die organisationsweit geteilten Handlungsorientierungen fixiert werden können.

5.1.3 Anliegen der Praxis

Johannes Wahl

Durch die Kombination der drei Datenquellen (siehe Kapitel 2.5) in der vorliegenden Studie lassen sich nicht nur vonseiten der Erziehungswissenschaft erkenntnisreiche Einblicke in die organisationale Verankerung des lebenslangen Lernens gewinnen. Vielmehr bieten die verschiedenen Erhebungssituationen den Einrichtungsleitungen und den Beschäftigten eine Möglichkeit, um ihre eigenen Anliegen zu artikulieren. Somit bot die LOEB-Studie der pädagogischen Praxis während der Erhebungen einerseits einen Ort zur berufskulturellen Selbstvergewisserung und zum arbeitsfeldübergreifenden

Austausch, eröffnete andererseits aber auch Kommunikationskanäle, durch die Erfahrungen aus der Praxis zumindest in die Sphäre der Wissenschaft gelangen können.

Diese Möglichkeit wurde von den Studienteilnehmenden teils intensiv genutzt, sodass sich nachfolgend vielfältige Anliegen darstellen lassen. Diese werden vor dem thematischen Hintergrund der LOEB-Studie aufgearbeitet, sodass aktuelle Defizit- und zukünftige Idealkonstellationen in den pädagogischen Institutionen und im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens rekonstruiert werden.

In den institutionellen Selbstbeschreibungen werden kaum defizitäre Zustände angesprochen. Eine Ausnahme bildet hierbei die eigene Limitierung bei der Umsetzung der organisationalen Angebote, was durch den Zusatz „nach Möglichkeit“ (SB_1_9, 75–99) deutlich wird.

Demgegenüber verlagert sich der Fokus der Kritik in den Expert*innen-Interviews auf die Umsetzbarkeit verschiedener qualitätssichernder Maßnahmen und Instrumente. So wird bspw. die ungenügende Qualität von arbeitsfeldspezifischen Dokumentationsinstrumenten bzw. Beobachtungsbögen (I_1_2, 7; I_1_5, 156–158) skeptisch bewertet und die Wirksamkeit von Elternbefragungen angezweifelt (I_1_2, 162–163). Auch an institutionalisierten Formen der Qualitätssicherung entzündet sich Kritik, was sich im Zweifel an der Umsetzbarkeit der DIN 9000 im Elementarbereich niederschlägt. Konkret wird dabei die Übertragbarkeit sämtlicher Qualitätskriterien auf die Situation in diesem pädagogischen Arbeitsfeld kritisch gesehen (I_1_6, 76).

In den institutionellen Selbstbeschreibungen des Primarbereichs werden im Vergleich zu den Dokumenten des Elementarbereichs defizitäre Konstellationen eher als konstruktive Zukunftsperspektiven formuliert; so wird etwa das Potenzial für eine bessere Gestaltung des Schulgeländes angesprochen (SB_2_5, 277).

Die Vertreter*innen des Primarbereichs führen in den Expert*innen-Interviews weitere Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Zusammenarbeit auf. Diese lassen sich auf unterschiedlichste Akteure*innen beziehen und betreffen etwa die Möglichkeiten einer verstärkten intraorganisationalen Kooperation (I_2_5, 164–166) oder auch die ausbaufähige Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten der pädagogisch Anderen (I_2_1, 180). Zudem wird der Wunsch nach mehr vertikalen (I_2_5, 72–74) und horizontalen Kooperationsbeziehungen geäußert (I_2_4, 11). Zusätzlich findet sich in den Aussagen der Leitungskräfte Kritik an unzureichenden Reformbemühungen im deutschen Schulsystem, was vor allem die strukturelle Übergangsgestaltung in den und aus dem Primarbereich betrifft (I_2_4, 15).

Auch die Expert*innen aus dem Sekundarbereich I sehen sich dazu veranlasst, Kritik an den überzogenen Erwartungen gegenüber spezifischen qualitätssichernden Maßnahmen und Instrumenten zu äußern. Eine Schulleitung zweifelt bspw. an der Umsetzbarkeit von regelmäßigen Besuchen zur Überprüfung von Unterrichtsqualität (I_3_4, 161). Zudem werden mit Fokus auf das Verhältnis zur organisationalen Umwelt bspw. die sehr hohen Erwartungen von Erziehungsberechtigten an die Leistungsfähigkeit der Institution Schule (I_3_1, 170–172) bemängelt. Darüber hinaus wird die Interaktion mit den Eltern auch aus einer anderen Perspektive betrachtet:

„Und äh wir haben auch teilweise Eltern da, die dann Experten in die Schule kommen und einmal ihr ihren Beitrag leisten. Also ihre Berufswelt erzählen, aus ihrem Erfahrungsbereich erzählen. (2s) Ist ausbaufähig, aber ist zumindest ein Anfang“ (I_3_3, 115).

In diesem Kontext wird die Zusammenarbeit mit den Eltern als Ressource für organisationale Abläufe betrachtet und ein Ausbau dieser Kooperation angestrebt.

Die Expert*innen artikulieren zudem – ebenso wie Gruppendiskussionsteilnehmende aus dem Primarbereich – den Wunsch nach einer verstärkten kollegialen Hospitation (I_3_3, 119) oder – wie auch Gruppendiskussionsteilnehmende aus dem Elementarbereich – den Wunsch nach zusätzlichen Fortbildungen (I_3_4, 137).

Untersucht man die Angaben der befragten Expert*innen hinsichtlich der geäußerten Defizit- und Idealkonstellationen, so zeigt sich – wie auch im Primarbereich – eine gewisse Skepsis, manchmal aber auch eine dezidierte Kritik an der Orientierungskraft der eigenen institutionellen Selbstbeschreibung (I_4_2, 72). Darüber hinaus werden in den Interviews Veränderungsmöglichkeiten in der Interaktion zwischen den pädagogisch Anderen und pädagogisch Tätigen thematisiert, wobei die Befragten genauso eine intensivierte Beziehungsarbeit anstreben (I_4_1, 145–146) wie auch ein verstärktes Feedback durch die pädagogisch Anderen fordern (I_4_5, 261).

In Bezug auf die pädagogisch Tätigen selbst wird von einer Einrichtungsleitung zusätzlich die Ausweitung der Mitarbeiter*innengespräche (I_4_5, 265–267), der Fortbildungen (I_4_5, 153) sowie ein Ausbau von kollegialer Hospitation (I_4_5, 169–173) gefordert. Mit Blick auf die letzte Facette wird eine Gemeinsamkeit zu den Aussagen von Expert*innen aus dem Sekundarbereich I deutlich. Ein weiterer Schwerpunkt der Verbesserungswünsche bildet die Zusammenarbeit. So wird bspw. eine veränderte Kooperation mit den Erziehungsberechtigten angeregt (I_4_2, 170–172) sowie eine intensivere

Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums (I_4_3, 101) gewünscht. Zudem wird auch die Kooperation mit Betrieben thematisiert (I_4_4, 28).

Ausgehend von bestehenden Kooperationsbeziehungen zu Einrichtungen, die innerhalb des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens verortet sind, zeigt dieses Datenbeispiel auf, dass die Erweiterung der Kooperationsaktivitäten auch außerhalb der pädagogischen Arbeitsfelder erfolgen kann.

Der Blick auf die Gruppendiskussionen und die Anliegen der pädagogisch Tätigen aus dem Sekundarbereich II zeigt nur eine substantielle Facette auf. Diese betrifft bildungspolitische Entscheidungen und hier im Detail die Verkürzung der Schulzeit:

„TN6: @G-8@. ((lacht)) Also wir alle warten drauf, dass es wieder @rückgängig gemacht wird@. TN5: ((lacht)) TN6: Es ist tatsächlich so, ich hab ähm, äh, in meiner Seminarschule mit älteren Kollegen, mit VIELEN Kollegen hab ich mich unterhalten und da war einer, der war schon, ja (+)war eigentlich ein sehr engagierter(+) Lehrer, der hat gesagt eben, er geht dann nächstes Jahr dann in Pension, weil er hat gesagt, man kann so nicht mehr unterrichten, es geht nicht. Ich bin jetzt noch nicht so lange dabei, aber ich muss sagen, ich war FROH noch, äh, G-9 gemacht zu haben, weil ich mit denk, die KINDER sind halt noch Kinder. Es ist zu früh, mit 17 an die UNI zu gehen. Da ist man noch nicht so weit. Und ich mein, ich war froh zu wissen, dass ich mit 17 an die Uni wollte, um Lehrerin zu werden, aber wer weiß denn schon in dem Alter, was er machen möchte ((lacht)) und da sag ich immer, mh, ja, macht schon was aus und hilft dir AUCH w-weiterzukommen, also wie gesagt, mh, ich bin da auch @voll auf der Seite G-9 wär ganz gut@. Auch für den eigenen Lernprozess, da kommen wir wieder auf, äh, das Kind oder Mensch lernt sich selbst zu erfa::hren ((Gestikulieren mit Händen)) und, ähm, zu erfahren, was er machen möchte. (2s) Das ist ein Jahr, das darf man nicht unterschätzen (3s)* (GD_6, 198–200).

Gemeinsam mit einer Person aus dem tertiären Bereich wird die bildungspolitische Entscheidung, die Schulzeit um ein Jahr zu verkürzen, kritisch konnotiert. Begründet wird dies mit dem Umstand, dass der Übergang in den tertiären Bereich zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung der pädagogisch Anderen noch nicht sinnvoll sei und es folglich an der persönlichen Reife der potenziellen Studierenden mangle.

Wesentlich deutlicher als die Vertreter*innen aus anderen Arbeitsfeldern äußern die Repräsentant*innen der beruflichen Bildung Kritik an strukturellen Rahmenbedingungen:

„Ich war schon in vielen Arbeitskreisen im Kultusministerium äh drinnen, wo es genau um des Thema ging. ‚Ja, was kann man denn machen mit so Jugendlichen, die äh- die halt so drauf sind?‘ Ja, und wenn man dann sagt: ‚Ja, Leut,

die sind net SO drauf, die sind SO geworden durch dieses Schulsystem⁶, dann äh – ‚Ja, was was was müsst man denn anders machen?‘ und wenn man dann also, ich fang halt immer grundsätzlich an und sag, man muss des ganze Schulsystem amal auf den Prüfstand stellen, net nur hier immer an Aspekten oder an Phänomenen arbeiten, und sagen, das ist für mich ein Flickenteppich. Mit dem leben wir natürlich auch, also gibt’s ja DIE Maßnahme, dann DIE und dann kommt die nächste Sau, die durchs Dorf trieben wird, ja, dann hat DER wieder ’ne Idee, jetzt hamma grad wieder so’n Mist ausm KM da, also, wo sie halt immer Ideen ham und meinen, jetzt da bewirkt man was, aber des ist-letztendlich kommt’s immer wieder aufs Gleiche zurück. Man muss es grundsätzlich angehen und ja, und des ist bissl bissl nervig“ (I_5_1, 132).

