

Johannes Wahl

FORSCHUNG & PRAXIS

EB  
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

# LEBENSLANGES LERNEN ZWISCHEN BILDUNGSPOLITIK UND PÄDAGOGISCHER PRAXIS

Die Verankerung in  
pädagogischen Arbeitsfeldern



Johannes Wahl

EB   
 LBL

**LEBENSLANGES LERNEN  
ZWISCHEN BILDUNGSPOLITIK  
UND PÄDAGOGISCHER PRAXIS**

Die Verankerung in  
pädagogischen Arbeitsfeldern



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 15

Sebastian Lerch

##### **Lebenskunst lernen**

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

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

##### **Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung**

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

Band 9

Wiltrud Gieseke

##### **Lebenslanges Lernen und Emotionen**

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-  
prozesse aus beziehungstheoretischer  
Perspektive  
3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b  
ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

##### **Lernen und Bildung Erwachsener**

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b  
ISBN 978-3-7639-5713-2

#### Forschung und Praxis:

Band 23

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

##### **Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft**

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

Band 24

Daniela Schleifenbaum, Vanessa Walther

##### **Kooperationen auf dem Prüfstand**

Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit  
wahrnimmt und gestaltet  
Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004450  
ISBN 978-3-7639-5487-2

Band 25

Birgit Elend

##### **Statik und Dynamik im informellen Lernen**

Subjektive Perspektiven auf die betriebliche  
Teamleitung  
Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004434  
ISBN 978-3-7639-5455-1

Band 26

Karin Dollhausen, Sonja Muders (Hg.)

##### **Diversität und lebenslanges Lernen**

Aufgaben für die organisierte Weiterbildung  
Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6004500  
ISBN 978-3-7639-5633-3

Band 28

Melanie Benz-Gydat

##### **Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe**

Studie zum Übergang von der Hochschule in  
die berufliche Praxis  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004503  
ISBN 978-3-7639-5639-5

Band 29

Nikolaus Meyer

##### **Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung**

Erwachsenenpädagogik und Journalismus  
im Vergleich  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004504  
ISBN 978-3-7639-5641-8

Johannes Wahl

**LEBENSLANGES LERNEN  
ZWISCHEN BILDUNGSPOLITIK  
UND PÄDAGOGISCHER PRAXIS**

Die Verankerung in  
pädagogischen Arbeitsfeldern



## Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

**Prof. Dr. Rainer Brödel**, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

**Prof. Dr. Dieter Nittel**, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs**, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

**Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff**, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

### 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.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH Co. KG  
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam  
ISBN 978-3-7639-5637-1 (Print) **Best.-Nr. 6004502**  
ISBN 978-3-7639-5638-8 (E-Book) **Best.-Nr. 6004502w**  
DOI: 10.3278/6004502w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download  
unter [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation ist unter folgender Lizenz veröffentlicht:  
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de)



Die Dissertation ist mit dem Originaltitel: „Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis“ an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main erschienen.

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.

# Inhalt

---

|  |    |
|--|----|
| <b>Vorwort</b> .....   | 7  |
| <b>1 Einleitung</b> .....  | 11 |
| 1.1 Lebenslanges Lernen in Zeiten kollektiver Transformationen .....                         | 11 |
| 1.2 Aufbau der Arbeit .....  | 13 |
| <b>2 Wissen als gesellschaftliches und subjektives Produkt</b> .....                         | 15 |
| 2.1 Wissensformen nach Schütz .....  | 19 |
| 2.2 Geschlossene Sinnbereiche als Produktionskontexte von Wissen .....                       | 20 |
| <b>3 Lebenslanges Lernen – ein polyvalenter Begriff</b> .....                                | 23 |
| 3.1 Förderung des lebenslangen Lernens als bildungspolitische Reformstrategie ...            | 25 |
| 3.2 Lernkulturwandel und Folgen für das Individuum .....                                     | 30 |
| 3.3 Realisierung des lebenslangen Lernens als Zuständigkeit von pädagogisch<br>Tätigen ..... | 33 |
| <b>4 Vorstellung der untersuchten pädagogischen Arbeitsfelder</b> .....                      | 39 |
| 4.1 Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens .....                       | 39 |
| 4.2 Elementarbereich .....   | 45 |
| 4.3 Berufliche Bildung .....   | 46 |
| 4.4 Erwachsenenbildung .....   | 48 |
| <b>5 Forschungsdesign</b> .....  | 51 |
| 5.1 Sekundäranalyse der PAELL-Studie .....   | 51 |
| 5.2 Auswahlverfahren .....   | 52 |
| 5.2.1 <i>Datenkorpus der PAELL-Studie</i> .....  | 52 |
| 5.2.2 <i>Datenkorpus der Untersuchung</i> .....  | 53 |
| 5.3 Datenauswertung durch Methodenverschränkung .....  | 55 |
| 5.4 Analyse der pädagogischen Arbeitsfelder .....  | 57 |
| 5.4.1 <i>Anwendung deskriptiver statistischer Verfahren</i> .....                            | 57 |
| 5.4.2 <i>Anwendung argumentationsanalytischer Verfahren</i> .....                            | 57 |
| 5.4.3 <i>Analytische Verdichtung der arbeitsfeldbezogenen Ergebnisse</i> .....               | 61 |
| 5.5 Aufbau eines theoretischen Modells .....   | 62 |
| <b>6 Deskriptive statistische Auswertung</b> .....   | 65 |
| 6.1 Soziodemografische Angaben .....   | 65 |
| 6.1.1 <i>Alter</i> .....   | 65 |
| 6.1.2 <i>Geschlecht</i> .....  | 66 |
| 6.1.3 <i>Höchster Bildungsabschluss</i> .....  | 67 |
| 6.1.4 <i>Monatliches Bruttoeinkommen</i> .....   | 67 |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 6.1.5     | <i>Regionale Verortung</i> .....  | 68         |
| 6.1.6     | <i>Einstellungen zum lebenslangen Lernen</i> .....  | 69         |
| 6.1.7     | <i>Kooperationsaktivitäten</i> .....  | 71         |
| <b>7</b>  | <b>Analytische Verdichtung</b> .....  | <b>75</b>  |
| 7.1       | Elementarbereich-4-1 .....  | 77         |
| 7.1.1     | <i>Positionierung des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes</i> .....   | 77         |
| 7.1.2     | <i>Orientierungskraft des lebenslangen Lernens</i> .....  | 78         |
| 7.1.3     | <i>Geschlossene Sinnbereiche bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens</i> .....  | 82         |
| 7.2       | Berufliche Bildung-4-1 .....  | 84         |
| 7.2.1     | <i>Positionierung des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes</i> .....   | 84         |
| 7.2.2     | <i>Orientierungskraft des lebenslangen Lernens</i> .....  | 85         |
| 7.2.3     | <i>Geschlossene Sinnbereiche bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens</i> .....  | 90         |
| 7.3       | Erwachsenenbildung-2-1 .....  | 92         |
| 7.3.1     | <i>Positionierung des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes</i> .....   | 92         |
| 7.3.2     | <i>Orientierungskraft des lebenslangen Lernens</i> .....  | 92         |
| 7.3.3     | <i>Geschlossene Sinnbereiche bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens</i> .....  | 98         |
| <b>8</b>  | <b>Die Verankerung des lebenslangen Lernens in pädagogischen Arbeitsfeldern</b> .....   | <b>101</b> |
| 8.1       | Lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus und symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium .....                   | 101        |
| 8.1.1     | <i>Das Universalisierungspotenzial des lebenslangen Lernens aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive</i> .....                | 102        |
| 8.1.2     | <i>Das Universalisierungspotenzial des lebenslangen Lernens in den beruflichen Selbstbeschreibungen pädagogisch Tätiger</i> ..... | 105        |
| 8.2       | Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in pädagogischen Arbeitsfeldern ..  | 110        |
| 8.2.1     | <i>Rezeption des lebenslangen Lernens in Zeiten kollektiver Transformationen</i> .....  | 110        |
| 8.2.2     | <i>Arbeitsfeld- und organisationsbezogene Bedingungen permanenten Lernens</i> .....   | 114        |
| 8.2.3     | <i>Arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens</i> .....   | 121        |
| 8.2.4     | <i>Adaption des lebenslangen Lernens im Kontext der pädagogischen Tätigkeit</i> .....   | 150        |
| 8.2.5     | <i>Diagnose eines binnendifferenzierten gesellschaftlichen Funktionssystems</i> .....   | 169        |
| <b>9</b>  | <b>Ergebniszusammenfassung</b> .....  | <b>179</b> |
| <b>10</b> | <b>Ausblick</b> .....   | <b>187</b> |
|           | <b>Literaturverzeichnis</b> .....   | <b>189</b> |
|           | <b>Internetquellen</b> .....  | <b>213</b> |
|           | <b>Zusammenfassung</b> .....  | <b>215</b> |
|           | <b>Abstract</b> .....   | <b>215</b> |
|           | <b>Autor</b> .....  | <b>216</b> |

# Vorwort

---

Diese Publikation fußt auf einer circa 900-seitigen Dissertation, die in enger Verbindung mit den beiden Projekten PAELL („Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“) und LOEB („Die Verankerung des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“) erstellt worden ist. Über viele Jahrzehnte wurde das lebenslange Lernen (LLL) vorrangig aus einer programmatischen, mehr oder weniger normativ gefärbten Perspektive diskutiert. In der vorliegenden Untersuchung verändert der Autor den Blickwinkel: Mit einer wohl noch nie dagewesenen Präzision und Tiefenschärfe geht er der Frage nach, wie unterschiedliche pädagogische Berufskulturen – in diesem Fall Erziehende, Lehrkräfte an beruflichen Schulen und Erwachsenenbildner – die Maxime des lebenslangen Lernens faktisch in ihr Berufswissen integriert haben und welche Konsequenzen dies für ihr Handeln im Berufsalltag hat. Angesichts der Allgegenwart des LLL in der nationalen wie internationalen Bildungspolitik erscheint es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht unbedingt geboten, empirisch zu untersuchen, inwieweit diese Formel überhaupt in der Bildungspraxis, in den diversen pädagogischen Berufskulturen angekommen ist. Ist die rhetorische Figur des LLL noch nur ein Ornament in den Sonntagsreden vieler Politikerinnen und Politiker oder ist es schon ein zentrales Element in den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogischen Praxis? Worin liegt die potenzielle Handlungsrelevanz dieses Wissens und wie hat es sich vergegenständlicht? Diese Gesichtspunkte machen die Studie von Johannes Wahl nicht bloß für die erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen, sondern auch für die Erziehungswissenschaft allgemein interessant.

Sowohl in der praktischen Pädagogik als auch in der theoretischen Wissenschaft müssen die Tätigen auf das Phänomen reagieren, dass das LLL eine absolute Metapher ist (vgl. Dellori, C.: Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse, Wiesbaden 2016). Diese sprachliche Besonderheit erklärt die semantische Unschärfe der Kategorie und die Nähe zum Alltagswissen – es ist also eine konsequente Arbeit am Begriff notwendig. Johannes Wahl löst die hier anklingenden Probleme bei der Konstitution einer im akademischen Diskurs anschlussfähigen Kategorie mit einem spezifisch wissenssoziologischen Zugang: Auf Grundlage des wissenssoziologischen Konzepts von Alfred Schütz sowie Peter Berger/Thomas Luckmann trifft der Verfasser begründete Unterscheidungen, ob das LLL unter genuin wissenschaftlichen Gesichtspunkten, berufspraktischen Relevanzstrukturen,

bildungspolitischen Aspekten und auch aus alltagsweltlicher Perspektive betrachtet wird. Als besonders fruchtbar hat sich in der Analyse die auf Alfred Schütz zurückgehende Differenz von Vertrautheits- und Bekanntheitswissen erwiesen.

Der Autor hat zudem etwas realisiert, was landauf und landab in den Sozial- und Erziehungswissenschaften energisch gefordert, aber selten wirklich umgesetzt wird, nämlich die Triangulation von qualitativen und quantitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung. Stets den Blick auf größere Zusammenhänge gerichtet, achtet er bei der Datenauswertung dennoch auf die in der qualitativen Bildungsforschung erforderliche Akribie. Die bei der bereichsspezifischen Untersuchung von beruflichen Selbstbeschreibungen herausgearbeiteten Befunde wurden kongenial in das Konzept der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese integriert. Der Autor hat auf diese Weise das thematische Spektrum und das damit verbundene Spannungsverhältnis von pädagogischem Berufshandeln, Bildungs- und Erziehungsorganisationen sowie Systemebene gekonnt vermessen und so einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Theorie und Empirie des LLL geleistet.

Mit seiner professions- und organisationstheoretischen Studie stärkt Johannes Wahl eine Sichtweise, die für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft bedeutsam sein könnte. Er zeigt einerseits die berufsfeldspezifischen Merkmale pädagogischer Berufsfelder auf, andererseits macht er aber auch deutlich, dass die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese auch eine Fülle von Kooperationsanlässen, Affinitäten in den Methoden, Arbeitsformen und Technologien sowie weitere Gemeinsamkeiten zwischen den sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen bedingen. So gesehen hat Johannes Wahl das pädagogisch organisierte System des LLL als außerordentlich robust beschrieben. Es leistet sich spezifische Haltungen und exklusive Einstellungen der Tätigen in den verschiedenen pädagogischen Berufskulturen und weist in der Fokussierung auf die Humanontogenese dennoch einen Fluchtpunkt und gemeinsame Schnittmengen auf. Die implizit in Wahls empirischen Befunden aufscheinende Tragik, dass einerseits ein immens großes berufsfeldübergreifend angelegtes Vergemeinschaftungspotenzial in der pädagogischen Berufsarbeit angelegt ist, dieses andererseits aber noch brach liegt(!) bzw. ungenutzt bleibt, gilt es in den nächsten Jahren verstärkt zu diskutieren.

Frankfurt am Main im Juni 2017

*Prof. Dr. Dieter Nittel*

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

---

|                |   |     |
|----------------|---|-----|
| <b>Abb. 1</b>  | Arbeitsfelder des POSDLL. . . . .   | 42  |
| <b>Abb. 2</b>  | Untersuchte Arbeitsfelder des POSDLL. . . . .   | 45  |
| <b>Abb. 3</b>  | Auszug aus Teil 2 des Fragebogens: Arbeitsmotivation und lebenslanges Lernen. . . . .   | 52  |
| <b>Abb. 4</b>  | Themenschwerpunkt 4 des Gruppendiskussionsleitfadens: lebenslanges Lernen. . . . .  | 53  |
| <b>Abb. 5</b>  | Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld des Elementarbereichs innerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 377. . . . .   | 79  |
| <b>Abb. 6</b>  | Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld des Elementarbereichs außerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 377. . . . .   | 80  |
| <b>Abb. 7</b>  | Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der beruflichen Bildung innerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 122. . . . . | 86  |
| <b>Abb. 8</b>  | Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der beruflichen Bildung außerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 122. . . . . | 86  |
| <b>Abb. 9</b>  | Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung innerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 136. . . . .  | 93  |
| <b>Abb. 10</b> | Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung außerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 136. . . . .  | 94  |
| <b>Abb. 11</b> | Eigenschaften des Vertrautheitswissens zum lebenslangen Lernen. . . . .   | 127 |
| <b>Abb. 12</b> | Kollektive Orientierungen der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich zum lebenslangen Lernen. . . . .   | 133 |

|                |  |     |
|----------------|--|-----|
| <b>Abb. 13</b> | Kollektive Orientierungen der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung zum lebenslangen Lernen. . . . . | 140 |
| <b>Abb. 14</b> | Kollektive Orientierungen der pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen. . . . .  | 145 |
| <b>Tab. 1</b>  | Zusammensetzung der Stichprobe. Absolute und prozentuale Angaben. . . . .                                      | 54  |
| <b>Tab. 2</b>  | Zusammensetzung des Samples. Absolute und prozentuale Angaben. . . . .   | 54  |

## Abkürzungsverzeichnis

---

|        |  |
|--------|--|
| BBiG   | Berufsbildungsgesetz   |
| BSW    | Berichtssystem Weiterbildung                                     |
| EU     | Europäische Union  |
| HLbG   | Hessisches Lehrerbildungsgesetz                                  |
| OECD   | Organisation for Economic Co-operation and Development           |
| PAELL  | Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens    |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

# 1 Einleitung

---

## 1.1 Lebenslanges Lernen in Zeiten kollektiver Transformationen

Seit den 1960er Jahren hat sich die Bedeutung lebenslanger Lernaktivitäten angesichts gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse und ihrer Folgen für die individuelle Lebenslaufgestaltung unter dem Begriff des lebenslangen Lernens zu einem wichtigen gesellschaftlichen Thema entwickelt (vgl. Faulstich 2006: 7). In diesem Kontext wurde und wird es in bildungspolitischen Positionspapieren, bspw. der Europäischen Union (EU), aufgegriffen und je nach Organisationsziel unterschiedlich akzentuiert (vgl. Ioannidou 2010: 28). Während in der sogenannten ersten Welle eher emanzipatorische Effekte fokussiert wurden (vgl. Field 2009: 22), lässt sich in aktuellen Konzepten die Tendenz einer Entkopplung des lebenslangen Lernens von sozialem emanzipativem Gedankengut zugunsten einer Fokussierung auf ökonomisch verwertbare Humanressourcen (vgl. Lima 2012: 137) diagnostizieren.

In der Erziehungswissenschaft wird das lebenslange Lernen unter vielfältigen Schwerpunktsetzungen erforscht. Vor dem Hintergrund einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Lernens (vgl. Hof 2009: 56 ff.) wird jedoch deutlich, dass seine Gestaltung nicht nur individuelle Entfaltungsmöglichkeiten bietet, sondern auch als obligatorische Aufgabe verstanden werden muss. Hierin dokumentiert sich der Zwangscharakter des lebenslangen Lernens, der den Individuen den Umgang mit Zumutungen und Risiken abverlangt, ohne gesellschaftliche Ungleichheiten zu berücksichtigen (vgl. Faulstich 2006: 9 f.; Rothe 2015: 33). Lebensumfassende Lernaktivitäten können daher sowohl aus einer positiv-affirmativen als auch aus einer distanziert-ablehnenden Haltung bewertet (vgl. Kade/Seitter 1998: 52) und dabei entweder als Garant für Selbstbestimmung oder als Sinnbild für gesellschaftliche Zumutungen (vgl. Siebert 2006a: 26) eingestuft werden.

Sowohl in bildungspolitischen Positionspapieren als auch in erziehungswissenschaftlichen Abhandlungen zum lebenslangen Lernen zeigt sich demzufolge die Polyvalenz dieses Begriffs. Während die dabei verwendeten Thematisierungskontexte bereits in vielfältiger Weise untersucht wurden, besteht ein zentrales Desiderat in der Erforschung der Bedeutungszuschreibung durch pädagogisch Tätige. Ihnen kommt bei der Unterstützung von Lernprozessen, die zur Bearbeitung gesellschaftlicher Anforderungen, der zunehmenden Pluralisierung der Lebenslagen, -phasen und -stile

(vgl. Tippelt/Hippel 2007: 119) und den damit korrespondierenden Individualisierungstendenzen (vgl. Alheit/Dausien 2010: 720) durchgeführt werden, eine zentrale Position zu. Ihre Perspektive auf das lebenslange Lernen wurde bisher ausschließlich im Rahmen der Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“ (PAELL) erforscht. Die darin generierten Ergebnisse weisen auf den Umstand hin, dass das lebenslange Lernen in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern (vgl. Krüger/Rauschenbach 2012: 11 ff.) bei der überwiegenden Mehrheit der Beschäftigten bekannt ist (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2012: 93). Jenseits dieser Diversifikation zeigt sich, dass das lebenslange Lernen für das Personal aus den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern eine unterschiedlich stark ausgeprägte Orientierungskraft aufweist. Am deutlichsten kommt diese im Elementarbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung zur Geltung (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 133 ff.).

Basierend auf diesen Erkenntnissen werden in dieser Arbeit die beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern vertieft analysiert, in denen sich eine hohe Orientierungskraft des lebenslangen Lernens nachweisen lässt. Um das damit verbundene Wissen zu erforschen, werden die geschlossenen Sinnbereiche (vgl. Schütz 1971: 263 f.) als Produktionskontexte des Wissens zum lebenslangen Lernen anhand der Angaben der Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung rekonstruiert. Darüber hinaus wird das Wissen der Befragten auf arbeitsfeldübergreifende Gemeinsamkeiten und arbeitsfeldspezifische Unterschiede der Thematisierungskontexte untersucht und so die jeweilige Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den analysierten pädagogischen Arbeitsfeldern herausgearbeitet.

Durch diese Untersuchung wird es möglich, die Wirksamkeit europäischer und nationaler Empfehlungen zum lebenslangen Lernen für pädagogisch Tätige zu erforschen und eine Verbindung zwischen bildungspolitischem Diskurs und pädagogischer Praxis herzustellen. In diesem Kontext kann vermutet werden, dass innerhalb der Gesamtheit der pädagogisch Tätigen, die in den unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern für diverse Organisationen und pädagogisch Andere aktiv sind, unterschiedliche Einstellungen und Wissensbestände zum lebenslangen Lernen existieren. Von zentralem Interesse ist hierbei, welche Bezugspunkte die Befragten wählen, um ihre Positionen argumentativ abzusichern. Damit rücken sowohl die Wissensbestände der Individuen als auch das kollektive Wissen der Gesamtheit der Beschäftigten aus dem entsprechenden pädagogischen Arbeitsfeld in den Fokus. Explizit wird in der Studie untersucht, welche Bezugspunkte die Befragten bei der Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen wählen und auf welche geschlossenen Sinnbereiche, bspw. bildungspolitisches Gedankengut, wissenschaftliche Termini oder berufliche Erfahrungen, sich diese zurückführen lassen. Es erscheint hierbei denkbar, dass pädagogisch Tätige, die Personen verschiedener Lebensalter und -lagen begleiten, auf Wissen aus unterschiedlichen geschlossenen Sinnbereichen zurückgreifen. Gleichzeitig kann die Existenz eines arbeitsfeldübergreifenden Wissensbestandes in Betracht gezogen werden.

Um die unterschiedlichen Kontextualisierungsmöglichkeiten der pädagogisch Tätigen aus den drei untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern zu rekonstruieren, geht diese Arbeit drei forschungsleitenden Fragestellungen nach:

1. Welche geschlossenen Sinnbereiche, aus denen sich die Einstellungen zum lebenslangen Lernen speisen, nutzen die pädagogischen Berufsgruppen aus dem Elementarbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung?
2. Welchen Einfluss haben die verschiedenen geschlossenen Sinnbereiche auf das jeweilige Verständnis vom lebenslangen Lernen und wie machen sich diese in den unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen bemerkbar?
3. Inwiefern lassen sich bezüglich der Einstellungen zum lebenslangen Lernen Schnittmengen zwischen den drei pädagogischen Berufsgruppen identifizieren und welche diesbezüglichen Alleinstellungsmerkmale weisen die jeweiligen Berufsgruppen auf?

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Nach diesem einführenden Kapitel (1) wird die grundlagentheoretische Verortung der Untersuchung dargestellt. Dies geschieht, indem die Verknüpfung von Gesellschaft und Subjekt im Kontext der Wissensgenese aus Sicht der Wissenssoziologie thematisiert wird (2). Die Darstellung der dabei zentralen Funktion des Wechselverhältnisses zwischen gesellschaftlichem und subjektivem Wissensvorrat bildet den Ausgangspunkt für die Beschreibung der sozialen Verteilung von Wissen, was in verschiedenen Wissensformen zum Ausdruck kommt (2.1). Daran anknüpfend erfolgt die Definition der geschlossenen Sinnbereiche als Produktionskontexte von Wissen (2.2). Deren empirische Rekonstruktion in den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen bildet ein zentrales Ziel der Arbeit.

In der Folge wird das lebenslange Lernen als Gegenstandsbereich der Untersuchung anhand eines Überblicks über den gegenwärtigen Forschungs- und Literaturstand eingeführt (3). Dabei werden nach einer Begriffsklärung (3.1) drei verschiedene Blickwinkel eingenommen: Eine Perspektive beschäftigt sich mit den Abhandlungen über bildungspolitische Reformbemühungen, die auf pädagogische Arbeitsfelder abzielen (3.2). Eine weitere Facette bilden Publikationen zu den Implikationen des lebenslangen Lernens für eine veränderte Lernkultur und den daraus resultierenden individuellen Folgen (3.2). Der dritte Schwerpunkt fokussiert die Herausforderungen, die sich für die pädagogisch Tätigen aus der angestrebten Institutionalisierung des lebenslangen Lernens ergeben (3.4).

Basierend auf der Annahme, dass die Verstetigung des lebenslangen Lernens eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe bildet, wird nachfolgend die Gesamtheit der pädagogisch ausgerichteten Arbeitsfelder unter systemtheoretischen Gesichtspunkten betrachtet (4). Hier werden die pädagogischen Arbeitsfelder unter Rückgriff auf zentrale systemtheoretische Begrifflichkeiten als integriertes gesellschaftliches Funk-

tionssystem beschrieben (4.1). Daran anschließend werden mit dem Elementarbereich (4.2), der beruflichen Bildung (4.3) sowie der Erwachsenenbildung (4.4) die drei pädagogischen Arbeitsfelder vorgestellt, die die Schwerpunkte dieser Studie bilden.

Ergänzend zur grundlagentheoretischen Verortung, der Darstellung des Gegenstandsbereiches und der Einführung des Untersuchungsfeldes erfolgt im weiteren Verlauf die Präsentation des Forschungsdesigns (5). In diesem Kontext wird die Verbindung der Arbeit mit der PAELL-Studie thematisiert (5.1). Zudem wird neben dem Auswahlverfahren, das zur Selektion der relevanten Daten diente (5.2), die Bedeutung eines multimethodischen Vorgehens bei der Datenauswertung begründet (5.3). Darüber hinaus thematisieren weitere Abschnitte dieses Kapitels die methodische Vorgehensweise bei der Analyse der Daten aus den einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern (5.4) bzw. ihrer Zusammenführung und theoretischen Rückbindung (5.5).

Anknüpfend an diese Erläuterungen werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung abgebildet (6). In diesem Zusammenhang werden zunächst die soziodemografischen Angaben der Studienteilnehmenden (6.1) sowie anschließend ihre Einstellungen zum lebenslangen Lernen (6.2) und die Angaben zu ihren Kooperationsaktivitäten (6.3) aufgegriffen.

Analog dazu erfolgt die analytische Verdichtung der Feinanalyse (7). Hier werden die Ergebnisse der beiden empirischen Zugänge zusammengeführt. Die Resultate dieses Prozesses werden erneut differenziert nach den drei zentralen pädagogischen Arbeitsfeldern des Elementarbereichs (7.1), der beruflichen Bildung (7.2) sowie der Erwachsenenbildung (7.3) präsentiert.

Mit der Konstruktion eines theoretischen Modells erfolgt die Zusammenführung der bisher generierten Ergebnisse, sodass die Verankerung des lebenslangen Lernens in den drei erforschten pädagogischen Arbeitsfeldern konturiert werden kann (8). In diesem Kontext vollzieht sich anhand kontrastiver Vergleiche nicht nur die Identifizierung der zentralen Untersuchungsergebnisse, sondern auch deren Rückbindung an den erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand. Diesbezüglich wird nicht nur die Funktion des lebenslangen Lernens als Universalisierungsmechanismus (8.1), sondern auch dessen Orientierungskraft in den einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern herausgearbeitet (8.2).

Am Ende der Arbeit werden die wichtigsten Ergebnisse nochmals komprimiert dargestellt (9) und ein Ausblick auf mögliche Implikationen für die individuellen und kollektiven Professionalisierungsprozesse von pädagogisch Tätigen gegeben (10).

## 2 Wissen als gesellschaftliches und subjektives Produkt

---

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Verankerung des lebenslangen Lernens in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern und dem dazugehörigen Wissen der pädagogisch Tätigen. Dementsprechend nimmt sie die Institutionalisierung von Wissensbeständen in den Blick und geht der Frage nach, aus welchen geschlossenen Sinnbereichen das jeweilige Wissen stammt bzw. welche objektivierten Produktionskontexte dem subjektiv zugänglichen Wissen vorausgehen.

Zur Erforschung des Wechselverhältnisses zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, in dem die zentralen Prozesse der Wissensgenese ablaufen (vgl. Hof 2012: 51), bietet sich die Perspektive der Wissenssoziologie an. Sie befasst sich mit der Relation von den sozialen Erzeugungsstrukturen von Wissen und den empirisch rekonstruierbaren Wissensformen (vgl. Schützeichel 2012: 17). Die Entstehung von Wissen ist bereits seit mehreren hundert Jahren der Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (vgl. Berger/Luckmann 2010: 5). Die Erforschung des Wechselverhältnisses von individueller Wissensproduktion und seiner gesellschaftlichen Verteilung ist unmittelbar mit der Phänomenologie und der Entwicklung einer phänomenologischen Soziologie verbunden, die auf den Arbeiten Husserls basiert (vgl. Knoblauch 2007: 118). Aus dieser Sichtweise wird die Lebenswelt als Phänomen begriffen, das unabhängig von kulturellen Unterschieden als basale Grundlage des intersubjektiven Handelns fungiert (vgl. Schnettler 2007a: 106; Srubar 2007: 15 f.). Als Begründer der phänomenologischen Wissenssoziologie (vgl. Schnettler 2007a: 102) schließt sich Schütz in diesem Punkt den Überlegungen Husserls an und beschäftigt sich ebenfalls mit der Analyse subjektiven Sinns bzw. dessen Einwirkung auf die Konstitution der sozialen Wirklichkeit (vgl. Knoblauch 2007: 119; Maasen 2009: 32). Von ihm leitet sich auch das methodische Instrumentarium ab, das Schütz in seinen Arbeiten verwendet (vgl. Endreß 2006: 48 f.).

Im Unterschied zu Husserl konzeptioniert er jedoch die soziale Wirklichkeit als Resultat intersubjektiver Aushandlungsprozesse innerhalb der Lebenswelt (vgl. Knoblauch 2007: 119; Schützeichel 2004: 119). Schütz definiert diese als „Gesamtzusammenhang der Lebenssphäre“ (Schütz 1971: 284) im Sinn der individuellen Umwelt und somit als „historische Kulturwelt in konkreten Gesellschaften“ (Endreß 2006: 48). Sie bildet die Realitätsebene ab, in der intersubjektives Handeln stattfindet und

Kommunikation möglich wird (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 29). Das Erleben und das Handeln der Individuen vollzieht sich dabei in einer spezifischen Konstellation aus Raum, Sozialität und Zeit sowie unter Bezugnahme auf verschiedene Motivzusammenhänge (vgl. Endreß 2006: 83 f.; Knoblauch 2007: 120; Maasen 2009: 32; Schnettler 2007a: 104). Letztere motivieren das Handeln des Subjekts und lassen sich nach dem jeweiligen Zeitbezug differenzieren. Dementsprechend existieren Handlungsentwürfe mit Zukunftsbezug, die als Um-zu-Motive konzipiert werden können und vergangenheitsbezogene Weil-Motive (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 473 f.). In der Lebenswelt agieren die Individuen in der natürlichen Einstellung (vgl. Schütz/Zeichel 2004: 124; Schütz/Luckmann 2003: 70), bei der Idealisierungen, Symbolisierungen und Konstanzannahmen die Grundlage für das Alltagshandeln bilden (vgl. Endreß 2006: 52 ff.). Die Existenz solcher fraglos angenommenen Typiken (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 39 f.) verweist auf die Existenz grundlegender und von allen Gesellschaftsmitgliedern geteilter Wissensbestände, die als Alltagswissen verstanden werden können (vgl. Endreß 2006: 99; Schütze 1973: 11 ff.). Darin zeigt sich ein weiterer Schwerpunkt im Werk von Schütz, der sich mit dem gesellschaftlich geteilten Wissensvorrat und den daraus ableitbaren Routinen auseinandersetzt, die allen Gesellschaftsmitgliedern zugänglich und fraglos akzeptiert sind (vgl. Maasen 2009: 32 f.).

Schütz konzipiert Wissen als sedimentierte Erfahrung, die wiederum das Ergebnis von Aufmerksamkeitszuwendungen in einem bestimmten Zeitraum und gegenüber bestimmten Aspekten der Lebenswelt bildet (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 174). Eine zentrale Bedeutung nimmt dabei der Prozess der Sedimentierung ein. Hierunter werden Abläufe verstanden, in denen sich „aktuelle Erfahrungen nach Relevanz und Typik in Sinnstrukturen, die ihrerseits in die Bestimmung aktueller Situationen und die Auslegung aktueller Erfahrungen eingehen“ (ebd.: 173) ablagern. Alle Wissens-elemente sammeln sich im subjektiven Wissensvorrat an und bilden in ihrer Summe die Basis für individuelle Deutungen und Handlungen (vgl. ebd.: 33). Vor diesem Hintergrund sind sie als relativ stabile kognitive Strukturen einzustufen (vgl. Hof 2001: 19), deren Entstehungskontext variieren kann. Die einzelnen Elemente des subjektiven Wissensvorrats können entweder direkt auf eigenen Erfahrungen in der Lebenswelt beruhen oder auf intersubjektive Entstehungskontexte zurückgeführt werden (vgl. Schütz 2011: 126 ff.). Aus dieser Perspektive ist die Wissensgenese unmittelbar mit dem Begriff der Erfahrung verbunden. An diesem Punkt wird auch der Lernbegriff der Arbeit deutlich. Dieser orientiert sich an den Arbeiten Deweys, der analog zu den Ausführungen von Schütz die zentrale Bedeutung von Erfahrungen hervorhebt (vgl. Göhlich 2014: 192) und dessen Konzeption mit „learning by experience“ (Dewey 1988: 14) prägnant beschrieben werden kann. Der von ihm herausgestellte Zusammenhang von experimentierendem Problemlösen und Lernen (vgl. Bellmann 2007: 70) verweist auf den Umstand, dass Lernen auf die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt ausgerichtet ist (vgl. Dewey 2015: 44). Dieser Aspekt findet sich sowohl bei Schütz (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 32) als auch im Bildungskonzept von Klafki. Er konzipiert Bildung als Zusammenhang von Selbstbe-

stimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit, wobei der Bezug des Individuums zur Umwelt bzw. den Mitmenschen eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Klafki 2007: 52). Eine weitere Parallelität zwischen Lern- und Wissensbegriff zeigt sich in der Zergliederung der Bewusstseinsakte, die zum Wissenserwerb nötig sind. Dewey unterscheidet hierbei zwischen verschiedenen Stufen, die von der Befremdung durch das soeben Erfahrene bis zur Entwicklung eines handlungsleitenden Plans führen (vgl. Dewey 2004: 201 f.; Göhlich 2012: 31). Auch Schütz geht in seinem Werk auf die zeitlich segmentierte Auseinandersetzung mit neuen Eindrücken ein: Im Rahmen des Auslegungsvorgangs betont er den Prozess, in dem die neuen Erfahrungen mit bestehenden verglichen werden. Dies führt dazu, dass die entsprechenden Erfahrungen in verschiedenen kognitiven Schritten „abgewandelt, das heißt idealisiert, anonymisiert, typisiert“ (Schütz/Luckmann 2003: 176) werden.

Der intersubjektive Kommunikationsprozess basiert auf gemeinsam geteilten Typiken. Dies verweist auf den Umstand, dass jenseits des subjektiven Wissensvorrats bestimmte Wissensbestände existieren müssen, die nicht exklusiv einem Individuum sondern allen Gesellschaftsmitgliedern verfügbar sind. Diese fungieren als die „spezifischen Wissens Elemente, die typischen »Inhalte« des subjektiven Wissensvorrats, weitgehend nicht in eigenen Auslegungsvorgängen gewonnen, sondern sozial abgeleitet“ (Schütz/Luckmann 2003: 331). Damit ist der Begriff des gesellschaftlichen Wissensvorrats eingeführt, der nicht als Summe des subjektiv gebundenen Wissens verstanden werden kann. Er bildet darüber hinaus auch die institutionelle Struktur der Gesellschaft und die Struktur der sozialen Verteilung des Wissens ab (vgl. Knoblauch 2010: 156 f.).

Die Verbindung von individuellen und kollektiven Wissensbeständen sowie die Prozesse der Wissensproduktion und -übertragung werden auch von Berger und Luckmann untersucht, die als wegweisende Autoren der modernen Wissenssoziologie gelten (vgl. Knoblauch 2010: 146; Maasen 2009: 34). Ihr Ansatz kann als Weiterentwicklung von Schütz' Lebensweltkonzept unter Einbezug der Wissenschaftstheorie Webers verstanden werden (vgl. Berger/Luckmann 2010: 17; Tänzler 2006: 325 f.). Als Schwerpunkt bestimmen sie den Konstruktionscharakter von Wirklichkeit und der dabei vollzogenen Prozesse, wobei die Frage „Wie wird es möglich, daß [sic] subjektiv gemeinter Sinn zu objektiver Faktizität wird?“ (Berger/Luckmann 2010: 20) den Kern ihres Forschungsinteresses bildet. Ihr Fokus liegt auf der Rekonstruktion von Alltagswissen (vgl. Schnettler 2007b: 161), das als orientierungsleitendes Wissen in der Lebenswelt fungiert.

