

FORSCHUNG & PRAXIS

EB 
LBL 

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Rainer Brödel,
Tobias Nettke,
Julia Schütz (Hg.)

LEBENSLANGES LERNEN ALS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT



EB 
 LBL

Rainer Brödel,
Tobias Nettke,
Julia Schütz (Hg.)

**LEBENSLANGES LERNEN
ALS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a
ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjekt-wissenschaftlicher Sicht
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

2. Aufl., Bielefeld 2012, Best.-Nr. 6004185a
ISBN 978-3-7639-5062-1

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Forschung und Praxis:

Band 16

Christel Lenk

Freiberufler in der Weiterbildung

Empirische Studie am Beispiel Hessen
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001634
ISBN 978-3-7639-3348-8

Band 19

Christina Auer

Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung

Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004288
ISBN 978-3-7639-5092-8

Band 20

Ralf Lottmann

Bildung im Alter – für Alle?

Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nach-beruflichen Bildung in Deutschland und den USA
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004295
ISBN 978-3-7639-5111-6

Band 21

Bernd Käßpflinger/Rosemarie Klein/
Erik Haberzeth (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004381
ISBN 978-3-7639-5276-2

Band 22

Uwe Elsholz, Matthias Rohs (Hg.)

E-Portfolios für das lebenslange Lernen

Konzepte und Perspektiven
Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004417
ISBN 978-3-7639-5387-5

Band 23

Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz (Hg.)

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft

Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004382
ISBN 978-3-7639-5389-9

Rainer Brödel,
Tobias Nettke,
Julia Schütz (Hg.)

**LEBENSLANGES LERNEN
ALS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

| | |
|--|--|
| Prof. Dr. Rainer Brödel, | Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster |
| Prof. Dr. Dieter Nittel, | Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main |
| Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs, | Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern |
| Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, | Institut für Pädagogik, Professur Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz |

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.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5389-9 (Print) **Best.-Nr. 6004382**

ISBN 978-3-7639-5390-5 (E-Book) **Best.-Nr. 6004382w**

DOI: 10.3278/6004382w

© 2014, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei Verfügbar seien.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Inhalt

Vorwort

Joachim Höper 7

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft – über dieses Buch

Rainer Brödel/Tobias Nettke/Julia Schütz 11

I Wissenschaftstheoretische Verortung 29

Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung als praktische Wissenschaft

Stefan Pörtner 31

Bemühen um die Professionalität und die Anforderungen an grund-
lagentheoretische Arbeiten für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Wiltrud Gieseke 51

II Beratung 69

Professionelles Handeln in der Gründungsberatung: Interaktionsanalytische
Studie über Beraten als pädagogische Handlungsform

Cornelia Maier-Gutheil 71

Alltägliches und professionelles Beraten

Joachim Ludwig 89

III Erziehungswissenschaft und Lernen mit Videografie 113

Mit videobasierten Interaktionsanalysen auf der Spur von Handlungsmustern in
der Museumspädagogik

Tobias Nettke 115

Filmpädagogische Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium – (bildungs-)
geschichtliche Herleitung und Aktualität eines Desiderats

Rudolf Kammerl 137

| | |
|---|-----|
| IV Lernen im Ansatz einer komparativen Perspektive | 155 |
| Die Zufriedenheit liegt im Detail – oder: warum sind Pädagoginnen/Pädagogen eigentlich unzufrieden? <i>Julia Schütz</i> | 157 |
| Arbeitsteilung und das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens – zum pädagogisch und gesellschaftstheoretisch wichtigen Beitrag Emile Durkheims <i>Rudolf Tippelt</i> | 181 |
| V Berufsbiografische Lernprozesse | 195 |
| Die Entwicklung von Führungskräften aus (berufs-)biografischer Perspektive <i>Antje Wolff (geb. Wrogemann)</i> | 197 |
| Kompetenzanforderungen an Führungskräfte in Unternehmen – biografische, kulturelle und ethische Perspektiven <i>Steffi Robak/Claudia Pohlmann</i> | 213 |
| VI Lebenslanges Lernen | 233 |
| „DIE-Innovationspreis“ auf dem Prüfstand rekonstruktiver Erwachsenenbildungsforschung – zur typologischen Erschließung von Prozessstrukturen und Nachhaltigkeit bei Innovationsvorhaben <i>Patrícia Andréa Freire Tenzer</i> | 235 |
| Leitbilder lebenslangen Lernens <i>Rainer Brödel</i> | 251 |
| Autorenverzeichnis | 261 |

Vorwort

Der vorliegende Band ist Professor Dr. Dieter Nittel zum 60. Geburtstag gewidmet. Mit ihm verbindet der W. Bertelsmann Verlag (wbv) eine langjährige vertrauensvolle und erfolgreiche Zusammenarbeit. Inzwischen liegen seit dem Jahre 2003 insgesamt 23 Bände in der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ vor. Das Herausgeberteam bestand von Anfang an aus Professor Dr. Rainer Brödel und Professor Dr. Dieter Nittel. Seit 2012 ergänzen Professorin Dr. Sabine Schmidt-Lauff und Juniorprofessor Dr. Matthias Rohs das bewährte Team.

Prof. Dr. Rainer Brödel, Dr. Julia Schütz und Prof. Dr. Nettke als Herausgeber dieser Festschrift greifen einen wichtigen Schwerpunkt aus dem Lehr- und Forschungsverständnis von Prof. Nittel auf. Zunächst einmal stammen die hier versammelten Autorinnen und Autoren nicht allein aus dem Kollegenkreis. Mitgeschrieben haben auch ehemalige Studierende, die heute in der pädagogischen oder wissenschaftlichen Berufsarbeit tätig sind. Sie haben zuvor bei Dieter Nittel an der Universität Frankfurt/Main das erziehungswissenschaftliche Fach Erwachsenenbildung studiert und später mit einer erfolgreich erarbeiteten Dissertationsstudie bei ihm promoviert.

Hinsichtlich des Aufbaus dieser Publikation sticht eine paarweise Zuordnung der Autorinnen und Autoren hervor. Ähnlich dem Tandemprinzip wird ein beruflich etablierter Hochschullehrer einem thematisch verwandten Nachwuchswissenschaftler zugeordnet. Dabei besteht das Angebot, dass sich Ersterer in seinem eigenen Beitrag mit einem ihm wichtig erscheinenden Problem oder Themenpunkt seines jüngeren Gegenübers auseinandersetzt. Dass ein derartiges Kooperationssetting im wissenschaftlichen Generationenverhältnis ihren eigenen Reiz hat und einer exzellenten Nachwuchsförderung zuträglich sein dürfte, lässt sich bei der Lektüre des Bandes recht anschaulich nachverfolgen. Mit dem auf diese Weise originellen Ansatz der Festschrift wird gewürdigt und sichtbar gemacht, dass sich Dieter Nittel nicht nur stark in der universitären Lehre, zugleich auch in der forschungsbasierten wissenschaftlichen Nachwuchsförderung engagiert hat und bis heute entsprechend einbringt. Das ist in der Ausbildungspraxis der heutigen Massenuniversität keineswegs selbstverständlich.

Das hier aufgenommene Thema des lebenslangen Lernens ist und bleibt für den W. Bertelsmann Verlag hochaktuell, denn es werden sowohl neue Forschungsergeb-

nisse als auch zukunftsweisende Theorieperspektiven diskutiert. Die Autorinnen und Autoren finden einen gemeinsamen Nenner in der impliziten Hypothese, dass das lebenslange Lernen als Motor einer fortschreitenden Wissensgesellschaft nicht naturwüchsig der sozio-ökonomischen und technischen Evolution überlassen bleiben darf und allein auch nicht Bemühungen bildungspolitischer Steuerung genügen können. Nicht minder wichtig dürfte eine kritische Begleitung und Mitgestaltung seitens der Erziehungswissenschaft sein.

Aus Sicht eines sozialwissenschaftlichen Verlages, der sich der Bildungsforschung und dem lebenslangen Lernen verpflichtet weiß, stellt die von Nittel angestoßene Perspektive einer „komparativen pädagogischen Berufsforschung“ eine sehr willkommene und noch weiter auszugestaltende Innovation dar. Mit ihr wird – zumal angesichts der anhaltend hohen Bevölkerungsakzeptanz und großen lebenspraktischen Relevanz lebenslangen Lernens – das Anliegen nach Suche einer zeitgemäßen pädagogischen Professionalität sowie nach einer sie bedingenden und dazu gehörenden lebens- und bildungsphasengerechten Kooperationskultur verfolgt.

Erkenntnisse aus Forschungsvorhaben, wie dem auch in diesem Band angesprochenen PAELL-Projekt (siehe Beiträge Schütz und Tippelt), wollen gangbare Wege für die von Nittel u. a. erhoffte „einheitsstiftende Vergemeinschaftung der pädagogisch Tätigen im System des lebenslangen Lernens“ ausloten. Die daraus resultierenden Vorschläge zum Abbau einer diesbezüglich ausgemachten Wissens- und Bewusstseinslücke unter den gegenwärtigen Pädagoginnen und Pädagogen finden im wbv jederzeit einen geeigneten Ort des diskursiven Austausches und der adäquaten Veröffentlichung.

Die Zusammenarbeit eines Verlages mit Herausbergremien stellt einen bedeutenden Teil der Qualitätssicherung von wissenschaftlichen Publikationen dar. Diese Form des Herausgeber-Reviews ist ein wichtiger Beitrag bei der Sichtung und Einordnung relevanter Beiträge einer Disziplin. Publikationswege und -arten ändern sich. Stichworte wie Digitalisierung oder Open Access erweitern das Publikationsspektrum im Sinne einer größtmöglichen Sichtbarkeit und Reichweite. Unabhängig davon bleibt die Begutachtung und Qualitätssicherung der Inhalte ein wesentlicher Bestandteil notwendiger und spannender Kooperationsbeziehungen von Verlagen mit Akteuren der Wissenschaft. Im Kern geht es um das Ringen und Bemühen um relevante Beiträge für Grundlagen und Theorie sowie Forschung und Praxis in der Erwachsenenbildung und den angrenzenden Disziplinen. Sich hierbei auf Augenhöhe zu begegnen – jeder mit der ihm eigenen Kompetenz in der gegebenen Arbeitsteilung –, das macht den Reiz des wissenschaftlichen Publizierens aus.

Wir blicken dankbar auf eine engagierte und auch inspirierende Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Dieter Nittel zurück und freuen uns auf weitere Jahre des Austausches und spannende relevante Beiträge für das lebensbegleitende Lernen.

In diesem Sinne wünscht der W. Bertelsmann Verlag dem Jubilar, aber auch Freundinnen und Freunden sowie Kolleginnen und Kollegen und der gesamten Leserschaft dieser geschätzten Buchreihe eine anregende Lektüre.

Bielefeld, im Herbst 2014

Joachim Höper

(Programmleitung Erwachsenenbildung im wbv)

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft – über dieses Buch

1 Begriffliche Verständigung und Orientierungen

Lebenslanges Lernen bedeutet in einer vorläufigen Annäherung, dass sich der moderne Mensch nach Abschluss von Schule und einer ersten beruflichen Qualifikation, z. B. durch ein Studium oder eine Berufsausbildung über die gesamte verbleibende Lebensspanne in einem Gewebe weiteren Hinzulernens sowie ständiger Selbstbildung befindet (vgl. Brödel 2009). Darin eingeschlossen ist auch ein Umlernen, welches als Herausforderung in der wissensbasierten Gegenwartsgesellschaft vehement zugenommen hat (vgl. Kade/Seitter 2007, S. 292). Im Vergleich zu einem tradierten jugendzentrierten Lernverständnis kann aus Sicht des Subjekts nunmehr von einer zeitlichen, räumlichen und thematischen Entgrenzung von Lernprozessen gesprochen werden. Lebenslanges Lernen inhäriert darüber hinaus einen Anspruch an das bestehende Bildungssystem, sich seiner Strukturen, Organisationsweisen und Professionalitätsmuster prüfend zu vergewissern und diese am – bisweilen umstrittenen (vgl. Maier 2014) – Leitbild lebenslangen Lernens reformerisch auszurichten (vgl. Iller 2009). Der Terminus Leitbild stellt hierbei auf eine Form der „gelenkten Aufmerksamkeit“ (Nowotny 2005, S. 10) ab, indem das Neue „in die vertraute Welt und in Austausch mit bisher gemachten Erfahrungen“ (ebd.) tritt.

Das Phänomen, welches mit dem heutigen Begriff des lebenslangen Lernens umschrieben wird, ist keineswegs neu. Schon in früheren Gesellschaften ging ein die Lebenspraxis begleitendes Lernen vor allem mit der Bewältigung außeralltäglicher Herausforderungen des menschlichen Daseins einher (vgl. Casale u. a. 2006, S. 133). Im Zuge der entstehenden modernen Gesellschaft haben derartige Vorgänge allerdings an Dynamik gewonnen (vgl. Strzelewicz 1964, S. 70 f.). Mit dem Aufkommen von Demokratisierung und Industrialisierung verändern sich auch die kulturellen Grundlagen, wobei allmählich ein neuartiges Zeitbewusstsein und Zeiterleben entstehen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 67 ff.). Die Existenzbedingungen beginnen sich zu verflüssigen (vgl. Baumann 2003, S. 62). Phänomene eines Altersgrenzen überschreitenden Lernens gerieten bald auch zum Gegenstand pädagogischer Reflexion, ohne dass der hier interessierende Terminus des lebenslangen Lernens als solcher schon existieren musste (vgl. Faulstich 2011). Höchst aufschlussreich arbeitete

jüngst Horst Dräger heraus, inwiefern sich derartige Vorläufer heutiger erziehungswissenschaftlicher Analysen gerade in Bezug auf einen gestalterisch anzugehenden Zusammenhang von „Schule und Erwachsenenbildung“ (Dräger 2014, S. 207) Beachtung verschafften. Schon im kultur- und sozialgeschichtlichen Prozess des frühen 19. Jahrhunderts gerät deshalb die Idee einer lernenden Auseinandersetzung Erwachsener mit ihrer Gegenwart auch zum Gegenstand beispielhafter reformerischer Bemühungen hinsichtlich einer Neuausrichtung des Verhältnisses von schulischem Lernen und Erwachsenenlernen (vgl. Dräger 2014).

In der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft mit ihren ausdifferenzierten Subdisziplinen ist das lebenslange Lernen zu einem beachteten Forschungsthema avanciert. In Anbetracht der entstehenden global ausgerichteten europäischen Wissensgesellschaft bleibt die Erziehungswissenschaft nun häufiger als begleitende Entwicklungsforschung gefragt, denn beinahe unumkehrbar ist „eine Neujustierung des Organisationsgefüges im Erziehungs- und Bildungswesen“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 17) auf die Agenda gekommen. Derartige Vorhaben bedürfen schon aus Gründen demokratisch-kultureller Akzeptanz sowie erforderlicher Feinsteuerung einer empirischen Begleitung (vgl. Bellmann 2006). Dabei kann die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung allerdings in die Gefahr geraten, dass diese lediglich die ihr von der Politik zugewiesene Rolle einer „exekutiven Gestaltung am Prozess der Steuerung“ (Meilhammer 2009, S. 36) ausübt.

Nichtsdestotrotz gibt es kaum eine Alternative zu den – als „neo-institutionalistisch“ charakterisierbaren – Aushandlungsprozessen konstruktiver Mitwirkung und ebenspezifischer Kontextsteuerung bei der Umsetzung staatlich intendierter Weiterbildungspolitiken (vgl. Schrader 2014). Aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung interessiert insbesondere die vorgesehene Neuausrichtung des institutionell verfassten Bildungswesens an den Bedürfnissen einer gelingenden, möglichst friktionslosen Bildungsbiografie (vgl. Schemmann 2006). Da hierbei „eine bessere Abstimmung der verschiedenen Stufen des Bildungswesens untereinander“ (Faber 2010, S. 7) kaum minder drängt – worauf Modellansätze der „Regionalen Bildungnetzwerke“ (Faber 2010) und „kommunalen Bildungslandschaft“ (ebd.) in Nordrhein-Westfalen verweisen –, gerät nunmehr eine Neuformatierung pädagogischer Professionalität auf die Agenda. Die naheliegende Forderung nach „einem Zusammenwirken aller Bildungsakteure“ (ebd.) sowie die nach der „Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ (ebd.) konvergieren signifikant mit den Thesen des DFG-geförderten Projekts „Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens“ hinsichtlich des „einheitsstiftenden Potenzials des Begriffs des lebenslangen Lernens“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014).

In den Forschungsarbeiten von Professor Dr. Dieter Nittel, welche den Resonanzboden des vorliegenden Bandes bereiten, stellt das lebenslange Lernen in seinen vielfältigen Schattierungen ein durchgängiges und zentrales Thema dar. Auf diesen Begriff wird bei ihm in seiner Eigenschaft und Potenzialität als „einheimische Kategorie“ (vgl. Nittel 1999, S. 361) abgehoben. Für Nittel firmiert lebenslanges Lernen

als ein erziehungswissenschaftlicher Topos, der seit den Diskursen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik um die Differenz pädagogischen Handelns zur Politik weiß (vgl. Klafki 1978). Insofern interessiert – wie sich in den Schriften Nittels zeigt – das Relevanzkriterium einer „relativen Autonomie“ (vgl. Schiess 1974) der Pädagogik, und zwar nicht bloß die Eigenständigkeit erwachsenenbildnerischer Institutionen als Ausdruck einer „spezifische(n) Existenzform des Bildungssystems“ (Tenorth 2003, S. 114), sondern gerade auch die ihrer Wissenschaft und insbesondere die ihrer Beruflichkeit als pädagogische Profession.

2 Aufbau und Inhalt des Bandes

Der vorliegende Band versammelt Hochschullehrer/innen aus unterschiedlichen Universitäten mit einem Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung sowie Nachwuchswissenschaftler/innen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein grundständiges Studium der Erwachsenenbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main absolviert haben und die – nunmehr im Berufsleben stehend – Einblicke in ihre wissenschaftliche Arbeit geben. Alle Autoren/innen verbindet die Gemeinsamkeit eines universitären Bezugs zu Professor Dr. Dieter Nittel: Sie sind entweder vom wissenschaftlichen Oeuvre des Erziehungswissenschaftlers und Erwachsenenpädagogen Nittel beeinflusst oder sie stehen auf kollegialer Ebene und als disziplinar engagierte Wissenschaftler/innen in einem Austausch mit diesem – an Forschungs Kooperation und nachhaltigem Erkenntnisfortschritt interessierten – engagierten Wissenschaftler.

Wie bereits der Titel des Bandes signalisiert, bildet lebenslanges Lernen das übergreifende Thema. Damit wird nicht bloß ein anhaltend aktueller und für die Erziehungswissenschaft hoch bedeutsamer Untersuchungsgegenstand aufgenommen. Zugleich entspricht der gewählte Fokus zu einem Großteil auch den bisherigen Lehr- und Forschungsinteressen von Nittel. Es sind gerade die von ihm langjährig verfolgten und interdisziplinär informierten Forschungen in den Bereichen Altersbildung (z. B. Nittel 1991, 1999 u. 2013), Biografie (z. B. Nittel 2004, 2008 u. 2011), Professionalisierung (z. B. Nittel 2000, 2009a u. 2014), Gesundheit (z. B. Nittel/Seltrich 2013) und Beratung (z. B. Nittel 2009b), welche dem – bildungspolitisch überformten – Thema des lebenslangen Lernens kritisch-konstruktive und zugleich auf die Stärkung einer autonomen Lebenspraxis Erwachsener abzielende Impulse zu geben vermag.

Nittel gilt als ein in Lehre und Forschung gleichermaßen engagierter und erfolgreicher Hochschullehrer. Zugleich ist er sowohl in der Wissenschaftsgemeinschaft als auch mit dem Berufs- und Praxisfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielfältig vernetzt. Vor diesem Hintergrund entfaltet der vorliegende Band ein neuartiges, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bislang jedenfalls wenig praktiziertes Format: ein generationsübergreifendes „Tandem-Prinzip“, das in Auswahl und Zu-

sammensetzung der Autorenschaft wie auch im Aufbau und der gliederungsmäßigen Zuordnung der Beiträge zum Tragen kommt.

Bei der Realisierung dieses Konzepts mussten mehrere Koordinierungsschritte beachtet werden. Zunächst bearbeiteten „Nittel-Schüler“ (ehemalige Promovenden) mit ihrem Beitrag ein Thema, das zumeist auf die von Nittel betreute Dissertation rekurriert. Mit Bekanntwerden der vollzogenen Themenfindung seitens dieser Autorinnen und Autoren konnte das Herausgeberteam in einem zweiten Schritt nach inhaltlich geeigneten Tandempartnern/innen auf Hochschullehrendenseite suchen und die Paarzuordnung vorschlagsweise vornehmen. Leitend war der epistemologische Gedanke einer hypothetisch-relationierenden Bezugnahme (vgl. Dewe 1988, 122 ff.; Dewe 1997). Dabei sind die im Inhaltsverzeichnis mit Zwischenüberschriften versehenen Tandem-Themen und personellen Konstellationen zustande gekommen. Aufgrund einer frühzeitig vorgesehenen Fertigstellung der Beiträge der Nachwuchsautoren/innen hatten die Tandempartner/innen aufseiten der etablierten Wissenschaftler/innen nun noch die Chance, in ihrem thematisch verwandten Beitrag auf die oder den anderen inhaltlich einzugehen und so einen Perspektivenabgleich in dem hier situieren Generationenverhältnis vorzunehmen (vgl. Franz 2014, S. 45 ff.).

Mit dem umgesetzten Gesamtkonzept, dem Leitgedanken eines diskursiven Brückenschlags zwischen unterschiedlichen Wissenschaftlergenerationen, wird die vielfach erkennbare Tatsache gewürdigt, dass sich Nittel in seiner Hochschullehrerlaufbahn von Anbeginn der Aufgabe der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung verschrieben hat und dabei in einem hohen Maße als aufmerksamer Anreger, verlässlicher Unterstützer und erfolgreicher Projektförderer tätig geworden ist.

3 Studium der Erwachsenenbildung als kreatives Milieu und erziehungswissenschaftliche Erkenntniskultur

Die Lektüre der verschiedenen Beiträge, vor allem die der ehemaligen Frankfurter Studierenden, veranlasst zu der Überlegung, inwieweit das grundständige Studium der Erwachsenenbildung die Chance eröffnet, schrittweise auch forschungsbasierte Kompetenzen zu entwickeln und damit Studierenden wie auch Absolventen/innen – etwa mittels „forschendem Lernen“ und Projektstudium (vgl. Tippelt 1979, S. 69 ff.) – in die Lage zu versetzen, auf kreative Weise selbst zu einem gesellschaftlich relevanten Erkenntnisfortschritt beitragen zu können (vgl. Habermas 2003). Hier sind aus einem bildungs- und hochschulsozialisatorischen Blickwinkel die jeweiligen einzelbiografischen und werdegangspezifischen Wirkungschancen vorgängiger erziehungswissenschaftlicher Hochschulausbildung zu bedenken. Vor allem ist das grundständige Studium der Erwachsenenbildung keine Einbahnstraße, und spätere Erfahrungen können im Lichte einer rekonstruktiven Vergewisserung vernachlässigte oder verschollen geglaubte Potenziale in den Vordergrund gelangen lassen und

Areale für die weitere berufs- und wissenschaftsbiografische Kompetenzentwicklung eröffnen (vgl. Geulen 2000, S. 190).

Die Autoren/innen, die bei diesem Band die Rolle der Nachwuchswissenschaftler/innen innehaben, betonen durchgängig die immense Bedeutung der von Nittel geleiteten Forschungswerkstatt für die Begleitung des eigenen Forschungsprozesses (z. B. die Beiträge von Maier-Gutheil oder Wolff). In der Retrospektive der ehemaligen Doktoranden/innen eröffnet das Konzept der Forschungswerkstatt innerhalb der Hochschule einen „geschützten Raum“, in dem Forschungsvorhaben aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten diskutiert werden und vor allem die Auswahl und Interpretation qualitativer Daten im Sinne einer kritisch-solidarischen Forschungsgemeinschaft erfolgen können. So ist es durchaus möglich, dass forschungsmethodische Entscheidungen und Fallinterpretationen des Einzelnen im konstruktiv zugewandten Sozialklima einer solchen Arbeitsgruppe hinterfragt werden, ohne dass Demotivierung oder Perspektivlosigkeit hinsichtlich des weiteren Vorgehens zurückbleiben (vgl. Nittel/Wagner et al. 1999, S. 99; Nittel 1998).

Ein wichtiger forschungspraktischer Arbeitsschritt, der rückschauend von den beteiligten Autoren/innen angesprochen wird, ist die ausreichend reflektierte Arbeit an der theoriegeleiteten Fallauswahl im Sinne eines theoretical samplings, wie es der Forschungsstil der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2005, Strauss/Corbin 1996) empfiehlt. Dabei erwähnen die von Nittel als „Doktorvater“ betreuten Autoren/innen insbesondere ihre erfolgreiche Suche nach den geeigneten „Eckfällen“ als große Herausforderung. Eckfälle gelten in Anlehnung an die Forschungstradition von Fritz Schütze (z. B. 1994, S. 230) als eine Schlüsselkategorie qualitativer Forschung. Diese müssen für die erfolgreiche Bearbeitung eines Forschungsvorhabens gefunden werden und in den Mittelpunkt der Datenanalyse rücken, damit in dem bearbeiteten Themen- und Problemfeld zu neuen empirisch hergeleiteten und theoriebasierten Erkenntnissen gelangt werden kann. Die Gewinnung von Eckfällen setzt eine gründliche Kenntnis eines schon erhobenen oder noch zu erweiternden Datensamples voraus. Entscheidend ist dabei die methodologisch begründete Suche nach einer ausreichenden Anzahl sich als kontrastreich erweisender Interviews bzw. Fälle, damit eine erforderliche Kategorienbildung im Sinne des thematischen Forschungsinteresses gelingen kann. Sind innerhalb eines Forschungsvorhabens schließlich genügend maximal und minimal vergleichbare Fälle erhoben, so gilt die Fallauswahl als theoretisch „gesättigt“. Auf dieser Datenbasis lassen sich nun Kategorien für eine breite Theorie entwickeln (vgl. Schütze 1983). Bei dem auslotenden Ringen um geeignete kontrastreiche Eckfälle dokumentiert sich immer wieder die methodische Sorgfalt, mit der in der Frankfurter Forschungswerkstatt qualitative Daten erhoben und interpretiert werden.

Einen nicht unerheblichen Anteil an der theoretisch fundierten und forschungspraktischen Kompetenzentwicklung, wie diese durch das spezifische Setting der von Nittel geführten Forschungswerkstatt ermöglicht wird, gebührt auch dem produktiven

Umfeld im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zu denken ist da etwa an die fruchtbaren Theoriebeiträge am früheren Lehrstuhl von Jochen Kade zu Fragen des „Pädagogischen“ und des lebenslangen Lernens. Darüber hinaus gibt es Synergieeffekte durch die vielseitigen Formen qualitativer Forschung und methodologischer Theoriebildung in der gesamten dortigen Erziehungswissenschaft (vgl. Egloff 2009, Friebertshäuser/Prenzel 2007, Hof/Kade 2009).

Dass die Frankfurter Erziehungswissenschaft ein „kreatives Milieu“ für wissenschaftliche Nachwuchsförderung bereitet, indem hier eine paradigmatische Verbundenheit innerhalb der „lokalen Wissenschaftskultur“ (von Prondzynski 1999) gewachsen sein dürfte, davon zeugen – wie sich leicht von außen feststellen lässt – nicht allein respektvolle Festschriften (vgl. Nittel/Seitter 2003). Kaum minder sind es gemeinsame Forschungsvorhaben und hieraus resultierende Veröffentlichungen, die als erziehungswissenschaftlich bedeutsames Werk hervorstechen (vgl. Kade/Nittel 1995; Kade/Nittel/Seitter 2007). Wegweisend waren und sind insbesondere jene Arbeiten, die forschungsmethodologisch der qualitativen Fallforschung und einem hierauf fußenden induktiven Wissenschafts- und Theorieverständnis verpflichtet sind (vgl. z. B. Arnold/Kade/Nolda/Schüßler 1998; Harney/Nittel 1995; Kade/Nittel/Nolda 1993; Nittel/Marotzki 1997).

4 Diskursiver Blick auf die Beiträge und intergenerativen Autorentandems

Wirft man einen auslotenden Blick entlang des Inhaltsverzeichnisses auf die einzelnen Beiträge des Bandes, betrachtet die sich hier ergebenden Paarbildungen, bezieht diese sodann auf den übergreifenden Diskussionsstand und die intergenerativ austauschbezogene Grundidee dieser Gemeinschaftsarbeit, so fächert sich ein differenziertes Ergebnisbild auf.

Grundlegung und forschungsbasierte Fortentwicklung zeitgemäßer Erziehungswissenschaft und professioneller Erwachsenenbildung im Lichte lebenslangen Lernens

Zunächst begegnen sich Stefan Pörtner und Wiltrud Gieseke auf einer vorwiegend disziplinär herleitenden und theoretisch antizipierenden Ebene. Pörtner beginnt mit einer wissenschaftsgeschichtlichen und -soziologischen Skizzierung der Institutionalisierungsprobleme der Pädagogik, wobei deren Eigenheiten als eine praktische Disziplin und spätere Erziehungswissenschaft herausgearbeitet werden. Neben der Erwachsenenbildung interessieren insbesondere Herausforderungen der Etablierung und Leistungserbringung der sich früher formierenden schulpädagogischen Profession im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und weiterer hieraus resultierender wissenschaftstheoretischer Klärungs- und Positionierungsbedarfe. Pörtner ist wie Gieseke grundlagentheoretisch ausgerichtet, geht aber auf die

Erwachsenenbildung vom Standort Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu. Gieseke dagegen setzt sich vorwiegend mit den in nächster Zukunft offenbar anstehenden Herausforderungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung auseinander und entwirft schließlich eine Programmatik mit konkret benannten Arbeits- und Forschungsvorhaben. Das Tandem teilt die Auffassung, so ein wichtiger generationsübergreifender Untersuchungsbefund, dass die Oevermann'sche Wissenschafts- und Professionalisierungstheorie eine von der Erwachsenenpädagogik noch keineswegs hinreichend ausgeschöpfte Erklärungskraft besitzt (vgl. Oevermann 1981).

Giesekes Beitrag allein besehen, bleibt noch festzuhalten, dass hier – ausgehend von einer Würdigung des biografie- und professionalisierungstheoretischen Werks von Nittel – der Status quo heutiger Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis einschließlich seiner bildungspolitischen Rahmungen bilanziert wird. Hiervon ausgehend leitet die Autorin einen Bedarf an noch zu erbringenden Forschungsarbeiten ab. Giesekes zeit- und disziplindiagnostischen Leitziele laufen damit auf eine forschungsbasierte Stärkung der erwachsenenpädagogischen Disziplin und größere Anerkennung innerhalb des gegebenen Wissenschaftsgefüges hinaus, aber auch auf einen Zuwachs an systemischer Autonomie im Kontext gesellschaftlicher und staatlicher Entwicklungen.

Ausbreitung von Beratungsvorgängen im Spannungsverhältnis von pädagogisch-professionellen Ansprüchen, institutionellen Rahmungen und alltagsweltlichen Routinen

Bei dem Tandem Cornelia Maier-Gutheil und Joachim Ludwig kommt es gewissermaßen zu einem „intergenerativen Ringen“ um die analytisch-paradigmatisch angemessene Interpretation einer empirisch aufgenommenen Fallstudie. Im Einzelnen lässt sich zu den beiden Beiträgen ein Szenario folgender Art verdichten. Der vorangehende Beitrag von Maier-Gutheil widmet sich der Beratung, speziell der Gründungsberatung. Mit diesem Thema schließt sie an einen disziplinären Diskurs an, der im erziehungswissenschaftlichen Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main Tradition besitzt. Initiierend wirkte Nittels Lehrveranstaltungspraxis, deren Offenheit gegenüber arbeitsfeldspezifischen Neuerungen, aber auch seine forschungsorientierte Schwerpunktsetzung bei der Dissertationsbetreuung. Insbesondere in den von Nittel geleiteten Forschungswerkstätten geriet Beratung zu einem gewichtigen und sich ausdifferenzierenden Untersuchungsgegenstand (vgl. Nittel 1997a, Nittel/Weigl/Wagner 1999). Das unter den Frankfurter Studierenden geförderte Beratungsinteresse korrespondiert mit einer bundesweiten Entwicklung, wonach sich bereits ab den 1970er Jahren das Feld der institutionalisierten pädagogischen (Weiterbildungs)Beratung auszuweiten beginnt (vgl. Tippelt 2004). Der skizzierte Entwicklungshintergrund macht andeutungsweise nachvollziehbar, wie es dazu kommen konnte, dass Maier-Gutheil den an Bedeutung gewonnenen Typus der Gründungsberatung empirisch näher unter die Lupe nimmt. Mit ihrem Bandbeitrag, der auf ihre Dissertationsstudie verweist, beleuchtet sie den Ablauf von Gründungsberatungsgesprächen und wählt diesbe-

züglich einen interaktionsanalytischen Zugang auf der Basis mitgeschnittener Tonaufnahmen. Hauptsächlich interessiert hierbei die Struktur und Gestalt des professionellen Handelns durch das Beratungspersonal. Ein zentraler Untersuchungsbefund bei Maier-Gutheil geht dahin, dass neben dem Beraten als klassische Kernaktivität pädagogischen Handelns auch noch das Ermitteln, Vermitteln und Überprüfen als zum Beratungsvorgang dazu gehörende Elemente verstanden werden müssen (vgl. Maier-Gutheil 2009). Für die pädagogische Dienstleistung der Gründungsberatung identifiziert die Autorin damit ein sie kennzeichnendes Spannungsverhältnis zwischen Beraten in engerem Sinne und Begutachten.

Ludwig greift in seinem korrespondierenden Beitrag Maier-Gutheils Studie inhaltlich auf, setzt jedoch bei der Deutung des aufgenommenen Gesprächsablaufs andere Akzente, indem er auf den Unterschied zwischen alltäglicher und professioneller pädagogischer Beratung abstellt. Merkmale professioneller pädagogischer Beratung werden als Bezugsrahmen benannt. Den Fokus richtet Ludwig auf den Bereich der entgrenzten Beratung, eine Praxisform der Beratung, die in einem nicht genuin pädagogischen Feld stattfindet. Ludwig bietet damit eine alternative Interpretation der Untersuchungsergebnisse Maier-Gutheils an: Statt eines Spannungsverhältnisses zwischen Beratung und Begutachtung wird eine Differenz zwischen alltäglicher (nicht-professioneller) und professioneller Beratung (vgl. Gieseke 2007) aufgemacht. Mit Blick auf die Entgrenzungsthese bleibe damit in der Lesart von Ludwig für das Handlungsfeld Existenzgründungsberatung als Ergebnishypothese festzuhalten, dass dort keine Entgrenzung professionellen pädagogischen Handelns stattfindet, sondern bekannte alltägliche Sozialtechniken im Kleid der Beratung auftreten. Mit diesem Ausgang der rekonstruktiven Fallinterpretation von Ludwig eröffnet sich eine diskursive Spannungslage, die das Autorenpaar geradezu zur Fortsetzung eines fachlichen Dialogs auffordert.

Forschungsbasierte Medienkompetenz als Vermittlungsressource in Lehr-Lernprozessen

Das Tandem Tobias Nettke und Rudolf Kammerl begegnet sich auf der Ebene methodologischer und hochschuldidaktischer Fragestellungen. In der vorliegenden Konstellation erweist sich ein Blick über den Tellerrand der eigenen Generation insofern als schwierig, da beide Autoren derselben Generation angehören und beide auf einer Lebenszeitprofessur arbeiten. Insofern bieten ihre Beiträge einen authentischen Einblick in die Polyvalenz und qualifikatorische Elastizität eines grundständigen Studiums der Erziehungs- und Museumswissenschaft im Einbettungszusammenhang einer „aktiven Gesellschaft“ des lebenslangen Lernens und der Lernortdiversifizierung. Darüber hinaus lässt sich beiden Beiträgen entnehmen, inwiefern heute Medienkompetenz, insbesondere videografisches Handeln als integraler Bestandteil einer komplexen erwachsenendidaktischen Handlungskompetenz gelten muss. Im Einzelnen entfaltet sich die Botschaft der Autoren folgendermaßen:

Eingangs wird im Beitrag von Nettke betont, dass lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung mit langer Tradition auch in Museen stattfinden. Spezifische Darstellungs- und Vermittlungsformate sind in diesem kulturellen und zugleich pädagogi-

schen Praxisfeld erfolgreich entwickelt worden und finden heute Anwendung. Sich hierauf beziehend stellt Nettke Eigenheiten des Lernorts Museum heraus und verdeutlicht, inwiefern das Vorhaben einer Professionalisierung der Museumspädagogik aufgrund struktureller Spezifika des Feldes erschwert ist. Gemäß einem in der Erwachsenenpädagogik breit geteilten Verständnis von professioneller Arbeit, insbesondere das Erfordernis eines gelingenden Zusammenspiels von „Wissen und Können“ (Nittel 2000, S. 71), nimmt Nettke das mit Abstand am häufigsten auftretende museumspädagogische Format näher in den Blick: die museumspädagogische Führung (vgl. Nettke 2010). Der Autor präsentiert mit dem vorliegenden Beitrag eine Form der erziehungswissenschaftlichen Interaktionsanalyse, welche neben dem gesprochenen Wort gerade auch die (zum Gang durch das Museum gehörende) Fortbewegung im Raum sowie die Bezüge zu Objekten im Raum berücksichtigt. Darüber hinaus werden forschungsmethodische Gründe und Vorgehensweisen herausgearbeitet, wie sich (museums)pädagogisch geprägte Interaktionen nicht bloß über Audio-, sondern auch mittels Videodaten als Datensorte analysieren lassen. Vertiefend greift der Autor Ergebnisse einer (Video-) Interaktionsanalyse anhand seines Dissertationsbeispiels auf und verdeutlicht schließlich den hochschuldidaktischen Erkenntnisfortschritt und Nutzen des Einsatzes solch (unbearbeiteten) Videodatenmaterials in der Hochschullehre.

Rudolf Kammerl diskutiert im anschließenden Beitrag, wo die Chancen und Risiken bei der häufig wenig medienkritischen Rezeption von zu Filmen verarbeiteten Videomaterialien liegen, die pädagogische Situationen schulischen Unterrichts zeigen. Im Hinblick auf eine stärkere Professionalisierung von Lehrer/innen spielen gefilmte Lehrer-Schüler-Interaktionen eine immer größere Rolle, womit die Möglichkeit einer medial unterstützten Professionalitätsentwicklung pädagogisch Tätiger angesichts der spezifischen Anforderungsstruktur der Medien- und Wissensgesellschaft (vgl. Nittel 2005) an Akzeptanz gewinnt. Kammerl skizziert den geschichtlichen Hintergrund des Einsatzes von Unterrichtsfilmen von ihrem Beginn – etwa bei dem Medien- und Museumspädagogen Adolf Reichwein (1889–1944) – bis zu ihrem heutigen Einsatz in Gestalt von kommerziell publizierten DVDs als Buchbeilage, die im Rahmen des Lehramtsstudiums und verstärkt in Examinensseminaren zum Einsatz gelangen. Kammerl folgert, dass in der ihm vertrauten Lehramtsausbildung über die Auseinandersetzung mit Video(interaktions)analysen die Kompetenz zur kritisch-differenzierten Analyse von Unterrichts-Lehrvideos und damit die medienpädagogische Kompetenz insgesamt gestärkt werden könne.

Pädagogische Berufsgruppenforschung als Suche nach gemeinsamem Bildungsverständnis

Gemeinsamer Bezugspunkt der Beiträge von Julia Schütz und Rudolf Tippelt bildet die DFG-Studie „Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL-Studie)“, welche im Verbund zwischen der Goethe-Universität Frankfurt (Nittel/Schütz) und der Ludwig-Maximilians-Universität in München (Rudolf Tippelt) durchgeführt wurde und in einer abschließenden Publikation mündete (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Diese empirische Forschungsarbeit fragt erstmalig nach der

faktischen Orientierungskraft des metaphorischen Begriffs des lebenslangen Lernens (vgl. de Haan 1993) in Bezug auf das alltägliche berufliche Handeln von pädagogischen Akteuren/innen und – damit verbunden – auch nach dem Vorkommen entsprechend praktizierter Formen der Zusammenarbeit über den jeweils eigenen pädagogischen Verantwortungsbereich und organisationalen Handlungsrahmen hinaus. Das Autorenteam begründet mit seiner Untersuchung den Ansatz einer komparativ-pädagogischen Berufsgruppenforschung. Unter diesem analytischen Fokus wird eine Auswahl aller pädagogischen Berufsgruppen des heutigen Erziehungs- und Bildungssystems zu ihren bisherigen Erfahrungen befragt und bei der späteren Datenauswertung zueinander in Beziehung gesetzt. Zum angestrebten Erkenntnisgewinn trägt die kontrastierende Auswertungsstrategie des minimalen und maximalen Vergleichs zwischen den Untersuchungsdaten der befragten pädagogischen Berufsgruppen bei.

Mit Bezug auf den skizzierten Gesamtuntersuchungsrahmen dieser PAELL-Studie behandelt Schütz in ihrem vertiefenden Beitrag das Thema der Arbeitszufriedenheit vor dem Hintergrund der betrachteten pädagogisch-beruflichen Handlungszusammenhänge. Hier knüpft sie an Ergebnisse ihrer Dissertationsstudie an (vgl. Schütz 2009) und formt eine neue Facette des im interdisziplinären Diskurs keineswegs unumstrittenen Konstrukts der Arbeitszufriedenheit: die nicht mittelbare Sichtbarkeit pädagogischer Leistung.

Im Aufsatz von Tippelt werden – ausgehend von dem zuvor umrissenen Forschungsprojekt – Überlegungen zur Arbeitsteilung im Rückgriff auf den soziologischen Klassiker Émile Durkheim fortgeführt. Dabei nimmt Tippelt die PAELL-Studie auf, denn diese erbringt den erklärungsbedürftigen Untersuchungsbefund, dass zwischen den unterschiedlichen Akteursgruppen des Erziehungs- und Bildungssystems erstaunlich wenig Solidarität besteht. Insofern stellt sich Tippelt die herausfordernde Frage, wie Durkheim jene implikationsreiche Konstellation der Arbeitsteilung, die heute bei der von pädagogischen Berufsgruppen geleisteten Entwicklungsarbeit im Kontext der Humanontogenese vorherrscht, eingeschätzt hätte.

Das intergenerative Tandem Schütz und Tippelt vermittelt einen exemplarischen Einblick in empirische und theoretische Strukturierungsprobleme des Neuland betretenden PAELL-Projekts. Sowohl die Autorin als auch der Autor finden einen kompetenzbiografischen Fluchtpunkt in der Herausbildung eines institutionell-grenzüberschreitenden Bildungs- und Handlungsbewusstseins unter den verschiedenen pädagogischen Beschäftigtengruppen im fortwährend gestaltungsbedürftigen System des lebenslangen Lernens.

Berufsbiografische Entwicklung von Führungskräften als vielschichtige Praxis lebenslangen Lernens

Die paarweise zugeordneten Beiträge von Antje Wolff und Steffi Robak/Claudia Pohlmann finden ein gemeinsames Thema in der berufsbiografischen Entwicklung von Führungskräften (vgl. Dörner 2011) und in Anforderungs- und Bewältigungsleis-

tungen gegenüber häufig unvorhergesehenen beruflichen Entwicklungsaufgaben, welche naturgemäß im Zuge arbeitsweltlicher Aufstiegsprozesse und insbesondere bei grenzüberschreitender sowie zwischenkultureller Mobilität zu meistern sind. Die Gegenüberstellung beider Beiträge ist u. a. insofern instruktiv, als von Robak/Pohlmann detailliert Berührungspunkte zwischen beiden Arbeiten aufgezeigt werden. Während Wolff (geborene Wrogemann) in ihrer auf qualitativer Fallforschung basierenden Studie (vgl. Wrogemann 2010) gesamtbiografische Einflüsse und die – nicht selten unterschätzten – kompetenzbiografischen Zugewinne durch informelle Lernprozesse (vgl. Egloff 2006) für den Karrierefortgang im Rahmen vielschichtiger Weiterbildungsanstrengungen mit in den Blick nimmt, heben Robak und Mitarbeiterin Pohlmann – in ihrer ebenfalls forschungsgestützten Arbeit – auf sogenannte „Expatriates“ ab. Diese Gruppe gilt als eine globalisierungsbedingt wachsende Kategorie unter überwiegend hochqualifizierten Arbeitskräften.

Im Beitrag von Wolff tritt die Entwicklung von Führungskräften unter Einbeziehung eines gesamtbiografischen Fokus' in den Vordergrund. Dabei wird dem sozialisatorisch keineswegs unerheblichen Gewicht von „Antezedenzbedingungen“ (Brödel 1979, S. 21) für späteres bzw. lebenslanges Lernen Rechnung getragen. Wolffs Beitrag zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass sie die vorberuflichen Entwicklungsetappen in Herkunftsfamilie und Schulzeit als berufsqualifikatorisch und kompetenzbiografisch überdauernde Prägefaktoren nicht einfach übergeht, sondern analytisch mit einbezieht (vgl. Nittel 1992, S. 229). Ein derartiger qualitativer Forschungszugriff, in welchem die von Nittel verfolgte Grundthese einer einheitsstiftenden Funktion der Biografieforschung aufgenommen ist (vgl. Nittel 1991), hat bei diesem Untersuchungsgegenstand bislang kaum Beachtung gefunden.

Bei den von Wolff erarbeiteten Untersuchungsbefunden sticht als ein lernbegriffliches Highlight der enorme Stellenwert informeller Lernprozesse innerhalb des beruflichen „Upgradings“ von Führungskräfte-Karrieren hervor. Mit derartigen Erkenntnissen qualitativer Erwachsenenbildungsforschung werden Überlegungen zur „Kompetenzbiografie“ von Erpenbeck/Heyse (2007) weitergeführt und empirisch verbreitert. Darüber hinaus übt Weiterbildung als lebenslanges Lernen in berufsbiografischen Entwicklungs- und Formierungsprozessen von Führungskräften eine wichtiger werdende „Enkulturationsfunktion“ aus: Teilnehmende gerade an Trainee-Programmen und nachfolgenden Lernarrangements werden – wie sich aus Wolffs Untersuchungsergebnissen schlussfolgern lässt – statusreflexiv auf einen unternehmenskulturellen Habitus geeicht (vgl. Dürr/Merkens 1987). Von derartigen beruflichen Sozialisationseffekten bleibt letztlich die gesamtbiografisch rückgekoppelte Identitätsentwicklung nicht unberührt, wird die Beobachtung von Wolff aufgenommen – wie dies Robak/Pohlmann explizit tun –, dass der Weg zur Führungskraft bisweilen mit deutungsmustergeschichtlich tief greifenden Umstrukturierungen einhergeht und zu einem „Umlernen“ (Schwarzer/Buchwald 2007, S. 215) in Form der „Veränderung von Überzeugungen“ (ebd.) führt, was wiederum in ein

Verlernen moralisch-sozialen Wissens und Verhaltens münden kann (vgl. Kade 2007, S. 292).

Der von Robak/Pohlmann unter die Lupe genommene Personenkreis fühlt sich – von der Ebene der Fachqualifikationen einmal abgesehen – überwiegend unzureichend auf den komplexen Vorgang der Transmigration vorbereitet. Auch in dem neuen Land existiert häufig keine ausreichende Gelegenheit zur Teilnahme an begleitenden Weiterbildungsangeboten zwecks „Reflexion der vielschichtigen Erlebnisse“ (Robak 2012, S. 14) und (berufs-)biografisch einschneidenden Erfahrungen im Zuge des Expatriierungsprozesses. Gerade im Falle Chinas gibt es für „Expatriates“ die erhebliche Verarbeitungs- und Anpassungsschwierigkeit, dass – wie eine Münsteraner Erwachsenenpädagogin anmerkt – von „Differenzen der Welt- und Menschenbilder/Sichten zwischen Chinesen und Deutschen“ (Huang 2007, S. 83) ausgegangen werden muss.

Es ist nun gemeinsames Anliegen von Robak/Pohlmann Genaueres darüber zu erfahren, welche unterstützende Rolle auf Expatriierungsprozesse vorbereitende wie später auch arbeitsbegleitende Weiterbildungsprozesse vor Ort spielen können. Höchst aufschlussreich sind angesichts der rekonstruierten Problemlage von Pohlmann ausgemachte fachkulturelle Differenzen bei ihrer internetgestützten Angebotsanalyse zwischen einerseits betriebswirtschaftlich und andererseits erwachsenenpädagogisch rückgebundenen Veranstaltungsformaten (vgl. Faulstich 1998) für die – in sich vielfältige – Gruppe der grenzüberschreitend tätig werdenden Führungskräfte.

Innovationen und Leitbilder als Steuerungsvehikel einer Zielkultur lebenslangen Lernens

Patrícia Andréa Freire Tenzer untersucht im vorliegenden Beitrag die Installierung und Durchführung des bekannten DIE-Innovationspreises in der Zeitspanne von 1997 bis 2005 (vgl. Barz 2006). Die Autorin bezieht sich auf ihre sorgfältig recherchierte und durch Expertenbefragungen unterlegte Dissertation. Die Studie ist als Buch veröffentlicht (vgl. Freire Tenzer 2013) und steht – wie fast alle von Nittel betreuten Promotionsarbeiten – in der wissenschaftstheoretischen Tradition des symbolischen Interaktionismus. Forschungspraktisch aufgenommen wird die im erziehungswissenschaftlichen Milieu der Universität Frankfurt kultivierte Strategie der „grounded theory“ (Nittel 2012), wobei die ursprünglich von Fritz Schütze eingebrachten und von Nittel im Diskurs mit den Studierenden weiterentwickelten Interview- und Auswertungspraktiken Anwendung finden. Auch für das Zustandekommen und Gelingen des Dissertationsprojekts von Tenzer spielt die Teilnahme an der prozessbegleitenden „Forschungswerkstatt“ (Nittel 1997) eine unverzichtbare Rolle. Im vorliegenden Beitrag konfrontiert die Verfasserin die vom DIE preisgekrönten Innovationen mit dem kritisch-distanzierten Blick einer wissenschaftlichen Beobachterin. Als begrifflich unterlegte Folie dient ein „sozialweltlich“ ausgelegtes Innovationsverständnis, in dem nach dem sozialen Implementationszusammenhang und Handlungskontext der jeweiligen preisgekrönten Projekte gefragt wird (vgl. Freire Tenzer 2013, S. 32). Dabei profitiert die in Brasilien enkulturierte (Wirt-

schafts-)Wissenschaftlerin von den tendenziell erweiterten Erkenntnischancen eines „Blicks von außen“ (ebd., S. 22). Sie selbst klassifiziert ihre Promotionsstudie und den hierauf ausschnitthaft rekurrierenden Festschriftbeitrag als eine „Untersuchung über die Bedingungen, Interaktionen, Handlungsstrategien, Kontexte, Konsequenzen ... und andere Phänomene, die im Sinne der Fragestellung für das Verstehen von Innovationsprozessen relevant sind“ (ebd., S. 23).

Rainer Brödel knüpft in seinem abschließenden Beitrag über „Leitbilder Lebenslangen Lernens“ an die methodologisch umsichtige Evaluation von Freire Tenzer (2013) an. Ein thematischer Bezug ergibt sich zunächst aus der Beobachtung, dass bildungspolitisch gewollte oder doch unterstützte Innovationen fast immer bestimmten – mehr oder weniger explizit gemachten – Leitbildern folgen (vgl. Nuissl 1999). Von dem Tandempartner wird u. a. überlegt, inwiefern die von Freire Tenzer ausgeleuchtete Umsetzungspraxis des DIE-Innovationspreises und dabei gesammelte Erfahrungen als ein quasi experimenteller Vorlauf verstanden werden könnten, um den Weg für die heute häufiger stattfindende Installierung eines Typus von Weiterbildungspolitik zu bereiten, der staatlicherseits auf Symbolisierungs- und Multiplikatoreffekte von „Leuchttürmen“ und guter Praxis setzt. Anschließend fragt Brödel, inwieweit sich die detaillierten Erkenntnisse dieser „Bottom up-Studie“, über die im Beitrag von Freire Tenzer berichtet wird, zu einem professionell nutzbaren Steuerungswissen (vgl. Schrader 2014) zwecks einer nachhaltigeren Schubwirkung bei der Umsetzung der „Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016“ bündeln ließen (vgl. Brödel 2014).

Münster, Berlin, Hamburg, im Herbst 2014

Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz

Literatur

- Arnold, R./Kade, J./Nolda, Schüßler, I. (Hg.) (1998):** Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barz, H. (2006):** Innovation in der Weiterbildung. Augsburg: Ziel Verlag.
- Baumann, Z. (2003):** Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bellmann, J. (2006):** Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, S. 487–504.
- Brödel, R. (1979):** Bildungserfahrungen von Industriearbeitern. Frankfurt/Main: Campus Forschung.

- Brödel, R./Siebert, H. (Hg.) (2003):** Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brödel, R. (2009):** Lebenslanges Lernen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Bearb.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bd. II/2, Handbuch der Erziehungswissenschaft, herausgegeben von G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, V. Ladenthin. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 975–985.
- Brödel, R. (2014):** PIAAC und die Grundbildungsarbeit. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 30–32.
- Casale, R./Jakobi, J./Oelkers, J./Tröhler, D. (2006):** Lebenslanges Lernen – ein alter Hut? In: Fatke, R./Merkens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–142.
- Dewe, B. (1988):** Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Dewe, B. (1997):** Die Relationierung von Wirklichkeiten als Aufgabe moderner Erwachsenenbildung – wissenschaftstheoretische und konstruktivistische Beobachtungen. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen: Leske u. Budrich, S. 70–90.
- Dörner, O. (2011):** Führung als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung in Unternehmen. In: Göhlich, M./Schiersmann, C./Schröer, A./Weber, S. (Hg.): Organisation und Führung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–76.
- Dräger, H. (2014):** Erwachsenenbildung und Schule – Eine historische Skizze. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, S. 207–222.
- Dürr, W./Merkens, H. (1987):** Unternehmenskultur und Sozialisation. In: Dürr, W./Merkens, H./Schmidt, F. (Hg.): Unternehmenskultur und Sozialisation. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 1–8.
- Egloff, B. (2006):** Selbstbeobachtung, Reflexion und Kommunikation als Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener – Zur Empirie informeller Lernprozesse im betrieblichen Kontext. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 202–216.
- Egloff, B. (1997):** Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“ – Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“, Frankfurt am Main.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007):** Die Kompetenzbiographie – Wege der Kompetenzbiographie. Münster: Waxmann (2. akt. Aufl.).
- Faber, A. (2010):** Wie Jugendhilfe und Schule in Regionalen Bildungsnetzwerken zusammenwirken. In: Städtetag Nordrhein-Westfalen: Eildienst – Informationen für Rat und Verwaltung, Heft 5 (21.5.2010), S. 5–9.
- Faulstich, P. (1998):** Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München: Vahlen.
- Faulstich, P. (2011):** Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld: Transcript.
- Franz, J. (2014):** Intergenerationelle Bildung – Lernsituationen gestalten und entwickeln. Bielefeld: wbv.

- Freire Tenzer, P. A. (2013):** Innovationen in der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997):** Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Geulen, D. (2000):** Zur Konzeptualisierung des Verhältnisses von externen und internen Bedingungen im Prozess lebenslanger Sozialisation. In: Hoerning, E. M. (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S.187–208.
- Gieseke, W. (2007):** Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Humboldt-Universität zu Berlin: Erwachsenenpädagogischer Report, Nr. 11, S.10–22.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung. Bern: Huber (2. Aufl.).
- Harney, K./Nittel, D. (1995):** Pädagogische Berufsbiographie und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich, S.332–358.
- Habermas, J. (2003):** Was Theorien leisten können – was nicht. In: derselbe: Zeitdiagnosen. Zwölf Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.150–166.
- Haan, G. de (1993):** Über Methapern im pädagogischen Denken. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S.361–375.
- Hof, C./Kade, J. (2009):** Prekäre Kontinuitäten – Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.150–160.
- Kade, J./Seitter, W. (2007):** Lebenslanges Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, S.133–141.
- Huang, N. (2007):** Die Chinesische Denkphilosophie – Chinesische Lebens- und Kulturphilosophie. Berlin: Zukunftsinstitut.
- Iller, C. (2009):** Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T. et al. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S.233–247.
- Kade, J. (2007):** Selbstbeobachtung, Belehrung, lebenslanges Lernen: Kollektives pädagogisches Wissen in Gruppendiskussionen. In: Kade, J./Seitter, W. (Hg.): Umgang mit Wissen – Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2, Opladen: Barbara Budrich, S.267–293.
- Kade, J./Nittel, D. (1995):** Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S.195–206.
- Kade, S./Nittel, D./Nolda, S. (1993):** „Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in historischen Veränderungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, S.409–426.

- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007):** Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: W. Kohlhammer (2. Aufl.).
- Maier, H. (2014):** Alles Lernen war mir Leben. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 214 (15.09.2014), S. 6.
- Maier-Gutheil, C. (2009):** Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meilhammer, E. (2009):** Europäische Bildungspolitik und lebenslanges Lernen: Probleme der Steuerung und Legitimation. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27–38.
- Nettke, T. (2010):** Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen – eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen. Dissertation. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Goethe-Universität. Frankfurt am Main.
- Nittel, D. (1991):** Biographieforschung. Bericht – Materialien – Planungshilfen. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Nittel, D. (1992):** Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung – Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nittel, D. (1997):** Die Interpretationswerkstatt. In: Der pädagogische Blick, Heft 3, S. 141–151.
- Nittel, D. (1998):** Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen (Ergänzungslieferung 29). Neuwied: Luchterhand, S. 1–16.
- Nittel, D. (1999):** Erziehungswissenschaften/Pädagogik. In: Jansen, B./Karl, F./Radebold, H./Schmitz-Scherzer, R. (Hg.): Soziale Gerontologie. Weinheim: Beltz Verlag, S. 356–369.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2004):** Berufliche Selbstbeschreibungen und Biographie: Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In: Bender, W./Groß, M./Hegmeier, H. (Hg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 343–358.
- Nittel, D. (2005):** Der Beitrag der „Wissengesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, Heft 2, S. 69–81.
- Nittel, D. (2008):** Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen. Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojektes. In: Felden, H. von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–108.
- Nittel, D. (2009a):** Die Erwachsenenbildner. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Bearb.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bd. II/2, Handbuch der Erziehungswissenschaft, herausgegeben von G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, V. Ladenthin. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 1227–1244.

- Nittel, D. (2009b):** Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 5–18.
- Nittel, D. (2011):** Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–115 (5., durchges. Aufl.).
- Nittel, D. (2012):** Grounded Theory. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 183–195.
- Nittel, D. (2013):** Sterben und Tod aus Sicht des lebenslangen Lernens – Makrodidaktische Überlegungen. In: Erwachsenenbildung, 3/2013, S. 111–115.
- Nittel, D. (2014):** Bildungspolitische Leerformel oder Leitprinzip? Die Befunde zur Bedeutung des lebenslangen Lernens für das pädagogische Berufswissen sind ernüchternd. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 14.8.2014 (Nr. 187), S. 6.
- Nittel, D./Matrotzki, W. (Hg.) (1997):** Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien – Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014):** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens – Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D./Seitter, W. (Hg.) (2003):** Die Bildung des Erwachsenen – Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D./Seltrecht, A. (Hg.) (2013):** Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand – Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Heidelberg: Springer.
- Nittel, D./Weigl, B./Wagner, K. (1999):** „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweisen von Forschungswerkstätten. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hg.): Qualitativ-empirische Forschung in der sozialen Arbeit. Trier: Michael Weyand, S. 97–133.
- Nuissl, E. (1999):** Innovation statt Bildungsreform? In: Schlutz, E. (Hg.): Lernkulturen. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 28–38.
- Nowotny, H. (2005):** Unersättliche Neugier – Innovation in einer fragilen Zukunft. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Oevermann, U. (1981):** Professionalisierung der Pädagogik. Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Transkribierte Mitschrift eines Vortrags (von Detlef Knopf) im Sommersemester 1981 an der Freien Universität Berlin.
- Pronczynski, A. von (1999):** Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933. In: Langewand, A./Pronczynski, A. von (Hg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz – Deutscher Studienverlag, S. 75–187.
- Robak, S. (2012):** Kulturelle Formationen des Lernens – Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China. Münster: Waxmann.
- Schemmann, M. (2006):** Netzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Report, 4/2006, S. 9–16.

- Schmidt-Lauff, S. (2008):** Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre Zugänge im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Schrader, J. (2014):** Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: wbv, S.181–202.
- Schiess, G. (1974):** Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Frankfurt am Main: Beltz.
- Schütz, J. (2009):** Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: wbv.
- Schütze, F. (1994):** Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der sozialen Arbeit. In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und Reflexion. Freiburg i. Br.: Lambertus, S.189–297.
- Schütze, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, Heft 3, S. 283–293.
- Schwarzer, C./Buchwald, P. (2007):** Umlernen und Dazulernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, S. 213–221.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996):** Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strzelewicz, W. (1964):** Industrialisierung und Demokratisierung der modernen Gesellschaft. Hannover: Verlag für Literatur und Zeitgeschehen.
- Tippelt, R. (1979):** Projektstudium – Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München: Kösel.
- Tippelt, R. (2004):** Weiterbildungsberatung zwischen Milieuorientierung und Regionalbezug. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld: wbv, S. 141–160.
- Wrogemann, A. (2010):** Berufsbiografie – Karriere – Lernen. Eine qualitative Studie über die Lebensgeschichten von Führungskräften. Dissertation. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Goethe-Universität. Frankfurt am Main.

I Wissenschaftstheoretische Verortung

Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung als praktische Wissenschaft

STEFAN PÖRTNER

Vorbemerkung

Die Etablierung und Institutionalisierung der Pädagogik als universitäre Disziplin gilt angesichts der umfassenden Präsenz an den Universitäten und der landesweit hohen Zahl an Studierenden als Erfolgsgeschichte. Die Tatsache einer geglückten Institutionalisierung allein besagt allerdings wenig darüber, in welcher Form sich die Erziehungswissenschaft und ihre Abteilungen haben konstituieren können. Aus professionstheoretischer Perspektive ist diese Frage von zentraler Bedeutung, da unterstellt werden darf, dass nur eine aus dem Selbstverständnis einer praktischen Wissenschaft (*ars practicae*) heraus geleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin die notwendigen wissenschaftlichen Leistungen zu erbringen im Stande ist, um eine pädagogische Profession zu begründen. Ausgangspunkte hierfür bilden zum einen die Anforderungen des praktisch-professionellen Handelns, die eine bestimmte Logik des Vorgehens implizieren (vgl. hierzu Nittel 2000, S. 223 ff.), und zum anderen eine spezifische ethisch relevante Problemstellung, die die genuine berufliche Leitidee der Profession bildet. Um hier zu wünschenswerten Lösungen gelangen zu können, sind allerdings Festlegungen erforderlich, die aus der Erziehungswissenschaft selbst hervorgehen müssen.

Rückblickend zeigt sich, dass die Chance zur Konstituierung einer eigenständigen als praktische Wissenschaft konzipierten Erziehungswissenschaft (oder Pädagogik) nicht genutzt werden konnte (vgl. Oelkers 1989). Die eigentliche Weichenstellung hierzu erfolgte schon im 19. Jahrhundert. Der Pädagogik gelang es zunächst nur begrenzt, sich von Theologie und Medizin zu emanzipieren, und sie konstituierte sich als Hilfswissenschaft der Philosophischen Fakultät, als Reflexionsinstanz der Schulerziehung sowie im weiteren Verlauf zur geisteswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Disziplin mit lebenspraktischer Orientierung. Diese schrittweise Ausrichtung wurde recht banal durch den Verweis auf die Erziehungsbedürftigkeit

des Menschen bzw. die Notwendigkeit zur Sozialisation begründet, was eine nicht hinreichende Bestimmung für die Konstituierung der Pädagogik als praktische Wissenschaft ist, denn hieraus leitet sich die Aufgabe einer zu professionalisierenden Praxis keineswegs zwingend ab. Das anwachsende Interesse des Staates im 19. Jahrhundert an erzieherischer Einflussnahme, sei es um die eigene Ermächtigung voranzutreiben (Disziplinierung) oder um gesellschaftspolitische wie z. B. eugenische, ökonomische oder sozialpolitische Ziele zu verfolgen, nötigte die sich diffus konstituierende Erziehungswissenschaft, sich immer weiter ins Fahrwasser der theoretischen und dann zunehmend in das der mechanischen Wissenschaften zu begeben. So wundert es nicht, wenn die öffentliche Erziehung weit mehr vom Primat der Bürokratie, von religiösen oder gesellschaftswissenschaftlichen Weltanschauungen und von gesellschaftspolitischen Interessen herrschender Funktionsebenen bestimmt wird als von der Leitidee, den Maximen und Methoden einer eigenständigen pädagogischen Profession.

„Wie hätte eine pädagogische Disziplin ‚aus dem Nichts‘ heraus eine Position erlangen sollen, die die klassischen Handlungswissenschaften als obere Fakultäten der Universität seit langer Zeit inne hatten?“, fragen Forneck/Wrana (2005, S. 35) in diesem Zusammenhang.

Die Ausgangslage hat sich im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess geändert. Die Erziehungswissenschaft konnte sich trotz oder gerade wegen ihrer „Pluralität“ etablieren und verfügt nun über Ressourcen, die Konstituierung der Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft vorantreiben zu können.

Der folgende Beitrag soll hierzu anstoßend der Frage nachgehen, ob und inwiefern die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden können, um die Erziehungswissenschaft und speziell die Erwachsenenbildung als praktische Wissenschaft zu konstituieren und was ein solcher Transformationsprozess konkret zu bedeuten hätte. Die kategorial-begriffliche Grundlage für die Erörterung bildet die in der Neuzeit nivellierte Unterscheidung von „praktischer“, „theoretischer“ und „mechanischer“ Wissenschaft, was einen historischen Zugang zur Thematik erfordert. Wissenschaft wird hierbei nicht nur erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretisch, sondern zudem als ein historisch überdauernder sozialer Tatbestand (Durkheim 1980, S. 114) und damit als eine Institution begriffen, deren anthropologisch relevante Funktion kulturhistorisch rekonstruiert werden soll. Der theoretische Zugang zum Gegenstandsbereich wird im Folgenden durch das soziologisch bedeutende Konzept der Institution eröffnet, das bezogen auf die Themenstellung eine hinreichende Konkretisierung erfährt.

1 Wissenschaft als Institution

Die Frage nach der angemessenen Konstituierung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin erfordert zunächst, den fraglichen Gegenstandsbereich begrifflich zu bestimmen. Als Gegenstand wird „Wissenschaft“ meist der Wissenschafts- oder Erkenntnistheorie zugeordnet. In diesen spielt die lebenspraktische Bedeutung der Wissenschaft, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle. Aus Perspektive der Soziologie und Geschichtswissenschaft stellt „Wissenschaft“ darüber hinaus eine wirkmächtige kulturübergreifende und historisch dauerhafte Erscheinung dar, die im funktionalen Zusammenhang mit der Realisierung menschlicher Bedürfnisse und Interessen steht. Diese Formen der Erscheinung gelten im Allgemeinen als Institutionen (lat. *institutio*: Einrichtung). Institutionen bilden im Selbstverständnis der (klassischen) Soziologie den genuinen Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaft.¹ Vor dem Hintergrund einer so umfassenden Zuständigkeit des Begriffs ist es nicht verwunderlich, dass in den einschlägigen Definitionen dessen semantischer Gehalt meist vage und wenig differenziert ausfällt. Diese Unbestimmtheit führte zur Kritik und bestärkte den Zweifel am Nutzen des Konzepts für die Soziologie. So moniert etwa Niklas Luhmann, dass der Begriff nicht weiter theoretisierbar sei und – aufgrund des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer zunehmend funktionalen Differenzierung – durch zeitgemäße, d. h. eine die Wechselwirkung fokussierende Begrifflichkeit, wie etwa durch die des Systembegriffs, abgelöst werden sollte (vgl. Rehberg 2009, S. 17). Dem kann entgegengehalten werden, dass das Konzept der Institution (als objektsprachlicher Begriff) viele Implikationen mit dem Systembegriff teilt, darüber hinaus aber den Zusammenhang Individuum – Gesellschaft stärker akzentuiert, indem Institutionen als gesellschaftliche Errungenschaften gesehen werden, die unmittelbar auf übergreifende Problemstellungen des Menschen bezogen sind.

Institution versus Organisation

In der sozialwissenschaftlichen Literatur werden Institutionen häufig gleichgesetzt mit *Organisationen*, mitunter auch mit *sozialen Arrangements* oder *Settings*, obwohl doch kategoriale Unterschiede zu verzeichnen sind. Organisationen treten im Gegensatz zu Institutionen als empirische Tatsache in Erscheinung und existieren konkret in Raum und Zeit. Institutionen sind dagegen abstrakte Gebilde in Form eines Zusammenhangs spezifischer Normen und konstitutiver Regeln, deren inneres Band aus einer *idée directrice*, also einer Leitidee oder Gestaltungs-idee besteht (vgl. Seyfert 2011, S. 22). Somit ist die Seinsweise einer Institution vergleichbar mit der von Naturgesetzen, nämlich nicht unmittelbar dinglich material *erfahrbar*, sondern nur als eine jeweils spezifische, das menschliche Handeln bestimmende Kraft *erschließbar*. Als „sozialer Tatbestand“ manifestierten sich Institutionen als spezifi-

1 Eine aktuelle Zusammenfassung und Übersicht über Zugänge, Ansätze und Diskurse zum Konstrukt der Institution bietet Robert Seyfert (2011).

sche Handlungsweisen häufig in Form von Organisationen. Das Verhältnis von Institution oder Organisation wiederum ist vergleichbar mit dem von Motiv und Handlung, Zweck und Mittel, System und Funktion oder Potenzialität und Aktualität. Organisationen müssen aber nicht notwendigerweise Institutionen verkörpern. Organisationen können von Menschen und ihren partikularen Bedürfnissen, Weltanschauungen und Interessen, die wenig oder gar nichts gemein mit der *idée création* einer Institution haben, okkupiert werden und degenerieren.

Anthropologische Implikationen

Institutionen im Allgemeinen und Wissenschaft im Besonderen sind Einrichtungen zur systematischen Bearbeitung von Problemstellungen und erbringen bedeutende Leistungen für die Menschen.

Aus anthropologischer Perspektive sind Institutionen ein „Alleinstellungsmerkmal“ der Gattung Mensch in Abgrenzung zur übrigen belebten Natur. Nach Arnold Gehlen resultiert die Fähigkeit zur Institutionenbildung aus dem Fehlen einer hinreichenden Ausstattung an Instinkten zur Bedürfnisbefriedigung, woraus die Unfertigkeit des Menschen, aber auch seine prinzipielle Weltoffenheit resultiert (Gehlen 1978, S. 10 und 79). Hierbei ist zu beachten, dass der Mensch zwar hinsichtlich Auswahl und Kreation von Mitteln zur Befriedigung seiner Zwecke weitgehend unbestimmt ist. Dagegen sind seine Bedürfnisse weitgehend festgelegt und weisen eine hohe Persistenz auf, was wiederum notwendige Bedingung dafür ist, dass überhaupt Gewohnheiten, Routinen und auch Institutionen ausgebildet werden können. Gehlen beschreibt die Dialektik von Stabilität und Wandlung der Bedürfnisse im Anschluss an Hegel als Genese von universalen elementaren Bedürfnissen hin zu zunehmend partikularen und individuierten Interessen: „die Bedürfnisse elementarer Art [...] müssen erweitert werden, können zu Bedürfnissen nach den Mitteln dazu und nach den Mitteln dieser Mittel, also vereindeutigte und intelligente *Sachinteressen* werden: Die Bedürfnisse müssen den Handlungen nachwachsen, ganz eindeutige Umstände enthalten und die sachumgehenden Tätigkeiten in sich aufnehmen[...]; ich sage deshalb immer formelhaft: „Bedürfnisse und Interessen“, weil die letzteren die umstandsbewußten und auf die Dauer gestellten *handlungsangepassten* Bedürfnisse sind.“ (Gehlen 1978, S. 52)

Die Persistenz (auch im Sinn von wiederkehrend) der Bedürfnisse und Interessen wie auch die mangelnde Instinktausstattung sind notwendige Bedingung dafür, dass der Mensch Routinen und Gewohnheiten ausbildet, die ihn davon entlasten, immer wieder von Neuem Mittel (Lösungen) für fortwährend wiederkehrende Aufgaben (Bedürfnisse) erfinden zu müssen. Die Universalität der Bedürfnisse und Interessenlagen erlaubt es, Routinen kollektiv zu teilen, fortzuentwickeln, als Norm festzulegen und zu tradieren.

In der Rechtsphilosophie werden Normen in Gewohnheit, Tradition, Brauchtum, Sitte und Institution unterschieden (vgl. Rehfeldt 1978, Kap. 1). Institutionen zeich-

nen sich speziell dadurch aus, dass sie bedeutende Problemlösungsroutinen beinhalten, die auf die unmittelbare Bearbeitung hoch relevanter Aufgaben gerichtet sind und hierfür eine vermittelnde personale Instanz erfordern. Professionen als besondere Institutionen zeichnen sich zudem durch eine spezifische Problembearbeitungskompetenz aus, da sie aus ethischen Gründen problemlösende Leistungen auch dann erbringen müssen, wenn bewährte Routinen der Problemlösung und -vermeidung ihrer Handlungslehre versagen, was einen besonderen wissenschaftlichen Habitus erfordert.² Dementsprechend werden in der Professionstheorie drei bedeutende Bedürfnisse oder Problemstellungen als funktionale Foki für das professionelle Handeln gelten gemacht: (1) Die Aufrechterhaltung und Gewährleistung gesellschaftlicher Gerechtigkeit (Rechtspflege/Jurisprudenz), (2) Die Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von leiblicher und psychosozialer Integrität (ärztliche Praxis/Medizin) und (3) die Sinnfrage (Seelsorge/Theologie).

Der Fokus des pädagogisch-professionellen Handelns liegt im Unterschied zum Fokus der klassischen Professionen auf einer fundamentalen Ebene und wird weniger durch eine rehabilitative als durch eine bildende Aufgabensetzung bestimmt. Der Anlass (Krise) für pädagogisch-professionelle Erziehungsmaßnahmen ergibt sich dann, wenn es naturwüchsigen Sozialisationsinstanzen nicht gelingt, die notwendigen erzieherischen Leistungen zu erbringen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, ein an seinen Bedürfnissen orientiertes und damit ihm adäquates Leben zu führen. Das Krisenpotenzial von Erziehung und damit die Relevanz für eine genuin pädagogische Profession ergibt sich unter anderem aus den zivilisatorisch bedingten hohen und sich stark wandelnden Kompetenz- und Wissensanforderungen sowie der Erweiterung der Verantwortlichkeit des Einzelnen (Staatsbürgertum). Hinzu kommt das Problem der Irreversibilität von Erziehung, die sich beispielsweise aus den sogenannten sensiblen Phasen ergibt (z. B. beim Bindungssystem, dem Spracherwerb), die Tendenz der Transgenerativität (Weitergabe) erfahrener Erziehungsdefizite, die große Bandbreite der erzieherisch relevanten Besonderheiten ausgehend aus der psychischen sowie physischen Konstitution des Einzelnen (Heterogenität) sowie den gravierenden Folgen einer nicht artgerechten, also einer die Integrität verletzenden Erziehung.³

2 Im Folgenden beziehe ich mich auf die Ausführungen Ulrich Oevermanns zur Professionstheorie (Oevermann 1999, S.70 ff.).

3 Der Sozialphilosoph Arnd Pollmann (2005) zeigt in seiner Monografie die Universalität von Integrität auf, die sich in den Dimensionen Selbsttreue, Rechtschaffenheit, Integriertheit und Ganzheit zeigt. Integrität erscheint hier als fortwährende Aufgabe des Einzelnen, für seine Integrität und die seiner Mitmenschen Sorge zu tragen. Professionen treten im Fall des Scheiterns dieser Bemühungen in Erscheinung.

2 Institutionalisation bedeutender Problemlösungen

Der Begriff der Institutionalisierung erscheint in der sozialwissenschaftlichen Literatur häufig negativ konnotiert, insbesondere dann, wenn hiermit herausgearbeitet werden soll, dass Organisationen dazu tendieren, ihre normgebende Kraft mehr und mehr auszuweiten, und dadurch diejenigen, die ihrem Einflussbereich unterliegen, in zunehmenden Maße (fremd-) zu bestimmen, d. h. zu reglementieren und zu kontrollieren. Diese Problematik wurde bekanntlich in der deutschen Soziologie insbesondere von Max Weber (1966) in seiner Herrschaftssoziologie analysiert und ist durch die kulturkritischen Untersuchungen über die „verwaltete Welt“ der Frankfurter Sozialphilosophen Theodor W. Adorno und Max Horkheimer trefflich beschrieben worden. „Institutionalisierung“ soll hier aber grundlegender gefasst werden und den Prozess der Etablierung und Ausdifferenzierung von Institutionen bezeichnen.

Der Prozess der Institutionalisierung ist aus kulturgeschichtlicher Perspektive das Resultat der Überantwortung der Bearbeitung bedeutender und beständig wiederkehrender Aufgabenstellungen an eine soziale Instanz. Hierfür liefern ethnologische und geschichtswissenschaftliche Untersuchungen mannigfaltige Belege. Uwe Wesel (1993, S. 21 ff.) führt für die Rechtswissenschaft hierzu das sudanesishe Volk der Nuer an, welches vom Ethnologen Evans-Pritchard in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts eingehend untersucht wurde. Die Nuer, so Wesel, leben in einer egalitären Gesellschaftsform, die keine Form der Institutionalisierung von Macht aufweist. Dennoch findet sich auch in dieser Kultur eine wenn auch sehr elementare und rudimentäre Form der Institutionalisierung des nach ausgleichender Gerechtigkeit suchenden Handelns, praktiziert durch die Person des „Leopardenfellmannes“, der als Einziger Kleidung trägt und nur in sozialen Konfliktfällen in Erscheinung tritt: „Ihre Stellung ist erblich und kann nur ausnahmsweise auf einen anderen übertragen werden, durch Übergabe des Fells. [...] Ihre wichtige Funktion ist die Beilegung von Blutfehden. Es gibt viel Streit bei den Nuer. Man greift schnell zur Keule oder dem Speer, und häufig endet das mit einem Toten.“ (Wesel 1993, S. 25)

Bezogen auf die Institutionalisierung der Heilkunst finden sich vielfältige Befunde, die zeigen, dass bereits in Naturvölkern das Heilen als Problembearbeitung eine institutionalisierte Form annahm, etwa in der Weise, dass sozialen Personen, in der ethnologischen Terminologie als Medizinmänner oder Schamanen bezeichnet, eine entsprechende Zuständigkeit zugewiesen und diese als „Experten“ anerkannt wurden. In seiner Dissertation zeigt Markus Felbel (1989, S. 7) nun, dass schon in der primitiven Form der Heilpraxis die die moderne Medizin auszeichnende Struktur von Ätiologie, Diagnose, Therapie und Prophylaxe vorherrschte. Auch wenn die frühen Praktiken der Heilkunst noch durch mystisch-magisches Denken bestimmt wurden, waren diese nicht irrational, d. h. nicht ohne logisches Schlussfolgern (Lichtenthaeler 1982, S. 54 ff., zitiert nach Felbel 1989, S. 7). So wurde das bearbeitete Problemfeld Erkrankung bzw. eines Leidens kausal mit animistischen Ursachen (Dämonen etc.) begründet. Geltende Praktiken, die der Heilung dienten, richteten

sich diesem Kausalverständnis entsprechend auf Abwehr und Austreibung der die Krankheit hervorrufenden Dämonen und Geister.

Die Abkehr vom mystisch-animistischen hin zu einem „wissenschaftlichen“ Ansatz in der Heilkunst ist wissenschaftstheoretisch als Paradigmenwechsel im umfassenden Sinn zu verstehen und vollzog sich kulturgeschichtlich über mehrere Epochen. Speziell in Europa institutionalisierte sich die Problembearbeitung im ausgehenden Mittelalter u. a. als Universität mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Fakultäten. Durch die Universitäten wurde fortan Wissen zur Bearbeitung von bedeutenden Problemstellungen tradiert und generiert sowie das hierfür nötige Personal qualifiziert.

3 Universität als Organisation bedeutender Problemlösungsroutinen

Einen Meilenstein der Institutionalisierung von wichtigen Problemlösungsroutinen stellt die Gründung der Universität dar. Die Auswirkungen dieser bahnbrechenden Neuerung zeigen sich im Fall der Medizin etwa darin, dass mit dem Aufkommen der Universitäten und der Institutionalisierung der Medizin als praktische Wissenschaft qua Konzilsbeschluss von 1130 den Ordensgeistlichen jede heilende Tätigkeit untersagt wurde (Felbel 1989, S. 90).

Als Organisation war die Universität, wie sich an ihrer Struktur ablesen lässt, zumindest bis zu den Humboldt'schen Reformen auf drei Fakultäten (*facultates superiores*) ausgerichtet: Medizin, Jurisprudenz und Theologie.

Diese galten als praktische Wissenschaften (*ars practicae*) im Unterschied zu den theoretischen Wissenschaften, die in der Artistenfakultät (später Philosophische Fakultät) gelehrt wurden (vgl. Ulrich Nonn 2012). Die Artistenfakultät umfasste zu ihrer Anfangszeit die Fächer der sogenannten *artes liberales*, aus denen sich im weiteren Verlauf die heute geläufigen geisteswissenschaftlichen, die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer herausbildeten.⁴

Der Unterschied zwischen praktischer und theoretischer Wissenschaft zeigte sich u. a. im Status, am Prestige und an der Stellung der Fächer innerhalb der Organisation. So kam den theoretischen Fächern der Artistenfakultät innerhalb der Organisation die Funktion zu, Grundlagenwissen und wissenschaftliche Kompetenzen für das Studium der praktischen Wissenschaften im Sinne eines Propädeutikums zu vermitteln. So legte die allgemeine Studienordnung der mittelalterlichen Universität fest, dass ein fakultatives Studium eines der drei praktischen Wissenschaften, wie

4 Mit „*artes liberales*“ werden seit der Spätantike die sieben freien Künste bezeichnet (Trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik/Quadrivium: Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie), die als Bildungskanon des freien Bürgers angesehen und später in den Domschulen gelehrt wurden, aus denen dann die ersten Universitätsgründungen hervorgingen (vgl. Konrad 2007, S. 27 ff.).

etwa die Medizin, ein vorhergehendes Studium der theoretischen Fächer der Artistenfakultät voraussetzt.⁵

4 Differenzierung von praktischen und theoretischen Wissenschaften

4.1 Verhältnis zwischen theoretischen und praktischen Wissenschaften

Der Begriff praktische Wissenschaft rührt aus dem Mittelalter des 13. Jahrhunderts und geht insbesondere auf die Untersuchungen von Thomas von Aquin zurück. Dieser erweiterte das Wissenschaftsverständnis insofern, dass er „...ein rein objektivistisches, in der Natur der Gegenstände allein begründetes Schema der Wissenschaften und ihre Erkenntnisleistungen ablehnt“ (Lutz-Bachmann 2004, S. 93) und die Differenzierung der Wissenschaften von den unterschiedlichen Denk- und Verstandesleistungen der Menschen ableitet. Die theoretischen Wissenschaften zeichnen sich durch den anschauenden abstrahierenden Verstand aus. So ist der Fokus einer theoretischen Disziplin auf einen singulären und unverwechselbaren Gegenstandsbereich gerichtet, womit intendiert ist, berührte Sachverhalte und Ereignisse zu beschreiben, zu erklären bzw. verstehend zu rekonstruieren. Dadurch ergeben sich jeweils besondere methodische Anforderungen.

Praktische Wissenschaften werden im Unterschied zu den theoretischen Wissenschaften durch die Logik des praktischen Verstandes geleitet:

„Auch dem praktischen Verstand geht es nämlich um ein Erkennen und um die Generierung von Wissen. Von der Erkenntnissuche des theoretischen Verstandes unterscheidet er sich aber dadurch, dass es ihm in seinem Erkenntnisfortschritt stets um das Gelingen der menschlichen Praxis geht, er also sein Ziel nicht wie der theoretische Verstand in der Betrachtung der Wahrheit um der Wahrheit willen besitzt.“ (Bachmann 2004, S. 244)

Die Erkenntnisse der praktischen Wissenschaften haben mithin einen präskriptiven Status und sind für die Profession und ihre spezifische berufliche Praxis konstitutiv.⁶ Die praktischen Wissenschaften richten sich in ihrer Arbeitsweise nach dem Ablaufschema der lebenspraktischen Problembearbeitung, also nach tätigkeits- bzw.

5 Die besondere Bedeutung, die den praktischen Wissenschaften zukam, zeigte sich auch an der sozialen Positionierung der akademischen Professionellen. Als Vertreter der praktischen Wissenschaften hatten diese den Status von *professores ordinarii*, d. h. sie wurden unter Mitwirkung des zuständigen Landesherren berufen und lebenszeitlich durch dotierte Lehrstühle abgesichert, während die Dozenten der Artistenfakultät meist auf Zeit angestellt waren oder/und ihr Einkommen aus Studiengebühren bestreiten mussten (vgl. Seifert 1996, S. 211 ff.).

6 Im professionstheoretisch relevanten Zusammenhang taucht das Wort „Profession“ erstmals in der ‚*Professio Fidei Tridentina*‘, der Zusammenfassung der Trienter Lehr- und Reformdekrete aus dem 16. Jahrhundert auf. Diese Dokumentensammlung beinhaltet einleitend eine Verpflichtungserklärung, welche jeder einzelne Amtsträger qua Eid zu leisten hatte, in der Berufsausübung der theologischen Lehrmeinung der Kirche zu folgen. Parallelen hierfür finden sich in der Medizin. Hier wird die Lehrmeinung durch die Schulmedizin verkörpert und der Professionelle (Arzt/Ärztin) muss sich qua Eid dieser unterwerfen.

handlungstheoretischen Kategorien wie der Handlungsorientierung, -planung und -kontrolle (vgl. Pitsch 2011, Kap. 4).

Dementsprechend zielt das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse auf die Festlegung und Begründung von spezifischen Handlungszielen, der Entwicklung von diagnostischen Verfahren, der Ableitung und Konstruktion von Handlungsmustern und Maximen sowie von evaluativen Verfahren.