In diesem Abschnitt, der teils durch markante Formulierungen geprägt ist, setzt sich die Leitungskraft kritisch mit den Folgen des derzeitigen Aufbaus des Schulsystems und einer unsteten bildungspolitischen Akzentsetzung für die pädagogisch Anderen auseinander. Um diese als suboptimal wahrgenommene Konstellation zu bearbeiten, wird eine umfassende Reform des Schulsystems gefordert. Ähnliche Positionierungen finden sich bspw. im Kontext der Auseinandersetzung mit der Selektionsfunktion der Institution Schule (I_5_1, 134) oder bei der Bewertung der eigenen Ausbildungsgänge (I_5_5, 150–158). Einen weiteren Schwerpunkt der Idealvorstellungen bildet wie bspw. auch im Sekundarbereich II eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den pädagogisch Tätigen. Diese Intensivierung wird mit Bezug auf unterschiedlichste Verfahren angeregt, wozu kollegiale Hospitation (I_5_2, 218–222), Intervision (I_5_5, 391) oder auch kollegiale Beratung (I_5_1, 182) zählen.

Schließlich finden sich in den Expert*innen-Interviews auch Hinweise auf berufspolitisch anschlussfähige Forderungen. Diese betreffen etwa den Wunsch nach einer stärkeren Vergemeinschaftung unter pädagogisch Tätigen (I_5_2, 60) sowie einer verbesserten berufspolitischen Interessensvertretung (I_5_3_145).

In den Gruppendiskussionen werden verschiedene Situationen kritisch angesprochen, in denen das Verhältnis zwischen Organisation und den pädagogisch Tätigen suboptimal gestaltet ist, was sich negativ auf das qualitativ-volle pädagogische Handeln auswirken kann. Dies zeigt sich bspw. in der Kritik an der Überforderung der pädagogisch Tätigen zu Zwecken der organisationalen Außenpräsentation (GD_5, 127) oder in Forderungen nach mehr Unterstützung durch die Organisation. Beispiele für Letzteres artikulieren sich in dem Wunsch nach organisationaler Unterstützung der eigenen Lernprozesse (GD_2, 48) sowie in dem Bedarf von mehr Fortbildungen zu aktuellen Themen (GD_5, 46) und mehr Reflexionskontexten für die Lehrkräfte (GD_2, 48).

Schließlich finden sich wie auch in den Expert*innen-Interviews aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld Hinweise auf das Verhältnis zwischen pädagogischer Praxis und Bildungspolitik. In diesem Kontext geht eine Person gemeinsam mit einer Kollegin aus dem Primärbereich darauf ein, dass die Förderung der Selbstlernfähigkeit bei pädagogisch Anderen durch Veränderung schulischer Curricula vereinfacht werden könnte (GD_5, 102). Zudem wird ein intensiverer Dialog zwischen Praxis und Politik gefordert (GD_5, 94–100).

Die befragten Expert*innen thematisieren verschiedene Ausbaumöglichkeiten der eigenen Angebotspalette; dies zeigt, wie eng die Kritik auch mit konstruktiven Vorschlägen korrespondiert. Dabei beziehen sich die Expert*innen z. B. auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (I_6_1, 46 und 64), die Zusammenarbeit mit Einrichtungen aus der beruflichen Bildung (I_6_5, 390) oder eine stärkere Öffnung der eigenen Einrichtung in Richtung Schule (I_6_3, 84–88). Das nachfolgende Textbeispiel verdeutlicht eine sehr weitreichende Variante dieser Bestrebungen:

„Also ich würde denken, dass man, dass sich die [AD-Organisation] als Einrichtung lebenslangen wissenschaftlichen Lernens positionieren KÖNNTE, wenn sie denn will. Weil sie tatsächlich über die Schülerinfo:tage und überhaupt die offenen Tage im Prinzip bis hin zum Seniorenstudium Angebote lebenslangen wissenschaftlichen Lernens macht, dass im IDEALFALL sozusagen ähm Studieninteressierte schon als Kinder und Jugendliche erstmals erreicht, wenn in grundständigen Studien sozusagen eine Erstausbildung gibt, sie über wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme nach dem beruflichen Einstieg kontinuierlich begleitet im Laufe der beruflichen Karriere und selbst sozusagen im Status SENIOREN immer noch mit wissenschaftlichen Angeboten ähm begleiten würde“ (I_6_1, 18).

In dem Interviewauszug wird nicht nur erkennbar, dass das befragte Personal das Potenzial zur Ausdehnung organisationaler Angebote auf einen großen Teil der Lebensspanne erkennt. Vielmehr wird diese Expansion als Möglichkeit zur Neupositionierung der Einrichtung unter Maßgabe wissenschaftlich fundierter Angebote für verschiedene Lebensalter gewertet.

Die Expert*innen der Erwachsenen-/Weiterbildung gehen in den Interviews auf den Bedarf zur Entwicklung von besseren Instrumenten zur organisationalen Selbstbeobachtung (I_7_7, 142) und auch zur Qualitätsmessung ein:

„Es gibt ’nen ausführlichen Feedbackbogen, den die Teilnehmer nach jedem Seminar bekommen. Den sie auch ausfüllen. Ähm darüber messen wir die Qualität. Ähm (2s) würd’ ich mir manchmal wünschen, dass wir vielleicht

auch an dem Bogen noch mal arbeiten. Aus psychologischen Aspekten, wie man den Bogen noch besser gestalten könnte, auf lange Hinsicht“ (I_7_2, 54–56).

In Hinblick auf die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen benennen die Einrichtungsleitungen der Erwachsenen-/Weiterbildung den Wunsch zur besseren regionalen Koordination der Angebote in der Erwachsenen-/Weiterbildung (I_7_1, 25–27) sowie die Intensivierung themenbezogener Kooperationsaktivitäten (I_7_2, 40).

In den Gruppendiskussionen wird eine Gemeinsamkeit mit der beruflichen Bildung erkennbar, da auch hier der Wunsch nach mehr Fortbildungen zu aktuellen Themen artikuliert wird (GD_2, 262). Zusätzlich sprechen die pädagogisch Tätigen das Anliegen an, mehr Möglichkeiten zur kontinuierlichen Befragung aller pädagogisch Anderen innerhalb der eigenen Organisation zur Gewährleistung von Qualität zu haben (GD_1, 319).

In den Expert*innen-Interviews aus der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik verdeutlichen die Befragten das Anliegen, die organisationsinterne Kommunikation (I_8_3, 82–86) und die Kooperation mit den Angehörigen ihrer pädagogisch Anderen zu verbessern (I_8_4, 312–313). Zusätzlich zeigt sich auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld Kritik an den schulischen Segmenten des Bildungswesens, wobei die Vorbereitung der Noviz*innen auf den Arbeitsalltag als suboptimal eingestuft wird (I_8_5, 23).

In den Gruppendiskussionen thematisieren die Studienteilnehmenden demgegenüber ausschließlich zusätzliche Bedarfe mit Bezug auf die eigenen Lernprozesse. Dabei wird der Wunsch nach einer höheren Anzahl an genehmigten Fortbildungen geäußert (GD_3, 662) und der Bedarf nach Fortbildungen zu aktuellen Themen artikuliert (GD_1, 404).

Fazit

Kommen wir zum Fazit: Die Anliegen der Praxis beziehen sich in den untersuchten Themengebieten arbeitsfeldübergreifend auf die konkreten Bedingungen der professionellen Tätigkeit im Verhältnis zu den organisatorischen Rahmenbedingungen. Problematische Aspekte in der Sphäre der Organisation und der beruflichen Fachlichkeit im engeren Sinne des Wortes werden in der Regel gemeinsam erörtert. Dies hat Konsequenzen für die Theorie des organisationalen Lernens im pädagogischen Feld: Diesbezügliche Konzepte sollten daraufhin befragt werden, ob die Stellschrauben für Optimierungsprozesse – so wie es die eingehüllte Rationalität der Praxis vorsieht – beide Handlungsebenen berücksichtigen. Die enge Verbindung zeigt sich sowohl

in den Wünschen der Gruppendiskussionsteilnehmenden nach einer stärkeren Unterstützung hinsichtlich zusätzlicher Fortbildungen als auch anhand von Äußerungen in den Expert*innen-Interviews hinsichtlich einer verbesserungswürdigen intraorganisationalen Kooperation.

Betrachtet man die Ergebnisse getrennt nach den empirischen Zugängen, so fällt zunächst auf, dass die Anliegen in den institutionellen Selbstbeschreibungen nur höchst selten erwähnt werden. Erst durch die beiden anderen Erhebungsverfahren gewinnen sie an Kontur. In den Expert*innen-Interviews zeigen sich neben kritischen Einschätzungen zur Umsetzbarkeit spezifischer qualitätssichernder Maßnahmen vor allem zusätzliche Kooperationsbedarfe. Diese betreffen sowohl die Ebene der intraorganisationalen Zusammenarbeit als auch die interorganisationale Verflechtung.

Zusätzlich werden in den Gesprächen mit den Einrichtungsleitungen Kritikpunkte an den gegenwärtigen Strukturen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens und hier vor allem an dessen schulischen Segmenten deutlich. In den Brennpunkt rücken dabei die Selektionsfunktion der Institution Schule, die Verkürzung der Schulzeit sowie die suboptimale Gestaltung schulischer Curricula. Diese werden noch um Kritik an den bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen ergänzt. Die in beiden Bezugspunkten artikulierten Reformbedarfe finden sich auch in den Gruppendiskussionen. Deren Teilnehmende haben die Erhebungssituationen zudem genutzt, um ihr Bedürfnis nach zusätzlichen Fortbildungen zu verdeutlichen.

Insgesamt hat sich aus bildungsbereichsübergreifender Perspektive gezeigt, dass sich aus den Anlässen und Quellen der Kritik durch die Berufspraxis auch ein Teil der erziehungswissenschaftlichen Forschungsthemen speist. Selbst wenn Verzerrungseffekte durch die Samplekonstruktion sowie Effekte der sozialen Erwünschtheit auch in der LOEB-Studie nicht ausgeschlossen werden können, hat es sich bewährt, einen Raum für die Anliegen der Praxis zu schaffen. Dies wird nicht nur daran erkennbar, dass die Studienteilnehmenden auf aktuelle Defizit- und zukünftige Idealkonstellationen eingehen, die mit den vorgegebenen Themen wie Kooperation oder Qualität in Verbindung stehen; vielmehr haben die Daten gezeigt, dass die Studie von den befragten Personen genutzt wurde, um Kritik am und Verbesserungsmöglichkeiten für das gegenwärtige pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens zu äußern.

5.2 Die berufliche Selbstorganisation der pädagogisch Tätigen

Paulina Kettner und Dieter Nittel

Zentrale Kriterien der beruflichen Selbstorganisation sind bekanntlich die Zugehörigkeit und die Existenz von Berufsverbänden sowie die Höhe des gewerkschaftlichen Organisationsgrades. Gewerkschaften sind das historische Ergebnis einer der mächtigsten und nachhaltig wirksamsten sozialen Bewegung überhaupt – nämlich der Arbeiter*innenbewegung als Antwort auf die Entwicklung des Kapitalismus einerseits und die Aufklärung andererseits.