Basierend auf anthropologischen Grundannahmen stellen die Autoren die Notwendigkeit und Fähigkeit der Menschen heraus, ihre Umwelt interaktiv über die Versteigerung von neuem Wissen zu formen. Die jeweilige Gesellschaftsordnung wird als Produkt der kontinuierlichen Externalisierung ihrer Mitglieder angesehen (vgl. Berger/Luckmann 2010: 54 f.). Der Ursprung dieses komplexen Phänomens liegt in der Ausbildung von Routinen, sodass Institutionen letztlich das „Ergebnis früherer Handlungsketten“ (Schnettler 2007b: 164) bilden. Dieser Prozess wird als Habituali-

sierung bezeichnet, in dem mehrfach ausgeführte Handlungen nicht mehr mit voller Bewusstseinsfokussierung, sondern mit geringerer Aufmerksamkeit ausgeführt werden (vgl. Berger/Luckmann 2010: 56 f.). Institutionen bilden sich dementsprechend dann aus, wenn Handelnde ein wiederkehrendes Problem mit routinierten Lösungsansätzen bearbeiten (vgl. Knoblauch 2010: 163; Schnettler 2007b: 164). Der Umstand, dass sich Institutionalisierung erst dann vollziehen kann, wenn habitualisierte Handlungsabläufe durch Rollenträger reziprok typisiert werden (vgl. Maasen 2009: 34), verweist auf die hohe Bedeutung von Interaktionen. Die jeweiligen Rolleninhaber sind für die Handlungsrealisierung zuständig, die zur Lösung des jeweiligen Problems notwendig ist (vgl. Berger/Luckmann 2010: 60). Die Ausdifferenzierung von intersubjektiv nachvollziehbaren Rollen bildet eine wesentliche Voraussetzung für die Institutionalisierung, da sich die ursprüngliche Subjektivität der Handlungen durch die Ausprägung von Rollenträgern auflöst und das dabei genutzte Wissen an Rollen bindet (vgl. Knoblauch 2010: 162). Diese basieren auf Typisierungen, die sich im Rahmen eines gemeinsamen Zeitverlaufs und vor dem Hintergrund wechselseitig geteilter Relevanzen, bspw. kollektiver Problemlagen, ausgebildet haben. An diesem Punkt kann es zur Objektivierung kommen, womit ein Prozess beschrieben wird, in dem subjektive Entäußerungen zu objektiven Gegebenheiten umgeformt werden und kollektiv verfügbares Wissen entsteht. In diesem Stadium der Institutionalisierung wird die Anerkennung der intersubjektiven Relevanz eines Lösungsansatzes durch die Einstufung als Selbstverständlichkeit vollzogen. Zur Verstetigung der Institution trägt schließlich die Tradierung des in ihr enthaltenen Wissens auf die Nachfolgeneration während der Sozialisation bei, wodurch das Kriterium der Historizität erfüllt ist und die Entwicklung einer institutionellen Ordnung abgeschlossen wird (vgl. Berger/Luckmann 2010: 58 ff.; Schnettler 2007b: 165).

Der Prozess der Internalisierung kann als Einverleibung von gesellschaftlich verfügbarem Wissen in den subjektiven Wissensvorrat verstanden werden (vgl. Berger/Luckmann 2010: 65). Diese Sozialintegration geschieht im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation, wobei sich das Subjekt interaktiv als Mitglied der Gesellschaft einfügt, mit rollenbezogenen Erwartungen umgeht und in diesem Kontext eine eigene Identität ausbildet (vgl. ebd.: 140 ff.; Knoblauch 2010: 167). Während die primäre Sozialisation hauptsächlich auf den Erwerb der Sprache und die Prozessierung der Identitätsformation ausgerichtet ist, vollzieht sich in der sekundären Sozialisation „der Erwerb von rollenspezifischem Wissen“ (Berger/Luckmann 2010: 149). Dies wird aufgrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Präsenz von Spezialwissen bzw. höheren Wissensformen (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 403 ff.) erforderlich, das für die Rolleninhaber des ausdifferenzierten gesellschaftlichen Bereichs notwendig ist (vgl. Berger/Luckmann 2010: 148 f.) und so bspw. die Ausübung einer spezifischen beruflichen Tätigkeit erlaubt.

## 2.1 Wissensformen nach Schütz

Vor dem Hintergrund des Umstands, dass je nach gesellschaftlicher Aufgabe ein gewisses Spezialwissen zur Ausübung der entsprechenden Tätigkeit notwendig ist (vgl. ebd.: 149 f.; Schütz/Luckmann 2003: 393), differenziert Schütz im Kontext der Analysen zur sozialen Verteilung des Wissens verschiedene Ebenen. Dazu gehört die Unterscheidung zwischen Wissensträgern hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedeutung ihres Wissens, die Differenzierung zwischen Fremdheit und Vertrautheit, der Vergleich verschiedener Plausibilitätszonen des Wissens und die Identifizierung unterschiedlicher Vertiefungsgrade (vgl. Endreß 2006: 119 ff.; Maasen 2009: 33 f.; Schnettler 2007a: 110 f.; Schütz 2011: 117 ff.).

Für die Untersuchung ist die zuletzt aufgeführte Unterscheidung von zentraler Bedeutung, da sich mit ihr nicht nur eine idealtypische Differenzierung verschiedener Wissensformen realisieren lässt, sondern auch eine „qualitative Strukturierung des Wissens“ (Endreß 2006: 124) zum lebenslangen Lernen möglich wird.

Schütz differenziert Wissen nach dem Grad, in dem es dem Subjekt vertraut ist, in dreifacher Hinsicht: Für die Kategorie, in der das Wissen um das betreffende Phänomen am stärksten ausgeprägt ist, wählt er die Bezeichnung Vertrautheitswissen. Dieses

*„bezieht sich auf jenen relativ schmalen Sektor des Wissens, von dem jeder von uns gründliche, klare, bestimmte und widerspruchslöse Kenntnis nicht nur des Was und des Wie, sondern auch Verständnis des Warum hat, in dem er also »sachverständig« ist. Bekanntheitswissen bezieht sich nur auf das Was und lässt das Wie unbefragt“* (Schütz 2003: 331).

Neben Vertrautheits- und Bekanntheitswissen identifiziert er den Glauben als dritte Form. Diese stellt aufgrund der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und der damit korrespondierenden Präsenz mannigfaltiger Themengebiete die quantitativ dominante Wissensform dar. Darüber hinaus beurteilt Schütz sie nach einem qualitativen Kriterium:

*„Die Bereiche unseres Bekanntheits- und Vertrautheitswissens sind umgeben von Dimensionen blossen [sic] Glaubens, die wieder nach Wohlfundiertheit, Plausibilität, Vermutlichkeit, Vertrauen auf fremde Autorität, blinde Hinnahme bis zur vollen Ignoranz in mannigfaltiger Weise abgestuft sind“* (ebd.: 331).

Basierend auf den vielfältigen Differenzierungsschemata, die im Rahmen der Wissenssoziologie zur Unterteilung verschiedener Wissensbestände entwickelt wurden, bietet diese Unterscheidung für die Arbeit einen entscheidenden Vorteil. Indem der Vertrautheitsgrad des Wissens in den Blick rückt, wird es im Sinn der forschungsleitenden Fragestellungen möglich, die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen zu operationalisieren.

## 2.2 Geschlossene Sinnbereiche als Produktionskontexte von Wissen

Der Mensch interagiert in der von Schütz konzipierten Lebenswelt nicht nur mit einer einzigen Wirklichkeit. Vielmehr erfolgt die individuelle Erfahrungsaufschichtung über verschiedene „Erfahrungswirklichkeiten“ (Schnettler 2007a: 107), die sich als geschlossene Sinnbereiche bezeichnen lassen. Diese unterscheiden sich auf kognitiver Ebene und prägen den Blick des Individuums auf seine soziale Umwelt. Sie stellen ein wissenssoziologisches Beschreibungsschema für die Produktionskontexte von Wissen dar, wobei sich Schütz an den Ideen von James und dessen Vorstellung der Präsenz von „subuniversa“ mit je spezifischen Eigenlogiken in den alltäglichen Sozialbeziehungen orientiert (vgl. Schnettler 2007a: 107). Ein geschlossener Sinnbereich bildet in diesem Zusammenhang eine „Wirklichkeit eigener Art“ (Schütz 1971: 263), in der Wissen erworben werden kann (vgl. Knoblauch 2010: 153). Ihr spezifisches Kennzeichen bildet die Homogenität der Erfahrungen, die in ihnen gewonnen werden (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 55). Dies vollzieht sich, indem das Individuum einen bestimmten Erkenntnisstil einnimmt und sich aus dieser Perspektive mit seiner Umwelt auseinandersetzt (vgl. Schütz 1971: 264). Der Erkenntnisstil variiert je nach geschlossenem Sinnbereich entlang verschiedener Dimensionen. Eine Facette bildet das Ausmaß der Bewusstseinsspannung, also der Grad des Interesses, mit dem sich das Subjekt mit der Umwelt auseinandersetzt (vgl. Schütz 2003: 207). Über die Dimension der Epoché wird der Ausschnitt der wahrgenommenen Außenwelt bestimmt, in dem die Erfahrungen gesammelt werden (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 59). Durch die Bestimmung der Form der Spontaneität kann die Reichweite der eigenen Handlungen eingestuft werden (vgl. Schütz 1971: 265). Über die Form der Selbsterfahrung gerät die Wahrnehmung des Subjekts als Rollenträger bzw. Biografieträger in den Blick (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 60). Daran anknüpfend werden intersubjektiven Kommunikations- bzw. Interaktionsmodalitäten über die Form der Sozialität abgebildet (vgl. Schütz 2003: 207). Zudem ist die Zeitperspektive von Belang. Mit dieser Dimension des Erkenntnisstils wird das Zeitempfinden des Individuums mit der sozialen Standardzeit relationiert (vgl. Schütz 1971: 265).

Eine zentrale Position im Werk von Schütz nimmt die Alltagswelt ein. Diese Perspektive auf die Lebenswelt bildet den „Archetyp unserer Erfahrung der Wirklichkeit“ (Schütz 1971: 267), in der alleine die Kommunikation mit anderen Menschen möglich ist und der deswegen für die Konstitution der Lebenswelt eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Knoblauch 2010: 154; Schnettler 2007a: 108). Bezogen auf die beschriebenen Dimensionen des Erkenntnisstils zeigt sich hier eine maximale Ausprägung der Bewusstseinsspannung auf die Gesamtheit der Lebenswelt, sodass jeglicher Zweifel an ihrer Authentizität ausgeklammert wird und die Spontaneität auf das Wirken des Einzelnen ausgerichtet ist (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 58 f.). Davon ist auch die Selbsterfahrung gekennzeichnet, wobei das Subjekt sich als „Urheber des ablaufenden Handelns“ (Schütz 1971: 247) registriert und sich seiner

Sozialität bewusst ist. Zudem fungiert die aktuelle Wahrnehmung als Referenzpunkt zur Einschätzung der gültigen Zeitperspektive (vgl. Schütz 2003: 198).

Neben der Alltagswelt existieren noch viele andere geschlossene Sinnbereiche, zu denen bspw. die Wissenschaft zählt (vgl. Schnettler 2007a: 107). Im Erkenntnisstil der wissenschaftlichen Theoriebildung ist die Bewusstseinsspannung durch eine partielle Abwendung vom Zustand des Hellwachseins geprägt, da nicht zwangsläufig praktikable Lösungen für die Probleme der Lebenswelt angestrebt werden (vgl. Schütz 2003: 225). Die Epoché im geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft umfasst nur jene Bereiche der Umwelt, die im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung von Bedeutung sind. Als dementsprechend begrenzt kann die Form der Spontaneität eingestuft werden, da lediglich die Lösung akademischer Probleme aus der Rolle des Theoretikers heraus im Blick ist (vgl. Schütz 1971: 286 ff.). Schließlich bleibt festzuhalten, dass der Erkenntnisstil innerhalb des geschlossenen Sinnbereichs der Wissenschaft von der Abwesenheit sozialer Beziehungen sowie dem Fehlen einer festlegbaren Zeitperspektive geprägt ist (vgl. Schütz 2003: 230 ff.)

Ausgehend von dem Phänomen, dass der eigene Wissensvorrat nicht nur durch eigene Erfahrungen gespeist wird, sondern auch durch den Rückgriff auf sozial abgeleitetes Wissen aus verschiedenen geschlossenen Sinnbereichen geprägt ist, werden die Thematisierungskontexte des lebenslangen Lernens bedeutsam. Ihre Rekonstruktion in den beruflichen Selbstbeschreibungen erlaubt es, die wesentlichen Bezugspunkte der pädagogisch Tätigen herauszuarbeiten und somit die Produktionskontexte des entsprechenden Wissens zu identifizieren.



### 3 Lebenslanges Lernen – ein polyvalenter Begriff

---

Der Prozess der kontinuierlichen Zirkulation von Wissen zwischen dem gesellschaftlichen und dem subjektiven Wissensvorrat wird nicht nur aus einer soziologischen Perspektive heraus thematisiert. Das Verhältnis von sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen und den Folgen für die individuelle Lebenslaufgestaltung wird zudem seit den 1960er Jahren unter dem Label des lebenslangen Lernens thematisiert (vgl. Faulstich 2006: 7). In der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur finden sich vielfältige Thematisierungskontexte, die auf lebensumfassende Lernaktivitäten fokussiert sind. Die Komplexität des Begriffs und die entsprechende Breite des Diskurses führen sogar dazu, dass das lebenslange Lernen stellenweise als absolute Metapher gewertet wird (vgl. de Haan 1993: 367 ff.). Eine einheitliche Begriffsbestimmung des lebenslangen Lernens ist dementsprechend schwierig (Dietsche/Meyer 2004: 4; Hof 2009: 15). In den Abhandlungen zeigt sich, dass Lernen aufgrund heteronomer Anforderungen (vgl. Casale et al. 2006: 131) bzw. eines gesellschaftlichen Wandels (vgl. Rothe 2011: 271 f.) nicht mehr nur auf die Lebensphasen bis zum frühen Erwachsenenalter bezogen wird, sondern auch in späteren Lebensabschnitten von Bedeutung ist (vgl. Knoll 1997: 29). Eine Gleichsetzung mit Erwachsenenbildung als nachschulisches Lernen greift ebenfalls zu kurz (vgl. Kuhlenkamp 2010: 11 f.), wenngleich das lebenslange Lernen als „ureigenes Thema der Erwachsenenbildung“ (Brödel 1998: 1) begriffen wird. Als wesentlich instruktiver kann die Definition von Brödel angesehen werden, laut der lebenslanges Lernen den Prozess beschreibt,

*„wonach Subjekte Lernen (Herv. i. O.) in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vermittelten Lebensbedingungen als einen gesamtbiographischen, lebensbegleitenden Konstruktionsvorgang selbstständig angehen“ (Brödel 2003: 115).*

Im Sinn des lebensumspannenden Lernens umfasst es die permanente Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch das subjektive Selbst- und Weltbild beeinflussen (vgl. Hof 2011: 116). Die Fokussierung auf sämtliche Lernaktivitäten zwischen Geburt und Tod (vgl. de Haan 1993: 367) bzw. die Relevanz des Lernens während der gesamten Lebensspanne (vgl. Pätzold 2010: 183) markiert die zentrale Bedeutung des Lebenslaufs bzw. der Biografie (vgl. Alheit/Felden 2009: 9; Dausien 2008: 161 f.; Loch 1979: 35).

Charakteristisch für das lebenslange Lernen ist die zeitliche, räumliche und inhaltliche Entgrenzung des Lernens (vgl. Bollweg 2008: 21; Hof 2009: 56 ff.), die sich in einer Vielfalt von Lernkontexten widerspiegelt. Dieser Omnipräsenz entsprechend ist der Terminus inzwischen zur „unhintergehbaren Realität“ (Kade/Seitter 1998: 51) geworden und fungiert aufgrund von heteronomen gesellschaftlichen Veränderungen als „Überlebensstrategie des Alltags“ (Brödel 1998: V). Mit Blick auf den bereits erwähnten Lebenslaufbezug wird jedoch deutlich, dass seine Gestaltung nicht nur als positiv besetzter Möglichkeitsraum des Individuums, sondern auch als obligatorische Aufgabe verstanden werden muss. Hierin wird der Zwangscharakter des lebenslangen Lernens deutlich, der den Individuen den Umgang mit Zumutungen und Risiken abverlangt, ohne die gesellschaftliche Ungleichheit zu beachten (vgl. Faulstich 2006: 9 f.; Rothe 2015: 33). Die Kritik am Begriff „lebenslang“ (vgl. Kühlenkamp 2010: 11 f.) führt unter anderem dazu, dass sich mit dem Begriff „lebensbegleitend“ eine semantische Alternative etabliert hat (vgl. Óhidy 2011: 22). Die Bewertung des lebenslangen Lernens kann demzufolge zwischen einer positiv-affirmativen und einer distanziert-ablehnenden Haltung changieren (vgl. Kade/Seitter 1998: 52). Siebert fasst dies pointiert zusammen:

*„Die gesellschaftliche Aufwertung des lebenslangen Lernens erweist sich so als zweiseitiges Schwert: als individuelle Chance der Selbstbestimmung, der Horizonterweiterung und der Partizipation, aber auch als ständige Anstrengung und Selbstdisziplinierung, als Verinnerlichung von Zumutungen“ (Siebert 2006a: 26).*

Dies ist nicht der einzige Aspekt, der aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive kritisiert werden kann. Anhand der bildungspolitischen Akzentuierung und der staatlichen Steuerungsimpulse gegenüber pädagogischen Arbeitsfeldern wird das Interesse an der Sicherung wirtschaftlicher Stabilität und staatsbürgerlicher Loyalität erkennbar (vgl. Kühlenkamp 2010: 38 f.). In diesem Kontext wird nicht nur die Beeinflussung der individuellen Lebensführung (vgl. McGarry/Schmenk 2013: 62 ff.; Spilker 2013: 250 ff.), sondern auch die Instrumentalisierung von ganzen pädagogischen Arbeitsfeldern, bspw. der Erwachsenenbildung (vgl. Schmidt-Lauff 2006: 152 ff.), zugunsten von Feldern wie der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik kritisch gesehen (vgl. Schrader 2011: 41).

Darüber hinaus zeigen sich vor allem in den jüngeren bildungspolitischen Konzepten eine Entkopplung des lebenslangen Lernens von seinen sozialemanzipativen Ursprüngen sowie eine Verengung auf ökonomisch instrumentalisierbare Schwerpunkte wie Humanressourcen (vgl. Lima 2012: 137). Diese Ökonomisierung im Kontext pädagogischen Handelns wird ebenfalls kritisch bewertet. Es bezieht sich primär auf

*„das Erheben betriebswirtschaftlicher Imperative zu normativen Leitideen in pädagogischen Handlungskontexten – zum Teil jenseits empirischer Evidenzen und sogar entgegen empirischer Wissensbestände der Bildungsökonomie“ (Rothe 2011: 42 f.).*

Unabhängig von der Ausrichtung der Konnotation wird durch die Diagnose, dass mit dem lebenslangen Lernen ein neues „Strukturprinzip der Organisation des Lernens in den Zeitstrukturen der Gesellschaft“ (Alheit 2003: 261) eingeführt wird, deutlich, dass die zuständige Gestaltungsebene der Bildungspolitik bei der Thematisierung permanenter Lernaktivitäten von zentraler Bedeutung ist.

### **3.1 Förderung des lebenslangen Lernens als bildungspolitische Reformstrategie**

Das lebenslange Lernen bildet nicht nur ein wichtiges Thema der erziehungswissenschaftlichen Forschung, sondern auch einen Gegenstandsbereich, der von bildungspolitischen Maßnahmen betroffen ist. Den Ausgangspunkt bildet hierbei die Diagnose vielfältiger Wandlungsprozesse (vgl. ebd.: 260; Brödel 1998: 1f.; Hof 2009: 24 ff.; Schäffter 2014: 37 f.), die als so konstitutiv für die gegenwärtige Epoche angesehen wird, dass bspw. Beck sie mit dem Label der reflexiven Modernisierung versteht (vgl. Beck 1996: 19 ff.). Dies führt zu massiven Veränderungen im Bereich der kollektiven „Lernnotwendigkeiten und Lernbedingungen“ (Quilling 2006: 178). Lebenslanges Lernen unterliegt hierbei bestimmten Zweckbestimmungen, die entweder auf die Verstetigung des bereits erworbenen Wissens, die Kompensation von aktuellen Defiziten, die Aktualisierung des jeweiligen Wissensbestandes oder die Erzeugung von Synergien ausgerichtet sind (vgl. Heid 2000: 22 f.).

Eine Vielzahl von Publikationen beschäftigt sich mit der Resonanz, die das lebenslange Lernen in der Bildungspolitik erfahren hat. Dass es aktuell trotz jahrelanger Randständigkeit (vgl. Schemmann 2002: 23) letztlich sogar als Slogan dieses Politikbereichs bezeichnet wird (vgl. Gonon 2002: 45), hängt überwiegend mit seiner historischen Verankerung zusammen.

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts zeichneten sich erste bildungspolitische Ansätze zur Sozialintegration von Bevölkerungsteilen ab, die von sozialer Ausgrenzung bedroht waren. Lebenslanges Lernen im Sinn von altersübergreifendem und nichtschulischem Lernen fungierte hier als sozialintegrativer Ansatz des Wohlfahrtsstaats (vgl. Bollweg 2008: 20). Doch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde dieser Terminus in der Bildungspolitik verstärkt wahrgenommen. Ausgehend von der Diagnose einer sich verschlechternden Wirtschaftslage und der damit korrespondierenden Gefährdung des Wohlstandsniveaus in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wurde durch die Implementierung des lebenslangen Lernens eine weitgreifende Reform der nationalen Bildungssysteme angestrebt, die jedoch keine konkreten Veränderungen zur Folge hatte (vgl. Alheit 2008: 19; Brödel 1998: 6; Hof 2009: 33; Schäffter 2009: 94 f.). In dieser Zeit wurden der massive Anstieg der Bildungsnachfrage, die begrenzten Ressourcen dieses gesellschaftlichen Funktionssystems und die zunehmende Dysfunktionalität traditioneller pädagogisch intendierter Lernkontexte als zentrale Herausforderungen identifiziert (vgl. Gerlach 2000: 16 ff.; Lengrand 1972: 27 f.). Vor diesem Hintergrund etablierte sich das lebenslange Ler-

nen erstmals als ein Konzept zur „Erforschung und Entwicklung neuer Bildungskonzeptionen zur Erschließung ökonomischer und kultureller Ressourcen“ (Alheit/Dausien 2010: 716).

Aufgrund negativer ökonomischer Umstände wie der Ölkrise rückte die Bekämpfung der Rezession in dieser Zeitspanne verstärkt in den Blickpunkt der politischen Agenda. Zusätzlich positionierten sich neue soziale Bewegungen kritisch gegenüber den Vorstellungen der etablierten Bildungspolitik, wovon auch die Implementierung des lebenslangen Lernens betroffen war (vgl. Schemmann 2002: 25). Dadurch sank die Bedeutungszuschreibung für das lebenslange Lernen als gesellschaftlich zentrale und politisch zu bearbeitende Herausforderung und der bildungspolitische Diskurs verstummte (vgl. Hof 2009: 37; Kuhlenkamp 2010: 19).

Erst in den 1990er Jahren tauchte der Terminus wieder in der Bildungspolitik auf (vgl. Jakobi 2009: 173) und erhielt eine strategische Zuspitzung (vgl. Alheit/Dausien 2010: 713). Zu diesem Zeitpunkt resultierten aus den bildungspolitischen Dokumenten Gestaltungsvorschläge für pädagogische Arbeitsfelder (vgl. Alheit 2008: 19; Kraus 2001: 106 f.; Schäffer 2009: 95). Vor diesem Hintergrund wurde lebenslanges Lernen als Antwort auf einen beschleunigten sozialen Wandel, auf permanente Umbrüche im Kontext gesellschaftlicher Transformationen und die Erhöhung des durchschnittlichen Lebensalters angesehen (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000: 11; Alheit/Dausien 2010: 716). In dieser zweiten Welle der bildungspolitischen Positionspapiere standen verstärkt die Unterstützung des individuellen Lernens, das Kriterium der Wettbewerbsfähigkeit und der Verzicht auf die Konstruktion idealisierter Gesellschaftsentwürfe im Vordergrund (vgl. Field 2009: 21 f.). Obwohl das Thema Bildung historisch gesehen keinen originären Zuständigkeitsbereich der EU darstellt und im Vergleich mit anderen Gebieten wie Wirtschaft oder Außenpolitik relativ unreguliert ist (vgl. Ioannidou 2010: 32 f.; Zeuner 2011: 147), wurde es durch die Thematisierung des lebenslangen Lernens möglich, auf die Herausforderungen der Globalisierung, der zunehmenden Bedeutung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und den Wandel der Arbeitswelt einzugehen (vgl. Hof 2011: 116). Basierend auf gemeinsam geteilten Werten (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010: 15 f.) bezogen sich die zunehmenden Integrationsbemühungen der EU nicht nur auf die Entwicklung eines europäischen Wirtschaftsraums. Darüber hinaus wurde ein transnationaler Bildungsraum der Mitgliedsstaaten mit harmonisierten Strukturen angestrebt (vgl. Meilhammer 2009: 27; Nuissl 2004: 181; Tuschling/Engemann 2007: 38), der durch die Ergebnisse von Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung gesteuert werden sollte (vgl. Ioannidou 2010: 36 ff.). Durch ein verstärktes Engagement auf bildungspolitischer Ebene wurden zudem die Voraussetzungen für die Steuerung der pädagogischen Arbeitsfelder auf nationaler Ebene geschaffen (vgl. Brödel 1998: 6; Brödel 2003: 119).

Insgesamt lassen sich in den internationalen Papieren keine konkreten Anregungen zur Umgestaltung des pädagogischen organisierten Systems des lebenslangen Lernens finden (vgl. Kuhlenkamp 2010: 30 f.). In den Dokumenten des Europarats und

der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) werden verstärkt emanzipatorische bzw. positiv normative Aspekte des lebenslangen Lernens betont und mit den jeweiligen organisationalen Zielen verbunden. Dies trifft auch auf die Standpunkte der EU sowie der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) zu. Hier stehen ökonomische Erfordernisse im Mittelpunkt (vgl. Lima/Guimarães 2011: 145 f.), die als Ausgangspunkt für sozialintegrative Entwicklungen angesehen werden (vgl. Kraus 2002: 39 ff.). Gemeinsam ist den Publikationen der EU, dass die Verantwortung für die Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit dem Individuum zugerechnet wird. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit betont, die methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen für individuelles Lernen zu schaffen (vgl. Dewe/Weber 2009: 23). Zudem wird deutlich, dass mit der Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der aktiven Staatsbürgerschaft die Bedingungen für einen europaweiten Lernraum geschaffen werden sollen (vgl. Friebel 2008: 145).

Um die verschiedenen Facetten des lebenslangen Lernens, die bspw. Hof (vgl. Hof 2009: 52 f.) herausgearbeitet hat, realisieren zu können, werden in den verschiedenen bildungspolitischen Veröffentlichungen vor allem strukturelle Veränderungen in den pädagogischen Arbeitsfeldern anvisiert. Es sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Individuen in die Lage versetzen, selbstständig lebenslang zu lernen (vgl. Kuhlenkamp 2010: 7). Aus einer Governanceperspektive (vgl. Abs et al. 2015: 7) wird deutlich, dass ein wesentliches Ziel dieser Steuerungsimpulse in der Absicht besteht, „Systemgrenzen zu überwinden – oder zumindest doch durchlässiger zu machen“ (Brödel 1998: 4) und so lernhinderliche Effekte abzuschwächen, die durch die Unterschiede der pädagogischen Arbeitsfelder bedingt sind. Als weitere Probleme können Strukturprobleme wie eine zunehmende Schulmüdigkeit, Ausbildungsplatzmangel, Qualifikationsdefizite und Fehlqualifikation identifiziert werden (vgl. Alheit 2003: 275).

Ein Steuerungsinstrument, das zur Bearbeitung dieser Problemlagen genutzt werden kann, ist die Förderung von Vernetzung (vgl. Iller/Kamrad 2010: 177). Netzwerke können als

*„spezifische, auf einen längeren Zeitraum hin angelegte Kooperation von Personen mehrerer Organisationen zur Erreichung gemeinsam festgelegter Ziele und zum Gewinn von ‚Mehrwert‘ für die einzelnen Organisationen“ (Wohlfart 2006: 13)*

konzipiert werden. Mit einer stärkeren Vernetzung, wie sie bspw. im Memorandum über Lebenslanges Lernen gefordert wird (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000: 12), ist die Absicht verbunden, die Durchlässigkeit einzelner pädagogischer Arbeitsfelder zu erhöhen und die Aufstiegsqualifizierung sowie die Integration strukturell benachteiligter Milieus zu verbessern (vgl. Kuhlenkamp 2010: 7). Zusätzlich sollen durch die horizontale Vernetzung zwischen pädagogischen Arbeitsfeldern und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen Synergieeffekte für das individuelle Lernen geschaffen werden (vgl. Brödel 1998: 4). So sollen bspw. „die Erreichbarkeit, die Verfügbarkeit, die Vielfalt und die Weiterentwicklung von Lern-

möglichkeiten“ (Faulstich 2001: 136) durch die Einrichtung von Netzwerken verbessert werden. Sie bewirken Strukturänderungen in pädagogischen Arbeitsfeldern (vgl. Alheit 2003: 295) und führen insbesondere im Kontext einer regionalpolitischen Perspektive zu einem Funktionswechsel expliziter Bildungseinrichtungen (vgl. Küchler 2007: 8). Sie verfügen über die Funktion der Strukturbildung, was bspw. im Bereich der Förderung von Innovationen im regionalen Kontext genutzt wird (vgl. Dollhausen 2013: 20 f.). Hierdurch können wirtschaftliche Impulse gesetzt sowie Anregungen für den regionalen Arbeitsmarkt und die Lebensqualität der Bevölkerung geschaffen werden (vgl. Mickler 2013: 35).

Vor diesem Hintergrund bildete das Netzwerkkonzept die Basis für die Umsetzung der Lernenden Regionen (vgl. Tippelt et al. 2006: 280). In den Lernenden Regionen, einem 2001 gestarteten Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, stand die Vernetzung unterschiedlichster Akteursgruppen aus pädagogischen Arbeitsfeldern und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen im Mittelpunkt. Ziel des Vorhabens war die dezentrale Verstetigung des lebenslangen Lernens in den betreffenden Regionen, wozu auch die Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung gefördert wurde (vgl. Dollhausen 2013: 21; Kuhlenkamp 2010: 116). Auf individueller Ebene wurde so die Ausbildung einer „neuen Lernkultur, die geprägt ist von Selbststeuerung, Eigenverantwortung und Kreativität“ (Gnahn 2004: 200) anvisiert. Im Rahmen der Studie konnte die Bedeutung eines regionalen Bildungsmanagements herausgestellt werden, das auf die Steuerung der Lernenden Regionen ausgerichtet war. In diesem Zusammenhang konnten die Autorinnen und Autoren der wissenschaftlichen Begleitung nicht nur begünstigende Einflussgrößen auf die Stabilität der Netzwerke herausarbeiten, sondern auch eine Typologie der Netzwerke gemäß ihrer Funktion innerhalb der Lernenden Regionen identifizieren (vgl. Tippelt et al. 2009: 182 ff.). Darüber hinaus wurden Gelingensbedingungen und Herausforderungen für die Zusammenarbeit der Netzwerkpartner untereinander sowie mit den Kommunen herausgearbeitet, die für die Nachhaltigkeit der Lernenden Regionen von Bedeutung waren (Reupold et al. 2009: 75 ff.). Im Programm Lernen vor Ort wurde die zuletzt genannte Kooperationsbeziehung erneut aufgegriffen. Durch die Vernetzung wurden eine höhere Beteiligung der Bevölkerung an pädagogisch intendierten Lernkontexten, die Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit, die Ausweitung der Angebotsstrukturen und die Erleichterung der Übergänge zwischen einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern angestrebt (vgl. Gnahn/Weiß 2012: 60).

In der Literatur finden sich darüber hinaus vielfältige Bezüge zur Thematik der Zertifizierung. Diese Dokumentationsform von Lernaktivitäten fungiert im Kontext des lebenslangen Lernens ebenfalls als bildungspolitisches Steuerungsinstrument. Dabei ist sie nicht auf die Einstufung des gesamten Lernprozesses ausgelegt, „sondern lediglich auf dessen Schlusspunkt, auf dessen Resultat“ (Kade/Seitter 2014: 138).

Neben etablierten Zertifikaten, wie Schulabschlüssen oder berufsbezogenen Leistungsbescheinigungen (vgl. Nuissl 2010: 320), wurden in den letzten Jahren für viele

weitere Bereiche neue Dokumentationssysteme implementiert. Mit dem 1989 eingeführten und zehn Jahre darauf auf den Tertiärbereich angewandten European Credit Transfer System steht ein internationales Vergleichsinstrument für Prüfungsleistungen in der höheren Bildung zur Verfügung. Durch seine Implementierung wird nicht nur die Internationalisierung dieses pädagogischen Arbeitsfeldes gewährleistet, sondern auch der Modularisierung pädagogischer Lernkontexte insgesamt Vor-schub geleistet (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 10 f.; Kuhlenkamp 2010: 95 f.).

Nachdem in den verschiedenen Nationalstaaten um die Jahrtausendwende bereits an Qualifikationsrahmen zur Erfassung und Relationierung unterschiedlicher Lernformen gearbeitet worden war, zeigte sich auf supranationaler Ebene ein erhöhter Koordinierungsbedarf auf diesem Gebiet. Durch die Vereinheitlichung der verschiedenen Systeme sollten positive Effekte in Bezug auf die Mobilität von Arbeitstätigen und somit für den kontinentalen Arbeitsmarkt erzielt werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 10 f.). Mit den 2002 begonnenen Entwicklungen des European Qualification Framework und des European Credit System for Vocational Education and Training werden weitere europaweite Standardisierungen bzw. Zertifizierungen anvisiert. Die in verschiedenen Systemen gewonnenen Vergleichsdaten dienen dem 2005 entwickelten Europäischen Qualifikationsrahmen als Grundlage, um die Pluralität von Lernformen und -orten zu erfassen und Transparenz herzustellen (vgl. Deißinger 2010: 229 f.; Schäffer 2009: 95). Zudem wird es dadurch möglich, dass qualifizierte Personen transnational mobiler agieren und sich die Durchlässigkeit pädagogischer Arbeitsfelder in den jeweiligen Ländern erhöht (vgl. Englmann 2010: 12).

Neben den erwähnten Steuerungsimpulsen zeigt sich die verstärkte Bildungsberichterstattung als weitere Möglichkeit zur „Darstellung und Bewertung qualitativer und quantitativer Merkmale“ (Ioannidou 2006: 11) pädagogischer Arbeitsfelder. Zugleich können anhand der Ergebnisse Anlässe und Anknüpfungspunkte für Reformvorhaben generiert werden (vgl. Gnahs/Nuissl 2008: 130). Diese Form der Einflussnahme auf dieses gesellschaftliche Funktionssystem lässt sich bis in die 1960er zu den Aktivitäten des Deutschen Bildungsrats zurückverfolgen (vgl. Widany 2009: 16 f.). Ein aktuelles Beispiel bildet auf nationaler Ebene der Deutsche Lernatlas, in dem die regionalen Bedingungen des Lernens erfasst werden. Für mehr als 400 deutsche Kreise bzw. kreisfreie Städte wurden die Lernvoraussetzungen für die Dimensionen nach dem Vier-Säulen-Lernmodell der UNESCO bewertet und so die Kontexte schulischen, beruflichen, sozialen und persönlichen Lernens deutschlandweit verglichen. Ein zentrales Resultat stellt die Erkenntnis dar, dass es deutliche Unterschiede in den verschiedenen Regionen gibt. Sie schlagen sich in einem Nord-Süd-Gefälle nieder, wobei in südlichen Regionen deutlich bessere Lernbedingungen identifiziert werden konnten (vgl. Schoof et al. 2011: 6 ff.). Im Jahr 2010 wurde mit einer ähnlichen Fragestellung jedoch mit europäischer Reichweite die ELLI-Studie durchgeführt, in der das Lernklima in den europäischen Nationalstaaten miteinander verglichen wurde. Hier erreichte Deutschland eine durchschnittliche Bewertung, wobei

vor allem das geringe Ausmaß der öffentlichen Bildungsausgaben, die geringe Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung sowie der geringe Anteil der Personen unter 35 Jahren mit Hochschulabschluss beanstandet wurden (vgl. Hoskins/Cartwright/Schoof 2011: 42).

In Hinblick auf die Vergleichbarkeit dieses gesellschaftlichen Funktionssystems bzw. seiner Abschlüsse jenseits nationalstaatlicher Grenzen dient die International Standard Classification of Education zur Einordnung von Lernkontexten, die von der frühkindlichen Bildung bis zur wissenschaftlichen Promotion reichen (vgl. UNESCO 2012: 25 ff.). Zudem bilden die von der OECD eingeführten Bildungsindikatoren ebenfalls eine Grundlage, die zum internationalen Vergleich herangezogen wird (vgl. Schemmann 2007: 90 ff.).