Die Bearbeitung der Problemstellung erfolgt realiter durch die Professionellen. Wissenschaftliche Fächer sind hieran aber mittelbar beteiligt, indem sie für die Problembearbeitung geltendes Wissen hervorbringen oder zumindest beisteuern und (angehende) Professionelle zur Problembearbeitung durch fachwissenschaftliche Bildung befähigen.

4.2 Funktionaler Zusammenhang von praktischen und theoretischen Fächern

Praktische und theoretische Fächer stehen in einer funktionalen Relation zueinander. Die Erkenntnisse der theoretischen Fächer dienen den praktischen Fächern als Mittel zum Zweck, indem Erstere eine wichtige Ressource für ihre Handlungslehre bilden. Außerdem haben die theoretischen Wissenschaften eine propädeutische Funktion für die Bildung der Profession, denn sie tragen nicht unwesentlich zur Herausbildung eines notwendigen, den Regeln der Wahrheitsfindung verpflichteten Habitus bei, welcher wiederum eine notwendige Voraussetzung sowohl für die Ausübung einer professionalisierten Praxis als auch für die Ausübung einer praktischen Wissenschaft bildet.

5 Unterschied zwischen praktischer und mechanischer Wissenschaft

In der mittelalterlichen Universität waren bei Weitem nicht alle uns heute bekannten wissenschaftlichen Fächer beheimatet. Die nicht zugelassenen Künste wurden im Mittelalter als *artes mechanicae*, in der Neuzeit dann „ingeneureale“ oder „technische“ Wissenschaften bezeichnet. Die *artes mechanicae* wurden seit Hugo von St. Viktor (1090–1141) analog zu den *septem artes liberales* in sieben mechanische Künste unterteilt: *lanifiscium* (Webkunst/Bekleidungs Handwerk), *armatura* (Metallschmiedekunst, Bauhandwerk, Bildhauerei, Malerei), *navigatio* (Handel), *agricultura* (Landwirtschaft, Gartenbau), *venatio* (Lebensmittelproduktion), *medicina* (Heilkunst)⁷ und *theatrica* (Schauspielkunst). In der Antike hatte das Wort Mechanik die Bedeutung von technischer Werkstellung (maschna) bzw. von Maschinenkunde,

7 Die Medizin wurde aufgrund wissenschaftstheoretischer Überlegungen im 12. und 13. Jahrhundert in den Kanon der „heiligen“ Wissenschaften der Universität aufgenommen (vgl. Fidora 2008).

welche auf allgemeine Prinzipien (z. B. Lehrsätze der Mechanik) gründete. Die Fundierung der mechanischen Wissenschaften durch die theoretischen Wissenschaften ging im Frühmittelalter aber weitgehend verloren. Dies hatte u. a. zur Folge, dass der Begriffsumfang erweitert und schließlich auf „sämtliche körperlich tätigen Berufe einschließlich der Bauern“ (Sternagel 1966, S. 25 ff.) ausgeweitet wurde, um den Preis allerdings, dass der Anschluss an die anerkannten Wissenschaften innerhalb der Universitäten für die gesamte Gruppe der mechanischen Künste erschwert wurde. Der Erkenntnisfortschritt der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer und deren wissenschaftstheoretische Fundierung zu Beginn der Neuzeit erleichterte es den artes mechanicae, die sich in Form von Kollegien, Fachschulen, Zünften, Gilden etc. institutionalisiert hatten, das Wissen der theoretischen Wissenschaften für sich nutzbar zu machen. In der Neuzeit integrierten sich die mechanischen Fächer dann zunehmend in die Universitäten.

5.1 Ethische Dimension als konstitutives Moment der praktischen Wissenschaft

Praktische Wissenschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine jeweils spezifisch ethische Handlungslehre begründen. Das ethische Handeln basiert im Unterschied zum spontanen, durch Gefühlsregung bzw. sinnliche Reize evozierten Handeln (apolaustisches Handeln) durch den einflussnehmenden „logos“ und die Einsicht in die Geltung allgemeiner Prinzipien menschlicher bzw. natürlicher Ordnung (Regelhaftigkeit). Ethisches Handeln wird darüber hinaus durch das konstitutive Ziel bestimmt, die Integrität der Menschen zu bewahren bzw. zu erneuern und so „Gutes“ zu befördern. Die graduelle Differenzierung für das, was als „gut“ erachtet werden muss (und damit die Hierarchisierung der Bedürfnisse), spielte für die Unterscheidung von praktischer und mechanischer Wissenschaft eine wesentliche Rolle (Sternagel 1966, S. 89) insofern, als die praktischen Wissenschaften notwendige (necessitas) und die mechanischen Wissenschaften nützliche Leistungen (commoditas) für die Menschen erbringen. In zivilisierten Gesellschaften verwischen sich allerdings die Grenzen zwischen notwendigem und nützlich-annehmlichem Wissen, indem die Leistungen der technisch-mechanischen Wissenschaften zunehmend in die Handlungslehre der praktischen Wissenschaften integriert und zu notwendigen Mitteln für das professionelle Handeln genutzt werden (z. B. in der sog. Apparatedizin).

Eine weitere Bestimmung des ethischen Handelns ergibt sich aus der Unterscheidung zwischen „Praxis“ und „Poiesis“. „Praxis“ wird als das Handeln definiert, dessen primärer Zweck im Vollzug selbst liegt (vgl. Böhm 1995). Im Vollzug entfaltet die Praxis somit ihre intendierte Wirkung. Beispielsweise führt man die Therapie wegen ihrer im Vollzug einsetzenden heilenden Wirkung aus und weil zudem der Prozess des Heilens an und für sich als geboten und zweckbestimmend angesehen wird.

Dagegen ist eine Tätigkeit, deren Ergebnis primär dazu dient, ein für den Menschen nützliches Produkt zu erschaffen, das als Mittel für beliebige Zwecke fungieren kann, als „Poiesis“ zu verstehen (Ein Haus, das hergestellt wird, kann zum Schlafen, Arbeiten, Feiern, Vermieten, Spekulieren etc. genutzt werden.).

Das mit den praktischen Wissenschaften assoziierte professionalisierte Handeln, das auf universale und bedeutende Problemstellungen der Menschen ausgerichtet ist, stellt eine Praxis dar, da es sich unmittelbar auf Menschen bezieht und nicht auf Gegenstände, um daraus Produkte zu erschaffen. Das Handeln (Praxis), das unmittelbar auf Menschen einwirkt (nicht vermittelt über ein Produkt), ist hinsichtlich seiner Verwissenschaftlichung insofern bedeutsam, da der Gegenstandsbereich „Mensch“ erstens sich durch eine hohe allgemeine Kontingenz bei gleichzeitig individueller Eigengesetzlichkeit auszeichnet, zweitens stark durch die individuelle Situiertheit bedingt wird und drittens aufgrund der grundsätzlichen Verletzlichkeit des Menschen (Integrität) hohe Risiken birgt.

Die mechanischen Künste dagegen sind als „Poieses“ zu verstehen, da sie auf die dingliche Welt gerichtet sind und nur mittelbar oder peripher auf die Menschen einwirken. Infolge der Unbestimmtheit hinsichtlich ihrer Nutzbarmachung ist den artes mechanicae eine „ethische Neutralität“ (ebd., S. 88) inhärent, denn sie sind anfällig für Missbrauch im ethischen Sinn. Durch ihren Fokus auf die dingliche Welt – so schon Albert Magnus – ist ihre Bedeutung für die Erziehung zu einer ethischen Haltung begrenzt: „Die Mechanik [...] bediene sich der geistigen Kräfte auf ungeistigem materiellem, also fremden Gebiet, mit anderen Worten: sie entfremde den Geist und die Seele von sich selbst.“⁸

In der Neuzeit erlangten die berufsorientierten artes mechanicae im Zuge der religiös bedingten Aufwertung von Beruf und Berufsarbeit (Max Weber 1988) und der Neubesinnung auf das Motiv der Naturbeherrschung (dominium terrae) zunehmend an Anerkennung, da sie hierfür zweckdienliche Leistungen erbringen.

8 Gegen die artes mechanicae wurde immer wieder stark polemisiert, etwa indem sie mit „ehrebrecherischem Handeln“ gleichgesetzt wurden und hierzu auf verbreitete moralische Verfehlungen von Handwerkern, Kaufleuten und Bauern verwiesen wurde (Sternagel 1966, S. 91).

6 Frage nach der angemessenen Konstituierung der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Besonderen als wissenschaftliche Disziplin

Zu erörtern bleibt im Folgenden die Frage nach der gemäßen Konstituierung der Erziehungswissenschaft und speziell der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der drei kulturgeschichtlich rekonstruierten Wissenschaftstypen (theoretische, mechanische und praktische Wissenschaft). Eine weitere Frage wird sein, welche Probleme und Folgen mit der jeweils spezifischen Konstituierung verbunden sind.

6.1 Erziehungswissenschaft als theoretische Wissenschaft

Als Institution zeichnen sich theoretische Fächer durch die *idée directrice* aus, Erkenntnisse über das Seiende, allgemein als „Welt“ bezeichnet, zu erzielen. Das altgriechische Wort „theoria“ rührt ursprünglich von „thea“ (Wahrnehmen einer Schau) oder theos (passive Teilnahme an religiösen Veranstaltungen) und bezeichnet die ehrwürdige und anspruchsvolle Form geistiger Tätigkeit zur Erkenntnis von Prinzipien und tiefgründigen Sinnzusammenhängen (Mesch 2008, S. 436). Notwendige Bedingung zur Konstituierung einer Disziplin als theoretische Wissenschaft ist die Festlegung eines exklusiven Gegenstandsbereiches, welcher der Disziplin Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit (Identität) verleiht. Im Hinblick auf den Umstand, dass weder die naturwüchsige noch die gesellschaftlich organisierte „Erziehung“ einen Gegenstandsbereich darstellen, der nicht auch den etablierten humanwissenschaftlichen Disziplinen zugerechnet werden kann, bedarf der Klärung, wie die Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung als eigenständige theoretische Disziplin konstituiert werden könnte. Die Erwachsenenbildung auf eine empirische Wissenschaft zu reduzieren, wirft das Problem auf, zuvor einen empirischen Gegenstandsbereich definieren zu müssen. Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, dass übliche Gegenstandsbeschreibungen wie „Lernen“, „Lebenslanges Lernen“, „Bildung“ oder „Weiterbildung“ kaum von bestehenden psychologischen oder lebensphilosophischen Gegenstandskonzeptionen wie „Kognition“, „Entwicklung“, „Daseinsbewältigung“ abzugrenzen sind. Der von Jochen Kade favorisierte Ansatz, öffentliche Erziehungspraxis als Lern- und Bildungsverhältnisse nur noch „zu beobachten bzw. bestenfalls irritierend und kommentierend zu begleiten“ (Forneck/Wrana 2009, S. 120) und als Gegenstand der Erziehungswissenschaft die „pädagogische Kommunikation“ in Abgrenzung und als Ergänzung des pädagogischen Handelns (Dinkelaeker 2009) zu begreifen, würde zwar einen originären Gegenstandsbereich definieren, in letzter Konsequenz liefe dieser Arbeitsschritt aber auf eine Berufssoziologie hinaus ähnlich der soziologischen Tradition der Chicagoer Schule und deren professionssoziologischen, insbesondere medizinsoziologischen Studien.

Als theoretische Wissenschaft wäre die Erwachsenenbildung zwar in der Lage, eine Berufsgruppe (beruflich organisierte Kommunikation) zum Gegenstand zu machen,

d. h. zu analysieren, zu beschreiben und deren Regelmäßigkeit zu ergründen, nicht aber eine Profession zu begründen (konstituieren), da deren spezifische Existenzweise ja aus Perspektive einer theoretischen Wissenschaft vorausgesetzt werden muss.

6.2 Erziehungswissenschaft als mechanische Wissenschaft

Im Feld der Erwachsenenbildung wird der mechanistische Ansatz nicht in expliziter Form vertreten, faktisch aber doch forciert, denn theoretisch orientierte Ansätze, die ihren Fokus auf die tatsächliche (vergangene) Welt beschränken und sich dadurch der Aufgabe entziehen, präskriptives, d. h. handlungsleitendes Wissen unter der Bedingung von Kontingenz festzulegen, bereiten einer mechanisch orientierten Erziehungswissenschaft den Weg, die ethisch neutral Problemlösungswissen für beliebige Erziehungsziele verheißt.

Der hierfür infrage kommende Herstellungsprozess „Bildung“, „Menschwerdung“ oder „Verhalten“ unterliegt allerdings keinen axiomatischen oder naturgesetzlichen Regeln, aus denen Formeln zur Berechnung eines Herstellungsverfahrens abgeleitet werden könnten, auch wenn koinzidiert werden muss, dass anlagebedingte Strukturen die Menschwerdung maßgeblich im Ablauf bestimmen können. Wissen über Herstellungsverfahren, das sich aus anthropologischen bzw. psychologischen Erkenntnissen ableitet, ist stark mit Kontingenz behaftet (möglich aber nicht nötig) und gilt von daher nicht als mechanisches Wissen und würde den Professionellen nicht davon entbinden, sein methodisches Handeln jeweils bezogen auf den Einzelfall mehr oder weniger umfassend modellieren zu müssen.

Zudem ist das erzieherische Handeln unmittelbar auf den Menschen gerichtet und kann der Möglichkeit nach vielfältige und gravierende Kollateralschäden auslösen. Hieraus erwächst nach Oevermann (1999, S. 146–152) eine „implizite therapeutische Dimension“, die eine wissenschaftliche Ausbildung erfordert, die nur eine als praktische Wissenschaft konzipierte Disziplin, deren Handlungslehre dem Primat des ethischen Handelns unterliegt, sicherstellen kann.

Nach Oevermann wird die therapeutische Dimension insbesondere in der Spanne zwischen Geburt und Adoleszenz virulent. Für die Erwachsenenbildung stellt sich die Problematik von daher stärker im positiven Sinn, d. h. nicht nur als Vermeidung, sondern auch als mitlaufende Bearbeitung von bildungsgeschichtlich erworbenen Verletzungen (Traumatisierungen), die sich hemmend auf Entwicklung und Bildung auswirken.

Als mechanische Wissenschaft wäre Pädagogik und Erwachsenenbildung mit einer ethischen Neutralität behaftet und würde ethisch problematischen, z. B. pathogenen Erziehungszielen indifferent gegenüberstehen. Die Erziehungswissenschaft würde,

wie in der Vergangenheit häufig geschehen, szientistisch-weltanschaulichen oder religiösen Erziehungsideologen offen stehen.⁹

6.3 Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft

Historisch gesehen wurde die öffentliche Erziehung und Erwachsenenbildung von Anfang an bestimmt von den praktischen Wissenschaften, insbesondere der Theologie und Medizin. Die Versuche im 19. Jahrhundert, eine eigenständige Erziehungswissenschaft zu konstituieren, orientierten sich trotz der zuvor erwähnten Schwierigkeiten am Modell der praktischen Wissenschaften, insofern versucht wurde, für die Pädagogik eine bedeutende ethisch relevante Problemstellung zu veranschlagen, die die Bildung einer dazugehörigen Profession impliziert. Als Beispiel hierfür sei Jean-Jacques Rousseau genannt. Er begründete die Notwendigkeit einer professionalisierten Erziehung durch die strukturell bedingte Unzulänglichkeit der naturwüchsigen Erziehungsinstanzen (Eltern, Funktionseliten), eine die Natur des Kindes angemessene Erziehung zu gewährleisten (Giesecke 1999, S. 25–35).

Die Institutionalisierung einer pädagogischen Handlungslehre reicht aber viel weiter zurück, wie „ethnopädagogische“ Untersuchungen im Kontext der Initiation zeigen (Müller 1992). Die kulturübergreifende Praxis der Initiation umfasst eine arrangierte außeralltägliche und von der Lebenspraxis abseitige Vermittlung und Einübung von als bedeutend festgelegtem Wissen und Können. Praktisch gesehen richtet sich die Initiation unmittelbar an Kinder oder Erwachsene, um diese in eine verbindliche und damit die Gesellschaft tragende Gemeinschaft aufzunehmen, was ihnen aber eine Verinnerlichung von bestimmten Pflichten und Deutungsmustern abverlangt. Diese Aufgabe wurde einer „sozialen“ Person (meist Priester) übertragen. Die Notwendigkeit einer vermittelnden „sozialen“ Person ergibt sich aus deren Bedeutung für die Erzeugung von Geltung eines intersubjektiven, transgenerativen und transzendental-abstrakten Wissens, das zudem eine hohe formale Struktur in Form eines allgemeingültigen Curriculums sowie einer darauf abgestimmten regelgeleiteten Vermittlung erfordert.

Einen Markstein zur Institutionalisierung pädagogisch-wissenschaftlicher Erziehung bildet die Spätantike, in der sich alters- und geschlechtsdifferente Erziehungseinrichtungen ausbildeten, verbunden mit einer ersten Verberuflichung und einer aus der praktischen Philosophie heraus entwickelten, theoretisch fundierten Erziehungstheorie (*paideia*). Im Verlauf der Zivilisierung (Elias), insbesondere im Zuge der Entstehung der Polis und der sog. ersten Aufklärung erweiterte sich die Aufgabenstellung einer professionell geleiteten Initiation, da die Pflichten für den zu integrierenden Bürger zunahm und ihm höhere ethische Anforderungen abverlangten. Die freien Bürger (*polités*) waren u. a. verpflichtet, turnusgemäß öffentliche Ämter zu übernehmen, in denen sie Herrschaft und Rechtsprechung ausübten.

⁹ Sozialdarwinistisch inspirierte Erziehungslehren aus dem 19. Jahrhundert bildeten die Grundlage für die faschistische Erziehungslehre, die von großen Teilen der Lehrerschaft und Erziehungswissenschaftler/innen assimiliert wurde.

Durch die antike Aufklärung wurde die Verantwortung für individuell und kollektiv bedeutsame Entscheidungen dem Einzelnen übertragen, sodass sich die pädagogische Initiation zunehmend auf das Einüben kognitiver und sozialer Kompetenzen fokussierte, was sich in der Entwicklung einer ethisch orientierten Erziehungslehre (Paideia) niederschlug. So folgte die Wiedergeburt einer säkularen und von der Theologie unabhängigen eigenständigen Pädagogik nicht zufällig der zweiten Aufklärung im sogenannten „Pädagogischen Jahrhundert“, da auch hier wieder die professionelle Initiation gefordert war, ihr Curriculum und ihre Methoden auf säkulare, d.h. wissenschaftlich abgeleitete Erkenntnisse zu stützen. Bis in die 1970er Jahre hinein folgte die Erwachsenenbildung im Wesentlichen dieser Logik, sodass sich im Laufe ihrer Geschichte drei Schwerpunktsetzungen herauskristallisierten.

6.4 Erwachsenenbildung als praktische Wissenschaft

Schlüsselqualifikationen (Trivium)

Aus Sicht einer praktischen Erziehungswissenschaft muss die Initiation in die sozial konstituierte Lebenswelt darauf abzielen, den Einzelnen so weit wie möglich in die Lage zu versetzen, seine zukünftige Lebensführung möglichst als befriedigend zu erleben. Da Lebenszufriedenheit ein Zustand ist, der maßgeblich durch Integrität, Integration (soziale Teilhabe) sowie Anerkennung (Honneth 1992, Bauer 2010) bedingt wird, ist das Hinwirken darauf immer auch gesellschaftlich bzw. kulturell vorgezeichnet. Lebenszufriedenheit erfordert vom Einzelnen mitunter große Anstrengungen. Hierfür ist ein Fundus an Kompetenzen und Wissen notwendig. Aufgrund knapper Ressourcen (Wissen, Lebenszeit etc.) ist der Einzelne weitgehend abhängig von einer Erziehung, die es ihm erleichtert, sich notwendige Kompetenzen und notwendiges Wissen anzueignen. Professionelle Erziehung ist immer dann gefordert, wenn die naturwüchsigen Sozialisationsinstanzen diese Aufgabe nicht bewältigen.

Der Krisenfall kann durch viele Faktoren bedingt werden, wie etwa durch das familiäre Umfeld des Einzelnen, das individuelle Lerntempo, Versagen der öffentlichen Bildungsorganisationen, gesellschaftliche Umstände, welche beispielsweise im Fall von Migration die Notwendigkeit eines Spracherwerbs (Verkehrssprache) erfordern, und ist nicht an das Lebensalter gebunden.

Förderung des ethischen Handelns/politische Bildung

Infolge der Überwindung der Vorstellung eines die Menschen und ihr Schicksal bestimmenden allmächtigen Gottes fällt es dem Einzelnen in der säkularen und egalitären Gesellschaft zu, bestimmte Pflichten zu verinnerlichen, um den Fortbestand der Gattung und die Fortentwicklung der Gesellschaft sicherzustellen.

Notwendige Bedingung hierfür ist, dass der Einzelne nach Möglichkeit ethisch agiert, wozu wiederum mentale Funktionen (Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Frustrationstoleranz, Reflexionsfähigkeit etc.) sowie theoretisches Wissen über bedeutsame Erscheinungen in der Welt (Schlüsselprobleme) erforderlich ist. Die Bedeutung des ethischen, also das Allgemeinwohl mit berücksichtigenden Handelns wird insbesondere im Kontext der staatsbürgerlichen Aufgabe virulent. Eine zentrale Aufgabe besteht in der demokratischen Kontrolle der Funktionseliten, was nicht durch den formalen Akt des Ankreuzens von Wahlzetteln, sondern einzig durch das ethisch kluge Entscheiden gelöst werden kann. Indem politische Funktionselementen häufig – vom Motiv des Machterhalts geleitet – dazu tendieren, partikularen Interessen und weltanschaulich-populärwissenschaftlichen Leitideen zu folgen und hierfür die öffentliche Meinung (Medien) zu instrumentalisieren, erwächst die Aufgabe einer Förderung der ethischen Kompetenz der Bevölkerung (politische Bildung), welche sich wiederum einer der Aufklärung und Ethik verpflichteten Profession übertragen ließe. Angesichts der Auflösungserscheinungen des der Volksaufklärung verpflichteten Journalismus wäre nun das Fach der Erwachsenenbildung gefordert, dem Journalismus eine fachwissenschaftliche Grundlage zu dessen Professionalisierung zu geben.

Ermöglichung von Selbstbestimmung und Sinngebung

Bekanntlich büßte infolge des Protestantismus und der Säkularisierung die die Initiation bis dahin dominierende theologische Disziplin ihre einmalige Stellvertretung und Zuständigkeit ein. Daraus folgte, dass fortan die lebenspraktisch bedeutende Frage der sozialen Positionierung (Plessner) und einer gemäßen Lebensführung vom einzelnen Individuum selbst beantwortet werden muss. Diese Entwicklung hin zur individuellen Selbstbestimmung zeigte sich u. a. am großen Interesse an Veröffentlichungen über die Frage nach der Bestimmung des Menschen sowie an der Konjunktur szientistischer Weltanschauungen, wie der des Sozialdarwinismus aus dem 19. Jahrhundert.¹⁰

Aus pädagogischer Sicht kann das Problem der Bestimmung des Menschen nur dadurch bearbeitet werden, dass es dem Individuum so weit als möglich zur Aufgabe gemacht wird, seine Bestimmung zu finden, ihm hierfür aber ein Angebot an Bildung und Beratung unterbreitet wird. Für W. v. Humboldt war die Universität mit ihren theoretischen Fächern hierfür die geeignete Organisationsform: Durch das Angebot zum Studium der theoretischen Wissenschaften, welches nun aber mehr durch das individuelle Interesse des Einzelnen bestimmt werden sollte – dies

10 In der kultursemiotischen Untersuchung des Literaturwissenschaftlers Fotis Jannidis (2002) werden Veröffentlichungen über den Zeitraum 1740–1850 erhoben, die mit der formelhaften Überschrift „der Bestimmung des Menschen“ titulierte sind. Die hohe Zahl von 71 ermittelten Publikationen teils sehr namhafter Autoren (J.G. Fichte, W. v. Humboldt) zeigt, welche hohe Bedeutung dieser Thematik im Übergang zur säkularen Gesellschaft zugeschrieben wurde. Vgl. Jannidis, Fotis (2004): Die ‚Bestimmung des Menschen‘ – Kultursemiotische Beschreibung einer sprachlichen Formel (07.03.2004). In: Goethezeitportal. URL: <http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/jannidis_bestimmung.pdf> (zuletzt besucht: 10.3.2014).

ist auch ein wesentlicher Grund für das Hochhalten eines möglichst offenen und interdisziplinären Studiengangs –, verhilft die Organisation dem Individuum, über sich selbst und seine Bestimmung Gewissheit zu erlangen (vgl. Humboldt 1960). Diese Auffassung korrespondiert mit dem vorherrschenden Verständnis der Aufklärung in der griechischen Antike in Hinblick auf die Bedeutung der Theorie. Diese wurde in der nicht von religiösen Dogmen abgeleiteten Sinngebung gesehen, die Aristoteles in seiner „ersten Philosophie“ (Metaphysik, vgl. Seidl 1989) auf eine anthropologische Universalie zurückführt: „Alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen“. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, würde der bedeutenden Einrichtung der Volkshochschule primär die Aufgabe zukommen, den Individuen, die nicht über die Voraussetzungen verfügen, um auf das Bildungsangebot der Universitäten zugreifen zu können, ein möglichst breites und adäquates wissenschaftliches Bildungsangebot zu eröffnen. Hinzuzufügen ist, dass angesichts des Wandels der Universität hin zu einer fachschulisch organisierten Behörde sich diese Aufgabe für die Volkshochschule in radikaler Weise neu zu stellen droht.

Die Frage nach der „Bestimmung“ des Menschen bezieht sich insbesondere auf das Vermögen des Menschen, Werke zu erschaffen bzw. einer kreativ-produktiven Tätigkeit gleich in welchem Handlungsfeld (also nicht beschränkt auf das der praktischen Wissenschaften) nachzugehen. Das Feld der Sinnfindung ist also maßgeblich im beruflichen Bereich verortet, sodass der Erwachsenenbildung in Form der Weiterbildung und Berufsorientierung die Aufgabenstellung zufällt, bei Bedarf das Individuum in seiner beruflichen Identitätsbildung durch beratende und berufsorientierende Angebote zu unterstützen.

7 Fazit

Der Weg von der „Mission zur Profession“ (Nittel 2000) kann nur zielführend beschränkt werden, wenn die Erziehungswissenschaft und speziell die Erwachsenenbildung eine ethisch relevante Problemstellung für sich proklamiert und sich zu einer radikalen Orientierung am Modell der praktischen Wissenschaft durchringt.

Die Implementierung der theoretischen Wissenschaften in die Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung ist hierfür eine notwendige Voraussetzung, etwa wenn es darum geht, bei den Professionellen einen auf Erkenntnis und Wahrhaftigkeit ausgerichteten wissenschaftlichen Habitus zu befördern. Der Disziplin käme primär die Aufgabe zu, systematisch relevante Problemstellungen (analog zur Krankheitslehre) zu erfassen und zu erforschen und eine möglichst zielführende Problembearbeitungslehre zu entwickeln. Entsprechend den handlungstheoretischen Implikationen kämen Diagnostik und evaluative Forschung hinzu.

Die Anforderungen an eine praktische Wissenschaft sind komplex und vielschichtig. Sie umfasst die Aufgabe, präskriptive Aussagen in Form von Maximen bis hin zu kleinschrittigen Methoden zu treffen durch systematisches Entwerfen und gedank-

kenexperimentelles Modellieren auf der Grundlage der Leitidee, des wissenschaftlichen Grundlagenwissens und den Gesetzen der Logik. Durch deren empirische Untersuchung in der Praxis (Anwendung) können Erkenntnisse erzielt werden, die zu deren Verfeinerung und Differenzierung führen. Um die Kompetenz der Fallorientierung zu fördern (ich weiß, was ich tue), käme der Disziplin die Aufgabe zu, intendierte und nicht intendierte Wirkmechanismen zu untersuchen, zu bezeichnen und hinsichtlich ihrer kausalen Zusammenhänge näher zu bestimmen.

Die mögliche Alternative, die Orientierung am Modell der mechanischen Wissenschaften, würde zwangsläufig zur Trivialisierung und zum Achtungsverlust der Erwachsenenbildung führen. Dessen inhärente ethische Neutralität würde der Bildung einer für die Profession notwendigen stark intrinsisch wirkenden Berufsorientierung enge Grenzen setzen und damit zur De-Professionalisierung der Erwachsenenbildung beitragen.

Literatur

- Bauer, J. (2010):** Prinzip Menschlichkeit. München: Heyne Verlag.
- Böhm, W. (1995):** Theorie und Praxis. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Dinkelacker, J. (2009):** Pädagogisches Handeln und Pädagogische Kommunikation, Analyse des Verhältnisses zweier Operationsweisen. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 135–150.
- Durkheim, É. (1980):** Die Regeln der soziologischen Methode, 6. Auflage. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Flandrin, J.-L. (1986/1993):** Das Geschlechtsleben der Eheleute in der alten Gesellschaft: Von der kirchlichen Lehre zum realen Verhalten. In: Aries, P./Bejin, A. (Hg.): Die Masken des Begehrens und Metamorphosen der Sinnlichkeit. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 147–164.
- Fidora, A. (2008):** Zum epistemologischen Status der Medizin in der „Summa Avicennae“ und bei Thomas von Aquin. In: Lutz-Bachmann, M./Fidora, A. (Hg.): Handlung und Wissenschaft. Berlin: Akademie Verlag, S. 97–106.
- Forneck, H.-J./Wrana, D. (2005):** Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Felbel, J. M. (1989):** Berührungspunkte und Wechselwirkungen zwischen Philosophie und Medizin in Antike, Mittelalter und Neuzeit. Ein Beitrag zur interdisziplinären Kooperation von Philosophie und Wissenschaft. Diss. 1989; Saarbrücken.
- Gehlen, A. (1986):** Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, 13. Auflage. Wiesbaden: Aula-Verlag.
- Giesecke, H. (1999):** Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

- Honneth, A. (1992):** Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Humboldt, W. von (1960):** Theorie der Bildung des Menschen (1792) In: Flitner, A./Giel K. (Hg.): Werke in fünf Bänden. Wilhelm von Humboldt, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Konrad, F.-M. (2007):** Geschichte der Schule. München: Beck.
- Kuhn, T. S. (1962):** The Structure of Scientific Revolutions. Chicago/IL/USA: The University of Chicago Press.
- Lichtenthaeler, C. (1974):** Geschichte der Medizin. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Lutz-Bachmann, M. (2008):** Praktisches Wissen und „Praktische Wissenschaft“: Zur Epistemologie der Moralphilosophie bei Thomas von Aquin. In: Lutz-Bachmann, M./Fidora, A. (Hg.): Handlung und Wissenschaft. Berlin: Akademie Verlag, S. 89–96.
- Mesch, W. (2008):** Theoria. In: Horn, C./Rapp, C. (Hg.): Wörterbuch der antiken Philosophie, 2. Auflage. München: Beck, S. 436–437.
- Müller, K. (1992):** Initiationen. In: Müller, K. E./Tremel, A. K. (Hg.): Ethnopädagogik. Berlin: Reimer, S. 62–83.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Nonn, U. (2012):** Mönche, Schreiber und Gelehrte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1989):** Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oevermann, U. (1999):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W (Hg.): Pädagogische Professionalität, 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Pollmann, A. (2005):** Integrität. Aufnahme einer sozialphilosophischen Personalie. Bielefeld: Transcript.
- Pitsch, H.-J./Thümmel, I. (2011):** Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten, 4. überarbeitete Auflage. Oberhausen: Athena.
- Rehberg, K.-S. (2009):** Universität als Institution. In: Felten, F./Kehnel, A./Weinfurter, S. (Hg.): Institution und Charisma. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 9–32.
- Rehfeldt, B. (1978):** Einführung in die Rechtswissenschaft, 4. neu bearbeitete Auflage. Berlin, New York: de Gruyter.
- Seifert, A. (1996):** Das höhere Schulwesen Universitäten und Gymnasium. In: Hammerstein, N./Buck, A. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band I: Das 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München: Beck, S. 197–374.
- Seidl, H. (Hg.) (1989):** Aristoteles: Metaphysik, erster Halbband, Bücher I–VI, 3. verbesserte Auflage. Hamburg: Meiner Verlag.
- Seyfert, R. (2011):** Das Leben der Institutionen: Zu einer allgemeinen Theorie der Institutionalisierung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Sternagel, P. (1966):** Die artes mechanicae im Mittelalter. Kallmünz/Opf.: Lassleben.
- Weber, M. (1988):** Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Band I. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Weber, M. (1966): Staatssoziologie. Soziologie der rationalen Staatsanstat und der modernen politischen Parteien und Parlamente. Berlin: Duncker & Humblot.

Bemühen um die Professionalität und die Anforderungen an grundlagentheoretische Arbeiten für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ein Essay

WILTRUD GIESEKE

1 Professionalitätsforschung – pädagogische Professionalisierung und Professionsentwicklung pädagogischer Berufe

Dieter Nittel hat sich neben vielen anderen Themen bei der „Zeitschrift für Pädagogik“ mit immer neuen Überlegungen und Zeitdiagnosen, besonders sozialwissenschaftlich fokussiert, theoretisch mit der Problematik der Professionalisierung beschäftigt. In diesen Texten geht es im Anschluss an H. Tietgens um die Differenz zwischen Professionalisierung und Professionalität und um die Veralltäglichung professionellen Handelns. In einem Projekt arbeitet er dazu heraus, dass pädagogisches Handeln nicht mit moralischer oder sonstiger Autorität in Verbindung zu bringen ist. Eine Rolle spielten vielmehr Verbindungslinien zwischen Makro- und Mikrostrukturen im pädagogischen Tun, die Verantwortungsübernahme der Lerngruppe und auch die Außensicherung der Pädagoginnen und Pädagogen durch multifunktionelles Handeln, von dem/der auch innovative Impulse ausgehen. Er fasst es so zusammen: „Zum Habitus eines Pädagogen gehört offensichtlich die kontrafaktische Idealisierung der Verschmelzung von Person, Wissen und Können“ (Nittel 2004, S. 254). Neben diesen Auseinandersetzungen mit dem professionellen pädagogischen Handeln sind für mich aber besonders seine Texte von 1996 und 1997 zur Ökonomisierung der Erwachsenenbildung erwähnenswert. In den diesbezüglichen Darstellungen wird das Ineinanderlaufen von Können, Handeln und Persönlichkeit mit Routinefähigkeiten herausgearbeitet.

Nittels Ansprüche an pädagogische Professionalität als gesellschaftliche Positionierung sind hoch: Lizenz und Mandat liefern die Stichwörter, die aus seinem Buch „Von der Mission zur Profession?“ (Nittel 2000) immer wieder zitiert werden. Weil aber diese Kriterien in der Weiterbildung nicht eingelöst werden, hat Nittel wahrscheinlich auch die Kritik an den alten Professionen immer wieder an andere Professionsforscher rückgebunden. Dazu zählen nicht nur R. Stichweh oder F. Schütze, um kritisch zu fragen, ob dieses Konstrukt überhaupt zu gebrauchen sei. Besonders interessant und weiterhin sicher beachtenswert ist die von ihm leider nicht ausgeschöpfte Einbeziehung des prozessorientierten Vorgehens von U. Oevermann, der hinsichtlich pädagogischer Berufe von einer Professionalisierungsbedürftigkeit spricht und dabei suboptimale Bedarfskonstellationen zur Kenntnis nimmt (vgl. Nittel 2011, S. 45 f.).

Um Verbindungen zwischen verschiedenen pädagogischen Berufen wie Erzieher/innen, Lehrer/innen und Erwachsenenbildner/innen zu erhalten, nimmt Nittel in seiner heutigen Forschung aber eine Akzentverschiebung durch ein Projekt vor („PAELL – Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“, vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014 sowie der Beitrag Schütz in diesem Band), das sich u. a. mit verschiedenen Fortbildungsanforderungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern beschäftigt. Er interessiert sich mit A. Strauss für die sozialen Welten, um die Spannweite pädagogischer Beschäftigungsformen zu erfassen und die Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge in Erfahrung zu bringen. Dabei arbeitet er auch das hohe Commitment und die Widersprüchlichkeit von einzulösender Sorge bei gleichzeitig fehlender Anerkennungsstruktur in diesen Tätigkeiten (die nicht zuletzt von Diplompädagogen ausgeübt werden) heraus. Ausgehend von einer Beruflichkeit der Absolventen/innen mit erziehungswissenschaftlichen Abschlüssen zielt er dabei auf den Erhalt der Verbindungslinien im pädagogischen Feld.

Nittels Maßstäbe für die Professionsentwicklung pädagogischer Berufe sind und waren die Arbeitssituation, die Tätigkeitsstruktur sowie die berufliche gesellschaftliche Akzeptanz der Diplompädagog/innen. Die Gegenwartsdiagnose fällt dabei akzeptabel, insgesamt jedoch nicht positiv aus. Schon zu anderen Zeiten galt, dass „die Akteure in ihren berufsbiographischen Karrieremustern und den entsprechenden Orientierungsstrukturen beständig zwischen Erwachsenenbildung und anderen Sinnwelten oszillieren“ (Nittel/Seitter 2005, S. 520). Häufig fungiert die Erwachsenenbildung ja als ein ergänzender Hebel in heteronomen Handlungskontexten – etwa in der Gewerkschaftsarbeit, der Kulturpolitik, den sozialen Bewegungen oder in bestimmten Tätigkeitsfeldern der gewerblichen Wirtschaft. Es fehlt hier vor allem der „Zentralwertbezug der Bildung des Erwachsenen“ (ebd., S. 520). Besonders gut nachzuvollziehen sind die Hinweise auf eine ungenügende Fortbildung für Pädagog/innen, woran es aufgrund einer entsprechenden Berufskultur – so die Einschätzung von Nittel/Schütz (2005, S. 56) – mangle.

2 (Bildungs-)Biografieforschung – zwischen soziologischer Orientierung und pädagogischem Anspruch

Nittels weitergeführtes Forschungsinteresse bezieht sich deshalb auf die beruflich-biografische Entwicklung der ersten Diplompädagog/innen, wobei deren Bildungsbiografie und Tätigkeitsprofil bei unterschiedlichen Trägern im Vordergrund stehen. Er spricht hierbei von „individueller professioneller Biografisierung“ (Nittel 2004, 2006). Dimensionen zur Kategorie individueller Professionalisierung sind für ihn: soziale Milieuprägung, Organisationsbezug, autodidaktischer Ansatz, Mentor-/Novize-Bezug und eine auf Eis gelegte professionelle Wissensbasis (vgl. Nittel 2004, S. 373). Besondere Aufmerksamkeit erhält bei ihm der organisationstheoretische Ansatz, da mit diesem überindividuellen Fokus die Biografieabhängigkeit in der Professionsentwicklung aufgezeigt werden kann – oder anders belegt: Dort, wo ich arbeite und im Handeln sozialisiert wurde (mit Folgen für meinen beruflichen Habitus), prägt sich auch die Reichweite meines pädagogischen Denkens aus (vgl. Gieseke 1989). Bestimmt sich mit der auf Organisation und kooperativen Bezug abhebenden Fokussierung von Professionalität diese nun weitgehend durch Sozialisation? Was die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) betrifft, gibt es für die hier konturierte These viele Belege aus den 1980er und 1990er Jahren, gerade durch fehlende Standards von Professionalität, vor allem in Bezug auf den Modus reflexiven und verantwortlichen pädagogischen Handelns. So gesehen hat man es mit differenten – inzwischen auch hybriden – sozialen Welten des pädagogischen Handelns zu tun, die sich organisationsbezogen unterscheiden können. Ausgeblendet wird damit jedoch die professionelle Dimension, sich auf die menschliche Entwicklung durch Lernen und Bildung zu konzentrieren. Andererseits bleibt die Verknüpfung mit Fragen der Organisation sowie der Umwelten von Bildung und Lernen als gesellschaftlicher Ausdruck zur Markierung des Feldes nicht ohne Einfluss. Die Untersuchung von Biografien kann bei dieserart Blickerweiterung zum einen verdeutlichen, welche Umwege sich bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität ergeben; zum anderen wird gewahrt, in wie vielen Feldern man sich bedeutsame Möglichkeiten für pädagogische Tätigkeiten aufbauen kann. Die heutigen Bachelor- und Master-Studiengänge lassen vermutlich noch weitaus vielfältigere Kombinationen zu.

Es scheint, als möchte Nittel schweren Herzens vom Professionsdiskurs Abschied nehmen. Gleichzeitig geht es ihm aber auch um den Zusammenhalt der Erziehungswissenschaft mit ihren verschiedenen Teildisziplinen. Deshalb interessieren ihn die „sozialen Welten“ (Nittel 2010) der verschiedenen Gruppen von pädagogisch Tätigen – vom Kindergarten bis zur Hochbetagtenbildung. Eingebunden ist unser Protagonist dabei in eine „Frankfurter Position“, die die Pädagogik überall im gesellschaftlichen Handeln verortet und lebenslanges Lernen (LLL) über (Bildungs-)Biografieforschung erkannt sieht. Die Darstellung der Breite dieser Forschungsrichtung in der EB/WB (vgl. Nittel 2010) zeigt jedoch vieles mehr, vor allem auch eine hohe gesellschaftlich vermittelte Abhängigkeit von Bildungsmöglichkeiten – und aus

erziehungswissenschaftlicher Sicht, dass Persönlichkeitsveränderung und LLL neu zu denken sind.

Lernen im Lebenslauf erweitert den Handlungs- und Gestaltungsraum von Erwachsenen entscheidend. Allein die Tatsache, dass Menschen als Folge eines plastischen Gehirns lernfähig sind und die Vielfalt von Umwelteinflüssen Zugänge verschafft, darf jedoch nicht zu der voreiligen Annahme verleiten, dass sich die gesamte Persönlichkeit über Lernprozesse verändern ließe. Vieles hängt hier von den Reflexionspotenzialen, von Umweltveränderungen und nicht zuletzt von der Konfrontation mit Krisen und deren Bewältigungsmöglichkeiten ab. Es kann und sollte im LLL also nicht vorrangig um Persönlichkeitsveränderungen gehen, sondern um Wissens- und Kompetenzzuwachs sowie um die Aneignung ergänzender Teilqualifikationen. Deshalb gibt es keine biografischen Zwangsläufigkeiten und habituellen Festschreibungen, die nicht einer Veränderung durch Lernen unterliegen könnten. Die Biografieforschung nutzt das narrative Interview als hier aufschlussreiche Forschungsmethode.

Folgt man F. Schütze, so erfährt die Gesprächsführung in der Biografieforschung durch ein narratives Interview deutlich eine psychoanalytische Grundlegung, ohne aber selbst den langfristigen Bearbeitungsprozess leisten zu können (vgl. Schütze 1983). Hier werden die Spiegelungs- und Konstruktionsprozesse des Individuums unter einem bestimmten Zeitgeist und den gegebenen Lebensbedingungen mit Eigenpositionierung quasi nachgezeichnet. Besonders was die Bildungsbiografien von Frauen betrifft, erbrachte dieses narrativ emergierende Vorgehen interessante Ergebnisse, die jedoch noch auf theoretische Weiterführung warten. Die Befunde besagen, dass immer auf Verwundungen reagiert wird, und von den aktiven Individuen werden in der Folge erweiterte Bildungsinteressen verfolgt und neue Wege eingeschlagen (vgl. Kade/Seitter 1996; Alheit 1990; Alheit/Dausien 2010; von Felden 2008; Schlüter 2014). Sehr gelungen als weiterführende Brücke ist diesbezüglich die Arbeit von H. Herzberg (2004) mit dem interpretativ hergeleiteten Konstrukt des Lernhabitus, um hinreichend gerade das Einflussgewicht von familiären Bedingungen sowie die Wertschätzung von Bildung in der Familie fassen zu können.

Exkurs: Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsbiografieforschung?

Neben dem zuvor skizzierten Ansatz trafen sich auch konservative und dogmatische linke Positionen in der Bildungsbiografieforschung. Diese Forschungsrichtung ist hinreichend offen, um die Wirkung sozialer Bedingungen zu einem Fixpunkt zu erheben und um mittels LLL nicht nur individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Herausforderungen entsprechen zu können. So war und ist die allgemeine Annahme, Erwachsene hätten ihre Lernschuldigkeit getan, auch heute *immer noch* anzutreffen. Alles andere geschehe informell, durch Erfahrungen und Habitualisierungen, die sich nicht verändern ließen, und in individueller Verantwortung. Allenfalls dem kollektiven politischen Lernen gab man in der dogmatischen Linken eine

Chance. Lernen stellte in diesem Zusammenhang auf die Veränderung der Verhältnisse ab, epochal begünstigt durch reformfreundliche Rahmenbedingungen, die nicht selten mit der allgemeinen Verbesserung von Lebensbedingungen verbunden waren. Die Bildungsamkeit und Lernfähigkeit über die Lebensspanne bleibt dabei die eigentlich kaum ausgeschöpfte und nicht aktiv genutzte Ressource, die – abgesehen von verstärkten Forschungsaktivitäten – natürlich des Supports und auch rechtlich absichernder Strukturen bedarf. Damit deutet sich eine Verzögerungsstrategie an, LLL mit einer neuen Strukturbildung zu unterstützen, die unsere Situation gegenwärtig noch kennzeichnet.

Fluchtpunkte derartiger Diskussionen, die LLL theoretisch und konzeptionell unter einen Gestaltungsanspruch stellen, bestehen undiskutiert bis heute fort:

- Lernen sei eine Zumutung, die Schulzeit genüge als Lernzeit, man lerne danach genug durch Erfahrungen, in der Arbeitswelt;
- Erwachsenenbildung könne man nur noch als Interessensschulung betrachten, die standpunktbezogene Aufklärung betreibt und für kollektive Vertretungen sorgt;
- Begabung forme sich in den frühen Jahren, nur wenige hätten später berechnete Chancen, deshalb müsse in der Schulzeit für Chancengerechtigkeit gesorgt werden;
- Es sei inhuman, vom Individuum unaufhaltsam Veränderungen und permanentes Lernen zu verlangen – Persönlichkeiten veränderten sich nicht;
- Erwachsenenbildung sei freiwillig, beliebig, punktuell und könne als Teil der Freizeit betrachtet werden, sei also mehr auf diverse andere Interessen bezogen, die nicht im harten Nutzenkontext stünden;
- Weiterbildung werde als berufliche Weiterbildung besonders für den Aufstieg, für weitere Leitungsaufgaben im Beruf sowie für Forschungsaufgaben ausgewiesener Leistungsträger angeboten, alles andere Lernen im Erwachsenenalter sei privat;
- Der Markt stelle für alle Anforderungen und Interessen genügend zur Verfügung.

Grundlagen- und anwendungstheoretisch bleibt dann nur noch die (Bildungs-)Biografieforschung im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Engführung. Diese kann auf der Grundlage der genannten Annahmen danach fragen, was man mit seinem Leben macht, wenn man bestimmte Bildungsansprüche nicht realisieren konnte, in bestimmten Lebensphasen nicht genügend Energien hatte oder aus verschiedenen Gründen aus dem Lerngeschehen ausgeschlossen wurde. In allen Studien dieser Art, die – abgesehen von der geäußerten Kritik – auch als eine Erfolgsgeschichte für die EB/WB betrachtet werden können, treten Wirkungen zutage: Bildung heilt keine psychischen Wunden, aktiviert und eröffnet aber neue Betrachtungsräume, stärkt darüber hinaus das Selbstbewusstsein und erhöht – gesamtgesellschaftlich besehen – den Bildungsstand sowie die kognitiven Potenziale in der Bevölkerung. Zu derartigen Wirkungschancen würde sich eine vergleichende bildungsbiografische Analyse unter bildungswissenschaftlicher Perspektive lohnen, zumal mit entsprechender

Untersuchungsausrichtung auch die größten europäischen Anschlüsse und ländervergleichenden Erkenntnischancen möglich sein dürften.

Man kann die Fragen nach der Bildungsbiografie im Lichte der skizzierten Denkhorizonte aber auch anders angehen – etwa so wie die Resilienzforschung verfährt –, um nachzuvollziehen, wie man trotz Widrigkeit einen abgebrochenen Bildungsfaden erneut aufnehmen oder einen zuvor nicht realisierbaren Bildungsweg (erst) beginnen kann. Für die (Bildungs-)Biografieforschung besteht immer noch die Möglichkeit, sich auf den Untersuchungsgegenstand des klassisch durchstrukturierten sogenannten „Bildungssystems“ zu fokussieren. Der hier zum Zuge kommende Forschungstypus fragt noch nicht nach Anschlüssen oder Zugängen, sondern lediglich nach bereits vollzogenen Wegen und geht dabei – allgemeinpädagogisch betrachtet – von der Selbstsorge als einer spezifischen Form von Verantwortungsübernahme aus. Hier ist die Milieuforschung als ein primär soziologischer Zugang mit der Analyse der Weiterbildungspartizipation noch fokussierter (vgl. Tippelt/Reich/Hippel u. a. 2008). Das dabei eingeschlagene forschnerische Vorgehen stärkt zwar nicht – wie vornehmlich bei der Frankfurter Richtung – die Einheit der Erziehungswissenschaft, beleuchtet jedoch den Untersuchungsgegenstand der EB/WB hinsichtlich seiner zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten erheblich deutlicher.

3 Erwachsenenbildungsforschung als pädagogische Forschung

In diesem bisher prägenden Denken (vgl. obigen Diskurs, Lernen als Zumutung, EB/WB sei lediglich Interessenschulung, etc.) mit einer kleinen Öffnung zur EB/WB und –individuell gesehen – zum LLL fehlen entschieden die Dimensionen, die das Anschlusslernen (vgl. Schmidt/Weinberg 1978) unumgänglich machen. Und diese sind unumgänglich für jedes Bildungsniveau, jede Tätigkeitstruktur und für die gesellschaftliche Interessenartikulation gerade bei komplexer werdenden Ansprüchen, welche durch die Zunahme von Vernetzungen, Veränderungsgeschwindigkeiten, erweiterten Einsatz neuer Technologien und nicht zuletzt aufgrund sich rasch ändernder Konfliktlagen hervorgerufen werden. Ein gestiegener Bedarf hinsichtlich der Stärkung verknüpfenden und Zusammenhänge herstellenden Denkens gilt ganz besonders auch deshalb, weil Erfahrungen und Deutungen sich nur langsam – entsprechend diesen sich verändernden Anforderungen – umorientieren, zumal im Erwachsenenalter ein Zeitmangel für Lernanstrengungen herrscht (vgl. Schmidt-Lauff 2008 u. 2011). Gleichwohl gilt trotz solcher Einsichten, wer nicht mitkommt und begreift, reduziert seine Möglichkeiten. Die virulent werdenden Gretchenfragen lauten, welche Rolle übernimmt der Staat bei der zukünftigen Strukturbildung, welche pädagogischen Standards werden für die Erwachsenenbildung erwartet und wie lässt sich dieser Bildungsbereich nicht-schulisch, gleichwohl aber als zugehöriger Teil zum Bildungssystem denken. Dieses Gestal-

tungsanliegen scheint gegenwärtig in hybrider Form durchaus vorstellbar. Die Programmforschung mit organisationsübergreifenden Fragen könnte hier noch mehr an Erkenntnisgewinnen leisten. Ohne solche Impulse und eine entsprechende pädagogische Forschungsausrichtung, die sich auf vertiefende Detailforschung einlässt, ohne dabei den gesellschaftlichen Überblick aus den Augen zu verlieren, kommen wir nicht weiter. Wo sind hier die gesellschaftskritischen Gruppen, die sich für Lernen interessieren? Sind sie in den Fachdidaktiken anzutreffen? Tietgens (1992) hat erwachsenenspezifisch pointierend von Fachbereichsdidaktiken gesprochen. Die Erwachsenenbildungsforschung – als pädagogische Forschung verstanden – hat sich den hier zu erbringenden Prozessen wie Vermittlung, Aneignung und Strukturbildung von Angeboten, Programmen sowie Beratung und Wirkungszusammenhängen analytisch konsequent anzunehmen.

Insgesamt besehen, ist für mich die Professionalisierungsdiskussion noch nicht abgesetzt; sie scheint eher ausgesetzt zu sein, weshalb mehr pädagogische Forschung und Konzeptarbeit zu leisten sein dürften, um weiterhin auch professionsrelevante Ansprüche stellen zu können. Ein – wie zuvor skizziert – gegenstandsangemessenes Wissen und zeitgemäße Begrifflichkeiten haben sich das breite Territorium der pädagogischen Landschaft erst noch zu erschließen. Natürlich gibt es für die damit anstehenden Forschungs Herausforderungen gegenwärtig noch keine ausreichend tragfähige Leittheorie. Ganz sicher ergeben die dazu heute bestehenden Vorarbeiten noch keine Professionstheorie in einem engeren Sinne. Jedoch eröffnen sich dafür Möglichkeiten, wobei sich der Radius pädagogischen Handelns und individuellen Lernens erst ansatzweise abzeichnet. Die Voraussetzung für die erforderliche Erarbeitung einer zukunftsweisenden Professionstheorie ist überdies, dass man sich an den Lehrstühlen auch für das Lernen und die Strukturentwicklung von LLL interessiert. Dazu gehört zwingend auch das kontinuierliche Angebot einer entsprechenden Ausbildung an der Universität. Durch die zielführende Erarbeitung von Leittheorien schafft die Implementierung eigener erwachsenenpädagogischer Begrifflichkeiten darüber hinaus (inter-)disziplinäre Ankerpunkte und beugt einem Verlieren in der Beliebigkeit vor.

Die positiv besetzte Formel der „Interdisziplinarität“ diene unserer Disziplin bisher oft als eine Ausrede, sich des Gegenstandes des eigenen Faches nicht zu vergewissern, demgegenüber auf die Theorien anderer Fächer zurückgreifen zu können – mit der problematischen Folge, dass Pädagogik die Praxis anderer Theorien wurde. Derartige Vorgänge sprechen noch nicht per se gegen die Interdisziplinarität. Allerdings ist man für andere (Disziplinen) nur interessant, sofern eine eigene Begrifflichkeit besteht und auch Befunde seines Faches eingebracht werden, womit sich die Möglichkeit eröffnet, dass unterschiedliche Zugänge wechselseitig abgeglichen werden können. In diesem Sinne wollte meine alte, sogenannte „Professionsstudie“ (Gieseke 1989) deutlich machen, dass die Organisationen und die dortigen Interessen zwar durch Erfahrungswissen – also durch Sozialisation und Habitusherausbildung – eine Sache am Laufen halten können, aber auf diese Weise noch keine Reflexion und noch keine ausreichenden Kooperationen zwischen pädagogischer Praxis

und Forschung zustande gebracht sind. Auch die bildungs- und lernrelevanten Herausforderungen der sich verändernden Lebensbedingungen und Anforderungen der Bevölkerung können hierbei noch nicht ausreichend in den Blick gelangen.

Bei dem skizzierten Überlegungsstand versteht sich das kürzliche Zwiegespräch zwischen Nittel und mir in den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ (2014, Heft 1) als eine Status-quo-Beschreibung. Die Wege sind noch lang, aber die Veränderungen kommen weder von allein noch von der Politik oder ergeben sich etwa prozessimmanent, sind also keineswegs ein Selbstlauf. Vielleicht ließe sich innerhalb der scientific community darüber nachdenken, wo Ankerpunkte für eine Forschungsfokussierung liegen könnten, die auch theoriegenerierende Wirkungen hätten. Wenn diese Forschung anwendungsorientierte Grundlagenforschung sein soll, wie es das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zurzeit vorantreibt, dann darf man auch danach fragen, welche Grundlagenforschung zum lernenden Menschen relevant ist und welche Philosophien sich als Anregungen zur pädagogischen Detailforschung nutzen ließen. Aber auch umgekehrt bleibt zu fragen, welche pädagogische Detailforschung zu weiterführenden Fragen der Grundlagenforschung führt.

4 Erwachsenenbildungsforschung als anwendungsorientierte Grundlagenforschung – Plädoyer für mehr Detailforschung

Das DIE unter der Leitung Josef Schraders fokussiert gegenwärtig einen Typus von Forschung, der genau die verschiedenen Ebenen, die Wechselwirkungsverhältnisse, aber auch Ursachenverhältnisse methodenplural angeht, dabei Forschungslinien nach Makro-, Meso- und Mikroebene unterscheidet und es insgesamt mit der pädagogischen Forschung ernst meint, ohne die Abhängigkeiten gerade auch von gesellschaftlichen Einflussnahmen auszuklammern. Dabei wird aus einer Bildungsforschungsperspektive gefragt, die den Bildungsbedarfen und -bedürfnissen über die Bildungsspanne nachgeht, aber ebenso über Institutions-/Organisationsforschung die Bedingungen sowie mittels Programmforschung und Lernkulturforschung die Realisierungsformen in den Bildungslandschaften näher untersucht. Letztere Forschungsrichtung fragt auch über die Ebene von Einzelinstitutionen hinaus nach den Vernetzungen, Koordinationen sowie den Bedingungen und den neuen, sich unspezifisch ausbreitenden beigeordneten Formen von EB/WB (vgl. Gieseke u. a. 2005).

Wir Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner haben uns dementsprechend dafür zu interessieren, ob wir wirklich eine adressatengerechte Vielfalt an Angeboten haben und ob die vorhandenen Programme ein akzeptables Spektrum allgemeiner, kultureller, politischer und beruflicher Bildung abdecken. Gibt es z. B. im letzteren Fall genügende Zertifizierungen? Gibt es ausreichende Angebote für Niedrig-, Mittel- und Hochqualifizierte? Gibt es genügend Angebote, was generati-

onsspezifische Nachholbedürfnisse betrifft? Und so weiter. Über derartige bereichs- und zielgruppenspezifische sowie übrige angebotstheoretische Fragen hinaus interessiert natürlich, was in einem grundsätzlichen Sinne die Bedürfnisse und Präferenzen der Teilnehmenden sind und ob die Institutionen/Organisationen flexibel genug sind, darauf zu reagieren. Das Monitoring Adult Education Survey (AES) ist diesbezüglich ein Fortschritt, aber erst ein kleiner Schritt, um mittels Bildungsforschung die Bedürfnisse und Bedarfe festzumachen und sodann über die Entwicklung geeignet erscheinender Interventionsmöglichkeiten nach angemessenen Antworten für Interessierte zu suchen. Das Erkenntnispotenzial von Bildungsforschung führt zu den an Weiterbildungsangeboten Nichtpartizipierenden, die lieber informell lernen, vielleicht noch in Projekten. Gibt es hierfür entsprechende Initiativen, die sich dieser Lerninteressen im praktischen Vollzug vor Ort neu annehmen? Jede Zeit verlangt andere Antworten.

Die reflexive Bewertung des Lernens ist im beruflichen Bereich von höchster Bedeutung. Damit ist besonders das nicht-akzeptierte schulische Lernen gemeint, das häufig erlebte Unproduktive des systematischen Lernens, das kein Üben, kein Tun, keine Begleitung im Vollzug vorsieht. Lernen, gerade im beruflichen Kontext, bedarf jedoch der Eigenaktivität. Was sind aber die individuellen Interessen in Bezug auf Lernen und welche Rolle spielen dabei noch weiter zu ergründende emotionale Abwehrmechanismen? Wie kann auf entsprechende Problemkonstellationen reagiert werden, sodass Lernen nicht als eine Qual, als Diskriminierung, als Antwort z. B. auf Arbeitslosigkeit, als ein Nichtgenügen erlebt oder – wenn es sich nicht auf passende Inhalte bezieht – als Freizeit diskreditiert wird? Die Missverständnisse zum LLL sind groß, merkwürdigerweise auch bei den Pädagog/innen, die beruflichen Aufgaben in der EB/WB nachgehen.

Mit den vorangegangenen Aufzählungen sind nur Stichpunkte benannt, die die ganze Breite noch anstehender pädagogischer Forschung in den Blick zu nehmen beginnen. Natürlich existieren dazu bereits an einzelnen Lehrstühlen Arbeiten, die aber nicht durch große Forschungsprogramme unterstützt worden sind. Wenn es also besser präsentierte und gehandhabte Professionalität in der EB/WB geben soll, muss erst einmal die Wissenschaft einen größeren Beitrag als bislang leisten. Gerade auch zur fehlenden bildungspolitischen Gestaltungsstruktur ließen sich Forschungsarbeiten denken, die vor dem neuen Freihandelsabkommen noch Pflöcke setzen helfen würden, um sozialstaatlich zu verantwortende Rahmungen/Steuerungen bei den zu erwartenden Bildungsunternehmen vorzugeben und deren Einspruchsrecht von Landesgesetzen abhängig zu machen. Professionelles pädagogisches Handeln, als wissensbasiertes und ethisch teilnehmerbezogenes Handeln verstanden, geht nicht unbedingt mit Gewinnmaximierung Hand in Hand.

Meine bisherigen Überlegungen besitzen den Charakter hypothetischer Aussagen, die zu umreißen versuchen, was Essentials pädagogischer Forschung als Bildungsforschung sein könnten. Grundlagentheoretisch kann man dazu auf Julian Nida-Rümelins (2013) anthropologische philosophische Ausführungen aufbauen, die auf

Befunde aus mehreren Jahrzehnten zur generellen Lernfähigkeit des Menschen zurückgreifen sowie auf die sich häufenden physiologisch-neurobiologischen Arbeiten zur Plastizität des Gehirns (vgl. z. B. Roth 2001; Kandel 2006).

5 Der Mensch als entscheidungsfähiges, unbestimmtes Wesen – anthropologische Begründungen

Nida-Rümelins Ausführungen haben nichts mit einer fundamentalistischen anthropologischen Philosophie zu tun. Er geht von einer Unbestimmtheit der menschlichen Natur aus, die stärker als bei anderen Lebewesen variiere. Er belegt dieses dabei unter anderem an den Fragen des Geschlechterverhältnisses, der Einschätzung differenter Lebensformen, die angeblich immer durch die Natur als anthropologische Grundkonstante begründet wurden. Andererseits könne es, so Nida-Rümelin, keine Bildungsanstrengungen ohne ein in der Gesellschaft geteiltes Menschenbild geben: „Wir machen uns eine Vorstellung von uns selbst, von dem, was Menschen sein sollten, und nach dieser Vorstellung richtet sich Bildung im doppelten Sinne als bilden von und als selbst bilden. Sofern Bildung aktiv und bewusst verfolgt wird, gibt es ein Ziel der Bildung, selbst wenn dieses Ziel unerreichbar sein sollte“ (Nida-Rümelin 2013, S. 29). Dabei bindet der Zitierte in seiner weiteren Argumentation Bildung an ein Persönlichkeitsbild, wie bei klassischen Definitionen verfahren wird, und unterläuft damit ebenfalls die Unbestimmbarkeit des Menschen, was Bildung und Lernen als Entwicklung über die Lebensspanne meint. Andererseits integriert er in seinen Ausführungen die Ausbildung, was ansonsten im Bildungsdiskurs selten oder gar nicht geschieht. Nida-Rümelin sieht einen Menschen als jemanden, der irgendwann abgeschlossen hat, bestimmte Charaktermerkmale aufweist und Fertigkeiten und Wissen besitzt. Hier fehlen die Erkenntnisse aus der EB/WB. Dabei fragt er sich, ob es sich hierbei um jeweils individuelle Bildungsziele und -vorstellungen handelt. Die Sozialisationsbefunde verarbeitend geht er diesbezüglich davon aus, dass individuelle Ziele mit allgemeinen verbunden seien, auch wenn es Differenzen – wie von ihm aufgezählt – hinsichtlich Herkunft, Geschlecht, Stand und Alter gebe.

Er verarbeitet Forschungsbefunde, aber nur bezogen auf das schulische und universitäre Bildungssystem. Wichtig ist ihm dabei, dass der Mensch sich selbst in dem Sinne entscheidet, dass dieser Gründe und Bewertungen, d. h. Haltungen entwickelt, die er deutlich unterschieden wissen will von Wünschen. Er argumentiert allenfalls in Richtung eines LLL, indem formuliert wird: „Liberale Gesellschaften müssen sich nicht generell über das Wünschenswerte verständigen, sondern lediglich sicherstellen, dass Menschen ihr eigenes Leben autonom gestalten können in den Grenzen, die eine vergleichbare Autonomie für alle ermöglicht“ (Nida-Rümelin 2013, S. 39). Der Angeführte betrachtet dieses als einen kantischen Liberalismus, nicht zu verwechseln mit marktradikalen Positionen, die wunschorientiert, libertär

operieren, aber „nicht Autonomie sicher[n], sondern lediglich ökonomische Effizienz“ (ebd., S. 40). Für ihn etabliert eine soziale Demokratie „Verpflichtungen der Kooperation, die sich auch institutionell (in Gestalt des Sozialstaates) sichert“ (ebd., S. 40). Eine Anthropologie muss dabei in seinem Verständnis „das normative Verständnis der Bürgerschaft als Ganzes zum Ausdruck“ (ebd., S. 41) bringen.

Nida-Rümelin modernisiert anthropologische Vorstellungen, wird jedoch der Offenheit der menschlichen Natur, gerade was Bildung und Lernen betrifft, selbst noch nicht gerecht. Sein Bildungsbegriff endet mit der Persönlichkeitsbildung in der Jugend und der autonomen Selbstverantwortung, beantwortet aber nicht, welche kulturelle, bildungspolitische Vorsorge zu treffen ist, um, wie er an anderer Stelle sagt, das Orientierungswissen für die Lebensgestaltung (vgl. ebd., S. 137) über die Lebensspanne zu sichern.

6 Der Mensch als leibliches, emotionales Wesen – neurobiologische Begründungen

Die Lernfähigkeit über die Lebensspanne gilt seit Jahrzehnten als ein abgesicherter Befund, aber aus dieser Erkenntnis werden nur geringe bildungspolitische Schlüsse gezogen. Dabei ist doch zu beachten, dass das menschliche Umlernen Anstrengungen abverlangt, dass es ein hohes Maß an Übungen verlangt und mehr Zeit beansprucht. All dieses ist in einer marktorientierten, auf Effizienz setzenden Gesellschaft vermeintlich Luxus, Folgekosten werden dabei nicht mit berechnet.

Die neueren neurobiologischen Forschungsbefunde widersprechen sich zwar in manchen Punkten, aber die Plastizität des Gehirns als geteilter Befund greift auch den Gedanken der offenen Natur des Menschen auf. Allerdings wird in diesem Zusammenhang besonders der Trainings- und Übungsaspekt zum entscheidenden Faktor, der sich jedoch nicht nur auf kognitiv-intellektuelle Leistungen bezieht, sondern ebenso für körperliche Aktivitäten, Schärfung der Sinne, handwerkliche Tätigkeiten gilt. In diesem Zusammenhang werden wechselseitige Wirkungen festgestellt, d. h. meine körperlichen Aktivitäten, meine kulturellen Aktivitäten, meine emotionalen Ausdifferenzierungen wirken ebenso auf meine kognitiven Fähigkeiten (vgl. Godde 2014).

Alle Zentren im Gehirn beeinflussen sich demnach wechselseitig, d. h. sie sind miteinander vernetzt. Sie sind keine statischen Größen und spiegeln nicht die Umwelt, aber je nachdem welche Umwelteinflüsse – d. h. Anforderungen, Herausforderungen, Eigentätigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten – es für das Individuum gibt, reagiert das Gehirn und orientiert dadurch seine Lernfähigkeit und -aktivität. Die Plastizität des Gehirns verweist demnach auf die Umweltabhängigkeit von Entwicklungen und die dabei wirksamen Verarbeitungsprozesse, also den Eigensinn des Individuums, darauf zu reagieren. In der Sprache von Thomas Fuchs' phänomeno-

logisch-ökologischer Konzeption heißt das etwa, „das Gehirn [...] ist kein abgesondertes Organ, das im Schädel seine eigene Welt produziert und auf dieser Basis Befehle in den Körper hinausschickt. Es ist vielmehr zuallererst ein Regulations- und Wahrnehmungsorgan für den Gesamtorganismus“ (Fuchs 2010, S.141). Dabei ist das Gehirn nicht isolierter Produzent des Bewusstseins, wobei Gefühle „integrale Lebensäußerungen [sind], in denen der Gesamtorganismus auf spezifische Umweltsituationen wertend und motivierend gerichtet ist“ (ebd., S.141). Das basale affektive Erleben ist nach Fuchs „die unabdingbare motivationale Grundlage von Voraussicht, Planung und zielgerichteter Intentionalität“ (ebd., S.142). Fuchs spricht davon, dass Menschen inkarnierte „Geschöpfe aus Fleisch und Blut“ sind, um das Zusammenspiel von Denken, Handeln, Planen und Bewerten besonders plastisch zu zeichnen. Das heißt, wenn ein Mensch nach einem Apfel greift, tut er das, so Fuchs, weil er hungrig ist, „und nicht nur, weil dabei auch gewisse homöostatische und neurale Regulationsvorgänge in seinem Organismus ablaufen“ (ebd., S.245). Bildungsforschung konzentriert sich auf dieses „Hungrig-sein“ und die Handlung, den Apfel zu greifen, und sucht dafür nach komplexen Gründen, erklärt diese aber nicht in ihren neurobiologischen Grundlagen, die den biologischen Spiegel für unsere Aktivitäten bereithalten, sondern nimmt die so erlebte real geteilte Welt als Ergebnis „sozialisierte[r] und kultivierte[r] Wahrnehmung“, als „lebensweltliche[n] Realismus“, als „intersubjektive Wahrnehmung“ (ebd., S.182) und relativiert damit den systemisch gedachten Konstruktivismus.

Der Mensch wirkt demnach als Ganzes – als Leib, Gehirn und Umwelt. Das pädagogische Handeln im weitesten Sinne, das individuelle Reagieren und Verarbeiten oder Abwehren, markiert die Spielräume, die individuell genutzt werden können und körperlich im Gehirn nicht ohne Auswirkung bleiben. Pädagogische Forschung beschreibt die Prozesse im Umwelthandeln, die bis in die neurale Substanz nicht wirkungslos bleiben, auch was die Selbstaktivierung betrifft. So gesehen, ist pädagogische Forschung und sind deren zu erwartende Ergebnisse Ausdruck menschlicher Entwicklungspotenziale, die eine jeweilige Gesellschaft ihren Bürgerinnen und Bürgern ermöglicht. Beim Erwachsenen kommt hinzu, dass sie mit der Zunahme des Lebensalters Erfahrungen und Wissen angehäuft hat, häufig umlernen muss. Daraus allein erwächst schon eine andere Zeitanforderung. Interessanter ist aber, dass diese Grundlagenforschung die erwachsenenpädagogische Theoriebildung und Praxissystematisierungen zum Feld bestätigen (vgl. Godde 2014). Eine Begrenzung auf Schule und frühe Kindheit als Bildungsaufgabe der Gesellschaft wird danach den menschlichen Potenzialen nicht gerecht.

7 Herausforderungen und Anforderung an pädagogische Forschung

Pädagogische Forschung muss nach dem bisher Gesagten die Wechselwirkungen und die dafür notwendigen Verschränkungen sowie die forschungsmethodischen Herausforderungen der pädagogischen Perspektive in der Bildungsforschung in den Blick nehmen. Dies betrifft die Lehr- und Lernforschung, die Beratung als Forschungsgegenstand, die Konzeptforschung und -entwicklung, die Programmforschung und -entwicklung, die Organisationsforschung und -entwicklung, die Forschung über die individuelle bildungsbiografische Entwicklung, die bildungspolitischen Implementationen sowie das Partizipationsverhalten und ihre Erforschung.

Anwendungsorientierte Forschung baut auf diesen Grundlagen auf, was die Lernfähigkeit, die Gestaltungsfähigkeit etc. betrifft, und fragt dann nach den Wegen und Folgen von Veränderungen, Interventionen, Entwicklungen und Verlaufsformen sowie Ursachen und Wirkungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Pädagogische Forschung misst insofern das Spannungsfeld zwischen den Veränderungen und Anforderungen im Lebenslauf und der gesellschaftlichen Gestaltung von LLL aus. Daneben fragt sie auch nach den unterlassenen pädagogischen Initiativen, den Bildungskulturen, der milieuspezifischen Sozialisation und dem Eigensinn des Individuums. Alles dies nimmt Einfluss auf die eigenen Lernchancen und -möglichkeiten, benötigt aber seine Zeit und seinen Einsatz, sowohl auf der gesellschaftlichen als auch der individuellen Seite. Gerade weil das so zu sein scheint, lässt sich die EB/WB so leicht verschieben und individualisieren, also in die Beliebigkeit drängen.

Spätestens seit der Wende in Deutschland als gesamtgesellschaftlicher Versuch ist die ungeheure Lern- und Umstellungsbereitschaft von Menschen als Großexperiment belegt. Gleiches kann auch für die vielen Umschulungen von sogenannten „gering Lernfähigen“ in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung gesagt werden. Das Lernen ist dabei nicht nur Voraussetzung für Aufstieg, sondern vor allem Einholen, Nachholen, Ergänzen, Neufinden. Diese gesellschaftlich nicht-kommunizierte Gewissheit gibt es, sie wird als stille Reserve gehalten. Eine Norm, dass dieses erwartet werden kann, weil es möglich ist, ist mit dem LLL formuliert, zieht gegenwärtig aber nur geringe kulturelle, bildungspolitische Gestaltungsmöglichkeiten nach sich. Besonders verwundert in diesem Zusammenhang die immer noch nicht überwundene, latente, implizite Entwertung der Volkshochschulen durch die Elite, trotz ihres hohen Einsatzes, ihrer Flexibilität, Effizienz und beträchtlichen Nachfrage. Es kommt offensichtlich darauf an, Bildung nach Muster von Schule und Hochschule zu strukturieren.

8 Pädagogische Forschung zum Thema Bildungsberatung – Notwendigkeit von Detailforschungen

Wir können im Folgenden keinen Katalog der Forschungs Herausforderungen für das pädagogische Handlungsfeld der EB/WB aufschlagen, Stichwörter sind zuvor genannt. Aber am Beispiel von Beratung als pädagogischem Handlungsfeld über die Lebensspanne im Unterschied zur Therapie soll ansatzweise eine große Forschungsmöglichkeit oder -notwendigkeit nachgezeichnet werden, bei der sich im Folgenden unterschiedene Kriterien mit bestimmten Fragestellungen zusammennehmen lassen. Damit soll am erwachsenenpädagogischen Feld Beratung expliziert werden, was Detailforschung meint, um als Disziplin aussagefähiger zu werden. Natürlich wird dabei auf jeweils vorhandene, auch interdisziplinäre Ansätze zurückgegriffen, die jedoch für die Entwicklung von pädagogisch übergreifenden Theorien der pädagogischen Beratung handhabbar zu machen sind.¹ Der folgende Stichwortkatalog gibt einen ersten Einblick, wie groß die Vielfalt einer pädagogischen Beratungsintervention ist:

Erschließung von Bedingungen: Problemlagen z. B. von bestimmten Zielgruppen; bestimmte Lebens- und Arbeitsphasen; Ressourcen; Wissen/Erfahrungen; Interessen/Ursachen

(alternative) Ziele: Entscheidungsfähigkeit; Begleitung des Lernprozesses; Genehmigung (Regulierung); Begutachtung; Hilfe; Aktivierung/Motivierung

Gesprächsführung: fragen, erzählen lassen, spiegeln, festhalten; Wissen erheben und einbringen; Alternativen setzen, aushandeln, bündeln und diagnostizieren; hinweisen; anregen zur Selbstreflexion

Disposition des Beraters/der Beraterin: implizite und reflexive emotional-kognitive grundlegende Kompetenzen: Verstehen, Erkennen, Empathie haben, ethisches Verhalten – der/die Ratsuchende steht im Mittelpunkt.

Für die Praxis und damit auch für die angewandte Forschung ist von Relevanz, welche Verbindungen zu bestimmten Formaten führen und ob das Vorgehen den Qualitätsansprüchen entspricht, die sich Beratende in einem Verbund gemeinsam erarbeitet haben (vgl. Schiersmann u. a. 2011). Auf der Grundlage dessen können sich Theorien mit unterschiedlicher Fokussierung empirisch fundiert entwickeln. Schon vorhandene und sich entwickelnde Forschung kann sich dann als Detailforschung mit Einzelfragen, so z. B. mit dem Wissen (vgl. Enoch 2011) oder mit Emotionen (vgl. Schreyögg 2013) in Beratungsprozessen beschäftigen, oder sich auf die Unterscheidungen von Beratung nach der Reichweite der Beratungsbedürfnisse konzentrieren, um zu wissen, wie man die Beratung in der Gesprächsführung anzulegen hat (vgl. Gieseke/Opelt 2004).

¹ Dieter Nittel und ich arbeiten derzeit mit vielen *Autoren* an einem Handbuch zur pädagogischen Beratung über die Lebensspanne, um eine neue Basis vorzubereiten.

Man kann Interventionsstrukturen und ihre Wirkungen, die Kontextbedingungen, in denen verschiedene Beratungsformen mit unterschiedlicher Reichweite eingebunden sind, untersuchen oder sich mit den sozialen, milieuspezifischen und genderspezifischen Herausforderungen bei verschiedenen Beratungsformen beschäftigen. Besonders wichtig sind jedoch die Wechselwirkungen als pädagogische Konstruktion für die Beschreibung der Entwicklungschancen der Individuen. Diesbezüglich ist eine mögliche Kombination von kommunikativen Schritten und Teilzielen zur Analyse des Prozessverlaufs in den Dialogen der Beratungen das, was das Pädagogische im beraterischen Tun erkennen lässt (vgl. exemplarisch Gieseke/Stimm/Putensen 2014). Darin liegen die Forschungs Herausforderungen.

Bei einer detailbezogenen Forschungsorientierung verliert eine Polarisierung zwischen Theorie und Praxis an Wert, da soziale Eigengesetzlichkeiten überbetont und die Verhaftung der Theorie im Zeitgeist dabei in der Praxis als bisher gestaltete Wirklichkeit und in der Politik übersehen wird. Theorien, wo sie neue Ideen einbringen oder empirisches Wissen unter einem bestimmten Fokus neu bündeln, strukturieren ein Feld neu oder geben zumindest für die Praxis Anregungen, die Veränderungen vorantreiben können, oder sie stellen ein differenziertes Erklärungspotenzial zur Verfügung. Für die Beratung haben wir mindestens drei theoretische Betrachtungsrichtungen im Blick: die klientenzentrierte Beratung, die ressourcen- und lösungsorientierte Beratung und die systemische Beratung. Während der erste Ansatz besonders einen spiegelnden Selbstlauf des Ratsuchenden unterstützt, um eine selbstständige Entscheidung aus einer ambivalenten Situation heraus treffen zu können, setzt die zweite Richtung auf eine Datensammlung zur Person sowie auf alternative Ideen der ratsuchenden Individuen, die mögliche neue Arrangements ergeben können. Die Fragen sind dabei, was einem jeweils zur Verfügung steht und was man selbst auf dieser individuellen Basis machen kann. Der dritte Ansatz betont dagegen das Eingebundensein, das Abhängigsein, das Strukturiertsein von Entscheidungen. Man könnte nun sagen, dass alle Theorien irgendeine „richtige Sicht“ für sich beanspruchen können. Aber nur der erste Ansatz, die klientenzentrierte Beratung, baut auf eine lange Praxisphase auf. Die ressourcen- und lösungsorientierte Beratung hat einen sozialpädagogischen Hintergrund und die systemische Beratung macht die Reichweite der jeweiligen Beratungsformate von ihren Rahmenbedingungen abhängig.

Forschung kann sich unter diesen oder anderen Dächern entwickeln, kann aber auch als induktive Praxisforschung fragen, was macht die gegenwärtige Beratung aus, wie verläuft sie, wie erklärt sie sich, was sind die Rahmenbedingungen und welche Rolle spielt in diesem Prozess das ratsuchende Individuum? Dabei ist uns in einem noch nicht abgeschlossenen Projekt aufgefallen, dass sich die genannten theoretischen Positionen nicht bei allen Beratenden im Handeln treffen. Wir bringen das mit unterschiedlich entwickelten professionellen Ausbildungen in Zusammenhang und damit, dass die zeitlichen Spielräume für eine Erzählstruktur der Ratsuchenden innerhalb der Teilschritte bzw. -ziele in der Berufs- und Weiterbildungsberatung sehr gering bemessen werden. Steuernd wirken Begutachtungen,

Finanzierungsabhängigkeiten, Zwangsberatungen etc., die zumindest nicht frei davon sind, den Beratungsgedanken für das Individuum auf systemische Interessen zu verkürzen. Pädagogische Forschung zum Thema Bildungsberatung steht aber ebenso vor dem ethischen Anspruch, dem Individuum in seinen Bildungsanforderungen und -notwendigkeiten über die Lebensspanne von Nutzen zu sein. Erst dann kommt sie der demokratischen Gesellschaft zugute, da sie von der Aktivität und Dynamik der einzelnen Individuen abhängig ist. Beratung kann deshalb nicht aus Kostengründen zeitlich unendlich gekürzt werden. Hier ist Flexibilität seitens des/der Beratenden notwendig, aber ohne Standardisierung hinsichtlich der Rahmenbedingungen geht es nicht. Deshalb sollten Letztere ebenso weiterhin Forschungsgegenstand sein.

8 Schlussbemerkung

Pädagogische Professionalität, ob sie realistisch ist oder nicht, stellt sich nicht den Maßstäben der Medizin oder des Rechts. Ihre Notwendigkeit ergibt sich aus den pädagogischen Anforderungen und der Förderung von Lernfähigkeiten über die gesamte Lebensspanne, damit die Menschen aus den unterschiedlichen Milieus sich anschlussfähig neues Wissen, neue Kompetenzen aneignen können, Versäumtes nachholen können und sich eine solche Haltung als selbstverständlich in den Lebensalltag der Erwachsenen verschiedener Generationen einschreibt. Die beispielhaft ausdifferenzierte Bildungsberatung über die Lebensspanne ist hier nur eine Teilaufgabe. Diese Erkenntnis trägt der Tatsache Rechnung, dass Lernprozesse im Lebenslauf den Handlungs- und Gestaltungsraum von Erwachsenen als entscheidungsfähiges, unbestimmtes, leibliches und emotionales Wesen entscheidend erweitern. Als Forschungsgegenstand ist deshalb das Beispiel Beratung gewählt worden, weil es die Komplexität pädagogischer Interventionen aufzeigen lässt. Gleiches ließe sich für die Organisations- und Programmforschung, die Programmplanung, Lehr- und Lernforschung sowie Evaluationsforschung entwickeln. Auf dieser Basis können professionsrelevante Ansprüche gestellt und Grundlagen für die Erarbeitung einer spezifischen Professionstheorie geschaffen werden. Eine solche stellt ein differenziertes Erklärungspotenzial für das Feld der EB/WB zur Verfügung und kann Forschungsgrundlagen im Fach vorantreiben. In diesem Sinne könnten Nittels Maßstäbe für die Professionsentwicklung durch die Beachtung eines professionellen, prozessorientierten Vorgehens ergänzt werden. Vieles bleibt zu tun.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2010):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 713–734.
- Alheit, P./Felden, H. von (Hg.) (2009):** Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden.
- Alheit, P. (1990):** Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Bremen.
- Enoch, C. (2011):** Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Wiesbaden.
- Felden, H. von (Hg.) (2008):** Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Felden, H. von/Egger, R. (Reihen-Hg.): Lernweltforschung. Wiesbaden, Band 1.
- Fuchs, T. (2010):** Das Gehirn – ein Beziehungsorgan: Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart.
- Gieseke, W./Stimm, M./Putensen, M. (2014):** Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung. In: Schlüter, A. (Hg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen, S. 79–102.
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hg.) (2005):** Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004):** Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB 2001, 2. überarbeitete Auflage. Kaiserslautern.
- Gieseke, W. (1989):** Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg.
- Godde, B. (2014):** Kognitive Leistungsfähigkeit und deren Plastizität in der zweiten Lebenshälfte. Präsentation. (BMBF-Forum: Weiterbildung im Dialog „Potenziale nutzen, Perspektiven schaffen“, Hamburg 25./26.03.2014).
- Herzberg, H. (2004):** Biographie und Lernhabitus. Frankfurt/Main.
- Kade, J./Seitter, W. (1996):** Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen.
- Kandel, E. (2006):** Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes. München.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NfB) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg.) (2011):** Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin, Heidelberg, Bielefeld.
- Nida-Rümelin, J. (2013):** Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg.
- Nittel, D./Maier, C. (Hg.) (2006):** Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Opladen.

- Nittel, D./Schütz, J. (2005):** Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung*, 2, S. 54–59.
- Nittel, D. (2004):** Berufliche Selbstbeschreibungen und Biografie: Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In: Bender, W. (Hg.): *Lernen und Handeln*. Schwalbach, Ts., S. 343–358.
- Nittel, D. (2004):** Die „Veralltäglicung“ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, S. 342–357.
- Nittel, D. (1996):** Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, S. 731–750.
- Nittel, D. (1997):** Geht die Gleichung „Ökonomische Modernisierung = Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ auf? Ein professionstheoretischer Zwischenruf. In: Meisel, K. (Hg.): *Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Main, S. 72–83.
- Nittel, D. (2010):** Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung – Ein Zwischenruf. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, S. 44–55.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nittel, D. (2011):** Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, S. 40–59.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014):** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, Basel 2014.
- Roth, G. (2001):** Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main.
- Schlüter, A. (2014):** Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. München.
- Schmidt, R./Weinberg, J. (1978):** Weiterbildung als Lehrhandeln. Münster.
- Schmidt-Lauff, S. (2012):** Zeit im Fokus qualitativer Forschung in der Erwachsenenbildung. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen, S. 566–580.
- Schmidt-Lauff, S. (2008):** Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster.
- Schreyögg, B. (2013):** Zur Bedeutung der kommunikativen Emotionsregulierung im Beratungsgespräch am Beispiel von Coaching-Dialogen. Diss.: HU Berlin.
- Schütze, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13(3) 1983, S. 283–293.
- Tietgens, H. (1992):** Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008):** Weiterbildung und soziale Milieus. Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.

II Beratung

Professionelles Handeln in der Gründungsberatung: Interaktionsanalytische Studie über Beraten als pädagogische Handlungsform

CORNELIA MAIER-GUTHEIL

1 Einleitung

Im Anschluss an ein weites Verständnis von Erwachsenenbildung, das die Bildung Erwachsener fokussiert (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007; Maier 2003), kommen auch Forschungsräume und Handlungsfelder jenseits traditioneller pädagogischer Institutionen in das Blickfeld. Dieser Perspektive, die man sicherlich als Frankfurter Spezifikum bezeichnen kann, wie auch einem Interesse von Dieter Nittel an Beratung¹ verdankt das im Folgenden thematisierte Forschungsprojekt seinen Anstoß.