Gewerkschaften haben die Funktion der umfassenden und in Deutschland in der Regel branchenbezogenen Interessenvertretung von Arbeitnehmer*innen im Hinblick auf deren wirtschaftliche und soziale Belange innerhalb und außerhalb der Betriebe. Dies bezieht sich auch auf gesellschaftspolitische Handlungsfelder wie Bildung, Gesundheit oder Kultur. Das schließt das stellvertretende Agieren im Rahmen von Tarifverhandlungen, aber auch die zielgerichtete und parteiische Interessenartikulation in den Massenmedien sowie die Schulung und Weiterbildung der Mitglieder mit ein. So gesehen besitzen Gewerkschaften immer auch ein politisches Mandat.

Das Mandat der Berufsverbände ist zum Teil spezifischer, zum Teil aber auch diffuser. Vertreten werden hier die Interessen von Angehörigen einzelner Berufe, wie etwa von Erzieher*innen, Lehrer*innen oder Hochschul-lehrer*innen, und zwar unabhängig davon, ob die Person hauptberuflich, nebenberuflich oder freiberuflich tätig ist.

Beschäftigte im Elementarbereich sind sowohl bei der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di als auch in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) organisiert. Verlässliche Zahlen über den jeweiligen Anteil an allen gewerkschaftlich organisierten Erzieher*innen und zum Organisationsgrad der Erzieher*innen generell liegen nicht vor. Nach Einschätzung von Expert*innen aus dem Gewerkschaftskontext sind etwa 15 bis 20 Prozent der im Elementarbereich tätigen Personen bei ver.di organisiert. Vertreter*innen der GEW schätzen den Anteil auf 10 Prozent. Eine wichtige kollektive Erfahrung, die die Berufsidealität von Erzieher*innen gefördert hat, waren die Erfolge in den letzten großen, von Streiks begleiteten Tarifauseinandersetzungen (2015 und davor).

Neben ver.di und der GEW existieren über 30 Berufsverbände und Interessenvertretungen, in denen sich die Berufstätigen weniger zur Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen als zum Austausch und für gemeinsame Projekte versammeln. Es fällt auf, dass diese sozialen Einheiten sehr unterschiedlich

groß sind und dort keine übergreifenden Ziele angestrebt werden. Während der Verband „Bildung und Erziehung“ zu den eher großen gehört, kann der Montessori Berufsverband eher zu den kleineren gerechnet werden.

Einige von ihnen gründen auf spezifischen pädagogischen Konzepten, während sich andere mit Kinderrechten oder Lernzielen beschäftigen. Hier bestehen viele Verbindungen zu anderen Arbeitsfeldern wie dem Primarbereich, der Heilpädagogik und der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. Die Verbände kann man folglich in der Weise kategorisieren, dass eine Gattung nur für ein Arbeitsfeld zuständig ist, während andere arbeitsfeldübergreifend die Interessen unterschiedlicher sozialer Welten pädagogischer Berufskulturen vertreten.

Einige Verbände bezeichnen sich selbst nicht als Berufsverbände, sondern als Interessenverbände, bspw. die Bundesvereinigung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. Es existieren eine große Spannweite an Themen und eine ebenso diverse Verteilung der pädagogischen Fachkräfte auf die unterschiedlichen Vergemeinschaftungsformen (Kettner 2017, S.40–41). Das Beispiel Elementarbereich wirft die Frage auf, ob nicht auch mit moderaten gewerkschaftlichen Organisationsquoten große Erfolge in der Verbesserung der Entlohnung erzielt werden können. Hier kommt es allerdings darauf an, was unter „moderat“ genau verstanden wird.

Im gymnasialen Bereich zeichnete sich ein ganz anderer Trend ab: Obwohl hier ebenfalls viele Verbände existieren und die Möglichkeit zur gewerkschaftlichen Organisation besteht, sammelt sich knapp die Hälfte aller Gymnasiallehrer*innen im Deutschen Philologenverband (DPHV). Dieser steht ausschließlich Lehrkräften des Gymnasiums offen und publiziert u. a. Stellungnahmen, Studien und Artikel zur psychischen Belastung seiner Mitglieder durch die wachsenden Herausforderungen des Schulsystems. Er positioniert sich ausdrücklich für das dreigliedrige Schulsystem und für das Gymnasium als privilegierten Zugangsweg zur Universität. Die kleineren Verbände für Lehrkräfte des Gymnasiums stellen häufig Verbindungen zu den anderen Schulformen her und sind ähnlich wie bei den Verbänden des Elementarbereichs themen- oder fächerspezifisch. Die GEW nimmt andere, dezidiert reformorientierte bildungspolitische Positionen ein. Der Anteil der Gewerkschaftsmitglieder wird bei den allgemeinbildenden Schulen auf circa 30 Prozent geschätzt. Die GEW wird in der Öffentlichkeit und in der Bildungspraxis als ein Motor der Bildungsreform wahrgenommen, während der Philologenverband tendenziell eher als der Verwalter des Status quo wahrgenommen wird.

Was die Branche „Hochschulen“ als Ganzes angeht, so können die dort

Tätigen entweder bei ver.di oder bei der GEW Mitglied werden. Im tertiären Bereich ist auffällig, dass es in Bezug auf den Berufsverband eigentlich nur einen zentralen beruflichen Interessenverband gibt, nämlich den Deutschen Hochschulverband (DHV). Beitreten kann diesem nur, wer eine Habilitation besitzt oder diese zumindest begonnen hat. Der Verband umfasst knapp zwei Drittel aller deutschen Hochschulprofessor*innen und setzt sich für die beruflichen Interessen seiner Mitglieder ein, vor allem gegenüber dem Staat, der Gesellschaft und zuständigen Parlamenten oder Ministerien. Es existieren durch die Arbeitsgemeinschaft höherer Dienst (AhD) Verbindungen zum DPhV und anderen Beamt*innengruppen des höheren Dienstes.

Andere Verbände des tertiären Bereichs beruhen teilweise auf Fachbereichen, Hochschulformen oder Freizeitangeboten an Hochschulen. Die Affinität der Hochschullehrer*innen gegenüber diesen Verbänden scheint eher gering zu sein. Die Deregulierung im Hochschulbereich führt dazu, dass die Verhältnisse an den Universitäten und Hochschulen skandalisiert und zur Stärkung einer gewerkschaftlichen Gegenmacht beitragen können. Gerade beim wissenschaftlichen Nachwuchs deutet sich aktuell ein starkes Interesse an einer gewerkschaftlichen Organisation an, was man auch an bestimmten Dokumenten (Templiner Manifest) ablesen kann.

Orientierungsleitend bei der Betrachtung der Gewerkschaften und der Berufsverbände (und anderer Institutionen) ist in der Untersuchung von Kettner (2017) das Verhältnis zwischen dem Organisationsgrad und den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen der Berufsgruppen. Als Indikatoren für den Organisationsgrad werden die Anzahl und Größe der Verbände, ihre Verknüpfungen untereinander und ihre Monatsbeiträge als Faktoren genannt.

Folgende Zusammenhänge konnten nachgewiesen werden: Sowohl die Größe der Verbände als auch ihre binnenspezifische Vernetzung sind Indikatoren für einen hohen Organisationsgrad. Je höher die Mitgliederzahl ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass relativ hohe Beiträge verlangt werden können. Aus dem Datenmaterial lässt sich dies an folgenden Beispielen ablesen: Die größten Verbände sind häufig auch die einflussreichsten, da sie u. a. fest angestellte Mitarbeiter*innen beschäftigen können. Sie haben somit nicht nur höhere zeitliche Ressourcen als bspw. ehrenamtliche Mitarbeiter*innen, sondern weisen damit auf eine andere finanzielle Situation ihres Verbandes hin, die sich erstens aus höheren Mitgliedsbeiträgen ergibt und zweitens aus einer größeren Anzahl von zahlenden Mitgliedern resultiert.

Überall dort, wo die Zahl der Interessen- und sonstigen Berufsverbände groß ist, scheint die Wahrscheinlichkeit einer machtvollen Interessenvertretung geringer zu sein, was aber durch die Dominanz einer Einzelgewerk-

schaft kompensiert werden kann. Je größer ein Verband oder eine Gewerkschaft ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Einfluss über „gute Kontakte“ zur Politik, die Massenmedien und andere Bereichen der Öffentlichkeit hoch ist. In den Selbstbeschreibungen von Vertreter*innen von ver.di, der GEW und dem Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (BV-Päd.) fehlen diesbezügliche Hinweise, was eher darauf zurückzuführen ist, dass für die Akteur*innen dieser Aktivitätsbereich eine Selbstverständlichkeit zu sein scheint. Bei einem vom LOEB-Projekt eigens initiierten Kontakt (Podiumsdiskussion mit Studierenden) dieser drei Institutionen zeigten sich eine geringe Konkurrenzorientierung und der Wille zur Kooperation.

Der Organisationsgrad insgesamt hat wiederum einen positiven Einfluss auf die Arbeitsbedingungen, insbesondere auf das Gehalt und die gesellschaftliche Anerkennung, wobei auch diese beiden Kriterien voneinander abhängig sein können. Auch die Länge des Bildungsweges nimmt – aus einer rein statistischen Perspektive – auf die Höhe des Gehaltes und der gesellschaftlichen Anerkennung Einfluss. Diejenigen Berufsgruppen, die besonders gut organisiert sind, haben ein deutlich höheres Gehalt und ebenfalls einen höheren sozialen Status als die weniger organisierten Berufsgruppen. Das zeigt sich insbesondere bei Professor*innen und Gymnasiallehrer*innen. Allerdings ist ihr Bildungsweg auch deutlich länger. Die drei Kriterien Bildungsweg, Gehalt und gesellschaftliche Anerkennung stehen in einem positiven Zusammenhang mit körperlicher Gesundheit – je höher sie sind, desto niedriger sind die gesundheitlichen Risiken eines Arbeitsfeldes –, und auch im Umkehrschluss sind hohe gesundheitliche Risiken ein Anzeichen für schlechte Arbeitsbedingungen. Sie sind in den hier vorgestellten Beispielen nicht nur ein Resultat aus der mangelnden Anerkennung des Arbeitsfeldes, sondern auch eine arbeitsplatzspezifische Rahmenbedingung.

Das Alter der pädagogisch Anderen und die damit zusammenhängenden pädagogischen Tätigkeiten in den jeweiligen Arbeitsfeldern unterscheiden sich in den drei untersuchten Bereichen beträchtlich, was unterschiedliche Arten gesundheitlicher Risiken mit sich bringt. Dass Erzieher*innen also von Rückenschmerzen, Gelenkproblemen, Gehörschäden und Krankheitsübertragung durch ihre „Klient*innen“ stärker betroffen sind als Hochschullehrer*innen, ist durch die Forschung hinlänglich belegt (Viernickel/Voss/Mauz 2017).