Zum Zweck der Selbstbeobachtung (vgl. Kade/Seitter 2014: 139) lassen sich neben internationalen Vergleichsstudien wie etwa IGLU (vgl. Tarelli et al. 2012: 11 ff.), PISA (vgl. OECD 2014: 184 ff.) oder TIMSS (vgl. Wendt et al. 2012: 13 ff.), die auf die Bewertung schulbezogener Leistungen ausgerichtet sind, vor allem Studien zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung im Erwachsenenalter mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung bringen. Die Relevanz der letztgenannten Erhebungen basiert auf den Ergebnissen internationaler Untersuchungen, die eine geringe Weiterbildungsbeteiligung der Erwachsenen diagnostizierten (vgl. OECD 2012: 72). Neben den Statistiken der Volkshochschulen (vgl. Siebert 2006a: 32 ff.) bildet das seit 1979 durchgeführte Berichtssystem Weiterbildung (BSW) (vgl. Ioannidou 2010: 165 f.) eine nationale Studie, die dieses Thema aufgreift und in der alle drei Jahre die Weiterbildungsaktivität der Bevölkerung zwischen dem 19. und dem 64. Lebensjahr untersucht wird (vgl. Widany 2009: 94). Nachdem diese Untersuchung ursprünglich auf die Erfassung pädagogisch intendierter Lernkontexte im Erwachsenenalter ausgelegt war, beinhalten die letzten Erhebungen auch einige weitere Facetten wie etwa das auf den Beruf bezogene nicht pädagogisch intendierte Lernen (vgl. Ioannidou 2006: 29). Im Zuge der international intensivierten Bildungsberichterstattung zum Weiterbildungsverhalten fand zudem eine Weiterentwicklung dieser Statistik statt, wodurch das BSW im Adult Education Survey aufging (vgl. Dollhausen 2008: 15). In ihm wird nicht nur die Teilnahme an pädagogisch intendierten Lernkontexten, sondern auch ein breites Spektrum an weiteren Lernformen aus dem Bereich des nicht pädagogisch intendierten Lernens erfasst (vgl. Ioannidou 2006: 25).

### **3.2 Lernkulturwandel und Folgen für das Individuum**

An der zunehmenden Thematisierung des lebenslangen Lernens durch bildungspolitische Organisationen und den daraus abgeleiteten Steuerungsimpulsen wird deutlich, dass sich die Entgrenzung des Lernens nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene niederschlägt. Dies kann zudem als Versuch angesehen werden, staatliche Interessen über machtpolitische Instrumente, wie etwa bildungspolitische Dokumente, durchzusetzen und die individuelle Einstellung gegenüber dem lebenslan-

gen Lernen zu beeinflussen (vgl. Alheit 2009a: 7 ff.; Alheit 2009b: 80 ff.). Somit ergeben sich aus der Akzentuierung des lebenslangen Lernens erhebliche Konsequenzen für die individuellen Lernaktivitäten und die darauf ausgerichteten Lernkulturen (vgl. Arnold 2011: 141; Kade/Nittel/Seitter 2007: 63).

Den Ausgangspunkt dieser Entwicklung bilden strukturelle Transformationen (vgl. Schäffter 2014: 38) auf gesellschaftlicher Ebene, die in bildungspolitischen Positionspapieren als Grundlagen für Reformvorhaben innerhalb pädagogischer Arbeitsfelder fungieren. Diese sogenannte Transformationsgesellschaft, die die Rahmenbedingungen für individuelles Lernen definiert (vgl. Schäffter 2008: 72), ist einerseits durch die Zunahme der gesellschaftlich verfügbaren Wissensbestände und gleichzeitig durch die immer schnellere Entwertung von Wissen (vgl. Kuhlenkamp 2010: 12) gekennzeichnet. Andererseits ist sie aber auch durch Dynamisierung geprägt, sodass relevante Änderungen nicht mehr transgenerational, sondern binnen einer Generation oder eines noch kürzeren Zeitraums bearbeitet werden müssen (vgl. Lengrand 1972: 26). Darüber hinaus zeigen sich in dieser Gesellschaftsform eine zunehmende Ausdifferenzierung unterschiedlicher Lebensläufe und damit die Pluralisierung von Lebensentwürfen (vgl. Brödel 1998: 1 f.).

Im Kontext dieser Prozesse verlagert sich die Verantwortung für den Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit auf das Individuum (vgl. Kade 1997: 113). Dies hängt im Wesentlichen mit der „Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs“ (Alheit 2003: 271) zusammen, was zur zunehmenden Individualisierung führt. Individualisierung kann in diesem Zusammenhang als Prozess der Mündigkeit und Enttraditionalisierung, der Entinstitutionalisierung und der Privatisierung konzipiert werden (vgl. Gnahs 2004: 200 f.; Höhne 2013: 81). Basierend auf dieser Individualisierungstendenz des Lebenslaufregimes (vgl. Alheit/Dausien 2010: 720) wird deutlich, dass aus gesellschaftlichen Problemlagen verstärkt individuelle Handlungsanforderungen konstruiert werden (vgl. Alheit 2003: 289). Somit bildet das lebenslange Lernen den Imperativ der individuellen Lebensführung (vgl. Bollweg 2008: 20; Rothe 2015: 24), wobei die „Gestaltung der Biografie [sic] zu einer lebenslangen Lernaufgabe“ (Siebert 2006a: 27) avanciert und permanentes Lernen als subjektive Leistung verstanden wird (vgl. Hof/Kade 2009: 150).

In diesem Zusammenhang besteht eine Anforderung an das Subjekt darin, während des eigenen Lebens permanent Entscheidungen zu treffen und Übergänge zu bewältigen (vgl. Schäffter 2015: 24). Diese sind im Lebenslauf nicht nur omnipräsent (vgl. Walther/Stauber 2013: 33 f.), sondern dauern auch länger an, sind vielschichtiger gestaltet und durch einen unbestimmten Ausgang charakterisiert (vgl. Hof 2013: 394). Daraus folgt für das Subjekt der „Zwang zur kontinuierlichen ‚Reflexivität‘ der eigenen Handlungen“ (Alheit/Dausien 2010: 720), wobei Reflexivität die zentrale Voraussetzung für die Konstitution des eigenen sinnhaft geformten Lebenslaufs bildet (vgl. Dörr 2006: 68).

Um die vielfältigen Veränderungsprozesse und die daraus resultierenden Anforderungen zu bearbeiten, bedarf es bestimmter individueller Voraussetzungen. Dazu

zählen neben einer ausreichenden Lernzeit auch eine entsprechende subjektive Lernfähigkeit (vgl. Faulstich 2003: 226 ff.).

Zudem fungiert Lernmotivation als wichtige Bedingung lebenslangen Lernens, da sie die Bereitschaft der Lernenden zur intentionalen Auseinandersetzung mit der Umwelt bestimmt (vgl. Conein/Nuissl 2001: 72). Holzkamp betont in diesem Kontext die Bedeutung der eigenen Lebens- bzw. Lerninteressen, die die Einstufung der anstehenden Lernaktivität als subjektiv instruktiv oder kontraproduktiv beeinflussen (vgl. Holzkamp 1995: 189 ff.).

Neben solchen Bedingungsgrößen, die Lernprozesse begünstigen, existieren auch Hemmnisse. Diese Lernwiderstände sind ebenso wie positiv motivierende Lernaspekte „mit biographischen Erfahrungen, Erwartungen, situierten Einbindungen und Interessen“ verbunden (Faulstich/Grell 2005: 26 f.) und begünstigen das Misslingen des Lernens. Holzkamp thematisiert dies als Kontrast zwischen expansivem und defensivem Lernen. Im ersten Fall zeigen sich die Lernhandlungen als lebensgeschichtlich anschlussfähig im Sinn einer Erhöhung der eigenen Lebensqualität, während diese im zweiten Fall durch die Durchführung der Lernaktivität eingeschränkt wird (vgl. Faulstich-Wieland 2000: 95). Auch subjektive Lerntheorien können dem lebenslangen Lernen entweder affirmativ oder ablehnend gegenüber ausgerichtet sein (vgl. Siebert 2006c: 56), was je nach Lebensalter variieren kann (vgl. Loch 1998: 96 ff.).

Zu den Zielen, die das Individuum durch kontinuierliches Lernen erreichen kann, sind Aspekte wie die Orientierung im Lebenslauf oder die Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit zu zählen (vgl. Kuhlenkamp 2010: 16; Lengrand 1972: 32 f.). Neben diesen, die sich durch die heteronomen Anforderungen ergeben, können noch weitere Effekte identifiziert werden, die durch lebenslanges Lernen eintreten.

Diese werden bspw. im Rahmen des Projekts *Wider Benefits of Learning* mit Bezug auf nicht materiell erfassbare Effekte des kontinuierlichen Lernens untersucht (vgl. Thöne-Geyer 2013: 20). In dieser Studienreihe werden die Erträge des Lernens für Gesellschaft und Subjekte erfasst, wobei speziell für Letztere außer den wirtschaftlichen Vorteilen noch weitere Effekte untersucht werden (vgl. Thöne-Geyer/Kil 2011: 175). Zu ihnen gehört die Diagnose, dass die Weiterbildungsbeteiligung vor allem bei Bildungsbenachteiligten eine positive Wirkung auf das individuelle Verhalten und die subjektiven Einstellungen entfaltet. Dazu werden bspw. ein stärkeres gesellschaftliches Engagement, ein erhöhtes Maß an Toleranz, aber auch eine gesündere Lebenseinstellung gezählt (vgl. ebd.: 176).

In der Studie *Benefits of Lifelong Learning* werden ebenfalls die Effekte permanenter Lernaktivitäten untersucht. Es zeigt sich, dass sie nicht nur einen positiven Einfluss auf das Individuum, sondern indirekt auch auf sein Umfeld haben. Dazu zählen bspw. die Zunahme der individuellen Lernmotivation sowie die Verbesserung von Lebensqualität und -zufriedenheit (vgl. Manninen et al. 2014: 179).

### 3.3 Realisierung des lebenslangen Lernens als Zuständigkeit von pädagogisch Tätigen

Im Zuge der Thematisierung des lebenslangen Lernens hat sich die erziehungswissenschaftliche Perspektive seit den 1990er Jahren auf die subjektbezogenen Prozesse des Lernens verschoben (vgl. Alheit/Dausien 2010: 716). So kann die Subjektorientierung als wesentlicher Bestandteil kontinuierlichen Lernens in pädagogischen Arbeitsfeldern verstanden werden (vgl. Felden 2009: 161; Hof 2009: 147). Dabei wird betont, „dass das lebenslange (biographische) Lernen nicht nur einen instrumentellen Charakter hat, sondern auch einen offenen Suchprozess darstellt, den es aus pädagogisch-emanzipatorischer Sicht zu fördern gilt“ (Herzberg/Truschkat 2009: 122). Diese Orientierung am Individuum ist umso notwendiger, da sich die Lebenslagen, -phasen und -stile zunehmend pluralisieren (vgl. Tippelt/Hippel 2007: 119).

Um die Schwerpunkte der veränderten Lernkultur (vgl. Arnold/Schüßler 1998: 4) angemessen unterstützen zu können, bedarf es auch vonseiten der pädagogisch Tätigen entsprechender Anpassungen (vgl. Mikula 2007: 2). Dabei bestehen die Herausforderungen nicht nur in der adäquaten Ausgestaltung des räumlichen Arrangements. Pädagogisch Tätige müssen entscheiden, welche Lernkontexte für die jeweiligen pädagogisch Anderen zur Umsetzung des Lernziels geeignet sind (vgl. Hof 2009: 151). Vor diesem Hintergrund ergeben sich die zunehmende Bedeutung von Kompetenzen im Bereich der Moderation, des zielgerichteten Umgangs mit Menschen und die Relevanz von Kenntnissen im Bereich der Gestaltung virtueller Lernkontexte (vgl. Arnold 2011: 142; Nuissl 1997: 48). Damit geht auch das Phänomen des Rollenwechsels von der reinen Wissensvermittlung hin zur Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen (vgl. Mikula 2007: 8 f.) einher, in dessen Kontext die stärkere Betonung explorativer Lernkontexte in der Lebenswelt in den Mittelpunkt rückt (vgl. Dohmen 1999: 134). Daraus resultiert der Bedarf an pädagogisch Tätigen, die sich auf die Ausgestaltung von Lernumgebungen bspw. für selbstgesteuertes Lernen spezialisiert haben. Ähnliches gilt für Lernberaterinnen und -berater, deren Tätigkeit auf die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens ausgerichtet ist (vgl. Kuhlenkamp 2010: 8). Für gelingende Beratung bedarf es neben fachbezogenen Kompetenzen auch Fähigkeiten, die sich auf die Interaktion mit den pädagogisch Anderen erstrecken und die Beziehungsebene betreffen (vgl. Hof 2009: 161). Beratende müssen dazu unterschiedliche Verhaltensweisen und Rollen einnehmen, um den Lernprozess adäquat zu unterstützen. Wesentliche Orientierungspunkte bilden Biografiebezug, Kompetenzorientierung, Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität sowie Reflexions- und Lerninteressenorientierung (vgl. Siebert 2006b: 106 ff.).

In diesem Kontext bilden die permanente Aktualisierung des beruflich relevanten Wissens und die Reflexionsfähigkeit der pädagogisch Tätigen in Bezug auf die eigenen Handlungen und Entscheidungen wesentliche Voraussetzungen des Personals zur Realisierung des lebenslangen Lernens. Darüber hinaus können die Fähigkeit der Beschäftigten zur situativen Verortung und zum bedarfsgerechten Rollenwech-

sel zu diesen Herausforderungen gezählt werden (vgl. Emminger/Gieseke/Nuissl 2001: 191; Häßner/Knoll 2005: 213 ff.; Salling Olesen 2008: 147 f.). Vor dem Hintergrund der Universalisierung pädagogischen Wissens werden in diesem Kontext verschiedene Formen der Selbstbeobachtung relevant (vgl. Kade/Seitter 2005a: 10; Kade/Seitter 2005b: 59), die zur Professionalität der pädagogisch Tätigen beitragen können (vgl. Kade/Seitter 2004: 335 ff.). Hier zeigt sich, dass die Umsetzung des lebenslangen Lernens der pädagogisch Anderen durch individuelle Professionalisierungsprozesse begünstigt wird (vgl. Behrmann 2004: 114 ff.).

Mit der Definition von Anforderungen der gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibung für pädagogisches Handeln, das auf die Realisierung des lebenslangen Lernens ausgerichtet ist, erhält die Perspektive der pädagogisch Tätigen auf diese „New Educational Order“ (Field 2006: 145) eine besondere Bedeutung.

Diese wurde im Rahmen der PAELL-Studie erforscht, wobei sowohl die individuellen Einstellungen als auch die kollektiven Orientierungen der jeweiligen pädagogischen Berufsgruppen im Mittelpunkt standen. In Hinblick auf das lebenslange Lernen zeigt sich, dass 97 % der Befragten mit dem lebenslangen Lernen bekannt sind (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2012: 93) und sich mehr als 78 % der Teilnehmenden für die Gestaltung der kontinuierlichen Lernaktivitäten ihrer pädagogisch Anderen zuständig fühlen (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 133). Bereits aus diesen Befunden lässt sich ableiten, dass das lebenslange Lernen als obligatorisches Element der eigenen pädagogischen Tätigkeit fungiert (vgl. Nittel/Schütz 2010a: 140).

Im direkten Vergleich der verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder wird erkennbar, dass sich bei der Orientierungskraft des lebenslangen Lernens deutliche Differenzen abzeichnen. So zeigt sich eine hohe Bedeutung im Elementarbereich, dem Primarbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung (vgl. Dellori/Wahl 2012: 225; Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 135 ff.), wobei in diesen pädagogischen Arbeitsfeldern jeweils unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen erfolgen. Grundschullehrkräfte und das Personal der Erwachsenenbildung beziehen das lebenslange Lernen primär auf die eigene Person und die Akzentuierung von Fortbildungen sowie das Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Nittel/Schütz 2010a: 140). Hinsichtlich der bildungspolitischen Konnotation des lebenslangen Lernens zeigen sowohl die befragten Grundschullehrkräfte als auch die Beschäftigten der Erwachsenenbildung eine gewisse Distanz auf (vgl. Nittel et al. 2011: 173).

Darüber hinaus verweist die PAELL-Studie auf eine Unterscheidung zwischen einer reflexiven und transitiven Bezugnahme auf das lebenslange Lernen. Im ersten Fall werden die Bedeutungen oder Praktiken des kontinuierlichen Lernens auf die eigene Person bezogen, während letztere Referenz auf die Lernprozesse der pädagogisch Anderen ausgerichtet ist. Mit Blick auf eine reflexive Bezugnahme stehen im privaten Bereich pädagogisch intendierte Lernkontexte, die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und lebensweltliche Lernkontexte im Mittelpunkt. Für das eigene berufliche Handeln werden vor allem die Institutionalisierungsformen der Fort- und Weiterbildung als bedeutsame Mechanismen zur Umsetzung des lebenslangen Ler-

nens genannt (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 151 ff.). Diese werden jedoch überwiegend für berufliche Zwecke genutzt, während sich die Bedeutung nicht pädagogisch intendierten Lernens auch in außerberuflichen Kontexten ergibt (vgl. Dellori/Wahl 2012: 226 f.). In den Gruppendiskussionen zeichnet sich dementsprechend die Tendenz ab, dass das lebenslange Lernen sowohl als Bestandteil des eigenen beruflichen Handelns als auch als bedeutsamer Mechanismus in der Privatheit verstanden wird. In diesem Zusammenhang wird bspw. das Lernen der Grundschullehrkräfte als wesentliche Voraussetzung gesehen, um die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Methoden zu gewährleisten. Analog dazu zeigt sich bei den Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern die Relevanz einer permanenten Inanspruchnahme pädagogisch intendierter Lernkontexte für das eigene berufliche Handeln. Das Ziel der eigenen pädagogischen Tätigkeit ist ebenfalls auf die pädagogisch Anderen ausgerichtet, wobei die Bearbeitung von Bildungsmüdigkeit und die Entwicklung eines humanistischen Bildungsverständnisses im Vordergrund stehen (vgl. Nittel et al. 2011: 179 f.).

Anhand dieser Vorbildfunktion der pädagogisch Tätigen für das Lernen der pädagogisch Anderen wird deutlich, dass die reflexiven und die transitiven Bezugsmöglichkeiten auf das lebenslange Lernen miteinander verknüpft sein können (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 148 f.). Im Sinn einer transitiven Referenz werden der Umgang mit zentralen Kulturtechniken, die Vorbereitung auf zukünftige und möglicherweise ungewisse Lebensereignisse, auf bevorstehende berufliche Übergänge und die Aneignung kontextgebundener Wissensbestände sowie entsprechender Kompetenzen benannt (vgl. ebd.: 148 ff.). In Bezug auf die pädagogisch Anderen wird zudem die sozialintegrative Funktion des lebenslangen Lernens für bildungsferne Personen positiv konnotiert, während der Kampagnencharakter von bildungspolitischen Initiativen zum lebenslangen Lernen kritisch betrachtet wird (vgl. Dellori/Wahl 2012: 227). Berufsschullehrkräfte beschreiben das lebenslange Lernen im Sinn einer reflexiven Referenz als elementaren Bestandteil der eigenen pädagogischen Tätigkeit, wobei vor allem der Stellenwert permanenter Wissensaktualisierung hervorgehoben wird (vgl. Wahl 2014: 66). Zudem verbinden sie kontinuierliche Lernaktivitäten für die pädagogisch Anderen mit der Gewährleistung ihrer Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Nittel/Schütz 2010a: 140 f.).

Nicht in allen pädagogischen Arbeitsfeldern erhält das lebenslange Lernen eine solche Bedeutungszuschreibung. Seine Orientierungskraft fällt in Realschulen und Gymnasien eher moderat aus (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 139 f.). Zudem zeigt sich eine geringe Relevanz im Tertiärbereich, der außerschulischen Jugendbildung und der Hauptschule (vgl. Dellori/Wahl 2012: 225). Die Beschäftigten des Tertiärbereiches positionieren sich kritisch gegenüber dem lebenslangen Lernen, wobei vor allem die heteronomen Anforderungen an das Individuum zugunsten partikularer Kräfte negativ konnotiert werden (vgl. Nittel/Schütz 2010a: 141).

Die Umsetzung des lebenslangen Lernens in den pädagogischen Arbeitsfeldern des Elementarbereiches, des Sekundarbereiches und der Erwachsenenbildung wird in

der Studie von Dellori (2016) erforscht. Auf Basis von Experteninterviews identifiziert sie verschiedene Bedeutungskontexte, die von den Befragten im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen thematisiert werden. Zu diesen gehören die Verbindung mit dem menschlichen Wesen, die Bedeutung dieses Konstrukts für die eigene Erwerbstätigkeit, die bildungspolitischen Konnotationen sowie die Benennung diverser Lernkontexte (vgl. Dellori 2016: 164 ff.). Darüber hinaus legt die Autorin drei inhaltliche Bezugsmöglichkeiten der Befragten auf das lebenslange Lernen dar. Diese geschehen über die Betonung einer kontinuierlichen Förderung von Lernkompetenzen, die Akzentuierung einer parallelen Einbindung von Lernenden in verschiedene pädagogische Arbeitsfelder und die Thematisierung von arbeitsfeldspezifischen Reformen (vgl. ebd.: 186 ff.).

Neben den Einstellungen und Orientierungen der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen als Wissensform wurden in der PAELL-Studie ebenso Angaben zu Kooperationen als Institutionalisierungsformen kontinuierlichen Lernens erhoben. Als statistisch signifikant zeigt sich der Zusammenhang zwischen einer hohen Bedeutungszuschreibung für kontinuierliches Lernen und einer wachsenden Anzahl an arbeitsfeldspezifischen Kooperationsbeziehungen. Der Umstand, dass die zunehmende Menge dieser Verbindungen auch zur stärkeren Einschätzung der eigenen Verantwortlichkeit für die Umsetzung des lebenslangen Lernens der pädagogisch Anderen führt, macht darauf aufmerksam, dass bestimmte Kooperationen zur Realisierung von Lernkontexten benötigt werden. Dies trifft bspw. auf die Organisation von Austauschprogrammen oder Praktika zu (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 131). Zudem wurde im Rahmen der Erhebung eine Differenzierung zwischen horizontalen Kooperationen innerhalb des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes und vertikalen Zusammenarbeiten, die arbeitsfeldübergreifend umgesetzt werden, vorgenommen. Hierbei zeigt sich, dass im quantitativen Material signifikant häufiger Angaben zu horizontalen als vertikalen Kooperationsbeziehungen zu finden sind (vgl. Buschle/Fuchs/Tippelt 2014: 169). Darüber hinaus werden Kooperationsbeziehungen sichtbar, die die Verbindung des lebenslangen Lernens mit anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, wie dem Wirtschafts- oder Wissenschaftssystem, belegen. Zu diesen gehören bspw. Kontakte zwischen der beruflichen Bildung und dem Wirtschaftssystem oder Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Unternehmen (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 130 f.). Diese Zusammenarbeit findet im Fall von Berufs-, Haupt- und Realschulen sowie der Erwachsenenbildung überwiegend „am Übergang in den Beruf“ (Buschle/Fuchs/Tippelt 2014: 170) statt, während in Gymnasien die Zusammenarbeit mit kommerziellen und für den Primärbereich die Kooperation mit kulturellen und konfessionellen Anbietern im Fokus steht (vgl. ebd.: 170 f.).

In der Studie von Schleifenbaum und Walther (2015) wurden die PAELL-Daten zu dieser Institutionalisierungsform erneut untersucht. Darin wurden vier Kooperationskategorien erarbeitet. Zu diesen zählen obligatorische Kooperationen, die bspw. auf Basis von gesetzlichen Grundlagen bestehen. Daneben konnten auch fakultative Zusammenarbeiten identifiziert werden, die sich aufgrund gemeinsamer Interessen

und Ziele ergeben. Eine dritte Kategorie umfasst bedingungsabhängige Kooperationen, die über einen eher situativen Charakter verfügen und nur unter speziellen Bedingungen zustande kommen. Schließlich lassen sich Zusammenarbeiten, die auf die Verstetigung oder Expansion von Bestandssystemen ausgelegt sind, als ressourcenorientierte Kooperationen beschreiben (vgl. Schleifenbaum/Walther 2015: 194 ff.).

Wie in diesem Abschnitt beschrieben wurde, vollziehen sich gegenwärtig umfassende gesellschaftliche Veränderungen, die sich als Anforderungen an pädagogisches Handeln mit seinen jeweils unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten interpretieren lassen. Sie bilden nicht nur die Rahmenbedingungen, unter denen sich Gesellschaft transformiert, sondern verändern auch die einzelnen pädagogischen Arbeitsfelder. Ihre Strukturen werden im folgenden Kapitel untersucht und ihre gesellschaftliche Funktion herausgearbeitet.



# 4 Vorstellung der untersuchten pädagogischen Arbeitsfelder

---

Nicht nur der Diskurs zum lebenslangen Lernen kann als diversifiziert beschrieben werden. Darüber hinaus trifft dieses Attribut auch auf die Gesellschaftsbereiche zu, die sich durch die Dominanz pädagogischer Handlungen kennzeichnen lassen. Da sie das Forschungsfeld dieser Arbeit bilden, werden sie im nachfolgenden Abschnitt vorgestellt.

## 4.1 Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens

Wie im vorigen Kapitel herausgearbeitet werden konnte, lässt sich die Ermöglichung des lebenslangen Lernens für alle Gesellschaftsmitglieder auch als Aufgabe für pädagogisch Tätige begreifen. In diesem Abschnitt der Arbeit werden die unterschiedlichen Arbeitsfelder, in denen pädagogisch Tätige beschäftigt sind, aus systemtheoretischer Perspektive als Bestandteile eines einzigen gesellschaftlichen Funktionssystems (vgl. Luhmann 1997a: 90) verstanden. Dieses kann als pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens (POSDLL) bezeichnet werden (vgl. Tippelt/Nittel 2013: 146).

Grundlegend für eine solche Sicht auf pädagogisches Handeln sind die Ausführungen Luhmanns, der sich mit dem Aufbau und der Komplexität moderner Gesellschaften beschäftigt. Er begreift Gesellschaft als „umfassendes Sozialsystem“ (Luhmann 1997a: 79), das alle anderen Systeme umschließt. Dementsprechend können diese als seine nachgeordneten Bestandteile mit einer bestimmten Funktion (vgl. Luhmann 1992: 355) verstanden und als Funktionssysteme bezeichnet werden. Sie erbringen einen exklusiven Beitrag zur Lösung von gesellschaftlichen Problemlagen, die sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ergeben (vgl. Luhmann 1997a: 707 ff.) und gleichzeitig die Basis für die funktionale Differenzierung der Gesellschaft bilden (vgl. Dieckmann 2006: 88). Sie bestehen aus Elementen, die als ihre kleinsten Bestandteile fungieren und deren Relationen die Gestalt und Komplexität des jeweiligen Funktionssystems bestimmen (vgl. Luhmann 1991: 34 ff.). Diese kann sich infolge der internen Differenzierung erhöhen. Sie bildet

das Resultat von Reproduktionsvorgängen innerhalb der Einheit, wobei neben der Wiederholung bereits etablierter Routinen auch innovative Neugestaltungsprozesse ablaufen können (vgl. ebd.: 258 f.). Darüber hinaus weisen sie die Eigenschaft der operativen Geschlossenheit auf, in der sich die Stabilität des jeweiligen Systems durch die Selbstreferenz ihrer Operationen ergibt (vgl. Luhmann 1992: 22 ff.; Luhmann 1997a: 93).

Durch diese Vorgänge wird jedoch nicht nur der Selbstbezug des jeweiligen Funktionssystems gewährleistet. Darüber hinaus resultiert aus diesen Prozessen auch ein spezifisches Verhältnis zur Umwelt (vgl. Luhmann 1991: 31). Die System-Umwelt-Relation ist zudem durch Autopoiesis geprägt. Dies beschreibt die Fähigkeit des betreffenden Funktionssystems zur Selbstreproduktion in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt (vgl. Dieckmann 2006: 29). Der Unterschied zwischen System und Umwelt lässt sich zudem über die jeweiligen Systemgrenzen definieren. Diese dienen der Systemerhaltung, indem sie die Verbindung zur Umwelt regulieren und somit die Komplexität innerhalb der Funktionssysteme reduzieren (vgl. Luhmann 1991: 52 ff.) Der Einfluss der Umwelt auf die Gestalt des jeweiligen Systems wird von Luhmann als konstitutiv erachtet, was nicht nur damit erklärt wird, dass Systeme aus ihr die essenziellen Ressourcen beziehen (vgl. Luhmann 1991: 242). Übertragen auf das POSDLL verweist dies auf den Umstand, dass zum Betrieb der Organisationen bspw. finanzielle Mittel im Wirtschaftssystem erarbeitet werden müssen. Darüber hinaus ist die beschriebene Relation auch durch Abgrenzungstendenzen des Systems gekennzeichnet, wodurch sich die Herausbildung und Festigung einer Identität ergibt (vgl. Luhmann 1997a: 91 f.). Funktionssysteme bilden vor diesem Hintergrund auch immer die Umwelt anderer Funktionssysteme (vgl. Luhmann 1991: 243). Ihr gegenseitiges Verhältnis ist vor allem durch ihre jeweilige Leistung gekennzeichnet. Damit erfüllen sie nicht nur eine gesellschaftlich relevante Funktion, sondern erbringen damit gleichzeitig einen Mehrwert für andere Funktionssysteme. Dieser Aspekt, der grundlegend mit der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft zusammenhängt, führt letztlich auch zu einer erhöhten gegenseitigen Abhängigkeit (vgl. Luhmann 1992: 355 f.)

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich festhalten, dass die Gesellschaft die Umwelt jeglicher Funktionssysteme wie etwa des POSDLL bildet (vgl. Luhmann 1997a: 745). Bedingt durch die Autopoiesis sind sie durchgängig in der Lage, sich auf die Irritationen einer sich verändernden Umwelt (vgl. Luhmann 1992: 30) einzustellen. Darin zeigt sich ihre Ausrichtung auf gesellschaftliche Problemlagen, denen sie mit ihrer Funktion begegnen (vgl. Luhmann 1997a: 746).

Innerhalb des POSDLL besteht diese in der Realisierung kontinuierlichen Lernens. Den Ausgangspunkt für die Zuschreibung dieser spezifischen Aufgabe von pädagogisch Tätigen bildet die Diagnose, dass sich weder der Begriff Erziehung noch Bildung zur einheitlichen Beschreibung aller pädagogischen Aktivitäten eignen (vgl. Luhmann 1997b: 11). Kritisiert werden dabei vor allem die Ausrichtung der beiden Begriffe auf bestimmte Lebensalter und ihre jeweiligen teleologischen Implikatio-

nen (vgl. Lenzen 1997a: 228 ff.). Stattdessen wird das Medium des Lebenslaufs vorgeschlagen, das als autologische Basis aller pädagogischen Tätigkeiten und der verschiedenen Prozesse der subjektiven Identitätsformation eingeführt wird (vgl. Luhmann 1997b: 17 ff.). Der Lebenslauf bildet die biologisch definierte Zeitspanne der menschlichen Existenz, die durch Geburt und Tod gerahmt ist (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 24). In Abgrenzung dazu wird mit dem Begriff der Biografie das konstruierte Abbild der individuellen Lebensgeschichte gefasst, die im Spannungsfeld von eigenen Entscheidungen und heteronomen Anforderungen gestaltet wird (vgl. Schulze 2006: 39 f.). Der Terminus verweist auf den prozessualen Charakter der Lebensgeschichte und ihrer gesellschaftlich konturierten Formung (vgl. Alheit/Dausien 2010: 715). Über den Bezug zur Bildungsbiografie werden individuelle Lernaktivitäten „als kontinuierliche, sinnhaft integrierte Prozesse der Veränderung und Transformation von Subjektzuständen und Subjektstrukturen durch die Aneignung von Welt, im speziellen durch Lernen und Erfahrung“ (Hof/Kade/Fischer 2010: 330) erfasst. Die Definition zeigt auf, dass Lernen nicht zwangsläufig durch pädagogisch intendierte Lernkontexte gerahmt ist, sondern auch in nicht pädagogisch intendierten Lernkontexten stattfindet. Somit werden mit dem Konzept der Bildungsbiografie sowohl der Status des Subjekts als Adressatin bzw. Adressat des POSDLL als auch die Vielfalt der lebensweltlichen Erfahrungsaufschichtungen und -verarbeitungen betont. Berufsbiografien stellen demgegenüber das Resultat aus dem „Wechselverhältnis zwischen Arbeitshandeln und außerbetrieblichen Lebenszusammenhängen“ (Heinz 1995: 45) dar. Auch in diesem Kontext werden alle als relevant wahrgenommenen Ereignisse als lebensgeschichtlich sinnvoller Prozess abgebildet, wobei der Fokus auf beruflichen Erfahrungen liegt (vgl. Harney/Ebbert 2006: 423 ff.).

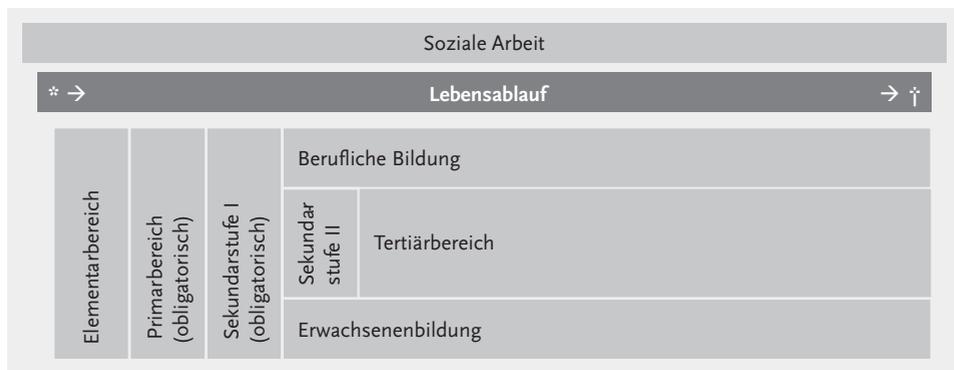
Trotz einer kritischen Auseinandersetzung mit der Eignung der Begriffe Erziehung und Bildung ziehen die Autoren keine Konsequenzen für die Beschreibung dieses gesellschaftlichen Funktionssystems, das die Gesamtheit aller pädagogisch intendierten Lernkontexte (vgl. Seltrecht 2012: 534 ff.) beinhaltet. An dieser Stelle knüpfen Tippelt und Nittel (2013) an, die mit dem POSDLL ein entsprechendes Beschreibungsschema entwickeln (vgl. Tippelt/Nittel 2013: 147 f.). Dieses basiert auf der Diagnose diverser gesellschaftlicher Entwicklungen: Sie bestehen in der Substitution von naturwüchsiger Sozialisation durch die organisierten Formen von Erziehung und Bildung, der Neujustierung von Generationsbeziehungen, der Amalgamierung von Prozessen der Erziehung und Bildung im lebenslangen Lernen sowie der zunehmenden Pädagogisierung von Problemen in gesellschaftlichen Teilsystemen (Nittel 2017: 121 ff.). Das so umrissene gesellschaftliche Funktionssystem lässt sich durch vier Elemente beschreiben:

- Die pädagogischen Handlungen werden in spezifischen Organisationen vollzogen, die aufgrund ihres ausdrücklich pädagogisch ausgerichteten Mandats als explizite Bildungseinrichtungen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 143 f.) bezeichnet werden können.
- In diesen organisationalen Kontexten setzen bestimmte Berufsrollenträgerinnen und -träger aus den sozialen Welten pädagogisch Tätiger die organisationalen

len Ziele um. Dafür verfügen sie meist über eine qualifizierende berufliche Lizenz, die auch zu risikobehafteten Interventionen berechtigt (vgl. Nittel 2017: 136 ff.).

- Vor dem Hintergrund dieser Erlaubnis führen die pädagogisch Tätigen spezifische Handlungen durch. Sie werden als die pädagogischen Kernaktivitäten des Unterrichtens, Beratens, Organisierens, Sanktionierens und Begleitens bezeichnet (vgl. Nittel et al. 2014: 77 ff.).
- Diese pädagogischen Tätigkeiten sind an den Prozessstrukturen des Lebenslaufs (vgl. Schütze 1984: 92), wie etwa den institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern der pädagogisch Anderen, ausgerichtet und verweisen bspw. auf die Schullaufbahn, das Studium oder die Fortbildung zum Zweck des beruflichen Aufstiegs. Obwohl in diesem Zusammenhang stets die Entwicklung der individuellen Berufs- und/oder Bildungsbiografie im Vordergrund steht, ergeben sich darüber hinaus auch biografische Effekte, bspw. die Persönlichkeitsentwicklung.