Beraten stellt ein bedeutsames Handlungsschema menschlicher Interaktionsformen dar, das „steinalt und gleichzeitig brandaktuell“ ist (Nittel 2010; S. 2). Ausgehend von einer Situation, in der bekannte und vertraute Handlungsroutinen als nicht mehr adäquat zur Bewältigung gegenwärtiger oder zukünftiger Anforderungen oder Ziele erscheinen, wendet sich das Individuum als soziales Wesen anderen zu, von denen es sich eine Unterstützung oder neue Ideen erhofft. Dabei findet Beraten sowohl in privaten als auch institutionalisierten Kontexten statt. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und Veränderungsprozesse (Globalisierung, technologischer und demografischer Wandel, Entwicklung zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft) expandierte das Feld der institutionalisierten pädagogischen Beratung seit den 1970er Jahren. Das Spektrum umfasst heutzutage Angebote

¹ Außer der nahezu kontinuierlichen Beschäftigung in Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Aspekten des Beratungsthemas kann hier Nittels Engagement im Verein Weiterbildung Hessen e.V. als Gutachter angeführt werden. Der Verein hat u. a. „Qualitätsstandards zur Zertifizierung von Bildungsberatungseinrichtungen“ entwickelt, in denen sechs Qualitätsbereiche unterschieden werden („Leitbild/Ethische Grundsätze; Führung/Leitung/Strategie; Transparenz auf der Ebene der Anbieterorganisation und des Beratungsangebots; Beratungsprozess; Professionalisierung; Evaluation/Controlling“, http://weiterbildunghessen.de/fileadmin/download/Checklisten/110209_QBB_Qualitätsstandards_DIN_A5_web.pdf; letzter Download: 10.02.2014).

der Erziehungs- und Familienberatung, Beratung im Zusammenhang mit pädagogischer Frühförderung und Diagnostik sowie berufsbiografischen, lern- oder weiterbildungsbezogenen Themen, Seniorenberatung und Altenbildung wie auch Schuldner- und Existenzgründungsberatung, um nur einige zu nennen.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive wird Beraten als pädagogische Handlungsform² konzeptualisiert (vgl. Mollenhauer 1965, Giesecke 1987/2000, Nittel 2009; vgl. zu aktuellen Diskussionen Maier-Gutheil 2014), deren konstituierende Grundelemente ein prozesshafter Verlauf, eine Offenheit gegenüber dem Anliegen der/s Ratsuchenden, die Freiwilligkeit, das Angebot anzunehmen sowie die bei der ratsuchenden Person verbleibende Handlungs- und Entscheidungsautonomie sind. Beratung wird als ein (interaktives) Angebot bedeutsam, in dem in einem – häufig längerfristigen – arbeitsteiligen Prozess versucht wird, Lösungen für eine problematische (Lebens-)Situation zu entwickeln, damit das ratsuchende Individuum (wieder) handlungs- und entscheidungsfähig wird (vgl. Nittel 2009, S.12). Das pädagogische Kernelement von Beraten bezieht sich auf die Begleitung und Unterstützung eines Lernprozesses, der seitens der beratenen Individuen in Bezug auf das je spezifische Anliegen (Problem) notwendig wird.

Solche Anliegen ergeben sich vielfach in berufsbezogenen Zusammenhängen aufgrund aktueller gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischer Anforderungen. Der Weg in die berufliche Selbstständigkeit stellt dabei eine mögliche Alternative dar, mit prekären Arbeitsverhältnissen wie auch Arbeitslosigkeit umzugehen. Aus diesem Grund werden Gründungsprozesse, zum Beispiel aus der Arbeitslosigkeit heraus, staatlich gefördert, wobei die finanzielle Unterstützung an einen von einer anerkannten Gutachterstelle geprüften Businessplan geknüpft ist.

Mit der Entscheidung, sich beruflich selbstständig zu machen, beginnt für die Gründer eine Zeit, in der es nicht nur darum geht, einen anderen beruflichen Status zu erreichen. Im Vordergrund stehen vielmehr notwendige Lern- und Bildungsprozesse, da sie sich einerseits gründungsrelevantes Wissen und spezifische Fertigkeiten (vgl. Hebig 2004) aneignen wie auch andererseits in eine neue berufliche Rolle hineinfinden müssen (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 34 f.). Gründungsberatung stellt einen möglichen Ort für diese Lern- und Bildungsprozesse dar und wird von unterschiedlichen Institutionen angeboten (freie Träger, Steuerberater, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern).³

Im Folgenden werden grundlegende Gedanken zur Erforschung professionellen Handelns wie auch Besonderheiten des Erlernens qualitativ-empirischer Forschungsmethoden genannt (2 und 3). Im Anschluss werden zentrale Ergebnisse meiner Studie zur pädagogischen Professionalität in der Gründungsberatung (vgl.

2 Auch über Beraten als Handlungsform hinaus hat sich Nittel mit Fragen nach den professionellen Kernaktivitäten von Pädagog/inn/en befasst (vgl. Nittel/Schütz 2005).

3 Andere wichtige Orte und Zusammenhänge, an denen potenzielle Gründer/innen sich Informationen beschaffen, ihre Ideen diskutieren etc. sind, neben weiteren institutionellen Angeboten, insbesondere Familie, Freunde und Bekannte (vgl. Nispel 1999).

Maier-Gutheil 2009) entlang der Pole einer *dialogischen* bzw. *schematischen* Ermittlung mit Fallbeispielen pointiert (4). Einige offene Fragen zur weiteren Erforschung professionellen Beratungshandelns beschließen den Beitrag (5).

2 Professionelles (Beratungs-)Handeln als Forschungsgegenstand

Die Frage danach, was professionelles Handeln (in der Beratung) ausmacht, kann in unterschiedlicher Weise beantwortet werden. Dieter Nittel folgt dabei einem Blick auf professionelles Handeln, das dieses jenseits einer von einer spezifischen Berufskultur als Profession oder zumindest kollektiven Verberuflichungsprozessen der Professionalisierung abhängigen Handelns erforschbar macht (vgl. Nittel 2000, S. 70 f.).⁴ Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Zugänge unterscheiden (kompetenztheoretisch⁵ versus differenztheoretisch; vgl. Nittel 2000, S. 73 ff.), von denen Nittel den differenztheoretischen Ansatz präferiert, da dieser die performative Seite des beruflichen Handelns fokussiert. In diesem Verständnis bezeichnet Professionalität eine spezifische Qualität konkret-praktischen beruflichen Handelns, das in dreifacher Hinsicht von widersprüchlichen und spannungsreichen Verhältnissen bestimmt wird, „nämlich zur Handlungs-, zur Wissens- und zur Beziehungsebene“ hin (Nittel 2000, S. 81; H.i.O.).⁶ Pointiert kann Professionalität „als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen bestimmt [werden; CMG], wobei unter 'gelungen' nicht mehr und nicht weniger verstanden wird als die Vermeidung von Vereinseitigungen.“ (Nittel 2000, S. 84). Professionelles Handeln erscheint damit immer als das Herstellen einer situativ-angemessenen Lösung für komplexe Handlungszusammenhänge und insofern als etwas potenziell immer Unabgeschlossenes. Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit“, wie Nittel sagt (2000, S. 70), beinhaltet zudem die Dimensionen Wissen *und* Können, wobei das jeweilige Professionswissen – bestehend aus der Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen – die eine Basis darstellt. Die andere Ebene speist sich aus

4 Dies wird möglich durch die strikte Trennung von Profession (Strukturkategorie), Professionalisierung (Prozesskategorie) und Professionalität (Handlungskategorie) (vgl. Nittel 2000, 2002). Auch in der Soziologie wird das Phänomen Professionalität zunehmend mit Blick auf die Handlungsebene und jenseits professionstheoretischer Perspektiven erforscht (vgl. Meuser 2005).

5 Der kompetenztheoretische Zugang rekonstruiert dabei – in der Regel aus einer Expertenperspektive über Interviews oder Gruppendiskussionen – diejenigen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Bearbeitung der spezifischen Aufgaben (struktur) des jeweiligen Handlungsfeldes notwendig erscheinen, wie beispielsweise Fertigkeiten für die Programmplanung (vgl. Siebert 1990, S. 285). Die genannten Kompetenzen werden dann in entsprechenden Katalogen gebündelt und können für Arbeitsplatzbeschreibungen o.Ä. genutzt werden. Jedoch bleibt bei dieser Perspektive die performative Ebene außen vor, und die intendierte normative Anspruchshaltung an das, was jemand „können“ muss, wird nicht anhand tatsächlicher, realer Arbeitsinteraktion gefüllt (vgl. Nittel 2000, S. 74).

6 Auf der Handlungsebene zeigt sich ein Oszillieren zwischen wissenschaftlichem Begründungs- und alltäglichem Entscheidungszwang (vgl. Nittel 2000, S. 81). Die Wissensebene rekurriert auf das Professionswissen, das in Relation zu Alltags- und erziehungswissenschaftlichem Wissen steht (vgl. ebd.; Vogel 1999). Die Beziehungsebene beinhaltet das Aushalten diffuser *und* spezifischer Anteile, da die professionell Tätigen eine funktionale Rolle innehaben (Berater/in-Sein) und gleichzeitig als reale Person ihrem Gegenüber begegnen (vgl. Oevermann 1996, S. 109 ff.).

der zentralen Aufgabe professioneller Akteure, die in der „Sicherung der Bedingung der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie“ besteht (Combe/Helsper 2002, S. 33; vgl. Oevermann 1996; S. 70 ff.). Professionalität als die verflüssigte Verbindung von Wissen und Können richtet damit aus einer differenztheoretischen Perspektive den Blick auf die Umgangsweisen mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata (vgl. Nittel 2002, S. 256; Maier-Gutheil 2009, S. 55). Für das Handlungsfeld der Gründungsberatung zeigt sich beispielsweise das strukturelle Dilemma, dass die beteiligten professionellen Akteure die potenziellen Gründer partiell auf dem Weg in die berufliche Selbstständigkeit begleiten, indem sie relevante Schritte gemeinsam planen und einen Businessplan erstellen. Gleichzeitig besteht, wie bereits erwähnt, eine institutionelle Aufgabe darin, im Fall der Beantragung staatlicher Fördergelder als Gutachterstelle aktiv zu werden und eben genau diesen Businessplan zu prüfen. Für das situative berufliche Handeln verbindet sich damit insofern eine dilemmatische Situation, als der Prüfer eines Businessplans gleichzeitig an dessen Entstehen mit beteiligt war (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 55).

Zur Erforschung der Frage, inwiefern jemand in einem bestimmten Handlungsfeld professionell handelt und welche Bedingungen und Aufgaben dieses Handeln strukturieren, erscheint die differenztheoretische Perspektive als besonders geeignet, da hier das konkrete Handeln in situ betrachtet wird. Darüber hinaus lassen sich hierdurch zugleich die das jeweilige Handeln bestimmenden spezifischen Bedingungen und Faktoren analysieren. Erst wenn man weiß, wie die Anforderungsstruktur (des Handlungsfelds) beschaffen ist, die jemand mit seinem Handeln bearbeitet, kann etwas über die Qualität der Handlung, also die Art und Weise bzw. Güte der gewählten Bearbeitungsstrategien ausgesagt werden.

In methodischer und methodologischer Hinsicht (vgl. Dörner/Schäffer 2010) muss bei der Analyse konkreten beruflichen Handelns beachtet werden, dass es sich dabei um etwas handelt, das aufgrund seiner Verfasstheit/Strukturiertheit spezifischen Bedingungen unterliegt. Bei realen Interaktionen handelt es sich um ein Phänomen, für das die Sequenzialität bedingend ist. Interaktionen finden in der Zeit statt und folgen damit einem chronologisch geprägten Verlauf, das heißt, wann jemand etwas sagt und jemand anderes antwortet, ist nicht beliebig umdrehbar. Zwar steht uns prinzipiell in jedem Moment frei, was wir als Nächstes tun (oder sagen) wollen (vgl. Garfinkel 1967/2004, S. 12), jedoch folgt unser Handeln bestimmten praktischen Regeln, wenngleich uns diese im Moment des Handelns in der Regel nicht bewusst sind. Dennoch wenden wir sie an, wie gesprächslinguistische Studien zeigen (vgl. exemplarisch Henne/Rehbock 2001).⁷

7 Beispielsweise gibt es eine begrenzte Anzahl an Möglichkeiten, wie wir in Gesprächen regeln, wer wann sprechen darf (Rederechtvergabe). Auch gibt es sogenannte Paarsequenzen, *adjacency pairs* (z. B. Frage – Antwort; Gruß – Gegengruß), die bestimmte Reaktionen wahrscheinlicher (und plausibler) hervorrufen/machen als andere. Empirisch konnten drei potenzielle Reaktionsweisen zu Folgeerwartungen rekonstruiert werden. Dies sind *präferierte*, *dispräferierte* und *ignorierende* Folgen von Paarsequenzen (vgl. Deppermann 1999, S. 68 ff.). Jede (Folge-)Handlung stellt in ihrem Vollzug einen Verweis auf das Vorausgegangene dar, indem sie daran orientiert ist, und beinhaltet zugleich den Kontext für eine weitere/die nächste Folgehandlung (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 76).

Für die Analyse professionellen Handelns in der Gründungsberatung und die Rekonstruktion der dieses Handeln bestimmenden widersprüchlichen Strukturen bietet sich insbesondere die Interaktionsanalyse an (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976, Deppermann 1999).

3 Forschungsmethodisches Vorgehen: Analysegesichtspunkte oder wie man das Forschen lernt⁸

Die Interaktionsanalyse untersucht, mit welchen Verfahren und Methoden sich die Mitglieder einer Gruppe ihre Handlungen anzeigen und damit ihre soziale Wirklichkeit vermitteln, somit im alltäglichen Handeln Sinn konstruieren (vgl. Schütze 2004, S.170; Maier-Gutheil 2009, S.61). In (Beratungs-)Gesprächen werden unterschiedliche Wirklichkeitsbezüge wirksam (vgl. Deppermann 1999, S.9), die Kallmeyer folgenderweise differenziert (vgl. Kallmeyer 1985, S.85): Gesprächsorganisation, Darstellung von Sachverhalten (z. B. Erzählungen oder Argumentationen, die in das sprachliche Geschehen integriert werden), Handlungsebene, soziale Beziehungen und Identitäten (Bekanntheit, Kollegialität), Modalität (Scherz, Ironie), Herstellung von Reziprozität (Kooperationsformen) (vgl. auch Deppermann 1999, S.9).

Die Ebene der *Gesprächsorganisation* richtet den Blick auf die sequenzielle Ordnung des Gesprächsverlaufs, wie die Interaktanten zum Beispiel das Gespräch in formaler Hinsicht durch Sprechwechsel und Redeverteilung organisieren und sprachlich vermitteln, an welcher Stelle im Gespräch sie sich befinden (Anfang, Mitte, Schluss). Für die Analyse bedeutet dies, dass das Gespräch anhand entsprechender sprachlicher Markierer (z. B. gesprächsstrukturierende Akte) in analytisch plausible Sequenzen und Segmente untergliedert werden kann, die in der Folge ihres realen Verlaufs, also sequenziell untersucht werden können.

Die Ebene der *Handlungskonstitution* basiert auf der Erkenntnis, dass Interagierende ihre Handlungen selbst hervorbringen und diese im Moment des Geschehens bereits als bestehende Realität begreifen (vgl. Maier-Gutheil 2009, S.77). Hierbei interessieren beispielsweise die Ziele und Zwecke, die dem zu analysierenden Gespräch zugrunde liegen. Im Vordergrund steht die Frage, *was* die Beteiligten im Gespräch *machen*, wie sie also handeln. Demgegenüber ist die Frage, worüber geredet wird, nur von sekundärem Interesse (Inhaltsebene). Die Rekonstruktion von Handlungsschemata ist bedeutsam, weil sie von den Interaktionspartnern erkannt und bestätigt werden, sie stellen somit eine Art „Handlungsverpflichtung“ dar (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976, S.16 f.).

Schließlich wird mit der *Bedeutungskonstitutionsebene* betrachtet, wie interaktiv Verständigung ver- und ausgehandelt wird. Beobachtbar werden interaktive Methoden

⁸ Vgl. ausführlicher zur Forschungsmethode und dem Prozess des Forschens Maier-Gutheil 2013.

der Bedeutungsklä rung zum Beispiel in Reparatursequenzen, wenn es zu Missverständnissen kommt. Generell verweist die genannte Ebene darauf, dass die Gesprächsbeteiligten permanent und beiläufig während sie sprechen vermitteln, wie sie das, was sie sagen (tun), verstanden wissen wollen. Aus analytischer Perspektive ist das folgenreich, weil gebildete Lesarten von Äußerungssequenzen durch die nachfolgenden Äußerungen der Gesprächsbeteiligten überprüft werden können, das heißt die „Reaktionen [H.i.O.; CMG], die auf eine fokale Äußerung erfolgen“, sind ein wichtiges Analysemittel (Deppermann 1999: 70). Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, man könnte die tatsächlichen Intentionen der Sprecher rekonstruieren. Dies entspricht auch nicht dem analytischen Interesse. Vielmehr geht es um die treffende Beschreibung der interaktiven Folgen einer je spezifischen Äußerung für den Situationszusammenhang und -verlauf. Die leitende Frage ist die nach der interaktiven Aufgabe, die mit einer Äußerung bearbeitet wird (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 79).

Zusammengefasst dienen die Analyseebenen der Beschreibung dessen, was in den Gründungsberatungsgesprächen geschieht. Sie werden für die Analyse von Interaktionen genutzt, um zu rekonstruieren, wie die Beteiligten beispielsweise eine Gründungsberatung zu einer Gründungsberatung machen. Die Datenmaterialbasis stellen dabei (Ton- oder Video-)Aufnahmen realer Gründungsberatungen dar, die aus Gründen der Wiederholbarkeit transkribiert vorliegen müssen (vgl. Langer 2013). Allerdings erfolgt die Analyse nicht allein anhand der Aktualtexte, sondern gebildete Lesarten müssen immer wieder auch mit dem O-Ton konfrontiert werden, da die Transkription zugleich auch eine Verfremdung des ursprünglich gesprochenen und interaktiv gestalteten Gesprächs darstellt und zu falschen Interpretationen führen kann.

Die Lesarten werden im Verlauf der sogenannten strukturellen Beschreibung (vgl. Schütze 1983, S. 286) zu einem Text zusammengetragen. Dieser beinhaltet die analysierten Sequenzen, die zudem Überschriften erhalten, in denen vor allem die Handlungskonstitutionsebene abgebildet wird. Auf diese Weise können aus einem rekonstruierten Gründungsberatungsgespräch die spezifischen Arbeitsschritte und Einzelaktivitäten ermittelt werden. Um fallübergreifende Aussagen, zum Beispiel über das Ablaufmuster der Gründungsberatung, treffen zu können, werden über (minimale und maximale) Vergleiche verschiedene Fälle kontrastiert, mit dem Ziel, die basalen Arbeitsschritte und Aufgaben zu destillieren, die sich in allen Fällen finden lassen. Diese bilden dann die Grundlage für die Analyse des professionellen Handelns.

In der hier angesprochenen Studie wurden als weitere Kontrastierung für die Detailanalysen sowohl Gründungsberater/innen in das Sample einbezogen, die über eine pädagogische als auch solche, die über keine pädagogische Ausbildung verfügen. Es konnte die These bestätigt werden, dass – unabhängig von der Ausbildung – die beratenden Personen auf pädagogische Aktivitäten und Strukturmuster zurückgreifen, wobei die Pädagoginnen sich am Strukturmuster Bildung und die Nicht-Pädagog/inn/en am Strukturmuster Erziehung orientieren (vgl. Maier-Gutheil 2011).

Generell ist im Rahmen qualitativ-empirischer Sozialforschung die gemeinsame Interpretation mit anderen zu empfehlen. Interpretative Verfahren sind dadurch gekennzeichnet, dass es um Verstehens- und Rekonstruktionsprozesse der sozialen Wirklichkeiten anderer geht und folglich die Fähigkeit zur Fremdbeobachtung zentral wird (vgl. Kade, S.1983, S.111 ff.). Jedoch hat man es bei den zur Verfügung stehenden Verfahren gerade mit solchen zu tun, die keine für alle Forschungsfragen und Datenmaterialien gleichermaßen gültige Abfolge von Arbeitsschritten anbieten – man muss die Methoden also sukzessive an das jeweilige Datenmaterial anpassen. Hierfür, wie auch für die Analyse benötigt man meines Erachtens den Austausch in einer möglichst heterogen besetzten Forschungsgruppe.

Exkurs: Forschungswerkstatt

Qualitativ-empirische Forschungsmethoden lassen sich, wie eigentlich alle Formen empirischer Forschung, nur begrenzt aus Büchern lernen. Dieter Nittel bietet deswegen – in der Tradition von Anselm Strauss und Fritz Schütze (vgl. Riemann 2005) – die sogenannte Forschungswerkstatt als zentralen Ort der „Beratung, Betreuung, Begleitung und Kontrolle von strategisch wichtigen Sequenzen im Arbeitsbogen“ an, (nicht nur) für Personen, deren wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten er betreut (vgl. Nittel/Weigl/Wagner 1999, S. 99). Dabei bedeutet die Arbeit in einer Forschungswerkstatt, sich über einen längeren Zeitraum auf ein gemeinsames Miteinander intensiven Arbeitens, Interpretierens und Forschens einzulassen, das über das übliche Maß von universitären Bildungs-, Beratungs- und Betreuungsangeboten weit hinaus geht. Die Gruppe versteht sich dabei als „eine Gemeinschaft der Lernenden, die nicht in der besserwisserischen Mentalität des Lehrstuhlforschers verharret, sondern den [Primär-]Daten in einer prinzipiell offenen und fragenden Haltung gegenübertritt“ (ebd. S.107). Auf diese Weise kann in eine konkrete Praxis qualitativ-empirischer Forschung einsozialisiert werden, deren Ziel es gerade nicht ist, berufliche Praxis auf ihre Fehler und Schwächen hin zu entlarven. Dabei ist „die Forschungswerkstatt“⁹ von Dieter Nittels konsequenter Haltung eines verstehen wollenden Ansatzes sowie einer Breite der in der Gruppe behandelten Themen, Materialien und Forschungsmethoden (Grounded Theory, Biografie-/Narrationsanalyse, Interaktionsanalyse, Gruppendiskussionen, Interviews, Protokolle) geprägt, in der ein nicht-hierarchischer, sondern ein am gemeinsamen Verstehens- und Erkenntnisprozess orientierter, wertfreier und offener Umgangsstil leitend ist. Auf diese Weise kann sukzessive in die Handlungsroutinen und Prozessschritte qualitativer Sozialforschung eingeführt werden. Darüber hinaus tragen die gemeinsame Forschungspraxis und das Bearbeiten unterschiedlichster Materialien und Forschungsfragen zu einer fundierten Ausbildung für alle Forschungswerkstattmitglieder bei.

9 Die Mitglieder der Forschungswerkstatt wechseln durchaus im Verlauf der Zeit, wobei es die besagte Forschungswerkstatt von Dieter Nittel von Beginn seiner Zeit als Lehrstuhlinhaber der Professur für Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt, also seit nunmehr 15 Jahren gibt.

Die genannten Analysegesichtspunkte anwendend, wird – wie bereits erwähnt – über ausführliche Einzelfallanalysen und Fallvergleiche (minimal und maximal kontrastierend) ein theoretisches Modell (mittlerer Reichweite) entwickelt, das geeignet ist, das Phänomen, etwa des professionellen Handelns in der Gründungsberatung abzubilden.

4 Pädagogische Professionalität in der Gründungsberatung zwischen Beurteilen und Beraten

Die Anforderungsstruktur des Handlungsfeldes Gründungsberatung besteht aus drei grundlegenden Ebenen, die sowohl für die potenziellen Gründer als auch die professionell Tätigen gelten. Dabei handelt es sich 1. um das Erlernen bzw. die Vermittlung gründungsspezifischen Wissens und spezifischer Fertigkeiten, 2. den Erwerb des unternehmerischen Status' und 3. die Aneignung einer neuen beruflichen Rolle (Unternehmer-Sein), die entwickelt und gefördert werden muss (vgl. Maier-Gutheil 2009, S.175 ff.). Mit den Ebenen sind bestimmte Aufgaben für die Gesprächsbeteiligten verbunden, die im Prozess der Gründungsberatung bearbeitet werden.

Die erste Ebene beinhaltet den Prozess einer fachspezifischen Qualifizierung, da sich die potenziellen Gründer eine Vielzahl an neuen Aspekten und Themen, zum Beispiel im Zusammenhang mit betriebswirtschaftlichen Details der Gründung aneignen müssen. Zentrale Aktivitäten des Beraters sind hier das Vermitteln und Zeigen (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 37 ff.).

Die Ebene des Statuserwerbs ist – bei positiver Erfolgsprognose – das (formale) Ziel aus Gründerperspektive, geht es hierbei doch darum, fiskalisch in der neuen beruflichen Rolle, etwa als Freiberufler oder Gewerbetreibender vom Finanzamt anerkannt zu sein. Inhaltlich geht es jedoch nicht nur um die amtliche Meldung und Anerkennung, da auch Kreditverhandlungen mit Geldgebern oder das Einholen von Genehmigungen etc. thematisch bedeutsam sind. Aus der Perspektive der Berater wird die Aktivität der Begutachtung zentral, da für die „angemessene“ Bearbeitung dieser Ebene eine erfolversprechende Gründung bedingende Voraussetzung ist. Erweist sich das Gründungsvorhaben als nicht rentabel, kann das Ziel der Gründungsberatung nicht in dessen Umsetzung bestehen. Vielmehr ist es dann die Aufgabe der Berater das Ergebnis ihrer Expertise mitzuteilen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln – bestenfalls im Modus der Beratung.

Die dritte Ebene – die Aneignung einer neuen beruflichen Rolle – verweist darauf, dass es mit dem Statuserwerb allein nicht getan ist, zu einer Unternehmerin oder einem Unternehmer zu *werden*. Im Zentrum stehen bei dieser Ebene habituelle Aspekte des Übergangs und Eintretens in eine neue Rolle, die jedoch nicht einfach vermittelt werden können, mit denen aber umfangreiche und mitunter tief greif-

ende Lern- und Veränderungsprozesse verbunden sind. Geht es doch darum, sich die mit der neuen Rolle verbundenen spezifischen Handlungsstile und -formen anzueignen, was üblicherweise entsprechende Sozialisierungserfahrungen voraussetzt (vgl. Bourdieu 1985; Gieseke 1996, S. 690 f.). Die Gründungsberater können bezogen auf diese Ebene die Aufgabe nicht stellvertretend für die Gründer bearbeiten. Ihre Aufgabe besteht eher darin, eine Begleitung und Unterstützung für einen Teil des Weges anzubieten, indem sie die Gründungsberatung durch begleitende und beratende Angebote zum Probe- und Erfahrungsraum werden lassen.

Wie sieht nun die konkrete Bearbeitung der genannten Aufgabenstruktur aus? Welche Aktivitäten bestimmen das Handeln der professionell Tätigen in der Gründungsberatung?

Wenngleich das Beraten im Namen enthalten ist, zeigen die Analysen von Gründungsberatungsgesprächen, dass außerdem das Ermitteln, Vermitteln und Überprüfen als weitere zentrale pädagogische Aktivitäten vorkommen (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 214). Gründungsberatung zeigt sich performativ als ein aus mehreren Arbeitsschritten bestehender Prozess, der elementar „durch eine Doppelstruktur von Beratungs- und Vermittlungsprozessen einerseits und einem Begutachtungsprozess andererseits gekennzeichnet“ ist (ebd.). Das Handeln der professionellen Akteure ist folglich bestimmt durch die paradoxe Grundstruktur von Beraten und Begutachten. Das Spannungsfeld kann jedoch bei der Bearbeitung der bereits genannten Aufgabenstruktur nicht ohne interaktive Folgen auf eine Seite hin aufgelöst werden, wie die Fallanalysen zeigen. In allen Fällen wird ein institutionalisierter Fahrplan eingesetzt, um die umfangreichen, für eine erfolgreiche Gründung notwendigen Themengebiete zu bearbeiten (Bezug zur ersten Anforderungsstruktur). Jedoch unterscheiden sich die Fälle, in welcher Weise dieser interaktiv zum Einsatz kommt, und dies maximal kontrastierend bei einer (Wirtschafts-)Pädagogin sowie einer Steuerberaterin. Handlungskonstitutiv changiert Gründungsberatung dabei zwischen einer *beurteilenden Beratung* und einer *begleitenden Begutachtung* (ebd. S. 180 ff.). Insbesondere bei der Generierung von Fallwissen, dem zweiten Arbeitsschritt¹⁰, werden Unterschiede dahingehend sichtbar, dass eine dialogische Ermittlung (Pädagogin) einer schematischen (Steuerberaterin) gegenübersteht.

Bei der *schematischen* Variante dient der Fahrplan einer standardisierten und teilweise ausgelagerten Wissensgenerierung, auch über die aktuelle Gesprächssituation hinaus, indem Aufgaben von jeder potenziellen Gründerperson vorab und außerhalb bearbeitet werden. In der konkreten Situation strukturieren die Aufgaben beziehungsweise die Antworten den Ablauf, wobei interaktiv die Praktik einer defizitüberprüfenden Ermittlung dominiert (vgl. ebd. S. 238). Die folgenden Ausschnitte zeigen

10 Das Kernhandlungsschema der Gründungsberatung als längerfristigem Arbeitsbogen besteht aus fünf Arbeitsschritten. 1. Gesprächseröffnung und Situationskonstitution, 2. Ermittlung gründungsrelevanter Aspekte, 3. Bearbeitung gründungsrelevanter Aspekte, 4. Erteilung von Arbeitsaufträgen, 5. Gesprächsbeendigung (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 87 ff.).

dieses Vorgehen exemplarisch. SB steht für die Steuerberaterin, EG für den Existenzgründer.

SB: „(lang gezogen) zeigen Sie mal,+ (4 sek.) m-hm“ [B4: 2/1]^{11, 12}

SB lässt sich den vom Gründer ausgefüllten Fahrplan „zeigen“, genauer: seine Antworten der dort vermerkten Aufgaben. Diese geht sie durch und kommentiert sie mit Blick auf Konsequenzen für das geplante Vorhaben – der Gründung einer Handwerksfirma – wie die folgende Sequenz beispielhaft aufzeigt.

SB: „also **zwei** Sachen find ich ganz&i . die Geschichte klar, Existenzgründung sicher, ne' also ich seh jetzt hier drinne nichts' . was **dieser** Art . eh Ihrer Vollzeittätigkeit ent entgegenprechen würde,

Nach der Begutachtung einer Aufgabe resümiert SB etwaige kritische oder offene Aspekte und verbindet sie gegebenenfalls mit einer konkreten Handlungsanweisung, wie im nachfolgenden Beispiel ersichtlich.

SB: „also **das** geb ich Ihnen jetzt wieder mit'

EG: mhm'

SB: mit der großen Bitte' ... bei Ihren Zielen' . beruflichen Zielen' . Familie nich vergessen' Zeit einschränken' u:nd bei diesen anderen' .. Zielen dass Sie sich die wirklich irgendwo hinpinnen- . wo Se hin und wieder mal draufgucken können und dann so . mal hin und wieder sich selbst fragen, . **bin** ich tatsächlich so' . **wo** war ich nicht so' **wie** kann ich&s machen dass ich tatsächlich so bin,

EG: &mhm

SB: dass ich da hin komme, ...

EG: (sehr leise) (mhm' könn&mer&machen,?)+

SB: mhm' gut' .. erste Hausaufgabe' .. nächste Hausaufgabe'[B4: 7/50–8/2]

11 „B4“ steht für das jeweilige Gründungsberatungsgespräch, die Fälle wurden durchnummeriert. Die weiteren Zahlen sind Verweise auf die Transkription. „2/1“ bedeutet, dass der besagte Gesprächsausschnitt sich auf Seite zwei, in Zeile eins befindet. „7/2–5“ ist demzufolge ein Verweis auf Seite Sieben und dort die Zeilen zwei bis fünf.

12 Die Transkriptionszeichen bedeuten Folgendes:

Doppelpunkt im Wort = gedehnter Buchstabe oder Laut z. B. fertig

./'/& = Senken der Stimme/Heben der Stimme/schneller Anschluss

./.../(4 sek.) = ganz kurzes Absetzen einer Äußerung/kurze Pause/längere Pause/lange Pause mit genauer Zeitan-

gabe

unterstrichenes Wort = Betonung

(unverständlich) = unverständlicher Wortlaut

(Text?) = vermuteter Wortlaut

(Text) gesprochenener Text+ = Charakterisierung der Sprechweise

(Text) gesprochenener Text* = Hintergrundgeräusche

IV/SB: Text EG: Text = gleichzeitig gesprochenener Text [teils auch durch „(gz) = gleichzeitig“ markiert mit dem Zeitver-

lauf entsprechender Notation; betrifft jeweils die Zeile darüber]

Kursiv Gedrucktes oder Buchstabe (z. B. K-Stadt) = Anonymisierung

EG reagiert auf diesen Auftrag allerdings erst nach einer langen Pause und sehr leise, sodass seine Äußerung nicht eindeutig verstehbar ist (7/58+8/1: „(sehr leise) (mhm' könn&mer&machen,?)+“). Seine Antwort deutet jedoch sowohl auf der Ebene der Handlungskonstitution als auch inhaltlich eher darauf hin, dass er nicht wirklich vorhat, den zweiten Vorschlag („Wunschzettel anpinnen“) umzusetzen, weil er nicht von sich, sondern – dialektal gefärbt – vom verallgemeinerten „man“ oder „wir“ spricht („mer“) und das Verb „können“ hier – jedenfalls in der singulären Version – auch die grammatische Form des Konjunktivs haben könnte, die aber durch das leise und schnelle Sprechen verschluckt wird und daher nicht eindeutig zugewiesen werden kann. Auf der Gesprächsorganisationsebene verhält er sich aber insofern korrekt, als er eine Antwort gibt und so äußerlich das adjacency-pair „Frage-Antwort“ erwartbar beendet. SB kann nun ihrerseits formal die Sequenz „neuen Arbeitsauftrag erteilen“ abschließen, indem sie seine Antwort ratifiziert („mhm' gut“) und mit der Phrase „erste Hausaufgabe' .. nächste Hausaufgabe“ (8/2) den Übergang zur nächsten Handlungssequenz markiert.

Das Vorgehen von SB führt in der konkreten Interaktion mitunter dazu, dass die Gründerperson bestimmte Aufgaben und Prüfzenarien unzureichend beziehungsweise nur halbherzig bearbeitet, weil keine ausreichende Passung zum individuellen „Fall“ vorliegt. EG kann bestimmte Aufgaben teilweise nicht nachvollziehen und hinterfragt deren Sinnhaftigkeit explizit, wodurch eine entsprechende Bearbeitung seitens SB notwendig wird, die ihr Handeln erklären und rechtfertigen muss.¹³

EG: (schnell) wie hätte des aussehen müssen wenn des jetzt was dagegen wär'+
[B4: 2/26]

Demgegenüber findet die Fallwissensgenerierung bei der *dialogischen* Ermittlung in der konkreten Interaktion und zudem fallspezifisch statt, wobei eine durch unterschiedliche Frageformen geleitete prospektiv-retrospektive Vorgehensweise dominiert (vgl. ebd. S. 239). IV steht für die Institutionsvertreterin und EG für eine Gründerin.

IV: und wie kamen die auf Sie' .

EG: ähm- . einen' dieser drei kenn ich per- also privat' . und **der**

IV: **aha'**

EG: wusste dass ich- . seit Jahren- . in diesem beruflichen

IV: **ja-** .

EG: Bereich- .

IV: **toll**

EG: **Epsilon'** mache- .

IV: mhm'

¹³ Die längere Antwort von SB wird aus Platzgründen hier nicht abgedruckt.

- EG: &und der hat gefragt kannst du dir Coaching' vorstellen'
und da hab ich gesagt [B2: 2/18–27]
- IV: was ist das denn: für ne:, ähm was hat die' denn für ne Rechtsform' .. [B2: 4/52]
- IV: müssen Sie **denn** Ihr, ähm .. (Schnalzen) (sehr lang gezogen) Ihr+ .. gesamten Lebensunterhalt' verdienen+
- EG: (kurz, verneinend) m-mh,+ ..
- IV: sind Sie abgesichert ne- (schnell) **also&ich&mein**+
- EG: **also&so** dass&es jetzt nicht
- IV: &ja-
- EG: &ähm . dass wenn alles schief' geht ich natürlich erst mal nicht auf der Straße (rum?) .
- IV: ja,
- EG: sitze, .
- IV: ja, . [B2: 8/11–20]

IV bearbeitet die im Fahrplan enthaltenen gründungsrelevanten Aspekte, indem sie offene Fragen stellt, die potenziell erzählgenerierend wirken. Durch das Ermitteln *in* der Situation wird für EG ein Raum geschaffen, sich und ihr Vorhaben darzustellen. Gleichzeitig kann IV damit das argumentative und darstellende Verhalten der Gründerin realiter und *in situ* beobachten und beurteilen. Auf diese Weise kommen beispielsweise auch überraschende und neue Informationen zum Vorschein, die es der Gründungsberaterin später erleichtern, insbesondere die Passung von Person und Geschäftsidee zu beurteilen, wie die folgende Sequenz vermittelt.

- IV: (überrascht, hervorhebend) **Design** haben Sie **auch**' studiert,+
- EG: (hohe Stimme, leise) &m-hm'+ . (noch leiser werdend) es gibt nichts was ich nicht schon irgendwie mal gemacht hab,+
- IV: (kurzes, leise lachendes) he+
- EG: (halblautes „Schmunzeln“) ja- ha- . ha ..
- IV: und am **Ein'**richtung X, . **da**
- EG: (**kurzer Ton, unverständlich**)
- IV: auch noch,
- EG: (kurz) m,hm-+ . das brauch ich für meine, andere- . also das ist die **andere** Waagschale, wo ich immer mal ein Steinchen drauflegen muss um- . das Gleichgewicht nicht zu verlieren- ..
- IV: (leise) das ist Ihr-+ . (betonter) **Ihr Au:sgleich**,+
- EG: (lauter) **das ist ei:gentlich** ja,+

IV: &mhm,

EG: &ja, das is . das war eigentlich auch meine Beru'fung,

IV: &mhm,

EG: (sehr leise) &so wirklich früher,+

IV: und warum' haben Sie nichts draus gemacht' in Anführungszeichen' [B2: 13/8–24]

Durch die fragende Hervorhebung eines Details in den Unterlagen von EG kann IV beiläufig und ungeplant ermitteln, dass es einen weiteren Bereich gibt, in dem EG potenziell selbstständig arbeiten könnte. Da das geplante Vorhaben jedoch in einem anderen Berufssektor angesiedelt ist, kommt IV ihrer begutachtenden Funktion nach und hinterfragt die Bedeutung dieser sogar als „Beru'fung“ bezeichneten Ausbildung/Tätigkeit.

Zusammengefasst zeigen die Fallbeispiele, dass sich die Gründungsberater/innen das professionelle Agieren in dem ohnehin durch die paradoxe Grundstruktur bestimmten Handlungsfeld zusätzlich erschweren können, je nachdem an welchem Muster sie sich – zumeist nicht in bewusst-absichtsvoller Weise – orientieren. Vor allem mit Blick auf den Einsatz von Routinebeispielen und eine nicht fallspezifische Vorgehensweise werden in situ Fehler produziert, die dann im weiteren Gesprächsverlauf teils mühsam wieder bearbeitet werden müssen (vgl. Maier-Gutheil 2009, S.145 ff.). Die Anforderungsstruktur, den Status als Unternehmer/in zu erreichen, bleibt davon zwar unbeeinflusst, jedoch können gerade notwendige Aneignungsprozesse bezogen auf die beiden anderen Ebenen (Fertigkeiten und Wissen sowie unternehmerischer Habitus) dadurch erschwert und schlimmstenfalls verhindert werden (Erzeugen von Lernwiderständen¹⁴). Eine fallorientierte Bearbeitung in der Gründungsberatung würde zudem der beratenden Aktivität mehr Raum geben, gilt doch gerade die fallspezifische Anwendung wissenschaftlicher Wissensbestände als bedingend für professionelles Beratungshandeln (vgl. Nittel 2009; Ludwig 2014, Maier-Gutheil 2014).

5 Ausblick und offene Fragen

Die Erforschung professionellen Beratungshandelns am Beispiel der Gründungsberatung stellt nur einen kleinen Baustein dar, um Einblicke in die Spezifika beratungsspezifischer Aktivitäten in expliziten und impliziten pädagogischen Handlungsfeldern zu bekommen. Wenngleich in den letzten Jahren die Zahl der erwachsenenbildnerischen Studien zugenommen hat, die sich mit Beratungsinteraktionen in situ befassen (vgl. Müller 2005, Pörtner 2009, Enoch 2011, Stanik 2014), stellen diese vor dem Hintergrund der Vielfalt pädagogischer Beratungsangebote

14 Zum Umgang mit Lernwiderständen vgl. exemplarisch Faulstich u. a. 2005.

einen Tropfen auf den heißen Stein dar. Auch fehlt es vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen zu Beratungsqualität (vgl. Schiersmann/Weber 2013) bislang an systematischen, einzelne Beratungsfelder übergreifenden Betrachtungen und Analysen, etwa zu zentralen Kernproblemen und Spannungsfeldern. So deutet sich an, dass es in Weiterbildungsberatungen ähnliche Handlungsprobleme gibt, wie sie auch in Gründungsberatungen rekonstruiert werden konnten (vgl. Maier-Gutheil 2012, S.182 f.).¹⁵ Hier wäre zukünftig zu erforschen, inwiefern es sich dabei um allgemeine beratungstypische Störpotenziale handelt und welche Fehler auf der Ebene der Performanz damit einhergehen (können), um vermeidbare von unvermeidbaren Fehlerquellen zu unterscheiden und die Professionalisierung dieser pädagogischen Handlungsform voranzubringen. Dass hierfür unter anderem die gemeinsame Interpretation von Datenmaterial aus realen Beratungsgesprächen im Stil einer Forschungswerkstatt genutzt werden und zu einer Professionalisierung in konkret-praktischer Hinsicht – auch von Praktikern – beitragen könnte, dafür steht nicht zuletzt diese Gesamtpublikation.

Literatur

- Bourdieu, P. (1985):** Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt/M.
- Combe, A./Helsper, W. (2002):** Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen. S. 29–47.
- Deppermann, A. (1999):** Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen.
- Dörner, O./Schäffer, B. (2010):** Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R./ Hoppel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (3. Aufl.). Wiesbaden, S. 243–261.
- Enoch, C. (2011):** Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden.
- Faulstich, P./Forneck, H.J./Grell, P./Häßner, K./Knoll, J./Springer, A. (Hg.) (2005):** Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld.
- Garfinkel, H. (1967/2004):** Studies in Ethnomethodology, 12. Auflage. New York.
- Giesecke, H. (1987/2000):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 7. Auflage 2000. Weinheim und München.

¹⁵ Beispielsweise stellt es in Beratungsinteraktionen anscheinend eine Schwierigkeit dar, das Spannungsfeld von Beschleunigen und Entschleunigen auszubalancieren. Das Oszillieren von geduldigem Abwarten einerseits und vorausseilenden Interpretationen andererseits beeinflusst dabei, inwiefern der Interaktionsverlauf/das jeweilige Gespräch als Erkenntnisquelle genutzt werden kann.

- Gieseke, W. (1996):** Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 678–713.
- Hebig, M. (2004):** Existenzgründungsberatung. Steuerliche, rechtliche und wirtschaftliche Gestaltungshinweise zur Unternehmensgründung, 5. überarbeitete Auflage. Bielefeld.
- Henne, H./Rehbock, H. (2001):** Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin.
- Kade, S. (1983):** Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007):** Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart.
- Kallmeyer, W. (1985):** Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, E./Kotschi, Th. (Hg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Tübingen. S. 81–122.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976):** Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik, H. 1. S. 1–28.
- Langer, A. (2013):** Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München. S. 515–526.
- Ludwig, J. (2014):** Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Schwarz, M.P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R./Weber, P.J.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn (im Erscheinen).
- Maier, C. (2003):** Individuelle Spielräume und institutionelle Vielfalt. Erste Befunde des Forschungsprojekts „100 Lebensgeschichten – eine Geschichte?“. In: GdWZ (Grundlagen der Weiterbildung-Zeitschrift) Jg. 14, H. 4, August 2003. S. 191–195.
- Maier-Gutheil, C. (2009):** Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden.
- Maier-Gutheil, C. (2011):** Zwischen Potenzialorientierung und Instruktion – Existenzgründungsberatung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Graf, E./Aksu, Y./Pick, I./Rettinger, S. (2011): Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. Wiesbaden. S. 115–130.
- Maier-Gutheil, C. (2012):** Professionalität in der Beratung – erwachsenenbildnerische Analysen und Reflexionen. In: Käßlinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung – Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden. S. 179–186.
- Maier-Gutheil, C. (2013):** Interaktionsanalyse. Einblicke in (pädagogisch-)professionelles Beratungshandeln in der „Existenzgründungsberatung“. In: Seichter, S./Friebertshäuser, B. (Hg.): Qualitative Projekte und Methoden in der Erziehungswissenschaft – ein Studienbuch. Weinheim und München. S. 81–97.
- Maier-Gutheil, C. (2014):** Beraten. Reihe: Pädagogische Praktiken. Stuttgart (im Erscheinen).

- Meuser, M. (2005):** Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In: Pfadenhauer, M. (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden. S. 253–264.
- Mollenhauer, K. (1965):** Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: Mollenhauer, K./Müller, C. W. (Hg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg. S. 25–41.
- Müller, A. (2005):** Weiterbildungsberatung: qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche. Berlin.
- Nispel, A. (1999):** Aufzeigen innovativer Gründungsfelder für Frauen und Analyse des Einflusses von Qualifikationen von Unternehmerinnen auf ihren Unternehmenserfolg. Eine Studie der Frauenbetriebe e. V., Frankfurt/M.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Bielefeld.
- Nittel, D. (2002):** Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn. S. 253–286.
- Nittel, D. (2009):** Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 5–18.
- Nittel, D. (2010):** Qualitätsmerkmale von Beratung aus professionstheoretischer Sicht. Vortrag auf der Tagung „Gut beraten zum Berufsabschluss – Nachqualifizierung als zweite Chance“, Frankfurt/Main am 23.6.2010. [http://www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/100623_Vortrag_Hr._Prof._Nittel.pdf] (Letzter Zugriff: 03.03.2014).
- Nittel, D./Schütz, J. (2005):** Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung (EB), Jg. 51, H. 2. S. 54–61.
- Nittel, D./Wagner, K./Weigl, B. (1999):** Umwege – Schleichwege – Königswege? In: Homfeldt, H.G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Trier. S. 97–133.
- Oevermann, U. (1996):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. S. 70–182.
- Pörtner, S. (2009):** Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung. Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsberatungsgesprächen. Online-Fassung [urn:nbn:de:hebis:30-47765; <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/4776/>] (Letzter Zugriff: 03.03.2014)
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006):** Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart.
- Riemann, G. (2005):** Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung auf dem 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung an der FU Berlin, 24./25.06.2005 [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-3-e.htm>] (Letzter Zugriff: 03.03.2014).
- Schiersmann, Ch./Weber, P. (Hg.) (2013):** Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld.

- Schütze, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3. S. 283–293.
- Siebert, H. (1990):** Von der Professionalisierung zur Professionalität? In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 40. H. 4. S. 283–288.
- Schützeichel, R. (2004):** Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz.
- Stanik, T. (2014):** Institutionelle Dimensionen in Beratungsinteraktionen der Weiterbildung – eine ethnographisch angereicherte Interaktionsanalyse. Unveröffentlichte Dissertation. TU Dortmund, Fakultät 12, Erziehungswissenschaft und Soziologie.
- Vogel, P. (1999):** Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der pädagogische Blick, 7(1999), S. 34–40.

Alltägliches und professionelles Beraten

JOACHIM LUDWIG

Cornelia Maier-Gutheil untersucht den Verlauf von Existenzgründungsgesprächen. Wer sich selbstständig machen möchte ist gefordert, sich bei bestimmten Anlaufstellen/Institutionen beraten zu lassen, um anschließend Kredite zu erhalten. Die Untersuchung ist Teil eines Dissertationsprojektes, das von Dieter Nittel betreut wurde und vor dem Hintergrund seiner These einer Entgrenzung der Erwachsenenbildung in nicht genuin pädagogische Felder hinein zu verstehen ist. Um die Entgrenzungsthese empirisch zu überprüfen, untersucht die Autorin die Gesprächsverläufe unter dem Aspekt professioneller Beratung. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass sich zwei professionelle Handlungsmuster im Spannungsfeld zwischen Beratung und Begutachtung identifizieren lassen: beurteilende Beratung und begleitende Begutachtung.

Demgegenüber wird im Rahmen einer Re-Interpretation die Differenz zwischen alltäglicher und professioneller Beratung aufgemacht und die Annahme begründet, dass es sich im Falle der Existenzgründungsgespräche um alltägliche Beratung als Expertenberatung handelt und nicht um professionelle Beratung. Weil es vor diesem Hintergrund im nicht pädagogischen Handlungsfeld der Existenzgründungsgespräche beim alltäglichen pädagogischen Handeln bleibt, kann die Entgrenzungsthese nicht gestützt werden.

Die Differenz zwischen alltäglicher und professioneller pädagogischer Beratung wird zum Ende des Beitrags weiter verfolgt, indem Merkmale professioneller pädagogischer Beratung diskutiert werden.

1 Entgrenzung als theoretischer Hintergrund der Studie

Einen zentralen Hintergrund der Studie bilden die im Kontext des Diskurses zur Wissensgesellschaft entstandenen Thesen der „entgrenzten Erwachsenenbildung“ (Kade/Nittel 1995) bzw. der „Universalisierung des Pädagogischen“ (Kade/Seitter 2007), die auf eine zunehmende Bedeutung des Pädagogischen in der Gesellschaft aufmerksam machen wollen. Die Autorin will vor dem Hintergrund dieser Thesen mit ihrer Studie nachzeichnen, wie professionell-pädagogische Handlungsformen in alltägliche Interaktionen Eingang gefunden haben.

Die Entgrenzungs- bzw. Universalisierungsthese ist nicht unproblematisch. Oft wird sie mit einer Ausweitung pädagogischer Institutionen bzw. pädagogischer Angebote belegt, die sich Vermittlung zur Aufgabe machen, wie z. B. touristische, mediale oder kulturelle Angebote, etc. (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1991). Soweit sich die Entgrenzungsthese auf die Ausweitung institutionalisierter Vermittlungsangebote bezieht, erscheint sie empirisch belegt und auch plausibel zu sein. Mittlerweile scheint jede Phase des Lebenslaufs pädagogisch flankiert zu werden (vgl. Alheit 2002, S. 211), worin man Anzeichen für „eine neue Stufe der Bezugnahme auf die öffentlichen und marktformigen Bildungsangebote“ (Kade/Lüders/Hornstein 1991, S. 61) erkennen könnte. Damit werden nicht nur neue Entfaltungs- und Teilhabemöglichkeiten des Subjekts verbunden, wie Kade/Lüders/Hornstein schreiben, sondern regelmäßig auch veränderte und erweiterte Landnahmen von Subjektivität.

Schwierig wird die Entgrenzungsthese, wenn man sie im Sinne einer Universalisierung des Pädagogischen auf pädagogisch-professionelles Handeln anwendet und nicht nur auf die Ausweitung institutioneller Angebote. Denn es bleibt bislang empirisch vollkommen offen, ob sich pädagogisch-professionelles Handeln entgrenzt oder ob einfach – ein bis dahin schon bestandenes, aber kaum explizit wahrgenommenes – alltägliches pädagogisches Handeln in den Vordergrund rückt und mehr Bedeutung erhält. Im letzteren Falle ließe sich von einer Alltagspädagogik sprechen, die seit Jahrhunderten unser soziales Handeln bestimmt. Charakterisierbar ist diese Alltagspädagogik mit der Annahme von der Steuerbarkeit des Menschen durch pädagogisches Handeln. Demnach lassen sich Wissen, Werte, Normen und „richtiges“ Handeln vermitteln und erzeugen. Mit einer Pädagogik als professionellem Handeln hingegen, die von der Unverfügbarkeit des Menschen ausgeht und pädagogisches Handeln als kontingentes Handeln in widersprüchlichen Spannungsverhältnissen versteht, hat die hergebrachte Alltagspädagogik wenig zu tun. Für die Annahme einer Universalisierung pädagogisch-professionellen Handelns fehlen bislang empirische Grundlagen.¹

1 Unabhängig von der empirischen Begründetheit der Universalisierungsthese wäre in einem generellen Sinne die Frage zu stellen, wie es denn weiterginge, wenn Pädagogik universell wird. Professionelles pädagogisches Handeln hat sich aus dem alltäglichen pädagogischen Handeln heraus entwickelt und entwickelt sich demgegenüber mittels Ausdifferenzierung weiter. Wenn professionelles pädagogisches Handeln universell ist – entlang welcher Differenzen kann dann noch Entwicklung stattfinden?

Ein Beispiel aus dem Gesundheitsbereich soll die Differenz zwischen alltäglichem und professionellem Handeln verdeutlichen. In modernen Gesellschaften erfahren Gesundheitsangebote eine ähnliche Ausweitung wie pädagogische Vermittlungsangebote. Häufig finden diese kombiniert statt. Körperliche Fitness und Ernährung erhalten aus unterschiedlichen Gründen zunehmende Bedeutung, indem Menschen beispielsweise auf ausreichenden Schlaf oder gesunde Ernährung achten. Damit wachsen auch Angebote der Ernährungsberatung, Fitnessstudios schießen aus dem Boden. Lassen sich diese Prozesse wirklich als Entgrenzung des Medizinischen beschreiben? Die zunehmende Bedeutung eines gesunden Lebensstils ist nicht zwangsläufig mit der Ausweitung einer professionellen medizinischen Handlungslogik verbunden. Hinter diesen Angeboten stehen oft ganz andere Handlungslogiken, wie beispielsweise ökonomische oder ästhetische (z. B. bei Diätprogrammen). Teilnehmende finden für sich wertvolle Einsichten in die eigene Körperlichkeit – z. B. in Tanz-Workshops –, auch wenn die im Workshop praktizierten Vermittlungsangebote nicht professionell sind. Die Sorge um die Gesundheit sowie die Sorge um die Weitergabe der für erforderlich gehaltenen Wissensbestände ist ein Phänomen des Alltags, und beide werden ganz überwiegend mit einer alltäglichen Handlungslogik und nicht professionell bearbeitet. Gesundheitserhaltung sowie Lernen und Vermittlung sind und waren immer schon gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsprozesse. In modernen Gesellschaften erfahren sie eine besondere Relevanz. Der alltägliche Umgang mit Wissen, viele Vermittlungs- und Kontrollanstrengungen von Eltern, Vorgesetzten, Verkäufern oder Polizisten und selbstverständlich alle individuellen Lernhandlungen sind also nicht zwangsläufig pädagogisch-professionelle Handlungsweisen, sondern alltägliche Handlungen wie die alltäglichen Versuche, gesund zu bleiben. Eine „fortgeschrittene Pädagogisierung“ (Kade/Lüders/Hornstein 1991, S. 60) oder eine „Expansion und Intensivierung des Pädagogischen“ (Kade/Seitter 2007, S. 16) im Sinne professionellen Handelns lässt sich allein mit dem Hinweis auf die Ausweitung institutioneller Angebote also nicht nachweisen. Dazu sind empirische Untersuchungen des pädagogischen Handelns selbst erforderlich.

Mit Blick auf das pädagogisch-professionelle Handeln zeigt Dieter Nittel (1999) in seiner Reflexion der „Pädagogik des Spargelstechens“ auf, dass die Erfolgskriterien vieler Weiterbildungsangebote außerhalb pädagogisch-professionellen Handelns liegen. Sein Beispiel beschreibt eine Qualifizierungsmaßnahme, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziert, von einem Fachmann für Spargelanbau in der Rolle des Pädagogen geleitet wurde und auf einem Übungsacker arbeitslose Teilnehmer/innen in den korrekten Umgang mit Spargel unterweist. Das Erfolgskriterium der Bundesagentur und vermutlich auch des Spargelfachmanns liegt hier nicht in einem pädagogisch-professionellen Handeln mit Blick auf die Unterstützung der Selbst- und Weltverständigungsprozesse der Teilnehmenden, sondern in der ökonomisch begründeten Vermittlung der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt. Dieter Nittel weist darauf hin, dass Professionen gegenüber dieser alltäglichen binären Codierung (Erfolg/Misserfolg der Vermittlung) andere Erfolgskriterien besitzen und

insbesondere Denkweisen, die den Alltagsmenschen meist fremd vorkommen. Professionelles Handeln ist nur bedingt regelgeleitet und muss mit Uneindeutigkeit und Paradoxien umgehen. Oevermann weist darauf hin, dass professionelles Handeln auf der Seite der Störung bzw. Krise steht, während das Alltagshandeln routinegeleitet ist: Der Alltagspädagoge, im Beispiel der Spargelfachmann, geht in der Regel von einem naiven „ideologischen“ Modell der Wissens- und Normenvermittlung aus und stellt die Möglichkeit der Störung nicht in Rechnung (vgl. Oevermann 1996, S.150). Wenn Störungen dennoch auftreten, werden sie nicht als Problem pädagogischen Handelns interpretiert, sondern als persönliches Problem der Teilnehmenden.

Das Beispiel der „Pädagogik des Spargelstechens“ zeigt auf, dass die zunehmende Bedeutung von Vermittlungsprozessen eng mit alltäglichen Vorstellungen von Vermittlung verbunden ist und auch mit Vorstellungen von Lernen, wie es im Alltag der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesse mindestens seit Erfindung und Vermittlung der Schriftsprache zu finden ist. Auch jenseits des gesellschaftlichen Subsystems Pädagogik hat der gesellschaftliche Alltag Mittel und Wege für die Realisierung von Vermittlungsaufgaben gefunden. Das prominenteste Beispiel dafür ist die familiäre Erziehung. Das gesellschaftliche Subsystem Pädagogik entstand erst historisch sukzessive und hat dabei im Unterschied zum Alltag professionelle Leitideen entwickelt, die über die alltäglichen Handlungsmuster hinausgehen. Die Thesen zur Entgrenzung des Pädagogischen lesen sich demgegenüber oft so, als würde pädagogische Kommunikation jetzt erst vom Subsystem Pädagogik in den Alltag hinein diffundieren. Anders ausgedrückt: als wäre das gesellschaftliche Subsystem Pädagogik bereits vor der alltäglichen pädagogischen Kommunikation vorhanden gewesen. Infrage gestellt wird hier also das sozialhistorisch gewachsene Verhältnis von alltäglichem und professionellem pädagogischem Handeln. Ob und in welcher Weise professionelles Handeln in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern expandiert, bleibt eine empirische offene Frage. Hier setzen viele Arbeiten ein, die im Arbeitsumfeld von Dieter Nittel entstanden sind.

An dem soeben problematisierten Diskurs zur entgrenzten Pädagogik setzt auch die Untersuchung von Cornelia Maier-Gutheil zu Gesprächen der Existenzgründungsberatung an (vgl. Maier-Gutheil 2009, Fußnote S.179). Die Autorin fragt in ihrer Untersuchung danach, wie diese Gespräche „in einem nicht genuin-pädagogischen Handlungsfeld“ (Maier-Gutheil 2009, S.66) ablaufen und welche Ablaufmuster sich in den Gründungsberatungsgesprächen finden lassen. Es soll deutlich werden, wie die Beteiligten eine Gesprächssituation zu einer Existenzgründungsberatung machen, d.h. wie „die performative Ebene des Könnens der beruflichen Akteure“ (Maier-Gutheil 2009, S.58) zu verstehen ist. Auch wenn in der Bezeichnung „Existenzgründungsberatung“ von „Beratung“ die Rede ist, geht die Autorin nicht von vornherein davon aus, dass es sich bei diesen Gesprächen um Beratung in einem engeren Sinne handelt (Maier-Gutheil 2009, S.84). Inwiefern dies der Fall ist (oder nicht), soll erst die ergebnisoffene Interaktionsanalyse zeigen. Maier-Gutheil geht so der Frage empirisch nach, inwieweit sich eine pädagogisch-professionelle Hand-

lungslogik in ein gesellschaftliches Feld hineinbewegt, das nicht dem Subsystem Pädagogik zuzurechnen ist. Auch das Feld Existenzgründungsberatung steht im Kontext des gesellschaftlichen Problems der Reduzierung von Arbeitslosigkeit. Es weist insofern Ähnlichkeiten zu Nittels Beispiel der „Pädagogik des Spargelstechens“ auf.

2 Zum arbeitsmarkt- und förderpolitischen Hintergrund der Existenzgründungsberatung

Welchen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Hintergrund hat das nicht genuin pädagogische Handlungsfeld der Existenzgründungsberatung? Diese Beratungsgespräche sind im Kontext der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktkrise entstanden. Sie sollen einen Beitrag leisten, um die Selbstständigenrate anzuheben und so Arbeitslosigkeit zu reduzieren. Angesichts fehlender Arbeitsplatzangebote sollen Arbeitslose für sich selbst einen Arbeitsplatz schaffen, indem sie sich beruflich selbstständig machen. Die Beratungsgespräche haben damit ein explizites politisches Ziel und sind seitens der Geldgeber und Beratungseinrichtungen mit einer spezifischen Erfolgserwartung verbunden: einer erfolgreichen Existenzgründung.

Als Hindernisse für eine Existenzgründung werden einerseits die fehlende Vermittlung gründungsrelevanter Kenntnisse durch Schulen und Hochschulen, andererseits eine in unserem Lande fehlende Kultur der Selbstständigkeit gesehen (vgl. Maier-Gutheil 2009, 26 f.). Hier wird mit Beratungsgesprächen im Unterschied zu Unterrichtungen die Erwartung verbunden, „Unternehmerpersönlichkeiten“ entwickeln zu können. Existenzgründungsberatung hat in diesem Kontext zwar auch die Aufgabe, das für Existenzgründung benötigte Wissen zu vermitteln, sie soll aber gleichzeitig Orientierungen und spezifische Werthaltungen bei den zukünftigen Unternehmern vermitteln, die mit einer erfolgreichen Unternehmerpersönlichkeit verbunden werden. Die Berater entwickeln dazu gemeinsam mit den Existenzgründern eine betriebswirtschaftlich fundierte Unternehmenskonzeption. Sie prüfen die Konzepte, Erwartungen und Voraussetzungen der Existenzgründer und geben Anregungen für die Realisierung des Gründungsvorhabens. Das Ergebnis der Beratung wird in einem Beratungsbericht dokumentiert, welcher zugleich als Grundlage für Finanzierungsgespräche mit Banken und Kapitalgebern dient (vgl. VBV e. V. 2010). Die Existenzgründungsberatungsgespräche haben eine Gutachtenfunktion für die Unterstützungsleistungen der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 70). Weiterhin sollen die Gespräche vor dem Verlust öffentlicher Mittel schützen, denn ein großer Teil der Neugründungen scheitert bereits in der Anfangsphase. Um das Scheiternsrisiko zu verhindern, sollen die Beratungsgespräche das notwendige Wissen und die erforderlichen mentalen Haltungen für eine erfolgreiche Gründung vermitteln sowie am Ende der Beratung prüfen und begutachten.

3 Zwischen Beratung und Begutachtung

Ein Überblick zur Studie findet sich in diesem Band im Beitrag von Cornelia Maier-Gutheil. Im Folgenden werden nur jene Aspekte dieser Arbeit in Erinnerung gerufen, die unmittelbar für die anschließende Reflexion und Re-Interpretation des Untersuchungsergebnisses zur entgrenzten Beratung, d. h. zur Beratung in einem nicht genuin pädagogischen Feld relevant sind. Das zentrale Untersuchungsergebnis wird von Maier-Gutheil als Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Begutachtung festgehalten. Anders formuliert: Die pädagogisch-professionelle Beratung zeigt sich in entgrenzten pädagogischen Feldern als ein Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Begutachtung. Beratung weitet sich selbst in Richtung Begutachtung aus.

Cornelia Maier-Gutheil untersucht 13 Existenzgründungsgespräche aus drei verschiedenen Institutionsbereichen. Mit dem Ausdruck Institutionsbereich sind Beratungseinrichtungen bezeichnet, die unterschiedliche Traditionen, Kulturen und Strukturen ausweisen. Als Eckfälle werden zwei Gespräche aus zwei Institutionsbereichen bearbeitet. Die Institution „Athene“ steht für eine netzwerkförmige Existenzgründungsberatung, die auch Angebote speziell für Frauen entwickelt. Diese Einrichtung hält neben den expliziten Existenzgründungsberatungen ein umfangreiches Angebot zur beruflichen Selbstständigkeit bereit. Inwieweit diese Einrichtung nicht schon als Bildungseinrichtung zu verstehen ist, bleibt offen. Die Gespräche aus dieser Einrichtung stammen von unterschiedlichen Beraterinnen. Die zweite Institution wird „Themis“ genannt und gehört unter Gesichtspunkten von Branchenzugehörigkeit in eine Gruppe mit Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern oder Steuer- und Unternehmensberatern. Die Gespräche aus diesem Bereich der wirtschaftsbezogenen Dienstleistungen werden von derselben Person (Steuerberaterin) durchgeführt. In diesem Institutionsbereich findet ein nicht unwesentlicher Anteil derjenigen Gespräche statt, die eine Gutachtenfunktion besitzen und die für die Beantragung des Gründungszuschusses eine notwendige Bedingung darstellen. Existenzgründungsberatung ist für die durchführende Einrichtung eher ein Zusatzangebot. Ihre eigentlichen Kernaufgaben liegen im Bereich des Steuerwesens (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 70).

Die Forschungsfrage der Untersuchung zielt auf das Ablaufmuster der Existenzgründungsgespräche. Die Autorin ist an der performativen Ebene des Beratungshandelns interessiert: Wie wird Beratung „als Handlung interaktiv von den beteiligten Akteuren hergestellt und ausgestaltet“? Im Mittelpunkt steht die Frage, welche pädagogisch-professionellen Kernaktivitäten, Paradoxien und Dilemmata im Kontext der spezifischen Gründungsanforderungen den Beratungsprozess bestimmen und welche Bearbeitungsmuster daraus resultieren (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 84).

Die theoretischen Zugänge zur Konzeptualisierung von Beratung und Professionalität wählt Cornelia Maier-Gutheil im Anschluss an Dieter Nittel. Beratung weist demnach folgende konstituierende Grundelemente auf: einen prozesshaften Verlauf,

Offenheit gegenüber dem Anliegen der Ratsuchenden, Freiwilligkeit das Angebot anzunehmen sowie Entscheidungsautonomie bei der ratsuchenden Person.

Nittel definiert Beratung als ein pädagogisches Handlungsschema, „das einen Bogen von der Problempräsentation bis zur gedankenexperimentellen Lösungsentwicklung beschreibt, und bei fortlaufender Relationierung von Ich und Welt, Emotion und Kognition, Experten- und Laienperspektive unter Beteiligung des Ratsuchenden zur Ermöglichung einer offenen biographischen Zukunft bei Wahrung eines Optimums an Lebensqualität beitragen soll“ (ebd. 2009, S.12). Beratungsziel ist die Stärkung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Ratsuchenden. Mit Nittels Verweis auf das Welt- und Selbstverhältnis wird deutlich, dass er Beratung im Kern als Begleitung und Unterstützung eines Lern- und Bildungsprozesses versteht.

Im Anschluss an Hermann Giesecke (2000) beschreibt Nittel (2009, S. 10) Beratung als Lernhilfe zur Ermöglichung oder Wiederherstellung von Autonomie in der biografischen Lebensführung. Nittel hebt mit dem Verweis auf die Autonomie des Ratsuchenden die Besonderheit der Interventionsform Beratung hervor, wonach – ähnlich wie bei Giesecke – der Ratsuchende das Lernziel bestimmt und das Beratungsergebnis grundsätzlich offen ist. Maier-Gutheil stellt ebenso in Anlehnung an Giesecke darauf ab, dass Beratung diejenige pädagogische Handlungsform sei, bei welcher das Lernziel nicht von den Pädagogen festgelegt, sondern von den Ratsuchenden selbst definiert wird. Anders als Giesecke macht die Autorin jedoch eine Einschränkung mit Blick auf die Autonomie der Ratsuchenden. So definieren nach Maier-Gutheil die Ratsuchenden zwar selbst das Lernziel, die Berater intervenieren und prüfen die klientenseits vorgenommene Lernzielbestimmung aber vor dem Hintergrund eines eigenen Lernziels. Das Lernziel der Berater für den Existenzgründungsprozess ist beispielsweise „die erfolgreiche berufliche Selbstständigkeit der ratsuchenden Person“ (2009, S. 43). Maier-Gutheil erzeugt aufgrund ihres spezifischen theoretischen Zugangs zur professionellen Handlungsform der Beratung ein Spannungsverhältnis zwischen der Verantwortung des Ratsuchenden und einer „Mitverantwortung“ (2009, S. 43) der Beratenden.

Der zweite theoretische Zugang bezieht sich auf das professionelle Handeln. Auch dieser Zugang wird im Anschluss an Nittel gewählt und als „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel 2000, S. 70) definiert. Professionelles Handeln hat nach Nittel auf drei Ebenen widersprüchliche und spannungsreiche Verhältnisse zu bearbeiten, und zwar auf der Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene (vgl. Nittel 2000, S. 81). Die Bearbeitung auftretender Widersprüche entlang der drei Ebenen erfolgt unter zwei Maßgaben. Erstens gilt es im professionellen Handeln die Bedingungen der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie zu sichern (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 33 und Oevermann 1996, S. 70 ff.), zweitens gilt es wissenschaftliches Wissen in einer Weise einzuführen, die die Reflexion von Begrenzungen des Alltagswissens ermöglicht und zu neuer Handlungsfähigkeit führt (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 55). Bezogen auf den Beratungsprozess bedeutet Beratungsprofessionalität nach Nittel den

professionellen Umgang mit Widersprüchen. Berater müssen „mindestens zwei Erwartungen gleichzeitig bedienen, die sich handlungslogisch jedoch widersprechen. Der Praktiker muss z. B. Nähe zeigen, Vertrauen aufbauen, Verständnis zeigen, muss aber auch Distanz wahren, einen kühlen Kopf bewahren, da er nur so dem Ratsuchenden helfen kann“ (Nittel 2010, S. 6). Über das widersprüchliche Verhältnis von Nähe und Distanz hinaus sind weitere Spannungsverhältnisse professionell zu bearbeiten: hinsichtlich der Kommunikationsform das Spannungsverhältnis zwischen der Exklusivität der dyadischen Beratungssituation einerseits und der Beibehaltung von Formen des Alltagsgespräches; hinsichtlich der Zielsetzung das Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Anliegen der Ratsuchenden und dem externen Zwang zur Beratungsteilnahme hinsichtlich der Beratungsinteressen, das Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Anliegen und Trägerinteressen.

Als methodischen Zugang zu den Existenzgründungsgesprächen wählt Maier-Gutheil die sequenzielle Interaktionsanalyse im Anschluss an Kallmeyer/Schütze. Auf das methodische Verfahren wird hier nicht weiter eingegangen (vgl. dazu Maier-Gutheil in diesem Band und 2009, S. 58 ff.).

Im Ergebnis der Untersuchung zeigen sich die Existenzgründungsgespräche performativ als einen aus mehreren Arbeitsschritten bestehenden Prozess, der elementar „durch eine Doppelstruktur von Beratungs- und Vermittlungsprozessen einerseits und einem Begutachtungsprozess andererseits gekennzeichnet“ (Maier-Gutheil 2009, S. 214) ist. Diese Doppelstruktur wird „als zwei Formen pädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 18) interpretiert. Die Existenzgründungsgespräche oszillieren demnach zwischen zwei Formen pädagogischer Professionalität: einer beurteilenden Beratung und einer begleitenden Begutachtung (ebd., S. 180 ff.). Über diese beiden professionellen Handlungsformen hinaus werden empirisch zwei typische Muster bzw. Arbeitsstile der Berater rekonstruiert. So arbeitet die Pädagogin bei Athene fallspezifischer und dialogischer. Die Steuerberaterin bei Themis orientiert sich demgegenüber stärker am Schema des trägerspezifischen Verlaufsmusters.

4 Re-Interpretation der Studienergebnisse: zwischen alltäglicher und professioneller Beratung

Im Folgenden wird eine alternative Interpretation der von Maier-Gutheil herausgearbeiteten Untersuchungsergebnisse angeboten. Statt eines Spannungsverhältnisses zwischen Beratung und Begutachtung wird eine Differenz zwischen alltäglicher (nicht-professioneller) und professioneller Beratung (vgl. Gieseke u. a. 2007) aufgemacht. Diese Re-Interpretation ist nicht die Folge einer erneuten methodisch begründeten Auswertung des empirischen Materials. In dieser Hinsicht können lediglich Eindrücke zugrunde gelegt werden, wie sie über publizierte Textauschnitte aus den Interviews und über Beschreibungen der Autorin entstanden sind. Die Re-Interpretation stützt sich vor allem auf einen veränderten theoretischen

Zugang zum empirischen Material und zu den Untersuchungsergebnissen. Im Mittelpunkt meines veränderten Zugangs stehen zwei Heuristiken: erstens die Grundformen pädagogischen Handelns, wie sie bei Hermann Giesecke reflektiert werden, und zweitens die Professionalität pädagogischen Handelns, die sich als fallrekonstruktives Handeln beschreiben lässt.

Giesecke (1987) unterscheidet folgende Grundformen professionellen pädagogischen Handelns: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Es lässt sich darüber streiten, ob diese Unterscheidung vollständig oder im Einzelnen zutreffend ist. Hinsichtlich der professionellen Handlungslogik weist Giesecke jedoch – ähnlich wie Bollnow (1959) und Mollenhauer (1965) – auf eine wichtige Differenz zwischen Unterrichten/Lehren² auf der einen und Beraten auf der anderen Seite hin: Die Zielkompetenz wird beim Unterrichten den Lehrenden zugeschrieben, beim Beraten den Ratsuchenden. Für Bollnow fehlt der Beratung „jene beabsichtigte Einflussnahme auf den Willen des andern Menschen“ (1959, S. 78). Für Mollenhauer ist „nur was der Ratsuchende formuliert, ... ein vertretbarer Gegenstand der Beratung. Er ist Subjekt der Situation“ (1965, S. 34).

Pädagogische Beratung ist dadurch charakterisiert, dass sich die Berater in den Dienst des Ratsuchenden und seines Anliegens stellen, welches der Ratsuchende in einer bestimmten Weise gedanklich geordnet hat und nun mittels professioneller Unterstützung so bearbeiten möchte, dass es in seine Lebenswelt passt und seine Handlungsfähigkeit erweitert (vgl. Ludwig 2014). Die beiden Grundformen professionellen pädagogischen Handelns „Lehren“ und „Beraten“ weisen damit gegensätzliche Handlungslogiken auf: Wer das eine tut, kann nicht gleichzeitig das andere wollen. Wer als Lehrender ein Lehrziel – auch wenn die Lernenden aktiv beteiligt werden und Partizipationsmöglichkeiten besitzen – erreichen möchte und dazu ausgewählte Inhalte bearbeitet oder bearbeiten lässt, kann nicht gleichzeitig wollen, dass die Lernenden auf diese Weise ihre je individuellen Anliegen bearbeiten können. Ziele und Inhalte der Lehre repräsentieren das Anliegen der Lehrenden als Ausgangspunkt der Lehre. Besitzen oder entwickeln Lernende in diesem Lehr-Lernzusammenhang nun eigene Anliegen, für die sie Unterstützung anfragen, muss der Lehrende die Handlungsform wechseln und in die der Beratung übergehen, sofern er den individuellen Anliegen nachkommen möchte. Weil beide pädagogische Handlungsformen in ihrer je eigenen Logik entgegengesetzt sind, können sie als professionelle Fokussierung von einer pädagogisch handelnden Person nur diachron ausgeführt werden, aber nicht synchron.

Die Begutachtung oder Kontrolle durch die Lehrenden mit Blick auf das Erreichen der von ihnen gesetzten Lehrziele stellt vor dem Hintergrund der Differenz zwi-

2 Statt Unterrichten wird hier der allgemeinere Begriff des Lehrens verwendet. In beiden Vermittlungsvarianten liegt die Zielbestimmungskompetenz beim Lehrenden, auch wenn Formen der Teilnehmerorientierung zum Tragen kommen. Der Begriff der Teilnehmerorientierung – oder moderner: Subjektorientierung – verweist bereits darauf, dass von einem eingenenommenen (Lehrenden-)Standpunkt aus zu einem zweiten (Teilnehmer-)Standpunkt hin orientiert werden soll.

schen Lehren und Beratung eine Aktivität dar, die aus professioneller Sicht nur der Handlungsform Lehre zugerechnet werden kann. Denn nur in der Lehre und nicht in der Beratung werden Veränderungsziele der Lehrenden gesetzt, deren Realisierung anschließend überprüft/begutachtet werden. In der professionellen Beratung werden die Lernziele demgegenüber von den Ratsuchenden gesetzt (was nicht den Einfluss der Berater ausschließt³). Die Überprüfung der selbstgesetzten Zielerreichung in der Beratung erfolgt in der Regel durch die Ratsuchenden selbst oder im Rahmen einer gemeinsamen Reflexion – aber nicht als Begutachtung. Genau das ist ein zentrales Charakteristikum der professionellen Handlungsform Beratung. Die begutachtende Überprüfung der vom Berater gesetzten Ziele entfällt, weil nicht er in der Beratung die Veränderungsziele setzt, sondern die Ratsuchenden selbst. Maier-Gutheil kann bei der Interpretation des Datenmaterials die Handlungsform Beratung nur deshalb mit der Anforderung Begutachtung verbinden, weil sie in ihrem theoretischen Zugang die Mitverantwortung der Berater für die Lernziele einführt. Genauer: die Verantwortung für die von den Beratern selbst gesetzten Beratungsziele, mit denen sie in die Ziele der Ratsuchenden eingreifen (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 43). Auf diese Weise vermischt Maier-Gutheil bereits in ihrem professionstheoretischen Zugang die professionellen Handlungsformen Beratung und Lehre.

Während bei Giesecke, Mollenhauer und Bollnow das Beratungsanliegen und das damit verbundene Lernziel des Ratsuchenden den Ausgangspunkt des Beratungsprozesses bilden, stellt Maier-Gutheil in ihrem theoretischen Zugang zur professionellen Beratung Entwicklungsziele der Berater als Ausgangspunkt für den Beratungsprozess in Rechnung, die aus einer gesellschaftlichen und institutionell externen Perspektive begründet sind und im Beratungsprozess realisiert werden sollen. Vor diesem Hintergrund gilt es speziell bei der Existenzgründungsberatung sowohl einen neuen Erwerbsarbeitsstatus und eine neue berufliche Rolle zu erreichen als auch von Seiten der Beratungseinrichtungen für notwendig erachtete Lern- und Bildungsprozesse zu realisieren (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 34 f.). Dies mag aus der Sicht einer Betriebswirtschaft oder der wirtschaftspolitisch verantwortlicher Akteure notwendig sein und ließe sich z. B. auch im Rahmen der Handlungsform Unterrichten professionell abbilden. Im professionellen Sinn von Beratung allerdings wäre das Beratungsziel von den Ratsuchenden selbst – auf Grundlage ihres individuellen Anliegens – zu bestimmen.

Maier-Gutheil führt also bereits mit ihrem theoretischen Zugang ein Modell von Beratung ein, das die gegensätzlichen Handlungslogiken von Lehre und Beratung vermengt und insofern mehr einem alltäglichen Beratungsverständnis entspricht als der professionellen Handlungsform Beratung. Zumindest wird bei ihr nicht zwi-

3 Wenn hier zwischen der Zielbestimmung der Ratsuchenden und der Berater unterschieden wird, soll nicht der Einfluss des Beraters im Beratungsprozess in Abrede gestellt werden. Berater haben Einfluss und tragen im Beratungsprozess Verantwortung, insbesondere für den Beratungsprozess und den verstehenden Zugang zu den Anliegen und Zielen der Ratsuchenden. Berater setzen aber keine eigenständigen Entwicklungsziele. Die Einführung eines eigenständigen Entwicklungsziels der Berater schränkt die Offenheit des Beratungsprozesses ein und verändert die Handlungsform Beratung in Richtung Lehre.

schen einem alltäglichen und professionellen Beratungsverständnis differenziert. Die Vermengung von Beratung und Begutachtung entspricht der häufig anzutreffenden alltäglichen Expertenberatung und nicht professionellem Beratungshandeln. Im alltäglichen Beratungsverständnis teilen Experten ihr Fachwissen den Ratsuchenden als Ratschlag mit Anspruch auf Richtigkeit mit und überprüfen ggf. dessen Realisierung (vgl. Dewe 2010, S. 132). Dewe bezeichnet eine derartige Praxis als Sozialtechnik, mittels derer – auf Basis eines überlegenen Spezialwissens – vom Berater Rezeptologien für die Lebenspraxis abgeleitet werden (ebd., S. 138). Der theoretische Zugang in Maier-Gutheils Untersuchung orientiert sich mehr an alltäglicher als an professioneller Beratung.

Das bei Maier-Gutheil dann auch im Untersuchungsergebnis festgehaltene Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Begutachtung ist geradezu charakteristisch für ein alltägliches sozialtechnokratisches Beratungsverständnis, in dem nicht zwischen Beratung und Lehre unterschieden und bei dem unterschiedlichste Handlungsformen vermengt werden (so auch die Beschreibung von Maier-Gutheil in diesem Band). Sehr deutlich zeigt Maier-Gutheil auf, wie im empirischen Material die Anforderungsstruktur in den Vordergrund tritt, welche die Beraterinnen an die ratsuchenden Existenzgründer herantragen. Die Anforderungsstruktur der Gründungsberatung umfasst drei Ebenen: Wissen, Status und Rolle. Die dokumentierten Gründungsgespräche weisen darüber hinaus die typische Asymmetrie von Lehrer-Schülerbeziehungen bzw. von Expertengesprächen auf (Maier-Gutheil 2009, S. 89). In den Beratungsgesprächen werden nicht die Anliegen der Ratsuchenden thematisiert, sondern die Anforderungen der Berater. Sie geben Arbeitsaufträge (ebd., S. 94) und überprüfen die ordnungsgemäße Ausführung der Hausaufgaben, den sie den Ratsuchenden mitgeben (ebd., S. 104). Wo kein Beratungsanliegen seitens der Ratsuchenden existiert, kann auch kein verstehender Zugang und keine stellvertretende Deutung seitens des Beraters erfolgen, wie es für professionelle Beratung typisch wäre. Stattdessen werden die sachlichen Anforderungen der Existenzgründung wie in der pädagogischen Handlungsform der Lehre als inhaltlicher Einstieg in die Gespräche gewählt (ebd., S. 98). Mit den dokumentierten Gründungsgesprächen wird das Bild einer Expertenberatung und einer Qualifizierung gezeichnet. Vor allem aber wird deutlich, dass es um die Erfüllung festgelegter Kriterien geht, die für eine erfolgreiche Gründung und damit den Ausstieg aus der Arbeitslosigkeit von den Institutionen als notwendig erachtet werden. Das Erfolgskriterium der Gründungsgespräche liegt daher – wie Nittel sagt – „außerhalb pädagogisch-professionellen Handelns“ (1999, S. 54).

Nur indem die Vermittlungsintention der Gründungsexperten (im Rahmen der Handlungsform Lehre) einschließlich ihrer Überprüfung/Begutachtung von Maier-Gutheil in den Beratungsprozess übertragen wird, kann sie zwei Formen pädagogischer Professionalität konstatieren: eine beurteilende Beratung und eine begleitende Begutachtung (Maier-Gutheil 2009, S. 180 ff.). Aus der hier dargelegten alternativen theoretischen Perspektive erzeugen beide Formen kein professionelles Spannungsverhältnis, sondern beide repräsentieren Formen nicht-professioneller Expertenbera-

tung, die jeweils ihre spezifische professionelle Handlungslogik (Beratung und Lehre) verlassen haben. Das von Maier-Gutheil beschriebene Spannungsverhältnis von Beratung und Begutachtung ist damit der professionellen Handlungsform Beratung keineswegs inhärent, innerhalb der sich professionell agierende Berater mit verschiedenen Antinomien per se auseinandersetzen müssen. Das beschriebene Spannungsverhältnis ist vielmehr der handlungslogische Gegensatz zwischen den beiden Handlungsformen Beratung und Lehre, die im Ansatz von Maier-Gutheil vermischt werden.

Innerhalb der beiden rekonstruierten Formen alltäglicher Beratung (und eben nicht professioneller Beratung) identifiziert Maier-Gutheil in ihrer Untersuchung zwei verschiedene Muster bzw. Arbeitsweisen der sogenannten Berater: die überwiegende Orientierung an einem trägerbezogenen Ablaufschema und die teilweise aufscheinende fallspezifische Orientierung. „Vor allem mit Blick auf den Einsatz von Routinebeispielen und eine nicht fallspezifische Vorgehensweise werden in situ Fehler produziert... Eine fallorientierte Bearbeitung in der Gründungsberatung würde zudem der beratenden Aktivität mehr Raum geben“ (Maier-Gutheil in diesem Band). Aus dieser Beschreibung lässt sich ablesen, dass an vereinzelt Stellen der Gespräche bei „Athene“ professionelle Beratungssequenzen aufscheinen, die mit der Antinomie von „Subsumtion versus Rekonstruktion“ (Helsper 1996, S. 531) als Spannungsverhältnis von Schema versus Fallbezug reflektiert umgehen.

In ihrer Beschreibung des theoretischen Zugangs zum professionellen Handeln orientiert sich die Autorin an Nittels Konzept „gekonnter Beruflichkeit“, wie zuvor im Abschnitt 3 dargelegt. Professionelles Handeln versucht danach Vereinseitigungen im Umgang mit Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata zu vermeiden, insbesondere hinsichtlich der drei Antinomien: Rollenhandeln versus ganze Person, Subsumtion versus Rekonstruktion sowie Nähe versus Distanz (vgl. Helsper 1996). Über die Antinomie „Subsumtion versus Rekonstruktion“ („Fallbezug“) hinaus, die in den Fällen nur punktuell aufscheint, wird der Umgang der Berater mit den anderen beiden Antinomien in der vorliegenden Untersuchung nicht deutlich. Insgesamt lässt sich damit festhalten, dass in den Existenzgründungsgesprächen kaum professionell gehandelt wird.