Einerseits sind gesundheitliche Risiken im Beruf ein wichtiges Thema für die Verbände und Gewerkschaften, die bspw. eine Rechtsschutzversicherung anbieten. Andererseits handelt es sich hierbei um Herausforderungen, die

durch präventive Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen optimiert werden können. Die Ausgaben für Präventionsmaßnahmen müssen vor allem in öffentlichen Einrichtungen beantragt und bewilligt werden, was ein gewisses Engagement der Verantwortlichen voraussetzt.

Es scheint in den untersuchten Beispielen eine große Rolle zu spielen, dass sich die Interessenvertretungen intensiv mit den Arbeitsbedingungen ihrer Mitglieder beschäftigen. Überall dort, wo andere Themen im Fokus stehen, sind die Zahl der Mitgliedschaften sowie die Durchsetzungskraft tendenziell geringer. Das bedeutet ebenfalls, dass für die Verbesserung von Arbeitsbedingungen eine Abgrenzung hinsichtlich unterschiedlicher Fächer, Konfessionen oder Träger hinderlich zu sein scheint, eine Abgrenzung bezüglich der eigenen Berufsgruppe jedoch förderlich.

Im Zuge der Analyse konnte eine grundlegende Erkenntnis festgehalten werden: Die Gewerkschaften haben eine Tendenz zur vollständigen Inklusion (es sollen, wenn möglich, alle Personen einer bestimmten Branche – berufsgruppenübergreifend – organisiert werden), wohingegen die Verbände bis zu einem gewissen Grad eine Neigung zur dosierten Exklusion haben, da aus Gründen der Sicherung eines Alleinstellungsmerkmals nur bestimmte Berufe einer Branche aufgenommen werden. Ein Beispiel: Die GEW ist im tertiären Bereich offen für Professor*innen, akademische Räte, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, studentische Hilfskräfte, der DHV dagegen ist nur für Personen ab der Grenze der Habilitation offen. Diese Differenz dürfte für das Verständnis von Gewerkschaften und Berufsverbänden grundlegend sein.

Folgt man Durkheims Ansatz, so kann festgehalten werden, dass sich die Gemeinwohlorientierung und die Orientierung am Eigennutz im Zuge einer möglichen Vergemeinschaftung keineswegs ausschließen. Von daher stellt die folgende Anekdote keineswegs nur ein Bonmot dar. Nachdem eine ver.di-Vertreterin ihre Gewerkschaft in einer erziehungswissenschaftlichen Master-Vorlesung präsentiert hatte, stand am Ende bei allen anwesenden Student*innen die Erkenntnis, dass die Entscheidung zum Gewerkschaftsbeitritt in der modernen Arbeitswelt eigentlich keiner abstrakten, wissenschaftlich flankierten Legitimation bedarf, sondern eine simple Frage des gesunden Menschenverstandes und des puren Eigeninteresses darstellt.

Bei der Betrachtung der institutionellen Selbstbeschreibungen der Berufsverbände und der Gewerkschaften unter dem Fokus der Vergemeinschaftungstendenzen von sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen konnte folgender Aspekt herausgefunden werden: Während sich bei den Berufsverbänden eine eher partikulare Orientierung als „Schlüssel zum Erfolg“ ab-

zeichnet, liegt dieser bei den Gewerkschaften eher im abstrakten Postulat der Solidarität. Eine stärkere Balancierung dieser Spannung zwischen utilitaristischen Eigeninteressen und einer kollektiven Interessenartikulation wäre für die Professionalisierung aller pädagogischen Berufsgruppen sicherlich funktional.

6 SCHLUSSBETRACHTUNG: Die Einheit in der Vielfalt und einige bildungspolitische Konsequenzen

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

Das spezifische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie besteht darin zu prüfen, ob und inwieweit die weltweit kommunizierte Formel vom lebenslangen Lernen in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens „nur“ als Wissensform präsent ist oder ob diese auch auf struktureller Ebene nachweisbare Spuren hinterlassen hat? Kombiniert ist dieses spezifische Interesse mit der theoretischen Ausgangsfrage, welche soziale Gestalt kristallisiert sich heraus, wenn das formale und non-formale Lernen gleichsam addiert und in einem Forschungsvorhaben als Einheit betrachtet wird? Damit wird zugleich – in Anlehnung an die basale Unterscheidung „System versus Lebenswelt“ bei Habermas (1981) – eine Leitdifferenz zwischen dem informellen Lernen in lebensweltlichen Zusammenhängen und dem geplanten und verwalteten Lernen in Organisationen (Nittel 2013a) hergestellt. Das didaktisch geplante und gestaltete Lernen in Einrichtungen, die sich selbst als „pädagogisch“ definieren und die über geschultes Personal verfügen, ist aus unserer Sicht demnach eine Domäne des Systems.

Die Idee, dass das lebenslange Lernen selbst bereits eine Institution *sui generis* sein könnte, wurde mit Überlegungen eines prominenten Gewährsmannes unterfüttert. Hierbei ist auf George Herbert Mead (1968) Bezug genommen und die mögliche Institutionalisierung mit dem Topos des „Universalisierungsmechanismus“ begründet worden. Als Universalisierungsmechanismus trägt das lebenslange Lernen zu einer Verschränkung von Individuum und Gesellschaft, Orts- und Weltgesellschaft, Kindheit und Alter, Autonomie und Heteronomie, Erziehung und Bildung, Profession und Organisation usw. bei. Damit wird gewährleistet, dass sich kommunikative Akte aneinanderreihen, Verständigungsbemühungen folglich nicht abreißen und auf Lernen ein Anschlusslernen folgt.

Im empirischen Teil wurde die zentrale Fragestellung (vgl. [Einleitung](#)) dann unter Berücksichtigung von drei Datenquellen bearbeitet, nämlich institutionellen Selbstbeschreibungen (Konzepten, Leitbildern, Konzeptionen), Expert*innen-Interviews mit Führungskräften und Gruppendiskussionen

mit Vertreter*innen des operativen pädagogischen Tagesgeschäftes. Die Studie ist somit multiperspektivisch angelegt, was auch die Nutzung unterschiedlicher Auswertungsmethoden einschließt (vgl. Kapitel 2.5).

In Kapitel 3 werden die Ergebnisse unserer Untersuchung in einem bewusst deskriptiven Modus präsentiert. Wir haben hier auch auf das im Laufe der empirischen Untersuchung überraschend auftauchende Phänomen reagiert, dass die Befragten, ohne dass dies durch die Art der Datenerhebung präjudiziert wurde, von sich aus auf die Qualität pädagogischen Handelns und die damit verbundene Ressourcenverteilung eingegangen sind und eben nicht nur ausschließlich auf das lebenslange Lernen rekurriert haben.

Als weitere generative Themen, die quer in allen Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesens in unseren Daten auftauchen, haben wir folgende Kategorien identifizieren können: Bildung, Beratung und Kooperation. Wir finden es erstaunlich, dass trotz der unbestrittenen Vielfalt der Erziehungs- und Bildungsorganisationen ein überschaubares Geflecht an gemeinsam geteilten Themen identifiziert werden konnte. Auf diesen grundlegenden Befund können zukünftige Bestrebungen in der Erziehungswissenschaft zurückgreifen, eine empirisch begründete pädagogische Organisationstheorie zu entwickeln.

Bei genauer Betrachtung besitzen diese Themen auf der Hand liegende Bezüge zum lebenslangen Lernen: So stellt Bildung die Chiffre für die zentrale Leistung des lebenslangen Lernens dar, Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration zugleich zu ermöglichen. Beratung bildet eine personenbezogene Dienstleistung, in der ein individueller Fallbezug realisiert wird. Und als pädagogische Handlungsform erstrecken sich die Angebote auf die gesamte menschliche Lebensspanne (Gieseke/Nittel 2016). Qualität kann als reflexiver Mechanismus betrachtet werden, mit dem die Welt pädagogischer Organisationen die Maxime des lebenslangen Lernens als strategisches Instrument der Selbstoptimierung auf die eigene Einrichtung überträgt (Klieme/Tippelt 2008). Und schließlich bilden die vertikalen und horizontalen Kooperationsbeziehungen die organisatorische Voraussetzung, damit die einschlägigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen die Gesellschaftsmitglieder im Verstreichen ihrer Lebenszeit begleiten können (Tippelt et al 2009; Emminghaus/Tippelt 2009). Überhaupt hat sich die Begleitung der Lebenspraxis im konkreten Hier und Jetzt – und eben nicht der konventionelle Modus der Vorbereitung auf ein unbestimmtes (biografisches) Später – als dominanter Operationsmodus des modernen Erziehungs- und Bildungswesens erwiesen (Nittel/Meyer 2017).

Die über die einzelnen Bildungssegmente hinweg gleichlautenden Klagen über die defizitäre Ressourcenausstattung signalisieren gewisse Funktionseinbußen und einen bildungspolitischen Handlungsbedarf, die für die erfolgreiche Umsetzung des lebenslangen Lernens notwendige Infrastruktur und die diesbezüglichen räumlichen, zeitlichen, finanziellen und personellen Voraussetzungen zu schaffen. Diese Position ist weitgehend deckungsgleich mit einer Untersuchung über das Expert*innenwissen von Wissenschaftler*innen, bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen und dem Führungspersonal großer Bildungseinrichtungen (Dellori 2016).

Symptomatisch für die gegenwärtige Verfasstheit des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ist, dass in allen Subsystemen ressourcenbezogene Kompensationsstrategien praktiziert werden, um die schlechte Ausstattung auszugleichen. Dazu gehören u.a. Projektfinanzierung, Alumnisysteme, Spendenaktionen, Fördervereine und Eigenarbeit. Einige der fünf eben erwähnten Themen (z.B. Kooperation, Qualität) zeigen mit großer Deutlichkeit, dass das lebenslange Lernen eben nicht nur als Wissens- und Orientierungsfigur betrachtet werden kann, sondern auch in seiner materiellen und dinglichen Verfasstheit.

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage, die sich darauf bezieht, wie stark die Formel des lebenslangen Lernens in den einzelnen Bildungsbereichen verankert ist, lässt sich Folgendes sagen: Thematisch relevant wird das lebenslange Lernen in geballter und expliziter Form in Bezug auf die individuelle Professionalisierung der pädagogisch Tätigen (z.B. Fort- und Weiterbildung) und die Biografien der pädagogisch Anderen. Die transitiven Bezüge bezogen auf die pädagogischen Anderen und die reflexiven Verweise – das betrifft die pädagogischen Praktiker*innen – sind demnach sehr stark ausgeprägt. Das lebenslange Lernen bildet aus dieser Perspektive eine natürliche Kategorie, welche die Akteur*innen ganz selbstverständlich, und zwar auf souveräne und kreative Weise argumentativ nutzen.

Mit Blick auf die Entwicklung der eigenen Organisation wird die Maxime vom lebenslangen Lernen – trotz der Prominenz des Diskurses über das organisationale Lernen – allerdings nur marginal verwendet.

