



Dieter Nittel | Julia Schütz | Rudolf Tippelt

Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens

Ergebnisse komparativer
Berufsgruppenforschung

BELTZ JUVENTA

Dieter Nittel | Julia Schütz | Rudolf Tippelt
Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens

Die Autorin/die Autoren

Dieter Nittel, Dr. phil. habil., ist Professor im FB Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Professions- und Organisationsforschung, qualitative Bildungsforschung.

Julia Schütz, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am College, Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Erwachsenenbildungsforschung, empirische Bildungsforschung sowie pädagogische Berufsgruppenforschung.

Rudolf Tippelt, Dr. phil. habil. ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung am Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationale Bildungsforschung, Erwachsenen- und Weiterbildung, lebenslanges Lernen und Professionalisierungsforschung.

Unter Mitarbeit von

Christina Buschle, Claudia Dellori, Sandra Fuchs, Aiga von Hippel, Christine Niksch, Andrea Siewert-Kölle und Johannes Wahl

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4263-4

Vorwort

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis eines über Jahre andauernden Forschungs- und Lernprozesses, der seinen Anfang bereits 2004 mit den ersten Überlegungen und Ausformulierungen über mögliche komparative Forschungsfragen nahm und 2006 schließlich in der Idee zum Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ (PAELL-Studie) mündete. Das PAELL-Projekt wurde zwischen April 2009 und Ende März 2011 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (NI 668/6-2, TI 382/7-2) gefördert, wofür wir uns bei dieser Institution recht herzlich bedanken wollen. Orientierungsrelevant war die Einnahme einer strikt vergleichenden Perspektive auf unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen. Welche Rolle spielt das lebenslange Lernen für Angehörige pädagogischer Berufe? Ist diese bildungspolitische Einheitsformel nur in bestimmten Expertenkulturen oder auch in der Praxis des Erziehungs- und Bildungswesens als Orientierungsmaxime verbreitet? Lässt sich diese mögliche Verankerung im Kooperationsverhalten der Tätigen ablesen? Gibt es Muster, Ähnlichkeiten, Unterschiede in der Art und Weise, wie sich die Akteure auf das lebenslange Lernen beziehen?

In diesen angedeuteten Forschungs- und Lernprozess waren zahlreiche Akteure eingebunden, die uns zwar nicht in den Kapitelüberschriften oder im Autorenverzeichnis dieses Buches begegnen werden, ohne die jedoch das Nachdenken, die Weiterentwicklung der ersten Ideen und Ansätze sowie die Ergebnisse der komparativen Berufsgruppenforschung in der vorliegenden Form möglicherweise nicht entstanden wären. Die Entstehungsgeschichte der PAELL-Studie ist eng mit Bernd Schmidt-Hertha verbunden, der uns wichtige Ratschläge erteilt hat. Die Anfänge des Projektes begleitete Andrea Reupold, welche später durch Sandra Fuchs abgelöst wurde. Ihre wissenschaftliche Expertise gaben uns Ralf Bohnsack und Wiltrud Gieseke, die uns in Fragen des methodischen Vorgehens und in der Auswertung mit wertvollen Hinweisen unterstützten.

Die empirische Analyse unserer Studie beruht auf der schriftlichen Befragung von insgesamt 1601 pädagogischen Mitarbeiter/inne/n sowie 27 Gruppendiskussionen mit mehr als 100 Akteuren des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems. Dem großen Engagement mehrerer hunderter pädagogisch Tätiger aller Bildungsbereiche und der Kooperationsbereit-

schaft zahlreicher Trägerverbände sozialer und pädagogischer Einrichtungen sowie den zuständigen Schulämtern in den Untersuchungsregionen, die diese genehmigten, ist es zu verdanken, dass wir dieses Buch vorlegen können. Den vielen pädagogischen Praktikern aus den Landkreisen Waldeck-Frankenberg und Bad Tölz-Wolfratshausen sowie München und Kassel gilt unser Dank.

Das große Interesse an dem Thema und unseren Fragestellungen spiegelte sich auch in der Bereitschaft zahlreicher Student/inn/en und Absolvent/inn/en wider, sich im Rahmen ihrer Abschluss- oder Qualifizierungsarbeiten aktiv im Projekt zu beteiligen. Durch ihre Unterstützung bei der forschungspraktischen Durchführung der Datenerhebung, vom Versand der Fragebögen bis zur Transkription der Gruppendiskussion, gelang es, die mehrdimensional angelegte Studie zügig und ohne „Beinbrüche“ durchzuführen. Ihnen allen sei herzlich gedankt! Die folgenden Personen haben ihre Qualifikationsarbeiten in dem Projekt verfasst oder sind gerade noch dabei zu promovieren: Daniela Bruckmann, Christina Buschle, Olga Dak, Sina Fackler, Lea Hübner, Katrin Liederbach, Petra Maurer, Christine Niksch, Sabine Puhl, Wiebke Sternnagel, Myriam Salz, Erika Schimpf, Ariane Siess, Johannes Wahl sowie Vanessa Walther.

Die PAELL-Studie, die sich der Erforschung von Kooperationen im Erziehungs- und Bildungssystem widmet, fand im Verbund zweier Universitäten statt. Der gründliche Abstimmungsprozess, das gegenseitige Vertrauen sowie die teilweise schlicht logistischen Herausforderungen haben uns gezeigt, dass sich Kooperationen lohnen und kooperatives Lernen befördern.

Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt

Frankfurt a. M., Hamburg und München im Spätherbst 2013

Inhalt

| | |
|--|----|
| Abbildungsverzeichnis | 10 |
| Tabellenverzeichnis | 12 |
| Kapitel 1 | |
| Einleitung: Impuls für eine komparative Berufsgruppenforschung in den Erziehungswissenschaften – Die PAELL-Studie | 13 |
| <i>Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt</i> | |
| Kapitel 2 | |
| Theoretische Hinführung: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens in komparativer Sicht | 20 |
| <i>Dieter Nittel und Rudolf Tippelt</i> | |
| 2.1 Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens | 20 |
| 2.2 Professionalität und Institution aus neo-institutionalistischer Sicht | 23 |
| 2.3 Die soziale Welt pädagogischer Berufsgruppen | 28 |
| Kapitel 3 | |
| Methodisches Vorgehen und Stichprobe im Überblick: Studiendesign und Forschungspraxis | 32 |
| <i>Julia Schütz, Johannes Wahl, Christina Buschle, Claudia Dellori, Dieter Nittel und Rudolf Tippelt</i> | |
| 3.1 Die quantitative Stichprobe | 36 |
| 3.2 Erhebungsmethode: der Fragebogen | 42 |
| 3.3 Die qualitative Stichprobe | 46 |
| 3.4 Erhebungsmethode: das Gruppendiskussionsverfahren | 46 |
| 3.5 Mehrperspektivische, qualitative Auswertung | 49 |
| 3.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse | 51 |
| 3.5.2 Argumentationsanalyse | 53 |
| 3.6 Methodentriangulation und methodische Selbstkritik | 56 |