Mit Blick auf die Entgrenzungsthese wäre damit für das Handlungsfeld Existenzgründungsberatung als Ergebnis festzuhalten, dass dort keine Entgrenzung professionellen pädagogischen Handelns stattfindet, sondern bekannte alltägliche Sozialtechniken im Kleid der Beratung auftreten. Es wäre interessant zu untersuchen, welche Strukturen sowie Deutungs- und Begründungsmuster in diesen Prozessen professionelles pädagogisches Handeln verhindern. Für solche Untersuchungen müssen aber als heuristischer Rahmen die Charakteristika professioneller Beratung zugrunde gelegt werden. Diese Bestimmungen werden im Folgenden dargestellt.

5 Professionelle pädagogische Beratung

Die Unterscheidung zwischen alltäglichem und professionellem pädagogischen Handeln ist keineswegs einfach zu treffen und findet sich in pädagogischen Handlungsfeldern regelmäßig in einem Mischungsverhältnis, das durch die Reflexion der professionellen Antinomien einerseits und alltägliche Steuerungsinteressen der pädagogisch Handelnden gegenüber den Lernenden und Ratsuchenden andererseits charakterisiert ist. Wie sich dieses Mischungsverhältnis gerade in nicht genuin-pädagogischen Handlungsfeldern darstellt, bleibt weiterhin eine empirisch zu klärende Frage. Im Folgenden sollen daher einige wichtige theoretische Bestimmungen für professionelles pädagogisches Beraten und dessen empirische Untersuchung erläutert werden.

Professionelles Handeln äußert sich – wie Nittel (2000) ausführt – als reflektierter Umgang mit Spannungsverhältnissen auf der Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene. Alltägliches Steuerungshandeln zeigt sich demgegenüber als vereinseitigende Festlegung, als Normierung und Festlegung auf etwas als „richtig“ oder „notwendig“ Geltendes, als darauf bezogener Lob und Tadel, in der Form von Belohnungen, Anreizen und Strafen, als Selektion, als angeordnete Wiederholung und als Entzug (Liebes-, Ressourcen-, Anerkennungsentzug). Für professionell Handelnde ist es in vielerlei Hinsicht schwer, Professionalität gegenüber den Anforderungen und Zwängen des Alltags zu realisieren. Dabei spielen nicht nur Trägerinteressen eine Rolle, sondern auch die Interessen der Ratsuchenden, die Berater oft zu „Experten wider Willen“ (Dewe 2012, S.1) machen möchten, um sich selbst aus der Verantwortung zu nehmen und zu entlasten.

Der Verweis auf den reflexiven Umgang mit den Antinomien im professionellen Handeln reicht für die Bestimmung professioneller Beratung allein nicht aus. Professionelle pädagogische Beratung lässt sich hinsichtlich dem

- Beratungsgegenstand
- Beratungsziel und
- Beratungsprozess bestimmen.

Mit Blick auf den Beratungsgegenstand spricht Bollnow von pädagogischer Beratung, wenn sich Beratung auf die sittliche Lebensführung bezieht und das „ganze Leben des Menschen in Frage steht“ (1959, S.84). Für Mollenhauer darf nur das, was der Ratsuchende formuliert, Gegenstand der Beratung werden. Dabei umfasst Beratung als Gegenstand Entscheidungen und Sachverhalte, die der Ratsuchende als Frage einbringt (1965, S.30).

Nittel definiert – hier dem auf Ulrich Oevermann und Berger/Luckmann rekurrierenden Enno Schmitz nicht ganz unähnlich – das pädagogische Beratungsziel „als absichtsvolle Veränderung des kognitiven und emotionalen Verhältnisses einer Person (Einheit von personaler und sozialer Identität) zu einem Ausschnitt der sozialen und/oder objektiven Wirklichkeit sowie die Lösung eines wie immer gearteten partikularen lebenspraktischen Problems, so dass der Ratsuchende nach der Umsetzung

des Ratschlags an die gewohnten Routinen seiner biografischen Lebensführung anknüpfen und seine Handlungskapazitäten unter den veränderten Umständen eines neuen Lernplateaus optimaler zur Geltung bringen kann“ (Nittel 2009, S. 10).

Der Beratungsprozess wird nach Mollenhauer durch die Idee der Aufklärung bestimmt. Sie ergibt sich aus der „Frage nach den eigenen Möglichkeiten des Ratsuchenden und ist somit immer „kritische Aufklärung“, welche die Ausgangsfrage präzisiert, das Problem rational erhellt und von Verfestigungen frei macht (Mollenhauer 1965, S. 32). Der Beratungsprozess wird damit als ein Distanz schaffendes und reflektierendes Gespräch gekennzeichnet. Der reflektierte Umgang mit den Antinomien professionellen Handelns hat hier seinen Platz. Der pädagogischen Beratung fehlt „jene beabsichtigte Einflußnahme auf den Willen des anderen Menschen“ (Bollnow 1959, S. 78). Weiterhin charakterisiert Bollnow Beratung als die Erarbeitung und das Abwägen mehrerer Möglichkeiten, sodass zugleich eine Einsicht in die Gründe und die zur Frage stehende problematische Situation vermittelt wird. Berater fällen keine Entscheidungen. Diese fällt der Ratsuchende selbst und trägt dafür auch die Verantwortung, während der Berater die Verantwortung für die angemessene Reflexion der Situation trägt (ebd., S. 81).

Im Kontext des Aufklärungsgedankens versteht sich pädagogische Beratung als die multiperspektivische Reflexion lebensweltlich gerahmter und problematisch gewordener Handlungs- und Lebenssituationen mit dem Ziel, bestehende Deutungsmuster mit Blick auf diese Situation so zu verändern, dass die Ratsuchenden im Kontext ihrer Möglichkeiten wieder entscheidungs- und handlungsfähig werden. Gegenstand der pädagogischen Beratung ist demnach eine problematisch gewordene Handlungssituation, Ziel ist die Transformation der bisherigen – nicht mehr adäquaten – Interpretationsperspektive auf die Handlungssituation durch den Ratsuchenden selbst. Der Prozess lässt sich als gemeinsames Gespräch mit Interpretationsleistungen und stellvertretenden Deutungen des Beraters charakterisieren, damit die Ratsuchenden mittels neuer Interpretationsangebote ihre bisherigen Situationsdeutungen verändern und wieder selbstverantwortlich Entscheidungen treffen können bzw. wieder handlungsfähig werden. Die Orientierung an den Deutungen und Interessen des Ratsuchenden einerseits und der gleichzeitige Anspruch auf deren Veränderung andererseits – ohne entscheidende Einflussnahme der Beratenen – beschreibt ein zentrales Autonomieproblem und zugleich Spannungsverhältnis der pädagogischen Beratung, das in seiner vielschichtigen Handlungslogik zu reflektieren ist.

Dewe/Schwarz (2011) und Ludwig (2014) reflektieren die Handlungslogik pädagogischer Beratung als beratende Rekonstruktion. Beratende Rekonstruktion zielt auf die Reflexion und Transformation des dem Ratsuchenden zur Verfügung stehenden Repertoires, vor allem auch auf die Explikation impliziten Wissens. „Beratende Rekonstruktion ist so gesehen eine Form des Diskurses, die Antwortmöglichkeiten auf im alltäglichen Kommunikationsfluss nicht ad hoc behebbare Regeldefizite anbietet und Interpretationsangebote bereithält für eine (möglicherweise reflektier-

tere) Begründung problematisch gewordener, aber nicht prinzipiell bedrohlicher subjektiver Handlungsentscheidungen der Lebenspraxis. (...) Der Berater bietet mit „stellvertretenden Deutungen“ (Oevermann) Begründungen bzw. unterstützt Alltagshandelnde beim Aufbau von Begründungen für Entscheidungen ihrer autonomen Handlungs- und Lebenspraxis“ (Dewe/Schwarz 2011, S.147). Diese reflexiv-rekonstruktive Arbeit am Verhältnis individueller Deutungen und gesellschaftlicher Regelsysteme lässt sich im Sinne von Bildung als Selbst- und Weltverständnis verstehen, die zur Neuorientierung in einer sozialen Situation führt (vgl. Ludwig 2012, S.142). Die Rekonstruktion macht Sinnhorizonte des Ratsuchenden und Bedeutungsstrukturen im Beratungsanliegen sichtbar, die dem Ratsuchenden bislang unbekannt waren. Sie werden als stellvertretende Deutungsangebote in den Beratungsprozess eingeführt. Es bleibt aber in der autonomen Verfügung des Ratsuchenden, inwieweit er diese Angebote für die Transformation seiner bestehenden Sinnhorizonte nutzt. Rekonstruktive Beratungsprozesse nehmen ihren Ausgangspunkt in den inhaltlich-gegenständlichen Problemlagen und Handlungsproblematiken der Ratsuchenden, d. h. in deren Perspektiven, Deutungen und Interpretationen zu der problematisch gewordenen Situation.

Mader hat bereits sehr früh mit dem Begriff der Deutung die inhaltlich-gegenständliche Seite der Situation herausgestellt. Er kritisiert eine psychologisierende Einschränkung auf Persönlichkeitsmerkmale in der Beratung. Pädagogische Beratung ist demgegenüber ein interpretativer Prozess in einer künstlichen Beratungssituation, in dem Berater und Ratsuchende ihre Deutungen austauschen und der Ratsuchende sich an der Deutung und der Person des Beraters „abarbeitet“ (Mader 1976, S. 710). Aufgrund des experimentellen Charakters der Deutungen kann sich der Ratsuchende leichter als im Alltagsdialog entziehen und die Deutung des Beraters verwerfen. Der Berater wird als Anbieter von Deutungen widerlegbar. Während Mollenhauer 1965 noch von Informationen spricht, die im Beratungsprozess ausgetauscht werden, führt Mader den Deutungsbegriff in den pädagogischen Beratungsdiskurs ein. Damit gewinnt Mader eine systematischer angelegte Freiwilligkeit und Distanziertheit in der Beratungsbeziehung, als es Mollenhauer möglich war. Mollenhauer (vgl. 1965, S. 31 ff.) konnte – im zeitlichen Vorfeld der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des symbolischen Interaktionismus – nur an die Beratenden appellieren, ihren Rat nur als Beispiel und nicht als Vorbild vorzubringen, damit der Ratsuchende darüber die Möglichkeit zur Selbstaufklärung gewinnt. Mader schreibt der Beratung in ihrer Eigenschaft als Deutungsarbeit einen prinzipiell experimentellen Charakter zu.

Dewe reflektiert beratende Rekonstruktion aus einer strukturtheoretischen Perspektive. Im Anschluss an Oevermann entwickelt er Beratung als professionelles Handeln (vgl. Dewe 2010) und als strukturrekonstruktive Fallinterpretation (Dewe 1996, S. 42 ff.). Dewe/Schwarz (2011, S. 107) verstehen Beratung als Kernfigur professionellen Handelns. In der Beratung werden die lebensgeschichtlichen Krisen der Ratsuchenden als „Konkretion sozialtypischer Problemlagen“ (Dewe/Schwarz 2011, S. 97) und nicht als individuelle Defizite gedeutet. Die Berater sind daher gefordert, die

individuelle Handlungsproblematik in ihren allgemeinen Strukturen und sozialtypischen Problemlagen zu interpretieren, d. h. in ihrer gegebenen Fallstruktur darzustellen.

Diesem rekonstruktiven Verständnis von Beratung liegt – ähnlich wie bei Enno Schmitz – ein spezifisches Modell von Autonomie der Lebenspraxis zugrunde. Das individuelle Handeln in der Krise wird als Resultat der Autonomie einer Lebenspraxis gefasst, die als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Dewe/Schwarz 2011, S. 106) charakterisiert wird. „Gemeint ist damit, daß jede mit Subjektivität ausgestattete Handlungsinstanz sich in manifesten Krisensituationen, in denen die alten Routinen gescheitert sind, zu einer Krisenlösung entscheiden muß, obwohl geprüfte Begründungen und Argumente noch nicht zur Verfügung stehen“ (Oevermann 2002, S. 12). Die so getroffenen Entscheidungen zwischen verschiedenen gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsmöglichkeiten werden als durch Fallstrukturen geleitet verstanden. Beratungsziel ist es demnach, die Fallstrukturgesetzlichkeit des Handelns aufzuzeigen, d. h. seine funktionale Einbettung in Organisationen oder soziale Felder.

Die Rekonstruktion verschiedener regelgeleiteter Entscheidungen im Kontext einer Handlungssequenz bringt eine spezifische Selektionsstruktur hervor, die Oevermann als Fallstruktur bzw. Fallstrukturgesetzlichkeit bezeichnet. In der Beratung geht es nach Dewe um die Reflexion dieser „Struktureigenschaften“ (1996, S. 41) alltäglicher Praxis im Beratungsfall, um die Handlungsstrategien der Ratsuchenden im Lichte dieser Strukturen sichtbar zu machen und so die Voraussetzung für die Transformation ihrer Begründungen durch sie selbst schaffen zu können. Der Professionelle hat dazu mit „der Dialektik von universalisierter Regelanwendung bei striktem Fallbezug“ (Dewe/Schwarz 2011, S. 104) umzugehen. Professionalität ist deshalb der Ort, an dem wissenschaftliches Wissen in alltägliche Deutungen transformiert werden soll (vgl. Dewe/Schwarz 2011, S. 107).

Damit ist die Frage aufgeworfen, wie die Ratsuchenden mit dem stellvertretenden Deutungsangebot der Berater umgehen. Inwieweit nehmen sie das Deutungsangebot für sich selbst als relevant an und setzen sich mit diesem auseinander? Für die Ratsuchenden gibt es gute Gründe gegenüber der Fallstrukturinterpretation skeptisch zu sein. Schließlich erfassen Fallstrukturen nicht zwangsläufig gesellschaftliche Widersprüche, die Ratsuchende in ihrer Handlungsproblematik empfinden. Die Fallstrukturgesetzlichkeit wäre demnach um den subjektiven Sinn, die subjektiven Bedeutungshorizonte auf die Fallstruktur zu erweitern. Erst wenn der subjektive Sinn im Beratungsprozess verstanden ist, können die Bezüge vom subjektiven Sinn zur Strukturgesetzlichkeit ins Verhältnis gesetzt und sichtbar gemacht werden. Ohne die Darstellung dieses Verhältnisses kann die Relevanz der Strukturgesetzlichkeit vom Ratsuchenden ggf. nicht nachvollzogen werden. Professionelles Beratungshandeln umfasst somit die Rekonstruktion des Verhältnisses von subjektivem Sinn und Strukturgesetzlichkeit.

Es ist im Beratungsprozess ohnehin zunächst der subjektive Sinn, mit dem die Ratsuchenden ihr Anliegen gegenüber den Beratern vortragen. Rekonstruktive Beratung muss deshalb m. E. den Zusammenhang von subjektivem Handlungssinn und latenten Sinnstrukturen vom Standpunkt des ratsuchenden Subjekts aus in den Blick nehmen. Dies versucht der Ansatz rekonstruktiver Beratung vom Subjektstandpunkt (vgl. Ludwig 2014). Das Erleben der Ratsuchenden ist für deren Situationsinterpretation maßgeblich und muss deshalb genauso methodisch verstanden werden, wie die daraus folgenden Handlungskonsequenzen (vgl. Hitzler 2002, Abs. 33).

Subjektiver Sinn gilt aus der Perspektive der Wissenssoziologie als Ausdruck eines sozial konstruierten Bedeutungszusammenhangs, wobei Vergesellschaftung als bestimmendes Moment der Lebenspraxis gilt. Vergesellschaftung stellt „das Alltags Handeln in den Konflikt zwischen einem pragmatisch durch den Zwang zur Lebensbewältigung geforderten *Verharrenwollen* des Alltagswissens und dem Druck der gesellschaftlichen Strukturen, die über immer wieder neue außeralltägliche Ereignisse Zweifel aufwerfen, *zur Reflexion nötigen*“ (Schmitz 1984, S. 106; Hervorhebung JL). Die kritische Psychologie bzw. Subjektwissenschaft greift diese Bestimmung des symbolischen Interaktionismus auf und unterlegt die dort nur angedeutete Vergesellschaftung mit gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozessen. Es sind historisch bestimmbare gesellschaftliche Prozesse, auf die sich das gesellschaftliche Handeln des Subjekts bezieht und die den subjektiven Sinn allgemein rahmen (und nicht abstrakte Regelsysteme). Zugleich wird das Handeln des Subjekts wie im symbolischen Interaktionismus an gesellschaftliche Teilhabe gebunden, in deren lebensweltlichen Handlungskontexten die interaktiv immer wieder herzustellende Teilhabe entweder defensiv verteidigt wird (verharren) oder Ereignisse mit dem Ziel erweiterter Teilhabe in Zweifel gezogen und kritisch hinterfragt werden. Aus dieser Perspektive von Vergesellschaftung und symbolisch vermittelter gesellschaftlicher Teilhabe ergeben sich erweiterte Möglichkeiten der Rekonstruktion des Verhältnisses von subjektivem Sinn und latenter Sinnstrukturen, aber auch zusätzliche Herausforderungen. Die Herausforderung in der Beratung besteht vor allem darin, die Handlungsproblematik der Ratsuchenden einerseits mit Blick auf die damit verbundenen Vergesellschaftungsprozesse und Teilhabeinteressen vom Subjektstandpunkt des Ratsuchenden aus zu verstehen und andererseits mit Blick auf erweiterte Teilhabemöglichkeiten zu reflektieren.

Vom Subjektstandpunkt aus betrachtet besteht eine „Reziprozität“ der Begegnung zwischen dem Interpretieren und den anderen, wobei die anderen gegenüber dem Interpretieren als unterschiedene Intentionalitätszentren gelten. Die Welt und die anderen sind „je mir“ gegeben – bezogen auf meinen Standpunkt und meine Lebensinteressen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 14). Wir begegnen einander und nehmen uns wahr. Das gilt auch für die Beratungsbeziehung. Wir können einander verstehen, weil wir uns selbst verstehen. „Perspektiven-Verschränkung“ als Spezifikum menschlicher Sozialbeziehungen beruht auf „Reflexivität, mit welcher ich vom

Standpunkt meiner Welt- und Selbstsicht den anderen in seiner Welt- und Selbstsicht in Rechnung stelle“ (Holzkamp 1983, S. 238; vgl. auch Gieseke 2007).

Die Anliegen von Ratsuchenden lassen sich subjekttheoretisch als Handlungsproblematiken, d. h. als eingeschränkte Handlungsfähigkeit verstehen. Jene liegen vor, wenn die Reflexion der Welt- und Selbstbeziehung an Grenzen stößt, d. h. die verfügbare Situationsdefinition nicht mehr ausreicht, um in befriedigender Weise handlungsfähig zu sein. Solche Handlungsproblematiken als eingeschränkte Situationsinterpretation sind vom Subjektstandpunkt aus betrachtet der Ausgangspunkt der Ratsuchenden, um Beratung in Anspruch zu nehmen. Lebensweltliche Irritationen und Handlungsproblematiken der Ratsuchenden sagen etwas über den Stand ihrer aktuellen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten aus und den Grad lebenslagenspezifischer Beschränkungen. Eingeschränkte Teilhabe korreliert zudem mit einer Emotionalität des Beratungsanliegens, was nicht selten in Form von Leidensdruck Ausdruck findet.

Die Aufgabe der Berater liegt vor diesem Hintergrund vornehmlich in der handlungsbezogenen Rekonstruktion des vorhandenen Welt- und Selbstverhältnisses der Ratsuchenden hinsichtlich sowohl seines subjektiven Sinns als auch seiner manifesten und latenten Sinnstrukturen. Es soll ein Verständnis dafür geschaffen werden, wie sich die Handlungsproblematik als eingeschränkte Vermittlung eines Welt- und Selbstverhältnisses darstellen mag. Dabei zielt die Rekonstruktion sowohl auf die vorhandenen individuellen Vermittlungsweisen als auch auf die nicht realisierten, aber *möglichen* Vermittlungsverhältnisse ab. Der rekonstruktive Arbeitsschritt hat nicht nur die Struktur zum Gegenstand, sondern er stellt auch den Bezug der individuellen Handlungsbegründung auf die gesellschaftliche Struktur her, indem sich subjektivspezifische Lesarten und Realisierungschancen gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen und Verfügungsmöglichkeiten aufzeigen lassen. Mit dieserart Rekonstruktion „werden die unterschiedlichen Weltdeutungen bzw. Sicht- und Verhaltensweisen als unterschiedliche Formen subjektiver Realisierung gemeinsamer Verfügungsmöglichkeiten begreifbar“ (FGL 2004, S. 11).

Beratung vom Subjektstandpunkt aus versteht das Verhältnis von Individuum-Gesellschaft als eine prinzipielle Einheit, die sich unter den gegenwärtigen Verhältnissen widersprüchlich darstellt. Dieser Verhältnisbestimmung als einer prinzipiell möglichen Einheit liegt das erkenntnistheoretische a priori einer Solidargesellschaft zugrunde und nicht das a priori einer Gesellschaft, die über die Konkurrenz von Einzelinteressen zusammenhält. Mit der expliziten Bestimmung⁴ einer spezifischen Gesellschaftlichkeit, die auf die realen und potenziell realisierbaren Lebenschancen von Handlungssubjekten abstellt, rückt eine gesellschaftskritische Perspektive stärker ins Zentrum der Beratung. Es geht dann in der Beratung nicht mehr allein um Aufklärung der Ratsuchenden über latente funktionale Strukturen und Regelmäßigkeiten, und inwiefern individuelles Handeln mit gesellschaftlich vorherrschenden

4 Alle theoretischen Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gesellschaft basieren auf einem a priori. Es wird nur selten explizit gemacht.

Normalitätserwartungen in Konflikt geraten kann. Es geht darüber hinaus um eine gesellschaftskritische Perspektive, die unbeirrt – auch im Sinne des Inklusionspostulats – danach fragt, inwiefern diese Strukturen den gesellschaftlichen Zusammenhang individueller Gesellschaftlichkeit und Teilhabe verdecken und Probleme nur personifizieren. Eine derart aufklärerische Perspektive schafft die Bedingung der Möglichkeit, dass die Ratsuchenden nicht nur die eigenen Bedeutungs- und Begründungshorizonte verändern, sondern auch die Veränderung der sie rahmenden Strukturen in Betracht ziehen können. Es geht dann darum, die „Vermitteltheit eigener Erfahrungen mit den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen (...) im jeweils konkreten Fall zu begreifen“ (FGL 2004, S.10). Die alltäglich naheliegende Sichtweise, die Oberfläche der gesellschaftlichen Verhältnisse soll durchdrungen werden, um die individuelle Gesellschaftlichkeit zur Sprache zu bringen (vgl. FGL 2004, S. 8).

Für rekonstruktive Beratung ist vom Subjektstandpunkt ausgehend das Verhältnis von subjektivem Sinn zu Sinnstrukturen in dreierlei Hinsicht relevant. Mit Blick erstens auf manifeste Sinnstrukturen, zweitens auf Sinnstrukturen, die latent eine Rolle spielen, und drittens auf Sinnstrukturen, die möglich wären, dem subjektiven Handeln aber aufgrund seiner sozialen Lage und Position (noch) nicht verfügbar sind.

Bezieht man die skizzierten drei Ebenen auf die Rekonstruktionsaufgabe in der Beratungspraxis, dann gilt es in einem ersten Schritt vom Subjektstandpunkt aus die individuelle Lebenslage als Binnenperspektive zu rekonstruieren, d. h. als Sicht des Ratsuchenden auf seine problematisch gewordene Lebenssituation. Die Einnahme des Subjektstandpunkts verlangt von den Beratenden einen grundlegenden Perspektivenwechsel. Die Herausforderung für die Beratenden besteht vornehmlich in einer strikt fallbezogenen Perspektivenübernahme von Interpretationsmöglichkeiten und –horizonten, wobei die Lebensinteressen der Ratsuchenden zum Angelpunkt der Interpretation erhoben werden.

Die Frage, in welcher Weise dabei bestimmte soziale Positionen regelnd wirksam werden, kann erst durch eine nachfolgende Analyse von der Außenperspektive beantwortet werden, d. h. vom Standpunkt des distanzierten Beobachters. Aus dieser Perspektive lässt sich auch rekonstruieren, auf welche sozialen Positionen „Noch-Nicht“ oder „Nicht-Mehr“ in der Lebenswelt Bezug genommen wird. Wenn sowohl die subjektive Lebenslage als individuelle Binnenperspektive auf die Handlungsproblematik vom Berater verstanden wurde, als auch die Bezugnahmen auf die sozialen Positionen (Milieustrukturen, berufliche Strukturen) als leitende Regeln aus der Außenperspektive rekonstruiert wurden, lassen sich Möglichkeiten und Grenzen sozialer Teilhabe bestimmen. Für die Professionalität der Beratung ist dies ein zentraler Gesichtspunkt. Forschungen zur Professionalität in Beratungsprozessen hätten zu untersuchen, inwieweit Berater das Verhältnis zwischen der Binnenperspektive des Ratsuchenden und der in dreifacher Hinsicht relevanten Außenperspektive herstellen und rekonstruieren.

Eine weitere Frage zur Professionalität der Beratung umfasst die Vermittlung der stellvertretenden Deutungsangebote mit den vorhandenen Sinnhorizonten der Ratsuchenden. Vermittlung wird in der strukturtheoretischen Version bei Dewe als Dialog zwischen beiden Parteien entworfen (vgl. Dewe 2010, S. 132). Ein Dialog, in dem ein „Konsens... zu einer gemeinsam akzeptierten Deutung“ (ebd., S. 141) hergestellt werden soll. Ziel ist eine gemeinsam getragene Perspektive (Dewe 1985, S. 370). Dieses Vermittlungskonzept des strukturtheoretischen Ansatzes läuft Gefahr, die vorhandenen Freiheitsgrade der Ratsuchenden einzuschränken, damit den Widerstand der Ratsuchenden zu provozieren und Wissenstransformationsprozesse zu behindern. Diskursive Aushandlungsprozesse, die auf Konsens zielen, basieren auf der Macht von Argumenten, die vor allem bei den Beratenden liegt. Sie haben einen Startvorteil und sind zugleich die Produzenten der neuen Deutungsangebote, haben sich also während der Rekonstruktion bereits intensiv mit der argumentativen Struktur auseinandergesetzt. Demgegenüber können die Ratsuchenden im „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992) ihrer Argumente nur reagieren.

Es ist fraglich, ob das Beratungsgespräch überhaupt als Dialog interpretiert werden kann. Schmitz/Bude/Otto (1989) argumentieren, dass die Beratung kein Dialog sein kann, weil der Berater nicht in der gleichen Weise vom Fall betroffen ist wie der Ratsuchende. Ähnlich wie Schmitz/Bude/Otto greift Mader den Aspekt der Nicht-Alltäglichkeit und Künstlichkeit der Beratungssituation auf – im Unterschied zum alltäglichen Dialog. Die Künstlichkeit des Beratungssettings ist Mader zufolge eine wichtige Voraussetzung, die den Ratsuchenden eine bessere Kontrolle der Situation erlaubt und „eher ein Verwerfen, Sichentziehen und Neuzuschreiben – und damit Lernen – zulässt als komplexe Alltagssituationen“ (Mader 1976, S. 709 f.). Die Künstlichkeit und Distanz der Beratungssituation schaffen zusammen mit dem Deutungsangebot einen experimentellen Raum (vgl. Ludwig/Petersheim 2004), der Reflexion und Lernen befördert. Dazu ist es – im Unterschied zum Alltagsdialog – erforderlich, Bedeutungs-, Begründungshorizonte im Beratungsprozess offen und transparent zu machen. Vermittlung neuer Interpretationsperspektiven im Beratungsprozess bedeutet dann nicht Konsens, sondern Ansprache und Explikation der im Beratungsfall rekonstruierten Zusammenhänge, um Differenzen sichtbar zu machen zwischen den vorhandenen und den möglichen Interpretationsperspektiven. Über die Herstellung von Differenz können Lernprozesse bei den Ratsuchenden initiiert und unterstützt werden – Lernprozesse, die eine Transformation der bestehenden Bedeutungshorizonte zum Gegenstand haben.

Deutungsangebote der Beratenden finden erst dann Eingang in die bestehenden Bedeutungshorizonte der Ratsuchenden, wenn die eigene Handlungsproblematik dadurch für sie verständlicher wird. Die Vermittlungsleistung vollziehen also die Ratsuchenden – nicht die Berater – in Form von Lern- bzw. von Transformationsprozessen. Die Aufgabe der Berater ist es, dafür den subjektiven Sinn und die Sinnstrukturen im Beratungsprozess öffentlich und so für die Ratsuchenden und deren Transformationsversuche zugänglich zu machen. Es muss zwischen dem Rekonstruktionsprozess und dem Lernprozess in der Beratung unterschieden werden. Die

Berater sind für die Rekonstruktion der stellvertretenden Deutungsangebote verantwortlich. Von ihrer Professionalität und wissenschaftlichen Kompetenz hängt es ab, wie komplex und multiperspektivisch diese Interpretationsangebote sind. In welcher Weise diese Angebote von den Ratsuchenden aufgegriffen werden und zur Transformation ihrer alten Perspektiven auf den Fall führen, ist eine andere Frage und bleibt als Lernprozess für die Berater prinzipiell unverfügbar. Lernen kann aber durch die Berater unterstützt werden: erstens durch die Herstellung von Differenzen und zweitens durch einen verstehenden Zugang zu den Lernprozessen der Ratsuchenden.

Über den verstehenden Zugang der Berater zu den Lernprozessen der Ratsuchenden können sie diejenigen stellvertretenden Interpretationsangebote identifizieren, die für die Ratsuchenden besondere Relevanz besitzen. Für Untersuchungen zur Professionalität des Beratungshandelns wäre es deshalb wichtig danach zu fragen, in welcher Weise die Aufgabe der Lernunterstützung und Differenzbildung in der Beratung bearbeitet wird.

6 Perspektiven für Professionalitätsforschung und Entgrenzung

Professionelle Beratung ist wie dargestellt an schwierige Verstehens- und Rekonstruktionsleistungen, aber auch an Aufgaben der Differenzbildung und Lernunterstützung gebunden. In der Beratungspraxis werden diese professionellen Anforderungen regelmäßig in eingeschränkter Weise vollzogen. Dies macht dieses Handeln nicht gleich unprofessionell. Interessant wäre es aber, das Spannungsverhältnis zwischen professionellem und alltäglichem Beratungshandeln in der Praxis zu untersuchen. Hier liegt ein Forschungsdesiderat. Es ließen sich damit unterschiedliche Typen und Mischformen bestimmen, welche die professionellen Merkmalsräume des Beratungshandelns in unterschiedlicher Weise realisieren. Voraussetzung dafür wäre eine Heuristik professionellen Beratungshandelns, wie sie als Beispiel hier vorgeschlagen wurde.

Eine Vermengung alltäglicher und professioneller Merkmale bereits im theoretischen Zugang, wie er in der Untersuchung von Maier-Gutheil erfolgte, führt zwar in der vorliegenden Untersuchung zu Ergebnissen, welche einen Eindruck von dem in der Praxis vorzufindenden Spannungsbogen geben. Es ist ein Spannungsbogen, der vor allem die Seite der Begutachtung und d. h. der alltäglichen Expertenberatung stark macht. Wir erhalten aber mit dieser Heuristik, die Kriterien alltäglichen Beratungshandelns mit professionellen Kriterien vermengt, keine Aussagen über professionelles Handeln. Zugleich aber auch keine Aussagen über seine Verbreitung in Feldern, die nicht genuin pädagogisch sind. Die Nittel'sche Frage, die von Maier-Gutheil empirisch aufgegriffen wurde, inwieweit sich die professionelle Handlungslogik in den Alltag hinein entgrenzt, bleibt daher aktuell.

Literatur

- Alheit, P. (2002):** Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hg.): Biographische Arbeit. Opladen, S. 211–240.
- Bollnow, O. F. (1959):** Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Combe, A./Helsper, W. (2002):** Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich (UTB Erziehungswissenschaft), S. 29–48.
- Dewe, B. (2012):** Sozialarbeiter als „Experten wider Willen“: Zum Phänomen der Reduktion von Beratungswissen auf „Handlungsrezepte“ aufgrund sozialtechnischer Erwartungen ratsuchender Klienten in Beratungsgesprächen. Typoskript Halle. Überarbeitete Version des Typoskripts von Dewe, B./Schmitz, E.: Experten wider Willen. Untersuchungen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der Beratungskommunikation. Bielefeld/Berlin 1983.
- Dewe, B. (2010):** Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage. Opladen, S. 131–142.
- Dewe, B. (1996):** Beratende Rekonstruktion. In: Alemann, H. von/Vogel, A. (Hg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 38–55.
- Dewe, B. (1985):** Zur Metapher des „klinischen Soziologen“. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt (Sonderband 3). Göttingen, S. 351–390.
- Dewe, B./Schwarz, M. P. (2011):** Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg: Kovač.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (2004):** Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 10–28.
- (FGL) Forschungsgruppe Lebensführung (2004):** Zum Verhältnis von Selbsterkenntnis, Weltwissen und Handlungsfähigkeit in der Subjektwissenschaft. In: FKP (Forum Kritische Psychologie) (47), S. 4–38.
- Giesecke, H. (2000):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 7. Auflage. Weinheim: Juventa, Erstveröffentlichung 1987.
- Gieseke, W. (2007):** Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivenverschränkung. Humboldt-Universität zu Berlin: Erwachsenenpädagogischer Report, 11, S. 10–22.
- Helsper, W. (1996):** Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 521–569.

- Hitzler, R. (2002):** Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: FQS 3 (2). Online verfügbar unter www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm, zuletzt geprüft am 01.07.13.
- Holzkamp, K. (1983):** Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus.
- Honneth, A. (1992):** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.
- Kade, J./Nittel, D. (2010):** Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage. Opladen, S.195–206.
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1991):** Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel: Beltz (ZfPäd 27. Beiheft), S. 39–66.
- Ludwig, J. (2014):** Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Schwarz, M. P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R./Weber, P. J. (Hg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 550–589 (im Erscheinen).
- Ludwig, J. (2012):** Lernberatung. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: wbv, S. 141–192.
- Ludwig, J./Petersheim, A. (2004):** Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 254–270.
- Mader, W. (1976):** Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik (5), S. 699–714.
- Maier-Gutheil, C. (2009):** Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Univ., Diss. Frankfurt (Main), 2007. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (VS research).
- Nittel, D. (2009):** Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Bildungsberatung. Hessische Blätter für Volksbildung (1), S. 5–18.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (1999):** Was macht professionelles pädagogisches Handeln in der (modernen) Erwachsenenbildung „erfolgreich“? In: PÄDForum H. 1, S. 53–58.
- Mollenhauer, K. (1965):** Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, K./Müller, C. W. (Hg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25–87.
- Oevermann, U. (2002):** Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online verfügbar unter http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf, zuletzt geprüft am 13.10.2013.

- Oevermann, U. (1996):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.
- Schmitz, E. (1984):** Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11), S. 95–123.
- Schmitz, E./Bude, H./Otto, C. (1989):** Beratung als Praxisform angewandter Aufklärung. In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 122–148.
- VBV e. V. – Vereinigung beratender Betriebs- und Volkswirte (2010):** Grundsätze ordnungsmäßiger Gründungsberatungen. Online verfügbar unter http://www.vbv.de/download/gog_vbv_grundsaeetze_gruendungsberat.pdf.

III Erziehungswissenschaft und Lernen mit Videografie

Mit videobasierten Interaktionsanalysen auf der Spur von Handlungsmustern in der Museumspädagogik

TOBIAS NETTKE

1 Einleitung

Dieser Beitrag ist in einem von der pädagogischen Forschung vergleichsweise wenig beachteten Bereich zu verorten – der Museumspädagogik. Im Fokus stehen Strukturen und Merkmale museumspädagogischer Führungen.

Sie sind in allen Museumsarten vorzufinden und gemäß bundesweiter Untersuchungen des Instituts für Museumsforschung (IfM) unangefochten die häufigste Form der personal betreuten Informations- und Bildungsangebote von Museen (IfM 2008). In den unterschiedlichsten Formen und in Kombination mit anderen Formaten wird diese personenbezogene Dienstleistung seit Jahrzehnten von vielen Kultureinrichtungen angeboten (vgl. Nuissl/Paatsch et al. 1987, 131).

Im Rahmen der Dissertationsstudie „Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen – eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen“ konnte dieses pädagogische Format näher untersucht werden (vgl. Nettke 2010a). Was zeichnet die professionelle Arbeit von Museumspädagogen in Führungen konkret aus? Welche charakteristischen Herausforderungen bearbeiten sie gemeinsam mit den Teilnehmenden mit welchen Praktiken? Diese Fragestellungen betreffen das professionelle Handeln der Museumspädagogen in zentraler Weise und wurden in der Erziehungswissenschaft bisher kaum interaktionsanalytisch untersucht (vgl. Nettke/Harren 2010).

Der Hintergrund der Studie tangiert dementsprechend Fragen nach der Professionalisierung pädagogischer Berufsfelder und darin tätiger Personen sowie Fragen des Kerns und der Grenzen professioneller pädagogischer Arbeit. Da der skizzierte Fragezusammenhang einem langjährigen Forschungsschwerpunkt von Dieter Nittel entspricht (vgl. Kap. 2), wurde das Projekt und insbesondere die Auswertung durch

die von ihm geleitete Forschungswerkstatt¹ zwischen 2004 und 2009 kritisch begleitet.

Ziel der Untersuchung war es, konstituierende Merkmale von Führungen im Berufsfeld der Museumspädagogik für die Erziehungswissenschaft empirisch und theoretisch greifbar zu machen. Das Thema ist für die Erziehungswissenschaft erkenntnistheoretisch interessant, da hier ein Lehr-Lern-Setting erforscht wird, das in Museen und anderen Informations- und Kultureinrichtungen (z. B. Zoos, Umweltzentren, Ausstellungshäuser, Gedenkstätten) eine lange Tradition aufweist und das zugleich erhebliche Besonderheiten kennzeichnen – etwa verglichen mit Lehr-Lern-Settings in Schulen oder Volkshochschulen.

Im Folgenden wird vor allem die Methodik aufgezeigt, mit der eine „Pädagogik im Gehen durch Ausstellungsräume“ über teilnehmende Beobachtung und Videografie untersucht werden kann. In diese Überlegungen fließen ausgewählte Ergebnisse der Studie ein.

Zudem wird verdeutlicht, inwiefern ein Zugriff auf per Videografie erfasste Interaktionen auch für die Aus- und Weiterbildung generell einen Mehrwert bieten kann (Kap. 5). Die Analyse derartigen Datenmaterials ist für die museumspädagogische Lehre im Hochschulkontext von didaktischem Interesse, da sie Studierenden und Berufsnovizen wertvolle Einblicke bietet und durch entsprechende Übungen deren Reflexionsfähigkeit, konzeptuelle Fähigkeiten und methodische Kompetenzen fördern kann.

2 Professionalisierung in der Museumspädagogik

Museen verstehen sich nicht nur als sammelnde, bewahrende, forschende und ausstellende Institutionen, sondern auch als Bildungseinrichtungen. Nach ihrem Selbstverständnis sollen das gesammelte, bewahrte und erforschte Kulturgut sowie die damit zusammenhängenden institutionsspezifischen Tätigkeiten kommuniziert, d. h. die gewonnenen Erkenntnisse bekannt und gegenüber der Öffentlichkeit transparent gemacht werden (vgl. ICOM Deutschland 2006, 29). Insofern sind Vermittlung als Aufgabe und Bildung als Ziel konstitutive Merkmale für Museen, denen sie zum Beispiel mit Ausstellungen, darin eingesetzten Medien sowie personaler Vermittlungsarbeit nachkommen. Museen unterscheiden sich in diesen für sie konstitutiven Merkmalen von anderen Bildungseinrichtungen.

Das Museum kann als „massenwirksamer Lernort“ betrachtet werden (Seitter 2007, 165), den eine „hybride bildungsbezogene Infrastruktur kennzeichnet“ (ebd., 169). Die Informations- und Bildungsangebote von Museen werden auch vom Deutschen Museumsbund (DMB) als bedeutsamer Teil des lebenslangen Lernens (DMB/Gibbs

¹ Vgl. den Beitrag von Cornelia Maier-Gutheil in diesem Band.

et al. 2010) angesehen und daher mit einer gewissen Tradition auch in der Erwachsenenbildung verortet.²

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist die Museumspädagogik eine von vielen Bereichspädagogiken (vgl. Prange 2005), also ein Gebiet pädagogischen Handelns (vgl. Giesecke 1987, Prange/Strobel-Eisele 2006), in dem mit teils spezifischen Arbeitsformen bzw. in charakteristischen Themenfeldern vermittelt wird. Museumspädagogik lässt sich gemeinsam mit der Theaterpädagogik der Kulturpädagogik zuordnen (z. B. Bockhorst/Reinwand et al. 2012; Braune-Krickau/Ellinger et al. 2013). Theoretische Basis der Museumspädagogik sind die Museologie (als eine disziplinübergreifende Museumswissenschaft) und die Erziehungswissenschaft (Tripps 1990; vgl. auch Weiß 2010).

Der Perspektive Dieter Nittels folgend handelt es sich beim Berufsfeld der Museumspädagogik um einen Teil der sozialen Welt pädagogisch Tätiger (vgl. Nittel 2011). Die Akteure in diesem Segment von Kulturarbeit verbindet nicht nur eine ethisch-moralische Grundhaltung, sondern „die Ausübung spezifischer Kernaktivitäten“, mit denen sie „bildnerische Ziele“ angehen (Nittel 2011, 52). Museumspädagogisch Tätige eint die gemeinsame Arbeit an dem Ziel, museologische Inhalte mit einem didaktisch-methodisch begründeten Vorgehen diversen Zielgruppen näher zu bringen. Sie bearbeiten in verschiedensten Museumsarten ähnliche Fragen, wie etwa: Welche auf die jeweils eigene Einrichtung bezogenen gesellschaftlich relevanten Themen sind zu behandeln? Mit welchen Methoden und mit welchen Programmangeboten lassen sich verschiedene gesellschaftliche Gruppen ansprechen? Solche Fragen und die damit verbundenen Kernaktivitäten werden in Berufsverbänden erörtert, die auf Landesebene (Landesverbände und Arbeitskreise der Museumspädagogik oder Museumsverbände der Bundesländer bzw. Museumsregionalverbände) sowie auf Bundesebene, durch den Bundesverband Museumspädagogik (BVMP), den Deutschen Museumsbund (DMB) mit seinem Arbeitskreis Bildung und Vermittlung, existieren und die derartige Themen in ihren jeweiligen Publikationen behandeln.

Zugleich ist die berufliche Praxis der museumspädagogisch Tätigen sehr heterogen und ausdifferenziert in viele Teilbereiche – je nach der Museumsart, der Bezugswissenschaft und deren Fachdidaktiken. Museumspädagogisch Tätige sind zudem in deutschen Museen – wie Kursleitende in der allgemeinen Erwachsenenbildung generell – überwiegend Honorarkräfte sowie neben- oder ehrenamtlich tätig (IfM 2008, 46), wodurch „eine enge Koppelung an Organisationen“ (Nittel 2011, 52) häufig nicht gegeben ist.

Auch die starke Heterogenität von Ausbildungskarrieren, wie sie häufig auch im Feld der Erwachsenenbildung anzutreffen ist, vermindert ein für die Professionalisierung erforderliches „Wir-Gefühl“ (Nittel 2011, 55) häufig. Einige museumspädago-

2 Vgl. hierzu z. B. auch Vieregg/Schmeer-Sturm et al. 1994; Giesecke/Stock et al. 2005; Haase 2008; Thinesse-Demel/ Ulbricht 1999; Lewalter/Noschka-Roos 2010.

gisch Tätige verstehen sich gemäß ihres Selbstverständnisses eher als Historiker oder Archäologen, also als Wissenschaftler bzw. Vertreter etablierter akademischer Fachdisziplinen, die (temporär) in der Vermittlungsarbeit eines Museums „untergekommen sind“, während andere sich primär als Pädagogen und Vermittler sehen. Somit bleiben viele Herausforderungen für die Professionalisierung der Museumspädagogik bestehen.

Trotz dieserart noch ungelöster Strukturprobleme befindet sich die Museumspädagogik in Deutschland insbesondere seit den 1970er Jahren in einer stetig voranschreitenden *kollektiven Professionalisierung*. Damit sind Entwicklungen der Verrechtlichung, der institutionellen Expansion, der Akademisierung, der Verberuflichung hin zur Hauptberuflichkeit sowie der Berufskultur angesprochen (vgl. Nittel/Maier 2006, 373). Diesen Trend belegen die zunehmende Etablierung von museumspädagogischen Stellen und Abteilungen (Noschka-Roos/Hagedorn-Saupe 2009, IfM 2008, Noschka-Roos 2012), die seit Jahren stetige Zunahme und Ausdifferenzierung an Weiterbildungs- sowie an Universitäts- und Hochschulangeboten (Grünewald Steiger 2012) und der oben genannten Berufsvertretungen.

Zudem ist die *individuelle Professionalisierung* (Nittel 2004, 348 f.), also der persönliche berufliche Reifeprozess recht bedeutsam, womit nach Nittel die „beiden Quellen von Professionalität“, die Kategorien „Wissen und Können“ gemeint sind (Nittel 2000, 71; vgl. auch 2004, 351). Für die notwendige Aneignung des erforderlichen Wissens stehen den museumspädagogisch Tätigen verschiedene Quellen zur Verfügung: zum Beispiel die Bezugswissenschaften sowie die berufspraktisch nahen Ressourcen des Museums, der Kolleginnen und Kollegen, der Berufsverbände und deren Publikationen. Was das erforderliche „Können“, also die Interaktion mit den Teilnehmenden anbelangt, müssen im Rahmen der individuellen Professionalisierung Erfahrungen gesammelt werden, um schließlich eigene professionelle Routinepraktiken entwickeln zu können. Professionalität in diesem Sinne stellt schließlich keinen erreichten Zustand, sondern eine „flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ dar (Nittel 2000, 85). Da der Zugriff auf eine derartige berufliche Leistung bzw. auf dieses berufliche „Können“ erschwert ist, stellt die Ausbildung und Fortentwicklung der Kompetenzen insbesondere für Ausbildungsinstitutionen, für Museen sowie für berufliche Novizen selbst eine enorme und andauernde Herausforderung dar.

3 Forschungsmethodische Überlegungen und Vorgehensweise

3.1 Zum Vorgehen in der dargestellten Untersuchung

Im Fokus des Forschungsinteresses standen die faktischen Interaktionen der museumspädagogisch Tätigen mit den Teilnehmenden in museumspädagogischen Führungen.

Museumspädagogische Führungen werden verstanden als pädagogisch strukturierte Settings, in denen innerhalb einer definierten Zeit Museumsmitarbeiter im direkten Kontakt mit einer Besuchergruppe auf eine Ausstellung bezogene fachliche Informationen darbieten und somit zur Orientierung der Teilnehmenden beitragen (vgl. Nettke 2010a). Konstitutive Charakteristika dieses nachgefragten Formats sind der Wechsel von Gehen und Stehen, Zeigen und Wahrnehmen sowie Führen und Folgen (Nettke 2013, 437). Qualitative Interaktionsanalysen bilden in Anbetracht der diesem pädagogischen Setting immanenten Interaktionsstruktur den Kern der Disserationsstudie.

Nach einer Phase der teilnehmenden Beobachtung und ethnografischen Annäherung an das Arbeitsfeld der Akteure wurden museumspädagogische Führungen in zwei großen deutschen naturkundlichen Museen ausgewählt. Es handelte sich um Standard-Führungen, d. h. aus dem Programm der Museen oft gebuchte Führungen mit typischen Zielgruppen (Schülern, Erwachsenen), angeleitet von museumspädagogisch Tätigen mit mehrjähriger Berufserfahrung. Erfasst wurden sämtliche Führungen mit Audioaufnahmen, ergänzt durch Beobachtungsprotokolle aus teilnehmenden Beobachtungen mit Zeitraster und Positionsskizzen. Elf der insgesamt 26 erfassten Museumsführungen konnten zudem mit der Videokamera aufgezeichnet werden (vgl. Kap. 3.2). Das im ethnografischen Sinne erhobene Videomaterial erlaubt Einblicke in „Verlaufsformen, die in performative Interaktionszusammenhänge eingewoben sind“ (Schnettler/Knoblauch 2009, 272). Eine solche Datensorten-Triangulation erweitert die Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand, schärft zugleich den Blick auf diesen (vgl. Friebertshäuser 2003, 505; Flick 2004) und ist somit forschungspraktisch angemessen. Die Audio- und Beobachtungsdaten bzw. Audio-Video- und Beobachtungsdaten einer Führung wurden in einem Transkript zusammengeführt, wobei die videografierten Führungen auf der visuellen Ebene detaillierter erfasst und somit feiner transkribiert (vgl. auch Krummheuer/Naujok 1999, 65) werden konnten.

Gemäß der Praxis einer Forschungswerkstatt³, die dem Ansatz von Dieter Nittel entspricht, wurden Teile des erhobenen Video-Datenmaterials und der Transkripte

3 Im Format der Forschungswerkstatt stellen empirisch Forschende nicht nur ihre Arbeiten gegenseitig vor. Im Sinne einer solidarischen Forschungsgemeinschaft werden die erhobenen Daten zumindest teilweise gemeinsam ausgewählt und kritisiert sowie exemplarisch gemeinsam interpretiert und codiert. Forschungswerkstätten erfüllen damit die Funktion der Beratung, Betreuung, Begleitung und Kontrolle empirischer Forschung (vgl. Nittel 1998; Nittel/Wagner et al. 1999; Reim/Riemann 1997).

(etwa Einstiegssituationen und typische dialogische Phasen) hinsichtlich Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Auffälligkeiten bezüglich der vorgefundenen Handlungsmuster gesichtet und diskutiert. Auf dieser Basis wurden für die erziehungswissenschaftliche Interaktionsanalyse⁴ zwei durch Vergleich sorgfältig ausgewählte Eckfälle ausgewählt, segmentiert und sequenziell analysiert – eine Führung mit Grundschulern sowie eine Führung mit Senioren. Die beiden Eckfälle unterscheiden sich in Inhalt, Aufbau sowie den Anteilen an durch Dialog und Aushandlung gekennzeichneten Phasen.

Für Interaktionsanalysen besonders interessant sind Gesprächseröffnungen und -beendigungen, da hier die Akteure die Bedeutungen ihrer Handlungen anzeigen bzw. diese miteinander aushandeln. Die Gesprächsmitte wiederum zeigt an, wie die Akteure en detail ihr Anliegen – hier das Handlungsschema der Führung – miteinander umsetzen und wie sie den Verlauf ihrer Interaktion strukturieren, welche Handlungen und Themen sie als relevant markieren usw. Somit muss nicht das komplette Datenmaterial gleichmäßig intensiv analysiert werden, sondern aus forschungsökonomischen Gründen werden zentrale Segmente ausgewählt: „Selektionsentscheidungen sind unerlässlich“ (Deppermann 1999, 37). Voraussetzung ist eine vorangehende Segmentierung des Materials (vgl. die „Segmentierungsanalyse“ als Teil von videobasierten Interaktionsanalysen bei Dinkelaker/Herrle 2009; Herrle/Dinkelaker 2012). Die ausgewählten Segmente wurden einer Sequenzanalyse in Anlehnung an die strukturelle Beschreibung nach Schütze (vgl. Schütze 1983, 286; 1994 205 ff.) unterzogen und somit tiefer gehend hinsichtlich formaler und inhaltlicher Strukturen analysiert. Dabei werden in Anlehnung an Kallmeyer/Schütze (1976) insbesondere die Gesprächsorganisation, die Handlungskonstitution und die darin eingelagerte Bedeutungsproduktion in ihrem Zusammenhang rekonstruiert. Die übrigen Segmente wurden inhaltlich paraphrasiert, um schließlich insgesamt einen Überblick zu erhalten. Als weiterer Analyseschritt bezogen auf die beiden Eckfälle folgt die analytische Abstraktion (vgl. Schütze 1983, 286). Diese baut auf dem mikroanalytischen Blick der strukturellen Beschreibung auf, berücksichtigt aber auch die inhaltlich paraphrasierten Sequenzen in einer Falldarstellung. Sequenzübergreifende Muster werden in diesem Analyseschritt zusammengetragen, sodass „allgemeine Situations- und Prozessmerkmale analytisch“ herausgearbeitet werden (Schütze 1991, 208).

4 Die in der Forschungswerkstatt von Dieter Nittel praktizierten Vorgehensweisen sollen in diesem Beitrag skizziert werden. Im ethnografischen Sinne erhobene Videos und eben nicht nur Tonaufnahmen für interpretative Analysen sozialer bzw. pädagogischer Settings stellen mittlerweile eine verbreitete Form der Datenbasis dar. Selbstverständlich haben sich in verschiedenen Disziplinen vielfältige Herangehensweisen entwickelt. Beispielsweise ethnografische Ansätze in der Sozialforschung (vgl. Knoblauch/Schnettler 2007; Schnettler/Knoblauch 2009, Heath/Hindmarsh et al. 2010) oder hermeneutische Ansätze der Erziehungswissenschaft (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009; Herrle/Dinkelaker 2012). Videobasierte Interaktionsanalysen spielen insbesondere in der Erforschung beruflicher Praktiken eine Rolle, etwa in den „Workplace Studies“ (vgl. Luff/Hindmarsh et al. 2000, Knoblauch/Heath 2006), wo neben diesen auch das interaktive Besucherverhalten in Ausstellungen (ohne Museumsführungen) erforscht wird (vgl. vom Lehn 2006; vom Lehn/Heath 2006).

Bei einem derartigen Forschungsprozess und qualitativen Ansatz im Stil der Grounded Theory überschneiden sich Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung zeitlich (vgl. Glaser/Strauss 2005, 52). So werden beispielsweise während der sequenziellen Analyse und Codierung eines Eckfalls weitere Fälle erhoben, codiert und fließen in das theoretische Sampling ein. Die gefundenen Kategorien werden validiert, indem die an den Eckfällen rekonstruierten Praktiken untereinander sowie mit den im übrigen Datenmaterial vorgefundenen Praktiken abgeglichen, ausdifferenziert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Im Ergebnis entsteht ein theoretisches Modell, das auf der Analyse des erhobenen Datenmaterials basiert.

3.2 Zur Erfassung der visuellen Ebene von museumspädagogischen Settings

Für die Analyse der Interaktionen bei Museumsführungen werden zahlreiche Daten benötigt. Untersuchungsmethodologisch ist grundlegend, dass bei den Erhebungen sowohl die auditive als auch die visuelle Geschehensebene berücksichtigt werden müssen. Insofern ist für die Datengewinnung ein doppelgleisiges Vorgehen ange-sagt. Es begründet sich vor allem aus der Mobilität der Akteure, der sich ändernden räumlichen Umgebung im Vollzug der Museumsführung und den sich ergebenden Interaktionen, wobei auch die unterschiedliche Gruppengröße der einzelnen Füh-rungen eine Rolle spielen kann. Wegen des mobilen Grundgefüges des pädagogi-schen Settings der Museumsführung müssen insgesamt hohe Anforderungen an die prozessorientierte Datenerhebung und die spätere Transkription gestellt werden.

Zwecks der Erfassung der auditiven Geschehensebene trugen die museumspädago-gisch tätige Person sowie der Beobachter Diktiergeräte bzw. Knopfmikrofone am Kragen. Um auch der visuellen Geschehensebene entsprechen zu können, wurden bei allen Führungen in einem Ablaufprotokoll mit Positionsskizzen (vgl. Brandt/Krummheuer et al. 2001, 30; Henne/Rehbock 2001, 119/241) visuelle Informationen auf vorgefertigten Formblättern mit Zeitachse notiert. Die Teilnehmer wurden anhand einer „Legende“, die spezifische Eigenschaften der Teilnehmer festhielt, durchnummeriert. Auf diese Weise ließen sich einzelne Phänomene der Interaktion (z. B. Gesten, Aussagen) auf Personen zurückführen.

Indem die Beobachtung von mobilen Gruppeninteraktionen „in Echtzeit“ erfolgt und ein Beobachter sowohl schreiben als auch zeitnah aufmerken muss, kommt es zwangsläufig zu „Blindstellen“, welche aber weitgehend durch die „Erhebung und Analyse von Dokumenten weiterer Materialsorten zum selben Ereignisgang beseitigt“ werden können (Schütze 1994, 249). Das so gewählte Erhebungsdesign bedeu-tet weniger Eingriff in die Interaktion und produziert weniger Situationsverfälschun-gen, als etwa die Anzahl der Beobachter und Kameras zu erhöhen.

Die Videografie von Museumsführungen ist der teilnehmenden Beobachtung in zentralen Punkten überlegen. Allerdings erweist sich die Datenerhebung mittels Video als wesentlich aufwendiger, auch weil hier die Zustimmung der videografier-

ten Personen vorab eindeutig geklärt sein muss. Diese Anforderung erschwert die Video-Erhebung insbesondere mit Minderjährigen, da hier vorab eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vorliegen muss.

Für den Einsatz von Videodaten als Grundlage für Interaktionsanalysen sprechen eine Reihe von Gründen, die die sich ergebenden Umstände sowie die erforderliche erhöhte Umsicht während der Erhebungsphase aufwiegen (vgl. Nettke 2010a, 77 f.):

- Sowohl die sprechende Person als auch der Sprecherwechsel lassen sich leichter und eindeutiger nachvollziehen, da die Adressierung in einer Gruppe insbesondere durch Kopfbewegungen und Blicke erfolgt.
- Außerdem kann zu Auswertungszwecken wiederholt auf das Bildmaterial zugegriffen werden, womit sich die Qualität der Transkripte erhöhen lässt.

Darüber hinaus sprechen speziell für die Erfassung von Museumsführungen weitere Gründe:

- Die Bewegung(sprofile) der Akteure im Raum (das gemeinsame Gehen, Absondern einzelner Teilnehmer), ihre Positionierung und Entfernung zu Objekten wird erfasst und so nachvollziehbar.
- Gesten und Blicke, die in der Koordination zwischen den Museumspädagogen und vielen Teilnehmenden (z. B. Sprecherwechsel) eine Rolle spielen, lassen sich umfassender identifizieren. Das Rekurrieren der Akteure auf die Objekte wird aufgezeichnet (und die Entscheidung, welche Gesten transkribiert werden, kann reflektiert zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen).
- Die redebegleitende Mimik lässt sich festhalten, was insbesondere bei der Rekonstruktion diverser Gesprächsmodi wie Ironie, Sarkasmus und Humor bedeutsam ist.
- „Hinterbühnengeschehen“ wird teilweise sichtbar, z. B. Hinwendungen zu benachbarten Exponaten, die durch Körperausrichtungen und Gesten in Nebengesprächen zum Ausdruck kommen.

Die genannten Gründe sollen keineswegs suggerieren, Videografie erfasse die untersuchte soziale Wirklichkeit tatsächlich vollständig. Vielmehr bleiben Videodokumente wie auch Audiodokumente ausschnittshafte Datenmaterialien, die nur durch kritische Analyse und Interpretation für die wissenschaftliche Arbeit von Nutzen sind.

4 Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Grundsätzliche Struktur des Theoretischen Modells

Der Vergleich der erhobenen Daten führte im Ergebnis zu einem theoretischen Modell, mit dem sich darstellen lässt, welches Handlungsschema der Museumsführung zugrunde liegt (im Folgenden aus Nettke 2010a; im Überblick 2010b). „Als Handlungsschema wird ein kulturell verbreiteter und den Gesellschaftsmitgliedern

bekannter, interaktionsspezifischer Vorstellungszusammenhang bezeichnet.“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, 246)

Diesem Verständnis folgend kann davon ausgegangen werden, dass das Handlungsschema der Museumsführung drei Hauptaufgaben bearbeitet:

- Konstituieren einer museumspädagogisch spezifischen sozialen Ordnung
- Vermitteln museumspädagogisch originärer Inhalte durch Themen- und Raumarbeit
- Lösen einer museumspädagogisch spezifischen sozialen Ordnung.

Im Gegensatz zu einem formalen Phasenmodell, das zwischen Eröffnungsphase, Kernphase und Beendigungsphase differenziert, wird vielmehr ein „institutionell-organisatorisches“ Strukturmodell (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976, 16) bevorzugt, das sich an einer existierenden Aufgaben- und Handlungslogik orientiert, die phasenübergreifend rekonstruiert werden konnte. Die drei genannten Hauptaufgaben für Führungen werden über charakteristische Arbeitsschritte realisiert. Für den im Weiteren zentralen Terminus des Handlungsschemas ist die induktive Erschließung solcher Arbeitsschritte grundlegend. Arbeitsschritte werden im Zuge der Museumsführung interaktiv von der Teilnehmergruppe und dem Museumspädagogen realisiert (Tab. 1), wobei deren Initiierung häufig vom Museumspädagogen ausgeht.

Tab. 1: Überblick über die rekonstruierten Arbeitsschritte im Handlungsschema museumspädagogischer Führungen, geordnet nach den drei Hauptaufgaben (vgl. Nettke 2010a; 2010b)

| Konstituieren einer museumspädagogisch spezifischen sozialen Ordnung: | Vermitteln museumspädagogisch originärer Inhalte durch Themen- und Raumarbeit: | Lösen einer museumspädagogisch spezifischen sozialen Ordnung: |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifizierung und Zuordnung • Begrüßung • Einleitende Vorstellung • Mandatkundgabe • Themenkonstitution • Definition des gemeinsamen Vorgehens | <ul style="list-style-type: none"> • Konstitution eines museumspädagogisch relevanten Themenkorpus` (Themenarbeit): <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung relevanter Themen im Gesprächsverlauf • Thematische Überleitungen • Konstitution eines museumspädagogisch relevanten Raums (Raumarbeit): <ul style="list-style-type: none"> • Koordination der Wahrnehmung relevanter Ausstellungseinheiten und des Museumspädagogen • Koordination der Sinneswahrnehmung und Positionierung während der Überleitungen zur nächsten Ausstellungseinheit | <ul style="list-style-type: none"> • Initiierung und Vorbereitung der Gesprächsbeendigung • Dank und Honorierung • Abschied |

Die aufgeführten Arbeitsschritte fassen zusammen, womit in allen untersuchten Fällen das Handlungsschema „Führung“ interaktiv umgesetzt wurde. Fehlte die Realisierung eines Arbeitsschrittes oder wurde dieser nur unbefriedigend vollzogen,

so wird dies – wie die Studie zeigt – von den Akteuren im Verlauf interaktiv angezeigt und bearbeitet. Arbeitsschritte eines Handlungsschemas bieten für die berufliche Praxis sowie die Ausbildung und Lehre ein heuristisch aufschlussreiches Grundgerüst. Zudem wurde untersucht, mit welchen unterschiedlichen Mitteln die jeweiligen Arbeitsschritte realisiert werden.

4.2 Beispiele für museumspädagogische Praktiken in Führungen

Museumspädagogisch Tätige wenden in ihrer beruflichen Arbeit (d. h. in der interaktiven Umsetzung der Arbeitsschritte des Handlungsschemas der Führung) eine Vielzahl von Praktiken an. Letztere erlauben es den Akteuren, fragile Verständigungsprozesse in Interaktionen zu stabilisieren (vgl. Krummheuer/Voigt 1991, 18). Praktiken geschickt und flexibel (routiniert) zu konstituieren, ist Ausdruck professionellen pädagogischen Könnens.

Im Folgenden sollen exemplarisch Praktiken der Vermittlung museumspädagogisch relevanter Inhalte vorgestellt werden.

Praktiken museumspädagogischer Raumarbeit

Museumsführungen sind durch einander abwechselnde stationäre und mobile Phasen gekennzeichnet (vgl. Kesselheim 2010). Teilnehmende umgibt dabei eine Fülle von arrangierten originalen Objekten, aber auch von Modellen, Abbildungen, Texten, didaktischen Stationen oder Multimedia-Einheiten, in mehreren didaktisch aufgeladenen Ausstellungsräumen.⁵ Praktiken, die hier vorzufinden sind, zeigen, wie die Akteure den wechselnden Inhalten ihrer sich ändernden Umgebung Bedeutungen zuschreiben und in die weiterführende Interaktion einbringen.

Praktiken, mit denen der Arbeitsschritt „Koordination der Wahrnehmung relevanter Ausstellungseinheiten und des Museumspädagogen“ vollzogen wird, sind beispielsweise die koordinierte Positionierung im Halbkreis vor dem als relevant markierten Exponat. Dabei positioniert sich der Museumspädagoge häufig direkt neben dem Objekt, und die Teilnehmenden stellen sich in ein bis zwei Reihen vor dem Objekt auf. Darüber hinaus unterstützen der Einsatz von performativen Gesten (die Positionierung der Gruppe koordinierend unterstützend) die Koordinierung, vor allem aber von Zeigegesten, die deutlich machen, wohin sich die Teilnehmenden körperlich-räumlich ausrichten sollen (z. B. Stehenlassen des ausgestreckten Arms). Gerade auch bei Überleitungen zum nächsten Objekt treten diese und weitere Praktiken auf, die die Fortbewegung und Neuausrichtung der Gruppe koordinieren (inszeniertes Vorweggehen, der Gruppe winken, den Arm heben, den Blickkontakt suchen usw.).⁶

5 Zur raumbasierten Vermittlungsarbeit in Museen vgl. Nettke 2013 und Nettke 2011.

6 Vgl. hierzu die Ergebnisse zur Koordination aus Perspektive der Soziolinguistik bezogen auf Stadtführungen bei Costa/Müller-Jacquier (2009) und Kesselheim (2010).

Museumspädagogische Praktiken der Themenarbeit

Neben der körperlich-räumlichen Arbeit spielen die Praktiken zur „Strukturierung relevanter Themen im Gesprächsverlauf“ für die Museumspädagogik eine große Rolle. Diese zeigen, in welcher synchronen bzw. mehrspurig koordinierter Weise sich Vermittlungsarbeit im Rahmen von Führungen artikuliert.

So fällt zum Beispiel auf, dass mehrere Themen anhand eines Exponats besprochen werden oder dass nur ein als relevant markiertes Thema anhand eines Exponats erörtert wird oder aber dass ein Thema über mehrere Exponate hinweg behandelt wird. Gerade die letzte Variante erlaubt es, die Zusammenhänge zwischen Exponaten vertiefend zu verdeutlichen. Hierbei tritt insbesondere die Praktik der „Entfaltung eines Themas mittels eines an einer Leitfrage orientierten Dialogs“ hervor. Eine Leitfrage erlaubt die sequenzübergreifende (und eben auch den Ausstellungsbereich übergreifende) Gesprächssteuerung. Indem die Teilnehmenden eine bestimmte Frage anhand mehrerer Exponate und Exponatstrukturen diskutieren (z. B. Worin unterscheiden sich Originale von Kopien? Warum haben Zebras Streifen?), machen sie sich in gewisser Weise weniger abhängig von der durch die Ausstellungsgestaltung vorgegebenen thematischen Gliederung. Zudem ist mit dieser Praktik immer auch eine Nichtthematisierung und damit Ausblenden und Überspringen von Ausstellungseinheiten verbunden.

Eine Reihe von Praktiken, die darauf abzielen, in der sequenzübergreifenden Gesprächssteuerung Teilnehmerbeiträge zu evozieren, konnten rekonstruiert werden. Hierbei fallen insbesondere diverse Fragetypen auf. Im Datenmaterial lassen sich beispielsweise folgende die Interaktion steuernde Fragen unterscheiden:

- Fragen nach dem Bekanntheitsgrad eines Objekts (z. B. Haben Sie so etwas schon einmal gesehen?), die es Teilnehmenden ermöglichen, ihr Vorwissen oder ihr Interesse anzudeuten.
- Fragen nach der persönlichen Wahrnehmung von Objekten (z. B. Wie fühlt sich das für Sie an?), die viele Teilnehmerbeiträge evozieren, ohne dass diese bewertet werden müssen.
- Fragen nach Einschätzungen mit Antwort-Spielraum (z. B. Was stellen Sie sich vor ist deren Leibspeise?), die ein sicheres Wissen um die Antwort nicht voraussetzen.
- Fragen, die explizit mehrere Antworten evozieren (z. B. Welche Eigenschaften kennzeichnet eine Mumie?), die auf das Sammeln von diversen Antworten abzielen, wobei die konditionelle Relevanz der Frage häufig gestisch durch inszeniertes Zählen mit den Fingern verstärkt wird.
- Fragen, die explizite Teilnehmerfragen am Ende des Besprechens eines Objekts ermöglichen (z. B. Haben Sie noch Fragen zu diesem Objekt?).

Unterscheiden lassen sich grundsätzlich „echte Fragen“, bei denen die Antworten tatsächlich nicht feststehen und neue Erkenntnisse hervorbringen können, und „pädagogische Fragen“, deren Antwort für den Fragenden zuvor schon feststeht und damit bekannt ist und die Mehan (179, 194) als „known-information-question“

bezeichnet. In diesem Kontext finden sich Praktiken, die die Bewertung von Antworten auf pädagogische Fragen abschwächen und zugleich die Wertschätzung gegenüber den Dialogpartnern erhöhen. Dabei werden Teilnehmerbeiträge auf pädagogische Fragen wiederholend paraphrasiert und anschließend in der Paraphrase dezent korrigiert.

Zudem finden sich Praktiken, die die Sprecherwechsel koordinieren, zum Beispiel indem durch kurze Sprechpausen des Museumspädagogen Sprecherwechsel durch Selbstwahl ermöglicht oder von Teilnehmenden eingeworfene und den Museumspädagogen unterbrechende Teilnehmerbeiträge auch verbal oder mimisch honoriert werden.

Selbstverständlich finden sich zahlreiche Praktiken, die auf gegenteilige Lösungen des Arbeitsschrittes abzielen, d. h. auf das Ausblenden von eingebrachten, nicht passend erscheinenden Themen und die Reduktion der Teilnehmerbeiträge.

Nicht nur Fragen, auch Aussage-Impulse evozieren Teilnehmerbeiträge. Beispielsweise greifen Museumspädagogen populäre Irrtümer über Exponate auf, irritieren damit die Einschätzung des bisherigen Wissens unter den anwesenden „Laien“, um schließlich eine verbreitete Fehleinschätzung aufzulösen oder zu relativieren. Oder es wird die „Säge“ des Sägefisches in ihrer wörtlich genommenen Funktion bezweifelt und stattdessen nach genauer Betrachtung der Exponatstruktur gemeinsam über alternative Funktionen gesprochen.

Zudem finden sich Praktiken der Bezugerstellung zum Alltag der Teilnehmenden. Hierbei werden Analogien zwischen Objekten/Objektstrukturen und Alltagsphänomenen der Besucher aufgezeigt. Den zum eigenen Alltag vermittelten Bezug können Teilnehmende nutzen, um eigene Erfahrungen einzubringen.

Auch die Praktik des Aufzeigens der Aktualität einer Bedeutungsebene von Exponaten dient dem Evozieren von Teilnehmerbeiträgen und der Steigerung von Aufmerksamkeit, insbesondere wenn Exponate thematisch mit aktuellen Nachrichtenmeldungen zusammengebracht werden. Hierbei kommentieren Teilnehmende bisweilen, ob ihnen diese oder ähnliche Nachrichten bekannt sind und wie sie dazu stehen.

Interessant ist zudem der Befund, dass Teilnehmende Fragen und Aussage-Impulse durchaus in Nebenaktivitäten bzw. Nebengesprächen bearbeiten, ohne sich in den Hauptdiskurs mit dem Museumspädagogen und der Gesamtgruppe einzubringen. Dabei stellen sie gegenüber einer oder mehreren umherstehenden Personen ihren persönlichen Bezug zum Exponat oder Thema heraus, bringen eigenes Fachwissen ein oder kommentieren den Sachverhalt mit humoristischen Analogien, zum Teil bloß über Gesten.

Einige der Praktiken beziehen sich auf Kennzeichen naturkundlicher Sammlungen und Ausstellungen wie Exponate von ausgestorbenen oder rezenten Lebewesen, darunter häufig diverse Skelette, große Dermoplastiken von Tieren, Modelle von

Fossilien usw. Aufgrund der in Naturkundemuseen gegebenen Charakteristika wenden die Akteure Praktiken an, die die analogen (ähnlichen) oder homologen (gleichartigen) Strukturen der thematisierten Objekte über die Raumarbeit und Themenarbeit erlebbar machen. Dazu zählen beispielsweise das inszenierte Abmessen oder Begehen großer Objekte (z. B. Wale), explizite Bezugerstellung zum Körper der Teilnehmenden durch strukturelle Vergleiche und durch inszeniertes „Austesten/Prüfen“ von eigenen Organen und eigenen Bewegungsabläufen. Eine häufige Praktik ist zudem die Konfrontation mit der Sinnwelt der Naturwissenschaften mit der des Alltags, „um mittels dosierter Diskrepanzerfahrung die Selbst- und Weltsicht der Teilnehmer/innen zu stören“ und somit Bildungserlebnisse zu provozieren (Nittel 2000, 221).

Die hier aus Platzgründen nur exemplarisch aufgezeigten Praktiken belegen, dass professionelle Museumspädagogen über ein Repertoire an Routinehandlungen verfügen, die es ihnen erlauben, fall- und situationsbezogen das Handlungsschema Führung interaktiv zu realisieren.

Es liegt nahe, dass die bis hierher skizzierten Praktiken sich in anderen Museumsarten in ähnlicher Weise nachweisen lassen.

4.4 Arbeitsstile in museumspädagogischen Führungen

Auf einer abstrakteren Ebene lassen sich diverse Praktiken, die in charakteristischer Kombination miteinander auftreten, als museumspädagogische Arbeitsstile zusammenfassen.

Im Rahmen der Untersuchung wurden vier Arbeitsstile rekonstruiert:

Abstrakt-themenbezogener Arbeitsstil

Hierbei werden Praktiken angewendet, die ein oder mehrere Themen zum Ausgangspunkt und Fokus des Gesprächs machen. Häufig werden deduktiv Thesen oder Theorien als relevant markiert und anhand theoretischer oder über Exponate und deren Strukturen visuell nachvollziehbarer Argumente erörtert. Ein Vorteil kann darin gesehen werden, dass er Zeit erspart, weil Ausführungen und Überlegungen wenig durch Ortswechsel bzw. die Hinwendung zu Exponaten oder die Betrachtung von Exponatstrukturen unterbrochen werden. Zudem können somit gezielt und in potenziell umfassenderer thematischer Tiefe bestimmte Bedeutungen eines Objekts behandelt werden.

Konkret-objektbezogener Arbeitsstil

Hierbei treten besonders Praktiken auf, die konsequent die Exponate in den Mittelpunkt der Interaktion rücken. Häufig werden induktiv Exponate und deren Struktu-

ren in einem thematischen Kontext als relevant markiert und anhand dieser werden Thesen oder Theorien erörtert und durch Hinzuziehen weiterer Exponate und deren Strukturen belegt oder widerlegt. Durch entsprechende Praktiken der Raumarbeit, d. h. durch Lenkung der Sinneswahrnehmung auf Objekte und deren Strukturdetails wird deren thematische Relevanz fortwährend aufrechterhalten. Hierbei finden sich auch Praktiken, die aktiv benachbarte Ausstellungselemente visuell und thematisch ausblenden, etwa durch Nachbesserungen in den Positionierungen und Blickausrichtungen der Besucher.

Der Vorteil für Besucher besteht darin, dass der thematische Gegenstand der Interaktion auch präsent ist und somit theoretische Informationen visuell nachvollziehbar werden.

Autokratischer Arbeitsstil

Bei diesem Arbeitsstil dominieren Praktiken, die die Mitbestimmung der Teilnehmenden unterbinden. Schon bei der Aushandlung des Themas und der Definition des gemeinsamen Vorgehens wird von den Akteuren deutlich gemacht, dass diese Entscheidungen nicht weiter von der Gruppe gefällt, sondern durch die sequenzübergreifende Gesprächssteuerung des Museumspädagogen bestimmt werden. Typisch sind Extensivierungen monologischer „Phasen“, das Vermeiden von Stimmensenkungen und Pausen, das Ignorieren von Kommentaren und Wissensbekundungen. Charakteristisch ist auch, dass die ausführlichen Redebeiträge der Museumspädagogen durch wenige geschlossene Fragen an die Gruppe unterbrochen werden. Als weitere Praktiken werden die gegebenen Antworten oder Kommentare über deutliche Wertungen von Redebeiträgen der Teilnehmenden sanktioniert. Ein derartiger Arbeitsstil wird von vielen Gruppenmitgliedern durch entsprechende Rezeptionssignale gefördert, von einigen (insbesondere Erwachsenen) deutlich eingefordert. Der Vorteil liegt darin, dass eine erhebliche Informationsmenge innerhalb der begrenzten zur Verfügung stehenden Zeit ohne Exkurse systematisch entfaltet werden kann.

Partizipativer Arbeitsstil

Bei diesem Arbeitsstil dominieren Praktiken, die die Mitbestimmung unterstützen – etwa bei der Initiierung und Relevanzsetzung von Themen oder bei der Auswahl und Reihenfolge gemeinsam behandelter Objekte der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden und museumspädagogisch Tätigen bieten sich gegenseitig die Möglichkeit, je eigene Bedeutungsebenen von Exponaten zu thematisieren und greifen diese in der Interaktion auf. Auf der Ebene der Gesprächsorganisation werden dazu nach finaler Intonation Redepausen eingebaut oder offene Fragen gestellt. Redewechsel durch Selbstwahl werden honoriert und evoziert. Museumspädagogen greifen beispielsweise aktiv in Nebengesprächen initiierte Themen oder Handlungen auf und bearbeiten sie im Hauptgespräch mit allen Teilnehmenden. Von Vorteil ist bei die-

sem Arbeitsstil, dass die eigenen Erfahrungen und eigenes Wissen der Teilnehmenden in der Führung eingebracht werden, was nach diversen konstruktivistischen Lernmodellen Lerneffekte erhöhen kann.

5 Vom Nutzen videografiertes Interaktionen für die Hochschulausbildung

Videografiertes Datenmaterial pädagogischer Settings von mobilen Gruppen wie Führungen leistet in erster Linie für Forschungszwecke einen wertvollen Beitrag. Darüber hinaus bietet es im Rahmen der Aus- und Weiterbildung an Hochschulen und damit der kollektiven und individuellen Professionalisierung einen erst anfänglich bekannten Mehrwert. Den didaktischen Nutzen für die Hochschullehre (Tab. 2) gilt es allerdings gegenüber den Nachteilen und bezogen auf eigene Ressourcen abzuwägen.⁷ Jedoch ist die Voraussetzung für die Verwendung der videografierten Daten von Führungen zu Lehrzwecken, das Material aus Datenschutzgründen zu anonymisieren und zu verfremden, sodass Personen nicht identifizierbar sind.

Auch im Bachelorstudiengang Museumskunde (MK) und im Masterstudiengang Museumsmanagement und -kommunikation (MMK) im Fachbereich Gestaltung und Kultur an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin kommen Interaktionsanalysen videografiertes Führungen zum Einsatz.

MK-/MMK-Studierende, die einen entsprechenden Schwerpunkt wählen, beschäftigen sich über die theoretischen Aspekte der Museumspädagogik und über entsprechende Literaturrecherchen hinaus mit Fragen der Berufspraxis und der Qualität von Bildungs- und Vermittlungsangeboten von Museen (vgl. DMB und BVMP 2008). Sie erhalten dazu etwa Aufträge, in Kleingruppen bei diversen Führungen zu hospitieren und ungeschnittenes ethnografisches Videomaterial von Führungen im Seminar zu interpretieren (im Sinne der in Kap. 3.1 beschriebenen Perspektive).

Dabei zielt eine gemeinsame Video-Interpretation darauf ab, die Studierenden durch entsprechende Aufgaben im Seminar schrittweise in die Lage zu versetzen,

- a. interaktiv hervorgebrachte Handlungen und ihre jeweiligen Funktionen zu benennen
- b. einen vorliegenden Fall(ausschnitt) in Segmente und Subsegmente zu gliedern, d. h. die sequenzielle Struktur zu rekonstruieren
- c. sequenzübergreifende Interaktionsmuster, insbesondere Praktiken in einem Fall(ausschnitt) zu identifizieren, d. h. aus den Phänomenen in den Einzelfällen heraus Handlungsmuster und Routinepraktiken (museums-)pädagogischen Handelns zu rekonstruieren
- d. denkbare alternative Praktiken zu diskutieren, die bestimmten theoretischen Kategorien entsprechen, um neue pädagogisch-didaktische Fragen aufzuwerfen

⁷ Vgl. hierzu den Beitrag von Kammerl bzgl. Filmanalysen.

- e. Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. fallübergreifende Interaktionsmuster zu identifizieren und schließlich
- f. induktiv durch Vergleiche im Datenmaterial Kategorien und Hypothesen aus Lerntheorien mit den analysierten Phänomenen zu verbinden.

In darauf aufbauenden Projekten können weitere Aufgaben hinzukommen:

- Studierende erheben neues Videomaterial selbst, z. B. von bestimmten Varianten von Führungen, etwa gemäß dem Ansatz der Museumsmoderation (vgl. Schrübbers 2013). Anschließend führen sie selbst Analysen des eigenständig erhobenen Materials durch und stellen dieses anhand ungeschnittener transkribierter Daten im Seminar zur Diskussion.
- Studierende wählen zu Präsentationszwecken aus vorhandenem Videomaterial wenige Ausschnitte aus, um bestimmte zuvor rekonstruierte Interaktionsmuster zu veranschaulichen. Sie schneiden und montieren diese und versehen sie mit Untertiteln, um etwa alternative Praktiken ähnlicher Funktion zu veranschaulichen.⁸

Allerdings ist ein bestimmtes Grundverständnis eine Voraussetzung für die Analyse derartiger Videos in der Lehre: Der Eindruck, man analysiere „Paradebeispiele“, „ideale“ oder „richtige“ Umgangsformen soll vermieden werden. Noch weniger geht es etwa um das Demonstrieren von missglückten museumspädagogischen Szenen oder gar Fehlleistungen von Praktikern. Normative Fragen nach dem Erfolg und Misserfolg des untersuchten Settings stehen somit nicht im Fokus.

Ziel ist es vielmehr, über den Umgang mit ethnografischem Videomaterial die Vielfalt von Handlungsmustern und somit die Möglichkeiten unterschiedlicher Praktiken zu erkennen – als auf Anforderungsstrukturen und Interaktionsbedingungen bezogene situativ erbrachte berufliche Leistung. Darüber hinaus ist es wichtig, eine kritisch-reflexive Distanz zum Videomaterial zu entwickeln, etwa zur Kameraführung, dem Bildausschnitt und insbesondere bei geschnittenen Videos zu den Konsequenzen der verwendeten filmischen Techniken. Gewünscht ist eine Stärkung der Beobachtungs- und Analysekompetenz.

Dieses Verständnis hinsichtlich der Funktion des erhobenen Datenmaterials wird in dem gemeinsamen, durch die Lehrkraft angeleiteten Üben des interpretativen Verfahrens nahe gebracht. Hierbei fällt auf, dass es Studierenden anfangs schwerfällt, a) die beobachteten Interaktionen nach ihren Funktionen und Bedeutungen zu interpretieren (anstatt sie zu bewerten oder psychologischen Zuständen zuzuschreiben) und b) die beobachteten Interaktionen als Ausschnitt aus und bestimmte Perspektive auf die tatsächliche Situation zu deuten (anstatt sie als Abbild der Wirklichkeit anzusehen). Im Seminar muss daher eine „Überinterpretation“ vermieden werden.

8 Hierbei sind immer der eigene Umgang mit dem Medium, die Konsequenzen des Auswählens und Gegenüberstellens von Video-Ausschnitten sowie die eigene Intention selbstkritisch zu reflektieren (vgl. der Beitrag von Kammerl in diesem Band).

Insgesamt sind dem erzielbaren hochschuldidaktischen Nutzen der Interpretation von Videodaten allerdings auch gewisse Herausforderungen und Limitierungen im Alltag der Hochschullehre abwägend gegenüberzustellen:

Tab. 2: Nutzen und Herausforderungen der Analyse videografiertes und anonymisierter Sequenzen in der Hochschullehre

| Nutzen | Herausforderungen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Anschaulichkeit: Lehre wird anschaulich, wenn nicht allein Theorien und Texte zu pädagogischen Ansätzen gelesen werden, sondern wenn durch die gemeinsame Analyse des ethnografischen Videomaterials auch die praktische Seite der Museumspädagogik kennengelernt wird und daraufhin Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können. • Detaillierung: Durch das Anhalten und Wiederholen des in Videos dokumentierten Aktivitätsflusses werden Details wiederholt betrachtet und unter verschiedenen Blickwinkeln in den Fokus von diversen Detailanalysen gerückt (z. B. Analyse der Gesten, der körperlichen Ausrichtung), um dabei jeweils verschiedene Lesarten zu Einzelphänomenen durchzusprechen. • Erfahrungen: Ungeschnittenes Videomaterial können Studierende im geschützten Hochschulrahmen etwa in einem Computerlabor in Einzel- oder Partnerarbeit analysieren, um persönlich Erfahrungen in der Video-Interaktionsanalyse zu sammeln. • Wertschätzung: Insgesamt können Interpretierende auf diese Weise die komplexen Leistungen der interaktiv handelnden Akteure des Berufsfeldes schätzen lernen. | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitaufwand: Die Beobachtungen von Interaktionen, das Üben der Interpretation sowie die Zuordnung von Phänomenen zu Kategorien müssen nachvollziehbar sein, daher kosten Anschauung und Analyse in der Lehre viel Zeit. Das Durcharbeiten von ethnografischem Videomaterial ist aufwendig und anstrengend. • Komplexität und Mehrdeutigkeit: Die Komplexität von Videodaten wird weniger in der Betrachtung als vielmehr im Prozess der Transkription und in der weiteren Analyse deutlich. Eine Fokussierung auf bestimmte Elemente ist notwendig. Videomaterial ist mehrdeutig. Anders als bei entsprechend geschnittenen und bearbeiteten Lehrfilmen entfaltet sich der Lehrgehalt erst in der wiederholten Betrachtung und Diskussion. Dabei ist der Rückgriff auf Kontextwissen der Akteure hilfreich (z. B. aus weiteren ethnografischen Daten wie aus teilnehmender Beobachtung). Komplexität und Mehrdeutigkeit der Interaktionen können Novizen überfordern. Um derartige Herausforderungen anzugehen, stellt die nötige Expertise der Lehrenden eine zwingende Voraussetzung dar. |

6 Ausblick

Gegenwärtig ist in der Museumskunde bzw. Museumspädagogik die Arbeit an Qualitätsstandards von großer Bedeutung (vgl. DMB/ICOM Deutschland 2006; DMB/BVMP 2008). Derartige Standards beschreiben einen möglichen Rahmen der museumspädagogischen Arbeit und bieten somit Praktikern grundsätzliche Empfehlungen. Diese bleiben jedoch allgemeiner Art („handlungsorientiert arbeiten“, „Prinzip des Dialogs“ usw.). Für die Akteure in der Praxis ist es jedoch darüber hinaus bedeutsam, Hinweise und Beispiele zu erhalten, mit welchen konkreten Praktiken derartige Empfehlungen in der Interaktion mit den Teilnehmenden umgesetzt werden können. Die hier vorgestellte Studie versteht sich diesbezüglich als Grundlagenarbeit.