Das lebenslange Lernen kann im Datenmaterial, auch wenn es nicht auf die eigene Organisation appliziert wird, als zentrale berufliche und bildungspolitische Orientierungsfigur klar und eindeutig identifiziert werden, allerdings immer auch mit einem gewissen kritischen Unterton.

Neu ist aus unserer Sicht die Erkenntnis, dass das lebenslange Lernen nicht nur in manifesten Formen, sondern auch höchst indirekt und verdeckt zur Geltung gebracht wird. Das ist bspw. der Fall, wenn in den zeitlichen Bezügen des Auftrags einer Einrichtung positive Bedingungen des Gelingens genannt werden, welche die gewünschte Kompetenzentwicklung der Ziel- und Adressat*innengruppen betreffen. Hier finden sich z. B. Vermerke, was Bürger*innen in 20 Jahren wissen und können müssen, um am demokratischen Gemeinwesen angemessen und zielgerichtet zu partizipieren. In eine ähnliche Richtung weist die Beobachtung, wenn bei der Beschreibung der Adressat*innen einer sozialpädagogischen Einrichtung eine Orientierung an den Lebensaltern vorgenommen oder/und in den Bemühungen, Wissen zu vermitteln, Kompetenzen priorisiert werden, die prinzipiell für alle Lebensalter gelten. Diese Hinweise zeigen, dass Organisationen sehr wohl im Horizont der Lebenszeit ihrer Adressat*innen denken und planen.

In Bezug auf die zweite Fragestellung des Vorhabens, also die Anstrengungen und Initiativen der Organisationen zur Bereitstellung von Fortbildungen, können ebenfalls eindeutige Aussagen formuliert werden. Fortbildungen können sowohl als Impulse der individuellen Professionalisierung als auch als Bestrebungen der Organisationsentwicklung betrachtet werden. An beidem haben die Einrichtungen ein vitales Interesse. Die starke Akzeptanz der Erwartung, dass sich Pädagog*innen mit dem Auftrag, andere zu bilden und zu erziehen, auch selbst fortbilden sollten, ist in dem Material allgegenwärtig. Von daher dürfte eine juristisch kodifizierte Fortbildungspflicht für einzelne pädagogische Berufsgruppen eher kontraproduktiv sein, weil damit der selbstläufige Lern- und Reifeprozess der sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen missachtet zu werden droht.

Im Anschluss an die stark deskriptiv angelegte Empirie über die Verankerung des lebenslangen Lernens und die verwandten Themen Kooperation und Qualität setzt der Versuch einer theoriegeleiteten Erklärung an. Wie ist der Befund einzuordnen, dass die Formel des lebenslangen Lernens zum einen in den institutionellen Selbstbeschreibungen und in anderen Materialtypen unmittelbar sichtbar ist, diese Maxime zum anderen – mit Blick auf die Kategorien Beratung, Bildung, Qualität, Kooperation und Ressourcenausstattung – gleichzeitig nur in einem Tarngewand präsent ist? Inwieweit schließen die Teilergebnisse sogar die auf den ersten Blick gewagte Lesart ein, dass wir quasi alle Zeug*innen einer neuen Stufe der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens sind? Kann es sein, dass die Institution lebenslanges Lernen selbst einem Institutionalisierungsprozess ausgesetzt ist?

Auf diese Fragen haben wir in [Kapitel 4.4](#) mit dem bislang nur unscharf formulierten Konzept der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese (Nittel/Schütz/Tippelt 2014 a und b) reagiert, für das wir nicht nur die Arbeiten von Lenzen, Durkheim und Luhmann, sondern auch die Ansätze des Neo-Institutionalismus herangezogen haben. Die hier angedeutete pluralistisch ausgerichtete Grundagentheorie liefert die notwendige Sensitivität, um den Wechselbezügen von Ontogenese („Pädagogisierung der biografischen Lebensführung“ beim Individuum) und Phylogenese (drastischer Ausbau der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in der Gesellschaft in den letzten 50 Jahren) analytisch gerecht zu werden. Wir verstehen den hier angedeuteten weltgeschichtlichen Prozess als Indiz für die Formierung eines eigenständigen gesellschaftlichen Funktionssystems, als Vorbote für die Konstitution des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Wir maßen uns dabei allerdings nicht an, die Existenz eines solchen komplett entwickelten Systems zu behaupten; allerdings gibt es gute Gründe, von einem System in der Entstehung zu sprechen. Gleichzeitig wechseln wir in diesem Teil der Studie von einer Rekapitulation von Selbstbeschreibungen in eine stringente erziehungswissenschaftliche Beobachterposition.

Auf der Grundlage handlungstheoretischer Überlegungen und einer nicht an Luhmann ausgerichteten systemtheoretisch orientierten Heuristik wurden einschlägige Kriterien benannt und auf den pädagogischen Gegenstandsbe-
reich übertragen. Das sich formierende System besteht aus drei Elementen:

1. den Organisationen (Träger und Einrichtungen mit einem expliziten Erziehungs- und Bildungsauftrag),
2. der sozialen Welt pädagogisch Tätiger als Sammelbegriff aller Berufsgruppen und Berufsrollen und
3. den pädagogisch Anderen als Synonym für die Totalität der Adressat*innen-, Ziel- und Klientelgruppen.

Die eben genannten Elemente sind keineswegs mit den Subsystemen identisch. Diese bestehen aus den pädagogischen Handlungsfeldern, also dem Elementar- und Primarbereich, den Sekundarbereichen I und II, der beruflichen Bildung, dem tertiären Bereich, der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik.

Auch die grundlegenden Operationsarten des Systems haben wir vorgestellt und erläutert: So nutzt es einerseits Technologien, wie Programme, Arbeits- und Veranstaltungsformen, Methoden und Medien; andererseits bietet das

System Raum zur Entfaltung von Kernaktivitäten. Zu diesen gehören die Praktiken des Begleitens, Unterrichtens, Beratens, Sanktionierens und Organisierens. Durch das Zusammenspiel von Technologien und Kernaktivitäten im Medium der pädagogischen Situation wird die Wirkmächtigkeit des Systems im Mikrobereich des Handelns gewährleistet.

Durch die intentional gesteuerte Prägung, Steuerung und Beeinflussung der institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster der Erziehungs- und Bildungskarrieren bildet das System jene Form aus, in der es sich selbst gesellschaftlich reproduziert: nämlich den Lebenslauf. Die pädagogische Situation und der Lebenslauf stellen somit weitere Eckpunkte des Systems dar. Auch wenn dies nicht immer in jedem Fall empirisch nachweisbar ist und nur idealtypisch zutrifft, so kann man mit einiger Plausibilität behaupten, dass in allen pädagogischen Situationen die drei Systemelemente arbeitsteilig wirksam sind, nämlich die soziale Welt der pädagogisch Tätigen, der organisationale Rahmen und die pädagogisch Anderen. Erzeugung, Bewältigung und Überführung pädagogischer Situationen in Prozesse/Ereignisketten der Erziehung und Bildung werden als primäre Arbeitsteilung begriffen. Alle anderen Varianten der Arbeitsteilung – bspw. das Zusammenwirken der großen pädagogischen Arbeitsfelder bei der Ausformung von Lebensläufen oder horizontale und vertikale Varianten der Zusammenarbeit von Einrichtungen – gelten als sekundäre Varianten.

Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens trägt mit der eben angedeuteten Art und Weise der Leistungserbringung dazu bei, den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang für die nächsten Generationen zugänglich und nutzbar zu machen und damit die Zukunft des menschlichen Gemeinwesens offen zu gestalten. Das System löst damit die widersprüchliche Aufgabe, den gesellschaftlichen Status quo zu tradieren und zugleich den Boden für gesellschaftliche Erneuerungen, Reform- und Veränderungsbestrebungen sowie Fortschrittsimpulse zu bereiten. Auf diese Weise wird die Ermöglichung von sozialer und technischer Innovation an die Bewahrung einer schützenswerten Tradition gekoppelt.

Die unverwechselbare und spezifische Leistung des Systems bezieht sich auf die Herstellung und Bewahrung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Gesellschaftsmitglieder über die Lebensspanne. Entscheidend ist nicht, ob tatsächlich gelernt wird, ausschlaggebend ist vielmehr, dass die Erwartung zu lernen kommuniziert wird. Dabei findet im günstigsten Fall eine Art Feinabstimmung in der beschleunigten Entwicklung der gesellschaftlichen Funktionssysteme und sozialer Milieus einerseits sowie der biografischen Er-

fahrungs- und Wissensaufschichtung andererseits statt. Die Freiheit des Subjektes wird gewahrt, weil auf der individuellen Ebene der Aufbau, die Veränderung, die Restitution und die Aufrechterhaltung von Identitätsformationen unter Maßgabe universeller Werte immer nur als Aneignungsoptionen ausgehandelt werden können und die personenbezogenen Dienstleistungen primär der Logik des kommunikativen Handelns (Habermas 1981) folgen.

Welche weiteren Entdeckungen unter Maßgabe einer multiperspektivischen Analyseperspektive auf pädagogische Organisationen möglich sind, zeigt dann schließlich [Kapitel 5](#). Hier werden die Betrachtung von Selbstbeschreibungen und die Einnahme einer erziehungswissenschaftlichen Beobachterposition miteinander kombiniert. Sowohl für eine pädagogische Organisationstheorie als auch für eine moderne Bildungspolitik dürfte die Erkenntnis bedeutsam sein, dass zwingend von einer Gleichheit, genauer gesagt von einer gleichen Wertigkeit der pädagogischen Subsysteme ausgegangen werden muss.

Hinter dieser Aussage verbirgt sich weniger eine normative Position im klassischen Sinne als vielmehr eine grundlagentheoretisch begründbare Maxime. Die These von der Gleichwertigkeit der Subsysteme korrespondiert mit der Beobachtung von der funktionalen Differenzierung der verschiedenen Segmente: Weder die Schule noch die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik genießen eine Priorität vor dem Elementarbereich oder dem tertiären Bereich. Keines der Segmente kann von sich behaupten, mit Blick auf den Durchschnitt der Gesellschaftsmitglieder in der biografischen Prägestärke oder Wirkmächtigkeit eine vorherrschende Stellung einzunehmen.

Ergänzend zu diesem Argument können weitere Begründungslinien für die Gleichwertigkeit der Subsysteme genannt werden. Die hier aufscheinende Maxime korrespondiert unmittelbar mit der in der christlich-jüdischen Tradition verbürgten Egalität der Lebensalter. Schon Comenius hat sie im 17. Jahrhundert in den sieben Schulen des Lebens betont (Comenius 2001). Kann die Gleichheit der Lebensalter als Prämisse zugrunde gelegt werden, so hat dies selbstverständlich auch Konsequenzen im Hinblick auf die moralische und faktische Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Die verschiedenen Subsysteme, die hier verankerten Organisationen und last, but not least das hier tätige Personal bewegen sich auf gleicher Augenhöhe, weil sie alle an ein und demselben Projekt – nämlich der intentionalen Formung von Lebensläufen – beteiligt sind. Aus der Spannung zwischen der hier angedeuteten grundlagentheoretischen Position und der nüchternen Faktizität, wie sie durch erziehungswissenschaftliche

Zeitdiagnosen widergespiegelt wird, beziehen Reformanstrengungen ihre Kraft.