Kapitel 4

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

der pädagogischen Berufsgruppen

60

Dieter Nittel, Rudolf Tippelt, Claudia Dellori und Andrea Siewert-Kölle

4.1 Lizenz und Mandat in der sozialen Welt

pädagogisch Tätiger

60

4.2 Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten

74

4.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

aus neo-institutionalistischer Sicht

98

Kapitel 5

Arbeitsbedingungen und Arbeitssituation

pädagogisch Tätiger

102

Julia Schütz und Christine Niksch

5.1 Zur Arbeitssituation

103

5.2 Arbeitsbedingungen pädagogisch Tätiger

105

5.3 Zur Arbeits- und Lebenszufriedenheit

114

5.4 Im Spannungsfeld der Vereinbarkeit von Familie

und Beruf – Frauen und pädagogische Erwerbsarbeit

115

Kapitel 6

Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger

120

Johannes Wahl, Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

6.1 Lebenslanges Lernen – ein facettenreicher Begriff

121

6.2 Die Wahrnehmung von Institutionalisierungsformen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

124

6.3 Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger

133

6.4 Semantische Annäherung an das lebenslange Lernen

144

6.5 Die Thematisierung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und ihre Folgen

für die Wahrnehmung des lebenslangen Lernens

158

6.6 Zusammenfassung

162

Kapitel 7

Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen

165

Christina Buschle, Sandra Fuchs und Rudolf Tippelt

7.1 Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen

167

7.2 Kooperationserfahrungen

171

| | | |
|-----|---|-----|
| 7.3 | Horizontale und vertikale Kooperationen | 175 |
| 7.4 | Ansatzpunkte für Handlungsbedarfe und Verbesserungswünsche im Zuge der bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen | 191 |

Kapitel 8

Pädagogische Berufe:

zwischen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen 200

*Aiga von Hippel, Christina Buschle, Julia Schütz, Sandra Fuchs,
Dieter Nittel, Claudia Dellori, Andrea Siewert-Kölle und Johannes Wahl*

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.1 | Erwartungen an die pädagogische Berufsarbeit | 200 |
| 8.2 | Berufliche Selbst- und Fremdbilder von pädagogischen Berufsgruppen | 215 |
| 8.2.1 | Berufsbezeichnungen | 216 |
| 8.2.2 | Äußerungsformen und dominante Quellen beruflicher Selbstbilder pädagogischer Berufsgruppen – die Analyse der Gruppendiskussionen | 219 |
| 8.2.3 | Profile beruflicher Selbstbeschreibungen und beruflicher Fremdzuschreibungen | 231 |
| 8.3 | Differenzen in der Wahrnehmung des pädagogischen Nutzens | 244 |

Kapitel 9

Die Professionalisierung von Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis zwischen einem pädagogisch organisierten oder einem pädagogisch verfassten System des lebenslangen Lernens 255

Rudolf Tippelt und Dieter Nittel

| | |
|-----------|-----|
| Literatur | 269 |
|-----------|-----|

| | |
|----------------------------|-----|
| Die Autorinnen und Autoren | 289 |
|----------------------------|-----|

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------|--|-----|
| Abbildung 1: | Berufliche Selbst- und Fremdbeschreibungen | 44 |
| Abbildung 2: | Verteilung „Vielfalt der Aufgaben“ und Berufsfeld | 106 |
| Abbildung 3: | Verteilung „Personal-Adressaten-Verhältnis (zahlenmäßig)“ und Berufsfeld | 108 |
| Abbildung 4: | Verteilung „Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern“ und Berufsfeld | 109 |
| Abbildung 5: | Verteilung „Mitsprachemöglichkeiten bei betrieblichen Entscheidungen“ und Berufsfeld | 110 |
| Abbildung 6: | Verteilung „Bezahlung“ und Berufsfeld | 111 |
| Abbildung 7: | Verteilung „Arbeitsplatzsicherheit“ und Berufsfeld | 112 |
| Abbildung 8: | Verteilung „Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten (Weiterbildung/Aufstieg)“ und Berufsfeld | 113 |
| Abbildung 9: | Kooperationsprofile der pädagogischen Berufsgruppen, Ergebnisse von Signifikanztests | 168 |
| Abbildung 10: | Kooperationsprofile der pädagogischen Berufsgruppen, Ergebnisse von Signifikanztests | 168 |
| Abbildung 11: | Kooperationsprofile der pädagogischen Berufsgruppen, Ergebnisse von Signifikanztests | 169 |
| Abbildung 12: | Kooperationsprofile der pädagogischen Berufsgruppen, Ergebnisse von Signifikanztests | 171 |
| Abbildung 13: | Semantisches Differential zu Kooperationserfahrungen unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen | 172 |
| Abbildung 14: | Einschätzung des Einflusses von Erwartungen auf die eigene pädagogische Arbeit | 203 |
| Abbildung 15: | Widerspruchskonstellationen und ausgewählte professionelle Antinomien in der Frühpädagogik | 209 |
| Abbildung 16: | Berufsbezeichnungen im Vierfelder-Diagramm | 218 |
| Abbildung 17: | Die Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen entlang der Übergänge – Selbstbeschreibungen aller pädagogischen Befragungsteilnehmer | 232 |
| Abbildung 18: | Die Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen des außerschulischen Bereiches im Vergleich – Selbstbeschreibungen aller pädagogischen Befragungsteilnehmer | 232 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung der Aussage „Die Berufsgruppe der ... genießt in meiner persönlichen Wertschätzung ein hohes Ansehen“ | 234 |
| Abbildung 20: Die Fremdzuschreibungen der pädagogisch Tätigen | 238 |
| Abbildung 21: Items zur Beurteilung des Nutzens der pädagogischen Tätigkeit | 247 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 1: | Regionale Verteilung des Rücklaufs | 36 |
| Tabelle 2: | Verteilung Rücklauf und Berufsfeld | 37 |
| Tabelle 3: | Verteilung Geschlecht und Berufsfeld | 38 |
| Tabelle 4: | Verteilung Alter | 39 |
| Tabelle 5: | Verteilung Bildungsabschluss | 39 |
| Tabelle 6: | Verteilung Akademischer Grad | 40 |
| Tabelle 7: | Verteilung abgeschlossenes (Fach-)Hochschulstudium | 41 |
| Tabelle 8: | Verteilung der Gruppendiskussionen | 45 |
| Tabelle 9: | Verteilung vertragliche, wöchentliche Arbeitszeit | 103 |
| Tabelle 10: | Verteilung wöchentliche Arbeitszeit und Berufsfeld | 104 |

Kapitel 1

Einleitung: Impuls für eine komparative Berufsgruppenforschung in den Erziehungswissenschaften – Die PAELL-Studie

Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt

Die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung: Pluralität der Perspektiven

Wenn sich die Erziehungswissenschaft mit den unverwechselbaren Merkmalen von pädagogischer Arbeit und deren Qualitäten beschäftigt, so geschah und geschieht dies in der Regel unter Nutzung der sozialwissenschaftlichen Professionsforschung. Über mehrere Jahrzehnte war in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung eine merkmalsbezogene Forschungsperspektive dominant (kritisch hierzu: vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 30; Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 14). Die angewandten Kriterien wurden aus den Strukturmerkmalen klassischer Professionen abgeleitet (vgl. Schwen-denwein, 1990). Sie dienten als immer wiederkehrende Begründung für die „rückständige“ Professionalisierungsentwicklung im jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld. In den darauf folgenden Jahren fand eine konsequente Hinwendung zur Erforschung der Logik des pädagogischen Handelns im Lichte sozialwissenschaftlicher Rahmentheorien (Systemtheorie, Symbolischer Interaktionismus) statt. Eine solche „aufgabenzentrierte Professionsforschung“ nahm den Umgang mit den Widersprüchlichkeiten und Paradoxien pädagogischer Dienstleistungen als konkrete Ausdrucksform von Professionalität in den Blick, ohne dass dabei der Beitrag des professionellen Handelns zur Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Probleme immer in seiner ganzen Breite erfasst werden konnte. Mit der Rekonstruktion des „Handelns vor Ort“ sollte gleichzeitig eine Duplizierung gesellschaftlich zementierter Rangunterschiede gegenüber bestimmten Berufsgruppen sowie Professionen mittels Forschung vermieden werden.