Der beschriebene wissenschaftliche Zugang zu Handlungsmustern eines museumspädagogischen Formats stellt bisher noch eine Ausnahme dar. Es bleibt zu wünschen, dass weitere qualitative Untersuchungen folgen, die detaillierte Einblicke in die Praktiken diverser museumspädagogischer Varianten von Führungen oder spezifischer Methoden und Formate der Museumspädagogik eröffnen. Auch ist noch wenig über die mittel- und langfristigen Lern- und Behaltensleistungen bekannt, die sich aus den Settings des informellen und nonformalen Lernens bei Museumsbesuchen ergeben (vgl. Falk/Dierking 2000).

Erstrebenswert bleibt auch, die technischen Möglichkeiten der Videografie in der Hochschullehre und der (museums)pädagogischen Weiterbildung in einem reflektierten Maße einzusetzen, um die sonst kaum nachvollziehbaren Nuancen pädagogischer Arbeit und die sonst in der Komplexität vorbeirauschenden Interaktionsflüsse empirisch greifbar zu machen.

Ob nun Datenmaterial über Videografie oder über Audioaufnahmen in einer Forschungswerkstatt ausgewertet wird – als Gewinn bleiben in jedem Fall die während der Analyse erworbenen Fähigkeiten, die Perspektiven unterschiedlicher Interaktionspartner einzunehmen. Dabei interessieren nicht nur subjektgebundene Handlungsmuster, sondern auch deren Bedingungen, Einflussfaktoren und die Zugzwänge in Interaktionen zu erkennen. Eine gemeinschaftliche und dabei auf Wertschätzung achtende Analysetätigkeit in diesem Sinne lässt im Forschungsprozess eine Form von Demut aufkommen und damit verbunden die professionellen Leistungen der Akteure in Ansätzen begreifen.

Die von Dieter Nittel praktizierte Form einer Forschungswerkstatt, in der eine Gemeinschaft von Forschenden und Lernenden miteinander verschiedene Datensorten analysiert, stellt einen nachahmenswerten Weg dar, sich einer derartigen Aufgabe im Rahmen von erziehungswissenschaftlicher bzw. sozialwissenschaftlicher Hochschullehre zu stellen.

Literatur

Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hg.) (2012): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed.

Brandt, B./Krummheuer, G./Naujok, N. (2001): Kontextbezogene Theoriebildung. In: Aufschneider, S. von/Welzel, M. (Hg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann, S.17–40.

Braune-Krickau, T./Ellinger, S./Sperzel, C. (Hg.) (2013): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim: Beltz.

- Costa, M./Müller-Jacquier, B. (2009):** Erklärungen und Fremdverstehen in Stadtführungen. In: Spreckels, J. (Hg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.177–193.
- Deutscher Museumsbund/Bundesverband Museumspädagogik (Hg.) (2008):** Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Berlin: Deutscher Museumsbund.
- Deutscher Museumsbund/ICOM Deutschland (Hg.) (2006):** Standards für Museen. Berlin: Deutscher Museumsbund.
- Deutscher Museumsbund/Gibbs, K./Sani, M. (Hg.) (2010):** Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch. Berlin: Deutscher Museumsbund.
- Deppermann, A. (1999):** Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Qualitative Sozialforschung 3. Opladen: Leske & Budrich.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009):** Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Falk, J. H./Dierking, L. D. (2000):** Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning. Plymouth: AltaMira Press.
- Flick, U. (2004):** Triangulation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B. (2003):** Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 503–534.
- Giesecke, H. (1987):** Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Beltz.
- Gieseke, W./Stock, H./Opelt, K./Börjesson, I. (2005):** Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: Exemplarische Analyse. Berlin: Waxmann.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage. Bern: Huber.
- Grünewald Steiger, A. (2012):** Ausbildung für Vermittlung im Museum. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 885–888.
- Haase, E. (2008):** Lebenslanges Lernen als neuer gesellschaftlicher Imperativ und der Beitrag der Museen. In: John, H./Dauschek, A. (Hg.): Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit. Bielefeld: Transcript, S. 88–92.
- Heath, C./Hindmarsh, J./Luff, P. (2010):** Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life (Introducing Qualitative Methods). London: SAGE Publications.
- Heath, C./Luff, P./Knoblauch, H. (2004):** Tools, Technologies and Organizational Interaction: The Emergence of the ‘Workplace Studies’. In: Grant, D./Hardy, C./Oswick, C./Putnam, L. L. (Hg.): The Sage Handbook of Organisational Discourse, London: Sage Publications, S. 337–358.
- Henne, H./Rehbock, H. (2001):** Einführung in die Gesprächsanalyse, 4. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.

- Herrle, M./Dinkelaker J. (2012):** Videoanalyse. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 307–320.
- Institut für Museumsforschung (Hg.) (2008):** Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2007. (Materialien aus dem Institut für Museumsforschung Heft 62). Berlin: Institut für Museumsforschung.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976):** Konversationsanalyse. In: Wunderlich, D. (Hg.): Studium Linguistik (Heft 1). Kronberg/Taunus: Scriptor, S. 1–28.
- Kesselheim, W. (2010):** „Zeigen, erzählen und dazu gehen“: Die Stadtführung als raumbasierte kommunikative Gattung. In: Costa, M./Müller-Jaquier, B. (Hg.): Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen. München: Iudicium, S. 244–271.
- Knoblauch, H./Heath, C. (2006):** Die Workplace Studies. In: Rammert, W./Schubert, C. (Hg.): Technografie. Zur Mikrosoziologie der Technik. Frankfurt/Main: Campus, S. 141–162.
- Knoblauch, H./Schnettler, B. (2007):** Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In: Buber, R./Holzmüller, H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 585–599.
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999):** Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Krummheuer, G./Voigt, J. (1991):** Interaktionsanalysen von Mathematikunterricht. Ein Überblick über Bielefelder Arbeiten. In: Maier, H./Voigt, J. (Hg.): Untersuchungen zum Mathematikunterricht. IDM-Band 17. Interpretative Unterrichtsforschung. Köln: Aulis, S. 13–32.
- Lewalter, D./Noschka-Roos, A. (2010):** Museum und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 527–542.
- Luff, P./Hindmarsh, J./Heath, C. (Hg.) (2000):** Workplace Studies. Recovering Work Practice and Informing Systems Design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1981):** Social Constructivism in Psychology and Sociology. In: The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition. San Diego, No. 4 (Vol. 3), S. 71–74.
- Nettke, T. (2010a):** Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen – eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen. Dissertation. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Goethe-Universität. Frankfurt am Main.
- Nettke, T. (2010b):** Die Führung als Methode der Vermittlung im Museum – tägliche Praxis und kaum erforschtes Terrain. In: Standbein Spielbein 2010/88, S. 55–58.
- Nettke, T./Harren, I. (2010):** Zum Stand der qualitativen Forschung über Führungen. In: Standbein Spielbein 2010/88, S. 59–61.
- Nettke, T. (2011):** Weniger Museumspädagogik und mehr Vermittlung im Museum? Ein Kommentar zur Erstarkung der Vermittlungsaufgabe im Museum. In: Standbein Spielbein 2011/91, S. 16–19.

- Nettke, T. (2013):** Bildung und Vermittlung im Museum. In: Braune-Krickau, Tobias/ Ellinger, Stephan/Sperzel, Clara: Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim: Beltz, S. 419–451.
- Nittel, D. (2011):** Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./ Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim u. a. : Beltz, S. 40–59.
- Nittel, D. (2004):** Die „Veralltäglichung“ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 3 (Jg. 50), S. 342–357.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (1998):** Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen (Ergänzungslieferung 29). Neuwied: Luchterhand, S. 1–16.
- Nittel, D./Maier, C. (2006):** Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Nittel, D./Wagner, K./Weigl, B. (1999):** „Umwege – Schleichwege – Königswegen?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweisen von Forschungswerkstätten. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hg.): Qualitativ-empirische Forschung in der sozialen Arbeit. Trier: Michael Weyand, S. 97–133.
- Noschka-Roos, A. (2012):** Vermitteln. In: Staatliche Museen zu Berlin – Stiftung Preussischer Kulturbesitz (Hg.): Museen zwischen Qualität und Relevanz. Denkschrift zur Lage der Museen. Berliner Schriften zur Museumsforschung Band 30. Berlin: G+H Verlag, S. 163–182.
- Noschka-Roos, A./Hagedorn-Saupe, M. (2009):** Klar Schiff! Museumspädagogik im Aufwind! In: Standbein Spielbein 2009/83, S. 10–13.
- Nuissl, E./Paatsch, U./Schulze, C. (1987):** Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen. Ergebnisse des Projektes „Der Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen“. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung.
- Prange, K. (2005):** Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Schöningh: Paderborn.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006):** Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reim, T./Riemann, G. (1997):** Die Forschungswerkstatt. In: Jakob, G./von Wensierski, H.-J. (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim: Juventa.
- Schnettler, B./Knoblauch, H. (2009):** Videoanalyse. In: Kühl, S./Strodtholz, P./ Taffertshofer, A. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 272–298.

- Schrübbers, C. (Hg.) (2013):** Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung. Bielefeld: Transcript.
- Schütze, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 3. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Nr. 3 (Jg. 13), S. 283–293.
- Schütze, F. (1991):** Biographieanalyse eines Müllerlebens. In: Scholz, T. H.-D. (Hg.): *Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont*. Kaufungen: Axel Eiling, S. 206–227.
- Schütze, F. (1994):** Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der sozialen Arbeit. In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und Reflexion*. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 189–297.
- Seitter, W. (2007):** *Geschichte der Erwachsenenbildung*, 3. Auflage. Bielefeld: wbv.
- Spiegel, C./Spranz-Fogasy, T. (2001):** Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, S. 1241–1251.
- Thinesse-Demel, J./Ulbricht, K. (Hg.) (1999):** *Erwachsenenbildung im Museum. Ein Praxisbericht*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Tripps, M. (1990):** Was ist Museumspädagogik? In: Schmerr-Sturm, M.-L./Thinesse-Demel, J./Ulbricht, K./Vieregg, H. (Hg.): *Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 3–5.
- Vieregg, H./Schmeer-Sturm, M.-L./Thinesse-Demel, J./Ulbricht, K. (Hg.) (1994):** *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum*. Band 1 & Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- vom Lehn, D. (2006):** Die Kunst der Kunstbetrachtung: Aspekte einer pragmatischen Ästhetik in Kunstausstellungen. In: *Soziale Welt*, Nr. 1 (Jg. 57), S. 83–99.
- vom Lehn, D./Heath, C. (2006):** *Discovering Exhibits: Video-Based Studies in Museums and Science Centres*. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.): *Video-Analysis. Methodology and Methods*. London: Peter Lang, S. 101–113.
- Weiß, G. (2010):** Bildung – Pädagogik – Vermittlung. Drei Grundbegriffe musealer Theorie und Praxis. In: Mieth, K. M./Walz, M. (Hg.): *Bildungsarbeit im Museum. Grundlagen und Perspektiven der Vermittlung von Sammlung, Forschung und Präsentation*. Chemnitz: Sächsische Landesstelle für Museumswesen, S. 20–25.

Filmpädagogische Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium – (bildungs-) geschichtliche Herleitung und Aktualität eines Desiderats

RUDOLF KAMMERL

1 Mit Videos lernt man besser?

Wer kennt das nicht – die bei Schülern oder Studierenden wahrzunehmende Freude, wenn im Rahmen einer ansonsten eher buchlastigen Lernumgebung einmal ein Film eingesetzt wird. Obwohl im Zuge des umfassenden gesellschaftlichen Mediatisierungsprozesses (vgl. Krotz 2007) auch in Bildungseinrichtungen verstärkt audiovisuelle und multimediale Medien eingesetzt werden, gilt immer noch, dass der Einsatz von Video- und Filmmaterial eher die Ausnahme als die Regel ist (Baacke 1995). Warum eigentlich? Über das Internet und seine Videoportale steht heute überall und rund um die Uhr eine bislang nie gekannte Menge an Material zur Verfügung. An den Schulen erleichtert die Digitalisierung des Angebots der Landesbibliotheken den Einsatz deutlich. Darüber hinaus hat heute ein großer Bevölkerungsteil über Smartphones und andere mobile Endgeräte ständig eine digitale Videokamera bei sich. Dadurch wird ermöglicht, Videos zur Unterstützung von Lernprozessen selbst zu erstellen und über das Netz mit anderen zu teilen.

Medien, am besten multimodale Medien, die alle Sinne ansprechen, helfen beim Lernen – so die gängige Meinung. Es wird immer wieder behauptet, dass Informationen aus verschiedenen Sinneskanälen „addiert“ werden und sich besser behalten lassen (vgl. Lehnert 2004). Eine populäre Darstellung der angeblich lernfördernden Wirkung unterschiedlicher Wahrnehmungswege sieht etwa so aus:

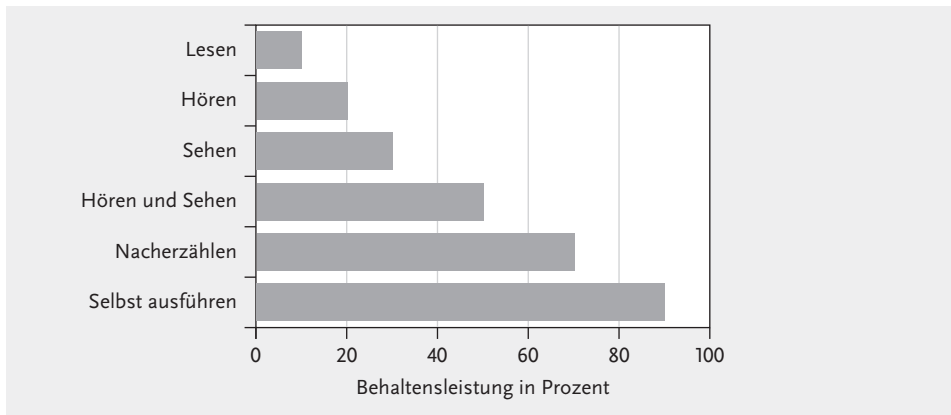


Abb. 1: Naive Summentheorie über das Zusammenzählen von Medieneffekten. (Darstellung z. B. ähnlich bei Lehnert 2004, S. 118)

Aus der Grafik könnte man fälschlicherweise schlussfolgern, dass der Lerneffekt umso größer ist, je konkreter die Erfahrung mit den Inhalten ist. Sprache – im Lesen und Hören angewendet – vermittelt demnach nur symbolische, keine realen Erfahrungen. Das Sehen wird als direkte Erfahrung schon näher betrachtet, und so sollte Gesehenes besser als Gehörtes behalten werden können. Das konkrete Tun soll zur besten Behaltensleistung führen. Derartige „naive Summentheorien“ (vgl. Weidenmann 2002, S. 48f.) sind zwar populär, müssen aber kritisch hinterfragt werden.

Werden verschiedene Sinneskanäle angesprochen und/oder unterschiedliche Codierungsarten zur Vermittlung von Informationen verwendet, können sprachliche und bildliche Informationen sowohl unterstützen als auch behindern. Ebenso kann die Beziehung zwischen abbildhaften und symbolischen Codierungen von Informationen Lernprozesse erleichtern und erschweren. Dies ist – wie aus der Semiotik bekannt – schon in der arbiträren Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat zugrunde gelegt, also in einer konventionell-variierten Verknüpfung statt einer festen Verbindung von Bezeichnenden und Bezeichneten. Vor dem Hintergrund der eigenen Medienerfahrung stellt der Rezipient eine Verknüpfung eigentätig her. Es ist daher gar nicht so einfach, Texte in Printmedien, verbale Kommunikation sowie Ton und Bild in Videos so aufeinander abzustimmen, dass sie Lernprozesse unterstützen. Das audiovisuelle Medium Video, durch mehrere Zeichensysteme binnenorganisiert, stellt an sich ein komplexes Medium dar. Für seine Einbindung in eine mehr oder weniger didaktisch durchstrukturierte Lernumgebung ergibt sich eine Vielzahl von Herausforderungen. Dies soll in diesem Beitrag mit Bezug auf den Einsatz videografierten Interaktionen im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse näher ausgeführt werden. Dabei bildet die erste Phase der Lehrerbildung an Hochschulen einen besonderen Fokus für die Auswahl von Beispielen. Leitend für die Ausführungen ist die Frage, inwiefern ein möglicher didaktischer Nutzen von Videos sich unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung pädagogischer Tätiger

messen lassen muss. Gibt es Formen des Medieneinsatzes, welche die Professionalisierung unterstützen, und andere, die ihr entgegenstehen? Angesichts der zunehmenden Bedeutung der Medien stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Medien- bzw. Wissensgesellschaft für die Professionalisierung der Bildung pädagogisch Tätiger (Nittel 2005) heute mehr denn je.

2 Gefilmte Lehrer-Schüler-Interaktionen in der Lehrerbildung

2.1 Ideale Lehrer-Schüler-Interaktion in Video und Film

Gerade in der Lehrerausbildung entstand in den letzten Jahrzehnten im Zusammenhang mit den Forderungen nach mehr Praxisnähe eine Reihe videografie-gestützter Lehrwerke und Lernumgebungen. Helmke (2013, S. 7) weist darauf hin, dass es im angloamerikanischen Sprachraum inzwischen Standard sei, zu Lehrbüchern zum Thema Effective Teaching eine DVD oder Videomaterial im Netz anzubieten. Im deutschsprachigen Raum ist als Buch mit beiliegender DVD beispielsweise „Unterricht sehen, analysieren, gestalten“ (Kiel 2008) erschienen. Als Online-Lernumgebung umgesetzt wurde beispielsweise das mediendidaktische Angebot „e-teaching plus“¹, das von Renate Schulz-Zander initiiert wurde. Die Verbindung zwischen Buch, DVD und Webumgebung findet sich bei den Hannoveraner Unterrichtsbildern (vgl. Mühlhausen 2005).

Allen Angeboten gemein ist das Ziel, den Bildungsprozess angehender Lehrkräfte zu unterstützen. Sowohl in der Art der produzierten Interaktions-Sequenzen, wie auch in deren didaktischer Einbindung bzw. ihres Textbezugs zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede. Während ein Teil der Anbieter darauf abzielt, dass die Lernenden das audiovisuelle Material als Beleg für die dargestellten theoretischen Kernaussagen mehr oder weniger unhinterfragt rezipieren, wollen andere, dass die Videos von den Rezipienten selbst analysiert und interpretiert werden.²

1 Online: <http://www.eteachingplus.de/>, zuletzt zugegriffen am 04.04.14.

2 Letztere Zielstellung findet sich auch in der Argumentation von Tobias Nettek (Beitrag in diesem Band), der Videoaufzeichnungen für die Rekonstruktion von museumspädagogischen Interaktionsmustern und Praktiken im Rahmen der Hochschullehre nutzt.

Die Darstellung planmäßigen und geglückten Unterrichtens in Videos stellt eine weit verbreitete Form videogestützter Lehrerbildungsmaterialien dar.³ Zu sehen sind Interaktionssequenzen, in denen dargestellt wird, wie Unterricht gestaltet werden soll. Der normative Anspruch des Dargestellten begründet sich zum einen aus dem dazugehörigen Lerntext und zum anderen aus dem scheinbaren Erfolg des Lehrerhandelns – d. h. die Schüler verhalten sich erwartungskonform. Sie wirken motiviert, wenn die Lehrkraft Motivationstechniken anwendet, sie scheinen selbstständig zu lernen, wenn lernerzentrierte Unterrichtsmethoden verwendet werden usw. Die Normativität des Gezeigten wird durch augenscheinlichen Erfolg bekräftigt. Dieser Zuschauerereffekt gelingt besonders, wenn sich der Lehrfilm den Mitteln der Filmsprache bedient. Durch die Anwendung von Techniken wie Schuss/Gegenschuss (engl. Shot-Reverse-Shot), Parallelmontagen und Schnitte wird darauf abgezielt, die Lehrer-Schüler-Interaktion als Erfolg einer Lehrertechnik darzustellen. Statt der Offenheit der intersubjektiven Kommunikation und dem gemeinsamen Handeln unterschiedlicher Subjekte wird ein Technologieversprechen transportiert. Dies gelingt gerade deshalb, weil das, was gesehen werden soll, also z. B. motivierte und/oder lernende Schüler, gar nicht unmittelbar beobachtbar ist. Betrachtern bleibt allein die Möglichkeit, von zu beobachtenden Verhaltensweisen auf entsprechende psychische Prozesse zu schließen. In der genannten DVD zu dem Lehrwerk von Kiel (2008) beispielsweise enthalten die Videos zum Abschnitt „Motivieren und Strukturieren“ derart weitreichende filmische Gestaltungsmittel, dass diese Videos das Technologieversprechen, Schüler mit einer Motivierungstechnik motivieren zu können, zwar unterstützen, aber um den Preis, dass die abbildhafte Darstellung im Video auf eine nur scheinbare Realität verweist. Die im Kopf der Zuschauenden zusammengesetzte Story bzw. deren Filmerleben bezieht sich also auf eine fiktionale Realität. Diese ist mit dem aufgenommenen Unterricht, bei dem eine oder mehrere Kameras eingesetzt und letztlich Ausschnitte montiert wurden, ja nicht identisch aufgrund der Auslassungen, evtl. Unterbrechungen und Wiederholungen bei der Produktion. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass viele Szenen extra für das Video aufgenommen, teilweise auch hierfür komplett nachgestellt werden mussten. Es lohnt sich also, die Lehrer-Schüler-Interaktionen unter film- und videoanalytischer Perspektive zu betrachten. Der Einsatz filmischer Gestaltungsmittel sagt etwas aus über die Intention der Videomacher, über deren „heimlichen Lehrplan“. Positiv formuliert enthält die „didaktische Aufbereitung“ des Videomaterials immer eine Grundentscheidung über die angestrebten Zielsetzungen – explizite wie implizite bzw. die des „heimlichen Lehrplans“. Diese Videoproduktionen transpor-

3 Ein aktuelleres Gegenbeispiel zu geglücktem Unterricht stellt die DVD „Lernkörper – Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob“ dar. Das nach dem Ansatz der „Kamera-Ethnographie“ (Mohn 2010: 156) von Amann und Mohn erhobene videografische Material aus dem von Georg Breidenstein geleiteten Forschungsprojekt „Jugendkulturen in der Unterrichtssituation“ wurde nicht transkribiert, sondern auf einer DVD (Mohn/Amann 2006) dokumentiert. Das audiovisuelle Material wird per Videoschnitt sequenziert und montiert, das Resultat soll „dichtes Zeigen“ und die „dichte [...] Rezeption“ (Mohn 2010: 162) differenzierter performativer Praktiken, die in den Aufzeichnungen fokussiert wurden, ermöglichen (vgl. ebd.: 160). Die Art der Aufbereitung zielt auf die theoriekonforme Rezeption des Dargestellten ab.

tieren normative Vorstellungen, die in einen spezifischen soziokulturellen und historischen Rahmen eingebunden sind. Überzeugend herausgearbeitet hat dies u. a. Henning Schluß am Beispiel einer Unterrichtsstunde in der DDR, in der das Thema Mauerbau behandelt wurde. Mit der DVD „Der Mauerbau im DDR-Unterricht“ (Schluß 2005) liegt nicht nur das digitalisierte Ein-Zoll-Band vor, mit dem der Geschichtsunterricht 1977 in einer Unterrichtsmittschauanlage der Humboldt-Universität Berlin aufgezeichnet wurde, sondern auch damals eingesetzte Unterrichtsmedien, Interviews mit ehemaligen Beteiligten und Sekundärliteratur. Die Unterrichtsstunde zum Thema Mauerbau im Geschichtsunterricht (nicht Staatsbürgerkunde) war damals aus der Perspektive der Geschichtsmethodiker eine gelungene Beispielstunde und wurde zur methodisch-didaktischen Ausbildung von Geschichtslehrern verwendet. Aus heutiger Sicht freilich würde die Bewertung anders ausfallen. Schon die einseitige Quellenauswahl zu dem Thema wirkt manipulierend. Die Schülerinnen und Schüler haben keine Möglichkeit eine alternative Sicht zu entwickeln als die, auf die der Unterricht abzielt. Eigene – im Sinne der Intention der Lehrerin – konstruktive Beiträge gehen verloren und müssen sich in das entworfene Tafelbild einfügen.

2.2 Lehrfilme und die Rolle der Rezipienten

2.2.1 Belehrung und Kritik zu Beginn der Filmbildung

Bereits vor dem Ersten Weltkrieg wurde der Einsatz des Kinematografen für Bildungszwecke vorangetrieben. Dies wurde ausgelöst durch die Verbreitung der Kinos in den Städten und die Kritik an dem dort gezeigten Programm. In Vereinen wie dem Dürerbund (gegründet 1902), dem Hamburger Lehrerverein „Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ (gegründet 1908) oder der Kinematographischen Reformvereinigung (gegründet 1907) sowie in Zeitschriften wie „Der Kunstwart“, „Die Hochwacht“⁴ oder „Der Kinematograph“ wurden von der Film- und Kinoreformbewegung nicht nur der Jugendschutz und eine entsprechende Kontrolle des Kinos entwickelt, sondern auch die Pädagogisierung des Films vorangetrieben. An Stelle der Unterhaltung sollten Aufklärung, Bildung, Erziehung und Belehrung treten. Die Kinoreformbewegung trug direkt und indirekt zur Produktion belehrender bzw. erbauender Filme und zur Entwicklung von Lehrfilmen bei. Dabei waren die affektiven Dimensionen oftmals auch auf die „Pflege deutscher Geisteskultur“ ausgerichtet. Das national-pädagogische Konzept des Balladen-Films bzw. der Film-Ballade kann in diesen Kontext eingeordnet werden (vgl. Bruns 1996, S. 807 ff.).

Vor dem Hintergrund zunehmender Inzwecknahme des Films für nationalistische bzw. nationalsozialistische Zielsetzungen werden heute rückblickend die Anfänge

4 Im Wechsel der Untertitel der Zeitschrift wird das Spektrum der Inhalte und die Entwicklung der Hochwacht deutlich: Monatsschrift zur Bekämpfung des Schundes und Schmutzes in Wort und Bild (1.1910/11 – 3.1912/13); Monatsschrift zur Pflege der geistigen und sittlichen Volksgesundheit, besonders zur Bekämpfung des Schundes und Schmutzes in Wort und Bild (4.1913/14–5.1914/15); Monatsschrift zur Pflege deutscher Art daheim und draußen (11.1921/22); (vgl. Dietzel/Hügel 1988, S. 568).

der Entwicklung medienpädagogischer Konzepte zur Stärkung der Rolle der Filmrezipienten als Reaktion auf diese Tendenzen betrachtet. Bereits in den 1920er und 1930er Jahren begann der Reformpädagoge Adolf Reichwein (1889–1944) seine filmpädagogische Konzeption der „kritischen Seherziehung“ zu entwickeln, die darauf abzielte, die gezeigten Filme besser hinterfragen zu können. Der Film wird nicht nur als Instrument betrachtet, um Inhalte zu vermitteln, sondern er soll so verwendet werden, dass auch Wissen und Reflexion zum Medium Film selbst entwickelt werden können. In der medienpädagogischen Geschichtsschreibung wird Reichwein gern attestiert, einen Grundstein zur kritischen handlungs-, subjekt- und lebensweltorientierten Medienpädagogik gelegt zu haben, die ab den 1980er Jahren für medienpädagogische Überlegungen schlechthin zentral wurde. Ob Reichwein sich bereits mit der Entwicklung seiner kritischen Seherziehung „sehr deutlich von der Manipulations- und Gleichschaltungsstrategie der nationalsozialistischen Machthaber distanzierte“ (Süss/Lampert/Wijnen 2010, S. 57), kann durchaus infrage gestellt werden. Der Reformpädagoge Reichwein (Olbrich 2001, S. 217 ff.) wirkte in der 1934 gegründeten Reichsstelle für den Unterrichtsfilm (RfDU), die 1940 in Reichsanstalt für Film und Bildung in Wissenschaft und Unterricht (RWU) umbenannt wurde, aktiv mit. Auch wenn später von einigen Mitarbeitern der RWU beteuert wurde, dass die Nationalsozialisten keinen Einfluss auf die Produktion von Unterrichtsfilmen gehabt hätten, stellt sich diese Aussage in der Rückschau von außen oft anders dar. So resümiert Hickethier, dass die RWU „einer der Transmissionsriemen für das Eindringen faschistischer Ideologie in der Schule“ (Hickethier 1974, S. 36) gewesen sei. In den vorliegenden Schriftstücken Reichweins aus der Zeit seiner Mitwirkung an der RWU beschäftigt er sich vielfältig mit didaktischen Aspekten des Filmeinsatzes im Unterricht. Dabei schloss er die Möglichkeiten der Instrumentalisierung des Films zur Vermittlung „nationalpolitischer Inhalte“ nicht aus, sondern wirkte selbst in den Beiheften zu den Filmen der RfDU in deren Zeitschrift „Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ daran mit. Auch wenn sich Reichwein bekanntermaßen später dem Widerstand anschloss und 1944 hierfür sein Leben lassen musste, ist sein Standpunkt vor Kriegsbeginn nicht ganz eindeutig. So gibt es einerseits Hinweise, dass er mit der „Grundidee der nationalistischen Bewegung nicht im Konflikt“ stand (Hohmann 2007, S. 132 ff.), andererseits unterläuft er mit seinem Konzept der „Nation der Selbstdenker“, das in dem 1938 erschienenen Buch „Film in der Landschule“ ausgebreitet wurde, die propagandistischen nationalsozialistischen Bestrebungen.

2.2.2 Filmanalyse und bildungstechnologische Erneuerung in der Lehrerbildung

Die Aufarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus und der Rolle gleichgeschalteter Massenmedien in den späten 1960er Jahren führte in der Folge zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den zu dieser Zeit als reaktionär wahrgenommenen westdeutschen Massenmedien (der sogenannten Springer-Presse) und schließlich zur Entwicklung einer kritisch-emanzipatorischen Medienpädagogik. Deren Hauptforderungen zielten zum einen auf die kritische Analyse der Massenmedien ab und zum anderen auf die demokratische Umfunktionierung der Massenmedien

durch die mündigen Bürger. Im Sinne des Brecht'schen Radiotheorems und später Enzensbergers Medienbaukasten⁵ sollen die Medienproduktionsmittel allen zugänglich gemacht und aktivierend zur Beteiligung an der öffentlichen Kommunikation genutzt werden. Dem diene das innovative Konzept handlungsorientierter Medienpädagogik, welches die medienpädagogische Praxis und Theoriebildung prägte. Hierbei sollen die Vermittlung von Wissen über Medien, die Bewertung der Medien und das aktive Medienhandeln verbunden werden (vgl. Schorb 2008, S. 78).

In der Schule und in der Lehrerbildung kamen diese emanzipatorisch intendierten Entwicklungen aber kaum an. Das Spielfeld handlungsorientierter Medienpädagogik war in erster Linie die außerschulische Jugendarbeit. In Schule und Lehrerbildung blieb das Buch das dominante Leitmedium. Die Nutzung der Medien fand weitgehend unter bildungstechnologischer Perspektive statt. Dabei führte die neue Technik Video in den 1970er Jahren zu einem bildungstechnologischen Schub, mit dem sich die Fragen zur didaktischen Nutzung von Film bzw. Video neu stellten. Alfons Schorb, der Unterrichtsmitschauanlagen in Bonn und München eingeführt hatte, kann hierbei für die Lehrerbildung als ein Pionier bezeichnet werden. In Zeiten zunehmender Studierendenzahlen wurde die Nutzung aufgezeichneter Lehrer-Schüler-Interaktionen im größeren Stil eingeführt. Die verbindliche Unterrichtsmitschau für Erstsemester wurde in einem Kino in der Nähe der Hochschule durchgeführt. Dabei ging es nicht darum, Unterrichtssequenzen mit Modellfunktion zu zeigen. Vielmehr zielte der Einsatz der Videos darauf ab, den didaktischen Aufbau einer Unterrichtsstunde „mit aktueller Themenstellung“ zu zeigen sowie zur „Analyse der für sie typischen Diskussionsbeiträge der Schüler“ anzuregen (vgl. Grammes 2013, S.165). Dieser diskursive hochschuldidaktische Ansatz wurde bei den Studierenden positiv aufgenommen. Jedes Mal seien mehr Fragen und Diskussionsbeiträge angeregt worden als Zeit zu deren Behandlung gewesen sei. In der Seminar Kritik wird vermerkt, die „vielfältigen Unterrichtsbeispiele vermieden den Eindruck, es gäbe so etwas wie Musterunterricht, dessen Beherrschung die Pädagogische Hochschule vermittele“ (Daele/Kühnel 1971, S, 40; zitiert nach Grammes 2013). Moniert wurde hingegen die „unzureichende Beobachter-Schulung“, sodass die Studierenden nicht über eine naive, praxeologische Unterrichtsanalyse hinausgelangt seien.

Ausgehend von diesen Lehrerfahrungen kooperierte das von Schorb geleitete Institut für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung der Pädagogischen Hochschule München mit dem Bayerischen Rundfunk. Das Institut bot im Rahmen seines Bildungsauftrags seit 1967 gemeinsam mit dem Telekolleg die Möglichkeit, die Mittlere Reife zu erwerben, und erweiterte sein Angebot kontinuierlich. Ab April 1969 wurde das Lehrerkolleg als Teil des Telekollegs ausgestrahlt, bis 1974 wieder-

5 Ausgehend von seiner Analyse des Rundfunks postuliert Bertold Brecht, dass nicht nur das Zuhören ermöglicht werden solle, sondern jeder Hörer solle zugleich die Möglichkeit erhalten sich als Sprecher in Beziehung zu setzen, um sich an Diskussionen und öffentlicher Kommunikation beteiligen zu können. Hans Magnus Enzensberger greift 1970 diese Idee mit seinem „Medienbaukasten“ im Kursbuch auf, indem er mit dem Konzept eines emanzipatorischen Mediengebrauchs einen Gegenentwurf zum repressiven Mediengebrauch der Bewusstseinsindustrie formuliert.

holt und in anderen dritten Kanälen gesendet. Die Loslösung des Videomaterials aus dem didaktischen Kontext führte allerdings zum Verlust des diskursiven Angebots und zu einer kritischen Rezeption des Formats in der Öffentlichkeit. Der ausgestrahlte Unterricht entsprach in der Aufzeichnungsqualität und mit dem Verzicht auf die Modellfunktion nicht den Erwartungen der Öffentlichkeit. Der Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes befürchtete öffentlich sogar die Abwertung der Lehrerleistungen durch die gezeigten „banalen Unterrichtssequenzen“ (nach Grammes 2013, S. 173). Schorb bezog diese Kritiken auf den Transfer des Videomaterials in eine Fernsehsendung. Im Fernsehen seien die Sehgewohnheiten andere und auf Perfektion gerichtet. Würde man dem nachgeben, könne jedoch für die wissenschaftliche Unterrichtsanalyse im Rahmen der Professionalisierung der Lehrerweiterbildung nichts mehr gelernt werden. Die Produktion „reiner, idealer Lehrbuchfälle“ lehnte Schorb als für die Lehrerbildung kontraproduktiv ab (ebd., Schorb 1973).⁶

Insgesamt zeigt der historische Exkurs, dass sich bei der Planung des Einsatzes von audiovisuellem Material zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen die Frage nach der Rolle des Rezipienten bzw. der Lerners stellt. Die Fähigkeit, Filme kritisch zu hinterfragen bzw. adäquat zu analysieren, wird vor dem Hintergrund des jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontextes der Filmproduktionen und ihrer Zielsetzungen zu einem Anliegen allgemeiner Bildung bzw. zur Grundlegung der Filmbildung. Unreflektierte mediale Sehgewohnheiten stehen dieser Zielsetzung zunächst erschwerend gegenüber. Dies gilt für Lehrer-Schüler-Interaktionen insbesondere, da in der Narration des Spielfilms die Fokussierung auf den handelnden Protagonisten (insb. den Helden) ausgerichtet ist. Darüber hinaus wird am Beispiel des Lehrerkollegs bzw. des Medienverbundkurses Unterrichtsanalyse deutlich, dass diskursive Analysen mit Studierenden zwar befruchtend sein können, aber nicht voraussetzungslos sind.

2.2.3 Neue Formate des belehrenden Films

Für den Einsatz von Film und Video heute gilt es in besonderer Weise, dass die Fähigkeit zur Analyse audiovisuellen Materials gestärkt und damit die Grundlage für selbstbestimmtes Medienhandeln und deren Förderung geschaffen werden muss. Bereits durch die Einführung von Videokameras und -rekordern wurde der Einsatz des Films erheblich erleichtert. Heute stehen insbesondere durch Internet und Videoplattformen wie Youtube oder Vimeo, aber auch durch die Mediatheken von Fernsehanstalten und Landesmedienzentren eine Vielzahl pädagogisch angelegter Film- bzw. Videobeiträge zur Verfügung. Darüber hinaus ist durch die Entwicklung kostengünstiger Camcorder und in jüngster Zeit durch die Ausbreitung der Smartphones und Tablet-PCs mit Videofunktionen die Möglichkeit zur Erstellung von Unterrichtsaufzeichnungen und Lehrfilmen deutlich gestiegen.

⁶ Infolge der Kritik am Lehrerkolleg entstand in München eine umfassende empirische Begleitforschung (siehe die Übersicht bei Grammes 2013, S. 174). Das Lehrerkolleg wurde zu einem fernsehunabhängigen Medienverbundkurs „Unterrichtsanalyse – Ein Grundkurs im Medienverband“ umgearbeitet und verbreitet. Als Zielgruppe wurden Studierende im höheren Semester angegeben.

Bemerkenswert ist die Fülle von Lehr- bzw. Erklärvideos im Netz, die häufig von Laien (auch von Kindern und Jugendlichen) produziert werden. So finden sich auf Youtube zahlreiche Channels und Einzelbeiträge mit vordergründig belehrender Intention („How to...“ bzw. „Wie man...“), in denen etwa gesehen werden kann, wie man sich schminkt oder wie ein Auto repariert werden kann. In der Kategorie der zwischenmenschlichen Interaktionen finden sich ebenfalls Beiträge, z. B. wie man erfolgreich ein Mädchen um ihre Telefonnummer bittet oder seinen Lehrer um den Verstand bringt – gerade in der letzten Kategorie freilich nicht immer ernst gemeint.

2.3 Zur Rolle medialer Vorerfahrungen und der Medienkompetenz Lehramtsstudierender

Heute gilt mehr denn je, dass Lernende eine Vielzahl von medialen Vorerfahrungen haben, die bei dem Einsatz von Medien in formalen Bildungskontexten zur berücksichtigen sind. Im Rahmen des Mediatisierungsprozesses steigen Mediennutzung und -ausstattung kontinuierlich an. Gleichwohl nimmt dazu die Fähigkeit zur Analyse der Medien und des selbstbestimmten Mediengebrauchs nicht analog zu. Die Mehrheit der Jugendlichen verbleibt in der Rolle der Konsumenten. Es werden zwar umfangreiche instrumentelle Fertigkeiten erworben, die Funktionsweise der Medien wird jedoch häufig nicht erfasst. Auch wenn Abiturienten in Deutschland über ein hohes Niveau an Lesekompetenz verfügen mögen, für die Fähigkeit audiovisuelles Material zu verstehen gilt dies nicht im selben Maße. Darüber hinaus entscheiden sich die Studierenden, die besondere Präferenzen für Medien haben, nicht für ein Lehramtsstudium. Im Vergleich der Studierenden zeigt sich empirisch, dass Lehramtsstudierende in Bezug auf Medienkompetenzen und im Hinblick auf Einstellungen zu digitalen Medien gegenüber Studierenden anderer Studiengänge schlechter bzw. kritischer abschneiden (vgl. Kammerl/Pannarale 2007a). In meinen Passauer Studien zu computerbezogenen Einstellungen und Kompetenzen von Studierenden war auffällig, dass insbesondere Studierende für das Lehramt Grundschule ihre Kompetenzen deutlich unterdurchschnittlich einschätzten und neuen Medien insgesamt negativer gegenüberstanden als Studierende anderer Studiengänge. Aufgrund des hohen Anteils an Studentinnen in diesem Studiengang wäre denkbar gewesen, dass es sich um einen Gendereffekt handeln könnte. Ein Vergleich mit anderen Studiengängen, die eine vergleichbare Überrepräsentation junger Frauen haben, legt jedoch den Ausschluss dieser These nahe (vgl. Kammerl/Pannarale 2007b, S. 6838 f.).

Selbst wenn Studierende sich in ihrer Freizeitnutzung gern mit Medien befassen, bedeutet dies nicht notwendigerweise eine entsprechende berufsbezogene Einstellung (vgl. Billes-Gerhart 2009). Auf sozialisationsspezifische Einflüsse verweisen Studien, welche durch die Forschung im Anschluss an Bourdieu geprägt wurden. Biermann (2009), Henrichwark (2009) und Kommer (2010) verdeutlichen, wie Habitusformen im Umgang mit und in der Bewertung von Büchern und elektronischen Medien dazu führen, dass bei vielen Lehramtsstudierenden ein differenzierter Umgang mit audiovisuellen Medien nicht stattfindet. Aufgewachsen in Familien, in

denen die Orientierung an der Buchkultur leitend war und die elektronischen Medien kritisch gegenüberstanden, wird auch innerhalb der Berufsrolle eine herkunftsmilieubedingte Haltung beibehalten, die eine professionelle Bearbeitung hemmt: Massenmedien wird ein starker negativer Einfluss attestiert, aber man selbst unternimmt pädagogisch wenig, um den Einfluss auf die eigenen Schülerinnen und Schüler zu schmälern.

In der Lehrerbildung trifft die mediendidaktische bzw. hier hochschuldidaktische Konzeption zur Einbindung audiovisueller Medien als Lehr- und Lernmittel auf die Zielstellungen, angehende Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, (1) Schülerinnen und Schüler im umfassenden Sinn medienkompetent zu machen und sie dazu zu befähigen, sich in den Medienwelten selbstbewusst und verantwortungsvoll zu bewegen und (2) selbst Medien verstärkt und effektiv im eigenen Unterricht zur Unterstützung von Lern- und Erziehungsprozessen einsetzen zu können (vgl. KMK 1998). Wurde (und wird) der Einsatz von Lehrvideos und Videointeraktionsanalysen in erster Linie als Beitrag zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung gesehen, so stellt sich dies unter diesen Gesichtspunkten als zentraler Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung der mediendidaktischen und medienpädagogischen Kompetenzen heraus. Bei der didaktischen Integration des audiovisuellen Materials in die Lehrerbildung muss auf die Stärkung dieser Kompetenzen – hier insbesondere die der Videoanalyse und ihrer didaktischen Gestaltung – abgezielt werden. Dabei sind die Studierenden auch an die Möglichkeiten und Grenzen videogestützter (Selbst)Reflexion des Lehrerhandelns (vgl. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter 2006) heranzuführen.

Zum Gelingen eines kontinuierlich fortschreitenden Bildungsprozesses und seiner institutionalisierten Unterstützung ist es freilich notwendig, auf bereits Erlerntem aufbauen zu können und über das in früheren Bildungsphasen Geleistete hinreichende Informationen zu haben. Wie ließe sich aktuell der Stand der Abiturienten in Sachen Film- und Fernsehanalyse beschreiben? Generell können derzeit nicht wirklich Vorkenntnisse vorausgesetzt werden. Doch es sind Anstrengungen zu beobachten, die darauf abzielen, diese Situation zu verbessern. Wird nur ein Teil des Beschlusses der KMK (2012) „Medienbildung in der Schule“ oder der Empfehlungen der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Internet und digitale Gesellschaft“ umgesetzt, so würden einerseits die Ausgangslagen für die Video- und Filmanalysen mit Studierenden verbessert und andererseits die Anforderungen in dem Handlungsfeld Schule höher.

In dem kompetenzorientierten Konzept der Länderkonferenz Medienbildung (LKM 2010) wird Filmbildung aufgegliedert in die vier Bereiche Filmanalyse, Filmmutzung, Filmproduktion und Präsentation. Als Teil schulischer Filmbildung soll mit der Filmanalyse sowohl der Blick für die Einzelaspekte als auch für die Zusammenhänge filmischer Darstellung geschärft werden. Damit soll der Film im Ganzen besser verstanden werden können, ohne dass das ästhetische Filmerleben beeinträchtigt wird.

Das kompetenzorientierte Konzept der LKM skizziert für die drei Klassenstufen 4, 10 und 12 Kompetenzniveaus, mit denen beschrieben wird, inwieweit Schülerinnen und Schüler in diesen Schulstufen in der Lage sein sollen, die Zeichensysteme sowie die narrative Struktur von Film aufzuschlüsseln und Inhalt/Form/Struktur-Beziehungen in Analyse, Erörterung und Interpretation anzuwenden. Es wird deutlich, dass Filmbildung als Teil eines lebenslangen Bildungsprozesses verstanden wird (in Abgrenzung zu einem einmalig zu erwerbenden Medienführerschein).

2.4 Lehrer-Schüler-Interaktion in Film und Fernsehen als Gegenstand schulischer Film- und Fernsehbildung

Fiktionale Darstellungen von Lehrer-Schüler-Interaktionen in Bild und Ton sind Lehramtsstudierenden in vielfältigen Formen bekannt und stellen ein eigenständiges Genre dar. Bekannte Klassiker sind etwa die Filme „Die Feuerzangenbowle“ (Deutschland 1944, Regie Helmut Weiss), „Das fliegende Klassenzimmer“ (Verfilmungen 1954, 1973, 2003 nach der Romanvorlage von Erich Kästner 1933) oder „Der Club der toten Dichter“ (USA 1989, Regie Peter Weir). 2013 landete der Spielfilm „Fuck ja Göhte“ (Deutschland 2013, Regie Bora Dagtekin) einen Überraschungserfolg in den deutschen Kinos. Der Erfolg dieser explizit fiktionalen Darstellungen erklärt sich nicht ohne eine bestimmte innere Konsistenz. Ebenso ist eine Anschlussfähigkeit an die Erfahrungswelt der Zuschauer vonnöten. Es handelt sich um „fiktionale Konstruktionen, die im Moment der Betrachtung, im Zusammenstoß mit dem Betrachter, eine Wirklichkeit oder eine Wirksamkeit entstehen lassen, die so vorher nicht existierten, die aber Anschlüsse an die Erinnerungs- und Wunschproduktion ihrer Betrachter in Bezug auf Schule eröffnen“ (Pazzini/Zahn 2011, S.10). So speisen sich Filme einerseits aus einem historisch spezifischen symbolisch-kulturellen Zeichen- und Wissensspeicher, andererseits reichern sie diesen auch mit neuen Figuren, Bildern und Deutungen an. Die individuellen Vorstellungen von guten und schlechten Lehrern gehen daraus ebenso hervor, wie die in den fachöffentlichen pädagogischen und bildungspolitischen Diskursen kursierenden Vorstellungen (vgl. Pazzini/Zahn 2011, S. 11).

Für die Förderung der Filmbildung anhand von Filmen zur Schule liegen dann auch einige Handreichungen für Lehrkräfte vor. Zum Film „Die Kinder des Monsieur Mathieu“ (Frankreich 2004, Regie Christophe Barratier), der Unterricht im Kontext von Heimerziehung thematisiert, hat das Katholische Filmwerk „Arbeitshilfen Die Kinder des Monsieur Mathieu“⁷ vorgelegt. Als Angebote zum Film „Das weiße Band – Eine deutsche Kindergeschichte“ (Deutschland u. a. 2009, Regie Michael Haneke)

7 http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/monsieurmathieu_ah.pdf; geprüft am 04.04.14

gibt es beispielsweise die Filmhefte⁸ von der Bundeszentrale für politische Bildung, vom Goethe-Institut Frankreich⁹ und von KinomachtSchule¹⁰.

Der Film „Die Welle“ (Deutschland 2008, Regie Dennis Gansel) nach einem Roman von Morton Rhue „The Wave“ wurde aus unterschiedlichen fachdidaktischen Überlegungen heraus für mehrere Unterrichtsfächer aufbereitet. Es findet sich Unterrichtsmaterial zum Film¹¹, Material zur Einbindung in den Deutschunterricht (Wetkam 2008) und in den Geschichtsunterricht (Erbar 1992).

2.5 Pädagogisches Handeln im Dokumentarfilm und in der Scripted Reality – Schein und Sein

Da Schulerfahrungen und Erziehungsalltag zu den Lebenserfahrungen jedes Menschen in Deutschland zählen, ist es nicht verwunderlich, dass in den Massenmedien häufig Berichterstattungen darüber zu finden sind. Eine Übersicht über die Vielfalt zu erstellen, ist kaum möglich. Beispielhaft kann an dieser Stelle der Dokumentarfilm „Treibhäuser der Zukunft“ (Reinhard Kahl 2004) genannt werden, der mehrfach im Fernsehen ausgestrahlt und als VHS- und DVD-Fassung (auch international) verkauft wurde. Seine Entstehung ist im Zusammenhang mit dem Bestreben des Bundesbildungsministeriums nach mehr Ganztagschulen zu sehen. Größere Aufmerksamkeit hat auch die für das ZDF produzierte sechsteilige Doku „SOS Schule – Hilferuf aus dem Klassenzimmer“ (2006) erhalten, die infolge eines Hilferufs der Berliner Rütli-Hauptschule an die Öffentlichkeit entstanden ist. Dokumentarfilme prägen die öffentliche Wahrnehmung von Schule, das gilt auch für als dokumentarisch wahrgenommene Produktionen. Auch wenn Dokumentationen „seriös“ wirken, lohnt sich die Analyse deren Objektivitätsgehaltes (Wember 1972).

Populäres Beispiel für die Verpackung von fiktiven Inhalten in den Stil von Dokumentationen ist das in Großbritannien entwickelte Format der Super-Nanny, bei der auch unsere Pädagogik-Studierenden in der Einschätzung ihres Realitätsgehalts unsicher sind. In den letzten Jahren hat sich eine Vielzahl von Doku-Formaten entwickelt, in denen Fiktives im Stil einer Dokumentation präsentiert wird. In den Reality-TV-Sendungen (z. B. Die strengsten Eltern der Welt, die Supermamas, Die Super-Nanny), die auch Doku-Soaps genannt werden, wird Unterhaltung mit Information vermischt. Im Vordergrund steht dabei das Entertainment. Es sollen die Emotionen der Zuschauer angesprochen werden. Das Sehen der Sendung befriedigt die Neugier nach dem Leben der anderen. Das Format ermöglicht Identifikation mit und Abgrenzung von den Akteuren (parasoziale Interaktionen). Die Schauspieler werden häufig über Castingagenturen vermittelt. Auch wenn sie in ihrem Leben tatsächlich die dargestellte Rolle oder den Beruf innehaben, so füllen sie in der darge-

8 <http://www.bpb.de/files/ACWWUF.pdf>; geprüft am 04.04.14

9 <http://www.goethe.de/ins/fr/pro/BKD/CA4Daswei%C3%9FeBandDossier191009.pdf>; geprüft am 04.04.14

10 <http://www.kinomachtsschule.at/data/weisseband.pdf>; geprüft am 04.04.14

11 http://www.welle.film.de/downloads/DieWelle_Schulmaterial.pdf

stellten Szene ihre Rolle mehr oder weniger frei für die Kamera aus. Scripted Reality oder komplett gestellte Pseudo-Doku-Soaps (z. B. Familien im Brennpunkt, Mitten im Leben) hingegen sind reine Fiktion. Eine Scripted-Reality-Doku/Pseudo-Doku-Soap gibt formal vor, eine Doku-Soap zu sein, auch inhaltlich lassen sie sich nicht unterscheiden. Der Unterschied liegt darin, dass Scripted-Reality-Dokus keine real existierenden Personen begleiten, sondern Laiendarsteller, die komplett eine andere Rolle spielen. Außerdem liegt ein Drehbuch vor, in dem festgeschrieben ist, was passiert (Scripted Reality).

Durch den gezielten Einsatz von Stilmitteln lassen die Macher dieser Formate die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verschwinden. Dem Zuschauer wird es erschwert, den Realitätsgehalt einzuschätzen. In eigenen Lehrveranstaltungen habe ich immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Studierende Dokumentationen, Doku-Soaps und Scripted-Reality-Dokus nicht immer sicher unterscheiden können. Gerade von ihnen wird aber erwartet, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die Fähigkeit zur Unterscheidung zu entwickeln. Ein Beispiel für eine Unterrichtshandreichung stellt „Schein & Sein – Inszenierte Wirklichkeit in Reality-TV & Web 2.0“ der Medienanstalt Hamburg Schleswig-Holstein dar¹².

3 Mittels Video(interaktions)analysen die Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz von Lehramtsstudierenden fördern – Methode einer integrativen Mediendidaktik

Wie bisher ausgeführt, plädiere ich dafür, Video(interaktions)analysen in der Lehrerbildung so einzubinden, dass sie nicht nur einer vertiefenden wissenschaftlichen Analyse pädagogischen Handelns dienen¹³, sondern darüber hinaus noch die Medienkompetenz bzw. medienpädagogische Kompetenz von Studierenden befördern. Dieses Prinzip der Verbindung von fachlichen und fachübergreifenden Zielsetzungen, das sich in der Mediendidaktik bei Kron und Sofos (2003) unter dem Stichwort „curricularer Transformationsprozess“ wiederfindet, lässt sich in größere Zusammenhänge einbringen, z. B. in den des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums oder den der drei Phasen der Lehrerbildung. Die Grundidee dabei ist, dass auch in Lehrveranstaltungen, die keine expliziten Medienpädagogik-Veranstaltungen sind, Medien so verwendet werden, dass sie den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen ermöglichen, die für das Handeln in zukünftigen Handlungspraxen bedeutsam erscheinen. Dies kann gelingen, wenn z. B. beim Einsatz von E-Portfolios in der Lehrveranstaltung den Studierenden das Kennenlernen unter-

12 <http://www.ma-hsh.de/aktuelles-publikationen/publikationen/schein-sein/>, zuletzt geprüft am 04.04.14

13 Eine analoge Forderung findet sich im Beitrag von Tobias Nettek in diesem Band, dort am Beispiel der didaktischen Nutzung von Videodaten in Seminaren einer Hochschule, die darauf abzielen soll, die museumspädagogische Kompetenz von Studierenden zu fördern.

schiedlicher Portfolioarten und verschiedene Möglichkeiten deren methodischer Einbindung zugänglich gemacht werden.

Diese Grundidee einer fächerintegrativen Einbindung der Aufgabenstellung Medienkompetenzförderung findet sich auch in den Handlungspraxen zukünftiger Pädagogen wieder. Für die Schule hat Dieter Spanhel das Konzept der integrativen Medienziehung entwickelt. Hier kann eine gewisse Analogie erstellt (vgl. Spanhel 1999, S. 44 f.) und der Arbeitstitel „Integrative Mediendidaktik an der Hochschule“ gewählt werden (Kammerl 2010). Gerade in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen stellt sich in der mediatisierten Gesellschaft die Förderung deren Kompetenz als Querschnittsaufgabe dar, die nicht nur in explizit medienpädagogischen Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden sollte.

Literatur

- Baacke, D. (1995):** Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Baacke, D./ Röll, F. J. (Hg.): *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß*. Opladen, S. 25–49.
- Biermann, R. (2009):** Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden (Dissertation).
- Billes-Gerhart, E. (2009):** Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften. Göttingen.
- Breidenstein, G. (2006):** Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Bruns, K. (1996):** Nation und Rasse im frühen deutschen Film. In: Puschner, U./Schmitz, W./Ulbricht, J. H. (Hg.): *Handbuch zur Völkischen Bewegung*. München, S. 806–833.
- Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (2006) (Hg.):** SEMINAR Lehrerbildung und Schule, Heft 04/2006: *Medien in der Lehrerbildung* (Heft mit DVD). Baltmannsweiler.
- Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (Hg.):** SEMINAR Lehrerbildung und Schule Heft 02/2013: *Videografie in der Lehrerbildung* (Heft mit DVD). Baltmannsweiler.
- Daele, B. van den/Kühnel, R. (1971):** Unterrichtsmitschau. Überforderte Erstsemester. In: *betrifft erziehung (b:e)*, H. 10, S. 40–42.
- Dietzel, T./Hügel, H.-O. (1988) (Hg.):** *Deutsche Literarische Zeitschriften: 1880–1945*. München u. a.
- Enquête-Kommission „Internet und Digitale Gesellschaft“ (2013, 19. März),** Dreizehnter Zwischenbericht. Kultur, Medien und Öffentlichkeit. Drucksache 17/12542. Deutscher Bundestag, zuletzt geprüft am 20.09.2013.

- Erbar, R. (1992):** Macht durch Disziplin. Der Film „Die Welle“ im Geschichtsunterricht. In: Praxis Geschichte, H. 6, S. 18–21.
- Ewert, M. (Hg.) (2003):** Neue Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland II. Die Rundschreiben der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm (RfU) und späteren Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (RWU). Hamburg.
- Grammes, T. (2013):** FT 2396 Studentenunruhen (Aufnahmedatum: 1968/69) – Unterricht in Dokumenten zwischen medienpädagogischer Innovation und bildungspolitischen Konflikten. In: Schluß, H./Jehle, M. (Hg.): Videodokumentation von Unterricht – Historische und vergleichende Zugänge zu einer Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden, S. 159–178.
- Helmke, A. (2013):** Übersicht über unterrichtsrelevante Videos. Online unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Unterrichtsvideos_05.08.2013.pdf, zuletzt geprüft am 31.03.2014.
- Henrichwark, C. (2009).** Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie. Dissertation. Wuppertal. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20090741> (14.07.2011).
- Hickethier, K. (1974):** Zur Tradition schulischer Beschäftigung mit den Massenmedien. Ein Abriß der Geschichte deutscher Medienpädagogik. In: Schwarz, R. (Hg.): Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule? Stuttgart (= Didaktik der Massenkommunikation 1), S. 21–52.
- Hohmann, C. (2007):** Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein. Bad Heilbrunn.
- Jacke, C./Winkel, R. (Hg.) (2008):** Die gefilmte Schule. Hohengehren.
- Kammerl, R. (2010):** Theoretische und empirische Aspekte zur Integration von E-Learning-Diensten an Hochschulen. In: Holten, R./Nittel, D. (Hg.): Theorie und Empirie von E-Learning. Einsatzchancen in Hochschule und Weiterbildung Bielefeld. wbv, S. 19–33.
- Kammerl, R./Pannarale, S. (2007a):** Students in Higher Education and Teacher Training Programs in Germany. Their Internet Use, Media Literacy, and Attitude towards eLearning. In: Carlsen, R./McFerrin, K./Price, J. et al. (Hg.): Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007. Chesapeake, VA: AACE, S. 3067–3072.
- Kammerl, R./Pannarale, S. (2007b):** Students in Higher Education in Germany. Gender Differences in their Internet Use, Media Literacy and Attitude towards eLearning. In: Carlsen, R. et al. (Hg.): Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. Chesapeake, VA: AACE, S. 6835–6839.
- Kiel, E. (2008):** Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn.

- KMK, Kultusministerkonferenz (1998):** Zur Rolle der Medienpädagogik insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung. Bericht des Schulausschusses vom 11. Dezember 1998. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/neuemed.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2012):** Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012. Verfügbar unter http://www.lehrerbildung.uni-hannover.de/fileadmin/zfl/Informationsmaterial/kmkBS_lehramt-Medienbildung.pdf, zuletzt geprüft am 26.07.2014.
- Kommer, S. (2010):** Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Leverkusen.
- Krotz, F. (2007):** Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden.
- Kron, F./Sofos, A. (2003):** Mediendidaktik. München.
- Lehnert, U. (2003/2004):** Der EDV-Trainer. S. 118–135. Online unter: http://www.uwelehner.de/ausbildung/Microsoft_Word_KAPIT15.pdf zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- LKM, Länderkonferenz Medienbildung (2010):** Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule. Online unter: http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf, zuletzt geprüft am 1.4.2014.
- Mohn, B. E. (2010):** Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnografische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen: In: Thole, W./Heinzel, F./Cloos, P./Köngeter, S. (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 153–169.
- Mohn, E./Amann, K. (2006):** Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob. (DVD). Göttingen.
- Mühlhausen, U. (Hg.) (2005):** Unterrichten lernen mit Gespür – Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht (Begleit-DVD mit sechs Hannoveraner Unterrichtsbildern und einer Online-Übung zur Unterrichtsbeobachtung). Baltmannsweiler.
- Nittel, D. (2005):** Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Päd. Blick Heft 2, Jg. 2005, S. 69–81.
- Olbrich, J. (2001):** Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen.
- Pazzini, K.-J./Zahn, M. (2011):** Vorwort. In: Zahn, M./Pazzini, K.-J. (Hg.): Lehr-Performances: Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden, S. 7–15.
- Reichwein, A. (1938):** Film in der Landschule. Vom Schauen zum Gestalten. Stuttgart/Berlin.
- Schluß, H. (2005):** Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische FWU-DVD. Grünwald.
- Schluß, H./May, J. (Hg.) (2013):** Videodokumentation von Unterricht – Historische und vergleichende Zugänge zu einer Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden.

- Schorb, A. O. (1973):** Das Lehrerkolleg „Unterrichtsanalyse“ – Ein Wort an die Kritiker. In: Fernsehen und Bildung, 1, S. 45–53.
- Schorb, B. (2008):** Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U./Gross, F. von/Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden.
- Spanhel, D. (1999):** Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. München.
- Süss, D./Lampert, C./Wijnen, C. (2010):** Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden.
- Weidenmann, B. (2002):** Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet, 3. Auflage. Weinheim, S. 45–62.
- Wember, B. (1972):** Objektiver Dokumentarfilm? Modell einer Analyse und Materialien für den Unterricht. Berlin.
- Wetkam, B. (2008):** „Die Welle“ kehrt zurück. In: Deutschunterricht, Jg. 61, H. 1, S. 48–51.

IV Lernen im Ansatz einer komparativen Perspektive

Die Zufriedenheit liegt im Detail – oder: warum sind Pädagoginnen/ Pädagogen eigentlich unzufrieden?

Überlegungen im Angesicht einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung

JULIA SCHÜTZ

*There are places I remember.
All my life, though some have changed
Some forever not for better
Some have gone and some remain
All these places have their moments*

(LENNON/MCCARTNEY)

Der Beitrag führt über eine erziehungswissenschaftliche Zufriedenheitsforschung, verstanden als die sozialwissenschaftliche, empirische Erforschung von Zufriedenheit im Erziehungs- und Bildungssystem z. B. im Kontext von Arbeit, in das Feld einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung ein. Konkret geschieht dies über die Fragestellung, welchen Stellenwert das Erleben von Zufriedenheit in der pädagogischen Berufsarbeit hat und warum so (scheinbar) häufig eine hohe Unzufriedenheit seitens der Tätigen attestiert wird (vgl. GEW 2007, Lenhard 2003). Die hohe Bedeutung von Arbeitszufriedenheit besteht darin, dass diese als existenzieller Motor für Arbeitsmotivation und Leistungsfähigkeit angesehen wird (vgl. Ammann 2004). Die Ergebnisse meiner Untersuchung zur Arbeitszufriedenheit von pädagogisch Tätigen (vgl. Schütz 2009) werden durch empirisches Material einer komparativen Berufsgruppenstudie (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) weitergeführt und ergänzt. Damit werden beide Untersuchungen gewissermaßen zusammengeführt. Die „Wahlverwandtschaft“ beider Studien resultiert aus dem Umstand, dass die erstgenannte als Vorarbeit für den komparativen Forschungsansatz bezeichnet werden darf. Der Beitrag will einen wichtigen Baustein zur Etablierung und Fortführung einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung erbringen, indem an bisherige Erkenntnisse aus dem Bereich der Arbeitszufriedenheitsforschung angeknüpft wird.

I Einleitung

Zufriedenheit kann als eine zentrale Größe in nahezu allen Bereichen gesellschaftlichen Zusammenlebens und Arbeitens bezeichnet werden. Ob im Wirtschafts- bzw. Dienstleistungssektor die Zufriedenheit der Kunden mit den Serviceleistungen erhoben wird, in der Medizin die Patienten nach Beratungsgesprächen und Wartezeiten interviewt oder in der Stadtentwicklung Aussagen zur Wohn- und Lebenszufriedenheit der Anwohner gesammelt werden – allerorts und jederzeit wird nach der Zufriedenheit gefragt und diese vornehmlich mittels standardisierter Instrumente gemessen. Eine Funktion solcher Zufriedenheitsbefragungen besteht darin, das Angebot, die Dienstleistung – oder auch allgemeiner formuliert – die Qualität zu verbessern. Entsprechende Bemühungen folgen der einfachen Rechnung: je zufriedener, desto besser. Zufriedenheit ist also positiv besetzt und bleibt unhinterfragt. In der Bipolarität dieses Gedankengangs wird damit gleichzeitig Unzufriedenheit schlecht und unbedingt vermeidbar. Bereits Goethe lehrte uns, dass der Pakt mit dem Teufel überhaupt erst aufgrund von Unzufriedenheit zustande kommen kann und die Zufriedenheit das große, angestrebte Ziel sei.¹

Doch, und dies ist eine der Fragen, denen in diesem Beitrag nachgegangen werden soll: Gibt es Situationen im Kontext von Erziehung, Bildung und Unterricht, in denen Unzufriedenheit möglicherweise eine gewisse Sinnhaftigkeit besitzt? Welche Faktoren sorgen in der Arbeitsroutine von pädagogischen Akteuren dafür, die Arbeit als zufriedenstellend oder eben als unbefriedigend zu erleben? Und welche Rolle spielen die Aspekte Leistung und Erfolg?

Eine erste Definition von Zufriedenheit gemäß dem Duden beschreibt diesen Zustand als sich mit dem Gegebenen sowie den aktuellen Umständen und Verhältnissen in Einklang zu befinden und daher innerlich ausgeglichen und keine Veränderung der Umstände zu wünschen (vgl. Duden 2011, S. 2071). Etymologisch entstammt der Begriff aus „zu“ und „Friede bzw. Frieden“. Es mag daher nicht überraschen, dass Zufriedenheit durchweg positiv konnotiert ist und häufig als entscheidende Zielgröße verfolgt wird. Gemäß einer dynamischen Entwicklung von Umwelt und Person ergibt sich, dass der Zustand von Zufriedenheit quasi in innerpsychischen Aushandlungsprozessen fortwährend neu definiert werden muss. Umstände, Verhältnisse und natürlich auch Personen selbst ändern sich eben doch und sind keine konstanten Größen.

Nun soll im Folgenden nicht der Frage nach der generellen Zufriedenheit unterschiedlicher Personengruppen nachgegangen werden, sondern speziell dem Grad an Arbeitszufriedenheit von Angehörigen unterschiedlicher, pädagogischer Berufs-

¹ In der Weltliteratur liest es sich so: *werd' ich zum Augenblicke sagen: / Verweile doch! du bist so schön! / Dann magst du mich in Fesseln schlagen, / Dann will ich gern zugrunde gehn!* (Faust, 1. Teil, 1699–1702).

gruppen.² Die (primär) wissenschaftlich begründete Begriffszusammenführung von „Arbeit“ und „Zufriedenheit“ macht deutlich, dass es um die erlebte Zufriedenheit in Verbindung mit der eigenen Erwerbsarbeit geht. Seit Entstehung einer vor allem arbeits- und organisationspsychologisch geprägten Forschungstradition in den 1950er Jahren existieren zahlreiche Definitionen, die von den gegenwärtigen Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Fachdisziplinen kontinuierlich aufgegriffen, beschrieben und zum Teil ergänzt werden. Die von mir favorisierte Definition basiert auf den zentralen Annahmen der Zufriedenheitsforschung und bezeichnet Arbeitszufriedenheit als eine kognitiv-evaluative Einstellung, die sich auch aus emotionalen Bewertungen speist und häufig den Abgleich eines Ist-Wertes mit einem subjektiv gemeinten Soll-Zustand beinhaltet (vgl. Schütz 2009, S. 41).

II Zufriedenheitsforschung im System des lebenslangen Lernens

Zufriedenheitsuntersuchungen, gleich welcher Couleur, sind auch im Erziehungsbereich etabliert, so werden sowohl die unterschiedlichen Adressatengruppen als auch die pädagogischen Akteure selbst zur Urteilsbildung aufgefordert – etwa wenn es darum geht, den Akzeptanzgrad von Teilnehmenden eines Verkaufstrainings oder eines Volkshochschulkurses zu ermitteln. Was bewerten die Studierenden in den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen besonders positiv oder negativ? Die Lehrkräfte welcher Schulform sind am zufriedensten und welche am unzufriedensten mit ihren Schülern, der Elternarbeit oder den Unterrichtsmaterialien? Was macht also gute Arbeit individuell zufriedenstellend?

Zufriedenheit und Leistung

Hintergrund für die Beschäftigung explizit mit Arbeitszufriedenheit ist fast immer die Annahme, durch die Ergebnisse eine qualitative Verbesserung der Arbeitstätigkeit bzw. eine Leistungssteigerung der Mitarbeitenden zu erreichen. Gleichfalls wird ein direkter Zusammenhang zur Leistungsfähigkeit und Arbeitsmotivation angenommen (vgl. Ammann 2004). „Arbeitsmotivation“ bezeichnet dabei nichts anderes als ein psychologisches Konstrukt, mit dem ein psychischer Zustand beschrieben werden soll, „der inter- und intraindividuelle Variationen der Leistungsmenge und -güte“ (Häcker/Kleinbeck 1997, S. 113) erklären kann. Relevant erscheint bei dieser Definition, dass die Entwicklung von Motivation nur innerhalb eines Handlungskontextes erfolgen kann und es sich nicht um ein persönliches Motiv im klassischen Sinne (wie Hunger oder Durst) handelt. Situationen oder Kontexte verfügen über

2 Nittel fragt in seinem Beitrag „Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger?“ danach, mit welchem grundlagentheoretischen Konzept u. a. Lehrer/innen überhaupt mit dem Etikett Beruf bzw. Berufsgruppe versehen werden sollten, und schlägt das Konzept der Sozialen Welt vor (vgl. Nittel 2011).

Anregungsgehalte, die das individuelle Handeln beeinflussen. Leistung und Leistungsfähigkeit bezeichnet im Allgemeinen (und besonders in ökonomischen Zusammenhängen) die zielgerichtete Anstrengung eines Individuums zur Erreichung eines Arbeitsergebnisses (vgl. Häcker/Stapf 2009, S. 67). Untersuchungen über den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Leistung bestätigen, „dass beide Faktoren in einer nicht zu vernachlässigenden Beziehung stehen, auch wenn die Frage nach der Kausalität nicht eindeutig geklärt ist“ (Fischer/Fischer 2005, S. 17). Lange Zeit wurde in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung die relativ einfache Hypothese verfolgt: Arbeitszufriedenheit bewirkt Leistung. Hierfür ließen sich jedoch keine ausreichenden empirischen Belege liefern, sodass vermehrt davon ausgegangen wurde, dass Zufriedenheit und Leistung von unterschiedlichen Variablen (z. B. Alter und Geschlecht) moderiert werden, was sich in den Ergebnissen zahlreicher Studien auch widerspiegelt. Der Ansatz, dass Leistung hingegen Arbeitszufriedenheit bewirke, verweist auf motivationstheoretische Konzepte zur intrinsischen und extrinsischen Motivation (vgl. Gebert/v. Rosenstiel 2002, S. 90) und auf einen häufig vernachlässigten Aspekt der Zufriedenheitsforschung: Zufriedenheit ist nicht ausschließlich als Resultat irgendeiner Bemühung anzusehen, sondern immer auch systematisch und funktional in gegebene Arbeitsprozesse – annehmbar auch in Abhängigkeit weiterer Variablen – eingebunden. Leistung motiviert also. Der Kern von Leistungsmotivation wird als „die Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab“ (Rheinberg 2002, S. 62 zitiert McClelland 1953, S. 10) beschrieben. Und wer kennt nicht auch das Gefühl und die daraus resultierende Zufriedenheit bei sogenannten „Erfolgslebnissen“, z. B. nach einer großen Rennradtour oder einer bestandenen Abschlussprüfung? Interessant ist, dass sich die Freude über die eigene Leistung nur dann einstellt, wenn man „ein Resultat sich selbst, also der eigenen Fähigkeit und/oder dem eigenen Bemühen zuschreiben kann und nicht etwa äußere Ursachen wie Glück, Hilfe von anderen, geringe Anforderungen etc. für ein gutes Gelingen verantwortlich macht“ (Rheinberg 2002, S. 63). Die Verbindung von (Leistungs-)Motivation und (Arbeits-)Zufriedenheit gilt als unbestreitbar.

Für Goethes leistungsstarken Dr. Faustus wären vermutlich alle drei Ansätze (1. Arbeitszufriedenheit bewirkt Leistung, 2. Arbeitszufriedenheit und Leistung werden von verschiedenen Variablen moderiert und 3. Leistung bewirkt Arbeitszufriedenheit) unzulängliche Erklärungen; unter Rückbezug auf arbeitsmotivationale und arbeitstheoretische Ausführungen, erscheint es plausibel, dass Faust als kluge, literarische Figur den starren Zusammenhang konstruiert, der ihn erst zur Zufriedenheit führe, wenn er „nicht mehr mit *sauerem Schweiß, zu sagen brauche, was ich nicht weiß; daß ich erkenne, was die Welt im Innersten zusammenhält*“ (Faust I, Zeilen 380–383). Auch heute noch wird das größte Argument für Zufriedenheitsuntersuchungen im Zusammenhang mit Leistung respektive Leistungssteigerung begründet. Trotz fehlender wissenschaftlicher Bestätigung bleibt die Annahme starr im Bewusstsein verankert, dass eine Leistungssteigerung nur im Zusammenspiel mit Zufriedenheit erzielt werden kann. Was aber bedeutet Leistung im Kontext von pädagogischer Arbeit und konkret auf Seiten von pädagogisch Tätigen eigentlich?

Ein interessanter Hinweis findet sich im Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf (vgl. Terhart/Bennewitz/Rothland 2011), hier heißt es, dass dem Lehrerberuf die Annahme vorauseilt, dass dieser „prinzipiell eher wenig attraktiv und befriedigend, aber zugleich sehr herausfordernd sei, sodass Lehrkräfte eine besonders hohe Motivation brauchten, um überhaupt erfolgreich tätig und zufrieden zu sein“ (Kunter 2011, S. 527). Die zuvor thematisierten Konstrukte – Zufriedenheit, Leistung und Motivation – werden in diesem Auszug in einen direkten Zusammenhang mit der Lehreraarbeit gebracht. Lehrerinnen und Lehrer benötigen demnach aufgrund des hohen Selbstanspruchs eine besonders ausgeprägte Motivation und Relationsbewusstsein, um überhaupt Zufriedenheit erleben zu können.

Obwohl die Forschungsfragen häufig in die angeführte Richtung tendieren, finden sich dafür kaum Belege. „Insgesamt deutet die aktuelle Befundlage somit nicht darauf hin, dass der Lehrerberuf per se weniger befriedigend ist als andere Berufe“ (ebd. S. 530).

Dennoch ebbt das generelle Interesse an Studien zur Zufriedenheit nicht ab. Hier sind es insbesondere Berufe eines besonderen Typs, die kontinuierlich von Forschern ausgewählt werden. Berufe im sozialen oder im Dienstleistungsbereich werden deutlich bevorzugt. Die Nähe zu Berufen mit einer – zumeist gesellschaftlich unterstellten – „Berufungsmetapher“, wie z. B. bei Pädagogen und Ärzten, ist häufig. Aber auch im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung, auf der Ebene der Institution also, sind Zufriedenheitsbefragungen, zumeist standardisiert durch die Personalabteilung oder externe Berater initiiert und durchgeführt, häufig. Die stark arbeits- und organisationspsychologisch geprägte Zufriedenheitsforschung fällt originär nicht in das erziehungswissenschaftliche Bezugsfeld. Zusammenfassende Überblicke zur geschichtlichen und thematischen Entwicklung dieses Forschungszweiges zeigen, dass das erziehungswissenschaftliche Gesamtsystem (hier das institutionelle Bildungswesen) von der Zufriedenheitsforschung berücksichtigt und in unterschiedlichen Studien durchleuchtet wird³ (vgl. Schütz 2009). Besondere Aufmerksamkeit erfährt seit jeher die Lehrerschaft (vgl. Grunder/Bieri 1995, Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, Stahl 1995, Grimm 1996, Sauerbeck 1996, van Dick 1999), da gerade sie als Risikogruppe für belastungs- bzw. stressbedingte Erkrankungen und Burnouts gilt (vgl. Grunder/Bieri 1995). Auch der Elementarbereich wird in den letzten Jahren verstärkt von der Wissenschaft betrachtet (vgl. Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995, GEW 2007). Der Tertiärbereich, der Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten vereint, wurde in den Anfängen der Zufriedenheitsforschung zunächst nicht berücksichtigt. Erst in den letzten Jahren mehrten sich Forschungen zum Arbeitsumfeld Hochschule, u. a. bedingt durch Forschungsinstitute wie z. B. das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung in Hannover oder das INCHER in Kassel (International Center for Higher Education Research).

3 Dabei handelt es sich in der Regel jedoch nicht um erziehungswissenschaftliche Forschung. Dies belegt bereits die Tatsache, dass die Forschenden in den meisten Fällen keine Erziehungswissenschaftlerinnen oder Erziehungswissenschaftler, sondern Psychologen oder Betriebswirte sind.

Der Weiterbildungsbereich kann in Hinblick auf Zufriedenheitsstudien als „unterforscht“ bezeichnet werden. Es mag sein, dass dies dem Umstand geschuldet ist, dass es sich um ein zu heterogenes Beschäftigungsfeld handelt und die Motivation der Forschenden, erst das Feld für die Forschung zu sondieren, geringer ausgeprägt ist. Arabins Studie über Unterrichtende an Volkshochschulen und Monika Kils Untersuchung zu Organisationsveränderungen im Weiterbildungsbereich stellen somit eine Ausnahme dar (vgl. Arabin 1996, Kil 2003).

Der in der Erziehungswissenschaft sehr dominante Forschungszweig der qualitativen Datenerhebung und Auswertung fehlt nahezu vollständig, was dem Umstand geschuldet ist nahezu ausschließlich Indikatoren messen zu wollen (oder zu müssen), die auf Zufriedenheit schließen lassen. Zwei Ausnahmen bilden die Untersuchung von Ammann (vgl. Ammann 2004), welcher Lehrende in der Berufseingangsphase interviewte, sowie die PAELL-Studie (PAELL steht für „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“), die in einem DFG-Projekt gemeinsam von Dieter Nittel, Rudolf Tippelt und mir verantwortet wurde und die im Nachfolgenden stärker, nebst bisher unveröffentlichten Ergebnissen, thematisiert werden soll.

Ergebnisse ausgewählter Zufriedenheitsstudien

Die Zufriedenheitsuntersuchungen im System des lebenslangen Lernens, die sich stark auf den schulischen Sektor konzentrieren, kommen seit Jahrzehnten immer wieder zu dem Ergebnis, dass nahezu 60 bis 80 Prozent der pädagogisch Tätigen (und dies ist auch in anderen Bereichen nicht viel anders) zufrieden sind. Diese hohe Anzahl „Zufriedener“ lässt berechnete Zweifel am Konstrukt Arbeitszufriedenheit aufkommen. An dieser Stelle soll daher nicht unerwähnt bleiben, dass Zufriedenheit auch immer ein Stückweit gewollt und das Eingeständnis von Unzufriedenheit individuell nicht leicht zu treffen ist. Daher erscheint es sinnvoll, nicht pauschal nach Zufriedenheit zu fragen, sondern ein differenzierteres Bild durch die Betrachtung der Determinanten entstehen zu lassen.

Für den Elementarbereich stellt die GEW-Studie aus dem Jahre 2007 ein differenziertes Bild über die Arbeitssituation dar. So fühlt sich die Mehrheit der Befragten der pädagogisch Tätigen sehr wohl in ihrem Arbeitsumfeld und betont die gute kollegiale Zusammenarbeit sowie die Unterstützung durch die Kita-Leitung. Bemängelt werden die geringe Bezahlung, die wenigen Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung sowie die fehlende gesellschaftliche Anerkennung (vgl. GEW 2007).

Im Jahr 1994 lieferte die Studie von Hildegard Schaeper interessante Ergebnisse über die Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten (N = 2.200). Die Befragten wiesen eine hohe intrinsische Arbeitsmotivation auf, die sich vor allem im Abwechslungsreichtum und im Grad der Autonomie widerspiegelte. Die Arbeitsbelastung und der ständige Zeitdruck im Berufsfeld Hochschule wurden

von den Befragten ungünstig bewertet (vgl. Schaeper 1994, gleichfalls interessant: Endres/Teichler 1995).

Lehrer/innen messen der pädagogischen Tätigkeit im Kern, d. h. der Arbeit mit der Klientel im Allgemeinen die größte Bedeutung bei. Schon die ersten in Deutschland durchgeführten Untersuchungen bescheinigen, dass „die Kriterien für die Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Beruf die zwischenmenschlichen Beziehungen zu seinen Bezugsgruppen (...) bilden“ (Niemann 1970, S. 35). Die Untersuchung von Ipfling et al. belegt dies ebenfalls: Die „Arbeit mit den Kindern“, der „unterrichtliche“ und „erzieherische Erfolg“ wird von den Befragten als häufigster Auslöser für Zufriedenheit genannt. Als Ursache für Unzufriedenheit benennen die Lehrpersonen die „schlechten Kooperationsbeziehungen“, die „Lehrer-Eltern-Probleme“ sowie den „erzieherischen Misserfolg“ (Ipfling et al. 1995, S. 82 ff.). Die Ergebnisse von Ammann (2004, S. 81) weisen darauf hin, dass die Lehrer/innen an Grundschulen am zufriedensten sind. Aussagen zu anderen Schularten (z. B. Haupt-, Berufs- oder Realschule) sind uneinheitlich. Gehrman folgt der historischen Spur der Gesamtzufriedenheit in der Lehrerforschung und kommt zu dem Schluss, dass die bisherigen Befunde allesamt die „These stützen, wonach sich für Lehrer die eingelebte Klage besonderer Disponibilität für Unzufriedenheit und Belastung (...) relativiert“ (Gehrman 2013, S. 178). Belege liefert Gehrman reichlich, u. a. indem er mehrere Studien zur Berufswiederwahl anführt (u. a. Lanvermeyer 1965, Stahl 1995). Fragen rund um die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften thematisieren häufig die Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, sodass sich regelrecht eine Belastungsforschung etablieren konnte. Diesen interdisziplinär ausgerichteten Forschungszweig verortet Klusmann an der Schnittstelle zwischen Arbeits- und Organisationspsychologie, Arbeitsmedizin, Arbeitswissenschaft und auch Gesundheitspsychologie (vgl. Klusmann 2011, S. 814). Gehrman formuliert die Verbindung zwischen Zufriedenheit und Belastung noch drastischer: „Wer über Zufriedenheit bei Lehrern sprechen will, darf über ihren Gesundheitszustand nicht schweigen“ (Gehrman 2013, S. 182). Obwohl es zahlreiche Studien zu den hohen Beanspruchungen im Lehrerberuf gibt, ist die Frage nach dem tatsächlichen Belastungsniveau bislang nicht eindeutig zu beantworten (Klusmann 2011, S. 816). Zentral verantwortlich hierfür sehen die Autoren die mangelnden Vergleiche mit anderen Berufsgruppen.

Genau an dieser Stelle soll der Blick auf die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung gerichtet werden. Was verbirgt sich hinter diesem Ansatz und wie lassen sich die Ergebnisse einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung für die Zufriedenheitsforschung und präziser für die Fragestellung nach der Arbeitszufriedenheit von pädagogisch Tätigen nutzen?

III Komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung

„Erziehungswissenschaftler stoßen am ehesten dann auf überraschende Phänomene im Dickicht des Berufsalltags von Pädagogen, wenn sie im Medium des Vergleichs Gemeinsamkeiten und Differenzen feststellen, altbekannte Phänomene neu anordnen, einem abermaligen Kodieren aussetzen und dabei die theoretischen Potentiale der diesbezüglichen Phänomene konsequent zur Geltung bringen“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2012, S. 96). Dieses Zitat beschreibt in den Grundzügen die Forschungsperspektive einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung, welche auf die vergleichende Binnenperspektive pädagogischer Berufsarbeit zielt. Der Vorteil dieses Ansatzes besteht in den häufig identischen beruflichen Milieus der pädagogischen Akteure (vgl. Barz/Tippelt 2004), der größtmöglichen Offenheit im Zugang, der sich im methodischen Vorgehen widerspiegelt, sowie in den zahlreichen Möglichkeiten, die pädagogischen Akteure aktiv in den Forschungsprozess einzubinden und damit zur Entwicklung berufskultureller Selbstaufklärung vor Ort, d. h. in der Praxis beizutragen.