Die Behauptung der Gleichwertigkeit der einzelnen Subsysteme darf aber nicht über die immer wieder zutage tretende Tendenz hinwegtäuschen, dass in den Subsystemen gleichzeitig permanent Ungleichheit erzeugt wird. In der Schule verrichten Lehrer*innen die gleiche Arbeit, sie verfügen über die gleiche Ausbildung – aber dennoch werden verbeamtete Lehrkräfte anders entlohnt als angestellte oder jene mit stark limitierten Zeitverträgen. Im Elementarbereich haben sich die Hierarchien durch neue Ausbildungswege und Erfolge in der Professionalisierung um einiges erweitert. Obwohl im Bachelor-/Master-System die Studienzeit bei Grundschullehrer*innen und Gymnasiallehrer*innen annähernd gleich ist, wird ihre Arbeit unterschiedlich bezahlt. Im tertiären Bereich forcieren spezielle Wettbewerbe (Exzellenz) und andere Mechanismen (Rankings) die Bildung von Hierarchien.

Für ein tieferes Verständnis pädagogischer Organisationen liefert die Untersuchung wichtige Impulse. So können Erziehungs- und Bildungseinrichtungen per se nicht über einen Kamm geschoren werden, sondern müssen grundsätzlich in ihrer Doppelfunktion und Polyvalenz wahr- und ernstgenommen werden: So sind sie erstens als Differenz von Träger und Einrichtung und andererseits als Einheit von Organisation und Gemeinschaften zu begreifen.

In dem hier artikulierten Organisationsverständnis pflegen wir eine intensive Übernahme der Praxisperspektive. Die Anliegen und Reformvorstellungen der Praxis werden nicht als Restgröße begriffen, sondern systematisch in die Untersuchung integriert. Dabei hat sich gezeigt, dass die Anliegen der Erziehungs- und Bildungspraxis weitgehend mit den Schwerpunkten der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wenn nicht deckungsgleich, aber zumindest kompatibel sind. Auf der Ebene der Wahrnehmung relevanter Themen kann die viel zitierte Fremdheit zwischen Forschung und Berufspraxis jedenfalls nicht bestätigt werden. Die Praxis zeigt allerdings eine große Sensibilität gegenüber suboptimalen Reformversuchen in der Vergangenheit, die aus ihrer Sicht entweder eine rein organisationsbezogene oder eine rein beruflich-fachbezogene Ausrichtung aufwiesen. Hier käme es auf ein optimales Mischungsverhältnis an.

Bei der Betrachtung pädagogischer Organisationen gilt es selbstverständlich, jene Personengruppen im Auge zu behalten, welche die faktische Arbeit leistet. Bei der Recherche nach der Organisation der Organisationsmitglieder

sind zwei zentrale Vergemeinschaftungsformen herausgearbeitet worden, nämlich Berufsverbände und Gewerkschaften. Die Zahl der Berufsverbände steht in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu ihrem Machtpotenzial: Je weniger es gibt, desto größer ist das Machtpotenzial.

Die sozialen Welten der pädagogisch Tätigen sind sehr unterschiedlich organisiert: Lehrkräfte aus Gymnasien sind relativ gut organisiert. Schwieriger sieht es in der Erwachsenen-/Weiterbildung aus, wo weder der gewerkschaftliche Organisationsgrad besonders hoch zu sein scheint noch ein schlagkräftiger Berufsverband existiert. Je höher der quantitative und qualitative Modus der Selbstorganisation ist, desto wahrscheinlicher sind nicht nur bessere materielle Entschädigungschancen, sondern auch ein hohes gesellschaftliches Ansehen.

Gerade weil in dem hier genutzten Theorieverständnis das Konzept der Intentionalität eine große Rolle spielt, wollen wir zum Schluss darauf aufmerksam machen, dass die in unserer Untersuchung zu Tage beförderten kollektiven Veränderungsprozesse in Richtung eines Systems nicht auf expliziten Reformprogrammen zu beruhen scheinen. Dieser großflächige Veränderungsprozess mutet eher so an, als sei er das Ergebnis ungeplanter, also evolutionärer Prozesse der Aushandlung zwischen Bildungspolitik, pädagogischer Praxis und Bildungsforschung. Die in der Einleitung genannte Fragestellung nach der „Wirksamkeit“ und „Nachhaltigkeit“ der modernen Bildungspolitik müssen wir unter dem Eindruck der Befunde mit Vorsicht behandeln. Klare Bezüge zur Agenda des lebenslangen Lernens, wie sie einige politische Instanzen oder Parteien oder Stiftungen vertreten, haben wir nicht identifizieren können. Wir haben allerdings sehr wohl Anhaltspunkte gefunden, die auf die allmähliche Formierung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens hinweisen, ohne dass es einen Masterplan zu geben scheint, der genau dieses Ziel verfolgt.

Es bleibt der Autonomie derjenigen Akteur*innen überlassen, die als Bildungspraktiker*innen, bildungspolitische Entscheidungsträger*innen oder als Leitungspersonal für die Verfasstheit der Einrichtung verantwortlich sind, die in dieser Untersuchung aufgedeckten Tendenzen wahrzunehmen, zu fördern und sie gegebenenfalls als Basis für eigene Veränderungsabsichten zu nutzen. Gerade die Abwesenheit eines Masterplans bietet Raum für eigene Gestaltungsaktivitäten. Eine zentrale Botschaft der vorliegenden Studie kann in der These zusammengefasst werden, dass ein rein alltagsweltlich informiertes oder ideologiekritisch geprägtes Verständnis vom lebenslangen Lernen kontraproduktiv erscheinen muss, wenn es darum geht, die eigene Ein-

richtung und das eigene Tun zu begreifen und den pädagogisch Tätigen und ihrem Publikum gegenüber transparent zu machen.

Die Einsicht, dass das moderne Erziehungs- und Bildungswesen komplex und vielschichtig ist, darf nicht folgenlos bleiben. Sowohl die Position, die organisierte Aneignung von Wissen im Medium des lebenslangen Lernens böte eine hinreichende Basis für emanzipatorische Prozesse oder sozialen Aufstieg als auch die Position, das lebenslange Lernen stelle ein besonders raffiniertes Szenario für neue Herrschaftstechniken dar, tragen kaum dazu bei, die faktische Lage angemessen zu beschreiben.

Wer verbliebene Handlungs- und Gestaltungsspielräume nutzen möchte, wer „überflüssige Herrschaft“ (Herbert Marcuse) abbauen und mehr Chancengerechtigkeit erringen will, muss die Funktionsweise und die Mechanismen des jeweiligen Systems verstehen lernen. Diesbezüglich haben wir einige Erkenntnisse gewonnen: Das äußere Erscheinungsbild und die innere Verfasstheit pädagogischer Organisationen weisen extreme Unterschiede auf. Gleichzeitig benötigen die pädagogisch Tätigen und das Leitungspersonal aber auch von der Umgangssprache unterschiedene sprachliche Instrumente, um trotz dieser Unterschiede Gemeinsamkeiten festzustellen. Die altehrwürdigen Konzepte „Erziehung und Bildung“ alleine reichen nicht aus, um die Einheit des Systems zu beschreiben. Wir haben Argumente geliefert, dass das Konzept des lebenslangen Lernens eine solche Einheitsformel darstellen könnte.

Ebenso wie bei der Vorgängerstudie wünschen wir uns, dass die vorliegende Studie einen zumindest bescheidenen Beitrag zur Förderung von mehr organischer Solidarität zwischen den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen leisten möge. Nach wie vor zeichnet sich eine teils unterschwellige, teils offene Konkurrenz zwischen den Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ab, die sich trotz objektiv vorhandener Schnittmengen in den Interessen – insbesondere bei der Verteilung der Finanzmittel – mittel- und langfristig als kontraproduktiv erweisen wird. Die Schärfung der Unterschiede zwischen den Organisationen und die Entdeckung von Gemeinsamkeiten sind zwei Bewegungen, die sich keineswegs ausschließen, sondern ganz im Gegenteil durchaus parallel vollzogen werden können.

Ohne den Blick über den Tellerrand der eigenen Organisation und ohne eine Vorstellung von „EINHEIT“ wird sich das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens gegenüber den Zumutungen und mächtigen Einflüssen der übrigen Funktionssysteme, insbesondere der Wirtschaft, nur schwer behaupten können. Zugegeben – das System wird weder im Moment

noch in ferner Zukunft mit „einer Stimme“ sprechen können. Aber die Erziehungswissenschaft wäre als Wissenschaft einen Schritt weiter, fände sie eine Beobachtungssprache, welche das sich formierende System als kollektive Handlungseinheit zunächst einmal sichtbar machen würde. Dazu leistet die vorliegende Studie einen Beitrag.

Bildungspolitische Forderungen

Aus methodisch ambitioniert angelegten erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen lassen sich in der Regel – je nach Erkenntnisinteresse – ganz unterschiedliche bildungspolitische Konsequenzen ableiten. Aus dem breiten Spektrum möglicher bildungspolitischer Schlussfolgerungen, welche die LOEB-Untersuchung (LOEB für „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“) zulässt, seien hier einige genannt:

Die vorliegende Studie hat nachweisen können, dass die auch im internationalen bildungspolitischen Zusammenhang akzeptierte Formel vom lebenslangen Lernen in den Organisationen des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens verankert ist. Von diesem Prozess ist ein beachtlicher, bildungspolitisch allerdings kaum registrierter, Institutionalisierungsschub ausgegangen. Wir bezeichnen die damit einhergehende Transformation mit dem Begriff der „arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese“.

Die flächendeckende Verbreitung der Formel vom lebenslangen Lernen ist jedoch nicht direkt, sondern eher über den Umweg der Festigung von fünf generativen Themen vollzogen worden. Diese lauten: Kooperation, Qualität, defizitäre Ressourcenausstattung, Bildung und Beratung. Will die Bildungspolitik in den Ländern und im Bund eine möglichst breite Wirkungskraft zukünftiger Maßnahmen in allen Bereichen erzielen, so wäre es aus Sicht der Projektverantwortlichen sinnvoll, unmittelbar an diesen fünf generativen Themen anzusetzen. Gleichzeitig wäre es von vitaler Bedeutung, dem Wissen um die defizitäre Ressourcenausstattung Taten folgen zu lassen und die notorische Unterfinanzierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens schrittweise zu überwinden. Die fünf Themenbereiche sind im kollektiv geteilten Organisationsbewusstsein der Einrichtungen in allen Bereichen des Systems schon jetzt präsent und müssen in ihrer Relevanz nicht aufwendig begründet oder gar durchgesetzt werden. Die positive Adaptionsbereitschaft in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen scheint heute gegenüber der Intention der Kontinuitätssicherung weit größer ausgeprägt zu sein als gegenüber den Strategien der Diskontinuität.