Der vorliegende Band zeigt die Option einer dritten Untersuchungsperspektive auf und stellt diese zur Diskussion. Das wissenschaftliche Interesse konzentriert sich dabei fast ausschließlich auf den Binnenbereich des Erziehungs- und Bildungssystems. Dabei werden die einzelnen pädagogischen Berufsgruppen nicht wie in der Vergangenheit separat untersucht (vgl. Helsper & Tippelt, 2011), sondern unter konsequent vergleichenden Gesichtspunkten nach gemeinsamen und unterschiedlichen Attributen in der hier geleisteten pädagogischen Erwerbsarbeit. Stellvertretend für die pädagogischen Praktikerinnen¹ simulieren wir mit dieser Herangehensweise den viel zitierten Blick „über den eigenen Tellerrand“, der mit einer systematischen Übernahme der Perspektive anderer pädagogischer Berufsgruppen verbunden ist. Wir konzentrieren uns allein auf jene Inhaber von Berufsrollen, die in Einrichtungen tätig sind, welche sich in ihren institutionellen Außendarstellungen explizit als pädagogische Organisationen des Elementarbereichs, des Schulsystems, der außerschulischen Jugendbildung, der Weiterbildung und des Hochschulbereichs definieren. Damit haben wir zwar nicht alle, aber doch den Großteil der pädagogisch verfassten Elemente im System des lebenslangen Lernens im Visier. Der offensichtliche Tatbestand der Verschiedenheit der einzelnen Berufskulturen (vgl. Helsper & Tippelt, 2011) wird im PAELL-Projekt aber keinesfalls als Nachteil, sondern als Chance einer fruchtbaren Erkenntnisgewinnung betrachtet. Das Alleinstellungsmerkmal des so angelegten Forschungskonzepts besteht darin, die verschiedenen Berufsgruppen im pädagogisch gerahmten System des lebenslangen Lernens analog zum Voranschreiten der Lebenszeit als arbeitsteilig tätige Einheiten zu betrachten und sie unter dem Fokus ihrer personenbezogenen Dienstleistungen am Subjekt pädagogischer Bemühungen einem systematischen Vergleich zu unterziehen (vgl. Tippelt & Nittel, 2013). Auf diese Weise soll der nicht ersetzbare Beitrag pädagogischer Praktikerinnen bei der Formierung menschlicher Identitätsformationen bzw. der Humanontogenese (vgl. Lenzen, 1997) stärker als bisher bewusst gemacht werden.

1 In diesem Buch wird ausschließlich die weibliche Form benutzt. Die durchgehende Nutzung dieser Variante impliziert, dass wir die männlichen Berufsvertreter damit einschließen. Mit dieser Entscheidung weisen wir auf den Umstand hin, dass in den meisten Berufsgruppen Frauen in der Mehrheit sind. Eine Ausnahme von dieser Regel machen wir, wenn Auszüge aus den Gruppendiskussionen zitiert werden (hierbei wird die tatsächliche Geschlechtszugehörigkeit genannt). Sofern der Lesefluss an wenigen Stellen durch die Verwendung der weiblichen Form zu sehr beeinflusst werden würde, wählen wir eine neutrale Form (Akteure, Arbeitgeber).

Berufsforschung in der Tradition der Chicago School

Das vorliegende Buch beherbergt berufliche Selbstbeschreibungen der zentralen pädagogischen Berufsvertreter. Berufliche Selbstbeschreibungen konzipieren wir als eine Wissensform, die sich aus individuellen beruflichen Einstellungsmustern und kollektiv geteilten Orientierungen und Haltungen zusammensetzt (vgl. Nittel & Tippelt, 2008). Berufliche Selbstbeschreibungen dienen der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen und sind gleichzeitig ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten oder der Öffentlichkeit gegenüber den gesellschaftlichen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs als Kern ihrer Legitimationsbasis transparent zu machen (vgl. Nittel, 2002, S. 137; Nittel & Tippelt, 2012). Sie liefern Aussagen darüber, „was man tut“, „wie man es tut“ und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, „warum man etwas tut“ und mit welchem Ziel dies geschieht. Berufliche Selbstbeschreibungen erzeugen und prägen Vorstellungen über die eigene Berufskultur.

Grundlagentheoretisch knüpfen wir damit an die Richtung der Berufsforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus bzw. der Chicago School an, wie sie von E. C. Hughes (vgl. Hughes, 1951, 1981) entwickelt wurde. Seine in den 1950er Jahren formulierte Grundhaltung einer vergleichenden Erforschung von menschlicher Arbeit hat sich in Deutschland nie durchsetzen können; sie erweist sich aber im Kontext einer modernen erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung als außerordentlich instruktiv (siehe Kapitel 2, hier insb. 2.3). Hughes plädiert für eine strikt egalitäre Haltung gegenüber den verschiedenen Berufsgruppen, was auf der Seite des Forschers die Notwendigkeit der Einklammerung gesellschaftlich ventilerter Rangunterschiede einschließt. Während Hughes eher das Aufspannen maximaler Kontrastierungsszenarien vor Augen hatte (Chirurginnen versus Klempnerinnen), sind im Feld der pädagogischen Berufsarbeit hauptsächlich Formen einer – weniger gewagten – minimalen Kontrastierung (Grundschullehrerinnen versus Gymnasiallehrerinnen, Erzieherinnen vs. Weiterbildnerinnen) zugegen. Doch auch die Strategie des minimalen Vergleichs verfolgt ein und dasselbe Ziel: Es geht um die Gewinnung abstrakter, theoriehaltiger Kategorien zur Erschließung vorher unzugänglicher Zusammenhänge. Sollten sich solche instruktiven Zusammenhänge auf der Ebene des berufskulturellen Vergleichs abzeichnen, so wäre dies ein weiterer Hinweis auf die wachsenden Tendenzen zur Integration des Erziehungs- und Bildungssystems.

Schon während der Entwicklungsphase des Forschungsvorhabens sah sich das Projektteam mit der Frage konfrontiert, ob es überhaupt Sinn macht, alle im weitesten Sinne erzieherisch und bildnerisch Tätigen mit dem Etikett

„pädagogische Berufe“ zu belegen, selbst dann, wenn ganz bestimmte Akteure (wie etwa ehrenamtlich oder nebenberuflich Tätige) vom Standpunkt der Berufssoziologie betrachtet gar keinem „Beruf“ angehören? Von Anfang an war klar, dass der Ausdruck „pädagogische Berufsgruppen“ nicht ganz korrekt ist und dass es notwendig ist, die sozialen Einheiten unserer Forschung präzise zu bestimmen. Mit welchem grundlagentheoretischen Konzept können Sozialassistentinnen, Erzieherinnen, Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen, außerschulische Jugendbildnerinnen, neben-, frei- und hauptberuflich tätige Weiterbildnerinnen sowie außerordentliche und ordentliche Hochschullehrerinnen unter einer einzigen sozialwissenschaftlichen Kategorie subsumiert werden? Diese Fragen laufen letztlich darauf hinaus, den zur Bestimmung der sozialen Einheit erforderlichen theoretischen Fluchtpunkt zu bestimmen, von dem aus der anvisierte Vergleich erfolgen soll. In einem pragmatischen Sinne, der dem Motiv der darstellungstechnischen Vereinfachung geschuldet ist, sprechen wir zwar von pädagogischen Berufsgruppen, aus grundlagentheoretischer Sicht gehen wir davon aus, dass es sich hierbei um soziale Welten im Sinne von Anselm Strauss handelt. Unter einer sozialen Welt versteht Strauss (vgl. Strauss, 1990) einen flexiblen Kommunikations- und Interaktionszusammenhang mit unterschiedlicher räumlicher Ausdehnung, zeitlicher Dauer und sozialer Kohärenz. Die Akteure schöpfen ihr Orientierungswissen, ihre Deutungsmuster und Relevanzsysteme aus unterschiedlichen Sinnquellen. Sie nutzen bestimmte Technologien, um ihren Kernaktivitäten Wirkung zu verleihen; bei alledem geht es immer darum, authentisch zu wirken und eine bestimmte soziale Anerkennung zu mobilisieren (siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.3; vgl. Nittel, 2011).