Der Hinweis auf die Bedeutung der Prozessstrukturen des Lebenslaufs für die Gestalt des POSDLL verweist auf ein zentrales Merkmal dieses gesellschaftlichen Funktionssystems. Die Pluralität der pädagogisch intendierten Lernkontexte, die in seinen verschiedenen Arbeitsfeldern präsent sind, umfasst die gesamte Lebensspanne (vgl. Tippelt/Nittel 2013: 149) und beansprucht nach eigenen Berechnungen ca. 176.000 Stunden der individuellen Lebenszeit. Je nach Lebensalter und -lage variiert diese Präsenz sowohl hinsichtlich Dauer als auch biografischer Relevanz. Letztere kann weder mit Blick auf das gesamte Funktionssystem noch auf seine Bereiche verallgemeinert beschrieben werden. Demgegenüber lässt sich zumindest die Präsenz der unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfelder im Lebenslauf skizzieren:



**Abb. 1:** Arbeitsfelder des POSDLL.

Quelle: eigene Darstellung

Wie in dieser Abbildung ersichtlich wird, können je nach Lebenssituation verschiedene pädagogische Arbeitsfelder ihre Wirkung auf die Biografie entfalten. Die damit korrespondierende zeitgleiche Verortung des Menschen in mehreren pädagogisch intendierten Lernkontexten lässt sich exemplarisch für das Erwachsenenalter beschreiben: So besteht prinzipiell die Möglichkeit, neben dem Besuch eines Ausbildungsganges in der beruflichen Bildung simultan auch Volkshochschulkurse zu belegen, die dem pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung zurechenbar sind. In einem alternativen Szenario wäre es denkbar, dass Menschen während ihrer Verweildauer im Tertiärbereich aufgrund psychischer Belastungen auf Beratungsangebote der Sozialen Arbeit zurückgreifen und sich dadurch in zwei Bereichen des POSDLL bewegen.

Obwohl die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder über unterschiedliche Lernkontexte sowie pädagogisch Andere verfügen, lässt sich die Förderung der Humanontogenese als gemeinsamer Fluchtpunkt ihrer Interventionen identifizieren. Unabhängig von Geschichte und Grad der Institutionalisierung vollzieht sich in den verschiedenen Segmenten „die zielgerichtete und organisierte Formierung bzw. Konstituierung, Aufrechterhaltung und Veränderung menschlicher Identitätsformationen“ (Tippelt/Nittel 2013: 148). Mit diesem Begriff gerät die doppelte Wirkung pädagogischen Handelns in den Blick. Im Zuge der Humanontogenese wird sowohl die Ausdifferenzierung von Individualität prozessiert als auch die Integration in gesellschaftliche Strukturen vollzogen (vgl. Lenzen 1997b: 11). Damit sich dieser Doppelcharakter entfaltet und die Persönlichkeitsentwicklung einerseits sowie die Sozialintegration andererseits bestmöglich gewährleistet werden können, bedarf es der koordinierten Abfolge mehrerer pädagogisch intendierter Lernkontexte aus verschiedenen Arbeitsfeldern des POSDLL über einen längeren Zeitraum hinweg (vgl. Tippelt/Nittel 2016: 142 f.). Erst durch die Kombination von pädagogischen Interventionen, die auf spezifische Lebensalter und -lagen ausgerichtet sind, wird die zielgerichtete Formung der individuellen biografischen Entwicklung möglich (vgl. Nittel/Wahl 2014: 224). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Humanontogenese innerhalb des POSDLL nur im Medium von Arbeitsteilung (vgl. Durkheim 2012: 107 ff.) realisiert werden kann. Abgesichert wird sie durch spezifische Erwartungsstrukturen, die sowohl das Verhalten der pädagogisch Anderen als auch die Leistungen der pädagogisch Tätigen in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern betreffen. Als Beispiel für dieses Phänomen kann die Anforderung von Grundschullehrkräften an die Leistungsfähigkeit angehender Schülerinnen und Schüler genannt werden. Hier werden sowohl die Präsenz bestimmter Verhaltensmuster bei den pädagogisch Anderen, die zur Übernahme der Schülerrolle als wichtig erachtet werden, als auch die Förderung der entsprechenden Einstellungen im vorgeschalteten Elementarbereich als wesentliche Erwartung der primärpädagogischen Lehrkräfte identifizierbar. Die Arbeitsteilung, die zwischen den verschiedenen Bereichen des POSDLL stattfindet, lässt sich überwiegend als eine „Form der vertikalen Spezialisierung“ (Tippelt/Nittel

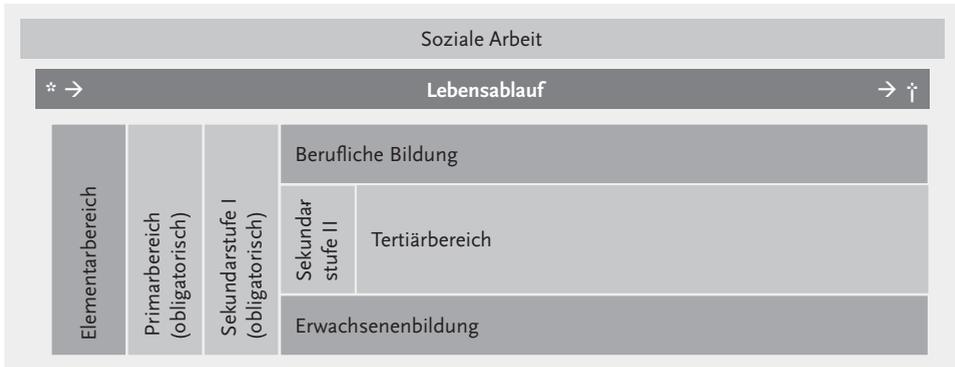
2013: 151) beschreiben, in der die unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfelder hintereinandergeschaltet agieren. Neben dieser diachronen Form der Arbeitsteilung existieren, wie bereits erwähnt, synchrone Prozesse, in denen während des gleichen Zeitraums Interventionen aus mehreren Abschnitten des POSDLL mit je spezifischen Aufgaben und Eigenlogiken erfolgen (vgl. ebd.: 152).

Dies verweist auf den Umstand, dass die Arbeitsteilung innerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems durch die interne Differenzierung seiner Bestandteile gekennzeichnet ist (vgl. Luhmann 1992: 260). Analog zur Entwicklung, die bspw. das Wissenschafts- oder Politiksystem durchlaufen haben (vgl. ebd.: 272 f.; Luhmann 2002b: 69 ff.), zeigt sich dieses Phänomen auch hier als Wechselspiel zwischen System und Umwelt über einen zeitlichen Horizont hinweg (vgl. Luhmann 1997a: 707 ff.). So konstituierten sich die Arbeitsfelder des POSDLL weder zeitlich parallel noch schritt ihre Institutionalisierung in vergleichbaren Zeitabständen voran. Dieser Umstand wird durch den Vergleich der beiden pädagogischen Arbeitsfelder des Tertiärbereichs und der Erwachsenenbildung deutlich. Die Genese des erstgenannten Bereichs kann bis zum Beginn der Frühen Neuzeit bzw. die Etablierung der ersten Vorläufer bis in das Mittelalter zurückverfolgt werden (vgl. Seifert 1996: 198). Demgegenüber lassen sich die ersten Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung erst am Ende des 18. Jahrhunderts identifizieren (vgl. Tietgens 2011: 28), sodass sich allein zwischen den Anfängen dieser beiden pädagogischen Arbeitsfelder ein Zeitraum von mehr als zweihundert Jahren erstreckt. Auch mit Blick auf die Institutionalisierung der schulischen Bereiche des POSDLL ergeben sich erhebliche Differenzen. Während die Anfänge des Gymnasiums im 16. Jahrhundert liegen (vgl. Zymek 2008: 210), wurde die Institutionalisierungsform der Hauptschule erst 1964 etabliert (vgl. Ackeren/Klemm/Kühn 2015: 41).

Aufgrund der Komplexität des POSDLL können in der Untersuchung nicht alle Arbeitsfelder thematisiert werden. Vielmehr konzentriert sich die Analyse auf diejenigen Bereiche, in denen sich anhand der Ergebnisse der PAELL-Studie eine hohe Orientierungskraft des lebenslangen Lernens zeigt (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 135 ff.). Dementsprechend stehen in dieser Arbeit die pädagogischen Arbeitsfelder des Elementarbereichs, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt.

Die spezifische Position des jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeldes bildet den Hintergrund für die Sachverhaltsdarstellungen der Befragten. Dementsprechend werden bestimmte Facetten der beruflichen Tätigkeit, wie etwa das Mandat (vgl. Hughes 1993: 287), die Kooperationsaktivitäten inner- und außerhalb des eigenen gesellschaftlichen Funktionssystems oder die Bedeutung von Bezugspersonen der pädagogisch Anderen für das Arbeitsbündnis (vgl. Oevermann 1996: 152 ff.), durch die Verortung innerhalb des POSDLL beeinflusst. Vor dem Hintergrund des bereits

dargestellten pädagogisch gerahmten Lebensablaufs lassen sich die drei fokussierten Arbeitsfelder folgendermaßen anordnen:



**Abb. 2:** Untersuchte Arbeitsfelder des POSDLL.

*Quelle: eigene Darstellung*

Alle drei Bereiche des POSDLL, die in dieser Arbeit untersucht werden, finden sich in dieser Abbildung grau markiert. Zusammengenommen decken die Lernkontexte dieser Segmente einen Großteil des Lebensablaufs ab. Im Zusammenhang mit der bereits erwähnten Aufgabe der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese werden in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern jeweils spezifische Schwerpunkte gesetzt.

## 4.2 Elementarbereich

Dieser Bereich markiert den Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung und damit den Beginn der bildungsbiografischen Prozessierung innerhalb des POSDLL (vgl. Niesel/Griebel 2013: 223 ff.). Innerhalb dieses pädagogischen Arbeitsfeldes werden Lernkontexte für Kinder in einem Alter von 0 bis 12 Jahren angeboten, wobei die pädagogisch Anderen je nach Alter unterschiedlichen Institutionalisierungsformen zugeordnet werden (vgl. Rabe-Kleberg 2012: 118). Mehr als 34,6 % der Eltern nehmen den rechtlich verbindlichen Anspruch auf die Betreuung ab dem ersten vollendeten Lebensjahr im Elementarbereich wahr. Auch die Tatsache, dass 2,8 % der Kinder bereits in einem früheren Alter in diesem pädagogischen Arbeitsfeld betreut werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015: 13), verdeutlicht die Positionierung des Elementarbereichs am Anfang des Lebensablaufs und am Übergang von der Familie in das POSDLL. Die gesellschaftliche Funktion dieses pädagogischen Arbeitsfeldes wird demzufolge als „Betreuung, Erziehung und Bildung von noch nicht schulpflichtigen Kindern“ (Klemm 2015: 167) definiert, wobei die historisch gewachsene Aufgabe zur Betreuung der Kinder (vgl. Reyer 2015: 17 f.) erst in den letzten Jahren um den Bildungsauftrag erweitert wurde

(vgl. Lohmann/Hensen/Wiedebusch 2014: 46). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist der Elementarbereich von einer Trägerpluralität geprägt, wobei nicht öffentliche Einrichtungen, sondern Organisationen in freier Trägerschaft überwiegen (vgl. Enders 2010: 18; Reyer 2015: 31). Diese Konstellation zeigt sich auch beim Vergleich der Beschäftigtenzahlen. Während 187.059 pädagogisch Tätige öffentlichen Trägern zugeordnet werden können, entfallen 361.646 Beschäftigte auf Einrichtungen in freier Trägerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b: 11 f.).

Da zumindest die Versorgung von pädagogisch Anderen ab dem dritten Lebensjahr bei nahezu 100 % liegt (vgl. Reyer 2015: 32), rückt die Problematik der quantitativen Versorgung zumindest in dieser Altersgruppe tendenziell in den Hintergrund. Stattdessen ist die Herausforderung einer qualitativ angemessenen Betreuungssituation in den Blick geraten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015: 27 ff.). Im Fokus steht auch die Frage nach dem Verhältnis gegenüber der Schule bzw. dem Primarbereich (vgl. Reyer 2006: 206 ff.), was sich bspw. darin zeigt, dass auf Länderebene inzwischen gesetzliche Regelungen zur Gestaltung des Übergangs in den Primarbereich geschaffen wurden (vgl. Reyer 2015: 113 f.). In rechtlicher Hinsicht sind die Einrichtungen dieses pädagogischen Arbeitsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, sodass der Elementarbereich keinen vollständig integrierten Bestandteil des pädagogisch orientierten Systems des lebenslangen Lernens bildet (vgl. Reyer 2015: 31).

### 4.3 Berufliche Bildung

Nachdem die pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL den Primarbereich und die Sekundarstufe I durchlaufen haben, stehen ihnen weiterführende allgemeinbildende und berufsbildende Lernkontexte offen. Der letztgenannte Übergang ist meist mit der Vollendung des 16. Lebensjahres möglich, wobei der Zugang zu diesen Lernkontexten bis über das 40. Lebensjahr hinaus gegeben ist (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015: 166). Dieses pädagogische Arbeitsfeld kennzeichnet sich deshalb durch die Präsenz der zwei Lernorte Betrieb und Berufsschule im dualen System (vgl. Pahl 2008: 92). Diese Struktur erschwert die vollständige Eingliederung der Berufsschule in das POSDLL, weshalb diese als nicht abgeschlossen gilt. Das kann auch damit begründet werden, dass sie über keine von der betrieblichen Ausbildung unabhängige Funktion verfügt (vgl. Greinert 2007: 174). Neben dieser wichtigen Institutionalisierungsform sind noch weitere Einrichtungen von Bedeutung: Neben den vollzeitschulischen Berufsfachschulen sind vor allem die Fachschulen hervorzuheben, die aufgrund ihrer Ausrichtung auf die berufsbezogene Weiterbildung (vgl. Arnold/Müller 2012: 103) einen institutionalisierten Schnittpunkt zwischen den pädagogischen Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung darstellen. Darüber hinaus stellen die Fachoberschulen eine Möglichkeit dar, mittels der Fachhochschulreife den Zugang zum Tertiärbereich zu erreichen (vgl. ebd.: 103). Die zentrale gesellschaftliche Bedeutung der beruflichen Bildung be-

ruht auf der grundsätzlichen Aufgabe der beruflichen Qualifikation der pädagogisch Anderen. Darüber hinaus weisen die unterschiedlichen Organisationstypen eigene Schwerpunkte auf, die von der Vorbereitung auf den Übergang der Schülerinnen und Schüler in den Tertiärbereich über die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse bis hin zur klassischen Berufsausbildung für den Einstieg in das Wirtschaftssystem reichen (vgl. Klemm 2015: 175 ff.).

Bereits seit den 1990er Jahren zeichnet sich die zunehmende Bedeutung des Qualitätsdiskurses ab (vgl. Gonon 2008: 96), der jedoch nur eines der relevanten Themengebiete bildet. Herausforderungen bilden derzeit die Sicherung der Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung bzw. von der abgeschlossenen Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis (vgl. Greinert/Wolf 2013: 14 f.). Die gesellschaftliche Bedeutung dieses Übergangssystems wird bereits anhand der Anzahl an Neuzugängen deutlich: In ihm sind im Jahr 2013 mit 26,6 % mehr als ein Viertel aller Personen zu verorten, die in den Lernkontexten der beruflichen Bildung unterwiesen werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 98). Eine weitere Aufgabe bildet die Gewährleistung von Bildungsmobilität zwischen den verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung bzw. zwischen dieser und dem Tertiärbereich (vgl. Baethge 2008: 595). Auf internationaler Ebene führen die Vorgaben der europäischen Bildungspolitik zu einer Fokussierung der beruflichen Bildung auf kompetenzorientierten Unterricht und outcome-orientierte Bewertungen der erworbenen Fähigkeiten. Zudem steht die Zertifizierung von Units als klar umgrenzten Fähigkeitsgebieten sowie modularisierte Lernkontexte im Fokus (vgl. Greinert/Wolf 2013: 205 ff.).

Die Struktur der beruflichen Bildung lässt sich dreifach aufgliedern (vgl. Baethge 2008: 543):

Das *duale System* mit den beiden Lernorten des Betriebs und der Teilzeitberufsschule, wobei der Fokus auf dem betrieblichen Teil der Ausbildung liegt. Zentral ist dabei die Berufsschulpflicht, die eine Beschulung über einen Zeitraum von drei Jahren vorsieht (vgl. Arnold/Müller 2012: 101).

Das *Schulberufssystem*, in dem eine Vollzeitbeschulung für die entsprechenden Berufsbilder erfolgt (vgl. Baethge 2008: 543 f.). Als Nachteil dieses Elements der beruflichen Bildung vor allem gegenüber dem dualen System gelten die ungünstigere Dauer und Erfolgsquote (vgl. Greinert/Wolf 2013: 19). In Abgrenzung zu den Teilzeitberufsschulen sind hier hauptsächlich Berufsfachschulen aktiv (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 10).

Im *Übergangssystem* werden Lernkontexte bereitgestellt, die nicht unmittelbar zur Qualifikation für einen Ausbildungsabschluss und zur direkten Teilnahme am Arbeitsmarkt dienen. Vielmehr sind sie kompensatorisch ausgerichtet und sollen es den pädagogisch Anderen erlauben, nach Abschluss dieses Ausbildungskontextes in einen berufsqualifizierenden Ausbildungsgang zu gelangen. Hier existieren vielfältige Lernkontexte, zu denen neben Berufsfachschulen auch berufsvorbereitende

Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufseinstiegsjahr sowie die Einstiegsqualifizierungen gehören (vgl. Kohlrausch 2012: 596 f.)

## 4.4 Erwachsenenbildung

Bereits am Namen dieses pädagogischen Arbeitsfeldes wird dessen Ausrichtung auf das Erwachsenenalter deutlich. Im Vergleich zu den beiden anderen Bereichen umfasst die Erwachsenenbildung den größten Abschnitt der menschlichen Lebensspanne. Dementsprechend finden sich hier Lernkontexte, die von Personen in einem Alter von 18 Jahren bis zum Lebensende in Anspruch genommen werden können (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015: 37; Tippelt/Schmidt-Hertha/Friebe 2014: 11 f.). Einmündungen in dieses pädagogische Arbeitsfeld können aus den unterschiedlichsten Anlässen erfolgen, die weder vollständig gesetzlich geregelt sind noch in einer anderen Weise ähnlich stark institutionalisiert sind, bspw. der Schulbesuch. Dementsprechend zeigt sich in der Erwachsenenbildung ein eher diffuses Mandat (vgl. Nittel 2000: 219) mit vielfältigen Kontextualisierungsmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang dient Erwachsenenbildung

„dem Erhalt der individuellen beruflichen Kompetenzen ebenso wie der individuellen Fähigkeit zur gesellschaftlichen Mitwirkung, sie befördert die Weiterentwicklung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit von Unternehmen, von Regionen und auch von Ländern insgesamt. Sie stützt schließlich das kulturelle und politische Leben und Zusammenleben einer Gesellschaft“ (Klemm 2015: 178).

Anhand dieser Beschreibung werden die vielfältigen Bezüge dieses Arbeitsfeldes zu Bereichen außerhalb des POSDLL erkennbar. Im Kontrast zur beruflichen Bildung, die ebenfalls über Verknüpfungen mit weiterführenden Lernkontexten innerhalb des POSDLL und mit dem Wirtschaftssystem verfügt, ist die Erwachsenenbildung mit weiteren gesellschaftlichen Funktionssystemen verbunden, bspw. der Wissenschaft (vgl. Graeßner/Bade-Becker/Gorys 2011: 543 f.).

Gegenwärtig zeichnet sich dieses pädagogische Arbeitsfeld durch Pluralität aus (vgl. Rauschenbach 2012: 401): Es wird anhand unterschiedlicher Systematisierungsmöglichkeiten, bspw. Zielsetzungen, Zugängen, Angebotsspektrum bzw. Themen, Lernorten, rechtlicher Verortung sowie Trägerzugehörigkeit, erkennbar (vgl. Faulstich/Zeuner 2010: 21 f.; Gnahs 2010a: 288; Gnahs 2010b: 18 f.; Reich-Claassen/Tippelt 2012: 168). Dem Grad ihrer Ausdifferenzierung entsprechend lässt sich die Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer Inhaltsbereiche vierfach gliedern:

Die *berufsbezogene Weiterbildung* beschäftigt sich mit Lernprozessen, die auf die berufliche Tätigkeit des Menschen nach der Erstausbildung ausgerichtet sind. Zu diesem Teilgebiet der Erwachsenenbildung gehören neben den beruflich relevanten Aktivitäten, die im POSDLL vollzogen werden, auch die Lernkontexte in Betrieben (vgl. Sauter 2010: 36). Dementsprechend zeigen sich hier Berührungspunkte zum

pädagogischen Arbeitsfeld der beruflichen Bildung, in der sich mit der Fachschule eine gesonderte Institutionalisierungsform mit berufsbezogener Weiterbildung befasst (vgl. Arnold/Müller 2012: 103).

Im Kontext der *allgemeinen Erwachsenenbildung* werden all diejenigen Lernkontexte verortet, die nicht explizit berufsbezogen sind und sich stattdessen an Aspekten wie „Alltag, Aktivität und Anwendung“ (Schlutz 2011: 631) orientieren. Darunter fallen verschiedenste Themenfelder, die im Bereich der Lebensführung von Bedeutung sind und sich von Gesundheit, Rechtsfragen, Sprachen, naturwissenschaftlicher Bildung, über sportliche Aktivitäten, technische Kenntnisse bis hin zu Themen der Freizeitgestaltung oder auch Erziehungspraktiken erstrecken (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 225).

Im Mittelpunkt der *politischen Erwachsenenbildung* steht die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen. Ausgehend von historischen Entwicklungen wie der Aufklärung oder der Reeducation bestehen die Ziele dieses Inhaltsbereichs darin, „die selbstständige, vernunftgeleitete politische Urteilsbildung“ (Sander 2010: 240) des Menschen und dessen politische Aktivitäten im demokratischen Sinn zu fördern (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 233).

In der *kulturellen Bildung* werden anknüpfend an philosophisches Gedankengut persönlichkeitsbildende Aspekte des Menschen in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wird der Kommunikation eine zentrale Bedeutung beigemessen, die bspw. auch für die Förderung im künstlerischen und interkulturellen Bereich benötigt wird (vgl. Stang 2010: 176).

Die zu untersuchenden pädagogischen Arbeitsfelder sind mit wechselnden Funktionszuschreibungen versehen, die zu Anpassungsprozessen führen und durch das pädagogische Handeln ihrer Repräsentantinnen und Repräsentanten umgesetzt werden müssen. Zu diesen Anforderungen kann auch die Umsetzung des lebenslangen Lernens gezählt werden, wobei die faktische Orientierungskraft dieser Maxime für das Personal dieses gesellschaftlichen Funktionssystems noch nicht geklärt ist. In diesem Kontext erhält die Positionierung der pädagogisch Tätigen gegenüber dieser bildungspolitischen Forderung eine zentrale Bedeutung, die es empirisch zu erfassen gilt.



# 5 Forschungsdesign

---

Zur Analyse der Wissensbestände, über die sich die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den beruflichen Selbstbeschreibungen der Studienteilnehmenden aus den drei vorgestellten pädagogischen Arbeitsfeldern bestimmen lässt, werden Daten aus einer abgeschlossenen Forschungsstudie ausgewertet.

## 5.1 Sekundäranalyse der PAELL-Studie

Die forschungsleitenden Fragestellungen der Untersuchung werden im Rahmen einer Sekundäranalyse bearbeitet. Dadurch wird es möglich, die Ergebnisse der PAELL-Studie zum lebenslangen Lernen vertieft zu erforschen und weitere Facetten der Bezugnahme seitens der Studienteilnehmenden zu identifizieren.

Die Sekundäranalyse kann auf die erneute Auswertung sowohl statistischer Datenpools (vgl. Kromrey 2006: 537) als auch qualitativen Datenmaterials (vgl. Mey/Mruck 2008: 7) ausgerichtet sein, wobei die letztere Variante erst seit vergleichsweise kurzer Zeit intensiv genutzt wird (vgl. Witzel/Medjedovic/Kretzer 2008: 10 f.). Ein offensichtlicher Vorteil von Sekundäranalysen besteht darin, dass die Datenerhebung im Forschungsprozess entfällt (vgl. Kromrey 2006: 537) und somit Arbeitsschritte, wie die Auswahl sowie der Aufbau der Stichprobe sowie die Konzeption, die Durchführung und die Auswertung von Pretests, nicht erfolgen (vgl. Diekmann 2009: 199). Zusätzlich können im Rahmen der Sekundäranalyse Aspekte, die in der Primäruntersuchung nicht vorrangig oder gar nicht analysiert wurden, betont werden (vgl. Kromrey 2006: 537; Medjedovic/Witzel 2010: 17; Witzel/Medjedovic/Kretzer 2008: 13).

In der Arbeit wird durch das Interesse an der Verankerung des lebenslangen Lernens im kollektiven Wissen pädagogisch Tätiger die Voraussetzung für eine Sekundäranalyse, nämlich die Passung des vorliegenden Datensatzes mit dem individuellen Forschungsinteresse (vgl. Diekmann 2009: 199), erfüllt. In der Untersuchung werden Daten aus der PAELL-Studie herangezogen, an deren Erarbeitung der Autor teilgenommen hat. Dadurch ist die notwendige Bekanntheit mit dem Forschungsdesign der Primäruntersuchung (vgl. Weischer 2007: 352) sichergestellt. Im Rahmen dieser Studie, die im Zeitraum von 2009 bis 2011 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde, erforschten Repräsentantinnen und Repräsentanten

von zwei Universitäten unterschiedliche Berufsgruppen aus verschiedenen Arbeitsfeldern des POSDLL: So wurden unter Leitung von Dieter Nittel und Julia Schütz (Goethe-Universität Frankfurt) sowie Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München) pädagogisch Tätige in Bayern und Hessen aus dem Elementar- und Primarbereich, den Sekundarstufen I und II, der beruflichen Bildung und dem Hochschulwesen sowie Beschäftigte der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung zu unterschiedlichen Facetten ihres beruflichen Handelns befragt (vgl. Nittel/Schütz 2010b: 50 f.).

## 5.2 Auswahlverfahren

### 5.2.1 Datenkorpus der PAELL-Studie

Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bildet das Datenkorpus, das im Rahmen der PAELL-Studie generiert wurde und sich in einen quantitativen und einen qualitativen Teil untergliedern lässt. Die quantitative Stichprobe umfasst 1.601 Fragebögen (vgl. Schütz et al. 2014: 36 f.). Die Arbeit bezieht sich hinsichtlich dieses empirischen Zugangs auf Ergebnisse aus zwei Abschnitten des Fragebogens. Einen Fokus bildet eine Fragebatterie (vgl. Kromrey 2006: 382) zum Themenschwerpunkt „Arbeitsmotivation und lebenslanges Lernen“.

| Lebenslanges Lernen |   | Stimmt genau             | Stimmt eher              | Stimmt kaum              | Stimmt nicht             | Weiß ich nicht           |
|---------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9                   | Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet.   | <input type="checkbox"/> |
| 10                  | Das lebenslange Lernen ist ein bildungspolitisches Schlagwort.                          | <input type="checkbox"/> |
| 11                  | Das lebenslange Lernen ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam.            | <input type="checkbox"/> |
| 12                  | Ich fühle mich für die Gestaltung des lebenslangen Lernens meiner Adressaten zuständig. | <input type="checkbox"/> |
| 13                  | Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden.                                  | <input type="checkbox"/> |
| 14                  | Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden.                             | <input type="checkbox"/> |

**Abb. 3:** Auszug aus Teil 2 des Fragebogens: Arbeitsmotivation und lebenslanges Lernen.

Quelle: PAELL 2009

Darüber hinaus ist auch der Fragebogenabschnitt zu Kooperationsbeziehungen von Interesse, weil die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit als eine spezifische Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens begriffen werden können (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2012: 95). Die Angaben der pädagogisch Tätigen in diesem Bereich sind relevant, um die Zusammenhänge von Kooperationsaktivitäten, den individuellen Einstellungen zum lebenslangen Lernen und dem kollektiven Wissen der pädagogisch Tätigen aus den drei untersuchten Arbeitsfeldern zu erforschen.

Der qualitative Teil des Datenkorpus setzt sich aus 27 Gruppendiskussionen mit Re- algruppen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 96) von pädagogisch Tätigen zusammen. Darin sind die beruflichen Selbstbeschreibungen von 137 Personen zu finden, die bereits an der schriftlichen Befragung teilnahmen. In den Gruppendiskussionen wurden die Themen des Fragebogens in modifizierter Form erneut aufgegriffen (vgl. Nittel/Wahl 2013: 221). Neben den quantitativen Angaben zu ihren individuellen Einstellungen zum lebenslangen Lernen und der Kooperation als einer seiner Institutionalisierungsformen stehen dieser Arbeit somit auch Daten aus dem qualitativen Zugang der PAELL-Studie zum Forschungsfeld zur Verfügung. Von Bedeutung ist dabei der Themenschwerpunkt „lebenslanges Lernen“.

#### 4 Themenschwerpunkte: lebenslanges Lernen

1. Lebenslanges Lernen ist in aller Munde:
  - Was versteht Ihre Berufsgruppe unter lebenslangem Lernen?
  - Wie setzt Ihre Berufsgruppe lebenslanges Lernen um?
2. Welche Veränderungen im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen stellen Sie in Ihrem Berufsfeld fest?  
Merkposten:
  - Welche neuartigen Projekte, Pläne, Lehr-/Lernmethoden o. Ä. gibt es in der Einrichtung?
  - Welche organisatorischen Veränderungen/Weiterentwicklungen stellen Sie fest?
3. Welche aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen stellen Sie fest?  
Wie begegnet Ihre Berufsgruppe diesen Entwicklungen? (Zusatzfrage)
4. Was bedeutet Ihrer Meinung nach das lebenslange Lernen für Kollegen anderer pädagogischer Berufsgruppen?

**Abb. 4:** Themenschwerpunkt 4 des Gruppendiskussionsleitfadens: lebenslanges Lernen.

Quelle: PAELL 2009.

### 5.2.2 Datenkorpus der Untersuchung

Die Untersuchung beschäftigt sich mit den Wissensbeständen der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen, wobei die Repräsentantinnen und Repräsentanten aus denjenigen pädagogischen Arbeitsfeldern im Mittelpunkt stehen, in denen die Resultate der PAELL-Studie eine hohe Orientierungskraft des lebenslangen Lernens aufzeigen (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 135 ff.). Deshalb werden in dieser Arbeit die pädagogischen Arbeitsfelder des Elementarbereichs, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung näher beleuchtet. Damit ergibt sich eine Stichprobe von

635 Datensätzen, die sich wie folgt den drei untersuchten Arbeitsfeldern zuordnen lassen:

**Tab. 1:** Zusammensetzung der Stichprobe. Absolute und prozentuale Angaben.

| <b>Arbeitsfeld</b>        | <b>Häufigkeit</b> | <b>Prozent</b> |
|---------------------------|-------------------|----------------|
| <i>Elementarbereich</i>   | 377               | 59,4           |
| <i>Berufliche Bildung</i> | 122               | 19,2           |
| <i>Erwachsenenbildung</i> | 136               | 21,4           |
| <i>Gesamt</i>             | 635               | 100,0          |

Quelle: eigene Darstellung

Wie die Darstellung deutlich macht, zeichnet sich die Stichprobe durch eine Überrepräsentanz der pädagogisch Tätigen aus dem pädagogischen Arbeitsfeld des Elementarbereichs aus. Während knapp 60 % der Merkmalsträgerinnen und -träger dort beschäftigt sind, entfallen auf die pädagogisch Tätigen aus den anderen Bereichen jeweils knapp 20 % der Stichprobe. Diese Verteilung entspricht dem Rücklauf der Fragebögen der PAELL-Studie (vgl. Schütz et al. 2014: 36 f.).

Analog zur quantitativen Stichprobe werden im qualitativen Bereich ebenfalls nur Gruppendiskussionen mit Beschäftigten aus den drei zentralen pädagogischen Arbeitsfeldern bearbeitet. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts steht für diese Arbeit ein Sample von zehn transkribierten Gruppendiskussionen zur Verfügung, die sich wie folgt auf die drei analysierten Arbeitsfelder verteilen:

**Tab. 2:** Zusammensetzung des Samples. Absolute und prozentuale Angaben.

| <b>Arbeitsfeld</b>        | <b>Häufigkeit</b> | <b>Prozent</b> |
|---------------------------|-------------------|----------------|
| <i>Elementarbereich</i>   | 4                 | 40,0           |
| <i>Berufliche Bildung</i> | 2                 | 20,0           |
| <i>Erwachsenenbildung</i> | 4                 | 40,0           |
| <i>Gesamt</i>             | 10                | 100,0          |

Quelle: eigene Darstellung

Im qualitativen Sample zeigt sich ebenfalls eine Ungleichverteilung der drei Arbeitsfelder. Während je vier Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich und der Erwachsenenbildung einbezogen werden, befinden sich im Sample zwei Erhebungen mit pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung. Dies lässt sich auf das Forschungsdesign der PAELL-Studie zurückführen (vgl. ebd.: 45). Eine weite Gruppendiskussion aus dem Elementarbereich wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da sie nicht transkribiert vorliegt.

Zur Identifizierung des Vertrautheitswissens der Befragten zum lebenslangen Lernen wurden drei Gruppendiskussionen aus dem Datenkorpus selektiert, die in der

Folge in die detaillierte Analyse einbezogen wurden. Die Auswertung und damit auch die Entwicklung der zentralen Ergebnisse der Arbeit orientieren sich primär an den darin identifizierbaren Phänomenen, während die sieben übrigen Gruppendiskussionen im letzten Abschnitt des Analyseprozesses bei der Dimensionalisierung derjenigen Resultate zur Geltung kommen, die anhand der drei Gruppendiskussionen aus den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern rekonstruiert werden konnten. Die Auswahl dieser priorisierten Gruppendiskussionen aus dem Datenkorpus basiert auf drei Kriterien:

1. die gegenseitige Bekanntheit der Gruppendiskussionsteilnehmenden
2. die Vergleichbarkeit der Frageimpulse
3. kontrastive organisationsbezogene Besonderheiten, wie spezifische Rechtsformen oder ein besonderer gesellschaftlicher Auftrag

Auf Basis dieser Datengrundlage werden unterschiedliche Auswertungsmethoden angewandt, die eine Analyse des Wissens der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen in angemessener Detaillierung erlauben.

### 5.3 Datenauswertung durch Methodenverschränkung

Um die Verankerung des lebenslangen Lernens in den kollektiven Wissensbeständen der pädagogisch Tätigen aus den drei ausgewählten pädagogischen Arbeitsfeldern in hinreichender Tiefe zu erforschen, bedarf es der Verschränkung mehrerer Methoden. Dieses Vorgehen ist geeignet, da die Stärken der jeweiligen Verfahren miteinander kombiniert werden (vgl. Ecarius/Miethe 2011: 8) und ein Erkenntniszuwachs möglich wird. Neben diversen Kombinationsmöglichkeiten unterschiedlicher qualitativ orientierter Methoden (vgl. exemplarisch Flick 2011a: 41 ff.; Flick 2011b: 24 ff.; Hummrich/Kramer 2011: 115 ff.; Schittenhelm/Küchel 2013: 97 f.) steht in der gegenwärtigen Diskussion die Verschränkung von qualitativen und quantitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung im Mittelpunkt (vgl. Barz/Kosubek/Tippelt 2012: 600 f.), die mit vielfältigen Bezeichnungen (vgl. Schreier/Odağ 2010: 265), bspw. Mixed-Methods-Ansatz, deklariert wird (vgl. Brake 2011: 43).

In den letzten Jahren sind diverse Systematisierungsansätze von Forschungsdesigns entstanden, die sich mit den verschiedenen Möglichkeiten der Methodenverschränkung beschäftigen. So können qualitative und quantitative Methoden einander sequenziell nachgeschaltet sein: Steht ein qualitatives Verfahren am Anfang des Forschungsprozesses, lassen sich anhand einer relativ kleinen Gruppe von Merkmalsträgerinnen und -trägern zentrale Phänomene identifizieren, deren Existenz in der Folge durch die Anwendung quantitativer Methoden bei einem größeren Personenkreis überprüft wird (vgl. Kelle 2008: 285 f.). Auf diese Weise können im Sinne eines Vorstudienmodells z. B. Hypothesen generiert und anschließend überprüft bzw. verallgemeinert werden (vgl. Mayring 2001: 22 f.). Aufgrund der entdeckenden Funktion der qualitativen Methoden werden diese Designs auch als explorativ deklariert (vgl. Schreier/Odağ 2010: 270). Im umgekehrten Fall werden zuerst Hypothesen an-

hand einer verhältnismäßig umfangreichen Stichprobe überprüft. Treten dabei z. B. unerwartete oder scheinbar widersprüchliche Resultate auf, so können diese anschließend mit qualitativen Methoden näher untersucht werden (vgl. Kelle 2008: 286 f.), woraus sich die Bezeichnung als Vertiefungsmodell (vgl. Mayring 2001: 24) bzw. explanatives Design (vgl. Schreier/Odağ 2010: 270) ableiten lässt. Werden beide methodischen Zugänge parallel umgesetzt, so besteht die Möglichkeit, eventuelle Verzerrungseffekte frühzeitig zu entdecken und die Güte des Forschungsprozesses zu verbessern (vgl. Kelle 2008: 288). Zudem werden in integrierten Designs, die sich bspw. bei komplexeren Längsschnittstudien finden und am ehesten als Triangulationsmodell beschrieben werden können (vgl. Mayring 2001: 25 ff.), die Vorteile von qualitativen und quantitativen Methoden strategisch genutzt. Ziel ist es, in mehrfachen Erhebungswellen mit verschiedenen methodischen Ausrichtungen ein möglichst umfassendes Bild des Forschungsgegenstandes zu erstellen (vgl. Kelle 2008: 289 f.).