Eine komparative, da bildungsbereichsübergreifende Zufriedenheitsstudie

In der von mir vorgelegten Dissertationsschrift, veröffentlicht unter dem Titel „Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit“ (vgl. Schütz 2009), wurde diese strikt komparative Perspektive verfolgt, indem Erzieher/innen, Lehrer/innen der Sekundarstufe I sowie Erwachsenenbildner/innen miteinander in Beziehung gebracht wurden. In der konsequent berufsfeldübergreifenden Erforschung der Arbeitszufriedenheit der genannten Berufsgruppen liegt der Ansatz verborgen, die weiter expandierende Institutionalisierung des lebenslangen Lernens und die damit notwendige Begründung zunehmender Kooperationen zwischen den pädagogischen Akteuren (vgl. Nittel im Vorwort in Schütz 2009) voranzutreiben. Im Mittelpunkt der Studie steht die Erforschung pädagogischer Berufsarbeit und Zufriedenheit von unterschiedlichen pädagogischen Leistungsrollenträgern (vgl. Stichweh 1996) im institutionalisierten System des lebenslangen Lernens. Im Rahmen eines quantitativ-empirischen Untersuchungsplans wurden 424 Mitarbeiter (bei einer Rücklaufquote von 40,45 %) in Anlehnung an das horizontale Stufenmodell des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems⁴ (vgl. Cortina et al. 2003) mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihrer Arbeitssituation schriftlich befragt. Beim verwendeten Erhebungsinstrument, dem Arbeitsbeschreibungs-Bogen^{Bildung} (ABB^{Bildung}), handelt es sich um einen hochstrukturierten Fragebogen, der als Standardinstrument der Zufriedenheitsforschung gilt. Er wird vielfach als deutsche Version des Job Descriptive Index (JDI) beschrieben, der international als „perhaps (...) most extensively validated measures“ anerkannt ist (Hulin/Judge 2003, S. 32). Insgesamt wurden von den Befragten acht Bereiche der Arbeitssituation ausführlich durch vorgegebene Beschreibungen bewer-

4 Gliederung nach dem Bildungsgesamtplan von 1973: Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich I und II, Tertiärer Bereich, Weiterbildung.

tet und auf einer finalen Zufriedenheitsskala beurteilt. Diese Bereiche sind: die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Kollegen, der oder die Vorgesetzte/r, die Adressaten, die Organisation/Management/(Schul-)Leitung, die berufliche Entwicklung und die Bezahlung. Diese Aspekte wurden anhand der Skalenmittelwerte miteinander verglichen und durch Varianzanalysen auf signifikante Differenzen zwischen den Berufsgruppen hin überprüft. Zudem wurde das befragte Kollektiv gebeten, anhand dreier Aussagen die Zusammenarbeit mit den Eltern zu bewerten. Drei offene Fragestellungen runden das Instrument ab und begegnen damit methodisch den Defiziten der Zufriedenheitsforschung, Arbeitszufriedenheit fast ausschließlich rein quantitativ zu messen. Die erste Frage erhebt, ob und inwieweit die Befragten der Meinung sind, durch Arbeitszufriedenheit oder Arbeitsunzufriedenheit einen Einfluss auf ihre pädagogische Tätigkeit zu erleben. Da in der Zufriedenheitsforschung keine allgemein gültige Definition zur Arbeitszufriedenheit existiert, wurde das Kollektiv selbst nach einer solchen befragt. Die dritte offene Frage bittet die Antwortenden um eine Einschätzung der Zufriedenheit ihrer „Kollegen“ in anderen Segmenten des Bildungssystems. Die wechselseitigen Zufriedenheitszuschreibungen sollen Hinweise zur Identifikation mit der eigenen Berufsrolle liefern und fordern im Sinne der Equity-Theorie nach Adams (vgl. Adams 1963) zum Vergleich auf.

Der anhand von unterschiedlichen, voneinander abhängigen Faktoren ermittelte Grad der kollektiven Professionalisierung der untersuchten Bildungsbereiche (diese Faktoren sind: der Stand der Verberuflichung, der u. a. durch den Zugang, die Ausbildung und die Hauptberuflichkeit gekennzeichnet ist, die Verrechtlichung, d. h. die staatlichen Regelungen und Gesetze für das jeweilige Segment im Bildungssystem, die Anbindung an eine Bezugswissenschaft, d. h. die Akademisierung, die Möglichkeit zur Weiterbildung und Qualifizierung der Mitarbeiter/innen durch ein bestehendes Fortbildungsprogramm sowie die Organisation des Berufsstandes, z. B. durch einen Berufsverband (vgl. Schütz 2009, S. 93) diente als Interpretationsfolie der empirischen Ergebnisse. Für ein zusammenfassendes Zufriedenheitsurteil wurden die Untersuchungsteilnehmenden nach einer abschließenden Bewertung ihrer Arbeitssituation gefragt: „Wenn Sie nun an das denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt (z. B. die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Kollegen, die Arbeitszeit usw.), wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrer Arbeit?“

Das globale Arbeitszufriedenheitsurteil, von den Befragten auf einer siebenstufigen Skala von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ bewertet, ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Fallgruppen. Dieses Ergebnis deutet auf der Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Grad der Professionalisierung darauf hin, dass die Bewertung der Berufsarbeit und Zufriedenheit unabhängig vom Professionalisierungsgrad ist. Die theoretische Vorannahme, dass Mitarbeiter eines Segments mit weit entwickeltem Professionalisierungsgrad zufriedener sind, beruht u. a. darauf, dass diese Personengruppe durch die Entschädigungschancen der Arbeit (Geld und Prestige) ggf. besseren Arbeitsbedingungen ausgesetzt ist und sich diese wiederum in einer höheren Zufriedenheit niederschlagen. Empirisch konnte diese Annahme nicht bestätigt werden.

Die Zufriedenheitsstudie belegt, dass der Grad der Professionalisierung für die Zufriedenheit nicht entscheidend ist. Die Annahme, über die Zufriedenheit der Befragten Hinweise zum Grad der Professionalisierung eines Berufsfeldes zu erhalten, erwies sich zum Teil als nicht genügend tragfähig, auch wenn sich Ansätze erkennen lassen, dass insbesondere unter den Mitarbeiterinnen der vorschulischen Bildung starke Professionalisierungsbestrebungen vorzufinden sind.⁵ Hingegen üben die Aspekte „Tätigkeit“ (damit wird der Arbeitsinhalt beschrieben), „Kollegen“ und „berufliche Entwicklung“ einen entscheidenden Einfluss auf das globale Zufriedenheitsurteil aus. Im Bereich der vorschulischen Bildung ist die Zufriedenheit mit der Klientel der zentrale Einflussfaktor auf das globale Zufriedenheitsurteil. Das Ergebnis, dass keine signifikante Differenz im Zufriedenheitsurteil zwischen den pädagogischen Berufsgruppen existiert, kann auch als Hinweis für eine gemeinsame pädagogische „Identität“ interpretiert werden, der sich die befragten Akteure offenkundig nicht bewusst sind. Hier ließe sich, trotz berufsgruppenspezifischer Unterschiede in der Bewertung einzelner Arbeitsaspekte, eine wichtige Gemeinsamkeit herauskristallisieren: die generelle hohe Arbeitszufriedenheit der Tätigen des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems.

Die vorgestellte Zufriedenheitsstudie gilt als wichtige Vorarbeit der PAELL-Studie, die von Dieter Nittel, Rudolf Tippelt und mir in einem Kooperationsprojekt der Goethe-Universität in Frankfurt und der Ludwig-Maximilians-Universität in München seit 2009 gemeinsam durchgeführt wurde und als zentraler Auftakt für die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung markiert werden kann (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Die Ergebnisse beider Untersuchungen sollen nun miteinander in Verbindung gebracht werden.

Die PAELL-Studie

Basierend auf dem DFG-geförderten Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens – Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ steht in der PAELL-Studie erstmalig in der deutschen Erziehungswissenschaft die faktische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens pädagogischer Berufsgruppen im Zentrum. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass es ein gemeinsames Anliegen pädagogisch Tätiger im gesamten Erziehungs- und Bildungssystem sein sollte, lebenslanges Lernen für Lernende zu ermöglichen und attraktiv zu gestalten. Hierzu dient eine konsequent vergleichende Perspektive der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen: Erzieher/innen, Lehrer/innen unterschiedlicher Schulformen und des Zweiten Bildungsweges, Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung sowie Hochschullehrende wurden unter dem Gesichtspunkt befragt,

5 In einem gemeinsamen Beitrag von Dieter Nittel und mir „Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner“ (Nittel/Schütz 2013) konnte das Anerkennungsdefizit im vorschulischen Bereich deutlich herausgearbeitet und die daraus resultierenden Professionalisierungsdynamiken belegt werden.

welche Varianten der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit sie bereits realisieren, welche diesbezüglichen Lücken aus ihrer Sicht existieren und welche Faktoren eine segmentübergreifende Kooperation fördern oder behindern. Darüber hinaus konnten in der PAELL-Studie weitere relevante Aspekte pädagogischer Erwerbsarbeit erhoben werden, die ein nahezu vollständiges Bild beruflicher Selbstbeschreibungen entstehen lassen, so u. a. zu den Arbeitsbedingungen, der Selbstwirksamkeit, der Arbeitsmotivation und schlussendlich auch zur Arbeitszufriedenheit. Die Studie verbindet eine quantitative Einstellungsmessung ($N = 1601$) sowie eine qualitative Erhebung in Form von Gruppendiskussionen, die in den Untersuchungsregionen (Bayern und Hessen) mit den unterschiedlichen pädagogischen Akteursgruppen geführt wurden (insgesamt 27 Gruppendiskussionen). In der zugehörigen Studienpublikation konnten – aus rein ökonomischen Gründen – nicht alle Ergebnisse dargestellt, d. h. auch nicht das volle Potenzial des Datenmaterials erschlossen werden, sodass an dieser Stelle die Möglichkeit genutzt wird, intensiver auf den Aspekt der Arbeitszufriedenheit einzugehen und einen erneuten Anschluss an die bereits vorgestellte Zufriedenheitsstudie (vgl. Schütz 2009) herzustellen.⁶

IV Die Unzufriedenheit liegt im Detail – die Zufriedenheit auch?

Das Globalkonstrukt „Arbeitszufriedenheit“ erscheint zuweilen undurchsichtig und vielleicht sogar ungeeignet zur Formulierung „starker“ Thesen. So existiert weder ein Konsens über eine geeignete Arbeitsdefinition, noch können die Zusammenhänge zwischen Leistung oder anderen Korrelaten als empirisch gesichert gelten. Trotzdem gilt Arbeitszufriedenheit gemeinhin als ein wichtiger Gradmesser zur Beschreibung und Bewertung von Berufsarbeit. Gerade in sozialen bzw. personenbezogenen Dienstleistungsberufen mutet es schon fast logisch an, dass die dort Arbeitenden ein Mindestmaß an Zufriedenheit bei der Ausübung ihrer Tätigkeit mitbringen sollten, um in der Interaktion mit den Adressaten sinnhaft zu agieren. Die häufig standardisierten Untersuchungsdesigns in der Zufriedenheitsforschung lassen nur wenig Raum, um der Arbeitszufriedenheit als Ganzes tiefer auf den Grund gehen zu können. Demgegenüber bietet das empirische Material der PAELL-Studie in Form vollständig transkribierter Gruppendiskussionen erstmalig die Gelegenheit unterschiedliche Facetten der Arbeitszufriedenheit herauszuarbeiten und darstellen zu können.⁷ Finden sich die quantitativ ermittelten Ergebnisse auch im empirisch qualitativen Material wieder, und welche Vertiefungen und Querbezüge

6 Im Folgenden wird aus Gründen der Eingängigkeit nur noch von der Zufriedenheitsstudie und der PAELL-Studie gesprochen.

7 In einer im Rahmen der PAELL-Studie entstandenen Qualifizierungsarbeit wurde die Arbeitszufriedenheit von Erzieher/innen und Weiterbildner/innen rein qualitativ erforscht (vgl. Hübner 2012).

eröffnen Letztere? Lässt die qualitative Empirie Rückschlüsse auf das Erleben von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit zu?

Als zentral für das Erleben von Zufriedenheit können bei den drei Berufsgruppen der Zufriedenheitsstudie folgende Arbeitsaspekte genannt werden: die Erzieher/innen heben insbesondere die Zusammenarbeit mit den Kollegen und die direkte Interaktion mit den ihnen anvertrauten Kindern als zufriedenheitsstiftend hervor. Sowohl die Lehrer/innen der Sekundarstufe I als auch die Erwachsenenbildner/innen halten die Tätigkeit als solche sowie den Umgang mit den Kollegen als besonders wichtig für das Erleben von Arbeitszufriedenheit (vgl. Schütz 2009, S.166). Alle drei pädagogischen Berufsgruppen räumen den Kollegen also einen hohen Stellenwert ein. Dieser Befund entspricht weitgehend den gängigen Annahmen der Zufriedenheitsforschung, da soziale Beziehungen am Arbeitsplatz in der Regel immer sehr positiv bewertet werden. Lässt sich dieses Ergebnis durch die PAELL-Studie verifizieren?

In der schriftlichen Erhebung wurden die Akteure nach dem Arbeitsklima im Team insgesamt (auch Betriebs-/Organisationsklima genannt) befragt. Dieser Untersuchungspunkt verweist in der Regel auf die sozialen Strukturen und interpersonelle Beziehungen innerhalb einer Organisation (vgl. v. Rosenstiel 1997, S. 358). Der Blick auf die Elementarbildung und Erwachsenenbildung zeigt, dass das Arbeitsklima im Großen und Ganzen deutlich positiv bewertet wird. Auffällig ist zudem, dass ein Viertel der Befragten die mittlere Kategorie „teils/teils“ wählt und sich somit nicht eindeutig für eine Richtung hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima entscheiden kann (siehe Abbildung 1).

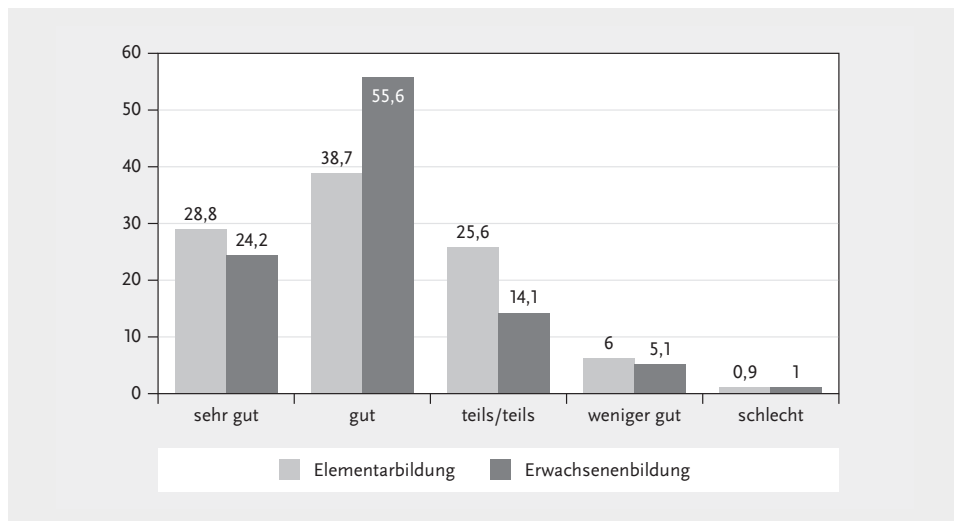


Abb. 1: Bewertung des Arbeitsklimas (Frage 1.17: „Wie empfinden Sie persönlich Ihre Arbeitssituation in Bezug auf das Arbeitsklima im Team“) Angaben in Prozent, n = 450.

Quelle: PAELL 2013

Während in der Zufriedenheitsstudie nach Bildungsbereichen differenziert wurde (Elementarbildung, Sekundarbereich I und Erwachsenenbildung), findet sich in der PAELL-Studie die ausführlichere Unterscheidung nach Berufsgruppen, sodass die Ergebnisse zur Bewertung des Arbeitsklimas nach unterschiedlichen Schulformen darstellbar sind (siehe Abbildung 2). Hier zeigen sich allein in der prozentualen Darstellung deutliche Unterschiede im Urteil der Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulformen (Anova: $p = .000$). Während eine positive Bewertung des Arbeitsklimas insgesamt auszumachen ist, tun sich die Grundschullehrkräfte am deutlichsten mit ihrem positiven, die Realschullehrkräfte tendenziell mit einem weniger günstigen Urteil hervor.

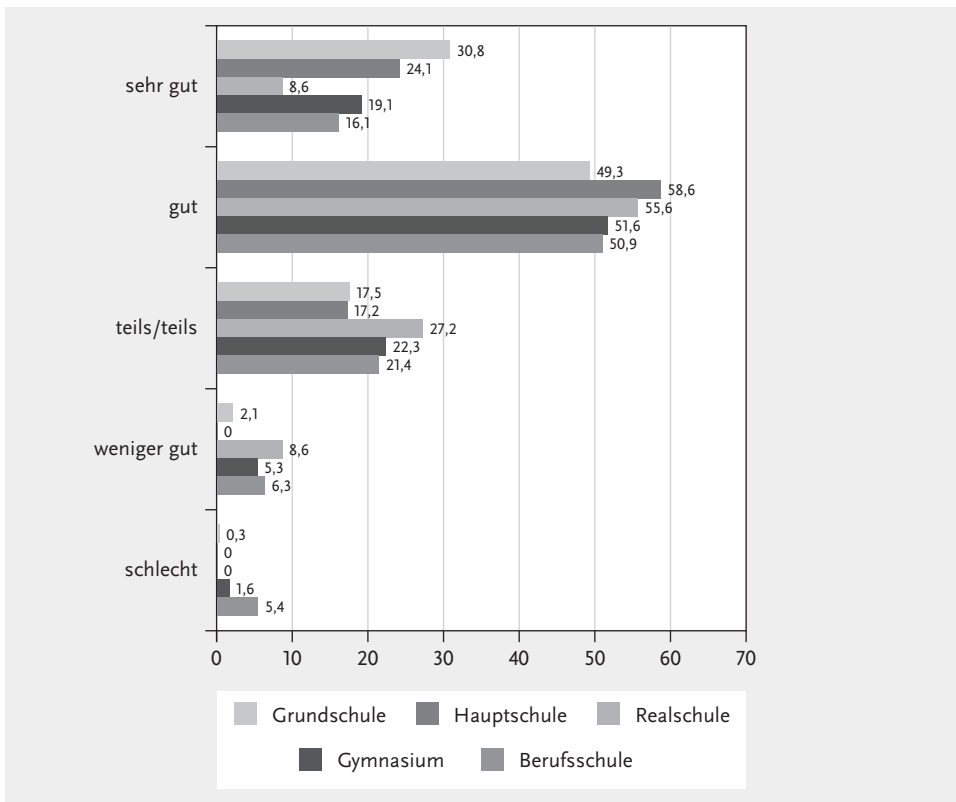


Abb. 2: Bewertung des Arbeitsklimas (Frage 1.17: „Wie empfinden Sie persönlich Ihre Arbeitssituation in Bezug auf das Arbeitsklima im Team“), Angaben in Prozent, $n = 731$.

Quelle: PAELL 2013

In den Gruppendiskussionen der PAELL-Studie wurde explizit nach der Arbeitszufriedenheit gefragt. Der überraschende Befund im Abgleich zwischen beiden Studien ist nun, dass hier die kollegialen Beziehungen weitestgehend unerwähnt bleiben. Lediglich in der Abgrenzung zum Lehrerberuf – diese Positionierung wird von

fast allen pädagogischen Berufsgruppen außerhalb der Schule vorgenommen – wird auf eine gute kollegiale Zusammenarbeit hingewiesen. Die kollegialen Beziehungen werden also im offenen Antwortformat gar nicht so sehr in den Mittelpunkt gestellt, wie es in quantitativen Erhebungen regelmäßig der Fall ist.

Ein zentrales Ergebnis der Zufriedenheitsstudie besteht darin, dass die untersuchten Berufsgruppen unterschiedliche Faktoren für ihre erlebte Arbeitszufriedenheit anführen. Hier gibt es deutliche Unterschiede, die in zweierlei Hinsicht interessant sind: Ausschließlich die Lehrer/innen begründen sowohl ihre Zufriedenheit als auch ihre Unzufriedenheit mit dem gleichen Umstand, nämlich in erster Linie mit dem genuin pädagogischen Handeln. Die Lehrenden „beklagen“ damit die anteilige Abnahme ihrer genuinen, pädagogischen Tätigkeit, nämlich dem Unterrichten gegenüber zunehmenden Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben. Diese Form der Differenzierung im pädagogischen Handeln und mit Bezug auf das Erleben von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit zeichnet sich deutlich in den Gruppendiskussionen mit den befragten Lehrer/innen ab. Exemplarisch steht der nachfolgende Auszug mit Grundschullehrkräften:

L1: Ja. [holt Luft] Ja die **Eltern**, das ist immer so n **Thema**. Jetzt äh das [räuspert sich] zum z- also wir sind eigentlich schon fertig mit dem **ersten**. Jetzt geht's dann Arbeits- äh zur Arbeitszufriedenheit. **Was** trägt dazu bei, dass Ihre Berufsgruppe ihre Arbeit einerseits als **befriedigend**, **andererseits** als unbefriedigend erlebt? (...)

BBw: Zu viel nebenbei äh was man immer noch machen muss, das ist unbefriedigend.

SSw: Die Arbeit mit den Kindern selbst denk ich s ist **befriedigend**, [allgemeine Zustimmung] **grundsätzlich**.

L1: Mhm. Wird das so von allen auch so gesehen?
[allgemeine Zustimmung]

SSw: Aber #äh was#

ASw: [leise] #Die Umstände+#.

SSw: Ja. Äh was da von **oben** einem **aufgedrückt** wird, das ist einfach zu **viel** u:nd ich seh s auch zum Teil als **überflüssig** an, und es **behindert** einen regelrecht an der Arbeit. Man hat also manchmal das **Gefühl**, was hast du heute eigentlich **gemacht**, weil **so viel** noch nebenbei gemacht werden **musste**, [schnell] dass man überhaupt nicht zum normalen Unterricht im+ Grunde kommt.

Auszug GD: Grundschullehrkräfte W-F, S. 9, Z. 31–46

Die Unzufriedenheit resultiert also aus dem Umstand, dass die als eigentliche Hauptaufgabe verstandene Arbeit, nämlich „zum normalen Unterricht“ zu kommen, aufgrund der Befassung mit administrativen Vorgaben („was da von oben

einem aufgedrückt wird“) nicht mehr in ausreichendem Maße zu leisten ist. Die Formulierung „von oben“ deutet darauf hin, dass dieser Umstand nicht aus arbeitsfeldimmanenten Erfordernissen resultiert.

Die Mitarbeiter/innen des Elementarbereichs speisen ihre Zufriedenheit ebenfalls hauptsächlich aus der Arbeit mit ihrer Klientel, d. h. insbesondere mit den Kleinkindern (vgl. Schütz 2009, S.182). Sie geben im Vergleich zu den anderen Untersuchungsgruppen in der Zufriedenheitsstudie auch an, die höchste Anerkennung durch ihre Klientel zu erfahren (vgl. Schütz 2009, S. 151). Die Arbeitsunzufriedenheit hingegen resultiert in erster Linie aus der unzureichenden Entlohnung sowie aus einem deutlich wahrgenommenen gesellschaftlichen Anerkennungsdefizit. Belege hierfür finden sich in der PAELL-Studie zahlreich. So nehmen die Erzieher/innen in nahezu allen argumentativen Sequenzen des Textkörpers implizit und explizit Bezug auf die Problematik des Anerkennungsdefizits (vgl. Nittel/Schütz 2013, S.124).

Auch die Fallgruppe der Erwachsenenbildner/innen kann in einem Gesamturteil als zufrieden mit ihrer Arbeitssituation eingestuft werden. Die Erwachsenenbildner/innen betonen die Autonomie in ihrer Tätigkeit und gelten unter allen befragten pädagogisch Tätigen häufig als eine der zufriedensten Berufsgruppen (vgl. Schütz 2009, S.189), da sie mit dem Privileg der „Freiwilligkeit“ versehen sind. Damit ist gemeint, dass sich die Adressaten der Erwachsenenbildung, zumindest in der Wahrnehmung anderer pädagogisch Tätiger, häufig freiwillig für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten entscheiden. Nicht selten jedoch ist es geradezu entgegengesetzt, man denke nur an die zahlreichen Weiterbildungskurse, die Arbeitssuchende durch die Bundesagentur für Arbeit auferlegt bekommen. Die folgende Sequenz einer Gruppendiskussion mit Lehrenden der Sekundarstufe I führt diesen relativ simplen Umkehrschluss vor Augen.

T4w: (..) Das: denk ich schon. (1,5 Sek.) Am zufriedensten sind garantiert die (1,5 Sek.) die ä:h in der Erwachsenenbildung sind, A:bendgymnasium.

L2w: #Mhm.#

T1 m: #[kauend] Meinste?#

T4w: Joa.

T3 m: Jo. #Das da, das glaub ich nicht unbedingt.#

T4w: #De ham, die ham# Leute, die sitzen freiw~~illig~~ da und wollen ihr Abitur nachmachen. Die machen was. Und die lernen auch was. 00:50:31–5

L2w: Mhm.

Auszug Gruppendiskussion SEK I, WF, S. 30, Z. 2–10, Quelle: PAELL 2013

Auffällig ist, dass es sich hier nicht um eine kollektiv geteilte Auffassung handelt, was sowohl an der Rückfrage durch T1 m deutlich wird („Meinste?#) als auch an dem Einspruch durch T3 m, der zwar zunächst ein Bestätigungssignal vergibt („Joa“), die-

ses jedoch im weiteren relativiert („das glaub ich nicht unbedingt“). Es ist nicht auszuschließen, dass die kritische Haltung von T1m und T3m auch durch die starke Formulierung von T4m beeinflusst ist, der eingangs behauptet, dass „garantiert die äh in der Erwachsenenbildung“ am zufriedensten seien.

Die Arbeitssituation wird von den befragten Erwachsenenbildner/innen teilweise aufgrund fehlender bzw. mangelnder Kommunikation als unbefriedigend erlebt, insgesamt stehen die Erwachsenenbildner/innen der eigenen Organisation kritischer gegenüber als die Vergleichsgruppen: Neben dem unzureichenden Informationsfluss sind das fehlende Mitspracherecht sowie eine mangelnde Identifikation mit der Organisation ausschlaggebend (vgl. Schütz 2009, S. 154).

Berufswiederwahl: Indikator für Arbeitszufriedenheit

Als ein anerkannter Indikator für Arbeitszufriedenheit gilt die Frage nach der Berufswiederwahl. Die dahinterstehende These besagt: Jemand, der mit seiner Tätigkeit zufrieden ist, würde sich bei einer erneuten Wahl wieder für den bereits gewählten Beruf entscheiden. Auch in der PAELL-Studie wird dieses Item in die Einstellungsbefragung einbezogen, um Anhaltspunkte zur Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen zu erhalten. Für die in der Zufriedenheitsstudie berücksichtigten Bildungsbereiche (die Schulformen wurden für diese Abbildung zusammengefasst) ergibt sich folgendes Ergebnis (siehe Abbildung 3):

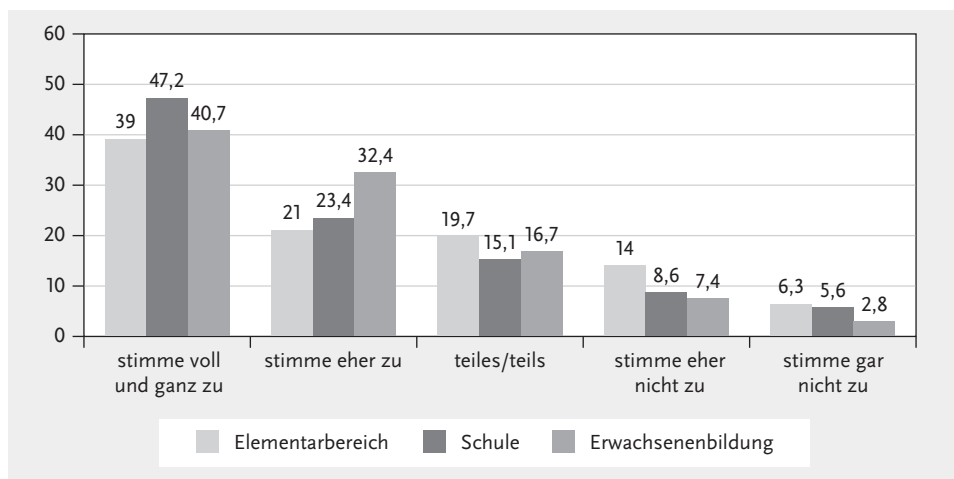


Abb. 3: „Wenn ich mich noch einmal für einen Beruf entscheiden würde, würde ich wieder meinen jetzigen Beruf wählen“, (Elementarbildung: n = 315, Schule: n = 709, Erwachsenenbildung: n = 108, nicht alle Befragten beantworteten diese Frage), Angaben in Prozent.

Quelle: PAELL 2013

Etwas weniger als die Hälfte der befragten Lehrer/innen aller Schulformen (n = 709) stimmen der Aussage uneingeschränkt zu. Hohe Zustimmungswerte

kommen insbesondere aus den Bereichen Gymnasium und Förderschule. Aber auch die Lehrkräfte an der Grund- und Hauptschule heben sich mit Werten weit über der 40 Prozent deutlich hervor. Auffällig ist, dass die Realschullehrenden deutlich häufiger als die anderen Berufsgruppenvertreter/innen für ein Unentschieden votieren, welches im Fragebogen mit einem „teils/teils“ ausgewiesen wurde. Hier sind es mehr als 30 Prozent der Realschullehrkräfte. Die befragten Erwachsenenbildner/innen verhalten sich bei einem relativ konstant positiven Urteil zwischen den drei Vergleichsgruppen eher unauffällig. Mehr als 70 Prozent der Befragten aus der Erwachsenenbildung würden sich erneut für den gewählten Beruf entscheiden.

Als überraschend darf das Ergebnis zur Berufswiederwahl für die Befragten aus der Elementarbildung angesehen werden: Rund ein Fünftel würde sich nicht erneut für die Tätigkeit im Elementarbereich entscheiden, nahezu zwei Fünftel sind unentschieden und ein weiteres Fünftel schränkt die Berufswiederwahl zumindest ansatzweise ein. Damit verbleiben 39 Prozent der Befragten der Elementarbildung, die uneingeschränkt erneut in dieses Berufsfeld streben würden. Dazu abweichend vermitteln bisherige Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit von Erzieher/innen ein deutlich positives Stimmungsbild (vgl. GEW-Studie 2007 und auch Schütz 2009). Lediglich die Anerkennungsproblematik, u. a. in Form einer unzureichenden Bezahlung, zeichnete bisher einen leichten Schatten über die Berufsgruppe der Erzieherinnen. Wenn nun also die Frage nach der Berufswiederwahl als ein anerkannter Indikator für Arbeitszufriedenheit gilt, so kristallisieren sich gerade in der komparativen Perspektive deutliche Hinweise für Unzufriedenheit im Elementarbereich heraus.

Ich möchte im nachfolgenden Abschnitt einen Gedankengang ausbauen, der sich auf das Verhältnis von Arbeitszufriedenheit und Leistung in der pädagogischen Arbeit bezieht und m. E. wichtige Überlegungen zur Arbeitszufriedenheit im System des lebenslangen Lernens berücksichtigt.

V Zufriedenheit, Leistung und Erfolg⁸

Im Abschnitt II wurde die Verbindung von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung aufgeführt, so wie sie im klassischen Kontext der Arbeitszufriedenheitsforschung skizziert wird. Die Ergebnisse beider Studien (vgl. Schütz 2009 und Nittel/Schütz/Tippelt 2014) belegen, dass insbesondere die genuin pädagogischen Tätigkeiten mit einem sozialen Interaktionsbezug zufriedenheitsstiftend sind (u. a. unterrichten, beraten, erziehen, begleiten). Im weitesten Sinne lässt sich sagen, dass es sich hierbei um eine jeweils durch die eigene Person mitgebrachte Leistung der pädagogischen Akteure handelt. Mit Rückbezug auf die Definition, die Leistung als die zielgerichtete Anstrengung eines Individuums zur Erreichung eines Arbeitsergebnisses

8 Die nachfolgenden Überlegungen stellen die ersten Schritte für einen von Dieter Nittel und mir gemeinsam verfassten Beitrag dar (vgl. Nittel/Schütz 2014). In diesem führen wir den Gedankengang expliziter aus.

beschreibt, kann damit wiederum die Frage nach dem Erfolg dieser zielgerichteten Anstrengung gestellt werden. Was ist also der Erfolg der pädagogischen Leistung? Leistung und Erfolg stehen in einem nicht auflösbaren Verhältnis zueinander: aus einer Arbeitsleistung oder einer Anstrengung resultiert ein Ergebnis, welches bei positiver Bewertung als Erfolg bezeichnet wird. In vielen Berufen lässt sich (möglicherweise nur eine Facette des Erfolgs) anhand klarer Kriterien beschreiben: Wie viel Umsatz hat ein Unternehmen gemacht? Wie viele Häuser wurden gebaut, wie viele Passagiere transportiert oder Patienten behandelt? Für die pädagogische Berufsarbeit lassen sich sicherlich auch zahlreiche Kennziffern finden, die den Erfolg in dieser quantifizierenden Weise beschreiben könnten: Wie ist der Notendurchschnitt einer Schulklasse? Wie viele Farben, Wörter, Zahlen kennt das Kind beim Schuleintritt? Hat sich die Verkaufskompetenz des Teilnehmers nach der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung verbessert?

Alle diese Kennziffern haben aber eine Abstrahierung gemeinsam, indem diese den Erfolg von der Leistung der pädagogisch Tätigen gewissermaßen abkoppeln. Der Erfolg liegt nicht mehr in der ursprünglichen Leistung der Person begründet, sondern geht auf die Seite des Adressaten über (das Wissen des Kindes, der Notendurchschnitt des Schülers, die erweiterte Kompetenz des Seminarteilnehmers eines Verkaufstrainings) oder liegt irgendwo dazwischen. Dieser hier angedeutete Umstand der Entäußerung professionell erbrachter Leistungen wird in den Auszügen der im Rahmen der PAELL-Studie geführten Gruppendiskussionen transparent:

T6w: Also ich denke, ich und mein Mann wir sagen, weil er des auch, also Sozialpädagogik hat er studiert und äh sagts manchmal auch Mensch ähm der un die äh sieht gar nich was wir hier machen und er sagt äh äh diese soziale Berufe, #ja?# Äh die sin keine sozusagen

L1w: #Mhm.#

T6w: Wir produzieren nich etwas #wo# man gleich sie:ht

Auszug Gruppendiskussion Kassel, Elementarbereich

Die Erzieherin formuliert das angesprochene Phänomen als „die äh sieht gar nich was wir hier machen“. Die Leistung der Pädagogen bleibt unsichtbar, da sie nichts „produzieren (...) wo # man gleich sie:ht“. Die Verwendung des Wortes „produzieren“ verweist auf ein ökonomisch geprägtes Denkmuster, welches sich durch erzeugte Ware oder eine dingliche Dienstleistung auszeichnet. Leistung wird, so eine Lesart, gemessen an sichtbaren Ergebnissen. Im weiteren Diskussionsverlauf wird die Bedeutung der Sichtbarkeit der Ergebnisse metaphorisch zugespielt:

T6w: Dadurch bekommen die die natürlich nicht au gleich diese e:hm Anerkennung, ja?

L1w: #Mhm.#

T6w: #Also# wir sin keine äh- hilf mir bitte, ich kann mich nich ausdrücken.

T7m: Nich das VW Werk, dass so ne gewisse Stückzahl an Autos am #Tag produzie-#

T6w: #Ja, des solche Arbeit,# die du Stück für Stück äh leisten kannst und dann irgenwann siehst du und da kommt ein Kind, dass is jetzt in der zehnten Klasse und sagt Hallo (*nennt den Vornamen von T9w*), oh eh schön dich zu se:hen, du hast Geburtstag genauso wie ich. Des Kind des weiß, des is in de zehnte Klasse, des die (*nennt den Vornamen von T9w*) eh Geburtstag hat un gratuliert sie, da sag ich, wow, das, eh das nimmt mich so mit, weil ich weiß, **das** ist das.

L1w: Mhm.

T6w: Also die Kinder kommen noch, manche nach zehn Jahren, hierher oder sagen Hallo (*nennt den Vornamen von Tw5*), Hallo (*nennt den Vornamen von T3w*). Das sag ich, das&das ist das, was wir, äh des is was Gutes.

Auszug Gruppendiskussion Kassel, Elementarbereich

Zwei wesentliche Aspekte sind in dieser Sequenz bemerkenswert: 1. die angemommene Verknüpfung von Sichtbarkeit der Arbeitsleistung und gesellschaftlicher Anerkennung und 2. das Phänomen der Zeitversetztheit. Während der erste Aspekt nicht näher ausgeführt werden soll (hierzu ausführlicher: vgl. Schütz 2015), besteht das Problem der Zeitversetztheit in der spezifischen Verbindung von Leistung und Erfolg in der pädagogischen Arbeit. Was ist damit gemeint? Eine Begründungsfolie liefert die Klassifikation pädagogischer Arbeit als Dienstleistungsarbeit. Unabhängig um welche pädagogische Berufsarbeit es sich handelt, lässt sich jede als personenbezogene oder personengebundene Dienstleistung bezeichnen. Eine Dienstleistung grenzt sich durch drei zentrale Merkmale von der Produktionsarbeit ab: 1. durch Immaterialität, d. h. es gibt kein materielles Gut, welches möglicherweise objektivierbar und damit leicht messbar wäre, 2. unterliegt der Dienstleistungsberuf dem sogenannten Uno-actu-Prinzip, was die Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsumtion meint. Das Leistungsergebnis erfolgt parallel und 3. die Integration des Klienten in die Leistungserstellung (vgl. Rippien 2012, Haller 2012, S. 6 f.). Berücksichtigt man diese Kriterien in der Analyse von Zufriedenheit, Leistung und Erfolg, ist zu konstatieren, dass: 1. Fast alle pädagogischen Akteure sich große Mühe geben müssen, den eigenen Adressaten (Schülern, Studierenden) den Sinn ihrer Bemühungen verständlich zu machen, nämlich dass das Gelernte möglicherweise erst viel später im Leben der Adressaten einen Nutzen erbringen oder eine persönlich wichtige Bedeutung haben wird. Und eng damit verknüpft, 2. dass das Gelernte oder aber auch die „Idee“ hinter dem Gelernten (z. B. den Menschen in seiner ganzen Persönlichkeit zu sehen) oft nicht im direkten Vollzug der pädagogischen Interaktion erkennbar ist. Pädagogische Interventionen basieren in der Regel auf einem übergeordneten Konzept, welches durch konkrete Maßnahmen erreicht werden soll (z. B. die Förderung der Persönlichkeitsbildung von Studierenden durch die Einführung von zeitintensiven Praxisstudien oder auch die Entwicklung des Sozialverhaltens durch die Übernahme von gemeinschaftlichen Klassenämtern wie z. B. Müll-

sammeln). Die Sinnhaftigkeit dieser Maßnahmen wird von den Adressaten häufig bezweifelt („wozu müssen wir das lernen“), der Erfolg dieser Maßnahmen zeigt sich noch dazu in der Regel erst sehr viel später. Die Diskussionsteilnehmerin wählt hierfür folgende Worte: „Also die Kinder kommen noch, manche nach zehn Jahren, hierher oder sagen Hallo (*nennt den Vornamen von Tw5*), Hallo (*nennt den Vornamen von T3w*). Das sag ich, das und das ist das, was wir, äh des is was Gutes“.

Die vollbrachte pädagogische Leistung und der damit verbundene Erfolg ist in der Regel also ein zeitversetztes Phänomen. Diese Art Langzeitwirkung pädagogischer Arbeit ist möglicherweise auch ein Grund dafür, dass die Pädagogen als unzufrieden wahrgenommen werden. Nicht nur, dass der einzelne Pädagoge seinen Auftrag zur pädagogischen Intervention eigentlich erst durch den unzureichenden Entwicklungsstand seines Adressaten erhält, sondern auch die Tatsache, dass der Erfolg nicht bei ihm bleibt und erst viel später sichtbar wird – dann aber meistens außerhalb des pädagogischen Feldes.

VI Schluss

Die eingangs vorgestellte Definition beschreibt Zufriedenheit, als sich mit dem Gegebenen sowie den gegebenen Umständen und Verhältnissen in Einklang zu befinden und daher innerlich ausgeglichen und keine Veränderung der Umstände zu wünschen. In der Erziehungs- und Bildungsarbeit geht es aber eben nicht um „keine Veränderung der Umstände“, sondern prioritär um die Entwicklung respektive Auffrischung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen und die umfassende Bildung der Personen. Pädagogisch Tätige befinden sich also in einem permanenten Zustand der Einflussnahme auf ihre Klientel und bewirken so Personenveränderungen, deren Zeithorizonte individuumsspezifisch erheblich variieren können. Die Leistung der Pädagogen zeigt sich im pädagogischen Handeln, der Erfolg dieser Anstrengung spiegelt sich im besten Falle in der Befähigung, Entwicklung und Bildung der Adressaten wider – häufig erst Jahre später. Die eingangs gestellte Frage, ob es im Kontext von Erziehung, Bildung und Unterricht Situationen gibt, die eine gewisse Unzufriedenheit der pädagogisch Handelnden sinnvoll erscheinen lassen, muss vor diesem Hintergrund bejaht werden. Trotz dieses Umstands darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Wahrnehmung der Pädagogen durch die eigene Klientel schlussendlich in die gesellschaftliche Wahrnehmung transportiert wird und sich so leicht das Bild der unzufriedenen Pädagogen herauskristallisiert (eine mit diesem Ansatz korrespondierende Erklärung liefert Ricken 2007, S. 28).

Die Anschlussfähigkeit der Zufriedenheitsstudie ermöglichte es, die Ergebnisse unter Bezugnahme auf die PAELL-Studie zu validieren. Deutlich werden sollte, dass sich die Zufriedenheit bei den pädagogisch Tätigen insbesondere aus der genuin pädagogischen – interaktionsbestimmten – Arbeit speist. Ein überraschendes Ergeb-

nis ist in der Berufswiederwahl der Erzieher/innen zu finden: Ein erheblich geringerer Anteil als aufgrund der eigentlich hohen Zufriedenheitswerte zu erwarten, würde sich erneut für den Beruf entscheiden. Der komparative Ansatz gestattete insbesondere in Hinblick auf den Aspekt der Zeitversetztheit in der pädagogischen Arbeit neue, wenngleich auch noch zaghafte Erkenntnisse, über die unbedingt weiter nachgedacht werden sollte.

Literatur

- Adams, J.S. (1963):** Toward an understanding of inequity. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67.
- Ammann, T. (2004):** Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn/Obb.
- Arabin, L. (1996):** Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen: historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt/M.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland (Bd. I u. II). Bielefeld.
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hg.) (2003):** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.
- Dick, R. v. (1999):** Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg.
- Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I. (1995):** Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld.
- Duden (2011):** Deutsches Universalwörterbuch. 7., überarbeitete Auflage. Bibliographisches Institut GmbH, S. 2071.
- Endres, J./Teichler, U. (1995):** Der Hochschullehrerbedarf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn.
- Fischer, L./Fischer, O. (2005):** Arbeitszufriedenheit: Neue Stärken und alte Risiken eines zentralen Konzepts der Organisationspsychologie. In: *Wirtschaftspsychologie* 1/2005, S. 5–20.
- Gebert, D./Rosenstiel, L. v. (2002):** Organisationspsychologie, 5. Auflage. Stuttgart.
- Gehrmann, A. (2013):** Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Rothland, M. (Hg.) (2013): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, 2. Auflage. Wiesbaden, S. 185–205.
- GEW (2007):** Wie geht`s im Job? Frankfurt am Main.

- Grimm, M. A. (1996):** Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt/M.
- Grunder, H.-U./Bieri, T. (1995):** Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Wien.
- Häcker, H. O./Stapf, K.-H. (2009):** Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 15. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern, S. 67.
- Häcker, H./Kleinbeck, U. (1997):** Arbeitsmotivation. In: Greif/Holling/Nicholson: Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim, S. 113–118.
- Häcker, H.-O./Stapf, K.H. (Hg.) (2009):** Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 15. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Haller, S. (2012):** Dienstleistungsmanagement. Wiesbaden.
- Herzog, W./Makarova, E. (2011):** Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 63–78.
- Hübner, L. (2012):** „Wer bekommt schon morgens ein Lächeln beim Begrüßen.“ Institutionelle und professionsspezifische Bedingungen für die Artikulation von Arbeitszufriedenheit/Arbeitsunzufriedenheit bei Erzieher/innen und Weiterbildner/innen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Frankfurt/M.
- Hulin, C.L./Judge, T.A. (2003):** Job attitudes. In: Borman, W.C./Ilgen, D.R./Klimoski, R.J. (Hg.): Handbook of Psychology. Industrial and Organizational Psychology, Vol. 12, S. 255–271.
- Ipfling, H. J./Peez, H./Gamsjäger, E. (1995):** Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kil, M. (2003):** Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen: Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld.
- Kintzinger, M. (2011):** Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 15–33.
- Klusmann, U. (2011):** Diskussion. Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zwischen beruflicher Praxis und unterschiedlichen Forschungsansätzen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 814–820.
- Kuuter, M. (2011):** Forschung zur Lehrermotivation. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin, S. 527–539.
- Lanvermeyer, K.(1965):** Berufsverständnis und Berufswirklichkeit von Berliner Lehrern: Ergebnisse einer Befragung durch Studenten der Pädagogischen Hochschule Berlin. Berlin.
- Lenhard, B. (2003):** Berufszufriedenheit von RealschullehrerInnen in Bayern. Eine empirische Untersuchung. Regensburg.

- McClelland, D.C./Atkinson, J.W./Clark, R.A./Lowell, E.L. (1953).** The achievement motive. New York: Appeltion-Century-Crofts.
- Meyer, W.-H. (1982):** Arbeitszufriedenheit: ein interessantes Missverständnis. Opladen.
- Niemann, H. J. (1970):** Der Lehrer und sein Beruf, Weinheim, Berlin, Basel.
- Nittel, D. (2009):** Vorwort. In: Schütz, J. (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2012):** „Notwendigkeit des Vergleichs!“. Der Ansatz einer kooperativen pädagogischen Berufsgruppenforschung: Die PAELL-Studie. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE 45/2012.
- Nittel, D./Schütz, J. (2013):** Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käßlinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014):** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim und Basel.
- Nittel, D./Schütz, J. (2014):** Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. „Äußere“ und „innere“ Gemeinsamkeiten der sozialen Welt pädagogisch Tätiger. In: Günther, S. u. a. (Hg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektive und Zugänge. Hohengehren, S. 170–181.
- Nittel, D. (2011):** Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 40–59.
- Rheinberg, F. (2002):** Motivation, 4. Auflage. Stuttgart.
- Ricken, N. (2007):** Eine Einführung. In: Ricken, N. (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden, S. 15–40.
- Rippien, H. (2012):** Bildungsdienstleistung eLearning. Wiesbaden.
- Rosenstiel, L. von (1997):** Organisationsklima. In: Greif, S./Holling, N./Nicholson, N. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim, S. 357–364.
- Rosenstiel, L. v. (1997):** Organisationsklima. In: Greif/Holling/Nicholson: Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim, S. 357–364.
- Sauerbeck, K. (1996):** Die Berufsmotivation von Hauptschullehrern. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchung zur Berufsmotivation von Lehrkräften an Hauptschulen. Regensburg.
- Schaepfer, H. (1994):** Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. Hannover.
- Schütz, J.:** Anerkennung. Anerkennungsbeziehungen und pädagogische Berufsarbeit. Unveröffentlichte Schrift. Erscheint 2015.
- Stahl, U. (1995):** Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim.

Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 49–69.

Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.) (2012): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster.

Arbeitsteilung und das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens – zum pädagogisch und gesellschaftstheoretisch wichtigen Beitrag Emile Durkheims

RUDOLF TIPPELT

In der universitäts- und lehrstuhlübergreifenden Forschungsstudie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL)“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, sowie ebenfalls bezugnehmend auf die PAELL-Studie: Beitrag von Julia Schütz in diesem Band) wird unter anderem dargelegt, dass sich das lebenslange Lernen aus einer gesellschaftstheoretisch informierten Perspektive als spezifische Form der Arbeitsteilung im Kontext der Humanontogenese interpretieren lässt. Das Faktum der Arbeitsteilung der pädagogischen Berufsgruppen im Erziehungs- und Bildungswesen ist im Rahmen unseres Forschungsprojekts nachhaltig wirksam und ist für die „berufliche Identität“ der Pädagogen in den Teilbereichen als evident herausgearbeitet worden. Tatsächlich ist es so, 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.“ (a. a. O., S. 260). Unter Bezug auf die von Durkheim geprägten Kategorien der Arbeitsteilung wie auch der Solidarität wurden in unserem Forschungsprojekt komplexe Formen der pädagogischen Arbeitsteilung und Segmentierung analysiert und sodann vor dem Hintergrund einer sich steigernden Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe die Frage nach der gemeinsamen beruflichen Identität – oder in den Worten Durkheims –, der sich entfaltenden „organischen Solidarität“ gestellt. Empirisch wurde analysiert, dass das derzeitige pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens eine eher lose Koppelung aufweist und dass die Solidarität innerhalb der pädagogischen Berufsgruppen extrem schwach ausgebildet ist.

Angesichts der gegebenen Befundlage stellte sich die (fiktive) Frage, wie denn Durkheim jene Arbeitsteilung, die heute bei der von pädagogischen Berufsgruppen geleisteten Entwicklungsarbeit im Kontext der Humanontogenese vorherrscht, eingeschätzt hätte. Schließlich war es Durkheim, der darauf hinwies, dass in modernen, arbeitsteiligen und damit hochdifferenzierten Gesellschaften immer eine „ausreichende Gemeinsamkeit“ und somit eine gewisse Kohäsion der Mitglieder einer Gesellschaft in grundsätzlichen Fragen als Basis für die Kooperation zwischen Individuen und Gruppen bestehen müsse. Eine derartige Anforderung bildete bei Durkheim dann auch den Ausgangspunkt für seine Überlegungen zur moralischen Sozialisation und Erziehung (vgl. Durkheim 1972). Diesem Gedanken soll im Folgenden vertieft nachgegangen werden.

Emile Durkheim – von der Theorie der Arbeitsteilung zur Diagnose der Anomie

In den Sammlungen zu den pädagogischen Klassikern wird man kaum fündig, um das sicher auch pädagogisch äußerst einflussreiche Werk von Emile Durkheim genauer einschätzen zu können. Es muss auf die herausragende Biografie des amerikanischen Wissenschaftstheoretikers Steven Lukes (1973) und auf den Soziologen René König (1976), die beide auch die pädagogische Wirkung und Arbeit Durkheims würdigen, verwiesen werden, um das Gesamtwerk Durkheims in seiner erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Bedeutung genauer bestimmen zu können. Emile Durkheim, Kind aus einer Rabbinerfamilie aus dem Elsass (Muzig und Epinal), begann seine Laufbahn als Gymnasiallehrer zunächst in Sens und dann später in Saint-Quentin. Er hat diese Tätigkeit aufgrund seiner starken historischen Interessen unterbrochen und eine Studienreise nach Deutschland unternommen, wo er mit Gustav Schmoller und Wilhelm Wundt in Berührung kam. Erstaunlicherweise ist Durkheim nicht auf Wilhelm Dilthey gestoßen, der in Bezug auf die Moralwissenschaften und die Betonung der Pädagogik als Gestaltungskraft zur Kohäsion schaffenden Solidarität in einer Gesellschaft wichtig hätte werden können (vgl. König 1976, S. 317). Nach seiner Rückkehr veröffentlichte Durkheim in Frankreich Abhandlungen zur Philosophie und zu den Sozialwissenschaften in Deutschland, was ihn auf eine wissenschaftliche Stelle in Bordeaux brachte, auf der er dann in seinen Vorlesungen gleichzeitig Pädagogik und Soziologie lehrte und diese Disziplinen weiterentwickelte. Zwischen 1887 und 1902 veröffentlichte er mehrere seiner Hauptwerke – insbesondere seine Arbeit zur Arbeitsteilung –, und er war immer daran interessiert, auf die Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte Einfluss zu nehmen. Durkheim hatte eine akademische Laufbahn eingeschlagen, hat eine Tendenz zum Expertenwissen, ist aber der Gefahr der „trainierten Unfähigkeit“ (Merton nach König 1976, S. 318) durch eine erstaunlich konsistente und inhaltlich logische Entwicklung entgangen. In Durkheims (1992) erster Dissertation, die ihn bekannt

machte, wurde das Verhältnis der individuellen Person zur sozialen Solidarität entwickelt und es entstand die grundlegende Idee der Differenzierung bzw. der Arbeitsteilung in modernen Gesellschaften. Wie kommt es dazu, dass das Individuum immer enger von der Gesellschaft abhängt, gleichzeitig aber immer autonomer und individueller wird (vgl. Giddens 1978)? Durkheim (1992) arbeitet in seiner primär organisationstheoretischen Arbeit zur Arbeitsteilung heraus, dass sich zwei entgegengesetzte Systeme gegenüberstehen, denn die segmentären Gesellschaften koppeln sich zunehmend von den funktional arbeitsteiligen Gesellschaften ab. In älteren segmentären Gesellschaften bilden sich eine mechanische Solidarität und damit ein relativ konformes Bewusstsein aus. Mechanische Solidarität ist eher in ruralen Regionen gegeben, während die Entwicklung hin zur organischen Solidarität mit dem Entstehen von urbanen Zentren einhergeht. Gleichwohl werden auch segmentäre Gesellschaften von Anfang an differenziert gesehen, indem sich verschiedene Typen der Segmentierung unterscheiden ließen.

Wissenschaftstheoretisch ist höchst aufschlussreich, dass Durkheim generell intensiv mit Typen und Typologien arbeitet (z. B. später auch die Typen des Selbstmords), was im frühen Werk zur Arbeitsteilung dann auch in dem Gegenstück zur segmentären Gesellschaft, also der – modernen – arbeitsteiligen Gesellschaft zum Ausdruck kommt. In arbeitsteiligen Gesellschaften seien Menschen aufgrund ihrer Verschiedenheit vereint und nicht wie bislang unter den Bedingungen der mechanischen Solidarität aufgrund ihrer Ähnlichkeit. Durkheim versteht in dieser Phase seines Schaffens das Phänomen der Arbeitsteilung wesentlich als eine Form der beruflichen Arbeitsteilung und Spezialisierung und sieht die Bedeutung der Arbeitszerlegung wie auch der späteren Taylorisierung (also die fortschreitende, nicht selten dysfunktionale Aufteilung in immer spezifischere Arbeitsschritte) noch nicht als Problem. Lediglich im letzten Teil seines Werkes zur Arbeitsteilung wird unter den Aspekten der anomischen Formen von Arbeitsteilung die problemverschärfende Entwicklungstendenz übermäßiger Arbeitszerlegung bereits angedeutet.

Unser aktueller Forschungsband zur pädagogischen Arbeitsteilung (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) bleibt durchaus außerhalb eines industriesoziologischen Argumentationshorizonts – ein bisweilen kritisch einzuschätzender Trend in Richtung fortschreitender und funktional verengender Arbeitszerlegung im pädagogischen Bereich.

Als wichtige Konstitutionsvoraussetzung gelingender sozialer Realität wird bei Durkheim eine gewisse Einheit des Verhaltens angenommen. Der berühmte und gleichzeitig berüchtigte Begriff der „Conscience collective“ wird eingeführt. Durkheim hebt aber bereits hervor, dass die Verpflichtungen des Einzelnen auch in einer stark sich ausdifferenzierenden Gesellschaft durch die Individuen selbst gewollt werden müssen und dass die einzige Verpflichtung, die diesen Namen verdiene, ihren Ursprung im freien Willen jedes Einzelnen habe (vgl. König 1976; Thompson 1982). Autoritären Systemen wird keineswegs Vorschub geleistet, denn einzugehende Verträge beruhen immer auf wechselseitiger Zustimmung. So hebt Durk-

heim hervor, dass in Gesellschaften, in denen der Zustand der organischen, arbeitsteiligen Solidarität zunimmt, gleichzeitig die mechanische, auf Ähnlichkeit gegründete Kooperation zurückgeht.

Zum genaueren Verständnis von Durkheims „Idealtypen“ der mechanischen und der organischen Solidarität trägt eine epistemologisch fokussierende Zusammenstellung von Lukes (1973, S.158) bei:

| | MECHANICAL SOLIDARITY based on resemblances (pre- dominant in less advanced soci- eties) | ORGANIC SOLIDARITY based on division of labour (predominant in more advanced societies) |
|--|--|--|
| (1) Morphological (structural) basis | Segmental type (first clan- based, later territorial) Little interdependence (Social bonds relatively weak) Relatively low volume of popula- tion Relatively low material and moral density | Organized type (fusion of mar- kets and growth of cities) Much interdependence (Social bonds relatively strong) Relatively high volume of popu- lation Relatively high material and moral density |
| (2) Type of norms (typified by law) | Rules with repressive sanctions Prevalence of penal law | Rules with restitutive sanctions Prevalence of co-operative law (civil, commercial, procedural, administrative and constitu- tional law) |
| (3) (a) Formal features of <i>conscience collective</i> | High volume High intensity High determinateness Collective authority absolute | Low volume Low intensity Low determinateness More room for individual initia- tive and reflexion |
| (3) (b) Content of <i>conscience collective</i> | High religious Transcendental (Superior to human interests and beyond discussion) Attaching supreme value to society and interests of society as a whole Concrete and specific | Increasingly secular Human-oriented (Concerned with human inter- ests and open to discussion) Attaching supreme value to individual dignity, equality of opportunity, work ethic and social justice Abstract and general |

Den Übergang von mechanischer zur organischen Solidarität – wobei der Typus der organischen Solidarität in unserer aktuellen Studie zur „Pädagogischen Arbeit im System des lebenslangen Lernens“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) aufgegriffen wird – entfaltet Durkheim in seiner Theorie des sozialen Wandels und hier besonders in seinem Werk zur Arbeitsteilung. Eine der Hauptthesen zur Arbeitsteilung läuft darauf hinaus, dass der sich steigernde Kontakt von Individuen in stärker entwickelten, ausdifferenzierteren Gesellschaften an die Gestaltung neuer Formen der Solidarität – eben die organische Solidarität – gebunden ist.

Wird im Werk zur Arbeitsteilung der soziale Konsens in einer Gesellschaft noch als relativ leicht erreichbar betrachtet, so beurteilt Durkheim die Entfaltung zunehmender Arbeitsteilung in seinem zweiten Hauptwerk über den Selbstmord (1973) deut-

lich skeptischer. Dort wird der bereits in den abnormalen Formen der Arbeitsteilung angesprochene Begriff der Anomie präzisiert, indem Anomie dort definitorisch als zunehmende Regellosigkeit gilt. Schafft zunächst die Zunahme von Volumen und Dichte in der Gesellschaft auch eine größere Dichte der sozialen Verflechtung und werden die Folgen der Arbeitsteilung durch organische Solidarität gemildert, so wird mit der Einführung des Begriffes der Anomie im Werk zum Selbstmord ein derartiger Ausnahmezustand nicht mehr als eine partielle Verirrung angesehen, sondern als eine kollektive Krankheit diagnostiziert, an der wir leiden können. Anomie ist somit eine pessimistische Antwort auf emergierende Freiheitsgrade, die zunächst durch die Differenzierung und Arbeitsteilung in modernen Gesellschaften, insbesondere in den städtischen Kulturen erreicht werden. Anomie lässt sich jetzt als eine alarmierende moralische Armut begreifen. Zunehmend erhebt sich die Frage, wie man anomischen Strukturen entgegenwirken könne, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Familie oder eben auch die Berufe – insbesondere die berufliche Ethik – haben.

“It was in the lectures on occupational ethics that he explored the implications of his view that the economic life of an industrial society needs to be organized around occupational groups or corporations. These would take over some of the moral functions once performed by the family and ‘moralize economic life’, specifying the rights and duties of individuals’ working lives and providing continues collective and relevant focus for the loyalties...” (Lukes 1973, S. 265).

In Durkheims Ausführungen zum Selbstmord werden der „beruflichen Dezentralisierung“ und den „Berufsverbänden“ die Aufgaben zugeschrieben, Traditionen, Rechte und Pflichten wach zu halten, um dem „alarmierenden Zustand unserer Moral“ (1973, S. 460) – verstanden als zu starke Vereinzelung und zu geringe Solidarität mit der Gesellschaft – begegnen zu können (vgl. Durkheim 1973, S. 465). In späteren Schriften reichen dann derartige Funktionsbestimmungen nicht mehr, indem verstärkt auf Erziehung und Sozialisation gesetzt wird.

Erziehung und Sozialisation als Mittel der Kohäsion

Nach seinem ersten Hauptwerk zur Arbeitsteilung und seinem zweiten Hauptwerk zur gesellschaftlichen Verursachung des Suizids und der Entfaltung des Anomiebegriffes wird im Lebenswerk Durkheims das Problem der Stärkung moralischen Bewusstseins als immer dringlicher angesehen.

Durkheim konstatiert recht früh die hohe Diversität sozialer Milieus und auch der darin unterschiedlich gelebten erzieherischen Tatsachen. Ab einem bestimmten Alter kann die Erziehung für Kinder aufgrund der enormen Diversität in modernen Gesellschaften nicht mehr für alle Individuen die gleiche sein. Bereits in seinen Vorlesungen zur Pädagogik im engeren Sinne, zur Geschichte der erzieherischen Institutionen und zur moralischen Erziehung in den 1880er Jahren thematisiert Durk-

heim die Sozialisierung der Person sowie die Wichtigkeit der Internalisierung von sozialen Normen. Auf diese Weise wird auch der Erziehungsprozess neu definiert:

„Erziehung ist die Einwirkung, die von Eltern und Lehrern auf Kinder ausgeübt wird. Diese Einwirkung ist immer gegenwärtig und ist allgemein. Es gibt keine Periode im sozialen Leben, nicht einmal, sozusagen, einen Augenblick während des Tages, wo die jüngeren Generationen nicht in Kontakt mit den älteren stehen und wo sie deshalb von ihnen nicht irgendeine erzieherische Beeinflussung empfangen. (...) Es gibt eine unbewusste Erziehung, die niemals aufhört. (...) Ganz anders verhält es sich mit der Pädagogik. Diese besteht nicht aus Handlungen, sondern aus Theorien. Diese Theorien sind Weisen, Erziehung aufzufassen, nicht Weisen, sie zu praktizieren“ (Durkheim 1972, S. 50).

Aus einer pädagogischen Sicht ist durch diese Definition der Begriff der Sozialisation begründet, denn es erziehen nicht mehr nur Personen intentional, sondern aus der Umgebung von Personen werden Normen und Regeln aufgenommen, den Menschen angesonnen, was dann die eigentliche Zusammenführung auch der Generationen bewirkt. Ontologisch impliziert diese erweiterte Sichtweise, dass der soziale Zusammenhang in Gesellschaften nicht allein durch Erziehung angemessen verankert werden kann, sondern dass sich das gesellschaftliche Ensemble sozusagen selbst gestaltet, weil die in der Realität geltenden Normen und Regeln durch die Erwartungen an das einzelne Individuum stark prägen. Dieserart Prägungseffekte hinsichtlich individueller Handlungsdispositionen sind dann später in der sozial-ökologischen Sozialisationsforschung differenzierter aufgegriffen und ausgearbeitet worden. Gleichzeitig ist mit der skizzierten Argumentationsfigur ein früher sozial- und erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff vorgedacht, nämlich der der sozialen Rolle. Der Mensch wird als ein Rollenträger gesehen und damit als ein soziales Wesen identifiziert. Sozialisation ist in diesem Sinne der Vermittlungsprozess, Rollenerwartungen an einzelne Individuen heranzutragen, die diese Individuen dann internalisieren. Dieser Vorgang der Internalisierung ist in der damaligen Zeit auch in der Psychoanalyse formuliert worden und hat dort den zentralen Begriff vom „Über-Ich“ geprägt, den Durkheim noch nicht aufnehmen kann. Auch der Idee der Internalisierung von Rollenerwartungen aus der sozialen Umgebung kann nach der kritischen Debatte der Rollentheorie heute – ohne die Erweiterung der Rollentheorie durch den Interaktionismus (Mead 1968) – keine Berechtigung zuerkannt werden.

Aber wie kommt es nach Durkheim zur Internalisierung von Rollenerwartungen oder Normen?

Aus Sicht von Durkheim ist es vor allem die Erziehung, die in modernen Gesellschaften Möglichkeiten schafft, um eine „ausreichende Gemeinsamkeit“, eine hinreichende Kohäsion der Gesellschaftsmitglieder auch in weltanschaulichen Überzeugungen und moralischen Grundhaltungen zu erzeugen (vgl. Durkheim 1972, S. 38).

Für die gesellschaftliche Kooperation in stark arbeitsteiligen differenzierten Gesellschaften ist eine gewisse Homogenität, möglicherweise aber auch nur die Bereit-

schaft zur engen Kooperation notwendig. In unserem PAELL-Projekt konnte aufgezeigt werden, dass die pädagogische Arbeit im modernen ausdifferenzierten System des lebenslangen Lernens stark dazu tendiert, durch Spezialisierung von Kenntnissen und Fähigkeiten und mittels der Ausdifferenzierung bisweilen hochspezialisierter Arbeitsbereiche das pädagogische Feld zu formen. Dies dient ohne Zweifel der Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit in einer Gesellschaft, die durch organische Solidarität gekennzeichnet ist. Aber bereits die pädagogische Tradition hat immer darauf bestanden, neben der spezialisierten Fachausbildung auch an allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen festzuhalten und diese weiterhin anzustreben:

„Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört“ (Schleiermacher 1959, S. 34).

Besonders Durkheim hebt später hervor, dass Erziehung und Sozialisation auf der einen Seite milieuspezifisch erfolgen, auf der anderen Seite aufgrund der starken Arbeitsteilung ab einem bestimmten Alter nicht mehr homogen und vereinheitlichend, sondern eben gerade heterogen und spezialisierend sein müssen. Zugleich aber betont Durkheim, dass Gesellschaften – und er sieht dies als eine universelle Erscheinung – auf eine gewisse Anzahl von Ideen, Gefühlen und Praktiken aufbauen müssen, die allen Heranwachsenden – unabhängig von sozialer Schicht, Geschlecht, Region, ethnischer Gruppe – durch Erziehung und Sozialisation vermittelt bzw. dass entsprechende Anforderungen internalisiert werden (vgl. Durkheim 1972, S. 28).

Erziehung und Sozialisation stützt dann zweifelsohne die Verschiedenheit von Individuen, weil sie sich selbst differenziert und spezialisiert, aber sie ist auch gehalten, zur Inklusion der differenzierten gesellschaftlichen Gemeinschaft beizutragen. Es geht darum, die Partikularität spezifischer Milieus, aber auch die Spezifität besonderer Erwartungen im beruflichen Rollensystem zu überschreiten. Kritiker des modernen Erziehungs- und Bildungssystems beklagen, dass in funktionaldifferenzierten Gesellschaften kein Minimalkanon von Tugenden, keine von allen verinnerlichte „zentrale Moral“ gegeben ist, dass also eine allgemein anerkannte Normautorität für die Setzung und die Durchsetzung eines ausreichend gesellschaftlichen Minimaldeals fehle (vgl. z. B. Brezinka 1980, S. 434).

Diesem Weg der Verordnung einer zentralen Moral ist das Projekt PAELL nicht gefolgt, denn es ist nicht zutreffend, dass die teilbereichsspezifischen Rollenerwartungen auch in pädagogischen Berufen durch eine allgemeingültige materiale Wertorientierung überwunden werden könnten. Außerdem lässt sich nicht von einem Ausdörren der Wurzeln der Berufsethik in einem pluralistischen Gesamtsystem sprechen.

Einheitliche Berufsethik oder Kompetenz zur organisationalen Kooperation

Es ist interessant, dass bereits Durkheim (1972, S. 38) am Beispiel der Schule andeutet, dass das institutionelle staatliche Erziehungssystem dem Heranwachsenden keine inhaltlich bestimmte Orientierung einzuprägen braucht. Nach dem Stadium der frühen und der späteren kindlichen Entwicklung, in denen die Identität des Einzelnen durchaus dadurch gesichert wird, dass sich bei Heranwachsenden eine gewisse Konformität als Basis für die soziale Integration in das gesellschaftliche System bildet, ist es spätestens im Jugendalter und dann im Bereich der beruflichen Ausbildung mit dem Erreichen der formalen Intelligenz und der Fähigkeit, die Rollenerwartungen immer allgemeinerer anderer zu erschließen, unzureichend und gesellschaftlich hochproblematisch, Identität lediglich an Kriterien der Rollenkonformität festzumachen (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1986; Tippelt 1986, S. 61f.). Entwicklungspsychologisch trifft vielmehr zu, dass sich Rollenidentität, die sich zuvorderst auf die Verinnerlichung inhaltlich konkreter Normen bezieht, erst dann zu einer belastbaren Ich-Identität erweitern kann, wenn Individuen Prinzipien und Verhaltensnormen so verinnerlichen, dass sie von der Sanktionierung konkreter Bezugspersonen und Bezugsgruppen innerlich unabhängig werden. Die Formation einer so verstandenen Ich-Identität und im übertragenen Sinne auch beruflichen Identität schließt dann an eine von Habermas antizipatorisch entworfene „politische Universal-moral“ an (vgl. Habermas 1973, S. 229).

Im PAELL-Projekt haben wir daher nicht – und dies analog – eine universale Berufsethik für pädagogische Berufe gefordert oder entwickelt, sondern wir haben die Bereitschaft zur Kooperation und zum Diskurs der verschiedenen pädagogischen Berufsbereiche und dieser mit anderen gesellschaftlichen Bereichen (des Sozial-, Kultur- oder Wirtschaftsbereichs) angemahnt. Wiederum lässt sich an Durkheim anknüpfen:

„Durkheim hatte klargelegt, dass in modernen Gesellschaften die schulischen Erziehungsinstitutionen nicht mehr die spezifischen kulturellen Werte einzelner sozialer Bereiche vermitteln und sozialisieren können. Zu einer entscheidenden Aufgabe institutionalisierter Erziehung, insbesondere der Schule, werde es vielmehr, trotz verschiedener Milieuherkunft, trotz künftig verschiedener Arbeitsbereiche, trotz individualisierter Wertorientierung, die Mitglieder einer Gesellschaft von der Notwendigkeit gesellschaftlicher Kooperation zu überzeugen und die Achtung vor sozialen Spielregeln zu fördern.“ (Tippelt 1990, S. 219).

Wiederum in Analogie zu diesen Ausführungen, die sich auf Erziehung und Sozialisation in ontogenetisch früheren Bereichen beziehen, wurde in der PAELL-Studie darauf hingewiesen, dass die Lizenz zum pädagogischen Handeln in allen pädagogischen Bereichen gegeben sein muss und dass es bei der Wahrnehmung des Mandats zwischen den pädagogischen Organisationen und Institutionen und damit auch zwischen den pädagogischen Berufen große Unterschiede gibt. Die Legitimation,

professionell pädagogisch zu wirken, ist nicht an eine einheitliche berufliche Ethik geknüpft, sondern bindet sich an die Fachkompetenzen des immer geschulten Personals. Die Qualität der beruflichen Fachkompetenzen verteilt sich nach unseren Beobachtungen zwischen den pädagogischen Berufen äußerst verschieden. Hierfür ursächlich ist die doch erheblich differierende Intensität der pädagogischen Aus- und Fortbildung. Das Mandat für die pädagogische Arbeit wiederum ist durch die soziale Kompetenz und die Fähigkeit auf die Erfahrungen verschiedener Akteure innerhalb der eigenen Institution, aber auch der Erwartungen der Akteure anderer Organisationen (innerhalb und außerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens) gerichtet. Als Beispiele können die Kooperationen von Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen, von Lehrer/innen und Ausbilder/innen, von Lehrer/innen und Hochschullehrer/innen, von Erwachsenenbildner/innen und Personalentwickler/innen an dieser Stelle nur angedeutet werden. Es gehört ohne Zweifel zur professionellen Kompetenz von Pädagogen aller pädagogischen Berufsgruppen, gerade das autonome Handeln des hauptamtlichen, aber auch des neben- und ehrenamtlichen Personals hierbei zur Geltung zu bringen. Die gemeinsamen Werte, die routinisierten Abläufe und die anzuerkennenden Normen sind zwar gegeben, müssen aber im pädagogischen Raum doch so offen sein, dass die sich dauernd wandelnden Anforderungen der Umwelt einer pädagogischen Einrichtung von jedem einzelnen pädagogischen Mitarbeitenden situiert und auch individuell beantwortet werden können. Mit Blick auf den Neoinstitutionalismus und die Systemtheorie wurde in der PAELL-Studie immer wieder darauf hingewiesen, dass nicht der normative Konsens, sondern aufgrund der Umweltoffenheit von Organisationen die Fähigkeit zur Kooperation mit anderen das pädagogische Feld strukturiert.

„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“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 26).

Gerade im Unterschied zu einem unrealistisch pädagogisch verfassten System „aus einem Guss“ ist das pädagogisch organisierte System der lebenslangen Bildung dadurch zu charakterisieren, dass die reale Arbeitsteilung pädagogischer Berufe und ganzer pädagogischer Teilbereiche durch interorganisationale Kooperation und auch multiprofessionelle Kommunikation koordiniert werden kann. Zweifelsohne entstehen hierdurch hohe Freiheitsgrade des individuellen und auch kollektiven pädagogischen Mandats. Wenn man aber mit Durkheim daran festhält, dass sich nur in bereichsspezifischen Differenzierungen und in arbeitsteiligen Strukturen Systeme produktiv weiterentwickeln, werden bereichsübergreifende Formen der moderierten Kommunikation zwischen den ausdifferenzierten Organisationen und den ausdifferenzierten pädagogischen Berufen immer dringlicher.

Mit einem Bezug zur Durkheim-Rezeption von Habermas (1981) in seinem grundlegenden und wegweisenden Werk „Theorie des kommunikativen Handelns“ wurde darauf hingewiesen, dass sich die pädagogischen Berufe auf bestimmte und begrenzte Zielsetzungen verpflichten lassen. Es können Modelle einer prozessualen Rationalität der Kommunikation so eingerichtet und institutionalisiert werden, dass sich herrschaftsfreie Argumentationen durchsetzen können. Allerdings ist ein Werteanker dennoch notwendig, denn will man Verkrustungen im pädagogischen Berufssystem vermeiden und ist einem bewusst, dass es in pluralen und offenen Gesellschaften schwierig ist, Berufe zu koordinieren, dann bleibt es ein andauerndes Erfordernis, dass pädagogische Einrichtungen einen Konsens darüber finden, die Prinzipien kommunikativer Rationalität anzuerkennen. Gelingt diese Verständigung nicht hinreichend, so bleiben Konkurrenz und Widerstand zu erwarten, die dann – und hier wäre Durkheims Lösung wieder ins Spiel zu bringen – nur durch rechtliche Regelungen und Gesetze geordnet werden können. Letztlich haben wir im PAELL-Projekt – dann stark realpolitisch gewendet – die Sicherung einer minimalen Infrastruktur durch Politik und Recht als notwendig angesehen, um die rationale Kommunikation der an Erziehung, Bildung und Sozialisation beteiligten pädagogischen Institutionen mittel- und langfristig absichern zu können. Daneben mussten wir den Umstand zur Kenntnis nehmen, dass die finanzielle Unterversorgung des Erziehungs- und Bildungswesens eine Last darstellt und mögliche Handlungserfolge schmälert, dass allerdings dennoch die enge, auch zielorientierte Kooperation pädagogischer Berufe – insoweit auch die unter pädagogischen Einrichtungen – eine praktikable und reale Utopie bleibt. Habermas weist zu Recht darauf hin, dass Durkheim sich Zeit seines Lebens immer wieder um die Aufklärung der normativen Geltung von Institutionen und Werten bemühte, aber es ihm erst in seinem Spätwerk zur Religionssoziologie gelang, „die sakralen Wurzeln der moralischen Autorität gesellschaftlicher Normen freizulegen“ (Habermas 1981, S. 75).

Ohne Frage ist das Problem von beruflicher Kohäsion zwischen verschiedenen Teilfeldern von Durkheim hervorragend aufgegriffen worden, aber im allgemeinen Teil seines Werks wird die kollektive Identität immer wieder in Gestalt eines normativen Konsenses präsentiert. Das Problem der Notwendigkeit von hinreichender Abstimmung und Konsensbildung ist von Durkheim beeindruckend herausgearbeitet worden. Die Lösung allerdings, sich mit den Rollenerwartungen anderer so auseinanderzusetzen, dass im „Me“ die organisierte Menge von Einstellungen anderer, z. B. auch anderer beruflicher Teilgruppen, mit denen man zu tun hat, repräsentiert ist, ist nicht von Durkheim benannt worden, sondern von der amerikanisch-pragmatischen Tradition um George Herbert Mead. Dieses Paradigma (des symbolischen Interaktionismus) hebt darauf ab, dass sich sowohl die Identitätsbildung des Individuums als auch die Möglichkeit eines sich Abstimmens wesentlich durch Perspektivenübernahme und durch die praktizierte Kommunikation von beruflichen Rollenträgern erreichen lässt. Man kann bei der „Therapie“ des Problems der schwierigen Herstellung von Kohäsion zwischen beruflichen Bereichen weniger Durkheim folgen als vielmehr den Überlegungen von Mead zum kommunikativen Handeln und

zur Bedeutung der Fähigkeit der Empathie und der Rollenübernahme, der Rollendistanz und der Ambiguitätstoleranz, also solcherart prozessualer Begriffe, die bei Durkheim noch nicht ausgeführt sind, die vielmehr die Rezeption der interaktionistischen Rollentheorie voraussetzen.

Perspektivisch bleibt noch eine Frage offen: Brauchen wir in der pädagogischen Forschung neue Wege organische Solidarität zu diskutieren? Ist es möglicherweise notwendig, andere Wurzeln pädagogischen Handelns zu analysieren, z. B. die Fähigkeit, Bildungsprozesse über die Lebensspanne aus den verschiedenen Ebenen des pädagogischen beruflichen Handlungsfelds zu antizipieren und zu reflektieren? Ist die interaktive Kompetenz, die jeweiligen Erwartungen der anderen zu verstehen, Grundlage für einen hinreichenden pädagogischen Grundkonsens?

Noch weiter beschäftigen muss uns das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Problem, dass die Ausdifferenzierung pädagogischer Tätigkeiten und Berufe fortschreitet, dass aber gleichzeitig der Bedarf an einem Zusammenführen und dem Austausch von pädagogischen Grundüberlegungen der verschiedenen pädagogischen Berufe noch uneingelöst ist und dringender denn je erscheint, denn nur eine hinreichende Kohäsion in einem beruflichen Feld verleiht diesem auch die gesellschaftlich erforderliche Wirkung.

Mit Blick auf die Organisationen im pädagogisch verfassten System lebenslangen Lernens wird die Bearbeitung dieser Fragestellung im neuen LOEB-Projekt (Resonanz des Lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens) geschehen. In dem neuen Projekt, dessen Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung erfolgt, wird an Durkheim erneut angeschlossen. Nun kommt es darauf an, nicht allein – wie im vorangegangenen PAELL-Projekt geschehen – die beruflichen Selbstbeschreibungen und praktizierte Kooperationsformen zu untersuchen, sondern auch die Resonanz dieser bildungspolitischen Formel in den Einrichtungen zu erforschen und die vorhandenen Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens im Detail zu analysieren. Wenn man die Verfassung pädagogischer Organisationen daraufhin überprüft, ob und in welcher Weise sie ihren Gestaltungsspielraum bei der Prozessierung individueller Lebensschicksale in den eigenen institutionellen Selbstbeschreibungen thematisieren, wird implizit und explizit auch zum Thema, ob eine Selbst- und Fremdverpflichtung gegenüber dem lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernen heute auch als gemeinsamer pädagogischer Anker verstanden werden kann (vgl. Nittel/Tippelt 2012, S. 11 f.). Es geht dann zwar auch um eine integrierende Berufsethik, aber doch noch stärker um eine gemeinsame Basis der pädagogischen Kooperation unter den dynamisierten Rahmenbedingungen stark ausdifferenzierter Organisationen und Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems – im Interesse der verschiedenen Generationen.

Literatur

- Brezinka, W. (1980).** Erziehungsziele in der pluralistischen Gesellschaft. Über Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft zur Klärung der Lage. In: Pädagogische Rundschau, 34, S. 405–435.
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G. (1986).** Wertewandel und Moral. In: H. Bertram (Hg.), Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 289–321.
- Durkheim, E. (1972).** Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Durkheim, E. (1973).** Der Selbstmord. Neuwied u. Berlin: Luchterhand.
- Durkheim, E. (1992; franz. Original 1930).** Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1978).** Durkheim. London: Fontana Press.
- Habermas, J. (1973).** Kultur und Kritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981).** Theorie des kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft: Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- König, R. (1976).** Emile Durkheim. In: D. Käsler (Hg.), Klassiker des soziologischen Denkens. Von Comte bis Durkheim (S. 312–364). München: C.H. Beck.
- Lukes, S. (1973).** Émile Durkheim: His life and work: A historical and critical study. London: Penguin Books.
- Mead, G. H. (1968).** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merton, R. K. (1973).** Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie. In: H. Hartmann (Hg.), Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 316–333.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2012).** Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens. Eine empirische Untersuchung über die institutionelle Verankerung einer bildungspolitischen Formel und das ihr innewohnende berufspolitische Verallgemeinerungspotential (Projektantrag). Frankfurt a. M./München.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014).** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Schleiermacher, F. E. D. (1959, Original 1826).** Theorie der Erziehung. In: F. E. D. Schleiermacher, Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 36–243.
- Thompson, K. (1982).** Emile Durkheim. New York: E. Horwood.
- Tippelt, R. (1986).** Bildungsarbeit und Rollenübernahme in der Demokratie aus der Sicht des symbolischen Interaktionismus. In: R. Arnold/J. Kaltschmid (Hg.), Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 48–72.

Tippelt, R. (1990). Bildung und sozialer Wandel. Modernisierungsprozesse des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

V Berufsbiografische Lernprozesse

Die Entwicklung von Führungskräften aus (berufs-)biografischer Perspektive

ANTJE WOLFF (GEB. WROGEMANN)

1 Biografieforschung als Zugang zu beruflichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen und Charakteristika der Untersuchungsgruppe

In einem Beitrag für das „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ arbeitet Dieter Nittel zusammen mit seinem Kollegen Jochen Kade heraus, inwiefern sich gerade ein biografie-analytischer Zugang als fruchtbar erweist, um den – höchst unterschiedlichen – Bildungswelten Erwachsener mit ihren je subjektspezifischen Eigenheiten auf die Spur zu kommen (Kade/Nittel 2003). Wir Frankfurter Studierende der Erwachsenenbildung haben dank Nittels kontinuierlicher Publikationstätigkeit von derartigen Rekonstruktionen und Bilanzierungen des erwachsenenpädagogischen Forschungsstandes enorm profitiert. In Lehrveranstaltungen und durch Fachlektüre wurden wir angeregt, schon während des Studiums selbst forschungsaktiv zu werden und mittels exemplarischer qualitativer Fallstudien oder gar fallübergreifender Forschungen auch eigene Beiträge zur Erweiterung des Erkenntnisstandes für eine empirisch fundierte Theorie der Erwachsenenbildung zu leisten. Ich selbst habe ein solches Anliegen eingehend mit meiner Dissertation „Berufsbiografie – Karriere – Lernen“ (vgl. Wrogemann 2010) verfolgt, indem der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum lebenslangen Lernen biografie-analytisch gewendet und am Beispiel der (betrieblichen) Führungskräfteentwicklung empirisch ausgeleuchtet wird.¹

Wissenschaftliche und auch berufspraktische Diskurse beschäftigten sich schon seit Längerem mit der Frage, wie die Entwicklung von Führungskräften stattfindet (vgl. Conrad 2001). Über diese Beschäftigtengruppe, die in Unternehmen oder Organisationen koordinierend-leitende Aufgaben wahrnimmt und auch in Vorgesetztenfunktion tätig sein kann, entstand eine Reihe von Studien, die die Fähigkeiten und die

¹ Für die intensive Durchsicht einer ersten Aufsatzfassung sowie für kritisch-konstruktive Anregungen danke ich Prof. Dr. Rainer Brödel herzlich.

Bewältigung beruflicher Herausforderungen von Führungskräften untersuchen (vgl. von Rosenstiel 2009). Eher im Dunkeln blieb jedoch bisher, wie sich die prozesshafte Ausprägung führungsrelevanter Kompetenzen vollzieht. Aus biografie-analytischer Perspektive interessant sind hierbei insbesondere lebensgeschichtlich gewachsene Erfahrungen, also biografische Dispositionen, die einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung und Ausgestaltung des beruflichen Handelns von Führungskräften nehmen dürften. Dabei verspricht insbesondere der Blick auf die Entwicklungsphase vor Eintritt in die Berufskarriere neue und tiefer greifende Erkenntnisse.

Dem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse an der Genese und den Implikationen von Lernprozessen in der Lebensspanne stellt sich die Zielgruppe der Führungskräfte als ein spannender und bedeutsamer Untersuchungsgegenstand dar, berücksichtigt man allein schon, dass diese Beschäftigtengruppe innerhalb der Unternehmenswelt die höchsten Bildungsinvestitionen auf sich vereint (vgl. Rosenstiel 2009, S. 959). Aber auch beim informellen Lernen gehören Führungskräfte zu den weit überdurchschnittlich Aktiven innerhalb eines Unternehmens oder einer Betriebsbelegschaft, was sich u. a. daraus erklärt, dass die Befragten in unmittelbarer Berührung mit wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Wandlungsprozessen stehen und bei auf sie zukommenden Problemen häufig eingefahrene Gleise verlassen und in Eigenregie – nicht selten unter erheblichem Zeitdruck – Lösungen finden müssen. Insofern bedeuten für diese Akteure das lebenslange Lernen sowie die Aktivierung von Selbstlernkompetenzen eine alltägliche und facettenreiche Erfahrung. Durch ihr vorwärtsweisendes problemlösungsorientiertes Handeln tragen Führungskräfte wiederum ihrerseits zu einem beschleunigten betrieblichen und arbeitsorganisatorischen Wandel bei.

Unter dem Aspekt der Förderung und Versorgung mit institutionalisierter Weiterbildung ist auf der Ebene von Führungskräften generell davon auszugehen, dass für den betreffenden Personenkreis vor allem in größeren Unternehmen ein exklusives Angebotssegment betrieblicher Weiterbildung existiert und diverse Strategiekonzepte zur Personalentwicklung sowie zielgruppenspezifische Formate des Lehrens und Lernens eingesetzt worden sein dürften. Interessant ist bei den favorisierten Konzepten ein evolutionär anhaltender Trend, demzufolge vormals betriebswirtschaftlich dominierte Lernkonzepte vermehrt um sozialwissenschaftliche und humanwissenschaftlich geläuterte Ansätze ergänzt werden (vgl. Welge/Häring et al. 2000, S. 5 f.). Auf diese Weise wird einer unternehmenskulturellen Entwicklung entsprochen, wonach moderne Führung zunehmend auf partizipatorische Komponenten von systemischer Selbststeuerung abstellt und darüber hinaus auch sozialkommunikative Elemente betrieblicher Handlungskoordination stärken muss (vgl. Peters/Brödel 2004). Zu den Auffälligkeiten etablierter Führungskräftebildung zählt noch, dass die Dynamik und Breite der an Führungskräfte gestellten Anforderungen mit einer auffallend hohen Änderungsgeschwindigkeit (bisweilen auch Modeabhängigkeit) von Führungsparadigmen korrelieren dürfte.

Meine Dissertationsstudie basiert auf einem Datensample mit 21 Interviews, die hauptsächlich von 2006 bis 2008 mit weiblichen und männlichen Führungskräften

im Alter von 35 bis 48 Jahren aus Großkonzernen geführt wurden. Die forschende Aufmerksamkeit richtet sich insbesondere auf Interdependenzen zwischen primären, sekundären und tertiären Sozialisationsphasen. Herausgearbeitet werden sollen zudem aufgefundene Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, die sich innerhalb dieser Zeitspannen in den untersuchten Führungskräftebiografien abzeichnen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive interessiert nicht zuletzt das Spektrum sowie das Zusammenspiel von Lernprozessen unterschiedlichen Organisationsgrades – also der Vollzug und die Relationierung formellen und informellen Lernens (vgl. Brödel 2008).