Anlass und Hintergrund der vorliegenden Publikation: Das PAELL-Projekt

Das vorliegende Buch macht die zentralen Ergebnisse der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen (PAELL)“ einer Fachöffentlichkeit zugänglich. Die PAELL-Studie hat erstmalig in der deutschen Erziehungswissenschaft unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen in ihren Haltungen zum lebenslangen Lernen, in ihren vernetzten Kooperationen und wechselseitigen Fremdeinschätzungen systematisch miteinander in Beziehung gesetzt. Hierbei handelt es sich um Erzieherinnen, Lehrerinnen unterschiedlicher Schulformen (Grundschule, Sek. I und Sek. II, Berufsschule), Mitarbeiterinnen der Erwachsenen- und Weiterbildung, der außerschulischen Jugendbildung sowie Hochschullehrende. Ingsge-

samt wurden Einrichtungen aus vier stark kontrastierenden Regionen in die Untersuchung einbezogen, nämlich die beiden städtischen Regionen Kassel und München sowie die beiden ländlichen Regionen Bad Tölz-Wolfratshausen und Waldeck-Frankenberg. Hintergrund dieses von der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und der Ludwig-Maximilians-Universität in München getragenen Vorhabens ist die Beobachtung, dass die wachsenden Integrationstendenzen im Erziehungs- und Bildungssystem nicht nur unter dem Aspekt der organisatorischen Zusammenarbeit und der Verdichtung von Ressourcen betrachtet werden dürfen (siehe hier etwa die Projekte „Lernende Regionen“, „Lernen vor Ort“ und neue Einrichtungen wie der Hessian-campus). Mit der Neujustierung des Organisationsgefüges im Erziehungs- und Bildungswesen steht auch die Klärung der Beziehung der Berufsgruppen neu zur Disposition. Sollen die großen Leistungen des Erziehungs- und Bildungssystems gegenüber anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen klarer hervortreten, so kann dies nicht unabhängig vom Handeln jener Personengruppen erfolgen, welche die tagtägliche Arbeit mit den ihnen anvertrauten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verrichten. Die gesellschaftliche und individuelle Relevanz von pädagogischer Berufsarbeit gewinnt an Evidenz, wenn man berücksichtigt, dass eine akademisch ausgebildete Pädagogin und generell Bürgerin in ihrem Leben mehr als 20 Jahre in formalen und nonformalen Erziehungs- und Bildungsarrangements zubringt (vgl. Wahl, 2012). Dies ist eine „zurückhaltende Berechnung“, weil das informelle Lernen hierbei noch ausgeklammert ist.

Welches erkenntnisleitende Interesse liegt der Studie zugrunde? Dieses leitet sich aus dem längst auch im internationalen Raum geteilten Konsens ab, dass das lebenslange Lernen (als Wissensform) nicht nur eine wünschenswerte programmatische Maxime, sondern – in seinem institutionalisierten Ausdruck – auch einen überlebenssichernden Mechanismus moderner Gesellschaften darstellt (vgl. Hof, 2009). Nun sagt die breite bildungspolitische Akzeptanz allerdings nichts darüber aus, ob das lebenslange Lernen im beruflichen Alltag von Pädagoginnen tatsächlich eine Orientierungsmacht entfaltet. Dient das lebenslange Lernen als bloßes rhetorisches Ornament in den Sonntagsreden prominenter Politikerinnen oder zeigt es auch handfeste Konsequenzen im pädagogischen Alltag? Eine zentrale Fragestellung der Studie lautet, ob und in welcher Weise das lebenslange Lernen im Berufswissen unterschiedlicher Berufsgruppen verankert ist. Dient die Formel möglicherweise sogar als symbolisches Medium, um das Wir-Gefühl zwischen den Angehörigen heterogener pädagogischer Berufsgruppen zu steigern und somit einen konstruktiven Beitrag zur berufspolitischen Vergemeinschaftung zu leisten (siehe Kapitel 6)? Neben der Erkundung berufspolitischer Potentiale der Stiftung eines Korpsgeistes oder besser integrierender Sinnstrukturen unter Pädagoginnen ging das wissenschaftliche Vorha-

ben auch den Tendenzen einer wachsenden organisatorischen Verdichtung im Erziehungs- und Bildungssystem nach. Hierbei stand vor allem das Thema Kooperation als reale Objektivationsform des lebenslangen Lernens im Vordergrund. Welche Arten der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation existieren bereits? Welche haben sich bewährt? Und wo sehen die Akteure Lücken in der Kooperation? Die Fragestellungen, welche über das bereits genannte Erkenntnisinteresse hinausweisen, zielen auf unterschiedliche Ebenen der beruflichen Selbstaufklärung. So betreffen die weiteren zentralen Aspekte die Arbeitsbedingungen, die Arbeitszufriedenheit und die Selbst- und Fremdbilder der erwähnten pädagogischen Berufsgruppen.

Der Argumentationsbogen und die Gliederung der vorliegenden Untersuchung

Die Erforschung beruflicher Selbstbeschreibungen macht die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden notwendig. Nur so wird es möglich, der Komplexität beruflicher Selbstbeschreibungen (die hermeneutische Erschließung kollektiv geteilten Berufswissens einerseits und die Messung individueller Einstellungen andererseits) und der übrigen von uns untersuchten Phänomene (lebenslanges Lernen, Kooperationen, Arbeitsbedingungen) gerecht zu werden. Die Studie konnte an gewisse Vorarbeiten zum Thema Arbeitszufriedenheit in pädagogischen Berufskulturen anknüpfen (vgl. Schütz, 2009) und wurde durch die Qualifikationsarbeiten zahlreicher Absolventinnen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge unterstützt (vgl. Buschle, 2010; Fackler, 2011; Hübner, 2012; Liederbach, 2011; Maurer, 2011; Niksch, 2011; Puhl, 2010; Salz, 2012; Sternagel, 2011; Siess, 2010; Wahl, 2010).