Vor dem Hintergrund des forschungsleitenden Interesses werden die Vorteile der verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Sinn einer Methodenverschränkung genutzt: Als orientierungsleitend erweist sich dabei das Kriterium, dem Forschungsgegenstand angemessene Methoden einzusetzen und ggf. zu kombinieren (vgl. Flick 2011a: 25). Im Rahmen der PAELL-Studie wurde der Rückgriff auf unterschiedliche Verfahren damit begründet, dass diese Kombination die Voraussetzung zur Erfassung der zwei komplementären Facetten der beruflichen Selbstbeschreibungen bildet (vgl. Nittel/Schütz 2010b: 53). In dieser Studie dient die Verschränkung zusätzlich zur analytischen Trennung der unterschiedlichen Wissensformen, die im Kontext des lebenslangen Lernens produziert werden. Diesbezüglich ermöglichen die Arbeiten von Schütz eine Operationalisierung der unterschiedlich weit fortgeschrittenen Inkorporation von Wissen nach dem Vertrautheitsgrad mit den jeweiligen Phänomenen. Mit beiden methodischen Zugängen kann das Wissen der pädagogisch Tätigen aus den drei zu untersuchenden pädagogischen Arbeitsfeldern auf unterschiedlichen Ebenen erfasst werden: Über quantitative Verfahren gelangen die Bewertungen einer hohen Zahl an Untersuchungsteilnehmenden in den Fokus. In der Summe ermöglichen sie ein detailliertes Abbild der gesamten Stichprobe und des Bekanntheitswissens zum lebenslangen Lernen. Obwohl durch die Vielfalt der erhobenen Daten die Möglichkeit zur differenzierten Betrachtung der Meinungen innerhalb der Gesamtheit der Studienteilnehmenden besteht und die Auswertungsverfahren dem Anspruch historisch ausdifferenzierter Gütekriterien (vgl. Bortz/Döring 2006: 195 ff.) entsprechen, können nur solche Aspekte untersucht werden, die bereits bei der Konstruktion des Erhebungsinstruments beachtet wurden. Mit der Nutzung des Gruppendiskussionsverfahrens verlagert sich der Schwerpunkt auf die kollektiven Orientierungen der Befragten (vgl. Loos/Schäffer 2001: 9). Durch die Anwendung dieser qualitativen Methode, für die ebenfalls spezifische Gütekriterien existieren (vgl. Flick 2010: 396 ff.; Steinke 2009: 323 ff.), wird es möglich, einen Einblick in den konjunktiven Erfahrungsraum der Teilnehmenden zu erhalten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 91) und die relevanten Facetten des

lebenslangen Lernens für die pädagogisch Tätigen aus den drei Arbeitsfeldern des POSDLL zu rekonstruieren.

## **5.4 Analyse der pädagogischen Arbeitsfelder**

Zu Beginn der Auswertung werden die einzelnen pädagogischen Arbeitsfelder getrennt analysiert, sodass die Ergebnisse der strukturellen Beschreibung sowie der deskriptiven Statistik im Sinn eines monomethodischen Vorgehens separiert voneinander generiert und nicht aufeinander bezogen werden.

Die Kombination der beiden empirischen Zugänge erfolgt im Anschluss bei der Erstellung von analytischen Verdichtungen. Pro Arbeitsfeld werden dabei die Dimensionen des getrennt erfassten Bekanntheits- und Vertrautheitswissens aufeinander bezogen und die Ergebnisse dieses multimethodischen Vorgehens theoretisch aufbereitet.

Diesem Arbeitsschritt folgt die Kontrastierung der Resultate aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern. Im theoretischen Modell werden die Ergebnisse der bisherigen Arbeitsschritte zusammengefasst und unter Nutzung des Kodierparadigmas weiterentwickelt. Mit der Ergänzung um Resultate aus der explanativen Statistik werden die zentralen qualitativen Erkenntnisse erweitert, sodass sich auch in diesem Auswertungsschritt ein multimethodisches Vorgehen zeigt.

### **5.4.1 Anwendung deskriptiver statistischer Verfahren**

Um die unterschiedlichen Relevanzsetzungen der pädagogisch Tätigen im Bekanntheitswissen zu ermitteln, werden verschiedene statistische Verfahren zur Auswertung des PAELL-Fragebogens angewandt. Zur Beschreibung der Stichprobe bzw. ihrer Bestandteile können unterschiedliche Prozeduren genutzt werden, die auch unter dem Begriff deskriptive Statistik subsumiert werden (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008: 442 f.). Zu ihnen zählen univariate Häufigkeitsverteilungen, Zentral- und Streuungsmaße sowie bivariate Kreuztabellen (vgl. Bortz/Döring 2006: 371). Neben den soziodemografischen Angaben der Merkmalsträgerinnen und -träger aus den einzelnen Arbeitsfeldern werden die subgruppenspezifischen Ausprägungen des Antwortverhaltens in Hinblick auf die Fragen zum lebenslangen Lernen und den Kooperationen analysiert.

### **5.4.2 Anwendung argumentationsanalytischer Verfahren**

Zur Auswertung der zehn Gruppendiskussionen, die in der Arbeit im Mittelpunkt stehen, werden unterschiedliche rekonstruktive Verfahren miteinander kombiniert. Dieses Vorgehen lässt sich sowohl mit der Beschaffenheit des Datenmaterials als auch mit den Vor- und Nachteilen der Auswertungsmethoden begründen.

In diesem Zusammenhang muss beachtet werden, dass die Fragen des Gruppendiskussionsleitfadens nicht auf die Artikulation von Erzählungen (vgl. Bohnsack 2009:

382) ausgerichtet sind. Stattdessen fokussiert die PAELL-Studie die Produktion von argumentativen Passagen (vgl. Dellori/Wahl 2012: 219), um die verschiedenen Facetten der beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. Nittel 2002: 140 ff.) zu evozieren.

Während sich die PAELL-Studie bei der Auswertung der Gruppendiskussionen auf die Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 50 ff.) sowie die durchgängige Anwendung der Kodiervverfahren aus dem Umfeld der Grounded Theory (vgl. Strübing 2014: 15 ff.) stützt, orientiert sich die Arbeit im Sinn des Forschungsinteresses an den Grundzügen des Verfahrens zur Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews (vgl. Schütze 1983: 286 ff.) und nur selektiv am Begriffsinventar der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996: 43 ff.). Für die Analyse werden diejenigen Ausschnitte aus den drei Gruppendiskussionen ausgewählt, in denen sich die Befragten explizit auf das lebenslange Lernen beziehen oder implizite Bezüge herstellen. Diese Gruppendiskussionsauszüge werden im Sinn des kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Schütze et al. 1980: 441 ff.) auf inhaltlicher und formaler Ebene analysiert. Damit werden die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen sowohl in Hinblick auf das kommunikative als auch auf das konjunktive Wissen (vgl. Nohl 2009: 49) untersucht.

Zu diesem Zweck kommt ein argumentationsanalytisches Verfahren zum Einsatz. Es ist an das Vorgehen von Dellori (2016) angelehnt, das für die Analyse von Experteninterviews konzipiert wurde, und wird in der Arbeit für die Bearbeitung von kollektiven Wissensbeständen aus dem Gruppendiskussionsverfahren weiterentwickelt. Dabei werden die Texte zunächst thematisch segmentiert. Im Kontrast zu narrativen Verfahren werden in der Untersuchung dazu jedoch keine formalen Aspekte von Erzählungen, sondern argumentationsanalytisch relevante Gesichtspunkte zur Unterscheidung der Segmente und Subsegmente herangezogen (vgl. Dellori/Wahl 2012: 221). Hier wird auch die zentrale Bedeutung des Argumentierens als eines der drei Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 163 ff.) deutlich: Im Unterschied zu den beiden anderen Sachverhaltsschemata kennzeichnen Argumentationen „bewertende und theoretisch-reflektierende Stellungnahmen“ (Schütze 1987: 145) der Teilnehmenden, wodurch sie sich für die Identifizierung von geschlossenen Sinnbereichen besonders gut eignen. Dieser Umstand ist darin begründet, dass die unterschiedlichen Perspektiven der pädagogisch Tätigen auf das lebenslange Lernen im Sinn potenziell divergierender Erkenntnisstile (vgl. Schütz 1971: 264) durch die Nutzung dieses Kommunikationsschemas der Sachverhaltsdarstellung auf komplexe Art und Weise miteinander relationiert werden können. Im Kontrast zu Beschreibungen oder Erzählungen sind in diesem Zusammenhang keine detaillierten Situationsschilderungen oder -entwicklungen notwendig, um die eigene Position darzulegen. Stattdessen finden sich darin tendenziell eher reflektierte Sachverhaltsdarstellungen, die auch über den Erfahrungsraum der Teilnehmenden hinaus Geltung beanspruchen können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 235).

Innerhalb der strukturellen Beschreibung (vgl. Schütze 1983: 286) werden die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen sowohl in inhaltlicher als auch in formaler Hinsicht analysiert. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Rekonstruktion von kollektiv geteiltem Wissen, das bspw. über die Artikulation von pluralen bzw. indefiniten Pronomen durch die Befragten identifiziert werden kann (vgl. Nittel et al. 2011: 175). Inhaltlich gelangen diejenigen Phänomene der beruflichen Selbstbeschreibungen in den Fokus, in denen die pädagogisch Tätigen bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens Hinweise auf ihr Mandat (vgl. Hughes 1993: 287), ihre beruflichen Handlungsmaximen und Grundhaltungen (vgl. Nittel 2002: 145 ff.) und ihre beruflichen Erfolge (vgl. ebd.: 147 ff.) geben. Auf die Analyse der beiden übrigen Dimensionen beruflicher Selbstbeschreibungen wird an dieser Stelle verzichtet: Berufsbiografische Motivzusammenhänge der Befragten werden aufgrund des methodischen Zugangs ausgeblendet, während die Bedeutung einer metaphorischen Darstellungsweise von Arbeitspraktiken aufgrund der Irrelevanz für das forschungsleitende Interesse nicht thematisiert wird.

Zusätzlich werden die Textabschnitte in formaler Hinsicht in Hinblick auf die Präsenz von kollektiven sowie atheoretischen Wissensbeständen (vgl. Mannheim 1980: 73) untersucht. Letztere sind im Datenmaterial nur indirekt bestimmbar, was durch ihren Charakter als implizit verfügbares Wissen bedingt ist. Demgegenüber lässt sich kollektives Wissen über die verschiedenen Modi der Diskursorganisation anhand der Abfolge der Redebeiträge unterschiedlicher Personen und ihrer inhaltlichen Bezugnahme aufeinander (vgl. Przyborski 2004: 95 ff.) bestimmen. Die Markierer dieser wechselseitigen Referenz im Gesprächsablauf können ganz unterschiedliche sein: So können über Ratifizierungen, die auch als reine Rezeptionssignale (vgl. Schütze 1994: 221) fungieren können, Hinweise auf die Präsenz von konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Mannheim 1980: 231) identifiziert werden (vgl. Przyborski 2004: 71). Jenseits dieser Aktivitäten, die die bloße Kenntnisnahme signalisieren, können Phänomene der inhaltlichen Zustimmung zu den entsprechenden Orientierungen auch durch Validierungen erfasst werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 299). Schließlich lässt sich auch über die inhaltliche Verknüpfung der Redebeiträge eine gegenseitige Bezugnahme der Teilnehmenden rekonstruieren. Diese aufeinander folgenden Äußerungen können anhand der Art und Weise ihrer gegenseitigen Referenz differenziert werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich kollektives Wissen bspw. anhand eines parallelen Modus der Diskursorganisation. Er kennzeichnet sich durch die Darstellung nahezu identischer Orientierungen in den aufeinanderfolgenden Redebeiträgen verschiedener Personen (vgl. Przyborski 2004: 96 f.). Zeigen sich in den einander abwechselnden Aussagen unterschiedliche Positionen, die nach einer Phase der diskursiven Aushandlung als Bestandteile der gleichen Orientierung deutlich werden, so liegt ein antithetischer Modus der Diskursorganisation vor (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 298). Als dritte Variante des Gesprächsablaufs, die auf einen konjunktiven Erfahrungsraum verweist, kann der univoke Modus der Diskursorganisation begriffen werden. Hierbei zeigen sich gemeinsame Orientierungen in dem Umstand, dass das betreffende Phänomen ar-

beitsteilig dargestellt wird (vgl. Przyborski 2004: 196 f.) und die einzelnen Facetten der identischen Orientierung von unterschiedlichen Personen vorgetragen werden.

Darüber hinaus können die beruflichen Selbstbeschreibungen wesentlich genauer analysiert werden, wenn sie unter dem Fokus der unterschiedlichen Ordnungsebenen symbolischer Interaktion (vgl. Kallmeyer 1977: 56 f.) erforscht werden.

In Hinblick auf die Ordnungsebene der bereits erwähnten Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellungen geraten die unterschiedlichen Grundaktivitäten des Argumentierens in den Blick. In diesem Zusammenhang können durch die Formulierung von Behauptungen „allgemeine Sachverhalte, eigene Entscheidungen“ (Schütze 1978: 73) sowie eigene Positionen dargestellt werden. Sie bilden meist den Beginn eines Argumentationsschemas und dienen als Anhaltspunkte bei der Segmentierung als zentraler Orientierungspunkt zur Differenzierung zwischen unterschiedlichen Abschnitten. Diese Aktivität kann optional durch Spezifizierungen ergänzt werden, um den eingeführten Sachverhalt weiter zu detaillieren und so zur Verständigungssicherung beizutragen (vgl. Dellori 2016: 52 f.). Zur weiteren Plausibilisierung bzw. Rechtfertigung der vorgetragenen Position lassen sich in den Redebeiträgen auch Begründungen identifizieren (vgl. Schütze 1978: 73 f.). Je nach Detaillierungsgrad der Aussage können ergänzende Belege eingebracht werden. Sie fungieren als Aktivitäten der weiteren Bekräftigung des betreffenden Sachverhalts und können im Sinn eines internen Belegs auf eigene Erfahrungen rekurrieren oder als externer Beleg auf nachprüfbar Fakten bezogen sein (vgl. ebd.: 74). Den Abschluss eines dermaßen gestaltbaren, argumentativ ausgerichteten Sachverhaltsschemas bilden Konklusionen, die einerseits den Inhalt der gesamten Aussage prägnant zusammenfassen bzw. aus ihm eine Schlussfolgerung ziehen (vgl. Dellori 2016: 55 f.). Da in Gruppendiskussionen die Aushandlung einer gemeinsam geteilten Meinung im Vordergrund steht, kann es zur Präsenz von divergierenden Meinungen kommen. Auch hierzu stellt das argumentationsanalytische Verfahren ein entsprechendes Begriffsinventar bereit: Wird die Position der bzw. des gegenwärtig Handelnden als nicht gänzlich nachvollziehbar bewertet, so kann die Authentizität des betreffenden Sachverhalts durch Bezweifelungen kritisiert werden. Für den Fall, dass diese sogar als nicht haltbar klassifiziert werden, lassen sich auch Bestreitungen nachweisen (vgl. Schütze 1978: 69 ff.).

Durch die Kombination von formaler und inhaltlicher Analyse wird es nicht nur möglich, die zentralen Phänomene herauszuarbeiten, die die Bezugnahme der pädagogisch Tätigen auf das lebenslange Lernen betreffen. Durch den Umstand, dass über die dezidierte Untersuchung der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung die formale Struktur der jeweiligen Äußerungen rekonstruiert wird, können die einzelnen Grundaktivitäten der Redebeiträge identifiziert und ihr Zusammenspiel erforscht werden. Damit rücken auch solche Prozesse in den Blick, die sich auf die Legitimierung der eigenen Sachverhaltsdarstellung beziehen. An diesem Punkt werden die geschlossenen Sinnbereiche relevant, die die Befragten bei der Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen heranziehen: Im Rahmen der

strukturellen Beschreibung kann herausgearbeitet werden, an welchen Stellen der Argumentation die unterschiedlichen Erkenntnisstile eingesetzt werden, um die Positionen der Befragten zu plausibilisieren. Dabei wird nicht nur die Frage nach der Vielfalt des Spektrums an geschlossenen Sinnbereichen thematisiert, sondern auch Phänomene der Aneinanderreihung und gegenseitigen Verschränkung relevant.

### 5.4.3 Analytische Verdichtung der arbeitsfeldbezogenen Ergebnisse

Im Anschluss an die Mikroanalyse in Form einer strukturellen Beschreibung werden die so gewonnenen Ergebnisse arbeitsfeldbezogen zusammengefasst und analytisch aufbereitet. Das Ergebnis dieses Prozesses kann in Anlehnung an Schütze (1983: 286) als analytische Verdichtung bezeichnet werden.

In diesem Zusammenhang werden zunächst alle Phänomene erfasst, über die die pädagogisch Tätigen sich selbst, aber auch ihr eigenes Arbeitsfeld innerhalb des POSDLL positionieren. Vor dem thematischen Hintergrund des lebenslangen Lernens werden dementsprechend die Alleinstellungsmerkmale, die die Teilnehmenden stellvertretend für ihre Kolleginnen und Kollegen in Anspruch nehmen, über die verschiedenen Dimensionen der beruflichen Selbstbeschreibungen identifiziert. Zudem werden an dieser Stelle auch ihre Abgrenzungstendenzen gegenüber pädagogisch Tätigen aus anderen Arbeitsfeldern des POSDLL deutlich. Diese lassen sich primär durch die Identifizierung von positiven und negativen Gegenhorizonten bestimmen, in denen sich die affirmative Ausrichtung an oder die distanzierende Positionierung gegenüber bestimmten Orientierungen ausdrückt (vgl. Przyborski 2004: 56). Zusätzlich werden in diesem Zusammenhang diejenigen Mechanismen systematisiert, die auf die Arbeitsteilung der pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen Arbeitsfeldern des POSDLL bei der Humanontogenese verweisen.

Um die Verankerung des lebenslangen Lernens zu erfassen, werden darüber hinaus die Phänomene, die sich auf der Ordnungsebene der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung abzeichnen, hinsichtlich der verschiedenen Modi der Bezugnahme auf das lebenslange Lernen analytisch verdichtet. Dementsprechend findet an dieser Stelle eine Differenzierung in Institutionalisierungs- und Wissensformen (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 124 ff.) statt. Erstere lassen sich den verschiedenen Facetten des POSDLL zuordnen, während die Wissensformen entlang unterschiedlicher Dimensionen wie dem Zeitbezug oder der inhaltlichen Ausrichtung differenzierbar sind. Um die Verankerung des lebenslangen Lernens empirisch zu erfassen, werden die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen hinsichtlich verschiedener Aspekte untersucht: Dabei geraten sowohl arbeitsfeldspezifische als auch -übergreifende Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens (vgl. Schäffter 2010: 307) in den Blick, die als verfestigte Strukturen zur Förderung von kontinuierlichen Lernprozessen in den jeweiligen Arbeitsfeldern angesehen werden können. Zusätzlich zeigen sich im kollektiven Wissen weitere Modi der Bezugnahme auf dieses Thema. Sie sind auf die bereits beschriebenen Dimensionen der beruflichen Selbstbeschreibungen ausgerichtet, dabei weit weniger objektiviert als

die Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens und verweisen darauf, dass das lebenslange Lernen auch als Wissensform konzipierbar ist. Diese Ergebnisse werden durch Resultate aus der deskriptiven Statistik angereichert, indem nicht nur die Einstellungen der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen dargestellt, sondern auch die Kooperationsaktivitäten als eine wichtige Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens in einem Netzdiagramm (vgl. Weischer 2007: 388 f.) visualisiert werden.

Nachdem die beiden Auswertungsverfahren auf der Ebene der einzelnen pädagogischen Arbeitsfelder isoliert durchgeführt wurden, erfolgt anschließend ihre Verschränkung. Durch dieses multimethodische Vorgehen bei der analytischen Verdichtung lassen sich inhaltliche Schnittmengen identifizieren und ein Zugang zu den beiden Wissensformen des Bekanntheits- und Vertrautheitswissens öffnen. Die statistischen Daten der PAELL-Studie geben einerseits über die Auswertung des Fragebogenabschnitts zur Erhebung der Kooperationsbeziehungen einen Einblick in die Präsenz von Kooperationen als Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens im Arbeitsfeld der pädagogisch Tätigen. Andererseits zeigen sich aber auch weitere Hinweise zur Verankerung des lebenslangen Lernens im kollektiven Wissen der pädagogisch Tätigen. Obwohl die Angaben, die im Rahmen einer schriftlichen Befragung erhoben wurden, zur Erfassung individueller Wissensbestände bestimmt sind (vgl. Kromrey 2006: 215 ff.), lassen sich anhand der hohen Fallzahl und der Vergleichbarkeit der Teilnehmenden hinsichtlich der forschungsrelevanten Merkmale trotzdem Rückschlüsse auf das lebenslange Lernen als kollektives Phänomen ziehen. Da nur bestimmte und eher allgemein gehaltene Aussagen zur Bewertung vorgelegt werden, kann dadurch kein Zugang zur Tiefenstruktur der beruflichen Selbstbeschreibungen gewonnen werden. Stattdessen werden Rückschlüsse auf das Bekanntheitswissen der pädagogisch Tätigen möglich. Erst durch die Verdichtung der kollektiven Orientierungen zum Gegenstandsbereich des lebenslangen Lernens werden die Bereiche des Vertrautheitswissens erreicht.

Zur weiteren Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen werden schließlich die genutzten geschlossenen Sinnbereiche aufgegriffen. Dabei wird nicht nur ihr Spektrum aufgezeigt, sondern auch die jeweilige Relationierung in der Erhebungssituation erforscht.

## 5.5 Aufbau eines theoretischen Modells

Nach der Analyse der Wissensbestände in den einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern erfolgt die Konstitution eines prozessorientierten theoretischen Modells mittels kontrastiver Vergleiche. Dabei werden nicht nur die Unterschiede zwischen den pädagogisch Tätigen aus den drei Arbeitsfeldern des POSDLL deutlich. Zusätzlich erfolgt dadurch die Relationierung von Bekanntheits- und Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen. Dies geschieht, indem die Ergebnisse aus den beiden Verfahren bei der Konstruktion des theoretischen Modells (vgl. Schütze 1983: 288) mitei-

inander in Beziehung gesetzt werden: Dabei werden die Unterschiede zwischen den pädagogisch Tätigen aus den drei Arbeitsfeldern des POSDLL zuerst über explanative statistische Verfahren im Sinn von Subgruppenvergleichen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008: 37 f.) herausgearbeitet. So können bspw. Unterschiede bei der Einstufung des lebenslangen Lernens zwischen den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern durch die Anwendung von Varianzanalysen (vgl. Mayer 2013, 154 ff.) identifiziert werden. Betrachtet man darüber hinaus z. B. die Zusammenhänge der Items aus einer Fragebatterie und sucht auf dieser Ebene nach Gemeinsamkeiten, so bietet sich die Faktorenanalyse (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008: 161 f.) als geeignetes Verfahren an. Im Kontrast zur PAELL-Studie können die Subgruppenunterschiede durch dieses Vorgehen systematischer herausgearbeitet werden und erste Impulse für die Differenzierung der Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den drei Arbeitsfeldern gewonnen werden. In der Folge werden diese Differenzen im Bekanntheitswissen als Ausgangspunkt für die Analyse des Vertrautheitswissens genutzt.

Nachdem die kollektiven Wissensbestände analytisch komprimiert wurden, erfolgen zur Entwicklung des theoretischen Modells kontrastive Vergleiche zwischen Angaben der pädagogisch Tätigen aus den drei Arbeitsfeldern, die zur Identifizierung der zentralen Phänomene der Arbeit dienen. In diesem Zusammenhang werden minimale und maximale Vergleiche (vgl. Schütze 1983: 287) zwischen allen zehn Gruppendiskussionen durchgeführt, um die Konturen der sich herausbildenden Kategorien zu schärfen. Kategorien können als Konstrukte verstanden werden, die forschungsrelevante empirische Ergebnisse auf theoretisch abstrakter Ebene erfassen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 47). Nachdem das Material, ausgehend von wenigen theoretisch fundierten Kategorien, ausgewertet und ihre Gültigkeit anhand der rekonstruktiven Analyse überprüft wurde, erweitert sich das Spektrum der Kategorien nach und nach (vgl. Kelle/Kluge 2010: 69 ff.). Durch das axiale Kodieren wird das Verhältnis der einzelnen Kategorien zueinander näher definiert, indem die Eigenschaften und Dimensionen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 87 f.) derjenigen Kategorien identifiziert werden, die sich als zentral für die Arbeit herausstellen. Dabei bilden diese Eigenschaften die zentralen „Attribute oder Charakteristika, die zu einer Kategorie gehören“ (ebd.: 43), während man sich unter den dazugehörigen Dimensionen „einen bipolaren Möglichkeitsraum vorstellen [kann J. W.], innerhalb dessen eine Eigenschaft einer Kategorie eine konkrete empirische Ausprägung annehmen kann“ (Strübing 2014: 22). Im anschließenden Verdichtungsprozess werden die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kategorien ermittelt, wodurch die zentrale Position bestimmter Kategorien deutlich wird (vgl. Strauss 1994: 106 f.). Zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung werden die übrigen Kategorien auf ein zentrales theoretisches Konstrukt ausgerichtet, das den zentralen Bezugspunkt des theoretischen Modells bildet. In diesen vielschichtigen Prozessen des axialen und selektiven Kodierens kommt dem Kodierparadigma (vgl. Strübing 2014: 24 ff.) eine hohe Bedeutung zu. Unter Nutzung dieses Schemas erfolgt die Relationierung der verschiedenen Kategorien. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Funktionen, die sie einnehmen können (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75; Strübing 2014: 24 ff.).

Im Zuge des selektiven Kodierens erfolgt schließlich auch der Einbezug der sieben übrigen Gruppendiskussionen, die zur Auffüllung und Ausdifferenzierung der bisher generierten Kategorien genutzt werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 94).

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsdesigns erfolgen sowohl die Auswertung des Bekanntheitswissens der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen als auch die detaillierte Rekonstruktion des korrespondierenden Vertrautheitswissens in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen. Für Einblicke in Ersteres erfolgt im nachgeschalteten Abschnitt die deskriptive Auswertung der personenbezogenen Daten.

# 6 Deskriptive statistische Auswertung

---

In diesem Kapitel werden die statistischen Angaben der Befragten aus den drei ausgewählten pädagogischen Arbeitsfeldern analysiert, die im Rahmen der PAELL-Studie generiert wurden. Im Kontext einer Stichprobendeskription werden zunächst die soziodemografischen Angaben der Studienteilnehmenden dargelegt (vgl. Bortz/Döring 2006: 85). Dazu werden die Merkmale Alter, höchster Bildungsabschluss, monatliches Bruttoeinkommen, Geschlecht und regionale Verortung<sup>1</sup> in den Blick genommen. Dem thematischen Fokus dieser Arbeit entsprechend werden darüber hinaus diejenigen Items aus dem Fragebogen der PAELL-Studie näher betrachtet, die einen expliziten Bezug zum lebenslangen Lernen aufweisen. Durch ihre Analyse wird die Ausgangslage für die nachgeschaltete Kontrastierung von qualitativen und quantitativen Ergebnissen geschaffen. Zusätzlich werden die Angaben der pädagogisch Tätigen zur Anzahl ihrer kooperativen Aktivitäten analysiert, um die Präsenz dieser Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern zu ermitteln. Eine detaillierte Analyse der Kooperationshäufigkeiten nach Kooperationspartner erfolgt im Arbeitsschritt der analytischen Verdichtung. Schließlich werden diese Daten auf signifikante Korrelationen hin überprüft, wodurch sich bspw. Hinweise auf die arbeitsfeldspezifische Verknüpfung von Einstellungen zum lebenslangen Lernen und dessen Institutionalisierungsformen identifizieren lassen.

## 6.1 Soziodemografische Angaben

### 6.1.1 Alter

Die meisten elementarpädagogischen Fachkräfte lassen sich der Altersgruppe von 31–40 Jahren zuordnen. Im Vergleich der Altersstruktur dieser Subgruppe mit den entsprechenden Daten des Statistischen Bundesamtes zeigen sich Abweichungen. In der PAELL-Studie befinden sich 8,8 % mehr Personen in der aggregierten Altersspanne zwischen 21 und 40. Im Kontrast dazu sind die Lebensalter von 41 bis über 60 mit 41,9 % deutlich seltener vertreten als in den Daten der öffentlichen Statistik,

---

<sup>1</sup> In der PAELL-Studie wurde der Wohnort der Befragten nicht erfasst, stattdessen erfolgte die Verortung der Teilnehmenden nach den Dienstorten in den vier Untersuchungsregionen.

in der sie einen Anteil von 52,4 % einnehmen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b: 37 f.).

In der beruflichen Bildung überwiegt eine andere Altersgruppe. Die meisten Angehörigen dieses pädagogischen Arbeitsfeldes befinden sich in einem Alter zwischen 31 und 60 Jahren. Im Vergleich dieser Zusammensetzung mit der amtlichen Statistik ergeben sich deutliche Parallelen. Die jeweils dominanten Altersgruppen umfassen die Personen zwischen dem 51. und 60. Lebensjahr, während Lehrkräfte mit einem Lebensalter von weniger als 30 Jahren vergleichsweise selten vertreten sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a: 680).

Im Vergleich zu den beiden übrigen Subgruppen zeigt sich für die Protagonistinnen und Protagonisten aus dem pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung eine stärkere Besetzung derjenigen Antwortkategorien, die auf ein höheres Lebensalter verweisen. Dies zeigt sich darin, dass sich mit 69,1 % die meisten Merkmalsträgerinnen und -träger in einem Alter zwischen 41 und 60 Jahren befinden. Dies entspricht den Ergebnissen einer Analyse der beruflichen Situation von Lehrenden in der Weiterbildung, wobei ein Durchschnittsalter von 46,9 Jahren identifiziert wird. Auch in dieser Studie überwiegen die Altersgruppen zwischen dem 41. und 65. Lebensjahr mit 64 % (vgl. WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005: 46 f.).

### 6.1.2 Geschlecht

Die Teilstichprobe aus dem Elementarbereich setzt sich überwiegend aus Frauen zusammen: 93,6 % stehen hierbei 3,4 % männlichen Teilnehmenden gegenüber, während 2,9 % keine Angaben zu ihrem Geschlecht hinterlassen haben. Der Vergleich mit den entsprechenden Daten des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2015 zeigt, dass die Studienteilnehmenden ein relativ detailliertes Abbild der Gesamtheit darstellen: In der bundesweiten Erfassung zeigt sich eine Relation von 94,5 % an weiblichem Personal gegenüber 5,5 % männlichen Beschäftigten in diesem pädagogischen Arbeitsfeld (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b: 37).

Auch in Bezug auf die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Subgruppe aus der beruflichen Bildung ergibt sich ein anderes Bild als bei den elementarpädagogischen Fachkräften. Im Bereich der beruflichen Bildung stehen 41,0 % an weiblichen Lehrkräften 56,6 % an männlichem Personal gegenüber, während bei 2,5 % der Befragten zu diesem Aspekt keine Angaben vermerkt sind. Im Vergleich dieser Konstellation mit den Angaben des Statistischen Bundesamtes zeigt sich, dass männliche Beschäftigte dieses pädagogischen Arbeitsfeldes in der PAELL-Studie stärker repräsentiert sind: In der deutschlandweiten Erhebung der öffentlichen Einrichtung zeigt sich eine nahezu ausgeglichene Relation von 51,8 % an Frauen gegenüber 48,2 % an Männern (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a: 649 ff.).

In Bezug auf die Geschlechterverteilung in der Teilstichprobe aus der Erwachsenenbildung dominieren weibliche pädagogisch Tätige, die mit 55,9 % und damit seltener vertreten sind als im Elementarbereich. Demgegenüber geben 43,4 % der Befragten

an, männlichen Geschlechts zu sein, während für 0,7 % keine Angaben verzeichnet sind. Mit dieser Verteilung verfügt die PAELL-Studie über ähnliche Werte wie der Mikrozensus. Darin wird ein Frauenanteil von 56,6 % in der Erwachsenenbildung festgestellt (vgl. Martin/Langemeyer 2014: 46).

### 6.1.3 Höchster Bildungsabschluss

In Bezug auf die Bildungsabschlüsse der elementarpädagogischen Fachkräfte zeigt sich eine starke Beteiligung akademisierter Studienteilnehmender. Während die Mehrzahl der Befragten das Fachabitur als höchsten Abschluss angibt, verfügen weitere 11,7 % der Studienteilnehmenden aus diesem Bereich des POSDLL über einen akademischen Abschluss, was den Vergleichswert von 5,3 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b: 45) deutlich übertrifft.

Betrachtet man die höchsten Bildungsabschlüsse der Subgruppe aus der beruflichen Bildung, zeigt sich in Abgrenzung zum Personal aus dem Elementarbereich ein deutlich höherer Anteil an Akademikerinnen und Akademikern. 77,9 % dieser Teilstichprobe verfügen laut eigener Aussage über ein abgeschlossenes (Fach-)Hochschulstudium, das in Form des Staatsexamens für berufliche Schulen den klassischen Zugang in dieses pädagogische Arbeitsfeld bildet (vgl. Krüger 2014: 28 ff.). Darüber hinaus geben 20,4 % der Befragten an, eine niedrigere schulische Qualifikationsstufe aufzuweisen, was auf die regional variierenden Möglichkeiten des direkten, Seiten- sowie Quereinstiegs in die berufliche Bildung (vgl. Lipsmeier 2014: 252) hinweist. Dieses Verhältnis zeigt sich auch in amtlich erhobenen Daten. Auch hier verfügt ein nicht zu vernachlässigbarer Anteil der Lehrkräfte nicht über die staatlich kontrollierte Qualifikation (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a: 680).

Analog zur beruflichen Bildung verfügt auch die Mehrzahl der Befragten aus der Erwachsenenbildung über ein abgeschlossenes (Fach-)Hochschulstudium. Die hohe Akademisierungsquote von 72,8 % wird auch von den Ergebnissen bestätigt, die sich aus der bereits angesprochenen Untersuchung zur beruflichen Situation von Lehrenden in der Weiterbildung ergeben. Hier verfügen 73 % über ein abgeschlossenes Fachhochschul- bzw. Universitätsstudium (vgl. WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005: 52).

### 6.1.4 Monatliches Bruttoeinkommen

Das monatliche Bruttoeinkommen der meisten elementarpädagogischen Fachkräfte wird mit einer Höhe von bis zu 2.000 € beziffert. Dies kommt dem aktuellen Grundentgelt von Kinderpflegerinnen und -pflegern in der Entgeltgruppe S2 und mit Entwicklungsstufe 1 gemäß TVöD-E/SuE nahe (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2015: 4). Da das tarifliche Entgelt, das bspw. Erzieherinnen und Erzieher beziehen, höher ausfällt, verweisen mindestens die 16,2 % derjenigen Angehörigen des Elementarbereichs, die ihr monatliches Bruttoeinkommen auf weniger als 2.000 € beziffern, auf Teilzeitarbeitsmodelle. Dieser Eindruck verfestigt sich auch

durch den Vergleich mit den Ergebnissen aus weiteren Studien: So wurde bspw. im Rahmen des Projekts LohnSpiegel ein monatliches Bruttoeinkommen dieser pädagogisch Tätigen in Höhe von 2.490 € ermittelt (vgl. Stoll et al. 2014: 3), während für Sozialpädagoginnen und -pädagogen im gleichen Zeitraum ein Verdienst von 2.748 € festgestellt wurde (vgl. Bispinck et al. 2012: 6). Darüber hinaus finden sich in der Teilstichprobe 27,1 % der Teilnehmenden, die ein monatliches Bruttoeinkommen von bis zu 3.000 € beziehen, was in etwa die tariflichen Entlohnungsstrukturen von Erzieherinnen und Erziehern widerspiegelt (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2015: 2).

Das monatliche Bruttoeinkommen in der beruflichen Bildung wird von der Mehrheit der Befragten mit bis zu 4.000 € beschrieben. Im Bildungsbericht 2014 finden sich vergleichbare Angaben: Im öffentlichen Dienst variieren die Bezüge je nach Anstellungsverhältnis zwischen 4.900 € und 6.600 € im Beamtenverhältnis bzw. zwischen 3.500 € und 4.700 € im Angestelltenverhältnis (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 31 ff.).

Die Einkommensverhältnisse der Beschäftigten aus der Erwachsenenbildung stellen sich folgendermaßen dar: Die häufigste Antwortkategorie bildet ein Einkommen von bis zu 3.000 €. Im Gegensatz zur beruflichen Bildung mit klaren Lizenzierungsverfahren und Entlohnungsstrukturen sind über die Ergebnisse der PAELL-Studie hinaus nur begrenzt generalisierte Aussagen über die Zugangsvoraussetzung für das pädagogische Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung identifizierbar. Dies ist durch den Umstand bedingt, dass nebenberuflich Tätige darin so stark vertreten sind, dass diese Beschäftigungsform teils als konstitutives Element in der Erwachsenenbildung bezeichnet wird (vgl. Fischell/Rosendahl 2012: 61). In diese Richtung weisen auch die Ergebnisse einer Online-Umfrage: 65 % der selbstständig bzw. freiberuflich Tätigen in der öffentlich finanzierten Weiterbildung erwirtschaften einen Umsatz von weniger als 1.751 € (vgl. Alfänger/Cywinski/Elias 2014: 71), was auf prekäre Arbeitsbedingungen aufmerksam macht.