Das deutsche Erziehungs- und Bildungswesen ist, so ein zentraler – empirisch gestützter – Befund, auf dem Weg, sich zu einem eigenständigen gesellschaftlichen Funktionssystem zu entwickeln. Der Operationsmodus des Systems wird Schritt für Schritt umgestellt: nämlich vom Mechanismus der Vorbereitung auf den der (biografischen) Begleitung. Ebenso wie andere Funktionssysteme (Wirtschaft, Wissenschaft, Religion) benötigt es dazu eine Einheitsformel. Diese lautet in unserem Fall „lebenslanges Lernen“. Dieser weitreichende Prozess schließt in Zukunft unweigerlich die Steigerung von Komplexität, größere Kooperationsbedarfe und wachsende gegenseitige Abhängigkeiten ein. Zentrale bildungspolitische Entscheidungen können nicht mehr nur „selbstreferenziell“, sondern sollten fortan intensiver mit Blick auf die kurz-, mittel- und langfristigen Konsequenzen für die jeweils anderen Systemsegmente gefällt werden.

Konkret wäre etwa bei hochschulpolitischen Entscheidungen (Ausbau der regionalen Hochschullandschaft) immer auch in Betracht zu ziehen, welche mögliche Folgen diese Expansion für das Berufsbildungssystem nach sich zieht. Die Anstrengungen auf dem Gebiet der Alphabetisierungsarbeit für Erwachsene reagieren zum Teil auch auf die Versäumnisse der Schule, könnten ebenso gut aber auch konkrete Anhaltspunkte liefern, wie die Entstehungsbedingungen für den funktionalen Analphabetismus in der Schule zielgerichtet und konstruktiv bearbeitet werden könnten. Eine solche systemische Betrachtungsweise setzt die Optimierung der Fähigkeit zur bildungspolitischen Perspektivenübernahme, aber auch von mehr Abstimmung und Kommunikation zwischen den Bildungsbereichen voraus.

Die überwiegende Mehrheit der Leitungspersonen aus sämtlichen Organisationen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens klagen – ohne dass die Befragungsinstrumente dies evoziert hätten – über eine notorisch schlechte materielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcenausstattung. Dieses Defizitbild wird durch die Einstellungen des operativ tätigen Personals bestätigt. Die berufliche Praxis vermittelt damit die zentrale Botschaft, dass die im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens liegenden konstruktiven Potenziale bei Weitem nicht genutzt werden können.

Die von der Öffentlichkeit wahrgenommene separate Skandalisierung der Unterausstattung im Elementarbereich, in bestimmten Schulformen, der Erwachsenenbildung, des Hochschulwesens usw. scheint in der Vergangenheit kaum Früchte getragen zu haben. Während es etwa im gesellschaftlichen Funktionssystem der Wirtschaft, Wissenschaft und Religion üblich ist, dass Dachorganisationen die partikularen Interessen bestimmter Teilbereiche des

Systems bündeln und im öffentlichen Diskurs artikulieren, verfügt das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens über kein zentrales Sprachrohr zur Kundgabe berechtigter bildungspolitischer Interessen auf der Ebene der Träger und der Einrichtungen. Gerade die föderale Struktur von Bildung und Erziehung dürfte die Notwendigkeit eines solchen zentralen Sprachrohrs stützen. Die Gewerkschaften besitzen aus der Sicht der Autoren*innen der LOEB-Studie die erforderliche Autorität und die nötige Erfahrung, um die Einrichtung eines solchen Organs zur Artikulation von trägerunabhängigen und bildungsbereichsübergreifenden Organisationsinteressen auf den Weg zu bringen.

Die Formulierung und Durchsetzung von genuinen Organisationsinteressen muss von der Artikulation und Umsetzung berechtigter Interessen der einzelnen pädagogischen Berufskulturen unterschieden werden. Die Koordinierung und Zentralisierung berufspolitischer Belange, Interessen und Anliegen hat sich – so zeigen die komparativen Analysen – als außerordentlich erfolgreich erwiesen. Die Berufsverbände und die im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens aktiven Gewerkschaften stehen – sachlogisch betrachtet – in einem komplementären Verhältnis und nicht wie manche meinen in einer Konkurrenzbeziehung zueinander. Auch hier wäre ein Dachverband oder ein lockerer Verbund aller mit der Vertretung von Interessen pädagogischer Berufsgruppen vertretenen sozialen Einheiten eine mögliche Option, um der offensichtlichen Aufsplitterung und einer künstlichen Trennung der sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen entgegenzuwirken. Neben einer wirkungsvollen Tarifpolitik benötigt das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens auf der berufspolitischen Ebene auch eine zielgerichtete Politik der Anerkennung, die letztlich aber nicht von monetären Aspekten zu trennen ist.

Die Gewerkschaften könnten mit Blick auf ihre altehrwürdige Tradition einer lebendigen Kultur der Solidarität einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, gewisse Verwerfungen und Kommunikationsbarrieren im Verhältnis der verschiedenen Berufsgruppen konstruktiv zu bearbeiten. Auch im LOEB-Projekt hat sich die Tendenz bestätigt, dass die verschiedenen Berufskulturen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens keineswegs eine kritische Distanz gegenüber den gesellschaftlich ventilierten Vorurteilen und Negativbildern gegenüber einzelnen Berufsgruppen an den Tag legen („Basteltanten“, „gut bezahlter Halbtagsjob“), sondern die defizitäre Anerkennungskultur sogar noch reproduzieren.

Die nachweisbaren engen Verflechtungen und Kooperationsstrukturen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens tragen momentan noch nicht zur Umwandlung der mechanischen in eine organische Solidarität bei. Mitarbeiter*innen aus ganz unterschiedlichen Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens betrachten sich daher tendenziell als Fremde und nicht als Kolleg*innen.

Es würde einem modernen pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens gut zu Gesicht stehen, wenn es nicht immer nur auf äußere Legitimationsimpulse, sondern auch proaktiv die eigenen Leistungen gegenüber anderen Funktionssystemen bekundet.

Hoch entwickelte Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften sind in einem immer stärkeren Maße von den Leistungen des Erziehungs- und Bildungswesens abhängig. Diesbezüglich wäre es wichtig, Daten aus der qualitativen und quantitativen Bildungsforschung quer zu ganz unterschiedlichen Segmenten des Systems auf ihre Synergieeffekte zu vergleichen und ihre Erkenntnispotenziale zu nutzen. Die Berufspraxis müsste bei der Suche, Interpretation und Aufbereitung solcher Informationen viel stärker unterstützt werden.

Die intensive Übernahme und Betrachtung der institutionellen und beruflichen Selbstbeschreibung hat eine leicht kontraproduktive Tendenz in den bisherigen bildungspolitischen Reformbemühungen zu Tage befördert. Im gesamten pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zirkuliert teils offen, teils latent der Verdacht, dass bildungspolitische Innovations- und Optimierungsbestrebungen mehrheitlich „von oben“ verordnet und manchmal sogar gegen den erklärten Willen der Praxis durchgesetzt werden. Das im Zuge des Projekts entwickelte Konzept der *anwendungsorientierte Grundlagenforschung und der forschungsbasierten Praxis* könnte ein kleiner, aber entscheidender Schritt auf dem Weg sein, bildungspolitische Reformmaßnahmen statt im Modus der Verordnung eher im Modus der Aushandlung zwischen den zentralen Akteur*innen (Berufspraxis, politische Bildungverwaltung, Bildungsforschung und Bildungsorganisationen) zu realisieren. Die Verlängerung der Planungs- und Implementierungsphase als nachteiliger Faktor würde zugunsten einer breiteren Akzeptanz und größeren Produktivität dann schnell an Gewicht verlieren.

Das LOEB-Projekt leistet einen Beitrag zur Beschaffung von Argumenten, das nach wie vor beobachtbare Ringen in der Bildungspolitik um Wettbewerbsvorteile bei der Ressourcenverteilung abzumildern und die Gleichwer-

tigkeit der Erziehungs- und Bildungsbereiche pädagogisch zu begründen. Der Tatbestand, dass das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens einen arbeitsteiligen Beitrag zur Formung, Veränderung und Aufrechterhaltung von Persönlichkeitsstrukturen leistet und die Gesellschaftsmitglieder über die gesamte Lebensspanne begleitet, macht eine Hierarchie in der Wertigkeit der Institutionen obsolet. Auch die aus der christlichen und jüdischen Tradition stammende Maxime der Gleichwertigkeit der menschlichen Lebensalter schließt normative Unterschiede zwischen jenen Organisationen aus, die für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und hochaltrige Menschen pädagogische Dienstleistungen vorhalten und diese realisieren. Das System des lebenslangen Lernens versucht der ethischen Prämisse Rechnung zu tragen, dass jedes Gesellschaftsmitglied das Recht auf ein „gutes Leben“ hat.

7 LITERATURVERZEICHNIS

Abbott, Andrew Delano (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor.* Chicago: The University of Chicago Press.

Abicht, Lothar/Miritz, Sandro (2011): Verschiedene Generationen aus der Perspektive der Personalentwicklung. In: Eckert, Thomas/Hippel, Aiga von/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Bildung der Generationen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 361–372.

Aktionsrat Bildung (2018): *Digitale Souveränität und Bildung.* Münster: Waxmann.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit.* 1. und 2. Bd. Reinbek: Rowohlt.

Arnold, Rolf/Nittel, Dieter (2015): *Del déficit tecnológico a la autotecnología?* In: Hernández, Francés J./Villar, Alicia (Hrsg.) (2015): *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales.* Barcelona, S. 211–238.

Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berger, Klaus/Dittmann, Christian/Lindemann, Barbara/Meyer, Rita/Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2017): Konvergierende und divergierende Tendenzen: Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. In: Schögl, Peter/Stock, Moser, Michaela/Schmid, Kurt/Gramlinger, Franz (Hrsg.): *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...* Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 279–293.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.* 5. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer.

Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Comenius, Johann Amos (2001): *Pampaedia – Allerziehung.* Sankt Augustin: Academia Verlag.

De Haan, Gerhard (1991): Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57),* S. 361–375.

Dellori, Claudia (2016): *Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse.* Wiesbaden: Springer VS.

Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsgleichheit. In: Beck, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungungleichheit.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 251–280.

Dreyfus, Hubert L./Taylor, Charles (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus.* Berlin: Suhrkamp.

Dubs, Rolf (2005): *Die Führung einer Schule. Leadership und Management.* Stuttgart: Franz Steiner.

Durkheim, Emile (1999): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. (mit einer Einleitung von Niklas Luhmann „Arbeitsteilung und Moral“). 3. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2008): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–146.

Edelmann, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf (2011): *Einführung in die Bildungsforschung.* Stuttgart: Kohlhammer.