Mit Blick auf den Aufbau des vorliegenden Buches zeichnet sich folgender Argumentationsbogen ab. Zunächst einmal erfolgt eine Erörterung der theoretischen Grundlagen der wissenschaftlichen Untersuchung. Hierbei spielen zwei Referenztheorien eine zentrale Rolle, nämlich die neoinstitutionelle Sicht auf pädagogische Organisationen und die Reformulierung des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens mit Hilfe dieses Ansatzes. Zum anderen werden zentrale Untersuchungsdimensionen aus der professionstheoretischen Tradition des Symbolischen Interaktionismus dargelegt, wie sie mit Blick auf soziale Welten von Anselm Straus und mit Blick auf die komparative Analysestrategie von Hughes entwickelt wurden (Kapitel 2). Kann der erstgenannte Ansatz seine Stärken bei der wissenschaftlichen Erschließung von Organisationen zur Geltung bringen, so vermag das Konzept der sozialen Welt den Mikrobereich des beruflichen Handelns besonders gut zu ergründen. Im Kapitel 3 erfolgt eine Beschreibung

des Studiendesigns. Während die Kapitel 1 bis 3 den theoretischen und methodischen Hintergrund der Untersuchung beleuchten, werden ab dem vierten Kapitel die Befunde und Ergebnisse der Studie vorgestellt. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen werden mit Blick auf die Lizenz und das Mandat der Berufsgruppenvertreterinnen und die von ihnen genutzten Kernaktivitäten und Technologien dargestellt. Im fünften Kapitel stehen die konkreten Arbeitsbedingungen und Arbeitssituationen im Mittelpunkt des Interesses, wobei wir einen besonderen Akzent auf die Arbeitszufriedenheit gelegt haben. Das sechste Kapitel soll einen möglichst genauen und anschaulichen Eindruck davon vermitteln, wie stark die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den einzelnen sozialen Welten der pädagogischen Berufsarbeit entfaltet ist. Hier konzentrieren wir uns keineswegs nur auf die Wissensform, sondern auch auf faktische Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens. Im daran anschließenden siebten Kapitel werden die zentralen Befunde über die Formen der Zusammenarbeit in wesentlichen Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystems und die diesbezüglichen Erfahrungen dargelegt. Hier richten wir das Augenmerk insbesondere auf Kooperationsprofile und die Gelenkstellen zwischen Elementarbereich und Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sowie Berufsschule und Betriebe.

Im anschließenden achten Kapitel stehen die beruflichen Selbst- und Fremdzuschreibungen im Zentrum der Analyse: Welche Bilder und Vorstellungen haben die einzelnen Berufsgruppen von sich selbst und von anderen Kollegen aus anderen Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems? Betrachtet man nur jene Personen als Kollegen, die im gleichen Bereich des Erziehungs- und Bildungssystems tätig sind, oder auch jene, die in anderen Segmenten arbeiten?

Da die Themen der Untersuchung durch die Konzepte „Professionalisierung – lebenslanges Lernen – Arbeitsteilung“ bestimmt sind, wird im achten Kapitel eine systematische Verbindung zwischen diesen zentralen Untersuchungsdimensionen hergestellt. Berufsarbeit im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens wird unter dem Fokus der Humanontogenese betrachtet, die auf ein spezifisches Verständnis von Arbeitsteilung angewiesen ist. Das schließt die Diskussion der Frage nach veränderten berufspolitischen Perspektiven ein. Welche berufspolitischen Handlungsstrategien böten sich an, wenn die Berufsgruppen nicht mehr einzeln agieren, sondern sich in einem arbeitsteiligen Gefüge betrachten und entsprechende Konsequenzen ziehen würden? Da die PAELL-Studie keineswegs nur Fragen beantwortet, sondern auch neue Forschungsfragen aufgeworfen hat, werden in einem letzten Schritt gewisse Untersuchungsdesiderate einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung skizziert.

Kapitel 2

Theoretische Hinführung: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens in komparativer Sicht

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

Das Inventar an theoretischen Ansätzen, um das Konzept einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung empirisch umzusetzen, lag nicht einfach „zur Abholung“ bereit, sondern musste in einem separaten Entscheidungsverfahren festgelegt und präzisiert werden. Im Abschnitt 2.1 „Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens“ versuchen wir den aus unserer Sicht eigentlichen Kern des Erziehungs- und Bildungswesens zu bestimmen, wobei wir den Akzent auf das formale und das nonformale Lernen legen, so dass der heute sehr stark beachtete und vielleicht auch ein wenig überschätzte Bereich des informellen Lernens bewusst ausgeklammert wird. Anschließend skizzieren wir unser maßgeblich durch die Auseinandersetzung mit dem Neo-Institutionalismus geprägtes Organisationsverständnis. Neben einer Theorie über die pädagogischen Einrichtungen benötigen wir auch eine Theorie über jene Personengruppen, welche in den Institutionen die Arbeit verrichten. In einem abschließenden Schritt begründen wir die Entscheidung, bei der Bestimmung pädagogischer Berufsgruppen vom klassischen Professionsbegriff Abstand zu nehmen und diese – unter Rückgriff auf eine handlungstheoretische Tradition – eher als soziale Welten (Anselm Strauss) zu definieren. (In späteren Arbeiten werden die Konzepte „Beruf“ und „Knowledge-worker“ auf ihre Tragfähigkeit untersucht.)

2.1 Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens

Der Begriff „pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens“ trägt zwei großen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsschüben Rechnung:

der stetigen Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungswesens einerseits und einer wachsenden Pädagogisierung der biographischen Lebensphasen andererseits. Diese Kategorie bietet ein erziehungswissenschaftliches Beschreibungsschema, um mittels einer Extremtypisierung die Einheit des Erziehungs- und Bildungssystems (vgl. Tippelt, 2010a) sowohl unter organisationalen als auch unter biographischen Gesichtspunkten zu fassen. Das Beschreibungsschema trägt zunächst einmal zur Egalisierung bei, da zwischen der Logik von Erziehung und Bildung kein normativer, sondern nur ein funktionaler Unterschied gesehen wird. Um genuin pädagogische Aspekte zu erfassen, erscheint es allerdings notwendig, akribisch zwischen *expliziten* und *impliziten* Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (vgl. Nittel, 2000, S. 184–196) zu unterscheiden: Unter dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens subsumieren wir nur und ausschließlich jene Einrichtungen, die einen *explizit* pädagogischen Handlungsauftrag (Mandat) besitzen und damit gesellschaftlich 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: Die Weiterbildungsabteilungen von Automobilkonzernen unterbreiten ihren „Kunden“ zwar auch Coachingangebote, erfüllen aber in ihrer Organisationsverfassung nicht vorrangig eine Bildungsfunktion, sondern eine Aufgabe im Bereich der Güterproduktion.

Das hier angesprochene Organisationsmuster einer expliziten Erziehungs- und Bildungsinstitution korrespondiert eng mit Plausibilitätsstrukturen unserer Lebenswelt (Alfred Schütz), die dazu beitragen, dass der so genannte „gut informierte Bürger“ eine mit einem pädagogischen Mandat ausgestattete Institution, wie z.B. eine Frauengesundheitsschule, von einer nicht-pädagogischen Institution (Gesundheitskurse der Krankenkasse) 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, kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen usw. in den Blick. Lern-, Hilfs- und Bildungsangebote finden in den hier angesprochenen Einrichtungen organisiert und 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 Mitarbeiterinnen angeboten wer-