2 Mehrstufiges Forschungsdesign: Kombination von Experteninterview und autobiografisch-narrativem Interview

Um die verschiedenen persönlichkeits-, lernumfeld- wie auch biografiegebundenen Erfahrungsbereiche und Prägefaktoren von Führungskräften als interindividuell unterschiedliche und zugleich soziale Phänomene erfassen zu können, wird ein exploratives, qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign zugrunde gelegt. Mit dem Ziel, einen möglichst hohen Daten- und Erkenntnisgehalt herauszuarbeiten, wurden die Untersuchungsdaten im Rahmen einer Methodenkombination erhoben und nach einem komplexen methodischen Design folgender Art ausgewertet. Mit allen Informanten wurden zunächst sowohl ein autobiografisch-narratives (vgl. Schütze 1981; 1983) als auch ein Experteninterview (vgl. Meuser/Nagel 1997) geführt. Die Auswertung erfolgte nach einem rekonstruktiv-explorativen Ansatz mittels des biografie-analytischen Auswertungsverfahrens in Anlehnung an Schütze sowie über die Kodierprozedere der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996; Strauss 1994). Die Auswertungsarbeiten unterliegen hierbei einer sprachsoziologischen Untersuchungsstrategie, welche einen kritischen und reflektierten Umgang mit den Daten gewährleistet (vgl. Nittel 1994, S.159). Unter Berücksichtigung des Forschungsgegenstandes erschien es mir notwendig und mit der gewählten Vorgehensweise auch möglich, soziale Prozesse und ihre Strukturformen in Bezug auf aktuelle Erfahrungs- und Handlungsstrukturen zu rekonstruieren (vgl. Schütze 1982, S.587 ff.) und hierbei auch Lern-, Nichtlern- oder Umlernprozesse im Kontext biografischer Eigentheorien zu erfassen (vgl. Nittel/Seitter 2005, S. 521 ff.). Diesem Anspruch trägt vor allem das autobiografisch-narrative Interview Rechnung. Das Experteninterview kommt ergänzend zum Einsatz, um gezielt Eigentheorien und Erfahrungsbezüge aus ausgewählten forschungsrelevanten Fragestellungen vertiefend zu explorieren. Aufgrund der thematischen Vorstrukturierung dimensioniert das Experteninterview den Gesprächsgegenstand des Interviews und ermöglicht damit eine Vergleichbarkeit der erhobenen Interviews untereinander. Ein weiterer Vorteil ergibt sich aus dem gewählten Setting des persönlichen Interviews, welches im Falle der Experten-

befragung gerade bei der Zielgruppe der Führungskräfte an deren Erwartungsstrukturen und auch Erfahrungen mit ähnlichen Gesprächsformaten anknüpft.

3 Begleitung des Forschungsprozesses im Rahmen einer Forschungswerkstatt

Bei meinem Dissertationsprojekt trug wesentlich sowohl zum Gelingen der Forschungspraxis (mit seinen diversen Arbeitsschritten) als auch zur Klärung von Fragen der Forschungsorganisation die mehrjährige Begleitung im Rahmen einer „Forschungswerkstatt“ unter Leitung von Dieter Nittel bei. Er selbst beschreibt diese als einen „institutionalisierte[n, A.W.] Ort der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis, an dem zentrale Aspekte des Forschungshandwerks und der Organisation unter passiver und aktiver Beteiligung von wissenschaftlichen Novizen und erfahrenen Wissenschaftlern mündlich verhandelt und bearbeitet werden. Ihre Funktion ist die Beratung, Betreuung, Begleitung und Kontrolle von strategisch wichtigen Sequenzen im Arbeitsbogen“ (Nittel 1999, S. 98 ff.).

In meinem Falle erwies sich die Möglichkeit der Mitarbeit in der regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstatt als wichtig, um vor allem bei der Bearbeitung des Theoretical Sampling voranzukommen. Diese Forschungsetappe war bei mir durch die schwierige Suche nach dem zweiten Eckfall geprägt und nahm zwei Jahre in Anspruch. Dabei wurden insgesamt 26 Experteninterviews durchgeführt, wobei fünf realisierte Interviewgespräche für den Fortgang des Forschungsprozesses nicht weiter berücksichtigt wurden.

Spezifische Erhebungsschwierigkeiten, die für eine erfolgreiche Interviewdurchführung mit Führungskräften zu lösen sind, stellen bei der Kontaktaufnahme die hohe zeitliche Beanspruchung, die Erreichbarkeit sowie die Termintreue der ins Auge gefassten Interviewpartner/innen dar. Nicht zu vergessen sind der ausgeprägte Wunsch nach Anonymisierung und Diskretion sowie die Berücksichtigung einer auf Zustimmung stoßenden Interviewführung. So schlagen in den Interaktionssituationen alsbald die in den Unternehmen gängigen Regeln einer prägnanten, zielgerichteten Kommunikation durch. Die Bitten um die Generierung möglichst ausführlicher Narrationen implizieren hingegen gelegentlich auftretende Interaktionskrisen, die wiederum einer Auflösung bedürfen. Auch Trinczek konstatiert bei der von ihm durchgeführten Befragung von Manager/innen gewisse untersuchungsgruppenspezifische Besonderheiten und beschreibt eine narrative „Erzählaufforderung [... überzeichnend gar, A.W.] als Provokation; denn Zeit stellt in den Augen der Führungskräfte eine wertvolle Ressource dar – sind sie doch durch ständigen Termindruck und Zeitknappheit geprägt“ (vgl. Trinczek 2005, S. 213 f.).

Bei Klärung derartiger forschungspraktischer Fragen ist die Beratung in der Forschungswerkstatt ebenso hilfreich wie bei der Aufarbeitung von Rohdaten oder der

Qualitätssicherung eingereicherter struktureller Analysen, die die Basis für das spätere theoretische Modell liefern. Die Vielfalt der in der Forschungswerkstatt verhandelten Projekte unterstützt die engagiert Mitarbeitenden überdies in der Schärfung des forschersischen Bewusstseins für die selbstkritische und wiederholt vorzunehmende Praktizierung eines kritischen Blicks auf das eigene Datenmaterial.

4 Zentrale Untersuchungsbefunde

4.1 Biografien als Spiegel und Handlungsraum weltzeitlichen Geschehens

Der sozialwissenschaftliche Forschungsansatz öffnet oder sensibilisiert den Blick dafür, dass Biografien nicht ohne ihre gesamtgesellschaftliche Rahmung erfasst werden können. Dieses erfahrungswissenschaftliche Erfordernis betrifft insbesondere die Berücksichtigung der Dimension der Zeit. Folgt man hier der Theorie der Lebenswelt bei Alfred Schütz (2003), so vollzieht sich die Entwicklung eines jeden Individuums auf biografischer Zeitebene, wobei stetig eine Interdependenz zur Weltzeit-Ebene besteht. Derartige Verschränkungen sind bei der Analyse biografisch narrativer Interviews auch feststellbar und müssen gerade bei diesem Untersuchungsvorhaben berücksichtigt werden.

Die Dialektik zwischen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Heteronomie zeichnet sich in den Lebensgeschichten der Führungskräfte besonders in der Folge von gesamtgesellschaftlichen und großpolitischen Ereignissen ab. Um derartige Entwicklungen forschersich auch einfangen zu können, muss die Ableitung der kollektiven Generationslagerung im Datensample möglich sein, was voraussetzt, dass die Informanten einer Alterskohorte, d. h. in diesem Fall den Geburtsjahrgängen zwischen 1960 und 1973 zugeordnet werden können.

Mit Blick auf einfließende kollektive Veränderungsprozesse kann etwa der wirtschaftliche Aufschwung der Nachkriegszeit und eine damit einhergehende Wohlstandsverbreiterung benannt werden, welche sich begünstigend auswirkt und in zumeist stabilen pre-berufsbiografischen Sozialisationsverläufen der untersuchten Führungskräfte seinen Ausdruck findet. Insbesondere Informanten aus schwächeren sozialen Milieus verdanken überdies der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre die familiengeschichtlich neuartige Chance, akademische Ausbildungsverläufe einschlagen zu können. Auf diese Weise kommen aussichtsreiche berufliche Karrieren zustande. Außerdem beeinflusst das politische Großereignis der deutsch-deutschen Wiedervereinigung die Lebensgeschichte und biografischen Entfaltungsmöglichkeiten der Untersuchungsgruppe. Vornehmlich bei Biografieträgern, die in den Westen emigrieren, kommt es zu biografischen Umbruchserfahrungen, welche später häufig mit einer Freisetzung auch beruflich relevanter Entfaltungspotenziale einhergehen. Für viele Informanten aus dem Westen hingegen wirken diverse, befristete Projekteinsätze unter dem Begriff „Aufbau Ost“ als chancenreiche berufliche Bewährungsprobe und dementsprechend auch als „Karrieretreiber“.

Seit den 1990er Jahren verspürt ein Großteil der Akteure, der sich zu diesem Zeitpunkt bereits in der Funktion als Führungskraft befinden kann, die Ausläufer wachsender Globalisierungstendenzen. Einerseits eröffnen transnationale wirtschaftliche Einflüsse zahlreiche berufliche Bewährungsproben und Differenzenerfahrungen, die sich auch beschleunigend auf die Verläufe der Aufstiegskarrieren auswirken können. Andererseits erhöht sich für die Informanten die Komplexität beruflicher Anforderungsstrukturen. Insgesamt machen sich globale Krisenerscheinungen seither schneller und weitreichender in der Konzernwelt bemerkbar. Dadurch kann aus Sicht der Akteure auch für sie selbst der Druck steigen, an Umstrukturierungs- und Personalabbaumaßnahmen teilzunehmen, um die eigene Arbeitsmarktfähigkeit mittel- und längerfristig sicherzustellen.

Die aufgezeigten gesamtgesellschaftlichen Einflussfaktoren kommen auch bei den nachfolgend dargelegten Forschungserkenntnissen zum Tragen, indem diese auf biografischer Handlungsebene vielfach als Gestaltungs- und auch Entwicklungstreiber wirken können.

4.2 Berufsbiografisch vorgelagerte Dispositionen und Stationen beruflicher Entwicklung zur Führungskraft

Ein zentrales Ergebnis der Führungskräftestudie bezieht sich auf die keinesfalls geringe oder gar zu unterschätzende Bedeutung berufsbiografisch vorgelagerter Sozialisationsprozesse für das spätere Arbeitsschicksal. Generell kann davon ausgegangen werden, dass sich bei den Untersuchungspersonen – trotz später unterschiedlicher Lebensverläufe – bereits im vorberuflichen Sozialisationsprozess verschiedene Kompetenzen und Identitätsformationen herausgebildet haben, die sich im weiteren Lebensweg als berufs- und karriererelevant erwiesen.

Dieser berufsfunktional zuträgliche Prozess kommt schon stark während der Primärsozialisation durch das familiäre und soziale Herkunftsmilieu zustande. Für die sich frühzeitig herausbildenden, familienspezifischen und zugleich milieugebundenen Grundorientierungen mit beruflichen Langzeitwirkungen lassen sich in der Stichprobe zwei unterschiedliche Ausprägungsrichtungen herausarbeiten. So verweist ein erster Typus „Statuserhalt“ auf ein Erziehungsmodell, welches auf die intergenerative Kontinuität des elterlichen Berufsstatus ausgerichtet ist. Hier erfolgt die familiäre Prägung durch eine starke Bindung an vorgelebte bürgerliche Lebensweisen und Werte wie Zielstrebigkeit, Arbeitsfleiß und Leistungsbereitschaft. Die erfahrene Sozialisation wirkt darauf hin, den bürgerlichen Status, welcher in der Regel an eine sozial anerkannte berufliche Position gebunden ist, auch für sich als Aufwachsener als bedeutsam anzuerkennen und fortzuführen. Im Falle einer „formal gelungenen“ bürgerlichen Sozialisation kann der Befragte den elterlichen Status sogar übertreffen. Die Datenanalyse ergibt hier, dass der berufliche Status der Eltern sowie das milieueingebundene Aufwachsen in der Herkunftsfamilie eine konstitutive Voraussetzung für die Ausprägung der beruflichen Identität der Informanten

darstellen kann. Darüber hinaus werden die formal einstellungsbedingten und mentalen Voraussetzungen für die Teilnahme an Bildungsprozessen mit entsprechenden formalen Bildungsabschlüssen geschaffen. Aber auch informell initiierbare Entwicklungstreiber stehen im Fokus der Erziehung. Hierzu zählen etwa das gezielte Schaffen von Lernanlässen in der Freizeit, die aktive Erziehung zur Eigenständigkeit, die punktuelle, bewusste Zurücknahme der elterlichen Begleitung beim Bestehen von Bewährungsproben oder die frühzeitige Heranführung an berufliche Anforderungsstrukturen.

Bei einem zweiten Modell „sozialer Aufstieg“ hingegen zeichnet sich der Entwicklungsverlauf der Informanten aus einem Arbeitermilieu oder einem kleinbürgerlichen Milieu kommend durch eine Diskontinuität gegenüber der familiären Berufstradition aus. Bei diesem Modell ist die familiäre Sozialisation durch eine Erziehung zur frühen Eigenständigkeit bestimmt. Die früh erlangte Selbstständigkeit ergibt eine wesentliche Voraussetzung für einen im Vergleich zu den familienbiografischen Wurzeln diskontinuierlichen Entwicklungsverlauf, wobei dieser nicht immer mit den elterlichen Entwicklungshoffnungen in Bezug auf ihre Kinder übereinstimmt. Insgesamt ergeben die ausgewerteten Fallbeispiele, die sich diesem Modell zuordnen lassen, ein recht variationsreiches Ergebnisbild. Bildung erfährt während der familiären Sozialisationsphase eine geringere Bedeutungszuschreibung, indem das Relevanzsystem vorwiegend von praktischer Arbeit bestimmt ist. Signifikante Lernanlässe werden insbesondere durch frühzeitige Delegation familiärer Verantwortung geschaffen, wobei häufiger Auslöser knappe zeitliche und finanzielle Ressourcen sind.

Entscheidend ist, dass beide empirisch auffindbaren Typen von erfahrener Erziehungs- und Sozialisationswirklichkeit sich trotz ihrer Unterschiedlichkeit begünstigend auf den späteren beruflichen Verlauf auswirken. Dieses geschieht, indem die kompetenzbasierte Herausbildung von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit bei den Akteuren durch sowohl intentionale als auch beiläufige erzieherische Interventionen gefördert wird. Interessanterweise überwiegen bei den Informanten aus beiden Herkunftsmilieus im Verlauf ihrer Schulkarriere sodann Gemeinsamkeiten. Der institutionelle schulische Rahmen, welcher bei der von mir untersuchten Zielgruppe durch stark organisierte Freizeitaktivitäten (z. B. sportliche Frühkarrieren, Funktionen in Vereinen, pre-berufsbiografische Erwerbsarbeit) sozialisatorisch unterstützt wird, führt zu einer habituellen Angleichung biografischer Voraussetzungen. Hinzu kommt während der Schul- und Jugendzeit bei einer Teilgruppe der Biografieträger ein selektives, tendenziell aufstiegsorientiertes Gesellungsverhalten: diejenigen, die aus einem Arbeiter- oder einem kleinbürgerlichen Milieu stammen, neigen dazu, sich Gleichaltrigen aus dem bürgerlichen Umfeld hinzuwenden, um mit diesen ihre Freizeit zu verbringen. Auf diese Weise können im Wege eines sozialen Abgleichs Interessen und Neigungen quasi modellartig übernommen werden.

Lässt man das biografisch gewachsene Kompetenz- und Motivprofil der von mir betrachteten Führungskräfte Revue passieren, zeichnet sich schon frühzeitig eine

hohe Leistungsorientierung ab. Hinzu kommt ein aktives, nach außen gerichtetes und zugleich partizipationsinteressiertes Handeln, bei dem sich berufsdienliche Erfahrungen sammeln lassen. Diese Kompetenzformation wird – wie schon angesprochen – durch ein ausgeprägtes Engagement der Befragten in politischen oder sportlichen Frühkarrieren bzw. durch berufsbiografisch vorgelagerte Erwerbstätigkeiten und Gelegenheitsarbeiten verstärkt. Stehen die Informanten jedoch kurz vor Eintritt in die eigentliche Berufskarriere, ist eine lineare Zuordnung zwischen den ehemals stark divergenten Gruppierungen unterschiedlicher Herkunftsmilieus kaum noch möglich.

Zu Beginn der Berufskarriere existiert in der befragten Untersuchungsgruppe bereits eine strukturell ähnlich angelegte Identitäts- und Kompetenzformation, welche eine relativ hohe Passung zu späteren beruflichen Anforderungsstrukturen aufweist. Indem diese kompetenzbiografische Disposition schon bei Karriereeintritt zum Zuge kommen konnte, fiel es den Befragten vergleichsweise leicht, den auf sie zugekommenen Lern- und Anpassungserfordernissen zu entsprechen. Vor allem personale und soziale Kompetenzen wie Lernbereitschaft oder Gestaltungsmotivation konnten eingebracht werden. Eine derartige Kompetenzausstattung konnte aufgrund ihrer frühzeitigen Ausprägung berufliche Entwicklungsprozesse beschleunigen und individuell zurechenbare Eigenschaften hervorbringen, welche eine Zugangsvoraussetzung für den Eintritt in organisational geförderte Karriereverläufe, beispielsweise in ein Trainee-Programm bilden oder diese doch erleichtern. Weiterhin erfolgte die Ausprägung berufsrelevanter methodischer und fachlicher Kompetenzen vorwiegend innerhalb des berufspraktischen Handlungsrahmens der Berufskarriere selbst, indem die Erledigung der jeweiligen beruflichen Aufgabenstellungen eng mit einer weiteren Kompetenzausbildung einherging. In zeitlicher Hinsicht benötigt diese Art der tätigkeitsbegleitenden Kompetenzentwicklung weniger Ressourcen als die persönliche Entwicklungsarbeit in vor- oder außerberuflichen Lebensbereichen.

4.3 Lose Kopplung zwischen biografischen Prozessen und Karrieren

In eine paradigmatisch entscheidende Phase gelangt die Auswertung der transkribierten Führungskräfteinterviews bei der Analyse des Beziehungsverhältnisses zwischen den berufsbiografisch vorgelagerten und den engeren berufsbiografischen Entwicklungsprozessen. Die Hypothese und zugleich auch alltagsweltliche Annahme, dass zwischen biografischen Dispositionen und beruflichen Karriereverläufen direkte Bezüge bestünden, bestätigen die Untersuchungsbefunde nicht. Ungeachtet übergreifender, vielfach berufsnaher Prozesse von Kompetenzentwicklung stehen die gesamtbiografischen und die berufsbiografischen Prozessebenen lediglich in einer losen Kopplung zueinander.

So musste auch Abstand von der ursprünglichen Annahme genommen werden, dass die Ursachen für eine lose Bindung zwischen den gesamtbiografischen und

den berufsbiografischen Prozessstrukturen vor allem auf die Vielschichtigkeit der thematisch weiter greifenden ersteren Ebene zurückzuführen seien. Die spätere Datenanalyse zeigt vielmehr, dass zwischen beiden Prozessebenen von einer kontingenten Beziehungsstruktur auszugehen sei und dass die entsprechenden Gründe vornehmlich auf der Seite der Organisation zu suchen sind: Während die biografischen Voraussetzungen erkennbar und stabil sind, ändern sich jedoch stetig die organisationalen Bedingungen. Schon deshalb gibt es keine Garantie, dass die Vereinigung spezifischer biografischer Dispositionen auf eine Person in eine bestimmte berufliche Karriere einmündet. Die Logik der Karriere ist eine andere als die der Biografie. Beide Prozesskategorien (einschließlich der von ihnen erfassten Komponenten sozialer Wirklichkeit) können, müssen aber keineswegs in ein Passungsverhältnis zueinander treten (vgl. Harney/Nittel 1995).

Das Konstrukt der Karriere umschreibt in der Welt der Organisationen und ihrer Theoreme einen eigentümlichen Integrationsmodus. Durch diesen werden Interessen von Individuen und Organisationen zueinander gebracht oder gar vereint. Eine grundlegende karrierespezifische Anforderungsstruktur dieses Modus ist der Vorgang der sozialen Passung. Erst durch das Zusammenwirken von Selbst- und Fremdwahl bildet sich die Gesamtheit einer Karriere aus. Dieses doppelseitige Prozedere ist konstitutiv. Gleichwohl beschränken sich hierbei beide Seiten insofern, als eine Gleichzeitigkeit von Selbst- und Fremdwahl gewährleistet sein muss (vgl. Luhmann 2006).

Verschiedene Voraussetzungen auf der Seite der Organisation sind dafür verantwortlich, dass eine Verbindung entstehen kann. Da diese Realität durch einzelne Akteure nicht abschließend steuerbar ist, können sowohl die Organisation als auch die Mitarbeiter/innen lediglich Strategien zur Verbesserung der Bedingungen entwickeln, um die Wahrscheinlichkeit einer Gleichzeitigkeit von personaler und organisationaler Wahl zu erhöhen und somit zu einer Bearbeitung der Kontingenz beizutragen. Organisationen verfolgen deshalb quasi-rationale Karrieremechanismen wie etwa Führungskräfteauswahlverfahren und -entwicklungsprogramme, organisationsinterne Laufbahnmodelle oder auch Cooling-Out-Strategien, wenn die wirtschaftliche Situation des Unternehmens ein entsprechend distanzierendes Vorgehen gegenüber einzelnen Organisationsmitgliedern erforderlich macht. Karrierestrategien der Führungskräfte selbst können sich über die Bekundung langfristiger Loyalität, über betriebliche Anpassungsqualifizierung, Netzwerkbildung oder organisationsgerechte Leistungsorientierung darstellen.

4.4 Typologische Formierung von Führungskräfte-Karrieren – Biografisches Aufstiegsprojekt mit psychosozialen Kosten

Die in der Stichprobe versammelten und ausgewerteten Führungskräftekarrieren sind in ihrer Ganzheit jeweils einzigartig. Gleichwohl ergibt sich bei einer fallübergreifenden Betrachtung der zentrale Untersuchungsbefund, dass das Gros der Be-

fragten drei unterschiedlichen Karrieretypen zugeordnet werden kann. Daneben existiert eine kleine Gruppe, die sich in ihrem Werdegang durch die anteilmäßige Kombination zweier unterschiedlicher Karrieretypen charakterisieren lässt.

Als leitendes Auswertungskriterium hat sich eine vorhandene Dominanz spezifischer Dispositionen bei den befragten Personen herauskristallisiert. Hinzu kommt als weiteres Zuordnungskriterium noch die Frage, inwieweit die tatsächliche Verfolgung besonderer Karrierestrategien durch die Befragten selbst und/oder seitens der Beschäftigungsorganisationen stattgefunden hat.

Bei einem ersten aufgefundenen Typus, der sich als „Berufsbiografisches Projekt Führungskraft“ umschreiben lässt, laufen die herausgearbeiteten Untersuchungsergebnisse darauf hinaus, dass die Karrieren hauptsächlich durch die Akteure selbst vorangetrieben werden. Grundvoraussetzung ist hier, dass bei den Einzelnen ein ausgeprägtes biografisches Handlungsschema für die Erlangung einer Führungsposition vorliegt. Die Vertreter dieser Gruppierung weisen neben einer ausgeprägten Initiativkraft eine hohe Werteorientierung sowie ein Streben nach Autonomie auf und können wirkungsstark soziale Kompetenzen aktualisieren. Führung gilt in dieser Gruppe als eine berufsbiografische „Mission“. Anstelle reinen Statusdenkens herrscht ein begründbares persönliches Interesse an der „sozialen Arbeit“ mit Menschen vor.

Bei dem zweiten Karrieretypus der Informanten herrscht ein starkes Karrieremotiv vor, welches durch eine besonders hohe Leistungs- und Erfolgsorientierung gespeist wird. Dieser typologisch verdichtete Untersuchungsbefund lässt sich mit dem Label „Führungskraft als Konsequenz einer gesteigerten Leistungsorientierung“ charakterisieren. Die Akteure verhalten sich hier strategisch abwägend. Sie bringen eine hohe Leistungsbereitschaft sowie eine ausgeprägte Belastbarkeit mit, welche dazu verhilft, auch nach Rückschlägen das eigene berufliche Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und zeitnah weiter zu verfolgen. Ihre Kompetenzstruktur wird oftmals schon vor Eintritt in die Berufskarriere erkennbar. Führung stellt hier keinen Selbstwert dar. Die Übernahme von Personalverantwortung ist eher instrumentell angelegt und versteht sich als eine aufgabenmäßig zu erfüllende Voraussetzung zum sozialen Aufstieg.

Bei der dritten Gruppierung schließlich sind es die Organisationen, die die Karrieren initiiierend vorantreiben. Die falltypische Pointierung „Externe Zuschreibung von Führungspotenzial und institutionelle Prozessierung“ markiert den Bedingungs-zusammenhang sowie die zum Karriereschritt ursprünglich anstoßende Triebkraft. Die Akteursgruppe zeichnet sich hinsichtlich ihres Kompetenzpotenzials durch starke Anpassungsfähigkeit, Handlungsflexibilität sowie Lernfähigkeit und -bereitschaft aus. Positionen, die diesen Informanten seitens der Organisation angeboten werden, erleben die Betroffenen oftmals als berufliche Herausforderungen. Sich ergebende Chancen für berufliche Abwechslungen und die Möglichkeit zum Mitmachen bei sich bietenden Bewährungsproben finden ihr Interesse, weshalb sie oftmals zeitnah ihre Positionen wechseln.

Vergleicht man die in der Gesamtstichprobe herausgearbeiteten drei Karrieremuster nach dem Grad ihrer Ausprägung als explizite Aufstiegskarrieren, d. h. hinsichtlich des „Erfolgs“ einzelner Akteure innerhalb des kernhaft hierarchisch strukturierten Gefüges von Beschäftigungsorganisationen, so rangiert der Typus „Externe Zuschreibung von Führungspotenzial und institutionelle Prozessierung“ an vorderster Position.

Nicht außer Acht gelassen werden darf hinsichtlich der bilanzierenden Selbsteinschätzung des Karriereerfolgs die Artikulation einer gewissen selbstbezüglichen Skepsis, die die Befragten gegenüber der von ihnen bis dahin erarbeiteten Karriere hegen. So werden des Öfteren die wegen der Karriere erbrachten Opfer an entgangener Lebensqualität und damit die „sozialen Kosten“ des beruflich erreichten Erfolgs hinterfragt. Dahinter steht die Erfahrung, dass das insgesamt starke berufliche Engagement der Akteure persönlich-kreative Energien bindet oder diese einseitig auf berufliche Anwendungsbezüge lenkt, was in vielen Fallbeispielen unterschiedlich ausgeprägt zutage tritt. Die aufgelaufenen persönlichen „Karrierekosten“ werden eigentheoretisch vor allem bei den Akteuren mit einer tendenziell längeren Berufserfahrung kritisch gesehen; unter den jüngeren Befragten hingegen ist das Aufstiegsmotiv häufig noch so stark und ungebrochen ausgeprägt, dass das eigene berufliche Engagement kaum relativiert und (noch) als angemessen betrachtet wird.

Eine Vielzahl der analysierten Biografieträger/innen transformiert bzw. verlängert berufliche Verhaltens- und Orientierungsmuster in ihr Privatleben. Dieses Übertragungsphänomen von in der Erwerbsarbeits-sphäre einsozialisierten Verhaltensstandards ist schon aus der industriesoziologischen Forschung der 1970er Jahre zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit hinlänglich bekannt (vgl. Heinz 1995). Bei den von mir befragten Führungskräften wirken sich Überformungseffekte aufgrund einer überaus starken Zentralität des Berufslebens besonders dann als problematisch aus, wenn berufliche Entscheidungen der Informanten auch das Leben ihrer Familien direkt beeinflussen. In einigen Interviews wird von physischen und psychischen Zusammenbrüchen berichtet.

Als weiterer Umstand ist hinsichtlich der beruflichen Anforderungen und Belastungen noch eine im direkten Arbeitsumfeld praktizierte „Mikropolitik“ zu berücksichtigen. Deren Bedeutung wächst mit steigender Hierarchie und stellt einen Stressfaktor dar. Eine Rolle spielt dabei oftmals der verinnerlichte Anspruch der Informanten, persönliche Interessen und unternehmerische Sachzwänge auszutarieren (z. B. im Zusammenhang mit Personalabbaumaßnahmen). Das Wahren einer Balance zwischen beruflichen und privaten Interessen sowie die Einhaltung von ausreichenden Regenerationsphasen bedeutet in Bezug auf die eigene Person zwar ein wesentliches Anliegen, wird aber in eigentheoretischer Perspektive letztlich nachrangig behandelt.

Aufschlussreich ist bei der Analyse der Karriereverläufe noch die Kontrastierung zwischen weiblichen und männlichen Probanden im Datensample. Stellt man hier die Informantinnen den männlichen Probanden gegenüber, so verweisen Erstere

tendenziell auf längere Bewährungsphasen und auch biografische Brüche. Resultierend ist auf dispositionaler Ebene bei den Biografieträgerinnen eine ausgeprägte Beständigkeit und Belastbarkeit festzustellen. Dieses Handlungs- und lebenspraktische Bewältigungsvermögen äußert sich vormals bei der häufig gelingenden Bearbeitung berufsbiografischer Krisensituationen. In eigentheoretischen Explorationen der Informantinnen zeichnet sich tendenziell eine Abkehr von traditionellen, weiblichen Rollenbildern und Lebenshaltungen ab. Insofern gelingt die Verarbeitung der Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Rahmenbedingungen der Karriere geschlechtsspezifisch unterschiedlich stark.

4.5 Lernen und Karriere

Wenngleich sich Kompetenzentwicklung aufgrund der Datenanalyse bei der Karriererebildung nicht als ebenso wirksam wie personalpolitische Mechanismen erweist und offenbar keine zwingende Voraussetzung für das Stattfinden von Karriere darstellt, so lassen sich doch Interdependenzen zwischen Lernprozessen und Karriereerfolg feststellen.

Der erste Blick richtet sich hierbei auf die Einflussnahme und Wirkungsrelevanz institutioneller, formeller Lernangebote. Etwa die Hälfte der Informanten des Datensamples hat an einem institutionalisierten Führungskräfteentwicklungsprogramm teilgenommen. Derartige Qualifizierungserfahrungen ergeben ein wichtiges Merkmal im Theoretical Sampling. Nach den Untersuchungsbefunden ist davon auszugehen, dass durch die Programmbeteiligung Kompetenzausbildungsprozesse initiiert werden, welche sich jedoch eher indirekt auf die Karrieregestaltung auswirken.

An den durchgeführten Programmen sind die Lernsettings stark auf die funktions-spezifischen Herausforderungen der Teilnehmenden ausgerichtet. Anforderungsorientiert erfolgt eine Aneignung basaler Kommunikations- und Führungstechniken. Hierfür wird ein modellförmig didaktisiertes Theoriewissen anwendungsorientiert dargeboten. Der Umsetzungstransfer schließlich wird in einem professionell begleiteten Probehandeln simuliert, um Fehlerhandeln, welches oftmals bei informellen Lernprozessen den auslösenden Impuls ergibt, zu begrenzen. Insgesamt fördert die Partizipation an formalen Lernsettings eine gezielte, betrieblich nutzbare Anpassungsqualifizierung.

In Hinblick auf die Fortentwicklung der Kompetenzbiografie erweisen sich allerdings in den Programmen vorgenommene Anleitungen zum selbstreflexiven Lernen als wirksamer. Ein wesentlicher „Lernmotor“ ist hierbei die regelmäßige Spiegelung und Aufarbeitung des eigenen Verhaltens der Informanten. Teilnehmende an betriebsinternen Führungskräfteentwicklungsprogrammen, welche in der Regel zwischen ein und zwei Jahren pädagogische Begleitung erfahren haben, bilden eine nachhaltige Selbstbeobachtungskompetenz aus, die ihnen dazu verhilft, weitere, auch informelle Lernanlässe in ihrem beruflichen Alltagshandeln gezielter aufzugreifen sowie soziale Interaktionen mit Mitarbeiter/innen und Vorgesetzten zeitnah

reflexiv zu verarbeiten. Die Ausbildung von Selbstreflexivität stellt auf der Ebene der Kompetenzbiografie eine (sich im Sample tendenziell abzeichnende) wichtige Differenzierung im Vergleich zu der kontrastierten Informantengruppe ohne eine Programmabsolvierung dar.

Darüber hinaus können aus personalpolitischer Sicht weitere Effekte einer Teilnahme an einem Führungskräfteentwicklungsprogramm abgeleitet werden. Hierzu zählen eine mit der Programmteilnahme einhergehende institutionelle Honorierung der Betroffenen, die organisationale Bekundung von Loyalität und Investitionsbereitschaft der Organisation in die Karriere der Akteure als auch die Einbeziehung in ein karrierefunktionales Netzwerk. Aus organisationaler Gesamtsicht zeichnet sich ab, dass neben der pädagogischen Entwicklungskomponente im Laufe der letzten Jahre die Selektionsfunktion sowie die organisationale „Einsozialisation“ als konzerninterne Steuerungsinstrumente der Personalpolitik bedeutsamer geworden sind.

Betrachtet man eingehend die informellen Lernprozesse in den Entwicklungsvorgängen der Führungskräfte, so zeichnen sich hier variationsreichere Modi ab. Über diese naturwüchsigen Lernmodi gleichen die Akteure Kompetenzdefizite aus, die durch berufliche Veränderungsprozesse entstehen. Informelle Lernprozesse werden oftmals durch die Erfahrung von Diskontinuitäten, wie sozial-räumliche, organisationale oder tätigkeitsbezogene Mobilitätsprozesse ausgelöst. Der gelingende Umgang mit derartigen Friktionen erweist sich als eine wiederkehrende Herausforderung und zugleich charakteristische Rahmenbedingung für die Karrieren der Führungskräfte. Sozio-kulturelle Differenzerfahrungen, die häufig durch Wohnortwechsel oder längere Dienstreisen ins Ausland ausgelöst werden, sowie aufgabenbezogene Bewährungsproben infolge von positionellen Veränderungen und Karrierestrategien spielen als typische Lernanlässe eine erhebliche Rolle. Der in der Regel recht wirksame Mechanismus des Lernens durch Biografie- und Identitätsarbeit ist ebenfalls in einigen Fallporträts beobachtbar. Insgesamt jedoch finden sich hier weniger Auslöser, da die Lebensgeschichten der meisten Informanten eher reibungslos und krisenarm verlaufen. Wenn sich Verlaufskurvenpotenzial abzeichnet, so vollzieht sich dieses oftmals auf berufsbiografischer Ebene und bezieht sich vornehmlich auf das berufliche Umfeld. Insofern wirkt es begrenzt und kann relativ schnell bearbeitet werden.

Auf Mikroebene äußert sich informelles Lernen der Akteure hauptsächlich durch Lernvorgänge in sozialen Interaktionen. Zentrale Lernkategorien sind etwa Lernen am Vorbild, Lernen durch rollenförmiges Handeln, Lernen durch kritische Fremdbilder oder Lernen durch Beratung „signifikanter anderer“, wie sich in Anlehnung an ein Haupttheorem des symbolischen Interaktionismus sagen lässt. Weiterhin sehr häufig ableitbar in den Entwicklungsgeschichten der untersuchten Führungskräfte ist das Lernen durch Erkundung, welches auch das Lernen durch Fehler beinhaltet.

Die Lernintensität in den Entwicklungsbiografien der Informanten wird überdies stark durch spezifische Dispositionen, wie eine ausgeprägte Eigeninitiative oder Gestaltungsmotivation begünstigt. Die untersuchte Informantengruppe weist aufgrund ihrer gewachsenen Kompetenzstruktur eine ausgeprägte Neigung auf, Lernanlässe anzunehmen oder gar selbst zu initiieren. Entscheidend ist jedoch, dass ein naturwüchsiger Kompetenzaufbau bei den Akteuren in der Regel beiläufig bzw. als tätigkeitsbegleitendes Lernen, also außerhalb pädagogisch intendierter Settings erfolgt. Im Vordergrund stehen karrierestrategische Handlungen.

Die Datenanalyse erbringt schließlich den erziehungswissenschaftlich hoch bedeutsamen Befund, dass Lernen – gemeinhin positiv als Aneignungslernen konnotiert – auch Ver- und Nicht-Lernprozesse beinhaltet. Letztere Phänomene sind häufiger auf der Ebene fachlicher und methodischer Befähigungen sichtbar. Hierbei handelt es sich überwiegend um ein Verlernen fachlich-operativer Kompetenzen sowie ein Nicht-Modelllernen an anderen Führungskräften.

„Auf dem Weg zur Führungskraft“ geschieht nicht selten noch ein Verlernen moralisch-sozialer Basispositionen – also deutungsmustergeschichtlich tief greifende Umstrukturierungen, die als Schutzmechanismus einem zunehmend mikropolitisch bestimmten Arbeitsumfeld geschuldet sind.

Nicht allein die in meinem Datensample rekonstruierte Vielfalt informeller Lernmodi, sondern auch deren nachhaltige Wirksamkeit in der von mir rekonstruierten Kompetenzausbildung stützt die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs konstatierte hohe Bedeutung eines morphologisch vielfältigen Lernens, welches durch die Koexistenz unterschiedlicher Lernformen im Alltag und in der Lebensspanne bestimmt ist. Perspektivisch ist entscheidend, dass sich der professionelle Blick auf die Breite von Lernvorgängen in verschiedenen Räumlichkeiten und Lebensbereichen richtet.

5 Ausblick

Zusammenfassend bleibt zu konstatieren, dass die Studie einen induktiven, rekonstruktiven Forschungszugang ermöglicht hat, sodass die Entwicklung von Führungskräften mittels einer analytisch zweifachen Perspektive erschlossen werden konnte. Zum einen ließ sich über die Mikroperspektive vor allem das Spektrum unterschiedlicher Lernmodi im Kontext beruflich biografischer Entwicklungen zur Führungskraft ausloten. Zum anderen ermöglichte die Methodologie und Vorgehensweise das Einfangen einer Makrosicht, indem sich über den Implikationszusammenhang der häufig arbeitgeberseitig gesteuerten Führungskräftekarrieren auch die Wirkungsweise personalpolitischer Mechanismen im organisationalen Gefüge des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems rekonstruieren ließ.

Der erziehungswissenschaftliche, durchaus kritische Blick auf die Berufsbiografien der untersuchten Führungskräfte macht mit seiner Zweispurigkeit thematisch und

lebenslagenspezifisch weite Facetten auf. Insgesamt kann mit den Erkenntnissen meiner Arbeit die These von Nittel und Harney unterstützt werden, dass die Erziehungswissenschaft verstärkt in eine Rolle „zur Relativierung der allgemeinen Dominanz von betriebswirtschaftlichen Rationalitätsmustern“ hineinwächst (Harney/Nittel 1995, S. 332).

Literatur

- Brödel, R. (2008):** Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: wbv, S. 111–121.
- Conrad, P. (2001):** Mitarbeiterführung in der lernenden Unternehmung. In: Arnold, R./Bloch, E. (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 159–171.
- Harney, K./Nittel, D. (1995):** Pädagogische Berufsbiografien und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) Erziehungswissenschaftliche Biografie-forschung, Opladen: Leske + Budrich, S. 332–357.
- Heinz, W. R. (1995):** Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kade, J./Nittel, D. (2003):** Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 745–757.
- Luhmann, N. (2006):** Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M./Nagel, U. (2005):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–94.
- Nittel, D./Seitter, W. (2005):** Biografieanalysen in der Erwachsenenbildung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 4, S. 513–527.
- Nittel, D. (unter Mitarbeit von Weigl, B. und Wagner, K.) (1999):** „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Trier: Verlag Michael Weyand, S. 97–133.

- Nittel, D. (1994):** Biographische Forschung – ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der sozialen Arbeit. In: Grodeck, N./Schumann, M. (Hg.): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 147–188.
- Peters, S./Brödel, R. (2004):** Kompetenzentwicklung und Personalentwicklung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: wbv, S. 265–280.
- Rosenstiel, L. v. (2009):** Weiterbildung von Führungskräften. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: GWV Fachverlage, S. 955–972.
- Schütz, A. (2003):** Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. In: Endreß, M./Srubar, I. (Hg.): *Werkausgabe Band V.1*.
- Schütze, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*. 1983/3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1982):** Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hg.): *Erzählforschung. Ein Symposium*. Stuttgart, Metzler Verlag, S. 568–590.
- Schütze, F. (1981):** Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996):** *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Strauss, A. L. (1994):** *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Trinczek, R. (2005):** Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitative Methode empirischer Sozialforschung. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): *Das Experteninterview*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209–222.
- Welge, M. K./Häring, K./Voss, A. (2000):** Der Wettlauf mit dem Wandel; Management-Development im Umbruch. In: Welge, M. K./Häring, K./Voss, A. (Hg.): *Management Development. Praxis, Trends und Perspektiven*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 3–25.
- Wrogemann, A. (2010):** *Berufsbiografie – Karriere – Lernen. Eine qualitative Studie über die Lebensgeschichten von Führungskräften*, Frankfurt am Main. (zugl. Diss., Univ. Frankfurt a. M.).

Kompetenzanforderungen an Führungskräfte in Unternehmen – biografische, kulturelle und ethische Perspektiven

STEFFI ROBAK/CLAUDIA POHLMANN

Dieter Nittel hat die biografische Perspektive für die Erwachsenenpädagogik fruchtbar gemacht und Schwerpunkte vor allem in der Professionsforschung gesetzt (vgl. Kade/Nittel 2010). Sein Interesse gilt u. a. pädagogischen Berufsbiografien und der Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen, wobei auch die betriebliche Weiterbildung Beachtung findet (vgl. Harney/Nittel 1995).

In der Dissertation von Antje Wolff (Beitrag in diesem Band), die wir im Folgenden in unsere Überlegungen einbeziehen, spiegelt sich der Zusammenhang von Berufsbiografie und Professionalisierung in besonderer Weise wider. Sie fragt, wie sich führungsrelevante Kompetenzen ausprägen und inwiefern biografische Dispositionen und Erfahrungen auf die Entwicklung von Führungskräften Einfluss nehmen. Wolff argumentiert, dass sich im Kontext betrieblicher Führungskräfteentwicklung der Fokus nunmehr weg von Systemen hin zu Individuen und sozialen Interaktionen verschiebt. Ihre Forschungsergebnisse weisen einen inneren Zusammenhang zwischen biografischen Voraussetzungen, Anforderungsprofilen und globalen Entwicklungen im beruflichen Arbeitsfeld auf. Führungskräfte verspüren Ausläufer wachsender Globalisierungstendenzen, die sich einerseits in beruflichen Bewährungsproben artikulieren sowie in steigenden Differenzenerfahrungen mit jeweils sich beschleunigenden Auswirkungen für den eigenen Aufstieg. Andererseits lassen sich aber auch veränderte Anforderungen hinsichtlich der eigenen Employability-Absicherung beobachten. Sozialisatorisch wird dafür in ihrer Untersuchungsgruppe die Erziehung zu einer frühen Eigenständigkeit als eine wichtige Erfolgsvoraussetzung ausgemacht.

Unser eigener Beitrag nimmt diese Zusammenhänge anhand zweier Studien auf und erweitert sie um die Frage nach der Bewältigung kultureller Herausforderungen im Transnationalisierungskontext von Unternehmen sowie um ethische Dimensio-

nen von Führung. Zunächst erscheint diesbezüglich ein exemplarischer Blick auf aktuelle Konzeptionen zum Thema Führung im Unternehmenskontext angebracht. Denn es drängt sich die Frage auf, inwiefern biografische Perspektiven, Entwicklungen von Globalisierung und Transnationalisierung als kulturelle Anforderungen einschließlich ihrer ethischen Implikationen auch in der derzeitigen Literatur zum Thema Führung aufgegriffen werden. Geklärt werden soll dabei auch, welche Führungskompetenzen für kulturdifferente Arbeitskontexte als bedeutsam erkannt werden.

Um der berufspraktischen Relevanz derartiger Fragestellungen auf die Spur zu kommen, folgt daraufhin die Diskussion ausgewählter Ergebnisse der Habilitationsstudie von Robak (2012), die sich auf Lern- und Bildungsprozesse deutschsprachiger Expatriates in transnationalen Unternehmen im chinesischen Kontext beziehen. Dabei wird ein spezifischer Ausschnitt gewählt: Die biografischen Befunde zweier Expatriate-Gruppen sollen in Relation zum Interaktionsverhalten vor Ort in China gesetzt werden.

Inwiefern spezifische ethische Anforderungen auf Führungskräfte zukommen und wie mittels der Teilnahme an Fortbildungsangeboten nun eine ethisch angemessene Kompetenzentwicklung von Führungskräften gefördert werden könnte, scheint im Hinblick auf diese Zielgruppe besonders wichtig, rekuriert man auf den Befund der Studie von Wolff, dass moralisch-soziale Basispositionen auf dem Weg zur Führungskraft nicht selten verlernt werden. Das abschließende dritte Kapitel eröffnet daraufhin einen Einblick in verschiedene Konzeptualisierungen von Führungsethik im Rahmen von Weiterbildungsangeboten und hinterfragt die aufgefundenen Veranstaltungsansätze aus einer kritischen erwachsenenpädagogischen Perspektive.

1 Internationale und ethische Anforderungen im Handlungskontext von Führung

Personalführung bildet ein genuines Aufgabenfeld von Führungskräften. In Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung trifft diese Kompetenzzuschreibung ebenfalls auf Leiter/innen zu (vgl. Robak 2004, 2010). Um als betrieblicher Weiterbildner oder Personalentwickler, der im Unternehmensbereich mit der Qualifizierung von Führungspersonal betraut ist, auf die kompetente Wahrnehmung von personalführungsbezogenen Aufgaben vorbereiten zu können, benötigt man selbst interdisziplinäre und erwachsenendidaktische Kenntnisse, um zielgruppenspezifische Angebote für anstehende Tätigkeiten von Personalführung zu generieren und im Unternehmen zu platzieren. Besonders in Anbetracht von Internationalisierung und Transnationalisierung sind Führungskräfte auf die Aufgabe der Steuerung multikultureller Teams vorzubereiten.

Obleich derartige interkulturelle und grenzüberschreitende Herausforderungen die involvierten Führungskräfte als ganze Person einspannen, bleibt die betriebswirt-

schaftlich orientierte Literatur zur Personalführung auffallend subjektentoben, indem schlicht biografie- und kulturneutral diskutiert wird. Es herrscht ein geradezu zweckrational steuerbares Verständnis von Führung vor, wie folgende Definition vermittelt: „Führung ist eine absichtsgelenkte soziale Beeinflussung. Sie will den Wertschöpfungsbeitrag der Mitarbeiter für die zentralen Bezugsgruppen des Unternehmens (Kunden, Kapitaleigner, Lieferanten, Gesellschaft und der Mitarbeiter selbst) erhöhen oder sichern“ (Wunderer 2009, S. 4). Die Herstellung einer „sozialen Effizienz“ wird dabei als wichtige Voraussetzung für den wirtschaftlich-technologischen Erfolg gesehen (ebd., S. 5). Während Führungstheorien und Führungsstile lange Zeit auf die Einübung bestimmter Verhaltensweisen drängten, verweist z. B. der interdisziplinär ausgerichtete Wirtschaftswissenschaftler Staehle darauf, dass es keine beste Variante von Führung gibt, sondern je nach Situation und Gruppe ein anderer Führungsstil erforderlich sei (Staehle 1994, S. 328 ff.). Die verschiedenen Führungstheorien waren lange von der Grundannahme beherrscht, dass es um eine relativ einseitige Einflussnahme der Führungsperson auf den Einzelnen geht. Diese technologisch verkürzte Annahme wird nun abgelöst durch interaktive Betrachtungsweisen, die für die Beziehungs- und Verhaltensgestaltung auch die Mitarbeiter/innen als nicht zu vernachlässigende Akteure mit einbeziehen. Einige jüngere Studien greifen daher soziale Beziehungen als Strukturmerkmal von Führung und Organisationsgestaltung auf (vgl. Förster 2012). So gibt es Bestrebungen, interpersonale Beziehungsgestaltung theoriegeleitet differenzierter zu interpretieren und dem Zusammenhang von zwischenmenschlicher Beziehungsgestaltung sowie Managementhandeln und Organisationsstrukturierung vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken. Mit der nun aufgewerteten interaktiven Betrachtungsweise rücken alle beteiligten Persönlichkeiten mit ihren kulturellen Hintergründen ins Blickfeld. Trotzdem stellen die neueren Trends weiterhin vor allem die Persönlichkeit der Führungskraft mit ihren wünschenswerten Eigenschaften ins Zentrum. Neuere Führungstheorien wie etwa der „New Leadership-Ansatz“ (vgl. Felde 2013) heben gerade herausragende Verhaltensweisen und die zentrale Rolle der Persönlichkeit hervor. Die Möglichkeit der Erlernbarkeit von Führung wird zwar zugestanden, die Wege dahin in Form von Lern- und Bildungsprozessen, Führung kompetent gestalten zu können, erscheinen aber nach wie vor unklar. Es bleibt die Hoffnung bestehen, dass gute Führung vor allem durch ansprechende charismatische Persönlichkeiten realisierbar wird. Mit derartiger Doktrin bleibt das Aufgabenfeld der Führung immer wieder für Mystifizierungen anfällig. So wird im stark diskutierten Konzept der transformationalen Führung von einer Führungskraft die Fähigkeit erwartet, langfristige Ziele und übergeordnete Werte zu vermitteln, selbst als Vorbild zu wirken, kreatives Denken zu fördern sowie durch Visionen zu motivieren. An derartige Kompetenzen sollten ethische Standards gebunden sein, um vor allem in komplexen und unsicheren Zeiten Leitlinien des Handelns zu sichern (ebd.).

1.1 Internationale Anforderungen an Führungskräfte

Internationalität ist nur insofern ein Thema von Personalführung, als die Eigenschaften bzw. Charakteristika für gute Führung auch in globaler Hinsicht für gültig erklärt werden. Zum internationalen Vergleich herangezogene Faktoren, die in unterschiedlichen kulturellen Handlungszusammenhängen Gültigkeit besitzen sollen, sind demnach etwa Verträglichkeit und emotionale Stabilität (vgl. Judge/Bono/Illies et al. 2002). Die sogenannte GLOBE-Studie (Global Leadership and Organizational Behaviour and Effectiveness Research Program) hebt entsprechend dieser wenig differenzierten Sichtweise folgende Merkmale herausragender Führung hervor: charismatische teamorientierte Führung, humane Führung, narzisstische Führung und Autonomie (vgl. House/Hanges/Manson 2004). Auch hier tauchen Überschneidungen zwischen Dispositionen und Fähigkeiten auf.

Daneben tritt in Managementtheorien die Figuration des globalen Managers auf, der unter Bedingungen von Transnationalisierung kultur- und ortsunabhängig Führungskompetenzen einbringen kann. Es kommen zahlreiche Kataloge an Fähigkeiten vor, die kulturübergreifend notwendig erscheinen, um in interkulturellen Kontexten agieren zu können (vgl. Hentschel/Scholz 2001, Hilb 2002). Demnach überzeugt der globale Manager aufgrund transnationaler beruflicher Karriereerfahrungen und biografisch günstiger Dispositionen. Angeführt als Beispiel sei ein Katalog, bestehend aus 19 Merkmalen, welcher sich in die drei Indikatorenbereiche Anpassungsfähigkeiten, Interkulturelle Fähigkeiten und Beziehungsfähigkeiten unterteilt. Merkmale des Indikators Anpassungsfähigkeiten sind etwa: Erfolgszuversicht, Verhaltensflexibilität, Stresstoleranz, Ausgeglichenheit. Unter dem Indikator Beziehungsfähigkeit hält man Merkmale wie Einfühlungsvermögen, Hartnäckigkeit, Kontaktorientierung für wichtig. Als interkulturelle Fähigkeiten gelten z. B. Realismus, Interesse an der anderen Kultur, Sensibilität für Kultureinflüsse (vgl. Kealey 1996). Derartige Kataloge denken erfolgreiches Führungsverhalten zwar mit, setzen allerdings mehr auf persönlichkeitsstrukturell abhängige Eigenschaften als auf erlernbare Fähigkeiten. Internationalität scheint noch eine Sonderanforderung zu sein, die im vorherrschenden Denken über Führungshandeln noch nicht als Kernanforderung für Lern- und Bildungsprozesse erkannt wurde.

Was bedeuten diese Befunde unserer durchgeführten Literaturanalyse zu den interkulturellen bzw. internationalen Implikationen von Führung im Hinblick auf biografische Gestaltungsmöglichkeiten und beruflichen Aufstieg? Empirische Ergebnisse zeigen auf, dass Internationalität kein Garant für Aufstieg ist: Trotz prognostizierter globaler Berufskarrieren der Topmanager/innen überwiegen nationale Karrieren mit national geprägten Berufsmustern (vgl. Pohlmann 2009). Hauseigene Karrieren und Expertenrekrutierung dominieren im deutschen Unternehmenszusammenhang die Realisierungschancen von Aufstiegskarrieren. Unternehmen befürchten, dass sich Kulturspezifika als Störfaktoren erweisen könnten. Von den global orientierten Führungskräften wird verlangt, dass sie den unternehmensspezifischen Werten folgen. Pohlmann und Bär sprechen von einer „Internationalisie-

„light“ (Pohlmann/Bär 2009, S. 29), d. h. die höchste Bindekraft behalten die unternehmensinternen Karrieremuster, die eine kulturelle Prägung aufweisen. Kern dieser kulturellen Prägung ist eine Wertebindung (vgl. Wunderer 2009, S. 154). Es ist davon auszugehen, dass im Diskurs über Führung zum einen Werte eine große Rolle spielen und zum anderen Führung vor allem aus eigenen kulturellen Zugehörigkeiten heraus gestaltet wird, was wenig überzeugt. Der Kosmopolit erscheint den Unternehmen gleichzeitig als ideale Führungspersönlichkeit (vgl. Jammal 2001) erstrebenswert zu sein.

1.2 Ethische Anforderungen an Führungskräfte

Ethische Aspekte von Führung werden in der betriebs- und personalwirtschaftlichen Literatur einmal im Zusammenhang mit Personalführung thematisiert. Hierbei interessiert die interne Verantwortung von Vorgesetzten gegenüber Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angesichts einer asymmetrischen Rollen- und Machtverteilung in hierarchisch strukturierten Organisationen. Zum anderen bezieht sich Führungsethik (auch Managementethik oder Unternehmensführungsethik, vgl. Fenner 2010, S. 413 ff.) in einem weiteren Sinne auf spezifische Probleme bei der Steuerung des gesamten Unternehmens und erstreckt sich auf die externe Verantwortung der Führungskader gegenüber den außerbetrieblichen Stakeholdern, vor allem gegenüber der Gesellschaft und Umwelt.

Wie in den bisherigen Ausführungen hervorgehoben, befinden sich Führungskräfte in einem spannungsreichen Konfliktfeld zwischen ökonomischen und ethischen Ansprüchen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die einzelne Führungskraft die Arbeitsbedingungen und -beziehungen ihrerseits so gestaltet, dass die Arbeits- und Lebensqualität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewahrt oder gar gefördert wird. Und gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen soll sie als organisational verantwortliche Person die ökologischen und sozialen Folgewirkungen des von ihr zu vertretenden Wirtschaftsunternehmens legitimieren.

In Bezug auf das praktische Führungshandeln stellt sich die Frage, wie auftretende Konflikte zwischen ökonomischen Anforderungen, die mit dem unternehmerischen Ziel der Gewinnmaximierung verbunden sind, und ethischen Ansprüchen (wie Verantwortung gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und der Gesamtgesellschaft) zu lösen sind (vgl. Kuhn/Weibler 2012).

Die führungsethischen Theorien entwickeln verschiedene Vorschläge, die sich danach unterscheiden lassen, ob sie der Wirtschaft einen Primat gegenüber der Ethik¹ oder der Ethik einen Primat gegenüber der Wirtschaft einräumen.² Während die erste Position die Ethik zu einem bedingenden Faktor für wirtschaftlichen Erfolg erklärt und insoweit auch relativiert (ökonomische Perspektive), fordert die zweite

1 Vgl. den Ansatz zur ökonomischen Ethik von Homann/Lütge 2005 und Suchanek 2013.

2 Z.B. die Integrative Wirtschaftsethik und den grundrechteorientierten Führungsethikansatz von Ulrich 2008 und 2002 sowie der Ansatz ethikbewussten Personalmanagements von Kuhn/Weibler 2012.

Position, dass Ethik ein orientierendes Prinzip wirtschaftlichen Handelns abgeben sollte (sozialethische Perspektive).

Die Ansätze zur Führungsethik beziehen sich (explizit oder implizit) auf allgemeine normative Ethik-Theorien. Verbreitet sind insbesondere führungsethische Ansätze, die sich aus der Tugendethik ableiten und bestimmte Tugendkataloge oder führungsethische Verhaltensrichtlinien formulieren. Neuere führungsethische Ansätze knüpfen an die Diskursethik nach Habermas oder an die Deontologische Ethik nach Kant an (vgl. Weibler/Kuhn 2003).

Biografische Aspekte werden im Kontext von Führungsethik bisher nicht thematisiert. Studien aus der moralsoziologischen und -psychologischen Forschung verweisen aber auf die grundlegende Bedeutung moralischer Sozialisierungserfahrungen für die Entwicklung von Wertorientierungen und ethischer Urteilsfähigkeit (vgl. z. B. Oser 2005). Und auch der Befund von Wolff, demnach moralisch-soziale Basispositionen auf dem Weg zur Führungskraft häufig verlernt werden, unterstreicht die Notwendigkeit einer biografie-theoretisch fundierten Auseinandersetzung mit führungsethischen Fragen.

2 Biografische Konstellationen von Führungskräften im Kontext von Entsendungsprozessen transnationaler Unternehmen in China

Im Folgenden werden beispielhaft biografische Konstellationen, berufsbiografische Entwicklungen und kulturspezifische Erfahrungen und Anforderungen an Führung im chinesischen Kulturkontext vorgestellt. Bei der Auswertung der von Robak durchgeführten Interviews wird davon ausgegangen, dass die Optionen und Selbstaktivierungen für Bildung und Lernen im Gastland China von den jeweiligen mitgebrachten biografischen Konstellationen abhängen, Akkulturationsprozesse also nicht unabhängig davon stattfinden und insgesamt Auswirkungen auf das Interaktionsgeschehen vor Ort haben.

Die biografischen Konstellationen werden auf Basis eines mehrdimensionalen Auswertungsmodells generiert, welches Ergebnisse von Prozessen psychodynamischer Akkulturation/Anpassung ebenenmäßig abbildet und damit individuelle biografische Bedingungen und Lernvoraussetzungen in ihrer Verwobenheit verdeutlicht (vgl. Robak 2012, S.268 ff.). Diese Prozessebene gibt Auskunft darüber, wie ein Ankommen in der Gastkultur realisiert wird und beschreibt die individuellen, biografischen und situativen Konstitutionsbedingungen für Arbeitsfähigkeit, Arbeits- und Lebensbedingungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Bündel an Bedingungen eine Lebenskonstellation hervorbringt, welche Voraussetzung für die Konstruktion eines biografischen Zwischenraums ist, in dem auch die Optionen für Kommunikation und Interaktion angelegt sind. Es wird weiterhin davon ausgegan-

gen, dass jede spezifische Lebenskonstellation mit den Bildungsvoraussetzungen, Bildungsverläufen, den situativen biografischen Möglichkeiten der Gestaltung des Lebenslaufs als Lebenszusammenhang (vgl. Friebel/Epskamp/Knobloch 2000; Friebel 2008) zu betrachten ist. Die Motivation für einen Auslandsaufenthalt, die Art und Weise der Entscheidung für eine Entsendung und das kulturelle Wissen führen eine emotionale Positionierung mit sich (vgl. Gieseke 2007), die sich als befördernd oder behindernd für die Gestaltung von Interaktionsstrukturen und damit auch für Führungshandeln erweist. Dabei ist auch zu berücksichtigen, ob eine internationale Orientierung als familiäre Ressource mitgebracht oder anderweitig entwickelt werden konnte und wie dieserart Vorerfahrungen in die Gestaltungsprozesse vor Ort hineinspielen.

Als zentrale Praktiken der Gestaltung eines kulturellen Zwischenraums, der Akkulturation ermöglicht (vgl. Berry 2006), konnten herausgearbeitet werden: Doing relationship als die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen herzustellen und die Praktik der Parallelisierung von Lebensstilfaktoren als die Fähigkeit, sich einen ausgeglichenen, die Herkunftskultur einbeziehenden Lebensstil zu ermöglichen. Auf diese Weise lässt sich eine psychodynamische Stabilität vor Ort herstellen. Diese Anpassungsleistung bildet eine wichtige Voraussetzung, um biografische Gestaltungsprozesse und Bildungsräume zu eröffnen.

Im Folgenden wird exemplarisch vertiefend der „Typus des Nomaden“ betrachtet. Am Beispiel dieses empirisch gebildeten Typen wird dargestellt, welche biografischen Konstellationen vorzufinden sind, welche kontingenzerzeugenden Entscheidungen es geben kann, die über weitere berufsbiografische Verläufe und berufliche Qualifizierungsmöglichkeiten entscheiden, und welche Auswirkungen diese wiederum auf biografische und führungsrelevante Gestaltungsmöglichkeiten haben können. Dabei begleitet die Perspektive, ob es zur Ausformung individueller Lebenslaufregimes (vgl. Diewald 2010) kommen kann, die im Zuge der Employabilitysicherung biografische Zwänge mit sich führen, welche auch mit einer Einschränkung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten verbunden sind. Zugleich wird der Stellenwert von Erwerbsarbeit in langfristig bedeutsamen Lebensentscheidungen sichtbar.

2.1 Biografische Konstellationen nach China entsendeter Führungskräfte

Die biografischen Konstellationen werden hier vor allem beginnend mit der Entscheidung für ein spezifisches Studium und der Entscheidung für eine Auslandsentsendung nach China betrachtet.

Der Typus des Nomaden ist unter den drei herausgearbeiteten Typen (Typ 1: Postmoderne Kosmopoliten, Typ 2: Expat Classico, Typ 3: Nomaden) der insgesamt heterogenste, denn hier formt jede betrachtete Person eine diversifizierte Einzelkonstellation aus. Trotzdem lassen sich zwei Untertypen herleiten, die grundlegende Unterschiede aufweisen und mit der Typenbenennung „Kosmopolitische Nomaden“ und „Employability-Nomaden“ grob markierbar sind. Ein Hauptunterschied ist, dass

kulturelle Differenz und Transnationalität bei den Kosmopolitischen Nomaden eine herausgehobene Rolle spielen, während bei den Employability-Nomaden die Erwerbsarbeit den Dreh- und Angelpunkt bildet. Bei beiden ist zwar eine qualitativ hochwertige Arbeit mit vielen Freiheitsgraden wichtig, bei den Employability-Nomaden kann es aber in existenzieller Weise darum gehen, überhaupt eine Arbeit zu haben.

Dem Gesamttypus des Nomaden wurden sieben Probanden, darunter zwei Frauen in der Gruppe der Kosmopolitischen Nomaden zugeordnet.³ Fast alle sind im mittleren Erwachsenenalter, das Durchschnittsalter liegt bei 39 Jahren. Alle sind sehr berufserfahren und haben zuvor verantwortungsvolle Positionen in Unternehmen in Deutschland oder in anderen Ländern bekleidet. Die Aufenthaltsdauer in China variiert stark, ein Kennzeichen des Nomaden ist der offene Zeithorizont eines Lebens in unterschiedlichen Ländern. Der Wechsel zwischen Ländern und Orten ist Teil des Lebensstils. Die durchschnittliche Verweildauer in der Fremde beträgt zwölf Jahre, davon die durchschnittliche Verweildauer in China sieben Jahre. Jedoch sind auch die zeitliche Konstellation und die Einbindung eines Aufenthaltes in China bei jeder Person anders.

Gemeinsam ist allen Nomaden, dass sie über einen Hochschulabschluss verfügen, wobei betriebswirtschaftliche Studiengänge dominieren. Bei zwei Kosmopolitischen Nomaden kommen Doppelqualifikationen in Kombination mit einem sinologischen Studium hinzu. Diese Gruppe kann als sehr gut bzw. hoch qualifiziert bezeichnet werden.

Der Aufbau einer biografischen Aspiration, die sich an Internationalität orientiert, scheint für Entsendungen ein wichtiges biografisches Motiv zu sein. Bei keinem der Nomaden ist Internationalität herkunftsbedingt angelegt und mitgegeben. Alle entwickeln eine entsprechende Aspiration erst während des Studiums oder danach zu Beginn des Arbeitsprozesses.

Die Kosmopolitischen Nomaden entwickeln während des Studiums entweder ein kulturell an China orientiertes Interesse oder eine globale Aspiration, die nicht auf spezifische Länder gerichtet ist. Sie studieren bereits in verschiedenen Ländern und folgen damit ihrem Interesse an Internationalität. So richtet eine Probandin ihr berufliches Interesse im Studium explizit auf China aus, arbeitet dort insgesamt 18 Jahre und wechselt danach auf eine Topmanagement-Position in ein arabisches Land. Die Aspiration dieser Gruppe zielt auf eine fähigkeitsausschreitende verantwortungsvolle Leitungstätigkeit, gepaart mit einem außerordentlich hohen kulturellen Interesse. Beides soll als Quelle für Aneignung, individuelle Entwicklung und Lebensstil dienen.

Anders verhält es sich bei den Employability-Nomaden. Sie interessieren sich weniger für die Kultur und können nicht in der gleichen Weise Topmanagement-Positio-

³ Zum Gesamtdesign der Studie vgl. Robak 2012, S. 262 ff.

nen beanspruchen. Auch sie kommen aber nach China, um ihre Anstellungs- und Arbeitsmöglichkeiten verbessern zu wollen. Hier findet dann eine zentrale, für weitere berufliche und biografische Entwicklungen Kontingenz erzeugende Entscheidung statt: Die Employability-Nomaden werden – ebenso wie die Kosmopolitischen Nomaden – meist von großen Unternehmen als klassische Expatriates entsandt. Bei ihnen bleibt jedoch oftmals ungeklärt, was im Anschluss an die Entsendung folgt. So sind die Verträge zum Teil befristet, die Konditionen wenig attraktiv, die Möglichkeiten zur Gestaltung eines mit westlichen Standards vergleichbaren komfortablen Lebensstils sind eingeschränkt. Solche ungünstigen Arbeits- und Lebensumstände kommen besonders dann zusammen, wenn die Entsendung nicht freiwillig und ohne ein ausgeprägtes kulturelles Interesse erfolgte. Das Entsendungsmotiv resultiert häufig aus einer Reaktion auf eingeschränkte Arbeitsoptionen in Deutschland oder Europa. Diese Konditionen können sich durch einen Unternehmenswechsel innerhalb Chinas noch verschlechtern. Ein nomadischer Pfad wird oftmals durch einen Unternehmenswechsel eingeleitet. Die Expatriates verlieren dabei den Entsendungsstatus und gelten fortan als sogenannte local expatriates, d.h. sie verdienen weniger und entrücken weiter dem Verantwortungsbereich des Unternehmens, werden quasi zu bindungslosen Satelliten. Dieser Satellitencharakter tritt besonders zum Vorschein, wenn sich die Arbeitsstellen in Regionen Chinas befinden, die noch nicht so international wie Peking oder Shanghai geprägt sind. Wenn kein Zugriff auf eine international ausgelegte Infrastruktur möglich ist, existieren nur eingeschränkte Optionen sozialer Teilhabe.

Der Anstellungsmodus als local expatriates und die Art der Tätigkeiten vor Ort, die zwar eine Herausforderung sind, aber weniger Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten bieten, haben einschränkende Auswirkungen auf die Gestaltung der Interaktionen vor Ort und auf die Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten. Es wirkt nun eine Konstellation einschränkend auf die biografische Gestaltung und die Kontingenz kippt zu Ungunsten der Expatriates: Je länger der Aufenthalt im Ausland, je geringer die Bindung an ein Unternehmen, je geringer die Qualifizierungsmöglichkeiten, desto mehr sinken die Rückkehrchancen nach Deutschland. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer in China sinken die Wahlmöglichkeiten für eine qualifikatorisch ansprechende und gut bezahlte Anschlussposition, da Unternehmen die Reintegrationsfähigkeit in Frage stellen. Dies alles hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Beziehungen im kulturellen Umfeld Chinas. Es kann ein „Unglücklichsein“ beobachtet werden, Leben findet in einer Parallelwelt statt. Die Akkulturationsmöglichkeiten sind sehr eingeschränkt und zwangsweise gesteuert durch das Unternehmen.

Auch die Unternehmensform (z. B. Tätigkeit in Joint Venture oder Repräsentanz) spielt in die skizzierten Konstellationen hinein. Die Unternehmenspolitiken strukturieren Handlungsspielräume und Optionen des kulturellen Umgangs. In den Unternehmen haben die Globalisierungsstrategien und die Unternehmenskultur Einfluss auf Interaktions- sowie auf Gelegenheitsstrukturen für Qualifizierung vor Ort. Für

die Expatriates ist auch die Unternehmenspolitik mit entscheidend für einen Wechsel der Unternehmen.

Auch für die Teilgruppe der Kosmopolitischen Nomaden ergeben sich Veränderungen durch den Wechsel von Unternehmen und den Wechsel in den Status eines local expatriates, jedoch sind die Positionen so hoch angesiedelt, dass diese keine lebensstileinschneidenden Veränderungen verursachen. Eine finanzielle Einbuße wird mit einem kulturellen Zugewinn in zweierlei Hinsicht abgewogen: zum einen, wenn das Land und die Optionen der kulturellen Partizipation Lernmöglichkeiten offerieren, zum anderen, wenn die Unternehmenskultur den eigenen Ansprüchen entspricht. Sind diese kulturellen Faktoren eingelöst, werden Entscheidungen für einen Unternehmenswechsel bewusst getroffen. Diese Gruppe sucht nach einer Balance herausfordernder Tätigkeit in einer Kultur und Unternehmenskultur im Besonderen, die als Ressourcen für Aneignung betrachtet werden, und einen passenden Lebensstil ermöglichen, für den kulturelle Partizipation eine wichtige Rolle spielt.

Die Ausformung einer transnationalen Aspiration, d. h. die Bereitschaft, der Wunsch oder auch der Zwang, einen Wechsel zwischen Ländern und Orten vorzunehmen, kann als Spannungsfeld zwischen Karriereorientierung, Widerständigkeit, Beschäftigung und ungewisser Rückkehr identifiziert werden. Die Employability-Nomaden entwickeln eigene Auslegungen von Arbeit, Arbeitsformen und auch Einstellungen, sich auf andere Kulturen einzulassen. Es gibt dabei auch die Variante der „fahrenden Taskforce-Arbeiter“, die schnell eingesetzt werden können, um Prozesse vor Ort abzusichern. Sie sind gezwungen, rasch zwischen den Kulturen hin und her zu wechseln und stellen dabei in den einzusetzenden Arbeitspraktiken größtmögliche Parallelisierungen zwischen den Situationen und Anforderungen her, unabhängig von den Kulturen. Kultur wird dann neutralisiert, diese Gruppe soll auch keine kulturelle Aspiration aufbauen, sondern lediglich den Fortgang der Etablierung von Praktiken und die Ausführung der Globalisierungsstrategie sichern.

Die Employability-Nomaden unterwerfen sich dabei nicht den Determinierungen des Unternehmens. Im Gegenzug erfahren sie weniger Rückhalt durch die Unternehmen. Es fällt ihnen – auch aus diesem Grunde bzw. bei geringer Einbindung in das Beschäftigungsunternehmen – schwerer, Karrierepfade aufzubauen. Beide Seiten verhalten sich „ungesichert“, d. h. wissen um die lockere Bindung, die eingegangen wird, und fühlen sich nicht verpflichtet.

Die nomadischen Wege bergen Momente von Freiheit und gleichzeitig auch berufsbioграфische Risiken, die Auswirkungen auf die gesamte Lebensplanung haben können. Dies kann heißen, Lebensplanungen für längere Zeit auszusetzen, also nicht vornehmen zu können. Derartige Umstände machen sich u. a. am Rückkehrwunsch fest: Kosmopolitische Nomaden schieben entsprechende Überlegungen nach hinten. Das Hintanstellen der Rückkehr gelingt so lange, wie einerseits der Wunsch nach Ausschreitung der eigenen Potenziale und Fähigkeiten auf hohem Niveau möglich ist und andererseits das kulturelle Umfeld ausreichend Inspiration zur wei-

teren Persönlichkeitsentwicklung offeriert. Man wehrt sich allerdings begründet gegen kulturelle Überdeterminationen. Sie entwickeln für sich Strategien der mimetischen Kulturaneignung, die sie kreativ in das eigene Handlungsspektrum integrieren. So erhalten die Kosmopolitischen Nomaden einerseits die Bindung an das Unternehmen elastisch und entwickelt andererseits einen einzigartigen hybridformenden mimetischen Ansatz, die fremde Kultur in den (Arbeits)alltag zu integrieren. Mimesis bedeutet hier, dass gezielt fremdkulturelle Elemente in das eigene Handeln aufgenommen und Teil von Praktiken werden. Kulturelle Elemente werden auf verschiedenen Wegen angeeignet. Entscheidend ist bei dieser Gruppe, dass sie die Justierungen selbst in der Hand behält. Damit bewahrt sie sich Spielraum und behält ein gewisses Widerstandspotenzial gegen Überdeterminierungen von Seiten der fremden Kultur sowie von Seiten der Unternehmen.

Für die Employability-Nomaden stellen sich die Handlungsmöglichkeiten weniger angenehm anders dar: Die Zwangsmomente eines Aufenthaltes in China lassen sie ein kulturelles Interesse nach hinten stellen, wobei diese ohnehin nur eingeschränkt vorkommen. Viele belastende Faktoren vor Ort, der Mangel an sozialer und kultureller Partizipation und das Gefühl, übermäßige kulturelle Vermittlungsleistungen erbringen zu müssen, lassen eine „Erschöpfung“ entstehen. Das kulturelle Umfeld kann als „Monster“ erscheinen, dem man sich widersetzen muss. Man möchte lieber früher als später zurück nach Deutschland, Europa oder auch weiter in eine andere Stadt ziehen. Das eingeschränkte kulturelle Wissen wird im Handeln vor allem strategisch eingesetzt, ist mit Widerstand besetzt und kann zu einer kulturellen Grimasse deformieren, die als Mimikry bezeichnet werden kann (vgl. Bhabha 2000). Man ahmt die beobachteten Kulturspezifika nach, ohne sie zu verstehen, und setzt sie gleichzeitig überzogen strategisch ein, sodass Deformationen entstehen. Eine Wertschätzung für die andere Kultur lässt sich nicht aufbauen, vielmehr beginnt ein baldiger Prozess der Abwertung aus einer komplexen Überforderung heraus. Die wenig angenehme Gesamtsituation hat problematische Folgewirkungen für das Gelingen von Führungsaufgaben.

2.2 Führungsverhalten aus kultureller Perspektive

Die dargelegten biografischen Konstellationen stärken bei den Kosmopolitischen Nomaden ein kulturelles Lern- und Bildungsinteresse, bei den Employability-Nomaden hingegen nicht. Erstere können bessere infrastrukturelle Ressourcen nutzen. Diese Konstellationen führen zu den oben bereits angesprochenen differenteren Strategien, Praktiken der Arbeit zu generieren, in denen verschiedene kulturelle Ressourcen einen Platz erhalten. Besonders die hohen interaktiven Anteile der Arbeit sind davon betroffen. Die Kosmopolitischen Nomaden entwickeln einen hybridformenden mimetischen Ansatz, die Employability-Nomaden parallelisieren mitgebrachte Praktiken und es lassen sich Ansätze von Mimikry identifizieren.

Ein zentraler Unterschied ist, dass die Kosmopolitischen Nomaden sich bemühen, die Sprache zu erlernen, nicht jedoch die Employability-Nomaden. Zum Teil haben

die Kosmopolitischen Nomaden Sinologie studiert oder sie absolvieren vor Beginn der Tätigkeit in China Sprachseminare. Die angesprochene mimetische Hybridbildung ist Teil ihrer persönlichen Haltung und gehört auch zu ihrem Professionsverständnis. Es zeichnet sich dadurch aus, dass kulturelles Wissen und kulturelle Differenzen feinsinnig in die eigenen Praktiken vor Ort eingebunden werden. Die Standards des eigenen mitgebrachten Führungsverständnisses werden dabei von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auch eingefordert, wobei das Erlernen von Selbstaktivierung, welche eine in westlichen Unternehmen erwartete umfängliche Pro-Aktivität meint, von zentraler Bedeutung ist. Pro-Aktivität wird in den Interaktionsstrukturen vermittelt und gefordert, es werden dabei aber auch Interaktionsformen der anderen Kultur antizipiert und in die eigene Kommunikation mit aufgenommen. So werden etwa die chinesischen Rituale der Beziehungsgenerierung mit gelernt und in die Kommunikation eingebunden. Diejenigen, die in Bezug auf China eine Expertise erworben haben, verstehen die fremdkulturellen Deutungsmuster und können zwischen diesen und den eigenen sozialisatorisch erworbenen Deutungsmustern wechseln. Die Selbstaktivierung wird nicht kalt durchgesteuert, sondern erfolgt in Abgleich mit den fremdkulturellen Ressourcen. Das Besondere an den Praktiken mimetischer Hybridbildung ist insgesamt, dass das Fremdkulturelle in seinen Ressourcen erkannt wird. Der Kommunikations- und Interaktionsaufwand ist hoch, jedoch wächst in der Zusammenarbeit das wechselseitige Verständnis.

Die Employability-Nomaden haben oder sehen für sich keine Optionen in den fremdkulturellen Ressourcen. Die Hybridbildung kann als eher passive Hybridbildung beschrieben werden, d. h. man fordert vor allem die Selbstaktivierung auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, geht aber nicht auf deren kulturelle Ressourcen oder Differenzen ein. Diese passive Hybridbildung fordert von den Employability-Nomaden allerdings einen hohen kommunikativen und interaktiven Einsatz. Entscheidungen und Delegationen sind mit umfangreichen Erklärungen verbunden und werden als Teil des Routinealltags als belastend empfunden. Die wahrgenommenen kulturellen Differenzen, die man sich kaum erklären kann, erscheinen als störend. Greift man diese dennoch auf, ist an sie ein Widerstand geknüpft, der die oben bereits erwähnte Mimikry mit sich führt, d. h. Kulturstandards (vgl. Thomas 1996; Robak 2012) werden nachgeahmt, wodurch kulturelle Verzerrungen entstehen.

Der hier dargestellte globale Kontext von Führungsanforderungen evoziert neue Themen für ethische Auseinandersetzungen. Darüber einen Diskurs zu führen, wünschen sich auch die befragten Führungskräfte.

Welche Möglichkeiten nun der deutsche Weiterbildungssektor zur Auseinandersetzung mit führungsethischen Fragen bieten könnte, dem wird im nächsten Kapitel nachgespürt.

3 Analyse von Weiterbildungsangeboten zur Führungsethik

Zielgruppenspezifische Weiterbildungsangebote bieten Führungskräften ein Forum, um sie betreffende ethische Herausforderungen zu thematisieren und um eigene Deutungs- und Handlungsmuster auch selbstkritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise eröffnen sich diskursive Möglichkeiten, die zur Aufklärung und Weiterentwicklung eigener ethischer Positionen hinführen können. Allerdings hängen die Initiierung wie der Erfolg einer entsprechenden Reflexionsarbeit und nicht zuletzt die Weiterentwicklung ethisch bedeutsamer Haltungen von der Existenz wie auch dem Zugang zu thematisch bzw. konzeptionell geeigneten Weiterbildungsangeboten ab. Mit einem derartigen Erkenntnisinteresse wurden im Rahmen einer Masterarbeit (vgl. Pohlmann 2011) bestehende Weiterbildungsangebote ethischen Themenschnitts mit der Metasuchmaschine „InfoWebWeiterbildung“ recherchiert und entlang der Kriterien Bildungsbereich, Zielgruppe, Anbieter und Thema/Inhalt ausgewertet. Ansetzend bei der Grundfrage, wie Weiterbildungseinrichtungen Angebote zur Ethik konzeptualisieren, interessiert nun in einer an die Masterarbeit anschließenden vertiefenden Analyse exemplarisch ausgewählter Ankündigungstexte zur Führungsethik, welche Themen und Probleme als ethische Lernanlässe aufgegriffen und welche pädagogischen Lösungen für das Problem angeboten werden. Den theoretischen Diskurs zur Führungsethik aufnehmend wird gefragt, wie in Weiterbildungsangeboten für Führungskräfte mit dem Spannungsfeld von Ethik und Ökonomie umgegangen wird.

Wichtigstes Untersuchungsergebnis ist, dass Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Führungsethik sowohl in Programmschwerpunkten der Beruflichen Weiterbildung als auch in solchen der Politischen und Allgemeinen Erwachsenenbildung angeboten werden. In Angeboten, die schwerpunktmäßig der Politischen und Allgemeinen Erwachsenenbildung zugehören, stehen eher grundlegende Fragen der Wirtschaftsethik im Vordergrund. So bietet die Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen einen Bildungsurlaub zum Thema „Ethik und Moral in der modernen Gesellschaft“ an, in dem es um Fragen gesellschaftlichen Zusammenhalts geht. Thematische Aufhänger bilden hier aktuelle Medienberichterstattungen über „Wirtschaftsführer, die nur an Boni und Aktiengewinne denken, Steuerhinterziehung, Bestechung, schwarze Kassen...“, aber auch Berichte über abnehmende „soziale Unterstützung, Schutz der Schwächeren und gesellschaftliche Solidarität“.

Die beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen adressieren zum einen Führungskräfte/Manager aus privatwirtschaftlichen Unternehmen, z. B. im Seminar der Haufe Akademie GmbH & Co. KG „Führung. Ethik. Erfolg. Weshalb Tugenden modern und profitabel sind.“. Zum anderen zählen zu den zielgruppenspezifischen Führungskräfteangeboten solche für Leiter/innen aus dem Gesundheits-, Pflege- und Sozialwesen, beispielsweise das Angebot der Caritas Akademie für Gesundheits- und Sozialberufe e. V. „Pflegermanagement zwischen Ethik und Ökonomie“.

Die Angebotsanalyse bringt auch hervor, dass zum Thema Ethik im Wirtschaftsbe-
reich insbesondere gewerbliche Weiterbildungsanbieter aktiv sind, während im
Sozial-, Gesundheits- und Pflegebereich überwiegend konfessionelle Weiterbil-
dungseinrichtungen auftreten.

Inhaltlich beziehen sich die beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen zur Füh-
rungsethik entweder stärker auf Themen der Personalführung oder auf solche der
Unternehmensführung. Weiterbildungsangebote zur Personalführungsethik beschäf-
tigen sich mit der Frage nach dem verantwortungsvollen Umgang der Führungs-
kraft mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, so etwa im Seminar „Grenzen
der Mitarbeiterführung“ (Angebot einer freien Trainerin) oder im Seminar „Die auf-
merksame Führungskraft“ (Institut für Personalentwicklung Steeger & Gross
GmbH). In Weiterbildungsveranstaltungen zur Unternehmensführungsethik wird
explizit auf das Spannungsfeld zwischen ökonomischen und ethischen Ansprüchen
Bezug genommen. Die Anbieter unterbreiten unterschiedliche Vorschläge, wie mit
diesem Spannungsfeld umzugehen ist. Diese thematische Akzentuierung lässt sich
exemplarisch an drei Weiterbildungsangeboten illustrieren.

Das erste Beispiel ist das Seminar „Ethik im Unternehmen“ des gewerblichen
Dressler & Partner Academy GmbH. In der Veranstaltungsausschreibung wird auf
die „moralische Verunsicherung von Unternehmen“ abgehoben, wobei negative
Schlagzeilen über „skandalträchtiges Verhalten großer Unternehmen“ und „zweifel-
hafte Abfindungen des Top-Managements“ als geläufige Kritikpunkte genannt wer-
den. Argumentiert wird, dass Ethik und Unternehmenserfolg nicht im Gegensatz
zueinander stehen, sondern ganz im Gegenteil „nachhaltige Unternehmensführung
und ethisch verantwortbare Entscheidungen ein entscheidender Faktor des nachhal-
tigen Unternehmenserfolgs [sind].“ Als Weiterbildungsanlass gelten der „veränderte
Informationsbedarf von Managern“ und die mit der Unternehmensethik verbunde-
nen „völlig neuen Herausforderungen an Unternehmen und Mitarbeiter“. Laut Ver-
anstaltungsausschreibung sollen die Führungskräfte Wissen über theoretische An-
sätze und praktische Instrumente der Unternehmensethik erwerben sowie Modelle
kennenlernen, mit denen mögliche Zielkonflikte in der täglichen Unternehmens-
praxis erkannt und gelöst werden können.

Die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit ethischen Themen begründet dieser
Anbieter mit der negativen Berichterstattung in den Medien, die die Unternehmen
zu einer ethischen Legitimation zwingt, um den ökonomischen Erfolg nicht zu
gefährden. Das Konfliktfeld zwischen ökonomischen und ethischen Ansprüchen
wird in diesem Fallbeispiel zugunsten der Wirtschaft aufgelöst. Ethik deklariert man
zu einem bedingenden Faktor für wirtschaftlichen Erfolg, womit im Konfliktfall ein
wirtschaftliches Kalkül obsiegt.

Ganz anders stellt sich ein zweites Beispiel, das Seminar „Führungsethik – Zwi-
schen Gewinn und Gewissen“ des Bildungszentrums für Pflege, Gesundheit und
Soziales dar. Auch in diesem Angebot wird der Konflikt zwischen wirtschaftlichen
und ethischen Zielen aufgegriffen, wobei die Schlussfolgerungen einer betriebswirt-

schaftlichen Verkürzung trotzen. So wird in der Veranstaltungsankündigung bemängelt, dass „betriebswirtschaftliche Ziele, Kostensenkung und Gewinnmaximierung [...] im Vordergrund [stehen]“, dabei komme es oft zu einer „Vernachlässigung sozialer, ökologischer, ethischer Aspekte sowie der nachhaltigen Verantwortung, bis hin zu Vorgehensweisen, die ethisch und rechtlich fragwürdig sind.“ Im Seminar sollen die Führungskräfte nun Einsicht in die Notwendigkeit der Berücksichtigung ethischer Maßstäbe in den Handlungsfeldern von Wirtschaft und Unternehmen erlangen und für ethische Themen sensibilisiert werden – „angesichts von Verbindlichkeitsverlust von Werten und Normen, Orientierungsproblemen und Legitimationskrisen mittels sachlichem Dialog hin zu Sinnorientierung und (Wieder-)Entdeckung von (,alten‘) Werten [...]“.