### 6.1.5 Regionale Verortung

Die Dienstorte der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld des Elementarbereichs verteilen sich relativ gleichmäßig auf die vier Regionen, in denen die Studie durchgeführt wurde: Trotz der Tatsache, dass Bad Tölz-Wolfratshausen die bevölkerungsärmste Untersuchungsregion bildet (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014: 48 ff.), lässt sich dort mit 29,2 % die Mehrheit der Beschäftigten aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld verorten. 26,0 % können Kassel zugeordnet werden, während im benachbarten Landkreis Waldeck-Frankenberg mit 25,7 % eine annähernd große Zahl an pädagogisch Tätigen aus diesem Arbeitsfeld des POSDLL beschäftigt ist. In München, das bezüglich der Einwohnerzahl (vgl. ebd.: 48 ff.) und der Betreuungsquote der Kinder im Alter von unter drei Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2015: 19 ff.) unter den vier Regionen die höchsten Werte erreicht, sind 19,1 % der Teilnehmenden verortet.

Im Vergleich zur Gesamtheit der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich befinden sich in dieser Untergruppe der beruflichen Bildung überwiegend Personen aus Kassel. Sie bilden mit 53,3 % mehr als die Hälfte der Teilstichprobe. In der zweiten hessischen Untersuchungsregion Waldeck-Frankenberg arbeiten weitere 24,6 % der erfassten pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung, womit Hessen als Schwerpunkt bei der Erfassung dieser Subgruppe deutlich wird. In Bayern sind weniger als ein Viertel der Studienteilnehmenden aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld verortet. Sie verteilen sich zu 18,0 % auf den Landkreis Bad Tölz-Wolfratshausen und zu 4,1 % auf die Landeshauptstadt München.

Im Kontrast zu den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern lassen sich die meisten Angehörigen der Erwachsenenbildung in Waldeck-Frankenberg (27,9 %) verorten, dicht gefolgt von München, dem annähernd gleich viele Personen zugeordnet werden können (27,2 %). Der zweiten bayerische Region Bad Tölz-Wolfratshausen rechnen sich mit 24,3 % etwas weniger pädagogisch Tätige aus der Erwachsenenbildung zu, als dies gemäß der Annahme einer regionalen Gleichverteilung angenommen werden könnte. Mit Blick auf Hessen können 20,6 % der Befragten dem Untersuchungsort Kassel zugeordnet werden, obwohl aufgrund der höheren Bevölkerungsdichte eine wesentlich dichter gestaffelte Bildungslandschaft und eine dementsprechend höhere Studienteilnahme zu erwarten ist.

### 6.1.6 Einstellungen zum lebenslangen Lernen

Bei der Bearbeitung der Fragebatterie zum Themenkomplex des lebenslangen Lernens zeigt sich in den einzelnen Subgruppen folgendes Antwortverhalten.

#### Item (9) „Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet“

Im Elementarbereich geben mit 99,0 % nahezu alle Teilnehmenden eine positive Bewertung der Aussage ab. In Relation zu den unterschiedlichen Altersgruppen wird ein Zusammenhang zwischen Alter und Einstufung der Bekanntheit mit dem lebenslangen Lernen deutlich: So deuten die empirischen Daten über eine schwache signifikante Korrelation ( $\tau_b = 0,119$ ;  $p = 0,012$ ;  $n = 366$ ) darauf hin, dass jüngere Teilnehmende aus dem pädagogischen Arbeitsfeld des Elementarbereichs eher mit dem Inhalt des lebenslangen Lernens bekannt sind. Dies verweist darauf, dass das lebenslange Lernen als relativ neues Phänomen innerhalb dieses pädagogischen Arbeitsfeldes angesehen werden kann. Die Lehrkräfte der beruflichen Bildung bewerten diese Aussage ebenfalls überwiegend positiv, wobei mit 98,4 % fast alle Befragten die Bekanntheit mit dem lebenslangen Lernen bestätigen. Einen vergleichbaren Wert zeigen die Einschätzungen der pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung, wobei 97,8 % der Angehörigen dieser Subgruppe der Aussage zustimmen.

#### Item (10) „Das lebenslange Lernen ist ein bildungspolitisches Schlagwort“

Der Einschätzung des Statements stimmen die elementarpädagogischen Fachkräfte in weitaus geringerem Ausmaß zu als dem vorangegangenen Item: Lediglich 61,8 % unterstützen diese Aussage, während sich hier mit 5,6 % im Vergleich zu den übr-

gen Items der Fragebatterie die meisten Personen einer Antwort enthalten. Auch bei diesem Item lässt sich eine Korrelation mit dem Alter der Teilnehmenden feststellen. Im Kontrast zum vorangegangenen Item sind es nun die älteren pädagogisch Tätigen, die der vorgegebenen Aussage eher zustimmen ( $\tau_b = 0,275$ ;  $p = 0,000$ ;  $n = 328$ ). Möglicherweise zeigt sich hierin die Skepsis der etablierten Beschäftigten gegenüber der bildungspolitischen Herkunft des lebenslangen Lernens. Bei der Einschätzung dieses Items zeigt sich auch in der beruflichen Bildung ein differenziertes Antwortverhalten. So steht ihm mit 55,7 % zwar die Mehrheit der Befragten positiv gegenüber, doch nimmt dieser Wert im Vergleich zur Beantwortung der übrigen Aussagen eine relativ geringe Ausprägung an. Wie auch bei den Befragten aus den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern ergeben sich bei der Positionierung gegenüber diesem Statement die schlechtesten Werte: Mit einem Anteil von 58,1 % signalisiert zwar eine Mehrheit ihre Zustimmung zu dieser Vorgabe, doch fällt dieser Wert im Vergleich zur Beantwortung der anderen Bestandteile der Fragebatterie relativ schlecht aus.

#### **Item (11) „Das lebenslange Lernen ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam“**

Bei der Einstufung dieses Items lässt sich erneut eine hohe Zustimmungsrates erkennen: 96,0 % der Teilnehmenden aus dem Elementarbereich wählen diejenigen Antwortoptionen, mit denen sie ihr Einvernehmen mit der Aussage bekunden. Im bivariaten Bereich wird eine Korrelation mit der Geschlechtszugehörigkeit der pädagogisch Tätigen erkennbar: Dabei schätzen die Repräsentantinnen dieses pädagogischen Arbeitsfeldes die Relevanz des lebenslangen Lernens für das eigene berufliche Handeln etwas höher ein ( $V = 0,177$ ;  $p = 0,011$ ;  $n = 358$ ). Eine inhaltliche Interpretation dieses Zusammenhangs ist aufgrund der ungleichen Subgruppengrößen problematisch. Auch bei der Beantwortung des Items durch die Lehrkräfte der beruflichen Bildung zeigt sich wieder eine eindeutigere Verteilung. Mehr als 93 % der pädagogisch Tätigen aus diesem Arbeitsfeld signalisieren hier ihre Zustimmung. Die Beschäftigten der Erwachsenenbildung bewerten dieses Item ebenfalls überwiegend positiv, wobei 94,8 % der Befragten in entsprechender Weise votieren.

#### **Item (12) „Ich fühle mich für die Gestaltung des lebenslangen Lernens meiner Adressaten zuständig“**

Diese Aussage erhält von 84,4 % der elementarpädagogischen Fachkräfte eine positive Zuschreibung, während ihr 72,9 % der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung zustimmen. Mit Blick auf die Bildungsabschlüsse der Befragten aus dem letztgenannten pädagogischen Arbeitsfeld ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang: Die Korrelation zwischen dieser Einstellung zum lebenslangen Lernen und der Höhe des Bildungsabschlusses ( $\tau_b = 0,172$ ;  $p = 0,043$ ;  $n = 117$ ) verweist auf den Umstand, dass pädagogisch Tätige mit höherwertigen Bildungszertifikaten dazu tendieren, die Verantwortlichkeit für die Realisierung des lebenslangen Lernens ihrer pädagogisch Anderen weniger stark einzuschätzen. Das Item erfährt von den päd-

gogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung ebenfalls überwiegend Zustimmung. Sie erreicht einen Anteil von 81,6 % der Stimmen.

#### **Item (13) „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“**

Die Protagonistinnen und Protagonisten des Elementarbereichs zeigen auch in Bezug auf diese Aussage ein hohes Maß an Zustimmung: Dies wird allein anhand der 80,1 % der Teilnehmenden deutlich, die die Antwortoption „stimmt genau“ wählen. Zusammen mit der zweiten Kategorie, über die ebenfalls Zustimmung ausgedrückt werden kann, wird ein Wert von 98,1 % erreicht. Diese Tendenz wird auch in der beruflichen Bildung deutlich: Mit 96,7 % gibt die überwiegende Mehrheit der pädagogisch Tätigen dieser Subgruppe ihre Zustimmung zu dieser Maxime an. Diese Konstellation lässt sich auch in der Erwachsenenbildung nachweisen, in der mehr als 96 % der Befragten dieser Aussage zustimmen.

#### **Item (14) „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“**

Schließlich wird auch das letzte Item der Fragebatterie von den Beschäftigten des Elementarbereichs sehr positiv eingeschätzt: Hier sind es 97,9 % der Teilnehmenden, die der Aussage zustimmen und sich zu dieser Einstellung gegenüber dem lebenslangen Lernen bekennen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich in der beruflichen Bildung ab: Hier signalisieren 98,3 % aller Befragten ihre Zustimmung, was den zweithöchsten Wert im Antwortverhalten dieser Subgruppe bedeutet. Vergleichbare Werte finden sich in der Erwachsenenbildung, in der 97,8 % der Befragten ihre Zustimmung zum Inhalt dieser Aussage signalisieren.

### **6.1.7 Kooperationsaktivitäten**

In Ergänzung zu den individuellen Einstellungen der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen wird auch die Anzahl ihrer Kooperationsaktivitäten erfasst. Wie bereits beschrieben bildet die Zusammenarbeit eine zentrale Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens und kann bspw. als Indikator für interorganisatorische Lernanlässe gewertet werden.

Die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich kooperieren durchschnittlich mit Personen aus fünf verschiedenen Bereichen innerhalb und außerhalb des POSDLL ( $\bar{x}=5,32$ ;  $SD=3,120$ ;  $n=377$ ). Differenziert man die Kooperationspartner hinsichtlich ihrer Position innerhalb bzw. außerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems, zeigt sich, dass die elementarpädagogischen Fachkräfte im Schnitt über drei Kooperationsbeziehungen zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern verfügen ( $\bar{x}=3,07$ ;  $SD=1,721$ ;  $n=377$ ). In Bezug auf nichtpädagogische Arbeitsfelder lassen sich durchschnittlich zwei Kooperationen identifizieren ( $\bar{x}=2,25$ ;  $SD=1,844$ ;  $n=377$ ), wodurch die Zusammenarbeit innerhalb des POSDLL als Schwerpunkt der Kooperationsaktivitäten hervortritt.

Zudem lässt sich ein erster Zusammenhang zwischen dem lebenslangen Lernen als Wissensform in den Einstellungen der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbe-

reich und der Kooperation als einer „harten“ Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens finden. So geht eine positive Beurteilung der Aussage (11) „Das lebenslange Lernen ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam“ mit einer hohen Anzahl an aktiven Kooperation einher ( $r = 0,130$ ;  $p = 0,013$ ;  $n = 369$ ). Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich bei der Einschätzung des Items (12) „Ich fühle mich für die Gestaltung des lebenslangen Lernens meiner Adressaten zuständig“: Auch hier sind hohe Werte mit einer signifikant erhöhten Anzahl an Kooperationen verbunden ( $r = 0,142$ ;  $p = 0,007$ ;  $n = 359$ ). Schließlich kann diese Verbindung von Wissens- und Institutionalisierungsform im Datenmaterial der PAELL-Studie auch anhand des Statements (14) „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“ identifiziert werden ( $r = 0,117$ ;  $p = 0,023$ ;  $n = 373$ ).

Auch die pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung kooperieren in unterschiedlicher Quantität mit anderen Praktikerinnen und Praktikern inner- und außerhalb des POSDLL: Ebenso wie die Beschäftigten der ersten Subgruppe unterhalten sie im Schnitt fünf Kontakte zu Personen aus pädagogischen wie auch sonstigen Arbeitsfeldern ( $\bar{x} = 5,01$ ;  $SD = 2,944$ ;  $n = 122$ ). Das Ausmaß der Kooperationsaktivitäten hängt auch in dieser Teilstichprobe mit der Bereitschaft der Teilnehmenden zur Umsetzung einer anderen Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens zusammen. In diesem Kontext begünstigt die positive Einstufung der Aussage (14) „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“ eine signifikante Erhöhung der Kooperationsbeziehungen ( $r = 0,184$ ;  $p = 0,043$ ;  $n = 121$ ). Mit Blick auf die Differenzierung von Kooperationen innerhalb des POSDLL und mit Personen aus anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen zeichnet sich folgendes Bild ab: Im Schnitt verfügen die pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung über zwei Kooperationen innerhalb des POSDLL ( $\bar{x} = 2,16$ ;  $SD = 1,686$ ;  $n = 122$ ). Demgegenüber finden mit Akteurinnen und Akteuren jenseits pädagogischer Arbeitsfelder mehr Kooperationen statt. Zu ihnen halten die Befragten durchschnittlich drei derartige Beziehungen aufrecht ( $\bar{x} = 2,85$ ;  $SD = 1,794$ ;  $n = 122$ ), wodurch die Zusammenarbeit mit Personen außerhalb des POSDLL als Schwerpunkt des kooperativen Engagements deutlich wird. Auch mit Blick auf das Ausmaß der Zusammenarbeit mit Repräsentantinnen und Repräsentanten aus anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wird der Zusammenhang zwischen zwei Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens deutlich. So zeigt sich, dass die positive Einschätzung der Weiterbildung über das Statement (14) „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“ zu einer signifikanten Steigerung der Kooperationsaktivität der pädagogisch Tätigen außerhalb der pädagogischen Arbeitsfelder führt ( $r = -0,203$ ;  $p = 0,025$ ;  $n = 121$ ).

Die Befragten aus der Erwachsenenbildung weisen mit sechs bestehenden Kooperationen im Schnitt eine Verbindung mehr zu Personen jenseits ihres eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes auf als das Personal aus dem Elementarbereich und der beruflichen Bildung ( $\bar{x} = 5,75$ ;  $SD = 3,825$ ;  $n = 136$ ). Innerhalb des POSDLL verfügen die meisten pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung durchschnittlich über drei aktive Verbindungen ( $\bar{x} = 2,90$ ;  $SD = 2,459$ ;  $n = 136$ ). Mit Blick auf die Kooperationsaktivitäten zu Repräsentantinnen und Repräsentanten außer-

halb des POSDLL zeigt sich ebenfalls eine durchschnittliche Zusammenarbeit mit drei Kooperationspartnern ( $\bar{x}=2,85$ ;  $SD=1,968$ ;  $n=136$ ), wodurch kein Kooperations-schwerpunkt dieser Teilstichprobe erkennbar wird.

Neben dem Bekanntheitswissen der Studienteilnehmenden zum lebenslangen Lernen, das aus ihren statistischen Angaben rekonstruiert werden kann, wird in den beruflichen Selbstbeschreibungen der Gruppendiskussionen Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen erkennbar. Die Feinanalyse dieses Datenmaterials kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht abgebildet werden. Dementsprechend werden die Ergebnisse der strukturellen Beschreibung im Rahmen der nachfolgenden analytischen Verdichtung nur komprimiert dargestellt.

In der PAELL-Studie wurde der Wohnort der Befragten nicht erfasst, stattdessen erfolgte die Verortung der Teilnehmenden nach den Dienstorten in den vier Untersuchungsregionen.



# 7 Analytische Verdichtung

---

Ab diesem Kapitel werden Zitate aus dem qualitativen Datenmaterial eingefügt, um die Verständlichkeit der entsprechenden Abschnitte zu verbessern. Anstatt klassischer Quellenangaben findet sich an den jeweiligen Stellen eine spezifische Signatur, die auf die Herkunft des Datenmaterials verweist. Analog zu den drei zentralen Gruppendiskussionen werden folgende Signaturen genutzt und um Seiten- und Zeilenangaben des zitierten Abschnitts ergänzt:

- Elementarbereich-4-1
- Berufliche\_Bildung-4-1
- Erwachsenenbildung-2-1

Nachfolgend werden die Resultate aus den Arbeitsschritten der strukturellen Beschreibung und der statistischen Auswertung zusammengeführt. Infolgedessen werden zunächst die zentralen Mechanismen zur Positionierung der pädagogisch Tätigen bzw. ihrer Arbeitsfelder innerhalb des POSDLL dargestellt. Dabei werden zunächst ihre Praktiken der Zuordnung zu einer gemeinsamen sozialen Entität in den Blick genommen. Zu diesem Zweck werden die Sachverhaltsdarstellungen vor dem Hintergrund der verschiedenen Dimensionen der beruflichen Selbstbeschreibungen nach Nittel (2002) analysiert, wobei eine Fokussierung auf zwei der vier Dimensionen erfolgt. So zeigen sich Alleinstellungsmerkmale der Entitäten vor allem über berufliche Grundhaltungen und Handlungsmaximen sowie durch die Darstellung von beruflichen Erfolgen. In beiden Fällen lassen sich Sachverhalte rekonstruieren, die Hinweise auf die Bezugnahme der Befragten zum lebenslangen Lernen beinhalten. Ergänzend werden die beruflichen Selbstbeschreibungen hinsichtlich der Präsenz positiver wie negativer Gegenhorizonte untersucht, um die arbeitsfeldspezifische Ausprägung der beiden Dimensionen zu verdeutlichen. Durch diesen Akt vollzieht sich auch die Positionierung des eigenen Arbeitsfeldes innerhalb des POSDLL, da sich die pädagogisch Tätigen hier von anderen Akteurinnen und Akteuren abgrenzen. Darüber hinaus werden die Angaben der Befragten zur arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese im POSDLL herausgearbeitet. Dadurch können Wissensbestände identifiziert werden, die auf Mechanismen und Bedingungen der Zusammenarbeit zwischen pädagogisch Tätigen aus unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern zur Prozessierung der Berufs- und Bildungsbiografien von pädagogisch Anderen hindeuten.

In einem weiteren Schritt wird die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens je pädagogischem Arbeitsfeld herausgearbeitet, wobei zwischen seiner Präsenz als Institutionalisiertungsform und als Wissensform unterschieden wird. Unter Bezugnahme auf die Ordnungsebene der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung wird die Orientierungskraft für die pädagogisch Tätigen dimensionalisiert. Hierbei erfolgt zunächst die Rekonstruktion der arbeitsfeldspezifischen Präsenz seines Sinngehalts in bereits institutionalisierter Form. Hinweise zur Bedeutung des lebenslangen Lernens in den verschiedenen Bereichen des POSDLL können in diesem Zusammenhang anhand des Wissens der Befragten zur Präsenz von bestimmten lernförderlichen Strukturen innerhalb ihres Arbeitsfeldes rekonstruiert werden, die als Hinweise auf die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens darin fungieren. Hierbei kann eine dreifache Unterscheidung vorgenommen werden, die sich an den zentralen Elementen des POSDLL orientiert. Im Anschluss daran wird die Verankerung des lebenslangen Lernens als Wissensform in den kollektiven Orientierungen der Befragten dargelegt. Im Rahmen der schriftlichen Einstellungs- und Interessenserhebung konnten die Studienteilnehmenden in einer Fragebatterie (vgl. Kromrey 2006: 382) zu unterschiedlichen Facetten des lebenslangen Lernens Stellung nehmen. Dabei wurden neben der Erfassung der allgemeinen Bekanntheit auch verschiedene Statements mit bildungspolitischen und beruflichen Kontextualisierungen angeboten: Der Bekanntheitsgrad des lebenslangen Lernens lässt sich vor allem über das erste Item der Fragebatterie, das die Aussage „(9) Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet“ zur Einschätzung vorgibt, identifizieren. Das Ausmaß der direkten Verknüpfung der Thematik mit bildungspolitischen Prozessen kann über das Statement „(10) Das lebenslange Lernen ist ein bildungspolitisches Schlagwort“ erhoben werden. Demgegenüber legen die Itemformulierungen „(11) Das lebenslange Lernen ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam“ und „(12) Ich fühle mich für die Gestaltung des lebenslangen Lernens meiner Adressaten zuständig“ eher einen Bezug zum eigenen beruflichen Handeln nahe. Die letzten beiden Bestandteile der Fragebatterie, die mit den Aussagen „(13) Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“ bzw. „(14) Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“ versehen wurden, weisen zwar keinen direkten Bezug zur eigenen Tätigkeit, dafür aber zu Fort-/und Weiterbildung als Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens auf. Während die statistischen Ergebnisse zur Identifizierung des Bekanntheitswissens der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen genutzt werden können, bleibt das Verhältnis zwischen der Bekanntheit und dem faktischen Ausmaß seiner Präsenz im kollektiven Orientierungsrahmen der Befragten dort ungeklärt. Um herauszufinden, ob die Befragten auch über fundiertes Wissen zu dieser Thematik verfügen und somit der von bildungspolitischen wie (erziehungs-)wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren zugeschriebenen Zuständigkeit für die Realisierung des lebenslangen Lernens gerecht werden können, erfolgt anschließend die Rekonstruktion der Gruppendiskussionsausschnitte. In ihnen zeigen sich die unterschiedlichen Referenzen der pädagogisch Tätigen detaillierter als in den statistischen Ergebnissen, wodurch es möglich wird, drei verschiedene

Dimensionen der arbeitsfeldspezifischen Bezugnahme auf das lebenslange Lernen zu identifizieren: Zunächst werden die analysierten Textabschnitte in formaler Hinsicht auf ihren Komplexitätsgrad hin untersucht, wodurch Rückschlüsse auf das Ausmaß der Vertrautheit mit dem lebenslangen Lernen gezogen werden können. Um die Ausrichtung der arbeitsfeldspezifischen Präsenz und die Schwerpunkte des Vertrautheitswissens zu identifizieren, werden die Wissensbestände auch dahingehend untersucht, welche inhaltlichen Bezugspunkte in den thematisierten Phänomenen des Lernens aufscheinen. Zudem wird argumentationsanalytisch die formale Referenzebene (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 144 ff.) ihrer Sachverhaltsschemata herausgearbeitet. Eine weitere Möglichkeit zur Differenzierung des Vertrautheitswissens, das die pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen besitzen, stellt die Ausrichtung der thematisierten Lernprozesse auf bestimmte Zeitebenen (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 413 ff.) dar.

Auf Basis der Ergebnisse, die bis zu diesem Punkt der Verdichtung erzielt wurden, wird zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen abschließend überprüft, auf welche geschlossenen Sinnbereiche als Produktionskontexte von Wissen zum lebenslangen Lernen sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden in ihren Sachverhaltsdarstellungen beziehen. Im Detail wird dabei zunächst das Spektrum der identifizierbaren geschlossenen Sinnbereiche aufgezeigt, bevor in einem weiteren Schritt ihre gruppenspezifische Relationierung bei der Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen rekonstruiert wird.

## **7.1 Elementarbereich-4–1**

### **7.1.1 Positionierung des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes**

#### **Alleinstellungsmerkmale des eigenen pädagogischen Handelns im Horizont des lebenslangen Lernens**

Es zeigen sich verschiedene berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen, die das berufliche Handeln der elementarpädagogischen Fachkräfte prägen: Dazu zählen neben der permanenten Beschäftigung mit gesellschaftlichen Veränderungen auch Offenheit und Flexibilität im Umgang mit beruflichen Herausforderungen sowie eine entsprechende Lernbereitschaft. Als berufliche Erfolge werden in den analysierten Aussagen bestimmte als gelungen eingeschätzte bildungsbiografische Verläufe der Kinder herausgestellt.

#### **Abgrenzung gegenüber anderen pädagogischen Arbeitsfeldern**

Die Positionierung der elementarpädagogischen Fachkräfte im POSDLL erfolgt in doppelter Weise: Einerseits grenzen sie sich von der familiären Erziehung ab, wobei sie sowohl einen Teil der elterlichen Erwartungshaltungen als auch bestimmte Erziehungspraktiken ablehnen. Andererseits dienen die Beschäftigten des Primarbereichs als Gegenhorizont des eigenen Orientierungsrahmens: In diesem Kontext erfolgt

eine Abgrenzung, indem die Befragten auf den unzureichenden Lebensweltbezug der Grundschullehrkräfte hinweisen und darüber hinaus die essenzielle Bedeutung des Elementarbereichs für das nachfolgende Segment des POSDLL im Sinn der Arbeitsteilung betonen. Gleichzeitig erfolgt eine Orientierung am Primarbereich, die sich vor allem auf den Grad der gesellschaftlichen Anerkennung bezieht. Diesbezüglich werden sowohl die Schulpflicht als auch die akademisierte Ausbildung der Lehrkräfte als positive Gegenhorizonte dargestellt, deren Institutionalisierung im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld als sinnvoll beschrieben wird.

### **Arbeitsteilung im Kontext der Humanontogenese**

Mit Blick auf die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese thematisieren die elementarpädagogischen Fachkräfte den nachgeschalteten Primarbereich und betonen ihre zentrale Rolle zur Vorbereitung der pädagogisch Anderen auf den Übergang in diesen. Dabei werden auch die bildungsbiografischen Konsequenzen von Verfehlungen thematisiert, die in den nachgeschalteten Bereichen des POSDLL nicht oder nur unzureichend ausgeglichen werden können. Zudem gehen sie auf unterschiedliche Erwartungshaltungen ein, die auf einen gelingenden Übergang der pädagogisch Anderen ausgerichtet sind. Zu diesen zählen neben den eigenen Erwartungen und den Wünschen der Erziehungsberechtigten vor allem gesellschaftliche Anforderungen, die in einer juristischen Kodifizierung manifestiert sind.

## **7.1.2 Orientierungskraft des lebenslangen Lernens**

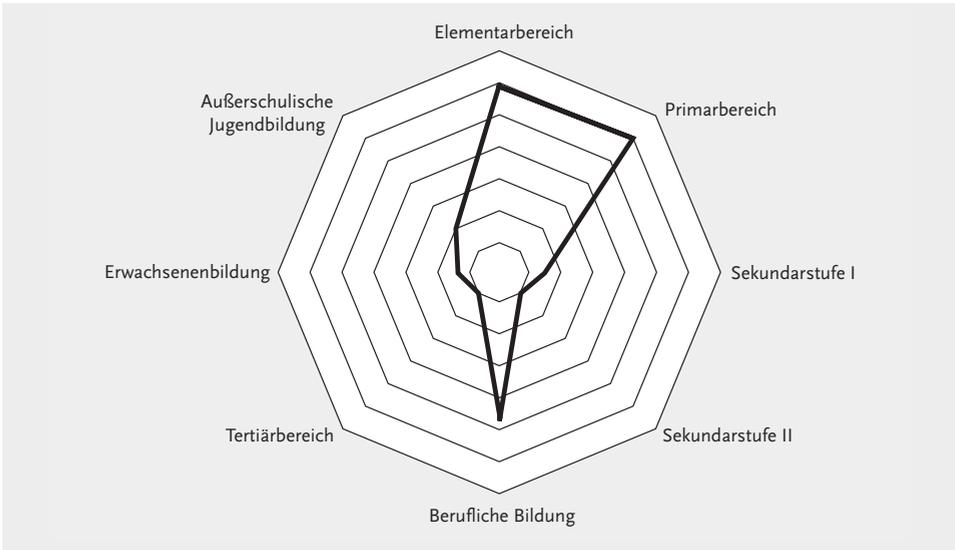
### **Präsenz im Arbeitsfeld als Institutionalisierungsform**

Anknüpfend an die unmittelbare Abhängigkeit der organisationalen Entwicklung vom Lernen bestimmter Organisationsmitglieder sind die Berufs- und Bildungsbiografien der pädagogisch Tätigen von den Maßnahmen des *Qualitätsmanagements* betroffen. Dieses fungiert in den beruflichen Selbstbeschreibungen der elementarpädagogischen Fachkräfte als reflexive Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens. Zu den weiteren Strukturen, die auf die Lernprozesse der pädagogisch Tätigen ausgerichtet sind, zählen *Arbeitsbesprechungen* und *Arbeitskreise*. Diese interorganisationalen Arbeitszusammenhänge bilden den Hintergrund für den kollegialen Austausch zwischen pädagogisch Tätigen. Einen vergleichbaren Lernkontext bilden *Hospitationen*. In ihnen erhalten vorrangig Praktikantinnen und Praktikanten, Novizinnen und Novizen aber auch bereits erfahrene pädagogisch Tätige Einblicke in verschiedene Arbeitsabläufe von Kolleginnen und Kollegen.

Dieser Austausch vollzieht sich nicht nur zwischen den Beschäftigten einer Organisation, sondern auch einrichtungsübergreifend. Damit gerät die *interorganisationale Kooperation* in den Blick, in deren Kontext die pädagogisch Tätigen ebenfalls Lernprozesse durchlaufen (vgl. Elementarbereich-4-1-24/01-24/07). Dabei zeigt sich eine horizontale Kooperationsform im Sinn der Vernetzung mit anderen elementarpäda-

gogischen Einrichtungen innerhalb eines Trägerverbunds, die gegenüber Einzeleinrichtungen, bspw. Elterninitiativen, abgegrenzt wird.

Lernanlässe bieten sich zudem abseits der horizontalen Kooperationsbeziehungen. Wie die statistischen Daten der PAELL-Studie belegen, kooperieren die Beschäftigten aus dem Elementarbereich mit dem Personal aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern in unterschiedlicher Intensität. Das nachfolgende Netzdiagramm verdeutlicht die Kooperationsaktivität mit den Akteurinnen und Akteuren aus den jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeldern:

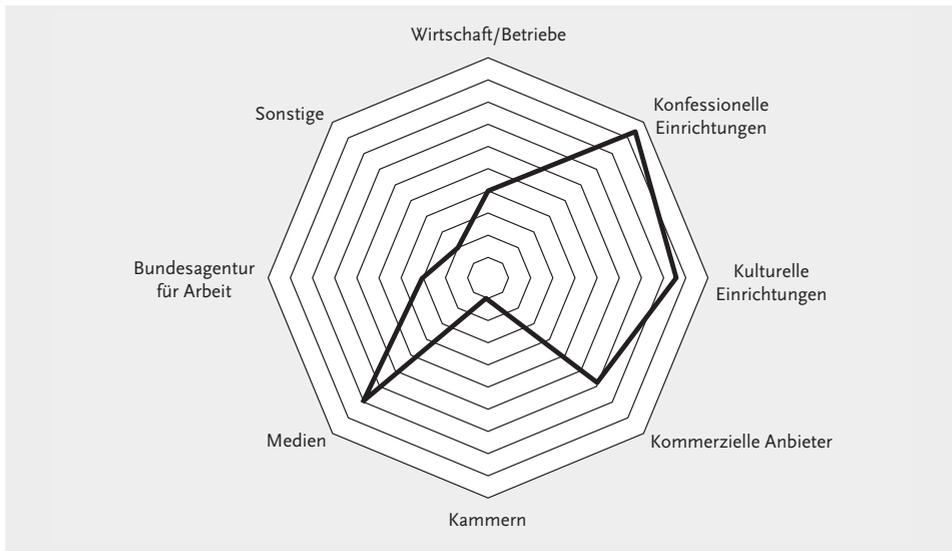


**Abb. 5:** Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld des Elementarbereichs innerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 377.

*Quelle: eigene Darstellung*

Wie in der Abbildung ersichtlich, lassen sich im Spektrum der Kooperationsaktivitäten drei Schwerpunkte identifizieren: Einen Fokus bilden die bereits thematisierten horizontalen Kooperationen, die im Wesentlichen gesetzlichen Vorgaben und der Trägerstruktur im Elementarbereich zuzuschreiben sind. Darüber hinaus sind vertikale Kooperationsbeziehungen zu Grundschullehrkräften stark repräsentiert. Dies kann ebenfalls auf die Ausrichtung des arbeitsfeldspezifischen Mandats zurückgeführt werden, das die Kooperation mit primärpädagogischem Personal vorschreibt. Auch zu Beschäftigten der beruflichen Bildungen bestehen intensive Kooperationsbeziehungen. Diese basieren auf der Konstellation, dass die Novizinnen und Novizen dieses Arbeitsfeldes an spezifischen Fachschulen ausgebildet werden.

Zudem kooperieren die Befragten mit Akteurinnen und Akteuren außerhalb des POSDLL. Auch diesbezüglich werden anhand der statistischen Daten arbeitsfeldspezifische Fokuse ersichtlich:



**Abb. 6:** Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld des Elementarbereichs außerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 377.

Quelle: eigene Darstellung

Intensive Kontakte bestehen demnach vor allem zu konfessionellen Einrichtungen, die als Träger elementarpädagogischer Einrichtungen fungieren oder diese bei der Umsetzung von Lernkontexten als Kooperationspartner unterstützen. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl an Kooperationen mit kulturellen Einrichtungen, wie etwa Museen, Bibliotheken oder Theatern, sowie mit kommerziellen Anbietern, bspw. Zoos. Diese dienen primär dazu, den Bildungsauftrag dieses Bereichs zu erfüllen und den pädagogisch Anderen durch lebensweltliche Erfahrungen zusätzliche Lernanlässe zu bieten. Auch die ebenfalls markante Kooperationsintensität mit Medien kann diesem Ziel zugeordnet werden, wobei auch die Öffentlichkeitsarbeit der expliziten Bildungseinrichtung als Kooperationszweck zu sehen ist. Vor diesem Hintergrund sind die Initiierung und Routinisierung dieser spezifischen Kooperationen als Aufgaben der pädagogisch Tätigen zu bewerten, die Lernaktivitäten auslösen können.

Dass die Lernprozesse nicht nur durch interorganisationale Impulse bedingt, sondern auch von den Vorgaben der eigenen Einrichtung bzw. des eigenen Trägers abhängig sind, wird anhand einer weiteren reflexiven Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens deutlich: Die pädagogisch Tätigen thematisieren die Begrenzung des Fortbildungsbudgets und der Abhängigkeit vom Träger bei der Auswahl der finanziell geförderten Lernkontexte. Vor diesem Hintergrund unterscheiden sie zwischen *Fortbildungen für Einzelpersonen und Gruppen* und stellen *Supervision* als spezifischen Lernkontext heraus, der zwar vergleichsweise positiv konnotiert wird, aber nicht oft in Anspruch genommen werden kann.

Als handlungsleitend für die pädagogisch Tätigen erweist sich auch der *Hessische Bildungs- und Erziehungsplan*. Dieses Dokument wird bspw. als wesentliche Grundlage für die Umsetzung von arbeitsfeldübergreifenden Kooperationen zwischen den Einrichtungen des Elementarbereichs und den nachgeschalteten Grundschulen angeführt (vgl. Elementarbereich-4-1-12/46-13/02).

Zusätzlich zu diesen Institutionalisierungsformen, die sich primär auf die Lernaktivitäten der pädagogisch Tätigen beziehen, lassen sich Strukturen identifizieren, die vorrangig auf das Lernen der pädagogisch Anderen ausgerichtet sind. In diesen transitiven Institutionalisierungsformen kommen die verschiedenen Kernaktivitäten und pädagogischen Technologien in unterschiedlichen Situationen wie etwa dem *Elterngespräch* zum Ausdruck. Obwohl dabei keine direkte Interaktion mit den Kindern stattfindet, stellt die Beratung ihrer Eltern eine Maßnahme dar, die den Verlauf der Bildungsbiografie des Nachwuchses zumindest indirekt beeinflussen soll. Die Orientierung der Gruppendiskussionsteilnehmenden am Primarbereich dokumentiert sich darin, dass sie mit der *Schulpflicht* eine weitere auf die pädagogisch Anderen bezogene Institutionalisierungsform als positiven Gegenhorizont nutzen: In diesem Kontext dient diese gesetzliche Vorgabe zum Besuch einer allgemeinbildenden Schule als erstrebenswertes Vorbild für das eigene Arbeitsfeld, was sich in dem Wunsch nach einem Äquivalent, der „*Kindergartenpflicht*“ (Elementarbereich-4-1-04/43), äußert.

Insgesamt finden sich im Arbeitsfeld des Elementarbereichs vielfältige Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, die sich entweder als reflexiv oder transitiv charakterisieren lassen. Ein Großteil dieser Institutionalisierungsformen ist zudem arbeitsfeldübergreifend wirksam und trägt sowohl dazu bei, den Übergang der pädagogisch Anderen vom Elementar- in den Primarbereich zu erleichtern als auch die berufskulturelle Fremdheit zwischen den Beschäftigten aus beiden pädagogischen Arbeitsfeldern abzubauen. Sie bilden eine essenzielle Voraussetzung zur Realisierung der Arbeitsteilung zwischen den beiden Bereichen des POSDLL im Kontext der Humanontogenese.

### **Präsenz in den beruflichen Selbstbeschreibungen als Wissensform**

In Bezug auf das statistische Antwortverhalten der elementarpädagogischen Fachkräfte lassen sich hohe bis sehr hohe Zustimmungsraten zu den einzelnen Statements festhalten. Dies trifft vor allem auf die Items (9), (13) und (14) zu. Eine Ausnahme bildet die bildungspolitische Konnotation des lebenslangen Lernens über Item (10). Hier wählen die Befragten mit 61,8% zwar auch überwiegend die zwei Antwortkategorien, die Zustimmung signalisieren, doch fällt dieser Anteil angesichts der Werte, die die übrigen Statements der Fragebatterie erreichen, verhältnismäßig gering aus. Diese Konstellation wird im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse bestätigt, die nach der Anwendung der Hauptkomponentenanalyse ebenfalls auf die Sonderstellung dieses Items verweist. Das Phänomen lässt den Schluss zu, dass die Bildungspolitik nicht den primären Bezugsrahmen der elementarpädagogischen Fachkräfte darstellt. Die Einschätzung der Items (11) und (12) verweist darauf,

dass die berufliche Kontextualisierung wesentlich stärker ausgeprägt ist. 96,0% bzw. 84,4% der Teilnehmenden stimmen den Statements zu und stellen den beruflichen Kontext als dominante Referenz heraus. Dabei wird jedoch nicht ersichtlich, welche Facetten des beruflichen Handelns mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht werden.