den, die in der Regel eine berufliche Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene Ausbildungen) besitzen und sich selbst als „Pädagoginnen“ 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). Mit dieser Klärung von Zuständigkeit geht insofern eine Fixierung auf jene Segmente im gesamten pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens einher, die in intentionaler und organisierter Weise mit eigens dafür abgestelltem pädagogischem Personal operieren und primär für das formale und nonformale Lernen zuständig sind. Zur Umwelt des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zählt das informelle Lernen in der Alltagspraxis und das „Lernen en passant“ in institutionalisierten Handlungsbereichen jenseits expliziter pädagogischer Einrichtungen. Um das Spezifische des hier fokussierten pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens auf den Punkt zu bringen, bietet sich folgende Formulierung an: *Pädagogische Praktikerinnen verrichten an „pädagogisch Andere“ (Kinder, Schülerinnen, Studierende, Auszubildende, Klienten, Teilnehmerinnen usw.) adressierte Bildungs- und Erziehungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren.* Diese Formulierung vergegenwärtigt die drei zentralen Systemelemente, nämlich erstens das Personal in Form von Leistungsrollenträgerinnen (Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen, Erzieherinnen, Weiterbildnerinnen usw.), zweitens die Organisationen mit dem jeweiligen juristisch kodifizierten Auftrag und drittens jene Prozessstrukturen im Lebensablauf (vgl. Nittel, Schütz, Tippelt, 2012; Schütze, 1981) der Adressaten-, Ziel- und Teilnehmergruppen, die sich mittelbar oder unmittelbar auf institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster des Kindergartenbesuchs, der Schullaufbahn, der Weiterbildungskarriere oder des Universitätsstudiums beziehen. Sofern dies nicht in dem Auftrag der Einrichtung ausdrücklich enthalten ist, sind die Adressaten und Zielgruppen pädagogischer Dienstleistungen nach dieser Definition nicht mit ihrer „ganzen“ Biographie bzw. ihrer persönlichen Identität Teil des Systems, sondern nur als Rollenträger bzw. als soziale Identitäten (Schülerinnen, Studierende, Teilnehmerinnen). Dieser begrenzte „Zugriff“ auf den Educandus schützt sie vor pädagogischen Omnipotenzphantasien. Ein solcher 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, Tippelt, 2012) bearbeitet, was im Feld der Sozialpädagogik an der Tagesordnung sein kann (Drogenhilfe, Arbeit mit Obdachlosen, Betreuung von Menschen mit lebensbedrohlicher Erkrankung). Die Begrenzung der Lizenz schließt allerdings auf der Ebene der faktischen Funktionalität, also der Berücksichtigung der langfristigen Effekte des bildnerischen oder erzie-

herischen Handelns, keineswegs eine ganzheitliche Prägung der Biographie aus. Wäre dies nicht der Fall, so hätten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf dem Feld der Humanontogenese deutlich weniger Gestaltungskraft. Während die biographische Prägekraft von pädagogischer Arbeit auf der Ebene der Intentionalität von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen mit großer Vorsicht und dezent zu behandeln ist, kann sie bei der Klärung der Funktionalität nicht ausgeklammert oder gar verleugnet werden.

2.2 Professionalität und Institution aus neo-institutionalistischer Sicht

Mit welcher theoretischen Brille werden nun die Einrichtungen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens betrachtet? Grundsätzlich lassen sich beispielsweise bürokratiethoretische Perspektiven in der Tradition von Max Weber, managementorientierte Ansätze in der Tradition von Frederick W. Taylor, organisationskulturelle Ansätze etwa nach Edgar Schein, systemische Ansätze in der Folge von Niklas Luhmanns theoretischen Analysen unterscheiden (vgl. Tippelt, 2000; Tippelt, Reupold, Strobel & Kuwan, 2009). Wichtig im pädagogischen Feld ist, dass folgende Dimensionen professioneller und institutioneller Entwicklung von Bildung und Erziehung in die Reflexion einbezogen werden: expansive Trends formaler und nonformaler Bildung und Erziehung, plurale und in Teilen subsidiäre Angebotsstrukturen von Bildung und Erziehung, starke Differenzierung pädagogischen Handelns in verschiedene Institutionen und Organisationen, klare Interdependenz der sich ausdifferenzierenden pädagogischen Einrichtungen und Versuche der Integration und Kooperation pädagogischer Handlungsbereiche (vgl. Tippelt 2000, 1990).

Allerdings bieten sich in unserem Kontext vor allem Ansätze in Auseinandersetzung mit dem Neo-Institutionalismus an: Die theoretischen und empirischen Ansätze des Neo-Institutionalismus gehen bereits auf die 1970er-Jahre zurück (vgl. Meyer & Rowan, 1977) und wurden danach zunehmend auf den organisierten Bildungs- und auch Kulturbereich übertragen (vgl. Senge & Hellmann, 2006; Merkens, 2006). Allein im Bereich der Erziehungswissenschaft wurden mittlerweile die Schulen (vgl. Schaefers, 2002), die Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsnetzwerke (vgl. Schemmann, 2006; Tippelt, 2008), die betrieblichen berufsbildenden Einrichtungen (vgl. Scott & Meyer 1994) und die Organisationen des Qualitätsmanagements (vgl. Walgenbach, 1999) sowie der Bildungsberatung (vgl. Strobel, 2010) neo-institutionalistisch analysiert. Es hat sich allerdings kein homogenes, geschlossenes Theorie-Konzept entwickelt, auch deshalb, weil die neo-institutionalistischen Konzepte neben der Anwendung in der Erzie-

hungswissenschaft (vgl. Merkens, 2006) sowohl in der Soziologie als auch in der Wirtschafts- und in der Politikwissenschaft zur Analyse von Institution und Umwelt Anwendung fanden.

Zwischen Institutionen und Organisationen kann nicht immer scharf unterschieden werden, aber wir folgen einer neoinstitutionalistischen Definition, die unter Institution Folgendes versteht: „Institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behavior. Institutions are transported by various carriers – cultures, structures, and routines – and they operate at multiple levels of jurisdiction“ (Scott, 1995, S. 33).

Institutionen sind auch in unserem Zusammenhang übergeordnete strukturbildende Sinnzusammenhänge, die ihrerseits für die Routineentwicklung in formalen Organisationen und Organisationskulturen verantwortlich sind (vgl. Schäffter, 2001; Strobel, 2010, S. 90).

Wenn man die durchaus heterogenen Ideen des Neo-Institutionalismus stark zusammenfasst und nur die in unserem Kontext wichtigen Aussagen hervorhebt, dann ist dieser Ansatz interessant,

- weil er von formalen und relativ stabilen Strukturen in Institutionen und Organisationen ausgeht,
- weil eine lose Koppelung zwischen der organisatorischen Formalstruktur und der realen Aktivitätsstruktur angenommen wird,
- weil Werte und Normen in Organisationen bei aller notwendigen Stabilität auch als flexibel und wandelbar gedacht werden,
- weil die These formuliert wird, dass Organisationen nicht nur um Effizienz, sondern immer auch um Legitimität bemüht sind,
- weil das organisationale Feld und die Umwelt einer Organisation die Anforderungen an eine Organisation wesentlich mit bestimmen,
- weil ein Modell des isomorphen Handelns entfaltet wird, das das organisationale Lernen von Einrichtungen beschreiben kann.

Diese zunächst abstrakten Aspekte organisationaler Strukturen und Dynamik soll in der PAELL-Studie auch auf die Professionalisierung von Mitarbeitern bezogen werden.

Eine für die Professionalität und Professionalisierung pädagogisch Tätiger wichtige Annahme besteht beispielsweise darin, dass zwischen Organisation und Umwelt ein dynamisches, wechselseitig sich beeinflussendes Verhältnis gegeben ist. Unter Institution wird dabei verstanden, dass regelhafte Handlungsmuster, Rollen, spezifische Unternehmenskulturen, auch rechtliche Normen die Innenwelt der Institution bestimmen, so dass organisatorische Abläufe stark geregelt und beeinflusst sind (vgl. Senge, 2006), ohne allerdings in routinisierten und bürokratischen Abläufen zu erstarren.