Von einem konstatierten Ethik-Mangel in den Organisationen ausgehend verfolgt der zitierte Weiterbildungsanbieter ein aufklärerisches, missionarisches Ziel und will im Sinne von Wertevermittlung ein höheres Maß an ethischen Relevanzkriterien innerhalb organisationalen Handelns zur Geltung gebracht sehen.

Analog zu den bereits im ersten Teil des Beitrags angeführten führungsethischen Theorien schlägt in den beiden Seminarangeboten ein hierarchisch konstruiertes Ordnungsverhältnis zwischen Wirtschaft und Ethik durch. Während das erste Beispiel der Wirtschaft einen Primat gegenüber der Ethik einräumt, betont das zweite geradezu entgegengesetzt eine Priorität ethischer Relevanzkriterien gegenüber einem kruden (betriebs-)wirtschaftlichen Vorgehen.

In den recherchierten Weiterbildungsangeboten findet sich darüber hinaus noch eine dritte Verhältnisbestimmung, die Ethik und Wirtschaft in einen nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang stellt. In dem Kurs „Von allen Seiten bedrängt: Als Führungskraft zwischen Markt und Menschenwürde“ der Caritas Akademie soll das eigene Führungsverhalten aus verschiedenen Perspektiven reflektiert werden, wobei nun ethische und ökonomische Handlungsdimensionen nebeneinander stehen. Im Unterschied zu dem vorherigen (zweiten) Beispielangebot wird im hier ausgewählten Weiterbildungsangebot kein explizit wertevermittelndes, positiv moralisierendes Bildungsziel verfolgt, sondern es geht um die Ermöglichung einer kritisch abwägenden, nicht-affirmativen Wertereflexion.

Wie sind die zuvor diskutierten Weiterbildungsangebote für Führungskräfte im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Einschätzung zu bewerten?

In einer Weiterbildungsveranstaltung zur Führungsethik sollte es weder darum gehen, Ethik in den Dienst der Wirtschaft zu stellen, noch darum, Führungskräfte in einen bestimmten Tugendkatalog oder Wertekanon einzuführen, um diese als betriebliche Vorgesetzte oder Entscheider „moralischer“ zu machen. Erwachsenenbildung sollte sich nicht als Ort der Produktion von Moral verstehen, sondern als Ort der Verhandlung von Moral, als Ort moralischen Argumentierens (vgl. Mader 1990).

In Abgrenzung zu affirmativen Ansätzen einer positiven Moralisierung bzw. Ökonomisierung sollten Weiterbildungsangebote zur Führungsethik auf die Entwicklung einer führungsethischen Kompetenz abzielen, die im Anschluss an Benner/von Heynitz/Ivanov et al. (2010) als eine Fähigkeit verstanden wird, auf der Grundlage führungsethischen Wissens moralisch zu urteilen und handlungsbezogen reflektieren zu können.⁴ Um in diesem Sinne Kompetenzen zu entwickeln, könnten sich Führungskräfte in Weiterbildungsveranstaltungen kritisch mit führungsethischen Ansätzen auseinandersetzen. Anhand konkreter Fallbeispiele aus dem Führungs-/Unternehmenskontext könnten Abstimmungsprobleme zwischen ethischen und ökonomischen Maximen reflektiert werden, was heißen kann, dass wirtschaftsethische Prinzipien auf konkrete Einzelfälle angewendet und ggf. hinterfragt bzw. anhand einer Einzelfallrekonstruktion gar neue ethische Regeln modelliert werden. Aus biografischer Sicht könnte Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch Angebote schaffen, in denen Führungskräfte ihre biografischen Moralerfahrungen reflektieren, eigene Deutungsmuster, moralische Intuitionen und Wertorientierungen aufspüren und kritisch hinterfragen.

4 Bilanz der Untersuchungsbefunde und Desiderata

Die eingangs skizzierten Literaturlauswertungen sowie die hier vorgestellten Teilergebnisse der beiden Studien, die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten der beiden Verfasserinnen resultieren, zeigen, dass biografische und kulturelle Aspekte in internationalen Personalentwicklungszusammenhängen, sowie insgesamt ethische Aspekte der Führung weiterer Forschungen und konzeptueller Ausdifferenzierungen bedürfen.

Führung soll möglichst kulturunabhängig praktiziert werden, was aber schwer realisierbar erscheint und inhumane Züge für alle Beteiligten, sowohl für die Führungskraft als auch für die Mitarbeitenden in kulturell gemischten Arbeitszusammenhängen tragen kann. Aufseiten der Führungskräfte sind Überforderungen bis hin zu Erschöpfungen problematische Folgewirkungen, wie das empirische Beispiel der Employability-Nomaden nachdrücklich zeigt. Relationale Führung bezieht kulturspezifische Anteile ein, erfordert kulturelles Wissen und Optionen der Qualifizierung und Weiterbildung. Führungskräfte fungieren nicht nur als Experten, sondern auch als Kulturvermittler und Personalentwickler. Auf diese Funktion des Vermittelns sind sie aber nicht vorbereitet. Vermittlung in kulturdifferenten Unternehmenskontexten erfordert Wissensressourcen, kulturelle und auch biografische Ressourcen. Weitreichend ist, dass biografische Entscheidungen für Auslandsmobilität kontingente Karrierepfade und Lebensgestaltungsoptionen mit sich bringen, die häufig nicht reflexiv eingeholt werden und auf die Unternehmen nicht oder nur begrenzt achten.

4 Vgl. hierzu auch das entwickelte heuristische Konzept zur Ethik-Bildung im Weiterbildungskontext von Pohlmann 2014.

Im Hinblick auf führungsethische Kompetenzentwicklung lassen sich drei theoretische und praktische Herausforderungen benennen: Zum einen sollten biografische Bedingtheiten eine stärkere Berücksichtigung finden, da biografisch aufgeschichtete Moralerfahrungen und verinnerlichte Wertorientierungen für die Entwicklung führungsethischer Kompetenz von hoher Bedeutung sind. Weiterhin sollte der organisatorische Handlungskontext stärker in den Fokus gerückt werden. Führungsethik muss deshalb in ein umfassendes Konzept von Unternehmensethik eingebunden sein, um auch einer unzulässigen Individualisierung ethischer Probleme entgegenzuwirken. Und schließlich sind insbesondere im internationalen Kontext führungsethische Fragen auf kulturelle Anforderungen rückzubeziehen.

Literatur

- Benner, D./von Heynitz, M./Ivanov, S./Nikolova, R./Pohlmann, C./Remus, C. (2010):** Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 04/2010, S. 304–312.
- Berry, J. W. (2006):** Contexts of acculturation. In: Sam, D. L./Berry, J. W. (Hg.): The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge, S. 27–42.
- Bhabha, H. K. (2000):** Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Diewald, M. (2010):** Lebenslaufregime: Begriff, Funktion und Hypothesen zum Wandel. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 25–43.
- Felfe, J. (2013):** Mitarbeiterführung. Fernlehrbrief. Göttingen.
- Fenner, D. (2010):** Einführung in die Angewandte Ethik. Tübingen.
- Friebel, H. (2008):** Die Kinder der Bildungsexpansion. Neuwied.
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B. et al. (2000):** Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken: eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen.
- Förster, N. (2012):** Eine transdisziplinäre Konstruktion von Beziehung – Implikationen für Führung, Management und Organisationsentwicklung. Hamburg.
- Gieseke, W. (2007):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Harney, K./Nittel, D. (1995):** 'Also das ... das hat mir der Hegel aber nicht gesagt, dass ich das machen soll.' Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. Aus: Krüger, H.-H. (Hg.); u. a.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 332–357.
- Hentschel, C./Scholz, P. (2001):** Innovationskompetenz durch Systemfähigkeit – Das Beispiel Siemens AG als Anbieter von modernen Mobilfunksystemen. In: Clermont, A./Schmeissner, W./Krimphove, D. (Hg.): Strategisches Personalmanagement in globalen Unternehmen. München, S. 187–204.

- Hilb, M. (2002):** Transnationales Management der Human-Ressourcen. Das Modell des Glocalpreneuring, 2. überarb. Auflage. Neuwied u. a.
- Homann, K./Lütge, C. (2005):** Einführung in die Wirtschaftsethik, 2., korr. Auflage. Münster.
- House, R. J./Hanges, P. J./Manson, J. (2004):** Culture, Leadership, and Organizations: The Globe Study of 62 Societies. London.
- Jammal, E. (2001):** Kultur und kulturelle Balanceakte: Eine Einführung in das internationale Personalmanagement (IPM). In: Arnold, R./Bloch, E. (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren, S. 52–72.
- Judge, T.A./Bono, J.E./Ilies, R./Gerhardt, M.W. (2002):** Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87, S. 765–780.
- Kade, J./Nittel, D. (2010):** Biografieforschung – Zugänge zum Lernen Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollst. überarb. Auflage. München, S. 757–770.
- Kealey, D.J. (1996):** The challenge of international personnel selection. In: Landis, D.H./Bhagat, R.S. (Hg.): Handbook of intercultural training, 2. Auflage. S. 80–105.
- Kuhn, T./Weibler, J. (2012):** Ethikbewusstes Personalmanagement. Erfolgsstrategische Selbstverständlichkeit oder moralische Herausforderung? In: Kaiser, S./Kozica, A. (Hg.): Ethik im Personalmanagement. Zentrale Konzepte, Ansätze und Fragestellungen. München u. Mering.
- Mader, W. (1990):** Interessen, Wissenschaft, Ethik in der Erwachsenenbildung. Perspektiven zukünftiger Arbeit. In: Holzapfel, G. (Hg.): Ethik und Erwachsenenbildung: Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen, S. 114–143.
- Oser, F. (2005):** Negatives Wissen und Moral. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 49, S. 171–181.
- Pohlmann, C. (2011):** Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Berlin.
- Pohlmann, C. (2014):** Konzeptionen von Ethik-Bildung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Coriand, R./Schotte, A. (Hg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Herbart-Studien Band 5. Jena, S. 127–141.
- Pohlmann, M. (unter Mitarbeit von S. Bär) (2009):** Globale ökonomische Eliten? Eine Globalisierungsthese auf dem Prüfstand der Empirie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 4 (Vol. 61), S. 513–534.
- Pohlmann, M./ Bär, S. (2009):** Grenzenlose Karrieren? Hochqualifiziertes Personal und Top-Führungskräfte in Ökonomie und Medizin. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Nr. 4 (Vol. 34), S. 13–40.
- Robak, S. (2004):** Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Berlin.
- Robak, S. (2010):** Interkulturelle Bildungsbegleitung – Verengungen und Erweiterungen professioneller Anforderungen im Kontext der internationalen Personalentwicklung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 174–185.

- Robak, S. (2012):** Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster.
- Suchanek, A. (2013):** Führungsethik. In: Stock-Homburg, R. (H.): Handbuch Strategisches Personalmanagement. Wiesbaden.
- Staehe, W. (1994):** Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 7. Auflage. München.
- Thomas, A. (1996):** Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Alexander, T. (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, S. 107–135.
- Ulrich, P. (2002):** Führungsethik. Ein grundrechteorientierter Ansatz. In: Bericht des Instituts für Wirtschaftsethik Nr. 68. St. Gallen.
- Ulrich, P. (2008):** Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie, 4., völlig neu bearb. Auflage. Berlin, Stuttgart, Wien.
- Weibler, J./Kuhn, T. (2003):** Führungsethik. In: Die Unternehmung, Nr. 5 (57. Jg.), S. 375–392.
- Wunderer, R. (2009):** Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 8. aktual. und erw. Auflage. Köln.

VI Lebenslanges Lernen

„DIE-Innovationspreis“ auf dem Prüfstand rekonstruktiver Erwachsenenbildungsforschung – zur typologischen Erschließung von Prozessstrukturen und Nachhaltigkeit bei Innovationsvorhaben

PATRÍCIA ANDRÉA FREIRE TENZER

1 DIE-Innovationspreis als Untersuchungsgegenstand interdisziplinärer Erwachsenenbildungsforschung

Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer von Professor Dr. Dieter Nittel betreuten Promotionsforschung zur Diskussion gestellt (vgl. Freire Tenzer 2013). Untersuchungsgegenstand ist der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und dessen Umsetzungspraxis. Es handelt sich um die älteste und wichtigste Auszeichnung für die Erwachsenenbildung in Deutschland. Aus diesem Grund wurde dieser Preis zum Thema einer Doktorarbeit, die Innovationsforschung aus interdisziplinärer Sicht angeht und dabei erwachsenenpädagogische und betriebswirtschaftliche Überlegungen verbindet.

Diese Dissertationsstudie ist bisher die einzige wissenschaftliche Arbeit über den DIE-Innovationspreis, die sich – weitgreifend – mit mehreren Staffeln des Preises in einem Zeitraum von acht Jahren (1997 bis 2005) auseinandersetzt. Untersuchungsmethodologisch wie auch -methodisch ist kennzeichnend, dass deutschlandweit „Face-to-face“-Interviews mit Preisträgern und Preismitgründern geführt wurden und sodann eine aus den Untersuchungsbefunden hergeleitete empirisch-qualitative Theorie zur Realisierung des DIE-Innovationspreises entwickelt werden konnte. Zu diesem Zweck hat die Verfasserin aus einer ethnografischen Perspektive in verschiedenen Städten 21 Interviews mit den Gewinnern des Preises durchgeführt – darunter ein Professor, der sich mit dem Thema Innovation auseinandersetzt, sowie der

damalige Direktor des DIE. Zusätzlich wurden sekundäre Quellen herangezogen, um den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung (nicht) veröffentlichter Publikationen über den DIE-Innovationspreis zu ermitteln.¹

Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie haben sich die durch den DIE-Innovationspreis ausgezeichneten pädagogischen Projekte entwickelt bzw. was ist aus ihnen geworden? Die methodische Basis der Arbeit besteht aus Dokumentenanalyse, auf Fragenkatalogen beruhenden qualitativen Experteninterviews in Anlehnung an Meuser/Nagel (2005 u. 2010) mit Datenauswertung im Stil der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) – alles Untersuchungsschritte, die für den ethnomethodologischen Ansatz einer Sozialweltanalyse (Strauss 1978; Schütze 2002) theoretisch konstitutiv sind und darin ihre Begründung finden. Im Rahmen der interpretativen Analyse wurden drei Eckfälle ausgewählt. Das schließlich von mir herausgearbeitete gegenstandsbezogene Modell über Innovationsvorhaben und -prozesse kann – so der hypothetische Ergebnisanspruch – im Kontext von anderen Nobilitierungsmechanismen als Aufklärungshilfe anwendbar sein. Ziel dieses Beitrags ist es nun, ausgewählte empirisch gewonnene Ergebnisse, und zwar Typologie, Prozessstrukturen und Nachhaltigkeitsmerkmale von Innovation darzustellen, um Reflexionsmöglichkeiten über Innovationen im Weiterbildungsbereich mittels der Erkenntnischancen rekonstruktiver Fallforschung am Beispiel des DIE-Innovationspreises anzubieten.

2 Leitendes Innovationsverständnis und Realisierungsspektrum des DIE-Innovationspreises

Die Wurzeln systematischen Nachdenkens über Innovation sind in der ökonomischen Wissenschaft verankert, wobei Schumpeter und die von ihm modellförmig herausgearbeiteten Bedingungen von Veränderung und „schöpferischer Zerstörung“ (vgl. Schumpeter 1972) als Annahme für die Entstehung von etwas Neuem hervorzuheben sind. Bei Innovation handelt es sich um einen wieder entdeckten Begriff, der seit einiger Zeit insbesondere in der Betriebswirtschaftslehre im Zusammenhang mit der Diskussion über technologischen Fortschritt und auch „Entrepreneurship“ (Sciascia/Naldi/Hunter 2006) an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Über Innovation wird auf verschiedenen Gebieten geforscht², wie beispielsweise im Kontext des Themas organisationales Wissen (vgl. Nonaka/Krogh/Voelpel 2006), im Rahmen der Forschung über die „innovative Universität“ (Christensen/Eying 2011) und in der Diskussion über „Psycho-soziale Faktoren von Innovation“ (Auhagen 2002). Im Bereich der Erziehungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung bestätigt sich die Relevanz des Themas durch weitere zahlreiche Veröffentlichungen wie etwa Nittel (2010, 2004, 2004a); Barz (2006), Brödel u. a. (2003), Gogolin/Tippelt (2003) und Faulstich (1998).

1 Nittel 2004; Joachim/Kessler 2005; Wrogemann 2003, 2003a; Biesenbach et al. 2003; Gerech et al. 2003; Kurka et al. 2003; Buga et al. 2003; Meisel 1997; Schlutz 1999; Schlutz/DIE 2002; DIE 2003, 2003a, 2006; Barz 2006.

2 Weitere Beispiele von Veröffentlichungen sind in Freire Tenzer 2013, S. 25 ff. zu finden.

In diesem Aufsatz versteht sich Innovation „sowohl [als] etwas ganz Neues als auch [als] Erneuerung von etwas bereits Existierendem, das nicht unbedingt als alt oder durch mangelhafte und problematische Funktion charakterisiert ist, wie beispielsweise bei einer Marketingstrategie zur geplanten Obsoleszenz von Produkten, die – mit minimalen Veränderungen oder nur in einer neuen Verpackung – ‚innovativ‘ wirken sollen, um die Verkaufszahlen zu erhöhen.“ (Freire Tenzer 2013, S. 28). Vor allem werden hier die durch den Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ausgezeichneten Projekte als Innovation angenommen. Innovator (auch Innovatorin und Innovatoren, d. h. in Teamarbeit) ist bzw. sind, wer das innovative Projekt selbst oder durch kreatives Benchmarking (ebd., S. 183) entwickelt bzw. zu einem bestimmten Zweck anpasst und umsetzt.

Der im zweijährigen Rhythmus ausgeschriebene DIE-Innovationspreis³ wurde im Jahr 1997 ins Leben gerufen und hat im Zeitraum der Analyse 1997 bis 2005 fünf Ausschreibungen erfahren. Insgesamt 22 Preisträger wurden zu recht unterschiedlichen Themen ausgezeichnet, wie die tabellarischen Zusammenstellungen im Folgenden dokumentieren (vgl. Tab. 1–5).

Tab. 1: Preisgekrönte Innovationen 1997

| Durch den DIE-Innovationspreis preisgekrönte Projekte und Initiativen 1997 | | |
|---|--|---|
| Projekttitle | Frage/Problem | Antwort/Innovation |
| Telematikprojekt „Café Mondial“ | Wie kann man mit Multimedia und Internet Weiterbildung europaweit fördern? | U. a. durch Vermittlung von Anbietern und Nutzern aus verschiedenen Ländern, durch breitere und damit kostensenkende Nutzung komplexer Lernmodule, durch international besetzte Lerngruppen in virtuellen Lernräumen (auch für spezielle Qualifikationen), durch Kommunikation und wechselseitige Lernhilfe im Netz und in stationären Zentren. |
| Projekt „TuWas“ | In welcher Form kann ökologische Bildung zugleich zur Selbstaufklärung und zur Verbesserung des ökologischen Zustandes einer Region beitragen? | Durch Forschen, Lernen und Publizieren: Wissensproduktion und -aneignung bei der ökologischen Kartografierung der Region; mithilfe der Ergebnisse, Öffentlichkeitsarbeit und gezieltes Handeln im Feld. |
| Lerninitiative „Giftgrün-Zinnoberrot“ | Wie kann man junge Erwachsene stärker in Weiterbildung einbeziehen? | Durch Angebots- und damit Image-Änderung: Neue Themen, Lernorte und Lernzeiten durch Kooperation und Verbindung von Bildungs-, Kultur- und Erlebnisangeboten. |

3 Die Analyse über die Entwicklung des DIE-Innovationspreises im Spiegel der Ausschreibungen findet sich in Freire Tenzer (2013).

(Fortsetzung Tab. 1)

| Durch den DIE-Innovationspreis preisgekrönte Projekte und Initiativen 1997 | | |
|---|--|---|
| Projekttitlel | Frage/Problem | Antwort/Innovation |
| Mehr-Ebenen-Projekt „Qualitätsmanagement“ | Wie kann man aus dem aktuellen Zwang zur Qualitäts-Zertifizierung pädagogischen Gewinn ziehen? | Indem man das, was man bei der Qualitätssicherung für die eigene Bildungseinrichtung gelernt hat, bei der Ausbildung von Qualitätsbeauftragten für Klein- und Mittelbetriebe der Region einsetzt und mithilfe solcher Kooperationen das pädagogische Handlungsspektrum erweitert. |

Tab. 2: Preisgekrönte Innovationen 1999

| Durch den DIE-Innovationspreis preisgekrönte Projekte und Initiativen 1999 | | |
|---|---|--|
| Projekttitlel | Frage/Problem | Antwort/Innovation |
| Projekt „OL – Lernerfolge selbst gemacht und gesichert“ | Auf welche Weise kann man in der gewerblichen Ausbildung und Umschulung, insbesondere für benachteiligte Jugendliche, verlangte Einsparungen erbringen und dennoch die nötige Qualität erhöhen? | Durch grundlegende Veränderung der Lernkultur und Organisation der Bildungseinrichtung: Abschaffung der direkten Lehre, Individualisierung der Lehrpläne und Abschlüsse, Einsatz von Selbstlernmaterialien und Selbstlernkontrolle und intensive Beratung. |
| Projekt „Lernberatung“ | Wie kann man die individuelle Lernfähigkeit, hier von Berufsrückkehrer/innen, innerhalb normaler Lehrgänge stärken? | Durch Etablierung einer zweiten Aufmerksamkeitsspur für das Lernen und die Lernfähigkeit mithilfe kreativer, biografischer und sozialer Methoden (Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool usw.) |
| Projekt „Geschlechterdemokratie“ | Kann man das heute vorhandene Wissen zur Geschlechterdifferenz produktiv in der Weiterbildung einsetzen? | Ja, indem man das Interesse und die Wissensvoraussetzungen der Lehrenden erhebt und diese Wissensbestände in soziales Verhalten und in die Fachinhalte der Veranstaltungen einbringt. |
| Projekt „Wohnen – Arbeiten – Lernen“ | Was kann eine Bildungseinrichtung für 17- bis 24-Jährige tun, die durch Obdachlosigkeit und damit in ihrer Bildungsfähigkeit gefährdet sind? | Man kann mit ihnen Wohnungen und Häuser bauen; betreutes Wohnen mit Lern- und Arbeitsverpflichtung vorsehen; Integration von Sozial-, Jugend- und Bildungsarbeit durch Kooperation entsprechender Professionen und Institutionen. |
| Projekt „Eigen ist Art“ | Wie kann man Menschen – hier Erzieher/innen aus der ehemaligen DDR, die eine andere Pädagogik in einer neuen Umwelt betreiben sollen – auf eine offene Zukunft vorbereiten? | Durch bewusstes Erleben eines Neuanfangs und eine Suchbewegung mithilfe moderner Kunst und kreativer Methoden und Materialien (zugleich neue Ansätze für die Arbeit mit Kindern). |

Quelle: Barz 2006, S. 35 (verändert)

Tab. 3: Preisgekrönte Innovationen 2001

| Durch den DIE-Innovationspreis preisgekrönte Projekte und Initiativen 2001 | | |
|--|---|---|
| Projekttitle | Frage/Problem | Antwort/Innovation |
| „Kommunikationskonzept ImageBildung“ | Welche Voraussetzungen kann man schaffen, um Nicht-Teilnehmer, zumeist junge, zum Besuch „traditioneller“ Weiterbildungseinrichtungen zu bewegen? | Man kann ihre Aufmerksamkeit erregen durch eine vielfältige Imagekampagne, in der mit neuartiger Bildsprache und vielfältigen Kommunikationsformen ein unkonventionelles Bild der Einrichtungen verbreitet wird (Bildung als – nicht immer ernst zu nehmendes – Lebensmittel). |
| Projekt „Auf die Zukunft bauen – Ökologische Bildung am Beispiel des Erweiterungsbaues der Landvolkshochschule C-Stadt“ | Auf welche Weise kann man die Landbevölkerung wirksam für die Gedanken eines ressourcenschonenden Bauens und Landwirtschaftens gewinnen? | Durch gemeinsames Arbeiten und Lernen an einem Demonstrationsobjekt, einem Bildungshaus, das zum Treff- und Ausgangspunkt für weitere Projekte nachhaltigen Wirtschaftens wird. |
| Programm „Intonation über Rhythmus und Klang“ | Was kann im Unterricht Deutsch für MigrantInnen fachmethodisch getan werden, um Fremdheit nachhaltig abzubauen und Integration zu fördern? | Intonation und Aussprache müssen systematischer und fantasievoller gefördert werden, z. B. durch musikalisches Unterstreichen und Erleben von Sprachmelodie und Rhythmus. |
| „FremdsprachenTRAINING auf der Schiene – Ein mobiles Sprachlernangebot“ | Welche Bildungsdienstleistungen kann man für Menschen vorsehen, deren verfügbare Freizeit knapp ist, z. B. weil sie Berufspendler sind? | Auf der Suche nach neuen Lernorten und -zeiten werden z. B. Kurse in der Bundesbahn während der Fahrt zwischen Heimatort und Arbeitsstätte angeboten. |
| Lernspiel „Democards – Aktivkurs Politik“ | Wie kann politische Bildung offener Verfahren, ohne beliebig zu werden? Wie kann sie für mehr Menschen attraktiv und persönlich betreffend gemacht werden, aber auch wirksamer im Sinne von politischem Stellungnehmen und Handeln? | Durch ein Angebot von „Spielkarten“, die methodische und inhaltliche Impulse geben, sich mit Spannungsfeldern unserer Gesellschaft offen auseinanderzusetzen, sich selbst darin zu verorten, Handlungsinteressen und -möglichkeiten mit anderen auszuloten: Erweiterung und Flexibilisierung herkömmlicher politischer Bildung. |

Quelle: Barz 2006, S. 36 (verändert)

Tab. 4: Preisgekrönte Innovationen 2003

| Durch den DIE-Innovationspreis preisgekrönte Projekte und Initiativen 2003 | | |
|--|---|--|
| Projekttitle | Frage/Problem | Antwort/Innovation |
| Lehrgang „Kulturkurator/-in“ | Wie können Grundkenntnisse für eine selbstständige Tätigkeit in Erwachsenenbildung, Kultur & Tourismus vermittelt werden? | Durch die Umsetzung an einem konkreten, selbst gewählten Referenzprojekt zur Erhöhung der Bewerbungschancen in sechs Wochenblöcken; Ergänzung durch „Erfolgsteams“. Eröffnung der Perspektiven Selbstständigkeit, Ausbau und Ergänzung bisheriger Tätigkeiten, Aufbau neuer Tätigkeitsfelder, Festanstellung, Entwicklung eines Tätigkeitsfelds als „zweites Standbein“. |
| Projekt „Lernen in fremden Lebenswelten“ | Wie kann Einstellungsreflexion und der Ausbau sozialer und persönlicher Kompetenzen erreicht werden? | Eine Woche Begegnung zwischen Schülern/innen, Auszubildenden und Führungskräften mit Behinderten, Kranken, Asylbewerbern/innen, Obdachlosen, Straffälligen. Aktive Beteiligung; persönliche Begegnung; strukturierte Einführung; qualifizierte Begleitung; Reflexion und Transfer. Effektives und innovatives Konzept, das als „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ den ganzen Menschen anspricht. |
| Projekt „Kulturenwechsel“ | Wie kann interkulturelle Kompetenz verbessert werden? | Zurückgreifen auf eine „dritte“ Kultur, um für die Auseinandersetzung zwischen zwei Kulturen zu sensibilisieren. Diese „dritte“ Kultur muss sehr fremd sein, um für die eigene zu sensibilisieren. Begleitung von vier bis fünf Wissenschaftlern/innen (Ethnologie, Pädagogik, Geografie); zielgruppenorientierte Seminargestaltung. |
| Projekt „Kunstvoll vernetzt – im Museum“ | Wie kann ein Bildungsprogramm im Museum für Erwachsene aller Bevölkerungskreise, unabhängig von Herkunft, Nationalität, Religion, Beruf, Schulbildung ansprechen? | Durch die „VHS im Museum“: Umfassende Weiterbildung in Kooperation mit den Museen: informell und formell, intellektuell, kreativ, kulturell, beruflich. Programm: Kunstgeschichte vor Originalen; Museumswerkstatt; Museen thematisch vernetzt, Vernetzung an der VHS, Qualitätsentwicklung und -sicherung. |

Quelle: Barz 2006, S. 37 (verändert)

Tab. 5: Preisgekrönte Innovationen 2005

| Durch den DIE-Innovationspreis preisgekrönte Projekte und Initiativen 2005 | | |
|---|--|--|
| Projekttitle | Frage/Problem | Antwort/Innovation |
| „Väterzentrum D-Stadt e. V.“ (Kategorie „Gender“) | Warum setzen Unterstützungs- und Beratungskonzepte für junge Eltern fast ausschließlich an der Mutterrolle an? | Praxistaugliche Hilfen für gelebte Vaterschaft: Vater-Kind-Vormittage und -Wochenenden, Geburtsvorbereitungskurse, Vater-Kind-Brunches. Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch Beratung, Modellprojekte, Kooperationen mit Frauenprojekten, Großunternehmen, Elternschulen. |
| „Die Südstadtkids“ (Kategorie „Interkulturalität“) | Wie können Eigeninitiative und durchaus vorhandene Kompetenzen von jugendlichen Migranten konstruktiv in die Stadtteilentwicklung integriert werden? | Das Projekt des Bildungszentrums der Stadt J-Stadt bietet jungen Migranten in gesellschaftlicher Randlage die Möglichkeit, einerseits Wissen und Kompetenzen zu erwerben und diese andererseits für kulturelle Stadtteilarbeit (z. B. Stadtführungen) und in der Weitervermittlung an Gleichaltrige, aber auch an Erwachsene und Eltern anzuwenden. |
| „alt und jung – vorlesen – erzählen – zuhören“ (Kategorie „Nachhaltigkeit“) | Wie kann der Wunsch Älterer nach einem Dialog mit Jüngeren konstruktiv an realen Bedürfnissen ansetzen? | Das Projekt der Seniorenbildung der G-Städter VHS vermittelt Älteren, die nach neuen Aufgaben und nach Professionalisierung ihrer Kompetenzen suchen, Kommunikations- und Stimmtraining. Die so ausgerüsteten semiprofessionellen Erzähler/innen und Vorleser/innen werden über ein vielschichtiges Netzwerk an Kindergärten, Schulen, Büchereien etc. vermittelt. |
| „Unternehmenskonzept, Markenmanagement und Entwicklung der neuen VHS A-Stadt GmbH“ (Kategorie „Qualität“) | Wie kann die Erwachsenenbildungsarbeit der Volkshochschulen in einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld in einem wirtschaftlich tragfähigen Modell realisiert werden? | Die Umwandlung der VHS A-Stadt seit 2000 von einem Verein in eine GmbH mit der Stadt als Gesellschafter setzt einen zukunftsweisenden Impuls. Mit dem Paradigma der Wirtschaftlichkeit wird der Teilnehmer (auch) zum Kunden, der Pädagoge (auch) zum Kaufmann, die Stadt vom Subventionsgeber zum Stakeholder. ⁴ Die seither erfolgreiche Arbeit steht für den gelingenden Spagat zwischen der Erschließung neuer Geschäftsfelder und dem Festhalten am Anspruch der Gemeinwohlorientierung. |

Quelle: Barz 2006, S. 38 (verändert)

4 Stakeholder ist ein Begriff des Marketings und nimmt Bezug auf Personen, Gruppen oder Organisationen, die eine direkte oder indirekte Position („Stake“) in einer Organisation halten, weil sie die Handlungen, Ziele und Regeln dieser Organisation beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden können. Weitere Informationen lassen sich hierzu recherchieren unter:
<http://www.businessdictionary.com/definition/stakeholder.html>.

Die preisgekrönten Innovationen werden im Rahmen der Analyse als Fälle bezeichnet, und nach Feststellung ihrer Merkmale werden sie sowohl durch verschiedene Typologien charakterisiert als auch in Anbetracht der Art und Weise, wie sich die Innovation selbst und im Vergleich zu den anderen Innovationen prozessual entwickelt hat.

3 Typologie der preisgekrönten Innovationen

Die zusammengestellte Typologie durchgeführter Innovationen berücksichtigt die durch den DIE-Innovationspreis ausgezeichneten Projekte von 1997 bis 2005 und basiert auf der Auswertung der für die existenzielle Fortentwicklung von Innovationsprojekten herausgefundenen verschiedenen Prinzipien der „Veränderung durch Diversifizierung, der Kontinuität durch Tradierung, der Nicht-Kontinuität durch Auflösung oder Deaktivierung und der zeitlichen Limitierung“ (Freire Tenzer 2013, S. 185).

Diversifizierung

Die Diversifizierung von Innovation erfüllt mindestens eine der beiden Bedingungen: angebotsspezifische oder geografische Diversifizierung. In dem Fall ‚TuWas‘ sind beide Bedingungen anzutreffen aufgrund der deutschlandweiten Ausdehnung der Innovation und des Innovationsportfolios. Die Entscheidung zur Diversifizierung kann sowohl aktiv durch freiwillige Entscheidung des Innovators geschehen (vgl. „Väterzentrum D-Stadt e. V.“) oder als Antwort auf bestimmte Veränderungen, wie etwa der Transformation der Zielgruppe und der Auflösung der ehemaligen „TuWas Arbeitskreise“.

Tradierung

Diese Kategorie bezieht sich auf Innovationen, die mit gleichen Merkmalen (ggf. in veränderter Form) verstetigt werden, wobei die Kontinuität und nicht die Veränderung im Vordergrund steht. Ein Beispiel dafür ist der Fall „Kunstvoll vernetzt – im Museum“, in dem der Finanzierungsbedarf der Innovation und die Kreativität der Innovatorin insbesondere durch Einbettung ehrenamtlicher Ressourcen die Tradierung bewirkt hat.

Auflösung oder Deaktivierung

Dieser Kategorie sind Innovationen zugeordnet, „die im Laufe der Zeit unter verschiedenen Bedingungen definitiv aufgelöst worden sind oder bei denen nach Aussagen bestimmter Interviewter eine Wiedereinsetzung der Innovation nicht ausge-

geschlossen wird – diese werden als deaktiviert eingeordnet. Die Auswertung der Daten stützt die Aussage, dass trotz der Klassifizierung in den Kategorien Auflösung oder Deaktivierung die gesellschaftliche Relevanz der preisgekrönten Initiative und deren Beibehaltung im Rahmen des kulturellen Gedächtnisses, z. B. durch fachliche Publikationen und/oder eine punktuelle Medienpräsenz aufrechterhalten bleibt. Zumindest als Lernprozess der Innovatoren bei der Ausübung einer Pionierrolle und/oder durch eine mögliche Wirkung auf die Zielgruppe ist eine tendenzielle Relevanz der Innovation fraglos vorhanden und kann vielleicht als Grundlage für andere innovative Ideen und Umsetzungen in der Sozialwelt der Erwachsenenbildung dienen.“ (Freire Tenzer 2013, S. 190). Beispiele für die Auflösung der Innovation bieten die Fälle „Café Mondial“, ein Projekt, das nach der Testphase keine weitere Umsetzung nachweist, und „Offenes Lernen“, das sich u. a. aufgrund intensiver organisationaler Veränderungen aufgelöst hat. Im Fall „Kommunikationskonzept Imagebildung“ wurde das Projekt aus finanziellen Gründen deaktiviert.

Zeitliche Limitierung

Hier sind Innovationen gemeint, „die von vornherein nur für eine bestimmte Dauer konzipiert worden sind. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass sie auch nach Abschluss eines Projekts weiter Spuren z. B. im institutionellen Rahmen hinterlassen. Das trifft beispielsweise in dem Fall „Mehr-Ebenen-Projekt Qualitätsmanagement“ (Freire Tenzer 2013, S. 196) zu. Ein anderes Beispiel ist der Fall „Auf die Zukunft bauen“, dessen konkrete Ergebnisse in erster Linie in ein nach ökologischen Grundsätzen errichtetes Gebäude geflossen sind.

4 Prozessstrukturen der preisgekrönten Innovationen

Im Hinblick auf eine vergleichende Analyse der Entwicklungsverläufe der preisgekrönten Innovationen und sich abzeichnender Ähnlichkeiten einer Phasenbildung wurde zunächst anhand der drei Eckfälle eine bestimmte Phasenabfolge festgestellt, wobei die unten aufgeführten Entwicklungsschritte nicht alle obligatorisch sind. Das herausgefundene Ablaufmuster bei der Umsetzung der projektförmig implementierten Innovationen wurde nach vollzogener Analyse der Eckfälle auch zur strukturellen Erschließung der anderen Fälle übertragen.

Problembestimmung bzw. Bedarfsfeststellung

Das ist in der Regel die Anfangsphase der Innovation, wobei die Innovation in dieser Phase noch nicht als solche ausgezeichnet ist. Ein Problem oder der Wunsch nach Veränderung, nach Verbesserung einer bestimmten Situation, einer Dienstleistung, eines Produkts, oder sogar die simple Beobachtung von etwas, das interessant und

nützlich erscheint, kann als Auslöser für die Innovation fungieren. Diese Phase ist obligatorisch und in allen Innovationsprojekten anzutreffen.

Inkubation

Recht gut charakterisiert das Wort „Vorbereitung“ diese Phase. Sie findet in allen Projekten statt. Es ist die Zeit der Sammlung von Informationen sowie der Suche nach notwendigen Wegen und ggf. Ressourcen, um die innovative Idee umzusetzen. Hier können sowohl Austausch im Rahmen des Freundes- und Familienkreises als auch professionelle Fachberatung stattfinden. Das Ziel und vor allem die Motivation der Innovatoren und die Qualität sowie Anzahl der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen spielen für die Schnelligkeit der Umsetzung der Innovation eine große Rolle.

Konzeptionelle Umsetzung

Das Projekt wird in dieser Phase sukzessive realisiert. Es findet eine Anpassung zwischen Vorhaben und Wirklichkeit statt. Beim Projektmanagement sind soziale Kompetenzen gefragt, um die (weitere) Umsetzung zu gewährleisten. Diese Phase gilt hier insofern als fakultativ, da nicht bei allen erfassten preisgekrönten innovativen Projekten auch deren Umsetzung nachgewiesen ist.

Durchbruch

Diese Phase findet keineswegs zwangsläufig statt, denn nicht alle untersuchten Projekte können einen Durchbruch im Sinne von schneller und vorwärts gerichteter Entwicklung der Innovation aufweisen. Ein krasses Beispiel dafür ist, wenn der Innovator von der finanziellen und politischen Unterstützung mittels Projektförderung profitiert und entgegen der bildungspolitisch erwünschten Maxime der Nachhaltigkeit letztlich „Mitnahmeeffekte“ zu konstatieren sind.

Weg in die Öffentlichkeit

Die durch den DIE-Innovationspreis implementierte Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung mit den Auszeichnungen der Projekte macht diese Phase für alle der preisgekrönten Innovationen des Samples verpflichtend.

Veränderung

Diese Kategorie ist fakultativ, weil nicht alle Innovativen durch diese Phase gehen müssen. In dieser Phase können die Veränderungen eine Bedingung für die Fortführung der Innovation sein oder nicht.

Nobilitierung (symbolische Anerkennung)

Hier handelt es sich um eine obligatorische Phase innerhalb des prozessualen Ablaufs der Innovationen, da – auch bedingt durch die Definition des Samples – alle Innovationen als solche durch die Auszeichnung des DIE anerkannt worden sind. In dieser Phase können noch weitere Anerkennungsmechanismen inklusive finanzielle Zuwendungen hinzukommen.

Etablierung

Durch die Auflösung und Deaktivierung einiger der untersuchten Innovationen ergibt sich die problematische Situation, dass das Projekt nicht weitergeführt und daher die Phase der Etablierung nicht erreicht werden kann. Hingegen ist eine Innovation etabliert, wenn diese weiterhin auf ausreichende Nachfrage ihrer Zielgruppe stößt und u. a. die Ressourcen und/oder treibenden Aktivitäten für deren Gewährleistung zur Verfügung stehen.

(Vorbereitung für) die deutschlandweite Ausdehnung

Hier handelt es sich nochmals um eine fakultative Phase. Die bundesweite Implementierung der Innovation kann konsequent in die Wege geleitet werden oder punktuell und sogar international durch beispielsweise eine Einladung für einen Vortrag im Ausland erfolgen.

5 Nachhaltigkeit von Innovation

Die Kategorie der Nachhaltigkeit von Innovation beinhaltet zwei Subkategorien: vorhandene Nachhaltigkeit und nicht vorhandene Nachhaltigkeit, wobei die erste Alternative unter der Bedingung definiert wird, „dass die Innovation zum Interviewzeitpunkt mindestens drei Jahre in Betrieb ist, wobei diese Zuordnung keine Prognose für die Annahme von dauerhafter Existenz der Innovation sicherstellen kann“ (Freire Tenzer 2013, S. 291). Einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen dem Erhalt des DIE-Innovationspreises und einer vorhandenen oder gelingenden Nachhaltigkeit der Innovation lässt sich aufgrund der Analyse nicht belegen. Der Preis fungiert zuvorderst als ein Instrument der symbolischen Anerkennung, deren Evaluation durch den Preisträger auf Dankbarkeit stößt, aber auch auf Dankbarkeit unter Vorbehalt (ebd., S. 282 ff.). Im Falle nicht gegebener Nachhaltigkeit entsteht eine Situation, die zur Auflösung oder Deaktivierung von Innovation führt. Die nicht vorhandene Nachhaltigkeit ist in der Analyse sowohl durch den Preisträger selbst- als auch fremdbestimmt: „Die nicht vorhandene Nachhaltigkeit kann sowohl eine Entscheidung des Innovators sein, beispielsweise u. a. durch eine Umorientierung von Interessen (vgl. Fall ‚Lehrgang Kulturkurator/-in‘), oder sie kann durch fremdbe-

stimmte Bedingungen verursacht sein wie im Fall ‚Lernspiel Democards – Aktivkurs Politik‘, in dem u. a. das Desinteresse der Zielgruppe an dem pädagogischen Produkt die Entscheidung für die Auflösung der Innovation massiv beeinflusst.“ (ebd., S. 292).

In der Kategorie Nachhaltigkeit sind Erfolgsfaktoren angesiedelt, die vor allem durch Handlungsstrategien der Innovatoren zustande kommen und auch belegbar sind, wie etwa Experimentierfreudigkeit, die Bereitschaft Risiken einzugehen, Hartnäckigkeits- und Authentizitätsmerkmale sowie Resilienz. Darüber hinaus ist fachliche und finanzielle Förderung für die Erfüllung von Nachhaltigkeitskriterien der Innovation elementar. Innovatoren, deren Projekte solche Unterstützungen erhalten und die beispielsweise über o. g. persönliche Erfolgsfaktoren verfügen, haben bessere Chancen für die Erfüllung von Nachhaltigkeitsvoraussetzungen bei der Durchführung ihrer Projekte.

6 Ausblick

Das Wort „Innovation“ umgibt sich mit der Aura von etwas Besonderem, Zukunftsorientiertem, i. d. R. Einzigartigem, also mit etwas, das es zumindest in einer bestimmten Form oder speziellen Zusammensetzung bisher noch nicht gab. Dieserart exklusiver Status kann – selbst bei Tradierung einer Innovation – der Vergänglichkeit anheimfallen. Wenn plötzlich andere auf ähnliche Ideen kommen und deren Umsetzung betreiben, verliert die Innovation das Charakteristikum von Aktualität, und so – mit ein bisschen Glück und trotz des Risikos, in Vergessenheit zu geraten – bleibt den Innovatoren wenigstens eine vergangenheitsbezogene Pionierrolle.

In diesem Kontext ist der DIE-Innovationspreis als Anerkennungsinstrument von Bedeutung sowohl für die Kategorisierung einer Innovation als solcher – und die damit verbundene punktuelle Unterstützung durch Öffentlichkeitsarbeit – als auch für eine gewisse Art von „Verewigung“ der Innovation, zumindest in Publikationen der Sozialwelt der Erwachsenenbildung. Ein Zusammenhang zwischen der Krönung durch den DIE-Innovationspreis und dem Innovationstypus sowie vor allem der fortexistierenden Nachhaltigkeit der Innovationen lässt sich durch die Analyse nicht belegen, wobei es Beispiele im Sample gibt, in denen z. B. in einem Flyer und/oder auf der Homepage von tradierten Innovationen der Erhalt des Preises gewissermaßen als „Gütesiegel“ fungiert (vgl. „Intonation über Rhythmus und Klang“). Dagegen spielt der Preis in der Prozessphase „Weg in die Öffentlichkeit“ für manche Projekte eine Rolle, indem über nicht lange implementierte (vgl. „Kommunikationskonzept Imagebildung“) und bereits etablierte (vgl. „Kulturenwechsel“) Innovationen in bestimmten Medien (erst) aufgrund der Nobilitierung berichtet worden ist.

Die Dankbarkeit der Preisträger gegenüber dem DIE-Innovationspreis als symbolischer Anerkennung wird durch die Analyse bestätigt, in deren Kontext sich auch

Verbesserungsmöglichkeiten für den Preis als Unterstützungsinstrument zur Erlangung von Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit von Innovationen feststellen lassen. Hier sind Fach- und finanzielle Ressourcen als Unterstützungsbeispiele gefragt. Aus der Beobachterperspektive eines der Preismitgründer bildet die durch den Preis angebotene finanzielle Anerkennung einen „Schwachpunkt“ (ebd., S. 281). Insofern stellt sich allgemein die Frage, ob Nobilitierungsmechanismen in der Sozialwelt der Erwachsenenbildung die Rolle als Unterstützungsinstrument für die Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit von preisgekrönten Innovationen übernehmen wollen und sie implementieren können.

Literatur

- Auhagen, A. E. (2002):** Psycho-soziale Faktoren von Innovation. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 33. Jg., Heft 3, S. 311–337.
- Barz, H. (2006):** Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Biesenbach, R. et al. (2003):** Innovative Umweltbildung mit Erwachsenen? Tu-Was im Kreuzverhör. [Unveröffentlichte Seminararbeit]. Johann Wolfgang Goethe Universität, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Seminar „Innovationen in der Erwachsenenbildung“. Leitung: Prof. Dr. Dieter Nittel. Frankfurt a. M., Wintersemester 2002/2003.
- Binias, J. (2003):** Geschichte des TuWas Projektes. In: Biesenbach, R. et al. (2003): Innovative Umweltbildung mit Erwachsenen? TuWas im Kreuzverhör. [Unveröffentlichte Seminararbeit]. Johann Wolfgang Goethe Universität, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Seminar „Innovationen in der Erwachsenenbildung“. Leitung: Prof. Dr. Dieter Nittel. Frankfurt a. M., Wintersemester 2002/2003, S. 4–9.
- Brödel, R. et al. (2003):** Begleitforschung in Lernkulturen. Münster/New York: Waxmann.
- Buga, A. et al. (2003):** Innovationen in der Erwachsenenbildung. Beispiel: Die Hamburger VHS. Projekt: Giftgrün Zinnoberrot – im Dschungel der Sehnsüchte. [Unveröffentlichte] Präsentationsausarbeitung. Seminar: Innovationen in der Erwachsenenbildung. Johann-Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich 04, Dozent: Professor Dr. Nittel, Wintersemester 2002/2003.
- Christensen, C. M./ Eyring, H. J. (2011):** The Innovative University: Changing the DNA of High Education from the Inside Out. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.) (2003):** Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2003: Praxis „wider den vorausseilenden Skeptizismus“. Bonn: wbv. [CD-ROM].
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2003a):** Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2003. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/die03_03.pdf. Stand: 07.06.2011.

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.) (2006):** Dokumentation zum „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2005“. Preisverleihung am 5. Dezember 2005 im Deutschen Museum Bonn. Juli 2006.
- Faulstich, P. (Hg.) (1998):** Hauptsache: Innovativ? In: Grundlagen der Weiterbildung, 9. Jg., Heft 2, S. 57–61.
- Freire Tenzer, P. A. (2013):** Innovationen in der Erwachsenenbildung. Eine Sozialweltanalyse des Innovationspreises des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) von 1997 bis 2005. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Gerecht, M. et al. (2003):** Innovation. Ausarbeitung der Projektpräsentation zu Café Mondial. Unveröffentlichte Seminararbeit. Goethe-Universität, Frankfurt a. M.
- Gogolin, I./Tippelt, R. (Hg.) (2003):** Innovation durch Bildung. In: Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE. Opladen: Leske + Budrich.
- Joachim, D./Kessler, M. (2005):** Gleichstellung in der Weiterbildung der VHS Mainz. [Unveröffentlichte Seminararbeit]. Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Seminar: Innovationen in der Erwachsenenbildung. Dozent: Prof. Dr. Dieter Nittel. Frankfurt a. M., Sommersemester 2005.
- Kurka, K. et al. (2003):** Qualitätsmanagement an der Volkshochschule [QRStadt,PFT]. [Unveröffentlichte Seminararbeit]. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Seminar „Innovationen in der Erwachsenenbildung“, Prof. Dr. Dieter Nittel. Frankfurt a. M., Hauptseminar im Wintersemester 2002/2003.
- Meisel, K. (Hg.) (1997):** Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/meisel97_01.pdf. Stand: 23.05.2011.
- Meuser, M./Nagel, U. (2005):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93.
- Meuser, M./Nagel, U. (2010):** Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 457–471.
- Nittel, D. (2004):** Der Innovation auf der Spur? Ergebnisse eines Seminars über Erneuerungen in der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 2/2004, S. 68–80.
- Nittel, D. (2004a):** Blick zurück nach vorn: Innovation im Spiegel von Zeitzeugeninterviews. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3/2004, 54. Jg., Innovationen in der Erwachsenenbildung (Themenschwerpunkt). Bielefeld: wbv, S. 207–220.
- Nittel, D. (2010):** E-Learning als Gegenstand pädagogischer Innovationsforschung. Dargestellt am Beispiel einer bildungsbereichsübergreifenden Neuerung im Feld der Erwachsenenbildung. In: Holten, R./Nittel, D. (Hg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen. Bielefeld: wbv, S. 183–201.

- Nonaka, I./Krogh, G. v./Voelpel, S. (2006):** Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances. *Organization Studies* 27(8), S. 1179–1208. Online verfügbar: www.egosnet.org/os. Stand: 20.12.2013.
- Schlutz, E. (Hg.). (1999):** Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/schlutz99_01.pdf. Stand: 20.05.2011
- Schlutz, E./DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2002):** Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung. Bielefeld: wbv.
- Sciascia, S./Naldi, L./Hunter, E. (2006):** Market orientation as determinant of entrepreneurship: An empirical investigation on SMEs. In: *Entrepreneurship Mgt* 2: S. 21–38.
- Schumpeter, J. (1972):** Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, 3. Auflage. München: Francke Verlag.
- Schütze, F. (2002):** Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, I./Schütze, W. (Hg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 57–83.
- Strauss, A. (1978):** A Social World Perspective. In: Denzin, N. K.: *Studies in Symbolic Interaction. An Annual Compilation of Research*. Vol. 1. Greenwich, Connecticut: Jai Press, S. 119–128.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996):** *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Wrogemann, A. (2003):** Analyse des Interviews an der VHS in Dillingen im Rahmen der Projektarbeit zu Café Mondial. [Unveröffentlichte Seminararbeit]. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Seminar: Forschungswerkstatt zur Qualitativen Bildungsforschung. Dozent: Prof. Dr. Nittel. Frankfurt a. M., Sommersemester 2003.
- Wrogemann, A. (2003a):** Gescheiterte Innovation? Rekonstruktion eines Experteninterviews mit einer Protagonistin eines Medienprojektes. [Unveröffentlichte Vordiplomarbeit]. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Betreuer: Prof. Dr. Nittel. Frankfurt a. M., Sommersemester 2003.

Leitbilder lebenslangen Lernens

RAINER BRÖDEL

1 Fragestellung

Ein Bezug zu der vorangegangenen Arbeit von Patrícia Andréa Freire Tenzer ergibt sich für diesen Beitrag aus der Beobachtung, dass bildungspolitisch gewollte Innovationen, wie die im Rahmen der DIE-Preisausschreibung favorisierten Projekte, auf mehr oder weniger explizit gemachten Leitbildern beruhen. Zu berücksichtigen gilt – wie Schöffter für die bildungspolitische Programmatik zum lebenslangen Lernen generell festhält –, dass bei der Durchführung von Projekten allerdings auf „noch ausdeutungsbedürftige Leitbilder von eher metaphorischer Gestalt“ (Schöffter 2002, S. 324) rekurriert werden muss. Nach meiner Kenntnis des erwachsenenpädagogischen Feldes ergibt sich eine ähnliche Situation, wenn man die – häufig Modernität und Dienstleistungsqualität verheißenden – Leitbilder, die in den Veranstaltungsverzeichnissen von Volkshochschulen abgedruckt sind, näher unter die Lupe nimmt.

Freire Tenzer macht nach meiner Lesart mit ihrer Studie deutlich, dass Leitbilder lebenslangen Lernens am ehesten dann zielführend auf den Weg gebracht werden können, wenn diese in die „Sozialwelt der Erwachsenenbildung“ (Freire Tenzer 2013, S. 226) Eingang finden. Stoßen diese also beim pädagogischen, aber auch beim administrativen Personal auf eine für ihr Handeln bedeutsame Resonanz, werden diese im Zuge ihrer Rezeption auch für nachhaltig wirksame „Lernanlässe“ (ebd. 2013, S. 282) sorgen können. Ähnlich könnte es sich darstellen, so die hier verfolgte Hypothese, wenn Leitbilder, die der Volkshochschularbeit zugrunde liegen, sich als Impulse für individuelles und kooperatives Lernen bei der Durchführung von Bildungs- und insbesondere Grundbildungsarbeit nutzen ließen.

2 Analyse zu Leitbildern lebenslangen Lernens in Volkshochschuleinrichtungen – Paradigmatische Koordinaten

Lebenslanges Lernen fungiert heute als ein Symbolbegriff mit einer impliziten Option für Veränderung, Weiterentwicklung und Erneuerung. Dieser – inzwischen

auch alltagsprachlich vertraute – Terminus stellt sich gegen die Tabuisierung von Veränderung, indem die „Routinegewißheit“ (Berger/Luckmann 1980, S. 61) des alltäglichen Lebens und Arbeitens hinterfragt wird. Als soziales Handeln ist lebenslanges Lernen jenseits von „Habitualisierung“ (ebd., S. 57) angesiedelt und signalisiert „Wille zu Neuem“ (ebd., S. 134). Zugleich erzeugt die gewisse Unschärfe seiner Semantik keineswegs einen Nachteil, denn so eröffnet sich Spielraum für Popularisierung und für bisweilen diffus bleibende Assoziationen wie auch für Zustimmung. Solcherart kulturelles und alltagsweltliches Potenzial können sich heute gerade Bildungsorganisationen imageträchtig für ihren Marktauftritt zunutze machen. Wie im Folgenden am Beispiel von „Leitbildern“ in zwei ausgewählten Verzeichnissen nordrhein-westfälischer Volkshochschulen – eher beispielhaft als generalisierbar – aufgezeigt werden soll, lässt sich lebenslanges Lernen darüber hinaus in deren organisationale Selbstbeschreibungen einbeziehen und innerorganisatorisch als eine mobilisierende Ressource für Professionalitätentwicklung wie auch für die Produktion zeitgemäßer pädagogischer Dienstleistungen nutzen. Indem lebenslanges Lernen zur Signatur der Zeit gehört und zu einem Bestandteil unserer handlungsleitenden Dispositionen geworden ist, birgt es nachhaltiges Potenzial für „Zukunftsbilder“ (Neuhaus 2009), ohne die „Orientierung im strategischen und operativen Handeln“ (ebd., S. 175) von Organisationen kaum möglich erschiene.

Das Konzept der „lernenden Organisationen“ spielt in den heute vielerorts anzutreffenden Leitbildern von Volkshochschulen keine unbedeutende Rolle. Dieses zeichnet das Versprechen aus, wie Timm Feld in einer empirisch-qualitativen Volkshochschul-Studie herausarbeitet, sich als Bildungsorganisation mittels eines andauernden Lernens „schnell und unproblematisch an Umweltveränderungen anpassen (zu) können“ (Feld 2007, S. 64). Dazu bedarf es neben des individuellen Lernens unter den Organisationsmitgliedern auch eines fortwährenden Strebens nach effizienter Organisationsgestaltung (vgl. Dollhausen 2010). Letzteres kann beispielsweise sowohl in dem Bemühen um die Übernahme „geteilte[r] Deutungen und Bewertungen der Realität“ (Feld 2007, S. 98) bei einer Mehrzahl der Organisationsmitglieder als etwa auch in teamförmigen Formen des Lernens bestehen.

Aus organisationspädagogischer Perspektive hat Michael Göhlich die paradigmatische Wichtigkeit der Untersuchung von Prozessen der „Weiterentwicklung von Organisationen“ (Göhlich 2010, S. 287) im Kontext erziehungswissenschaftlicher Überlegungen markiert. Im Folgenden wird ein derartiges Erkenntnisinteresse aufgenommen und in den erweiterten Rahmen einer exemplarischen Analyse von Leitbildern einbezogen, die in Programmverzeichnissen nordrhein-westfälischer Volkshochschulen aufzufinden sind. Dabei gilt es anhand einzelner Leitbilder zu fragen, in welcher Weise die Semantik lebenslangen Lernens in diese Textsorte der erwachsenenbildnerischen Leitbilder Eingang gefunden hat.

Hinsichtlich des Leitbildbegriffs besteht in der Literatur weitgehend Konsens dahingehend, dass dessen Initiierung auf einen zielgerichteten, fokussierten sozialen oder

organisationalen Wandel ausgerichtet ist (vgl. z.B. Beer 2002; Drucker 2000, S. 87 ff.; Vahs 2005, S. 355). Gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Begriff des Bildungsideals, welcher bildnerisches Handeln unter einem kollektiv-gruppenbezogenen Zielaspekt orientiert, hebt der heutige Begriff des Leitbilds vornehmlich auf die organisationale Dimension didaktischen Handelns ab. (Zudem können sich zeitgemäße Leitbilder als ein Bindeglied zur Förder- und Bildungspolitik erweisen.) Deshalb wird in der Theorie der Organisationsentwicklung verlangt, dass die Erstellung eines Leitbilds „als eine gemeinsame Selbstbeschreibung der Organisation durch deren Beschäftigte“ (Zech 2008, S. 31) angegangen werden muss. Es soll die Chance steigen, dass sich das Handeln der Organisationsmitglieder an einem gemeinsamen Ziel ausrichtet und die organisationale Profilbildung gestärkt wird. Aus phänomenologischer Sicht und seitens des verwandten symbolischen Interaktionismus ist für die Haftung und Wirkungsrelevanz von Leitbildern entscheidend, dass diese mit den alltäglichen Erfahrungen und Handlungen der Organisationsmitglieder verbunden werden können (vgl. Bahrdt 1972, S. 10). Ein weitgehend identisches Erkenntnisinteresse liegt dem „Konzept der sozialen Welt“ zugrunde, auf welches im Beitrag von Freire Tenzer rekurriert wird.

2.1 Leitbildanalyse einer großstädtischen Volkshochschule A

Betrachtet wird zunächst das Leitbild einer großstädtischen Volkshochschule A im Bundesland NRW. Es ist in einem Programmverzeichnis für das zweite Halbjahr 2012 abgedruckt. Das 300 Seiten umfassende Heft in DIN A4-Format enthält gleich auf der zweiten Seite das „Leitbild“. Der schlichten Überschrift folgt allerdings eine weitere Überschrift in Großbuchstaben mit dem Wortlaut: „Die Grundsätze aus unserem Leitbild“. Dieser Titel signalisiert, dass unterschieden werden muss zwischen einem textlich umfangreich ausgearbeiteten Leitbild und einer präsentierten gekürzten Version, die wichtige Auszüge, nämlich „Grundsätze“ enthält. Eine solche Darstellungspraxis ist – zwecks einer begründet vorzunehmenden Auswahl möglichst kontrastierender Fallbeispiele – in allen von uns durchgesehenen Programm- oder Veranstaltungsverzeichnissen der 132 nordrhein-westfälischen Volkshochschulen nicht unüblich. In dem gerade betrachteten Leitbildauszug der Volkshochschule A unterstreicht eine luftige Schreibweise den Signalcharakter mit einzelnen Formeln wie „Weiterbildung für Alle“, „Lebensbegleitendes Lernen mit Spaß und Erfolg“.

Die populäre Chiffre des „lebensbegleitenden Lernens“, häufig synonym zum „lebenslangen Lernen“ gebraucht, richtet sich im vorliegenden Leitbild aber nicht nur nach außen, also an die Adressaten/innen und potenziellen Teilnehmenden des aktuellen Volkshochschulangebots. Auch die Organisation der Volkshochschule selbst, die pädagogische und administrative Mitarbeiterschaft ist orientierend angesprochen, wenn es in den Grundsätzen des Leitbilds heißt: „Wir entwickeln ständig unsere Organisation weiter und sichern funktionsfähige Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen.“ Volkshochschule A präsentiert sich in der soeben zitierten

Selbstbeschreibung als eine lernende Organisation, die sich im Sinne des Imperativs lebenslangen Lernens auf kollektiver Ebene einem ständigen Prozess der Selbstbeobachtung unterwirft und laufend um die Optimierung von Abläufen und Prozessen bemüht ist. Dazu passen die Hinweise auf die organisationale Praxis eines „Qualitätsmanagements (zur kontinuierlichen Überprüfung der gesteckten Ziele)“ sowie die erfolgreich verlaufende Retestierung durch die Zertifizierungsfirma „ArtSet“ (vgl. Zech 2011). Den Qualitätsanspruch unterstreicht eine etwa zwei Fünftel Seitenfläche beanspruchende Abbildung des dazugehörigen Testierungssiegels „LQW – ArtSet“ mit dem Verfallsdatum „bis 17.05.2013“. Insgesamt wird mit Text und Design vermittelt, dass sich die Beschäftigten der Volkshochschule A dem „mentalen Modell der lernenden Organisation“ (Schlüter 2007) verpflichtet fühlen.

Das betrachtete Leitbild steht auch für Innovationsbereitschaft in Bezug auf ein aktuelles und zielgruppengerechtes Angebot. So heißt es: „Wir erheben regelmäßig Bedarf und Bedürfnisse unserer Kundinnen und Kunden und legen sie für die Planung unserer Bildungsangebote zugrunde.“ Die sich hier vorstellende Volkshochschule gehorcht damit einem Neuigkeits- oder Modernisierungsimperativ bei gleichzeitiger thematischer Bindung an die Bildungsbedürfnisse der Kundinnen und Kunden.

Dass das Leitbild für das (angestrebte) organisationale Selbstverständnis dieser großstädtischen Volkshochschule einen hohen Stellenwert besitzt und auf praktische Wirksamkeit abzielt, verdeutlicht ein Satz gleich zu Textanfang: „Wir verfügen über ein Leitbild, welches für unsere Arbeit handlungsleitend ist.“ Im Vergleich zu anderen Volkshochschulen hebt sich das vorgestellte Leitbild durch seine Bündigkeit, Übersichtlichkeit und leichte Lesbarkeit ab. Die Aussagen, sofern überhaupt zu Sätzen ausformuliert, sind knapp und klar, haben den Charakter von Botschaften. Eine gewisse Leichtigkeit und Offenheit, mit der sich relevante Vorgänge in der Umwelt dieser Weiterbildungseinrichtung aufgreifen lassen und im innerorganisationalen Geschehen eine sachgerechte Berücksichtigung finden können, wird signalisiert.

Darüber hinaus vermittelt das Leitbild der Volkshochschule A ein „Wir“-Gefühl, denn elf der botschaftsförmig verfassten Sätze beginnen mit dem Wort „Wir“. Die Volkshochschule dieser Großstadt, durch Zweigstellen über die einzelnen Stadtteile verteilt und durch eine kulturell gemischte Personalstruktur geprägt, präsentiert sich auf diese – Gemeinschaftsgeist weckende – Weise als soziale und professionelle Handlungseinheit.

Die in diesem Leitbild als wichtig erachtete Praktizierung von Prozessen der „Selbstbeobachtung“ (Egloff 2006) ergibt in seinen verschiedenen Konkretisierungsformen eine zentrale Botschaft an die Leserschaft: Wir sind in Bewegung und ständig um das Kundenwohl bemüht. Zugleich lassen sich so innerhalb der Volkshochschule die häufig neben- oder freiberuflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Pflicht nehmen, indem das Bemühen um die Realisierung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses als handlungsbedeutsam herausgestellt wird.

2.2 Leitbildanalyse einer großstädtischen Volkshochschule B

Betrachtet wird nun das Leitbild einer zweiten großstädtischen Volkshochschule in NRW. Der Text mit dem enthaltenen Leitbild beansprucht etwa zwei Drittel einer DIN-A 4-Seite im Anfangsteil des 216 Seiten umfassenden „Programmhefts“ für das erste Halbjahr 2013. Im Gegensatz zur Volkshochschule A besteht das Leitbild („vhs.leitbild“) aus ausformulierten Sätzen. Der Leitbildtext untergliedert sich in fünf Abschnitte. Die Überschriften heißen: „Die Volkshochschule B“, „Der Auftrag“, „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“, „Das Angebot“ und „Die Qualität“.

Wichtige Anliegen sind zunächst, über den Bildungsauftrag und den Charakter seiner Finanzierung aus öffentlichen Mitteln zu informieren. Der Bezug zur Demokratie sowie die weltanschauliche und parteipolitische Neutralität werden herausgestellt. Und es gibt ein Bildungsideal: Der Mensch soll sich „kritisch mit seinen Lebenszusammenhängen auseinandersetzen, diese in Verantwortung mitgestalten und dabei auch seine kulturell geprägten Bewertungsmaßstäbe (ethische Kategorien) selbstkritisch überprüfen“.

Der Umgang zwischen Mitarbeiter/innen und Teilnehmenden ist an den Maßstäben von Selbstverantwortung und Partnerschaftlichkeit orientiert.

Eine Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Entwicklungen artikuliert sich in diesem Leitbild mittels einer Selbstverpflichtung zur Bedarfsorientierung bei der Erstellung der Angebote. Eine zeitgemäße Gestaltung der Angebote wird garantiert.

Ein expliziter Bezug zum lebenslangen Lernen ergibt sich in diesem Leitbild, indem diese Volkshochschule zweimal mit der Metapher „Lernende Organisation“ in Verbindung gebracht wird: „Als lernende Organisation ist sie selbst von den Inhalten betroffen, die als neues Lernen für neue Herausforderungen von ihr angeboten werden, und sie ist angewiesen auf die Mitgestaltung der an ihrer Arbeit Beteiligten.“

Am intensivsten wird sich auf das „lebenslange Lernen“ unter der Überschrift zum Textabschnitt „Qualität“ bezogen: „Die Volkshochschule B fühlt sich im Sinne einer lernenden Organisation verpflichtet, ständig die Qualität ihrer Arbeit dadurch zu verbessern, dass sie immer wieder ihre Zielsetzungen, ihre Programminhalte, die Methodik und Didaktik, die Instrumente der Bedarfsermittlung, die Kriterien zur Leistungsbewertung, die Zugänglichkeit, die Transparenz ihres Handelns überprüft und sich der Kritik ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellt.“

Im obigen Zitat tritt das Wort „ständig“ hervor. Es markiert hinsichtlich erwachsendidaktischen Handelns zeitgeistige Effizienz, wobei Nähe zum metaphorisch breiten und unscharf bleibenden Bedeutungshof des hier aber nicht explizit angeführten Begriffs des lebenslangen Lernens aufscheint. Eine adressatenorientierte Anpassungsfähigkeit der sich präsentierenden Weiterbildungsorganisationen gegenüber den Herausforderungen der Zeit wird unterstrichen.

In den Darstellungen des Leitbildes bemüht sich die Volkshochschule, den spezifischen „erwachsenenpädagogischen Bezug“ hervorzuheben. Als kennzeichnend gilt das folgende Zitat: „Im Mittelpunkt der Weiterbildungsarbeit der Volkshochschule B steht der Mensch mit seinen Fähigkeiten, sich im Laufe seines Lebens als selbstbestimmt Lernender zu entfalten.“

Hier gerät lebenslanges Lernen zu einem Bildungsideal, welches den Menschen mit seinen Bedürfnissen nach Fähigkeits- und Selbstentfaltung als selbstbestimmt Lernenden in den Mittelpunkt rückt und zum Bezugspunkt didaktischen Handelns werden lässt. In der Lehr-Lernpraxis dieser Volkshochschule interessieren nicht bloß die Erweiterung von Kompetenzen, sondern auch das „Prinzip der Ganzheitlichkeit des Lernens“ sowie „die Entfaltung der Persönlichkeit“. Kompetenz- und Bildungsbegriff stehen damit keineswegs konträr zueinander, vielmehr bedingen sie einander. Insgesamt transportiert das Leitbild der Volkshochschule B spezifische Semantiken, die das lebenslange Lernen als einen handlungsleitenden Topos mit der eigenen Bildungsorganisation in Verbindung bringen, ohne jedoch den Menschen als Subjekt von Bildungsarbeit und -prozessen aus dem Auge zu verlieren. Im Gegensatz zur vorher betrachteten Volkshochschule wirkt das Leitbild von B damit „bodenständiger“ und ist intrinsisch einer erwachsenendidaktisch rückgekoppelten Ethik verpflichtet. Auf die Agenda gehört die professionelle Selbstverpflichtung, sich mit einem zeitgemäßen Bildungsangebot neuen Entwicklungen stellen zu wollen. Dabei geht der orientierende Bezug zum lebenslangen Lernen nicht verloren, ohne allerdings der Einengung auf ein rein organisational zugespitztes Konzept lernender Organisation zu unterliegen (vgl. das Überblicksreferat bei Feld 2007, S. 35 ff.).

2.3 Vergleichende und perspektivische Ausdeutung einzelbezogener Leitbildanalysen

Die untersuchten Leitbilder beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf das lebenslange Lernen. Zunächst ist eine direkte Aufnahme dieses Begriffs in die volkshochschulgemäße Terminologie feststellbar. Des Weiteren gibt es den Aufgriff verwandter oder semantisch angrenzender Begriffe, wie insbesondere „lebensbegleitendes Lernen“, welches meist synonym gebraucht wird. Sodann kommt eine meist funktional indirekte Bezugnahme auf Theoreme oder sinnverwandte Konstrukte vor, welche im theoretischen Diskurs zum lebenslangen Lernen einen festen Platz haben. Ein treffendes Beispiel bildet das Theorem der „Selbstbeobachtung“ (vgl. z. B. Egloff 2006).

Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass lebenslanges Lernen innerhalb der Leitbilddiskurse in volkshochschulischen Programmverzeichnissen den Charakter einer Mobilisierungskategorie annimmt. Dafür kennzeichnend ist der terminologische Rekurs auf das Konzept der „lernenden Organisation“. Es findet sich sowohl in den beiden analysierten Fallbeispielen als auch in vielen Leitbildern nordrhein-westfälischer Volkshochschulen wieder. Hierdurch kommt zum Ausdruck, dass sich viele

öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen in den letzten Jahren den Testierungsverfahren im Bereich des Qualitätsmanagements unterzogen haben und eine dienstleistungsorientierte und zum Teil betriebswirtschaftlich eingefärbte Sprachpraxis Eingang in den öffentlich verantworteten Weiterbildungsbereich gefunden hat (vgl. Zech 2011). In einem Fall wurde eine Textpassage aus dem Qualitätsleitfaden von „ArtSet“ direkt übernommen. Man mag an derartigen Selbstdarstellungspraktiken erkennen, unter welchen Konformitäts- und auch Legitimationsdruck sich Weiterbildungseinrichtungen seit geraumer Zeit gesetzt sehen, was insbesondere aus gouvernementalitätsanalytischer Sicht kritisiert werden kann. Damit geht existenzieller Innovationsdruck bzw. eine befürchtete Verunsicherung hinsichtlich des bisherigen Fortbestands der eigenen Organisation einher. Meine interpretative Ergebnishypothese wird hier durch die Beobachtung untermauert, dass in auffallend vielen Leitbildern der nachhaltige – zweifelsohne als zutreffend anzunehmende – Beitrag der Volkshochschule zur Stadtentwicklung und -kultur zum Ausdruck gebracht wird. Gewissermaßen kommt es in manchen Leitbildern zu einer „symbolischen Verbeugung“ vor der Kommune als existenziell bedeutsamer Trägerorganisation und insbesondere vor dem Kämmerer/der Kämmerin als Mittel verteilende Stelle.

Wie schon angesprochen, lässt sich eine wichtige Funktion von Leitbildern der untersuchten Weiterbildungseinrichtungen gerade in ihrem Stellenwert und Beitrag zur Legitimationsbeschaffung von Organisation erkennen. Josef Schrader hat mit seinem „Modell der Reproduktionskontexte von Weiterbildungsorganisation“ (vgl. Schrader 2011) diesen Aspekt vertiefend ausgeleuchtet. Mit dem Theorem wird der Beobachtung entsprochen, dass Weiterbildungseinrichtungen für ihre Fortexistenz „nicht nur Ressourcen [also Geld bzw. Förderungstitel, R. B.], sondern auch Legitimationen benötigen“ (Schrader 2011, S. 110). Mittels dieser Argumentationsfigur mag sich mit erklären, dass Leitbilder von Weiterbildungsorganisationen die nutzenstiftende Bedeutung ihrer pädagogischen Dienstleistungen am ehesten dann hervortreten lassen können, wenn sie aktuell sind und deren nicht substituierbares Leistungsvermögen in Bezug auf die Schaffung wünschenswerter gesellschaftlicher Entwicklungen aufzeigen. So wird in weiterbildungsgeschichtlicher Hinsicht auch erklärbar, dass sich in der zeitlichen Längsschnittentwicklung als bildnerisch dringend erkannte Herausforderungen auch in einem Wandel jeweils bedeutsamer Legitimationsfiguren des Weiterbildungssystems und der es konstituierenden Bildungseinrichtungen ausmachen lassen. Formeln wie „realistische Wende“ oder „reflexives Moratorium“ bzw. „reflexive Wende“ zeugen von den kontingenten Konjunkturen leitbildförmiger Herausforderungen für den Weiterbildungsbereich.

Lebenslanges Lernen ist derzeit offenbar eine vielfach ausdeutbare und damit fungible Legitimationsfigur, welche eine Vielzahl an Optionen für reproduktionsbedürftige Weiterbildungsorganisationen eröffnet. Als Bewegungsmetapher signalisiert sie eine Permanenz von Lernprozessen, welche zumindest vordergründig Sicherheit schafft, Erwartungen reguliert und Haltungen ausdrückt sowie basalen Bedürfnissen der Orientierung in der zeitgenössischen Wissensgesellschaft genügt

(vgl. de Haan 1993, S. 368). Mit der multifunktionalen Einsetzbarkeit lebenslangen Lernens wächst allerdings auch das – von einzelnen Experten monierte – Risiko (vgl. Feld 2007, S. 209), dass diese Formel ein für Leitbilder wichtiges Eignungskriterium verfehlen könnte, nämlich ihre fokussierende und Komplexität reduzierende Kraft zur Schärfung und Anleitung pädagogisch-professionellen Handelns in Bildungsorganisationen. Zu dieserart Vagheit in existierenden Leitbildern von Volkshochschuleinrichtungen mag nicht unerheblich beitragen, dass häufig unklar bleibt, ob deren Erstellung aus partizipatorischen Prozessen von Qualitäts- und Organisationsentwicklung resultiert oder ob diese lediglich ein rein textbasiertes Produkt darstellen.

3 Ausblick

Kommen wir auf die eingangs angesprochene Forschungsstudie von Freire Tenzer zur Sozialweltanalyse des DIE-Innovationspreises zurück. Verbindet man deren Erkenntnisse mit den analytischen Erträgen der zuvor diskutierten Leitbildanalyse, lässt sich differenzierter ausloten, inwiefern es im Hinblick auf einen zielgruppenspezifischen Einstieg in das lebenslange Lernen Erfolg versprechend sein könnte, die Durchführung von Weiterbildungsangeboten zur Grundbildung mit einem sozialweltlich zu verankernden und erfahrungsnahen Leitbild der „Inklusion“ (vgl. Hoffmann/Mania 2013) zu verbinden.

In diesem Zusammenhang ist es auch aufschlussreich mehr darüber zu erfahren, welche Rolle eine hier greifende „innovative Öffentlichkeitsarbeit“ (Grotlüschen 2013, S. 24) im Hinblick auf Initiierung und Ausbau der Zielgruppenarbeit mit funktionalen Alphabet/innen spielen könnte. Entsprechend lässt sich einem Evaluationsbericht über die in Niedersachsen installierten „Grundbildungszentren“ entnehmen, wie wichtig gerade die Nutzung einer „Klaviatur medieneigneter Aktionen, z. B. Eröffnungen, Jubiläen, Success Stories, Lernersebsthilfe, Ausflüge, Produkt Releases, Preisübergaben, Scheckübergaben, Weltalphabetisierungstage, Kongresse, Gäste aus Politik und Medien, Messen ... Botschafter [und, R. B.] Auszeichnungen“ (Grotlüschen 2013, S. 21) sei. Mit dem zitierten Evaluationsbefund bestätigt sich ein zentraler Untersuchungsbefund der schon von Freire Tenzer herausgearbeiteten Gegenstandstheorie über die verschiedenen Schritte der Umsetzung von Innovationen in der Sozialwelt der Erwachsenenbildung. Im Falle der niedersächsischen Grundbildungszentren, die gern als pionierhafte Basisinstitutionen nachholender Grundbildung im Erwachsenenalter firmieren, wird mit dem obigen Zitat noch die unverzichtbare Komponente einer Medieninteresse weckenden Öffentlichkeitsarbeit für die Implementierung von Leitbildern lebenslangen Lernens unterstrichen, worunter auch die nachholende Grundbildung Erwachsener fällt. Auch hierin findet die pionierhafte Studie von Freire Tenzer (vgl. 2013, S. 229) eine interessante Bestätigung.

Literatur

- Bahrtdt, H. P. (1972):** Industriebürokratie – Versuch einer Soziologie des industrialisierten Bürobetriebes und seiner Angestellten. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Beer, W. (2002):** Vision und roter Faden – Leitbildentwicklung. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld: wbv, S. 44–56.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1980):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dollhausen, K. (2010):** Methoden der Organisationsforschung. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–122.
- Drucker, P. E. (2000):** Die Kunst des Managements. München: Econ Verlag.
- Egloff, B. (2006):** Selbstbeobachtung, Reflexion und Kommunikation als Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener – Zur Empirie informeller Lernprozesse im betrieblichen Kontext. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 202–216.
- Feld, T.C. (2007):** Volkshochschulen als „lernende Organisationen“. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Freire Tenzer, P. A. (2013):** Innovationen in der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Göhlich, M. (2010):** Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 277–291.
- Grotlüschen, A. (2013):** Evaluation der Regionalen Grundbildungszentren (RGZ) in Niedersachsen. www.mwk.niedersachsen.de.
- Haan, G. de (1993):** Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Oelkers, J. u. a. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 361–375.
- Hoffmann, N./Mania, E. (2013):** „Hallo Zielgruppe“!? In: Burtscher, R. u. a. (Hg.): Zugänge zur Inklusion. Bielefeld: wbv, S. 73–83.
- Neuhaus, C. (2009):** Zukunftsbilder in der Organisation. In: Popp, R./Schüll, E. (Hg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Berlin: Springer, S. 175–194.
- Schäffter, O./Weber, C. (2002):** Bericht der wissenschaftlichen Evaluation. In: Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 1. Bonn: Bitter GmbH, Recklinghausen, S. 295–349.
- Schlüter, A. (2007):** Die „lernende Organisation“ als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Nuissl von Rein, E. (Hg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 41–55.

- Schrader, J. (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Vahs, D. (2005):** Organisation – Einführung in die Organisationstheorie. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 5. Auflage.
- Zech, R. (2008):** Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz.
- Zech, R. (2011):** Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Hannover, 3. korrig. Auflage.

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Rainer Brödel

Lehrt Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft; daneben tätig als Lehrender und Modulverantwortlicher für den Bereich „Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung“ im berufsbegleitenden Masterstudiengang „Alphabetisierung und Grundbildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Zuvor Akad. Rat an der Universität Hannover (1988) und Lehrstühle für Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung an den Universitäten Dortmund (1992), Flensburg (1995) und Münster (2000); davor Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften und Promotion (1977) an der Universität Göttingen sowie Hochschulassistent, Habilitation (1987) und Privatdozentur an der Freien Universität Berlin.

Dr. Patrícia Andréa Freire Tenzer

Promotion in Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Innovation in der Erwachsenenbildung und Betriebswirtschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Mehr als zehn Jahre internationale Berufserfahrung inklusive Führungspositionen in den Bereichen Learning & Development, Personalentwicklung, Kommunikation und Marketing, im universitären Umfeld auch als Dozentin und Koordinatorin.

Autorin zahlreicher wissenschaftlicher Schriften und eines autobiografischen Buches über Motivation und persönliche Entwicklung. Buchveröffentlichung 2013 über das Thema „Innovationen in der Erwachsenenbildung“ (Barbara Budrich Verlag).

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Studierte in Oldenburg, Berlin, Münster, was sie nach Diplom und Promotion mit einer Habilitation 1987 in Oldenburg abschloss. Nach der Vertretungsprofessur (C3) für Politische Weiterbildung/Frauenbildung 1993 in Bremen erhielt sie 1992 die Professur für Erwachsenenpädagogik (C4) an der Humboldt-Universität sowie die Leitung der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Philosophischen Fakultät IV – jetzt Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Seit 1. April 2013 ist sie dort Seniorprofessorin.

Prof. Dr. Rudolf Kammerl

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik

Studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Regensburg (Dipl.-Päd.). 1998 Promotion und 2004 Habilitation an der Universität Passau. 2005–2007 Vertretungsprofessor an der FAU Erlangen-Nürnberg. Seit 2008 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Mediensozialisation, Mediendidaktik und Medienbildung.

Prof. Dr. Joachim Ludwig

Universität Potsdam

Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik seit 2004. Promovierte und habilitierte zwischen 1995 und 2000 parallel zu Tätigkeiten in der Bildungspraxis. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören eine bildungstheoretische Lernforschung und professionelles pädagogisches Handeln mit dem Schwerpunkt Beratung.

Dr. Cornelia Maier-Gutheil

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung Weiterbildung und Beratung

Studierte Erziehungswissenschaften in der Studienrichtung Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Professionalitätsentwicklung, professionelles Handeln, Beratungs- und Interaktionsforschung. Seit 2008 Mitarbeit im DFG-Projekt „Prekäre Kontinuitäten“ unter Leitung von J. Kade und S. Nolda.

Prof. Dr. Tobias Nettke

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Fachbereich Gestaltung

Studiengänge „Museumskunde“ (Bachelor) und „Museumsmanagement & -kommunikation“ (Master)

Studierte Lehramt für Haupt- und Realschulen sowie Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ab 1998 arbeitete er in der Museumspädagogik und Umweltbildung. 2010 erfolgte die Promotion, im gleichen Jahr der Ruf als Professor für Museumspädagogik an die Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin.

Dr. phil. Stefan Pörtner

Studierte Pädagogik, Geschichte und Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Vertretungsprofessur Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen und Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Claudia Pohlmann

Leibniz Universität Hannover

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Abteilung Erwachsenenbildung

Seit Juni 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover. Sie beschäftigt sich mit erwachsenenpädagogischer Programm(pla-nungs)forschung und Beratungsforschung.

Prof. Dr. Steffi Robak

Leibniz Universität Hannover

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Abteilung Erwachsenenbildung

Seit März 2011 Professorin am Lehrstuhl Bildung im Erwachsenenalter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover sowie Geschäftsführende Leiterin der Arbeitsstelle diversitAS. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Bildungsmanagement, Lernkultur- und Institutionenforschung, Kulturelle und Transkulturelle Bildung sowie Internationale Personalentwicklung in Unternehmen.

Dr. Julia Schütz

Leuphana Universität Lüneburg
College, EU-Großprojekt „Innovations-Inkubator“

Studierte Erziehungswissenschaften in der Studienrichtung Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Bildungsforschung, die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung und die Hochschulforschung. Zwischen 2009 und 2011 führte sie gemeinsam mit R. Tippelt und D. Nittel die PAELL-Studie durch.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Seit 1991 Professor für Erziehungswissenschaft, zunächst an der Universität Freiburg, seit 1998 hat er den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München inne. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Bildungsforschung, insbesondere die Weiterbildungsforschung, die Jugendforschung und das lebenslange Lernen.

Dr. Antje Wolff (geb. Wrogemann)

Projektleiterin Führungskräfteentwicklung
Pricewaterhouse Coopers AG WPG

Studierte Erziehungswissenschaften in der Studienrichtung Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zu ihrem Forschungsschwerpunkt zählt die qualitativ-rekonstruktive Forschung zu Berufsbiografien, Karriereentwicklung und Lernprozessen von Führungskräften im betrieblichen Kontext. Antje Wolff ist seit zwölf Jahren im Bereich der Unternehmensberatung und betrieblichen Organisations- und Personalentwicklung tätig.

LEBENSLANGES LERNEN ALS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Dieses Buch vereint zentrale Felder der Erziehungswissenschaft. Es werden professionstheoretische Anliegen bearbeitet sowie empirische Ergebnisse zum lebenslangen Lernen, zur Beratung und zum Lernen und Lehren mit Medien vorgestellt. Weitere Schwerpunkte stellen Studien aus dem Bereich der biografischen Forschung und der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung dar.

Die Beiträge wurden in einem Tandem-Prinzip erstellt: Nachwuchswissenschaftler/-innen, ehemalige Promovenden Professor Dr. Dieter Nittels, die heute in der Erwachsenenbildung, Hochschullehre oder Weiterbildung tätig sind, bearbeiten eine spezifische Forschungsfrage. Eine erfahrene Wissenschaftlerin oder ein prominenter Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Disziplin nimmt im eigenen Beitrag Bezug auf das gewählte Thema. Damit spiegelt der Band anlässlich des 60. Geburtstages Dieter Nittels ein umfassendes Spektrum der Forschungsschwerpunkte des Jubilars wider.

Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler/-innen, Studierende, Praktiker/-innen und Entscheidungsträger/-innen in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber/-in der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main), Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern) und Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Institut für Pädagogik, Technische Universität Chemnitz).