Auch wenn Verzerrungen durch den Deckeneffekt nicht ausgeschlossen werden können, lässt sich anhand der deskriptiven Ergebnisse zunächst feststellen, dass das lebenslange Lernen bei den elementarpädagogischen Fachkräften bekannt ist und sich deutliche Bezüge zum beruflichen Handeln der Befragten abzeichnen. Die hohen Zustimmungsraten im Rahmen der schriftlichen Einstellungs- und Interessenserhebung bilden dementsprechend Indikatoren für die Präsenz des lebenslangen Lernens im individuellen Wissen der pädagogisch Tätigen.

### **Formale Referenzebene des Lernens**

Die elementarpädagogischen Fachkräfte gehen in den analysierten Ausschnitten sowohl in reflexiver als auch in transitiver Weise auf das lebenslange Lernen ein: In Bezug auf die eigenen Lernprozesse erhalten vor allem nicht pädagogisch intendierte Lernprozesse und hier das erfahrungsbasierte Lernen eine hohe Bedeutungszuschreibung, während pädagogisch intendierte Lernkontexte als obligatorische Form des Lernens eingestuft werden.

Im Vergleich zur reflexiven Referenz wird die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Lernprozesse der pädagogisch Anderen in den analysierten Textabschnitten wesentlich intensiver thematisiert. Das Vertrautheitswissen der pädagogisch Tätigen zeigt sich vor allem darin, dass sie auf die lebensweltlichen Rahmenbedingungen der pädagogisch Anderen eingehen und ihr Mandat auf die Vorbereitung zur Übernahme der Schülerrolle sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ausrichten.

### **Zeitebene des Lernens**

Mit Blick auf die chronologischen Dimensionen lassen sich sowohl retrospektive als auch prospektive Kontextualisierungen des Lernens festhalten. Dabei werden Lernprozesse einerseits zur Bearbeitung gesellschaftlicher und arbeitsfeldbezogener Veränderungsprozesse als notwendig erachtet. Andererseits zeigt sich, dass das Mandat der pädagogisch Tätigen in die Zukunft gerichtet ist und die Vorbereitung auf die Herausforderungen umfasst, die sich für die pädagogisch Anderen durch den Schuleintritt und die autonome Lebensführung ergeben.

## **7.1.3 Geschlossene Sinnbereiche bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens**

### **Spektrum der geschlossenen Sinnbereiche**

Die Befragten beziehen sich in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen überwiegend auf ihre eigenen beruflichen Erfahrungen und verweisen damit auf den ge-

schlossenen Sinnbereich der *pädagogischen Berufspraxis*. Vor diesem Hintergrund stellen sie bspw. ihr Mandat, ihre beruflichen Grundhaltungen und Handlungsmaximen dar, artikulieren die beruflichen Erfolge als Narrative des lebenslangen Lernens, gehen auf die Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens innerhalb ihres Arbeitsfeldes ein und thematisieren das empfundene Anerkennungsdefizit. In diesem letztgenannten Kontext wie auch in Bezug auf andere Themenbereiche der beruflichen Selbstbeschreibungen zeigt sich ergänzend die Präsenz von *Alltagswissen*. Dies findet sich bei der Thematisierung des gesellschaftlichen Wandels und der Artikulation von Lebensweisheiten.

Darüber hinaus ist *höhersymbolisches Wissen* in den beruflichen Selbstbeschreibungen der elementarpädagogischen Fachkräfte identifizierbar. Diesbezüglich greifen die Befragten stellenweise auf Wissen aus bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kontexten zurück. Dieses Phänomen findet sich bei der Thematisierung juristisch kodifizierter Grundlagen des eigenen pädagogischen Handelns oder der Abgrenzung gegenüber dem Primarbereich anhand des Lebensweltbezugs.

### Relation der geschlossenen Sinnbereiche

Innerhalb des Spektrums der geschlossenen Sinnbereiche, die in den analysierten Ausschnitten identifiziert wurden, nimmt die *pädagogische Berufspraxis* eine dominante Position ein. Dies ergibt sich einerseits aus dem Umstand, dass aus dieser Perspektive heraus zentrale Aspekte des beruflichen Handelns, wie etwa das Mandat, die beruflichen Erfolge, die beruflichen Handlungsmaximen und Grundhaltungen sowie die Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, innerhalb des eigenen Arbeitsfeldes thematisiert werden. Andererseits bildet sie den Hintergrund für die Artikulation eines empfundenen berufskulturellen Anerkennungsdefizits.

Bei der Darstellung dieses Phänomens wird zusätzlich deutlich, dass neben der eigenen pädagogischen Berufspraxis weitere geschlossene Sinnbereiche genutzt werden können, um den berufspolitischen Forderungen Nachdruck zu verleihen. In diesem Kontext bilden gesetzliche Grundlagen, durch deren Erwähnung der geschlossene Sinnbereich der *Bildungspolitik* zum Ausdruck kommt, und der Verweis auf *wissenschaftliche Termini* die Legitimationsbasis für den Wunsch der pädagogisch Tätigen nach mehr gesellschaftlicher Anerkennung und gemeinsamen Aus- und Fortbildungskontexten mit Grundschullehrkräften. Zudem nutzen die pädagogisch Tätigen das Wissen aus unterschiedlichen geschlossenen Sinnbereichen auf komplementäre Weise: Dies zeigt sich bspw. darin, dass die eigenen Arbeitsschwerpunkte nicht nur durch den Bezug zur eigenen pädagogischen Berufspraxis erläutert, sondern auch durch Verweise auf wissenschaftliche Konzepte plausibilisiert werden.

Des Weiteren erfolgt auch ein Abgleich zwischen den ihnen bekannten Wissensbeständen, die aus unterschiedlichen geschlossenen Sinnbereichen stammen. Hierbei werden die beruflichen Erfahrungen mit bildungspolitischen Aussagen kontrastiert und dadurch bspw. die als defizitär empfundene berufspolitische Position erläutert.

## 7.2 Berufliche Bildung-4-1

### 7.2.1 Positionierung des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes

#### Alleinstellungsmerkmale des eigenen pädagogischen Handelns im Horizont des lebenslangen Lernens

Ausgehend von der Diagnose gesamtgesellschaftlicher, ökonomischer und technologischer Veränderungen thematisieren die Lehrkräfte der beruflichen Bildung unterschiedliche berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen: Dazu zählen sie zunächst die Notwendigkeit, sich auf die Veränderungen in ihrem Arbeitsfeld einzustellen und mittels Lernprozessen entsprechende Anpassungen vorzunehmen. Diese Lernaktivitäten bilden wiederum die Basis für eine weitere Grundhaltung: Diese zeigt sich als Authentizität der pädagogisch Tätigen gegenüber ihren pädagogisch Anderen, was die Umsetzung des lebenslangen Lernens betrifft. Hier nehmen die Lehrkräfte eine Vorbildfunktion ein, die als Voraussetzung für das Gelingen des eigenen pädagogischen Handelns eingestuft wird. Zudem wird die verstärkte Orientierung an den pädagogisch Anderen als produktive Quelle für die eigenen Lernaktivitäten begriffen, weshalb auch die Ausbildung einer solchen Haltung als wichtig erachtet wird. Schließlich schreiben die Lehrkräfte dem lebenslangen Lernen selbst eine zentrale Position zu, indem es als Leitlinie ihres pädagogischen Handelns dargestellt wird.

#### Abgrenzung gegenüber anderen pädagogischen Arbeitsfeldern

Die Lehrkräfte der beruflichen Bildung prägen in den analysierten Abschnitten zwei Vergleichshorizonte aus: Erstens vollzieht sich eine Orientierung an den Sozialformen des Unterrichts innerhalb des Primarbereichs, die aufgrund ihrer Tendenz zum individualisierten Umgang mit den pädagogisch Anderen positiv konnotiert werden. Zweitens werden verschiedene Aspekte des pädagogischen Handelns in allgemeinbildenden Schulformen in negativen Gegenhorizonten behandelt: Hier wird die Sozialform des Klassenunterrichts ebenso kritisch bewertet wie die Stetigkeit des dort vermittelten Wissenskanons. Darüber hinaus werden die unauthentische Thematisierung des lebenslangen Lernens sowie das Ausmaß der Orientierung an den pädagogisch Anderen negativ konnotiert. Schließlich wird die Anschlussfähigkeit des Wissens bemängelt, das in allgemeinbildenden weiterführenden Schulen erworben wurde.

#### Arbeitsteilung im Kontext der Humanontogenese

Insgesamt zeigt sich eine Fokussierung der Arbeitsteilung im Kontext der Humanontogenese auf berufsbiografische Aspekte. Dies vollzieht sich einerseits in der Abgrenzung von den Lehrkräften aus abgebenden Schulen, die mit Defizitzuschreibungen versehen werden. Andererseits zeigt sich die arbeitsteilige Gestaltung des Berufseinstiegs in Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben, die in spezifischen Institutionalisierungsformen Aushandlungen vollziehen, die sich auf die Prozessierung der berufsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen auswirken.

## 7.2.2 Orientierungskraft des lebenslangen Lernens

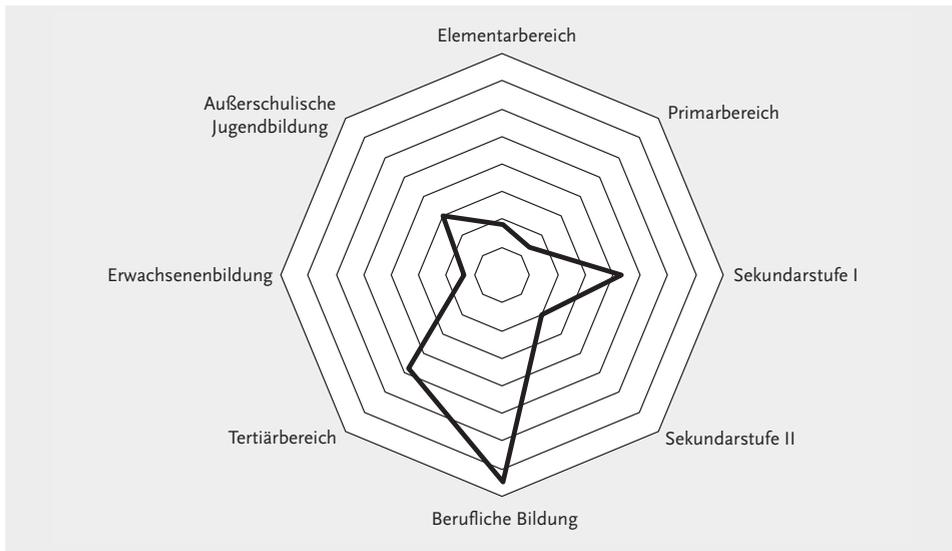
### Präsenz im Arbeitsfeld als Institutionalisierungsform

Einen Schwerpunkt bilden Strukturen, die zur Prozessierung von Lernaktivitäten der pädagogisch Tätigen beitragen und sich auf ihre Berufs- und Bildungsbiografie beziehen. Zu diesen reflexiven Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens zählen *Fort- und Weiterbildungen*, die zur Durchführung des beruflichen Handelns vonnöten sind. Die Grundlage dieser pädagogisch intendierten Lernaktivitäten bilden technologische, ökonomische und soziale Veränderungen, die von den pädagogisch Tätigen Anpassungsleistungen erfordern, um das eigene Mandat zu erfüllen. Für Lehrkräfte der beruflichen Bildung resultiert dieser Zwang zur Erneuerung der eigenen Wissensressourcen einerseits aus dem Wandel der verschiedenen Berufsbilder, auf die die pädagogisch Anderen vorbereitet werden sollen, und andererseits aus den Veränderungen der Schülerinnen und Schüler, was einen Anpassungsprozess der didaktischen Gestaltung des Unterrichts erfordert.

Impulse für die Aktualisierung des Wissens ergeben sich zudem aus *interorganisationalen Kooperationen*. In diesem Zusammenhang nennen die befragten Lehrkräfte der beruflichen Bildung explizit keine Kooperationspartner innerhalb des POSDLL, sondern gehen auf die Repräsentantinnen und Repräsentanten aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern lediglich im Rahmen von positiven und negativen Gegenhorizonten ein. Dabei wird vor allem das Arbeitsfeld der Sekundarstufe I thematisiert, in dem sich die pädagogisch Anderen vor dem Eintritt in die berufliche Schule befinden. Dieses Ergebnis wird durch die statistischen Daten der PAELL-Studie zu den Kooperationsbeziehungen der Lehrkräfte gestützt. Das nachfolgende Netzdiagramm verdeutlicht die Kooperationsaktivität mit den Akteurinnen und Akteuren aus den verschiedenen Arbeitsfeldern (Abb. 7).

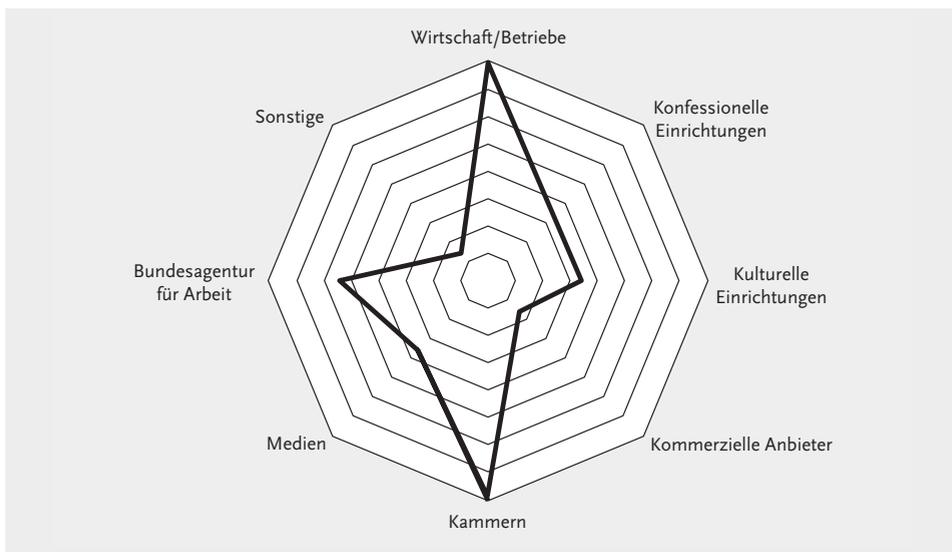
Auch hier werden die Beschäftigten der Sekundarstufe I als wichtige Kooperationspartner der Lehrkräfte der beruflichen Bildung deutlich. Dieses Phänomen ist strukturell durch die Aufgabe zur Übergangsgestaltung bedingt, die sich während der Zusammenarbeit mit Personal aus den abgebenden bzw. aufnehmenden Schulen vollzieht. Darüber hinaus bestehen mit pädagogisch Tätigen aus dem Tertiärbereich vergleichsweise intensive Kontakte. Diese lassen sich bspw. darauf zurückführen, dass die Ausbildung von Lehrkräften im Tertiärbereich geschieht (HLbG §13) und dementsprechend Kontakte zwischen diesen Segmenten des POSDLL bestehen. Zusätzlich bildet der Übergang der pädagogisch Anderen von der beruflichen Schule in den Tertiärbereich ein potenzielles Kooperationsfeld.

Neben diesem weiterführenden Lernkontext der Absolventinnen und Absolventen aus beruflichen Schulen finden sich außerhalb des POSDLL Einrichtungen, in die die pädagogisch Anderen einmünden können. Dies wird ebenfalls in den statistischen Daten erkennbar (Abb. 8).



**Abb. 7:** Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der beruflichen Bildung innerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 122.

Quelle: eigene Darstellung



**Abb. 8:** Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der beruflichen Bildung außerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 122.

Quelle: eigene Darstellung

In diesem Zusammenhang nimmt der Austausch der Lehrkräfte der beruflichen Bildung mit Repräsentantinnen und Repräsentanten der ausbildenden Unternehmen eine besondere Rolle ein: Über den kontinuierlichen Austausch mit den Ausbildungsbetrieben erfüllen die Lehrkräfte ihr im Berufsbildungsgesetz (BBiG) vorgegebenes Mandat zur Kooperation mit Akteurinnen und Akteuren außerhalb des POSDLL (BBiG § 2). Dabei erhalten sie einerseits die Möglichkeit, ihre eigenen Wissensbestände zu aktualisieren. Andererseits dient die Kooperation dazu, die Anforderungen der Ausbildungsbetriebe an das berufliche Handeln der pädagogisch Tätigen zu eruieren. Als weiterer wichtiger Kooperationspartner können die Kammern identifiziert werden, die zur Überwachung des Ausbildungsverhältnisses und seines Verlaufs sowie der Durchführung von Abschlussprüfungen (BBiG § 30) notwendig sind. Schließlich zeigt sich eine ausgeprägte Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit: Diese beruht auf der Zusammenarbeit bei Lernkontexten, wie dem Berufsvorbereitungsjahr oder dem Berufsgrundbildungsjahr in vollschulischer Form.

Zudem zeigen sich im Datenmaterial verschiedene Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, die sich auf die Lernaktivitäten der pädagogisch Anderen auswirken. Als eine solche transitive Institutionalisierungsform fungieren die *Zentren lebensbegleitenden Lernens*. Sie bilden einen vielfältigen Möglichkeitsraum zur Absolvierung von Lernprozessen im (jungen) Erwachsenenalter, der durch eine horizontale Kooperation abgesichert wird.

Als weitere Institutionalisierungsform, die sich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezieht, können ihre Aktivitäten im Bereich der *Weiterbildungen* betrachtet werden. Dabei wird eine Differenzierung von innerbetrieblichen und außerbetrieblichen Lernkontexten vollzogen, die nach der Aufnahme der Berufstätigkeit zur Anpassung der beruflich relevanten Wissensbestände genutzt werden können. Darüber hinaus werden *Beratungsgespräche* zwischen den Lehrkräften der beruflichen Bildung und ihren pädagogisch Anderen erwähnt (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-43/32-44/14). Zudem werden *Ausbildungsgespräche* thematisiert, in denen während der Ausbildungszeit eine beliebige Anzahl von Gesprächen zwischen den Personen durchgeführt wird, die an der Ausbildung des Individuums beteiligt sind. Dabei sollen der aktuelle Ausbildungsstand der Auszubildenden, die jeweilige bisherige Entwicklung sowie das zukünftige Potenzial erfasst und bewertet werden. Eine weitere Schlüsselsituation, in der die Zertifizierung von anschlussfähigen Wissensbeständen im Mittelpunkt steht, bildet das *Abitur*. Es stellt eine Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens aus einem anderen Bereich des POSDLL dar und fungiert wie auch die Abschlussprüfungen als Zulassung für weiterführende Lernkontexte, etwa für ein Hochschulstudium. Gleichzeitig weist die Kenntnis von dieser Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens, die den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II zugeordnet werden kann, auf die Bekanntheit der befragten Lehrkräfte der beruflichen Bildung mit anderen Schulformen hin.

Insgesamt finden sich auch in der beruflichen Bildung vielfältige reflexive und transitive Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens. Einen Schwerpunkt

bilden Strukturen mit Bezug auf Ausbildungsbetriebe, die sowohl auf das Lernen der pädagogisch Tätigen als auch auf die zukünftige Gestaltung der Berufs- und Bildungsbiografie der pädagogisch Anderen ausgerichtet sind. Zudem findet sich die Kenntnis über eine Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens aus dem allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe II.

### **Präsenz in den beruflichen Selbstbeschreibungen als Wissensform**

Auch für die Angehörigen dieses pädagogischen Arbeitsfeldes lassen sich die Ergebnisse der schriftlichen Einstellungs- und Interessenserhebung der PAELL-Studie heranziehen. Zusammengefasst stimmen die Befragten den einzelnen Aussagen in hohem Maße zu. Das betrifft vor allem die Items (9), (11), (13) und (14). Ein anderes Meinungsbild zeigt sich bei der Verknüpfung des lebenslangen Lernens mit einem bildungspolitischen Kontext über Item (10). Die Studienteilnehmenden nutzen zwar hier zu 55,7 % die beiden Antwortkategorien, die ihre Zustimmung zur vorgegebenen Aussage bekunden, doch ist dieser Anteil angesichts der Werte, die die anderen Statements der Fragebatterie erreichen, verhältnismäßig gering. Dies wird zusätzlich durch eine explorative Faktorenanalyse bestätigt, die nach der Anwendung der Hauptkomponentenanalyse die Sonderstellung dieses Items herausstellt. Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Bildungspolitik nicht den primären Bezugsrahmen der Lehrkräfte der beruflichen Bildung bildet. Das Antwortverhalten bei der Bewertung der Items (11) und (12) verdeutlicht, dass die berufliche Kontextualisierung deutlich stärker ausgeprägt ist. Hier stimmen 93,5 % bzw. 72,9 % zu, sodass der berufliche Kontext als Hauptbezugspunkt hervortritt. Die hohe Zustimmungsrate von 98,3 % gegenüber Item (14) weist zusätzlich auf die enge Kopplung von beruflichem Handeln und der Einstellung zum lebenslangen Lernen hin.

Auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld zeigt sich die Bekanntheit der pädagogisch Tätigen mit dem lebenslangen Lernen, wobei sich klar erkennbare Bezüge zum beruflichen Handeln der Befragten abzeichnen. Die hohe Zustimmung zu den Aussagen der schriftlichen Einstellungs- und Interessenserhebung markieren dementsprechend die Präsenz des lebenslangen Lernens in den individuellen Wissensbeständen der Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung.

### **Formale Referenzebene des Lernens**

Die Lehrkräfte der beruflichen Bildung thematisieren in den analysierten Ausschnitten das lebenslange Lernen sowohl im Sinne einer reflexiven als auch einer transitiven Bezugnahme: Die eigenen Lernprozesse werden primär vor dem Hintergrund einer sich permanent ändernden Arbeitswelt thematisiert. Als Lernanlässe werden diesbezüglich der Wandel von Berufsbildern sowie die veränderten Anforderungen der ausbildenden Betriebe genannt. Zudem stellt die Habitualisierung des lebenslangen Lernens eine wichtige Voraussetzung für das eigene pädagogische Handeln dar. Neben einer grundsätzlichen Bereitschaft zur Nutzung von pädagogisch intendierten Lernkontexten und der Schaffung von entsprechenden Freiräumen durch die Einrichtungsleitung werden die Modernisierung der Methodik sowie die Chancen

durch die Reflexion über die eigene Unterrichtsgestaltung und -führung als wesentliche Komponenten zur Realisierung von kontinuierlichen Lernaktivitäten innerhalb der eigenen Berufsbiografie genannt. Die Entwicklung der eigenen Bildungsbiografie wird demgegenüber dethematisiert.

Eine ähnliche Fokussierung findet sich im Rahmen der transitiven Bezugnahme: Hier wird die Zunahme von diskontinuierlichen Erwerbsverläufen bei gleichzeitiger Dynamisierung des Wandels der Arbeitswelt als zentraler Lernanlass für die pädagogisch Anderen bewertet. Im Sinn des eigenen Mandats stellen die pädagogisch Tätigen die Ermöglichung eines gelingenden Berufseinstiegs sowie einer dauerhaften autonomen Gestaltung der Berufsbiografie als zentrale Aufgaben heraus. In diesem Kontext wird die Initiierung und Routinisierung des lebenslangen Lernens über die Vermittlung anschlussfähigen Fachwissens, die Einübung beruflich relevanter fachlich-methodischer Kompetenzen und die Habitualisierung grundlegender personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen erreicht. Darüber hinaus wird die Beratung der Schülerinnen und Schüler ebenso mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht wie die Ermöglichung von Reflexionsprozessen. Insgesamt betrachten die befragten Lehrkräfte der beruflichen Bildung das lebenslange Lernen als inhärenten Bestandteil ihrer eigenen Berufskultur, wobei überwiegend die berufsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen im Fokus steht. Zusätzlich werden auch bildungsbiografische Entscheidungen thematisiert: Diese befassen sich mit der Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums, was durch die Erfahrungen im Unterricht begünstigt wird oder aus der Beratung durch die pädagogisch Tätigen hinsichtlich der weiteren Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie resultiert. Schließlich gehen die Gruppendiskussionsteilnehmenden auf die Relevanz des lebenslangen Lernens in einem anderen gesellschaftlichen Funktionssystem ein. In diesem Zusammenhang werden die Phänomene der Globalisierung auf volkswirtschaftlicher Ebene angeführt und als Lernanlass für das Wirtschaftssystem hin zur Innovation der eigenen Produktpalette und des Dienstleistungsspektrums gewertet.

### **Zeitebene des Lernens**

Die analysierten Sachverhaltsdarstellungen weisen sowohl Vergangenheits- als auch Zukunftsbezüge auf: So stellen die pädagogisch Tätigen in einer retrospektiven Sicht den Wandel innerhalb und von Berufsbildern, Veränderungen der Schülerinnen und Schüler sowie neue Anforderungen der Ausbildungsbetriebe als Anlässe für eigene Lernaktivitäten dar. Die bildungsbiografischen Vorerfahrungen der pädagogisch Anderen zählen ebenfalls zu diesen Lerngeneratoren und bilden gleichzeitig die Basis für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, die sich zusätzlich an den Lernprozessen der pädagogisch Tätigen orientieren. Zudem diagnostizieren die Befragten Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, die auf das Phänomen der Globalisierung sowie die zunehmende Verbreitung von diskontinuierlichen Erwerbsverläufen zurückgeführt werden.

Im Sinn einer prospektiven Ausrichtung des Lernens werden vor allem die zukünftigen und bisher unabsehbaren beruflichen Herausforderungen in den Blick genom-

men und als permanenter Lernanlass gewertet. Hier greift das Mandat der Lehrkräfte der beruflichen Bildung, das ebenfalls in die Zukunft ausgerichtet ist: Durch die Interventionen der pädagogisch Tätigen sollen die pädagogisch Anderen in die Lage versetzt werden, nicht nur den Berufseinstieg zu vollziehen bzw. weiterführende pädagogisch intendierte Lernkontexte begründet auszuwählen, sondern auch auf zukünftige berufliche Herausforderungen angemessen zu reagieren. Dazu steht neben der Vermittlung und Aneignung von anschlussfähigem Wissen die Entwicklung von entsprechenden Kompetenzen im Vordergrund, durch deren Verwirklichung die Aktualisierung beruflich relevanten Wissens vollzogen werden kann.

### 7.2.3 Geschlossene Sinnbereiche bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens

#### Spektrum der geschlossenen Sinnbereiche

Im Rahmen der analysierten Textstellen wird lediglich im Kontext der Beschreibung volkswirtschaftlicher Veränderungen und der Thematisierung von Herausforderungen in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern ein Bezug zum *Alltagswissen* hergestellt. Meist beziehen die Befragten ihr Wissen zum lebenslangen Lernen aus eigenen beruflichen Erfahrungen, was auf den geschlossenen Sinnbereich der *pädagogischen Berufspraxis* verweist. Dieses Wissen zeigt sich bspw. in der Diagnose von sich wandelnden Berufsbildern und einer sich aus dieser Konstellation ableitenden Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Darüber hinaus wird der Rückgriff auf berufliche Erfahrungen deutlich, die im Zuge der eigenen Berufsbiografie gesammelt wurden und im Rahmen von internen Belegen präsentiert werden: Dadurch sind die Lehrkräfte der beruflichen Bildung in der Lage, die Einstellungen von Ausbildungsbetrieben und Schulleitung zu kontinuierlichen Lernprozessen einzuschätzen. Zudem verweisen sie anhand ihrer Erfahrungen auf die Vorbildfunktion der eigenen Lernaktivitäten für die pädagogisch Anderen und können eine Fokussierung auf die wichtigsten Inhalte des zu vermittelnden Wissenskanons vornehmen. Über die Einschätzung relevanter und weniger wichtigen Wissensressourcen für die zukünftige Berufstätigkeit der pädagogisch Anderen hinaus werden Beratungssituationen geschildert, in denen sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über deren zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten reflektieren.

In Bezug auf *höhersymbolische Wissensbestände* wird der geschlossene Sinnbereich der Wissenschaft als Produktionskontext angezapft, um Termini mit Bezug zur Unterrichtsgestaltung darzustellen. In diesem Modus werden etwa der Nutzen innovativer Elemente der Unterrichtsgestaltung und zentrale Ziele des eigenen pädagogischen Handelns herausgestellt. Darüber hinaus nutzen die pädagogisch Tätigen unterschiedliche wissenschaftliche Fachbegriffe zur Darstellung bestimmter Sachverhalte, um komplexe Themengebiete wie etwa die Kompetenzentwicklung oder den eigenen Weiterbildungsbedarf zu plausibilisieren. Dies trifft auch auf die Folgen von Veränderungen im eigenen Arbeitsfeld zu, die aus bildungspolitischen Impulsen resultieren.

Zusätzlich beziehen sich die pädagogisch Tätigen auf bildungspolitisches Wissen, das vorrangig zum Einsatz kommt, wenn Veränderungsprozesse erläutert werden. Die pädagogisch Tätigen nehmen in diesem Kontext die zunehmende Akzentuierung des lebenslangen Lernens durch bildungspolitische Programme wahr und relationieren den bildungspolitischen Diskurs mit den Strukturen des eigenen Arbeitsfeldes.

### Relation der geschlossenen Sinnbereiche

In Hinblick auf die Sachverhaltsdarstellungen der Teilnehmenden und die darin identifizierbaren geschlossenen Sinnbereiche kann die *pädagogische Berufspraxis* mit den darin gesammelten beruflichen Erfahrungen als dominanter Produktionskontext der analysierten Textauszüge bestimmt werden. Unter Rückgriff auf Wissen aus diesem geschlossenen Sinnbereich werden die zentralen Facetten des beruflichen Handelns, wie ihr gesellschaftlicher Auftrag, die beruflichen Grundhaltungen und Handlungsmaximen, die beruflichen Erfolge sowie verschiedene Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, innerhalb des eigenen Arbeitsfeldes dargestellt. Zudem erfolgt über die Bezugnahme auf die Charakteristika ihrer Berufskultur die Bestimmung des lebenslangen Lernens als inhärenter Bestandteil des eigenen pädagogischen Handelns.

Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass die pädagogisch Tätigen nicht nur ihr Berufswissen nutzen, sondern dieses auch mit dem Wissen aus anderen geschlossenen Sinnbereichen in Verbindung setzen. Kollektive Veränderungsprozesse werden in diesem Kontext nicht nur auf Basis beruflicher Erfahrungen eingeschätzt, sondern auch mit Alltagswissen dargestellt.

Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion nehmen zudem einen Abgleich zwischen den ihnen bekannten Wissensformen vor, die aus unterschiedlichen geschlossenen Sinnbereichen stammen. Hierbei kommt es in Hinblick auf die bildungspolitische Akzentuierung des lebenslangen Lernens und die beruflichen Erfahrungen der Lehrkräfte mit kontinuierlichen Lernprozessen zu einer Priorisierung der beruflichen Erfahrungen: Diesbezüglich wird das bildungspolitische Postulat der Notwendigkeit einer verstärkten Fokussierung auf lebenslange Lernprozesse abgelehnt. Stattdessen verweisen die Befragten auf die Nichtigkeit dieser Forderungen, was mit der aus ihrer Sicht adäquaten Berücksichtigung des lebenslangen Lernens im eigenen Arbeitsfeld begründet wird.

Zusätzlich werden höhersymbolische Wissensressourcen zur Bekräftigung von Bestandteilen des Berufswissens eingesetzt, wodurch sie eine legitimatorische Funktion erhalten. Durch den Rückgriff auf *wissenschaftliches bzw. bildungspolitisches* Wissen werden die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens betont und die eigenen Sachverhaltsdarstellungen begründet. In diesem Modus wird auch die Herausstellung von Alleinstellungsmerkmalen vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens unterstützt. Hierbei werden professionstheoretische Termini verwendet, um die eigene Expertise im Vergleich zu Beschäftigten anderer pädagogischer Arbeitsfelder zu legitimieren.

## 7.3 Erwachsenenbildung-2-1

### 7.3.1 Positionierung des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes

#### Alleinstellungsmerkmale des eigenen pädagogischen Handelns im Horizont des lebenslangen Lernens

Im Rahmen ihrer beruflichen Selbstbeschreibungen gehen die Befragten neben ihrem Mandat auf zentrale berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen ein, die für die Ausführung ihrer pädagogischen Tätigkeit als wichtig erachtet werden. Dabei thematisieren sie ihren Anspruch auf Förderung selbstbestimmter Lernaktivitäten zugunsten heteronomer kollektiver Erwartungshaltungen. In diesem Zusammenhang stellen die Befragten auch ihre Orientierung an humanistischen Idealen heraus.

#### Abgrenzung gegenüber anderen pädagogischen Arbeitsfeldern

Die beruflichen Selbstbeschreibungen der Befragten weisen drei Gegenhorizonte auf, durch die sie sich vor dem thematischen Hintergrund des lebenslangen Lernens positionieren. Sie grenzen sich gegenüber bildungspolitischen Positionen zum lebenslangen Lernen ab und kritisieren neben dem damit einhergehenden Lernverständnis die Förderpraktiken sowie die Folgen von bildungspolitisch initiierten Kooperationsprojekten. Innerhalb des POSDLL konstatieren die Befragten die Nähe zum Tertiärbereich, die sie mit vergleichbaren pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten begründen. Demgegenüber distanzieren sich die Befragten von Lehrkräften aus öffentlichen Schulen. Schwerpunkte dieser kritischen Auseinandersetzung bilden deren als gering eingeschätzte Kooperationsbereitschaft sowie die als suboptimal empfundene Affinität zu kontinuierlichem Lernen bzw. zur Aktualisierung des beruflich relevanten Wissens.

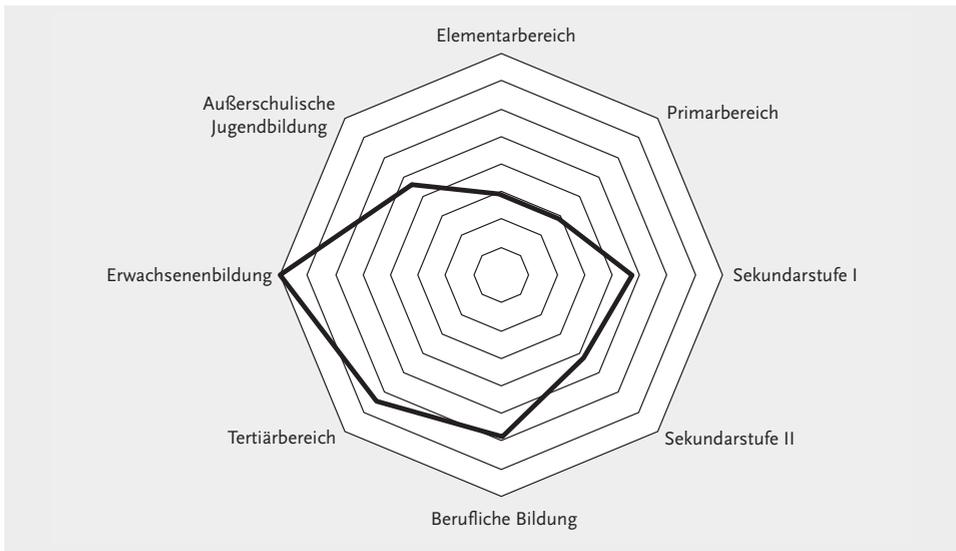
#### Arbeitsteilung im Kontext der Humanontogenese

Die beschriebenen Aktivitäten zur Arbeitsteilung im Kontext der Humanontogenese begrenzen sich weitestgehend auf die Ergänzung schulischer Angebote. In diesem Kontext bilden überwiegend strukturelle Defizite in diesen Bereichen des POSDLL den Ausgangspunkt für derartige Aktivitäten. Demgegenüber wird die arbeitsfeldübergreifende Kooperation mit der Sozialen Arbeit auf den Wunsch zur Erschließung neuer Zielgruppen zurückgeführt.