Die Anforderungen, die an Professionalität und an Professionalisierung gerichtet sind, harmonieren nicht immer mit den rationalen und gleichzeitig häufig bürokratisch geregelten Verwaltungsstrukturen von Organisationen und Institutionen. Dies gilt auch für Institutionen und Organisationen in pädagogischen Bereichen. Es ist naheliegend und gängige Praxis, dass die Legitimation rationaler Führung und Leitung gerade im pädagogischen Bereich auf den Fachkompetenzen des meist wissenschaftlich geschulten Personals beruht. Auch soziale Kompetenz und die Fähigkeit, die individuellen Erfahrungen verschiedener Akteure innerhalb einer Institution und auch der Umwelt einer Institution oder Organisation müssen von professionellen Akteuren im pädagogischen Bereich koordiniert und kontrolliert werden. Es gehört zur professionellen Kompetenz, die Fähigkeiten autonomen Handelns des hauptamtlichen, häufig auch nebenamtlichen und ehrenamtlichen Personals in pädagogischen Arbeitsbereichen in Teams so zu synthetisieren, dass sie mit den Regelstrukturen von Organisationen und Institutionen vereinbar sind. Hier geben neo-institutionalistische Theorien und Ansätze einen Rahmen, der die tendenziellen Widersprüche von Professionalität und Organisationsanforderungen zwar nicht auflöst, aber doch abschwächt. Institutionen werden verstanden als Einrichtungen, in denen gemeinsame Werte existieren, in denen gemeinsam anerkannte Normen konstruiert werden und in denen zweckrational die Anliegen der Praxis auch erreicht werden können. In neo-institutionalistischen Ansätzen ist es wichtig, hervorzuheben, dass Institutionen multikontextuell und multikausal auf die Anforderungen von Umweltfaktoren reagieren und insofern nicht isoliert agieren können – Organisationen handeln also nicht isoliert auf der Basis ihrer Eigenlogik, sondern sie beziehen sich auf eine sich dauernd wandelnde Umwelt und müssen dabei komplexe gesellschaftliche Entwicklungen in ihre Planungen integrieren (vgl. Senge & Hellmann, 2006; Hasse & Krücken, 2005). Die übrigen Organisationen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zählen zwar aus der Sicht der einzelnen Einrichtung (Schule, Volkshochschule, Universität) auch zur Umwelt, teilen aber eine wesentliche Gemeinsamkeit, weil sie ebenso wie die eigene einen Anteil an der intentionalen Gestaltung der Humanontogenese haben.

Was ergibt sich daraus für die Handlungskompetenz der in pädagogischen Bereichen Tätigen? Besonders hervorzuheben ist, dass man darauf achtet, dass autonome Handlungsspielräume der einzelnen pädagogisch Tätigen in professionalisierungs- und organisationstheoretischen Analysen Berücksichtigung finden. Organisationen und Institutionen sollen nicht nur effizient wirken, sondern das Handeln der darin beruflich verantwortlich Tätigen bedarf auch der Legitimität (vgl. Kuper, 2001), wobei Legitimität sich dadurch erhöht, dass gesellschaftliche Erwartungen und damit die Erwartungen der Umwelt erfüllt werden. Da es keine kausalen Verknüpfungen

von Institution und Umwelt gibt, sprechen wir im institutionentheoretischen Kontext von „loser Koppelung“ (vgl. Meyer & Rowan, 1977). Damit ist gemeint, dass zwar rationale Organisationsprinzipien in Institutionen zur Koppelung mit Umwelterwartungen formal auch umgesetzt werden, dass dennoch für die Aktivitätsstruktur der in Institutionen Handelnden hinreichende Freiheiten bestehen, also Handlungsraum gegeben ist (vgl. Hasse, 2006, S. 152). Pädagogische Professionalität kann sich nur entfalten, wenn Normen und Werte nicht statisch und unverrückbar in Organisationen umgesetzt werden, sondern wenn für das pädagogische Personal Freiheitsgrade bestehen und diese auch kontinuierlich dadurch erweitert werden, dass das pädagogische Personal problembezogen und eigenständig bei der Lösung von Aufgaben agieren kann. Eine reglementierte, bürokratische und auch verrechtlichte Struktur von Organisationen führt zu einem ungenügenden Verstehen und Reagieren auf die Umwelt. Die Umwelt von pädagogischen Institutionen sind häufig die Eltern, die Kinder, die Jugendlichen, die Erwachsenen, die erwarten, dass man auf ihre jeweils spezifischen und individuellen Probleme reagiert. Von loser Koppelung sprechen wir auch dann, wenn die administrative und die operativ-pädagogische Ebene so zusammen wirken, dass sich pädagogische Professionalität trotz Teambezug autonom entfalten kann. Lose Koppelung und lose gekoppelte soziale Netzwerke erleichtern letztlich den Austausch mit anderen pädagogischen und auch nicht-pädagogischen Institutionen, und dies wird immer mehr erforderlich, um in Prozessen des lebenslangen Lernens soziale und pädagogische Einrichtungen zu koordinieren, damit deren Leistungen wechselseitig aufeinander abgestimmt werden können.

Die in unserer Analyse immer wieder beschriebenen Formen der Dynamik zwischen einzelnen pädagogischen Berufsgruppen wie Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, Sekundarschullehrerinnen, Sozialpädagoginnen und betrieblichen Ausbilderinnen, Ausbilderinnen und Weiterbildnerinnen, Weiterbildnerinnen und Hochschullehrerinnen kann sich nur entfalten, wenn den pädagogisch Handelnden der Freiraum zugestanden wird, sich in diesen schwer vorhersagbaren Kooperationen zu verorten und ihre Handlungen und Leistungen eigenständig und selbstverantwortlich zu definieren. Es bedarf allerdings – wenn nicht Beliebigkeit entstehen soll – jeweils eines Mandats durch die eigene pädagogische Institution.

Im Neo-Institutionalismus spielen auch die so genannten Strukturangleichungsprozesse eine Rolle, die einem erzwungenen, mimetischen oder normativen Isomorphismus folgen. Ein erzwungener Isomorphismus, der gleichzeitig dafür Sorge trägt, dass Institutionen und Organisationen sich in ihren Strukturen an die Umwelterfordernisse anpassen, kann durch staatliche Regelungen und Gesetze verstärkt werden. Ein mimetischer Isomorphismus tritt insbesondere dann auf, wenn pädagogisches Personal unsicher

ist und man erfolgreiche Organisationskonzepte von vergleichbaren anderen Institutionen imitiert. Der normative Isomorphismus basiert auf gemeinsam geteilten professionellen Werten und Normen, auch auf Visionen in einer Organisation, die das pädagogische Personal jeweils spezifisch prägen. Bei den Äquilibrierungs- und Akkommodierungsprozessen – also den Austauschvorgängen von Umwelterwartungen und professionellen Angeboten – spielen häufig alle drei Formen der Angleichung der Strukturen von Institutionen und Umwelt eine Rolle, und dies vermittelt sich über die Handlungskompetenz der pädagogisch professionell Tätigen. In neo-institutionalistischen Theorien wird deutlich danach gefragt, warum sich Institutionen, so auch pädagogische Institutionen, auf eine bestimmte Art und Weise entwickeln und wie eine prozesshafte Weiterentwicklung sichergestellt werden kann (vgl. Scott, 1994, S. 83). Insbesondere für diese prozesshafte Weiterentwicklung brauchen pädagogisch Tätige eine hohe Handlungskompetenz und auch ein Mandat für freie Gestaltungsmöglichkeiten von ihrer beschäftigten Institution.