- Elias, Arne (2018):** Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildern. In: Dobisch, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–204.
- Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (2009) (Hrsg.):** Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fend, Helmut (2006):** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, John (2009):** Lifelong Learning and Cultural Change: A European Perspective. In: Peter, Alheit/Felden, Heide von (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 21–41.
- Flick, Uwe (2008):** Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gehlen, Arnold/Adorno, Theodor W. (o. J.):** Streitgespräch „Freiheit und Institution – Arnold Gehlen & Theodor W. Adorno“, Teil 1 von 3, www.youtube.com/watch?v=0o3elTHmlek (Abruf am 11.10.2018).
- Gehlen, Arnold (1995):** Der Mensch. Wiesbaden: UTB.
- Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.) (2016):** Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Ein Handbuch. München/Weinheim: Beltz.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, Erving (1980):** Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1981):** Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1988):** Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (Nr. 5), S. 703–717.
- Habermas, Jürgen (2003):** Zeitdiagnosen. Zwölf Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (2004):** Einleitung zu einer Diskussion mit Kardinal Ratzinger. In: Information Philosophie, Oktober/Heft 4, S. 7–15.
- Habermas, Jürgen (2009):** Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hall, Arthur/Fagen, Robert (1974):** Definition of system. In: Händle, Frank/Jensen, Stefan (Hrsg.): Systemtheorie und Systemtechnik. München: Kohlhammer Verlag, S. 18–28.
- Höhne, Sybille (2017):** Kooperationskalender für Kindergarten und Grundschule. Merching: Forum Verlag Herkert.
- Hughes, Everett Cherrington (1981):** Men And Their Work. Westport: Greenwood Press.
- Ioannidou, Alexandra (2010):** Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Joas, Hans (2015):** Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996):** Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2015):** Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Kaube, Jürgen/Hamilton, Anne (Hrsg.) (2015):** Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems. Springer: Zu Klampen Verlag.
- Kettner, Paulina (2017):** Formen und Varianten der beruflichen Selbstorganisation im Elementarbereich, dem Gymnasialbereich und dem Tertiärbereich, ihre Funktionen und ihre Wirkungen. Unveröffentlichte erziehungswissenschaftliche Abschlussarbeit im Master-Studiengang. Frankfurt am Main.
- Kipper, Jenny (2014):** Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen. Berlin: epubli GmbH.
- Kuckartz, Udo (2016):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Kuper, Harm (2001):** Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 83–106.
- Lenzen, Dieter (1997):** Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 228–247.
- Lenzen, Dieter (1997):** Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8, H. 15, S. 5–22.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988):** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2. Bd. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2006):** Organisation und Entscheidung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maturana, Humberto/Dávila, Ximena/Ramírez, Simón (2017):** Ethical Reflections Robots, living systems and human beings. In: Arnold, Rolf/Neuser, Wolfgang (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–118.
- Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (1995):** Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt am Main: Campus, S. 39–72.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage, Weinheim: Beltz.**
- Mead, George Herbert (1968):** Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merkens, Hans (2006):** Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009):** Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Laut, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–479.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977):** Institutionalized Organizations: Formal Structure as a Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83 (Nr. 2, September), S. 340–363.
- Meyer, Nikolaus (2017):** Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Meyer, Renate/Hammerschmid, Gerhard (2006):** Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 160–171.

Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographisch-analytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Klinkhardt.

Nittel, Dieter (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 71–93.

Nittel, Dieter (2009): Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1/2009, S. 5–18.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia (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, H. 2/2010, S. 136–146.

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim: Beltz, S. 40–59.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Fuchs, Sandra/Tippelt, Rudolf (2011): Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57), S. 167–183.

Nittel, Dieter (2013a): Sterben und Tod aus Sicht des lebenslangen Lernens. Makrodidaktische Überlegungen. In: EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 3/2013, S. 111–115.

Nittel, Dieter (2013b): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, Dieter/Seltracht, Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 139–171.

Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2014): Lebenslanges Lernen als Bezugspunkt der Systemsteuerung. In: Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V. (Hrsg.): Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 22, H. 4, S. 218–229.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014a): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014b): Einleitung: Impuls für eine komparative Berufsgruppenforschung in den Erziehungswissenschaften – Die PAELL-Studie. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 13–19.

Nittel, Dieter (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, Rolf/Neuser, Wolfgang (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik (S. 119–166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus (2017): Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Online first, erscheint in H. 5/2018). Wiesbaden: Springer.

Nittel, Dieter/Pries, Isabelle (2017): Erziehung/ Bildung versus lebenslanges Lernen: Wie symbolisiert das System EINHEIT? In: Systemische Pädagogik, H. 7/2017, S. 116–128.

- OECD (2016):** Bildung auf einen Blick 2016. OECD-Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Oevermann, Ulrich (1996):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Pätzold, Henning/Ulitzsch, Andrea (2016):** Zweck und Mittel. Werteorientierung in Leitbildern von Volkshochschulen zwischen Bildung und Wirtschaft. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24, H. 2, S. 38–40.
- Parsons, Talcott (1951):** The Social System. Glencoe/Illinois: The Free Press.
- Pekrun, Reinhard (2001):** Familie, Schule und Entwicklung. In: Pekrun, Reinhard/Walper, Sabine (Hrsg.): Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 84–105.
- Przyborski Aglaja/Wohlrab-Sahr Monika (2014):** Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–133.
- Reupold, Andrea/Tippelt, Rudolf (2006):** Übergänge in Bildungsphasen. In: Nuisl, Ekkehard/Dobischat, Rolf/Hagen, Kornelia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 89–110.
- Rohs, Matthias. (2013):** Social Media und informelles Lernen. Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 20, H. 2, S. 39–42.
- Schäfers, Christine (2002):** Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 6, S. 835–855.
- Schäffter, Ortried (1988):** Bildungsexperten der Praxis. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 76–117.
- Schäffter, Ortried (2003):** Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 165–184.
- Scharpf, Fritz W. (2000):** Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schemmann, Michael (2006):** Strukturangleichung als Folge der Kooperation in der Weiterbildung? Ein neo-institutionalistischer Blick auf Weiterbildungseinrichtungen. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 172–182.
- Schimank, Uwe (2004):** Der akteurszentrierte Institutionalismus. In: Gabriel, Manfred (Hrsg.): Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 287–301.
- Schleifenbaum, Daniela/Walther, Vanessa (2015):** Kooperation auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schmidt-Huber, Marion/Tippelt, Rudolf (2014):** Auf der Suche nach den Wurzeln guter Führung. Born to be a Leader? (RHI-Information Nr. 15). München, Roman Herzog Institut.
- Schütz, Alfred (1972):** Der gut informierte Bürger. In: Brodersen, Arvid (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze. Dordrecht: Springer, S. 85–101.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979):** Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schütz, Julia (2016):** Anerkennungserleben und Anerkennungstreben. Identifikation, Bedeutung und Auswirkungen sozialer Anerkennung für pädagogische Berufsgruppen. Unveröffentlichte Habilitation an der Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Schütz, Julia (2018):** Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.
- Schütze, Fritz (1981):** Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Jochen/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V.
- Scott, Richard W. (1994):** Institutional Analysis: Variance and Process Theory Approaches. In: Scott, Richard W./Meyer, John W. (Hrsg.): Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage, S. 81–99.
- Scott, Richard W./Meyer, John W. (Hrsg.) (1994):** Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage.
- Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2006):** Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siebert, Horst (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014):** Zensus 2011: Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit. Endgültige Ergebnisse. Bad Ems: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Stichweh, Rudolf (2016):** Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.
- Strauss, Anselm L. (1978):** A Social World Perspective. In: Denzin, Norman K. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction, Bd. 1. Greenwich/Connecticut: Jay Press.
- Strauss, Anselm L. (1990):** A Social World Perspective. In: Strauss, Anselm L. (Hrsg.): Creating Sociological Awareness. New Brunswick/London: Transaction Publishers, S. 233–244.
- Strobel, Claudia (2010):** Neo-institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München. Münster: LIT Verlag.
- Strübing, Jörg (2013):** Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg.
- Strübing, Jörg (2014):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Tietgens, Hans (1988):** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 28–75.
- Tippelt, Rudolf (2008):** Innovational Trends on Adult Education in Germany. In: Pusan National University: Educational Consulting. Korea, S. 3–21.
- Tippelt, Rudolf/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut (2009) (Hrsg.):** Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tippelt, Rudolf (2010):** „Bildung in der Demokratie“ als Thema der Erziehungswissenschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–26.
- Tippelt, Rudolf (2011):** Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 453–471.
- Tippelt, Rudolf (2016):** Bildung und sozialer Wandel – eine aktualisierte, theoretisch – empirische Skizze (unveröffentlichte Rede).

Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2016): Lernende Regionen und Kooperation: Organische Solidarität als Herausforderung. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): Räume bilden — pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 203–213.

Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2016): Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröer, Andreas/Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 137–145.

Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2018): Professionalität in der Weiterbildung – Anspruch und Wirklichkeit. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–93.

Tippelt, Rudolf (2018): Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–120.

Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wahl, Johannes (2017): Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wahl, Johannes/Nittel, Dieter/Lindemann, Barbara/Tippelt, Rudolf (2017): Die Konstruktion von Biographie und Lebenslauf im Spiegel institutioneller Selbstbeschreibungen. Organisationspädagogische Zugänge zur arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen: Budrich, S. 117–126.

Walgenbach, Peter (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, S. 319–353.

Weick, Karl E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zech, Rainer (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In: Zech, Rainer/Dehn, Claudia/Tödt, Katia/Rädiker, Stefan/Mrugalla, Martin/Schunter, Jürgen. (Hrsg.): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–71.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Prof. Dr. Dieter Nittel, Hochschullehrer an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: qualitative Bildungsforschung, Erwachsenenbildung, erziehungswissenschaftliche Professions- und Organisationsforschung

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhlinhaber Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München (i. R.), Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Erwachsenen-/Weiterbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung von pädagogischem Personal

Paulina Kettner, Absolventin der Goethe-Universität Frankfurt mit Bachelor- und Master-Abschluss, frühere wissenschaftliche Hilfskraft im LOEB-Projekt und aktuell stellvertretende Leiterin eines städtischen Kindergartens, Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogik und Organisation des Bildungssystems

Prof. Dr. Julia Schütz, Hochschullehrerin an der FernUniversität in Hagen, Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung, erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Erwachsenenbildung

Dr. Johannes Wahl, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Goethe-Universität Frankfurt, Arbeitsschwerpunkte: empirische Sozialforschung, Medienpädagogik, erziehungswissenschaftliche Professions- & Organisationsforschung

Dr. Barbara Lindemann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Erwachsenen-/Weiterbildung, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Genderforschung

Die vorliegende Study beantwortet zwei Fragen:

1. Worin besteht der Erkenntnisfortschritt, wenn das lebenslange Lernen nicht nur als Wissensform, sondern auch in seiner arbeitsteiligen Organisationsstruktur untersucht wird?
2. Welche soziale Einheit tritt dem Beobachter entgegen, wenn die Trennung zwischen dem formalen Lernen, etwa in Schulen und Universitäten, und dem non-formalen Lernen, z. B. im Elementarbereich und in der Erwachsenenbildung, überwunden wird?

Die Leser*innen erhalten so anschauliche Einblicke in die pädagogische Alltagspraxis und Anstöße zur Theorieentwicklung. Die Autor*innen begründen die These, dass sich das moderne Erziehungs- und Bildungswesen in Richtung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens entwickelt.

www.boeckler.de