Aus neo-institutionalistischer Sicht kann man die pädagogischen Akteure in den Fokus rücken, ohne die institutionellen Verflechtungen (vgl. Fend, 2006, S. 163) zu vernachlässigen. Die Handlungsperspektive – aus neo-institutionalistischer Sicht also die Mikroperspektive – ist für pädagogische Professionalität von enormer Bedeutung und erfordert die angesprochenen Freiheitsgrade für die pädagogischen Akteure. Aber auch die Makroperspektive, die die institutionelle Strukturebene beschreibt, ist für pädagogische Professionalität von großer Bedeutung, denn hier geht es darum, dass die institutionellen Umwelten von pädagogischen Einrichtungen in ihren Erwartungen erfasst und verstanden werden, damit sich dann auf der Mikroebene die Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der einzelnen Akteure auf die Umwelterwartungen beziehen können. Einerseits kann pädagogische Professionalität nur dann zum Ausdruck gebracht werden, wenn die Akteure institutionelle Erwartungen, Normen und Werte interpretieren können, andererseits können die Institutionen aber auch nicht die Internalisierung von Normen unreflektiert von ihren Beschäftigten erwarten. Aus Sicht pädagogischer Professionalität muss darauf bestanden werden, dass den pädagogischen Akteuren relative Autonomie zuerkannt wird, damit sie den Erwartungen der sich sehr dynamisch und schnell verändernden Umwelten von pädagogischen Einrichtungen überhaupt gerecht werden können (vgl. Tippelt, 2011, S. 461). In der PAELL-Studie geht es nicht darum, eine neo-institutionalistische Analyse vorzulegen, sondern auch in Auseinandersetzung mit neo-institutionalistischen Begriffen und Konzepten eine für pädagogisches Handeln in Institutionen und Organisationen adäquate, auch organisations- und handlungstheoretisch vertretbare Perspektive zu entwickeln.

2.3 Die soziale Welt pädagogischer Berufsgruppen

Sobald die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung vom Vergleich zwischen Pädagoginnen und Nichtpädagoginnen Abstand nimmt und auf einen Binnenvergleich der pädagogischen Berufsgruppen umstellt, ist sie auf die Beantwortung der folgenden Frage angewiesen: Wie kann man die verschiedenen Akteure von pädagogischer Arbeit bezeichnen? Ist es sinnvoll, alle irgendwie erzieherisch und bildnerisch Tätigen mit dem Etikett „pädagogische Praktiker“ zu belegen, selbst dann, wenn die Akteure – wie etwa nebenberuflich Tätige – aus berufssoziologischer Perspektive streng genommen gar keiner Berufsarbeit nachgehen? Handelt es sich im Falle der Hochschullehrerinnen um eine Profession und bei der Gruppe der Grundschullehrerinnen um einen Beruf, während andere, weniger beachtete Personengruppen, wie etwa nebenberuflich oder ehrenamtlich tätige Erwachsenenbildnerinnen, als semiprofessionell Tätige zu bezeichnen sind? Diese Fragen laufen letztlich auf die Notwendigkeit hinaus, den zur Präzisierung der sozialen Einheit erforderlichen theoretischen Bezugspunkt zu definieren, von dem aus der anstehende Vergleich erfolgen soll.

Die hier vorgestellte komparative pädagogische Berufsgruppenforschung unterzieht nicht nur das faktische Handeln der Praktikerinnen im Erziehungs- und Bildungswesen einem Vergleich. Dem Stilelement der Komparatistik wird darüber hinaus sowohl theoretisch als auch methodisch Rechnung (Nutzung qualitativer *und* quantitativer Instrumente) getragen. Ganz grundsätzlich verbinden wir mit der Maxime der theoretischen Pluralität die Erwartung eines gesteigerten Erkenntnisgewinns. So lässt sich pädagogische Arbeit unter Maßgabe folgender Fokusse betrachten: die Konzepte „Profession“ (vgl. Oevermann, 1996; Stichweh, 1996), Beruf, „knowledge work“ (vgl. Stehr, 1994) und soziale Welt. In einer Vorstudie zu dieser Veröffentlichung (vgl. Nittel, 2011) wurde bereits begründet, warum das Konzept der Profession mit Blick auf alle Spielarten von pädagogischer Arbeit weniger instruktiv ist als der Ansatz der sozialen Welt.

Warum ist gerade das von Anselm Strauss entwickelte Konzept der sozialen Welt für die erziehungswissenschaftliche Berufsforschung ausgewählt worden? Wir verbinden mit diesem Konzept die Hoffnung, ein Analysewerkzeug nutzen zu können, um die große Spannbreite pädagogischer Beschäftigungsformen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens empirisch abzudecken. Der unmittelbare Vorteil des hier skizzierten genutzten Ansatzes liegt in seinem analytischen Potential der Inklusion. So finden unter dem Dach der Kategorie „*soziale Welt pädagogisch Tätiger*“ materiell weitgehend abgesicherte pädagogische Berufskulturen (verbeamtete Lehrerinnen) einen Platz; der gleiche Effekt der Einschließung trifft auf nebenberuflich und freiberuflich tätige Pädagoginnen (selbständige Weiter-

bildnerinnen), unter prekären Beschäftigungsbedingungen tätige Praktikerrinnen wie auch auf ehrenamtliche Pädagoginnen, die im kirchlichen Rahmen einem bürgerschaftlichen Engagement nachgehen, zu.

Der sozialwissenschaftliche Ansatz der sozialen Welt ist von Anselm Strauss (vgl. Strauss & Corbin, 1990) ursprünglich als heuristisches Werkzeug entwickelt worden, um die Flüchtigkeit und Verletzbarkeit sozialer Gebilde in modernen Gesellschaften zu erfassen. Mit dieser Untersuchungsperspektive können *organisierte* Formen der Vergemeinschaftung in den Blick genommen werden, die nicht unter den konventionellen Begriff die *Organisation* subsumiert werden können. Auch sollte, so lautete die ursprüngliche Idee, der Überschätzung konsensorientierter Formen der Aushandlung und der gleichzeitigen Unterschätzung strategischer Interaktionsprozesse sowie des Faktors Macht bei einigen Vertretern des Symbolischen Interaktionismus entgegen gesteuert werden. In dem gleichen Maße, wie unter den unübersichtlichen Bedingungen postindustrieller Gesellschaften ein Zuwachs an Kontingenz, Ungewissheit und Komplexität registriert werden kann, ist mit einer stetigen Expansion sozialer Welten zu rechnen: Sie bieten Raum für störanfällige, zeitlich befristete Formen der Vergemeinschaftung unter Nutzung der Kommunikationsmedien, situative Muster der Identitätspräsentationen, sie evozieren einen spielerischen Umgang von formellen und informellen, ernsten und ironischen Interaktionsmodalitäten, eröffnen fließende Übergänge zwischen prekären und gesicherten Beschäftigungsverhältnissen und konfrontieren die Gesellschaftsmitglieder mit hochgradig widersprüchlichen Erwartungen.

Unter einer sozialen Welt versteht Strauss einen flexiblen Kommunikations- und Interaktionszusammenhang mit unterschiedlicher räumlicher Ausdehnung, zeitlicher Dauer und sozialer Kohärenz. Die Akteure schöpfen ihr Orientierungswissen, ihre Deutungsmuster und Relevanzsysteme aus unterschiedlichen *Sinnquellen*. Berufliche Sinnquellen fungieren als sinnstiftende Orientierungen für das berufliche Handeln. Sie tragen nicht nur zur politischen und moralischen Legitimation, sondern auch zur Motivierung des Handelns im expressiv-emotionalen Sinne bei. Als tragende Bestandteile der beruflichen Selbstbeschreibungen plausibilisieren sie das alltägliche Tun in einem umfassenden Sinne, geben dem Handeln eine tiefere Bedeutung, schaffen Bezüge zu Werten und anderen moralischen Gütern. Diese können, müssen aber nicht zwangsläufig universalistisch akzentuiert sein. Verknüpft sind diese Wissensformen mit einem erfahrungsgestützten Resonanzbogen in Form *berufsbiographischer Dispositionen* („mit Menschen arbeiten und dabei Gutes tun“) und Basispositionen („was mir besonders wichtig ist“), mit denen Grundhaltungen und nicht verhandelbare Positionen im Hinblick auf das eigene Arbeitshandeln zum Ausdruck gebracht werden.