### 7.3.2 Orientierungskraft des lebenslangen Lernens

#### Präsenz im Arbeitsfeld als Institutionalisierungsform

In der Gruppendiskussion werden *interorganisationale Kooperationen* als Generatoren des Lernens der pädagogisch Tätigen benannt, wodurch sie als reflexive Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens identifiziert werden können. Die Befragten deklarieren vor allem pädagogisch Tätige aus verschiedenen Schulformen und aus dem Bereich der Sozialen Arbeit als Kooperationspartner. Dieses Resultat kann durch die statistischen Ergebnisse der PAELL-Studie weiter ausdifferenziert werden, die auf Kooperationsaktivitäten innerhalb des POSDLL bezogen sind:



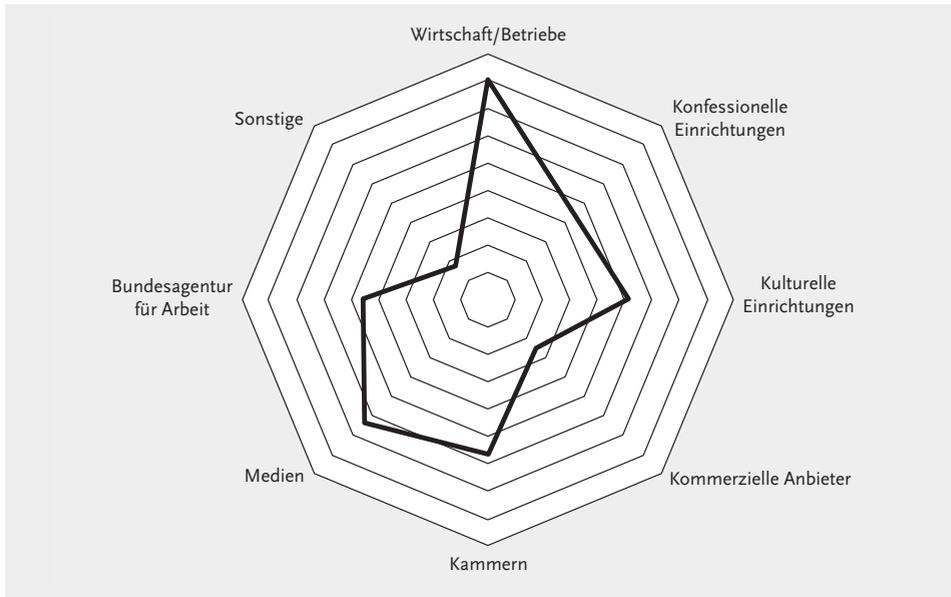
**Abb. 9:** Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung innerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 136.

Quelle: eigene Darstellung

Neben einer stark ausgeprägten horizontalen Kooperation mit Repräsentantinnen und Repräsentanten des eigenen Arbeitsfeldes werden die Lehrkräfte der beruflichen Bildung in diesen Ergebnissen als wichtige Kooperationspartner identifizierbar. Dieser Umstand lässt sich auf den gemeinsamen inhaltlichen Bezugspunkt der beruflichen Fortbildung bzw. beruflichen Umschulung von (jungen) Erwachsenen abseits der beruflichen Erstausbildung zurückführen. Über die berufsbezogene Weiterbildung hinaus zeigen sich intensive Kooperationsbeziehungen mit dem Tertiärbereich, was nicht nur mit den pädagogisch Anderen, die in beiden Bereichen das Erwachsenenalter erreicht haben müssen, sondern auch mit spezifischen Schnittmengen wie etwa der wissenschaftlichen Weiterbildung begründbar ist.

Auch außerhalb des POSDLL lassen sich verschiedene Kooperationspartner identifizieren, die zur Erfüllung des Mandats von zentraler Bedeutung sind (Abb. 10).

In dieser Abbildung zeigen sich neben den Betrieben und Kammern, mit denen bspw. im Rahmen der beruflichen Weiterbildung zusammengearbeitet wird, die Medien als Kooperationsschwerpunkt. Diese dienen vor allem der Selbstpräsentation der expliziten Bildungseinrichtungen wie auch der freiberuflich Tätigen gegenüber den pädagogisch Anderen und nehmen bei der Öffentlichkeitsarbeit eine wichtige Rolle ein. Intensive Kooperationsbeziehungen zeigen sich zusätzlich zwischen den Beschäftigten aus dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung und kulturellen Einrichtungen. Diese Konstellation verweist auf den Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung, wobei Einrichtungen wie etwa Museen oder Theater als externe Lernorte fungieren.



**Abb. 10:** Bestehende Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung außerhalb des POSDLL. Absolute Angaben, n = 136.

Quelle: eigene Darstellung

Das Lernen der pädagogisch Tätigen wird darüber hinaus in Form von *Fortbildungen* thematisiert. Diese Form der pädagogisch intendierten Lernkontexte wird nicht primär als Möglichkeit betrachtet, um sich auf neue berufliche Anforderungen einzustellen. Stattdessen wird sie als Instrument zur Bearbeitung von individueller Arbeitsunzufriedenheit dargestellt und die berufliche Weiterqualifikation in den Hintergrund gerückt. Darüber hinaus stufen die Befragten diese Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens in weiteren Gruppendiskussionsausschnitten als relevanten Lernkontext zur Erweiterung des eigenen beruflich relevanten Wissens und zur Sicherung der eigenen Berufsfähigkeit ein. Ihre Bedeutung ergibt sich aus der Diagnose komplexer Veränderungsprozesse wie etwa dem Wandel von Berufsbildern oder steigender Arbeitsbelastung.

Eine weitere Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens bildet die *Supervision*. Der Einsatz dieser spezifischen Beratungsform wird in den beruflichen Selbstbeschreibungen als Möglichkeit beschrieben, auf steigende berufliche Anforderungen zu reagieren.

Basierend auf der Diagnose von sich ändernden gesellschaftlichen Strukturen und der Präsenz heteronomer Anforderungen sprechen die Befragten auch Institutionalisierungsformen an, die auf die Lernprozesse ihrer pädagogisch Anderen bezogen sind. Im Kontext dieser transitiven Institutionalisierungsformen des lebenslangen

Lernens wird die permanente Durchführung von *Fort- und Weiterbildungen* als gesellschaftliche Zumutung skizziert, die auf die Individuen einwirkt.

In den kollektiven Orientierungen werden zudem *interorganisationale Kooperationen* als Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens thematisiert, die zur Realisierung von Lernkontexten für die pädagogisch Anderen benötigt werden. Neben der Beteiligung an bildungspolitischen Initiativen verweisen die Befragten dieser Gruppendiskussion auf weitere Kooperationsformen: Sie lassen sich sowohl hinsichtlich ihrer Dauerhaftigkeit als auch in Hinblick auf ihre inhaltliche Ausrichtung unterscheiden. In diesem Zusammenhang werden *Projekte* als Rahmen für die arbeitsfeldübergreifende Zusammenarbeit über einen begrenzten Zeitraum hinweg mit eindeutig definierbarem Ziel beschrieben. Demgegenüber kennzeichnen sich *Veranstaltungsreihen* durch eine größere Dauerhaftigkeit. Die Mittel- bis Langfristigkeit dieser Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens korrespondiert zudem mit der weniger starken Fokussierung auf ein klar definiertes Thema als in Projekten. Dies gilt auch für die dritte Kooperationsform. *Netzwerke* bilden einen Verbund von Einrichtungen mit ähnlichen Interessen, die in der Regel über einen längeren Zeitraum bestehen, ohne zwangsläufig und permanent in konkrete Projekte, Veranstaltungen oder Initiativen zu münden.

Darüber hinaus werden Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens thematisiert, die sich in Veranstaltungsformen innerhalb der eigenen Einrichtung manifestieren. Dabei werden neben dem klassischen *Kurs* auch lokale *Literaturkreise* beschrieben, die im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung als Maßnahme zur Kompensation sozialraumbezogener Defizite gewertet werden. Im Vergleichshorizont zur Ungewissheit und Unstrukturiertheit von medial gestützten, pädagogisch intendierten Lernkontexten werden *Exkursionen* positioniert. Sie fungieren als authentische Lernkontexte, in denen die Interessen der Teilnehmenden angemessen berücksichtigt und dementsprechend als erkenntnisförderlich beschrieben werden.

Zusätzlich wird mit dem *Coaching* eine weitere auf die pädagogisch Anderen bezogene Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens erwähnt, die von pädagogisch Tätigen gestaltet wird (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-27/04-27/20*). In den analysierten Ausschnitten wird mit dem *Bewerbungstraining* ein weiterer beruflich relevanter Lernkontext aufgegriffen. Wie bei der Thematisierung von Coachings wird die Konzentration auf ausschließlich diese Fördermaßnahme zur Unterstützung der berufsbiografischen Entwicklung im Bereich der beruflichen Bildung abgelehnt und ihre alleinige Wirksamkeit angezweifelt.

Neben der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lernkontexten werden auch Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens behandelt, die auf die Dokumentation des Lernstandes der Teilnehmenden ausgerichtet sind. In diesem Zusammenhang werden bspw. *Prüfungen* erwähnt, in denen sprachliche Fähigkeiten erfasst werden. Damit unmittelbar verbunden sind *Zertifikate*, in denen die entsprechenden Leistungsstände gegenüber Dritten transparent werden. In diesem Kontext erwähnen die Teilnehmenden auch Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens

aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. Das *Abitur* und der *Realschulabschluss* werden als Ziele genannt, zu deren Erreichen die Lernkontexte in der Erwachsenenbildung ergänzend genutzt werden.

Zusammenfassend finden sich in den analysierten Gruppendiskussionsausschnitten Hinweise auf die Präsenz von unterschiedlichen Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung. Diese lassen sich anhand ihrer Ausrichtung unterscheiden und können dementsprechend als reflexiv oder transitiv bezeichnet werden. Interorganisationale Kooperationen fungieren als Strukturen, die auf die Lernprozesse der pädagogisch Tätigen ausgerichtet sind und gleichzeitig die Basis für Lernkontexte der pädagogisch Anderen bilden. Hier differenzieren die Befragten zwischen unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit, die sich hinsichtlich zeitlicher und thematischer Aspekte unterscheiden. Daneben kommen in den beruflichen Selbstbeschreibungen Fort- und Weiterbildungen zur Geltung, deren beruflicher Verwertungszusammenhang vor dem Hintergrund von Veränderungsprozessen herausgestellt wird. Diese werden ebenfalls sowohl reflexiv als auch transitiv gewendet. Zusätzlich werden unterschiedliche Veranstaltungsformen der eigenen Einrichtung betont und bestimmte Lernkontexte mit der derzeitigen Förderpraxis in Verbindung gebracht. Schließlich kommen Institutionalisierungsformen zur Geltung, die sich mit der Erfassung und Dokumentation von Leistungsständen befassen und auf bestimmte Abschlüsse bezogen sind.

### **Präsenz in den beruflichen Selbstbeschreibungen als Wissensform**

Wie auch für die pädagogisch Tätigen aus den Arbeitsfeldern des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung erfolgt an dieser Stelle zunächst ein Blick auf die statistischen Resultate der PAELL-Studie in Hinblick auf die relevanten Items: Im Wesentlichen stimmen die Befragten den Items in hohem Maße zu, was erneut vor allem die Items (9), (11), (13) und (14) betrifft. Demgegenüber wird die bildungspolitische Kontextualisierung des lebenslangen Lernens über Item (10) von den pädagogisch Tätigen abweichend bewertet: Zwar wurden auch in diesem Fall zu 58,1% diejenigen Antwortkategorien gewählt, die eine Zustimmung zur vorgegebenen Aussage symbolisieren, doch ist dieser Prozentsatz angesichts der Werte der übrigen Statements relativ gering. Dieses Resultat wird durch die Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse gestützt, die auf Basis der Hauptkomponentenanalyse die gesonderte Position dieses Items herausstellt. Dementsprechend kann angenommen werden, dass die Bildungspolitik nicht als zentraler Bezugsrahmen der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens fungiert. An der Konstellation, dass 94,8% der Befragten bei der Einstufung des Items (11) eine zustimmende Antwortkategorie wählen, zeigt sich, dass die unmittelbare berufliche Kontextualisierung als wesentlich dominanter angesehen wird. Die Verantwortlichkeit der pädagogisch Tätigen für das Gelingen des lebenslangen Lernens ihrer pädagogisch Anderen wird demgegenüber weniger stark gesehen: So stimmen zwar 81,6% dem Item (12) zu, doch fällt auch dieses Votum vergleichsweise schlecht aus. Diese Konstellation lässt sich mit der Eigenverantwortlichkeit der

Teilnehmenden zur Umsetzung des lebenslangen Lernens erklären, was mit dem rechtlichen Status der pädagogisch Anderen als Erwachsene sowie der überwiegenden Freiwilligkeit der Teilnahme an Lernkontexten der Volkshochschule verbunden ist. Gegenüber den beiden Items (13) und (14), die auf eine Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens bezogen werden können, zeigen sich ebenfalls hohe Zustimmungsraten von 96,3 % bzw. 97,8 %. Diese Werte verdeutlichen die Relevanz des kontinuierlichen Lernens abseits spezifischer Thematisierungskontexte.

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass auch die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner nicht nur mit dem lebenslangen Lernen bekannt sind, sondern zusätzlich deutliche Bezüge zu ihrem beruflichen Handeln herstellen. Die Zustimmungswerte lassen auch hier darauf schließen, dass das lebenslange Lernen in ihren individuellen Wissensbeständen präsent ist.

### **Formale Referenzebene des Lernens**

Die Befragten weisen in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen sowohl reflexive als auch transitive Bezüge zum lebenslangen Lernen auf. Im Sinn einer reflexiven Referenz stehen der Umgang mit heteronomen Anforderungen an das eigene berufliche Handeln und eine positive Konnotation von nachschulischen Lernaktivitäten im Fokus. Dabei wird die Nutzung von Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens einerseits mit der Bearbeitung von Problemlagen in Verbindung gebracht und andererseits als Möglichkeit zur Aktualisierung von beruflich relevantem Wissen eingestuft.

Im Kontext einer transitiven Referenz gegenüber dem lebenslangen Lernen gehen die Befragten auf unterschiedliche Aspekte ihres Mandats ein, das von der Unterstützung elterlicher Erziehungspraktiken, über die Kompensation struktureller Defizite innerhalb des POSDLL bis hin zur innerbetrieblichen Weiterqualifizierung reicht. Vor dem Hintergrund heteronomer gesellschaftlicher Anforderungen an das Individuum differenzieren sie auch zwischen Lernen und Bildung: Während Ersteres aufgrund seiner Fokussierung auf bestimmte Verwertungszusammenhänge skeptisch eingeschätzt wird, erhält Bildung eine positive Konnotation. Diese Zuschreibung geht so weit, dass sie ihr Mandat auf die Ermöglichung von Persönlichkeitsentwicklung im Sinn des humanistischen Bildungsideals ausrichten. Während das eigene berufliche Handeln mit einer verstärkten Teilnehmerorientierung in Verbindung gebracht wird, erhalten andere Lernkontexte eher Defizitzuschreibungen. Dies zeigt sich insbesondere bei der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Förderinstrumenten: Sowohl die generelle Ausrichtung als auch die Umsetzung von Förderrichtlinien werden negativ konnotiert und bildungspolitische Initiativen als teilweise dysfunktional dargestellt. Hinsichtlich organisationaler Belange wird die räumliche Verdichtung unterschiedlicher expliziter Bildungseinrichtungen als Konsequenz des demografischen Wandels betont.

## Zeitebene des Lernens

In den analysierten Abschnitten zeigt sich eine stärkere retrospektive Ausrichtung der thematisierten Lernprozesse: Neben den Lernaktivitäten der pädagogisch Tätigen zum Umgang mit veränderten beruflichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen werden vor allem die Bearbeitung von negativen Lernerfahrungen und heteronomen Anforderungsstrukturen angesprochen. Diesbezüglich wird das eigene Mandat auf die Gewährleistung von Autonomie und Selbstbestimmung ausgerichtet. Auch die bildungsbiografische Entwicklung der Teilnehmenden innerhalb des POSDLL wird vor dem Hintergrund von Entwicklungen thematisiert, die sich in der Vergangenheit vollzogen haben. Diesbezüglich thematisieren die Befragten strukturelle Defizite in schulischen Arbeitsfeldern und schreiben den eigenen Lernkontexten eine kompensatorische Funktion zu. Darüber hinaus wird der demografische Wandel als Grund für organisationale Anpassungsleistungen benannt.

Der prospektive Zeitbezug dokumentiert sich demgegenüber vergleichsweise selten und ist auf die Vorbereitung der pädagogisch Anderen auf anstehende bzw. antizipierbare Anforderungen ausgerichtet. In diesem Sinn werden sowohl die Übergangsgestaltung innerhalb des POSDLL als auch die prophylaktische Erfüllung betrieblicher Qualifizierungsanforderungen angesprochen. Gleiches gilt für den Umgang mit berufsbiografischer Ungewissheit. Diese Ziele werden zudem um die Darstellung kritikwürdiger Praktiken von fördernden Akteurinnen und Akteuren ergänzt, deren Selektivität eine adäquate Vorbereitung der Teilnehmenden auf berufliche Herausforderungen nicht möglich macht.

### 7.3.3 Geschlossene Sinnbereiche bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens

#### Spektrum der geschlossenen Sinnbereiche

*Alltagswissen* zeigt sich bei der Thematisierung heteronomer Anforderungen, die von den Befragten überwiegend negativ konnotiert werden. Meist nutzen die pädagogisch Tätigen jedoch Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der *pädagogischen Berufspraxis*, was vor allem anhand der Präsentation von beruflichen Erfahrungen deutlich wird. Dieses Wissen kommt bspw. bei der Darstellung des eigenen Mandats zur Geltung und zeigt sich auch bei der Beschreibung von spezifischen Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, wie etwa den unterschiedlichen Kooperationsformen. In internen Belegen werden diese Relikte des pädagogischen Handelns ebenfalls eingesetzt, was sich thematisch bspw. bei der Auseinandersetzung mit der Kompensation struktureller Defizite im POSDLL oder auch bei der Thematisierung von negativen Erfahrungen der Repräsentantinnen und Repräsentanten öffentlicher Fördereinrichtungen zeigt.

Im Datenmaterial finden sich aber auch Hinweise auf *höhersymbolische Wissensbestände*: Es wird bspw. Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft bei der Beschreibung des Mandats genutzt und bestimmte Facetten der ästhetischen und humanistischen Bildung erwähnt. Ebenso werden andere Termini verwendet,

um die Schwerpunkte des eigenen Handelns prägnant zu formulieren: Dazu gehören die Definition pädagogisch Anderer über ihre Milieuzugehörigkeit und die Abgrenzung vom Begriff des Humankapitals.

Zusätzlich greifen die Befragten auf bildungspolitisches Wissen zurück. Dies zeigt sich bei der Thematisierung von bildungspolitischen Initiativen, aber auch bei der Schilderung einer zunehmenden Aufmerksamkeit für das lebenslange Lernen.

### **Relation der geschlossenen Sinnbereiche**

In den Sachverhaltsdarstellungen der beruflichen Selbstbeschreibungen und den dabei identifizierten geschlossenen Sinnbereichen wird die Dominanz der *pädagogischen Berufspraxis* mit den entsprechenden beruflichen Erfahrungen deutlich. Dadurch wird es möglich, zentrale Aspekte des eigenen beruflichen Handelns, wie etwa das Mandat, berufliche Grundhaltungen und Handlungsmaximen sowie spezifische Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, aus dem eigenen Arbeitsfeld darzustellen. Ergänzend dazu wird Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft genutzt, um das Mandat durch die Verwendung spezifischer wissenschaftlich fundierter Begriffe zu betonen. Unter Rückgriff auf Termini werden grundlegende Orientierungen des eigenen beruflichen Handelns legitimiert und sich von anderen Akteurinnen und Akteuren abgegrenzt. Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Bildungspolitik dient im Kontrast dazu vor allem zur Darstellung von Positionen, die im negativen Gegenhorizont verortet werden.

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen und der Ergebnisdarstellung des Analyseprozesses werden die arbeitsfeldbezogenen Ergebnisse in einem abschließenden Auswertungsschritt durch kontrastive Vergleiche zu einem theoretischen Modell verdichtet.



# 8 Die Verankerung des lebenslangen Lernens in pädagogischen Arbeitsfeldern

---

Basierend auf den Zwischenergebnissen des bisherigen Forschungsprozesses werden die empirischen Resultate dieser Arbeit unter Einbezug theoretischer Bezüge und Ausschnitten aus weiteren Gruppendiskussionen der PAELL-Studie zu einem theoretischen Modell aggregiert. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst die erziehungswissenschaftliche Einstufung des lebenslangen Lernens hinsichtlich seiner Fähigkeit zur Relationierung unterschiedlicher Perspektiven auf Lernprozesse.

## 8.1 Lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus und symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium

Wie bereits im Abschnitt zum aktuellen Diskussions- und Forschungsstand dargestellt, wird das lebenslange Lernen in sehr vielen Kontexten thematisiert. Diese Konstellation dient als Beleg für die Diffusität dieses Konstrukts (vgl. Rothe 2011: 164), sodass die von de Haan getroffene Zuschreibung der absoluten Metapher (vgl. de Haan 1993: 367 ff.) zunächst nachvollziehbar ist. In ihr deutet sich bereits an, dass über den semantischen Bezug auf das lebenslange Lernen ein Möglichkeitsraum eröffnet wird, in dem sich vielfältige Perspektiven und Phänomene vereinen lassen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Pluralität der thematischen Kontexte zeigt sich die Funktion des lebenslangen Lernens als Universalisierungsmechanismus (vgl. Nittel 2017: 125), wodurch verschiedene Perspektiven auf das menschliche Lernen integriert werden können.

Die dabei akzentuierte Universalität repräsentiert aus Sicht des symbolischen Interaktionismus die Schnittmenge von Sinneinheiten unterschiedlicher Perspektiven, deren geteilter Bereich die Grundlage von Kommunikation innerhalb der Gesellschaft bildet und dadurch ihre Beständigkeit gewährleistet (vgl. Strübing 2005: 120). Dementsprechend vollzieht sich der Austausch zwischen Gesellschaftsmitgliedern in Kommunikationszusammenhängen, die möglichst weit verbreitet sind. Als solche

basalen Kontexte fungieren Religion, Wirtschaft sowie sprachliche Kommunikation (vgl. Mead 1968: 304 ff.). Sie werden dementsprechend als Universalisierungsmechanismen bezeichnet und dienen zur Herstellung von Universalität im Sinn einer Relationierung unterschiedlicher Perspektiven (vgl. ebd.: 128 f.).

In diesem Punkt zeichnet sich eine Parallele zur Systemtheorie ab, aus deren Perspektive das lebenslange Lernen als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium fungiert. Ausgehend von dem Problem der Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation werden unterschiedliche Kommunikationsmedien thematisiert, die auf die Verbreitung und Akzeptanz derselben ausgerichtet sind (vgl. Luhmann 1997a: 202 ff.). Während bspw. die Schrift oder moderne elektronische Medien zu den Verbreitungsmedien gezählt werden, können z. B. Wahrheit, Liebe, Macht oder Geld als symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien bezeichnet werden (vgl. ebd.: 312 ff.). Ihnen kommt die Funktion zu, zwischen verschiedenen Perspektiven symbolische Relationen herzustellen, wodurch sie lose gekoppelte Strukturen in eine strikte Form überführen (vgl. ebd.: 320).

### **8.1.1 Das Universalisierungspotenzial des lebenslangen Lernens aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive**

Sowohl aus Sicht des symbolischen Interaktionismus als auch der Systemtheorie bedarf es bestimmter Konstrukte zur Ermöglichung eines Perspektivausgleichs zwischen unterschiedlichen Standpunkten. Dass diese Funktion dem lebenslangen Lernen zugeschrieben werden kann, lässt sich anhand seines Universalisierungspotenzials auf verschiedenen Diskursebenen nachweisen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (vgl. Nittel 2017: 125 ff.; Nittel/Schütz 2010a: 137 ff.) lassen sich diesbezüglich fünf Kontinuen bestimmen, die das Spektrum der theoretischen Bezugsmöglichkeiten erfassen.

#### **Lebenslanges Lernen im Kontext von Lokalisierung und Internationalisierung**

Im Kontext der Diskussion um die räumliche Verortung von Lernprozessen und deren Reichweite zeigen sich zwei Perspektiven auf Lernaktivitäten, die durch den Bezug auf das lebenslange Lernen integriert werden. Im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen werden auch expliziten Bildungseinrichtungen zusätzliche Aufgaben zugeschrieben (vgl. Küchler 2007: 8), die im Bereich der Regionalentwicklung angesiedelt werden können (vgl. Dollhausen 2013: 20 f.). In diesem Kontext können wirtschaftliche Impulse generiert, positive Effekte auf den regionalen Arbeitsmarkt erzielt und die Lebensqualität der Bevölkerung positiv beeinflusst werden (vgl. Mickler 2013: 35). Zudem werden durch Veränderungen der lokalen Bildungslandschaft, die auf die Gewährleistung von räumlicher Nähe der Lernkontexte zur Bevölkerung abzielen, zusätzliche Lernanreize für das Individuum generiert (vgl. Faulstich 2001: 136). Darin dokumentiert sich der Prozess der Regionalisierung (vgl. Tippelt et al. 2006: 279) als Leitlinie bildungspolitischer Steuerungsversuche bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens. Dieses Phänomen manifestiert sich in ver-

schiedenen regionalen Initiativen wie den Lernenden Regionen (vgl. Tippelt et al. 2006: 280 f.) oder HESSENCAMPUS (vgl. Wahl/Nittel/Wunderlich 2012: 242).

Demgegenüber werden ebenfalls auf bildungspolitischer Ebene supranationale Steuerungsimpulse erkennbar, die das lebenslange Lernen akzentuieren (vgl. Kraus 2001: 116) und diesbezüglich auf das Phänomen der Europäisierung (vgl. Nüssli 2004: 180 f.) verweisen. Das damit verbundene Phänomen der Delegation von bildungspolitischen Entscheidungen von nationaler auf europäischer Ebene zeigt sich in der Einführung europaweiter Zertifizierungsverfahren wie dem European Credit Transfer System (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2005: 10 f.; Kuhlenskamp 2010: 95 f.) oder dem Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. Deißinger 2010: 229 f.; Schäffer 2009: 95). Instrumente der supranationalen Bildungsberichterstattung stellen die International Standard Classification of Education (vgl. UNESCO 2012: 25 ff.) oder die Bildungsindikatoren der OECD dar (vgl. Schemmann 2007: 90 ff.).

### **Lebenslanges Lernen im Kontext von Gesellschaft und Individuum**

Vor allem in bildungspolitischen Dokumenten zeigt sich die Tendenz, Aspekte des individuellen Lernens und der gesellschaftlichen Innovationsfähigkeit miteinander in Verbindung zu setzen. Spätestens seit den 1990er Jahren wird mit der Implementierung des lebenslangen Lernens die Hoffnung verbunden, gesellschaftliche Herausforderungen, wie den beschleunigten sozialen Wandel, permanente gesellschaftliche Transformationsprozesse und die Erhöhung des durchschnittlichen Lebensalters, zu bearbeiten (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000: 11; Alheit/Dausien 2010: 716). Zu diesem Zweck fokussieren die bildungspolitischen Positionspapiere die Bedeutung individueller Lernprozesse (vgl. Field 2009: 21) und operationalisieren gesellschaftliche Risiken als individuelle Lernanforderungen (vgl. Alheit 2003: 289). Die entsprechenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse (vgl. ebd.: 260; Schäffer 2014: 37 f.) im Zuge der reflexiven Modernisierung (vgl. Beck 1996: 19 ff.) bilden den Hintergrund für sich verändernde subjektive Lernanforderungen. Um die Änderungen der eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen (vgl. Schäffer 2008: 75) zu bearbeiten, bedarf es seitens des Individuums permanenter Anpassungsleistungen. Dabei wird deutlich, dass die pluralen Veränderungen nur durch den individuellen Aufbau flexibler Kompetenzgefüge bearbeitet werden können (vgl. Field 2006: 69 ff.). Lebenslanges Lernen fungiert in diesem Sinn als normative Erwartungshaltung der Gesellschaft gegenüber dem Individuum (vgl. Holzer 2004: 113 f.), das diese heteronomen Anforderungen nur dann bearbeiten kann, wenn es über ausreichend Lernzeit und eine entsprechend ausgeprägte Lernfähigkeit verfügt (vgl. Faulstich 2003: 226 ff.).

### **Lebenslanges Lernen im Kontext von Heteronomie und Autonomie**

Auch im Umfeld der Diskussion über die Bedeutung von Lernen zur gesellschaftlichen Partizipation und zur individuellen Selbstentfaltung werden durch den Terminus des lebenslangen Lernens unterschiedliche Blickwinkel auf individuelle

Lernaktivitäten relationiert. Das hierin beschriebene Spannungsfeld zwischen „Emanzipation und Obligation“ (Kade/Seitter 1998: 52 f.) bzw. zwischen „Zwang und Freiheit“ (Faulstich 2006: 9) dokumentiert sich in der gleichzeitigen Präsenz von gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum und seinen Tendenzen zur selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung. Dieses Phänomen lässt sich bereits anhand der Historie des bildungspolitischen Diskurses rekonstruieren. Dementsprechend findet sich in manchen Dokumenten aus der ersten Welle der bildungspolitischen Akzentuierung des lebenslangen Lernens (vgl. Field 2009: 21) emanzipatorisches Gedankengut. Dies trifft bspw. auf den 1973 publizierten Faure-Report der UNESCO zu. In ihm wurden nur wenige Empfehlungen zur Reform des POSDLL abgegeben. Stattdessen lag der Fokus im Entwurf einer zukünftigen weltweiten Lerngesellschaft, in der Subjekte von eigenen Interessen geleitet selbstgesteuert lernen können (vgl. Gerlach 2000: 27 ff.; Kraus 2001: 76 f.). Demgegenüber wurde in der zweiten Welle der bildungspolitischen Fokussierung des lebenslangen Lernens weitgehend auf die Konstruktion idealisierter Gesellschaftsentwürfe verzichtet, stattdessen wurden eher rollenbezogene Aspekte wie Wettbewerbsfähigkeit in den Vordergrund gerückt (vgl. Field 2009: 21 f.). Diesbezüglich werden von erziehungswissenschaftlicher Seite die Individualisierungs- und Flexibilisierungsimplicationen des lebenslangen Lernens (vgl. Faulstich 2006: 10) herausgearbeitet und Facetten wie biografischer Autonomie, Horizonterweiterung, Partizipation, Selbstbestimmung oder subjektiver Weltaneignung gegenübergestellt (vgl. Alheit/Dausien 2010: 714; Kade/Seitter 1998: 52; Siebert 2006a: 26).

### **Lebenslanges Lernen im Kontext der Lebensalter**

Am unmittelbaren semantischen Gehalt des Terminus anknüpfend lässt sich feststellen, dass Lernprozesse während der gesamten Lebensspanne vollzogen werden (vgl. Alheit 2003: 8). Lebenslanges Lernen kann in diesem Kontext sowohl als eine Art anthropologische Grundkonstante verstanden (vgl. Hof 2009: 15) als auch als Reaktion auf heteronome Anforderungsstrukturen begriffen werden (vgl. Casale et al. 2006: 131). Darüber hinaus finden sich in der Literatur vielfältige Bezüge zum lebenslangen Lernen in unterschiedlichen Lebensaltern. So werden sowohl Lernprozesse und ihre Rahmenbedingungen in der Kindheit aus der Lebenslaufperspektive thematisiert (vgl. Rauschenbach 2011: 238) als auch das Lernen Älterer unter diesem Fokus analysiert (vgl. Schmidt-Hertha 2014: 29 ff.).

### **Lebenslanges Lernen im Kontext reflexiver und transitiver Referenzen**

Schließlich wird die Funktion des lebenslangen Lernens als Universalisierungsmechanismus und symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium aus Sicht von pädagogisch Tätigen anhand seiner vereinheitlichenden Wirkung gegenüber reflexiven und transitiven Referenzen deutlich. Dies zeigt sich in dem Phänomen, dass die Gestaltung des lebenslangen Lernens als Aufgabe von pädagogisch Tätigen begriffen wird. Um den Bedürfnissen einer veränderten Lernkultur (vgl. Arnold/Schüßler 1998: 4) begegnen zu können und die pädagogisch Anderen angemessen auf die Herausforderungen des lebenslangen Lernens vorzubereiten, müssen auch die Be-

schäftigten des POSDLL permanent lernen (vgl. Mikula 2007: 2). Diesbezügliche Aufgaben bestehen bspw. in der Gestaltung angemessener räumlicher Arrangements (vgl. Kraus 2015: 49 f.). Darüber hinaus muss das Personal entscheiden, welche Lernkontexte für die jeweiligen pädagogisch Anderen geeignet sind, um das entsprechende Lernziel zu erreichen (vgl. Hof 2009: 151).

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen nimmt die Bedeutung von Kompetenzen im Bereich der Moderation und von Kenntnissen zur Gestaltung virtueller Lernkontexte zu (vgl. Arnold 2011: 142; Nuissl 1997: 48). Dabei vollzieht sich ein Rollenwechsel der pädagogisch Tätigen von der Fokussierung auf Wissensvermittlung hin zur primären Unterstützung selbstorganisierten Lernens (vgl. Mikula 2007: 8 f.), wobei explorative Lernkontexte in der Lebenswelt der pädagogisch Anderen priorisiert werden (vgl. Dohmen 1999: 134). Vor diesem Hintergrund steigt der Bedarf an pädagogisch Tätigen, die sich auf die Ausgestaltung von Lernumgebungen bspw. für selbstgesteuertes Lernen spezialisiert haben. Gleiches gilt für Lernberaterinnen und -berater, deren Zuständigkeitsbereich auf die inhaltliche Unterstützung selbstgesteuerten Lernens fokussiert ist (vgl. Kuhlenkamp 2010: 8).

Um das lebenslange Lernen der pädagogisch Anderen angemessen zu fördern, werden die kontinuierliche Aktualisierung beruflich bedeutsamer Wissensbestände und die Ausprägung von Reflexionsfähigkeit des pädagogischen Personals in Bezug auf eigene Handlungen und Entscheidungen notwendig. Zudem steigt die Relevanz der Fähigkeit zur situativen Verortung und zum situationsangemessenen Rollenwechsel (vgl. Emminger/Gieseke/Nuissl 2001: 191; Häßner/Knoll 2005: 213 ff.; Salling Olesen 2008: 147 f.). Durch die Universalisierung pädagogischen Wissens steigt zudem die Bedeutung der Selbstbeobachtung (vgl. Kade/Seitter 2005a: 10; Kade/Seitter 2005b: 59).

Vor dem Hintergrund dieser fünffachen Perspektivenverschränkung wird die universalisierende Funktion des lebenslangen Lernens deutlich. Dementsprechend eröffnen sich den pädagogisch Tätigen vielfältige Möglichkeiten, auf das lebenslange Lernen Bezug zu nehmen und sich in ihrem pädagogischen Arbeitsfeld zu verorten.

### **8.1.2 Das Universalisierungspotenzial des lebenslangen Lernens in den beruflichen Selbstbeschreibungen pädagogisch Tätiger**

Die Befragten aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern gehen ebenfalls auf diese Themenbereiche ein. Im Kontrast zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Dimensionen der Universalisierung positionieren die pädagogisch Tätigen die entsprechenden Phänomene nicht zwangsläufig in einem Spannungsfeld oder stellen das volle Spektrum theoretisch verfügbarer Kontrastmöglichkeiten dar.

#### **Lebenslanges Lernen im Kontext von Lokalisierung und Internationalisierung**

In Bezug auf die sozialräumliche Verortung des Lernens stellen die pädagogisch Tätigen keinen expliziten Bezug zu supranationalen Instanzen her. Weltweite Verände-

rungen wie die Globalisierung tauchen lediglich in der beruflichen Bildung als volkswirtschaftlich relevanter Lernanlass auf (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-11/44-12/14). Darüber hinaus stellen die pädagogisch Tätigen einen Bezug zu ihrer jeweiligen Region her. Dies zeigt sich vor allem bei der Bewertung bildungspolitischer Initiativen mit regionaler Reichweite. Im Elementarbereich wird die Institutionalisierung von Bildungs- und Erziehungsplänen einerseits als zusätzliche Anforderung an das eigene pädagogische Handeln beschrieben (vgl. Elementarbereich-3-1-03/46-04/17). Andererseits erkennen die Befragten darin das Potenzial, berufskulturelle Fremdheit zwischen pädagogisch Tätigen aus dem Elementar- und Primarbereich abzubauen (vgl. Elementarbereich-2-1-06/02-06/13) und über gemeinsame Kooperationen Lernprozesse zu initiieren (vgl. Elementarbereich-3-1-19/03-19/36). In der Erwachsenenbildung werden die finanziellen Synergien durch die bildungspolitisch angestoßene räumliche Verdichtung grundsätzlich anerkannt (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-28/01-28/26). Trotzdem werden die entsprechenden regionalen Initiativen der Bildungspolitik skeptisch bewertet. Die Kritik richtet sich hier insbesondere gegen den Mehraufwand zur Teilnahme an solchen Projekten (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-13/16-13/29) und der als suboptimal eingestuften Dauerhaftigkeit derartiger Schwerpunktsetzungen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-23/18-23/29).

Der soziale Nahbereich wird im Kontext des arbeitsfeldspezifischen Mandats und der Voraussetzungen pädagogischen Handelns thematisiert. Im Elementarbereich wird dementsprechend die Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen während der Verweildauer der pädagogisch Anderen in diesem pädagogischen Arbeitsfeld als wichtiger Aufgabenbereich beschrieben (vgl. Elementarbereich-1-1-09/14-09/17; Elementarbereich-3-1-43/18-45/44; Elementarbereich-4-1-10/01-10/15). Gleichzeitig werden die Familien als sozialer Nahbereich der pädagogisch Anderen angesprochen und Phänomene der sozialen Ungleichheit zwischen Familien (vgl. Elementarbereich-4-1-25/33-25/46) sowie die Erosion von Familienstrukturen (vgl. Elementarbereich-4-1-25/47-26/23) als herausfordernde Entwicklungen eingestuft. Ähnliche Positionen finden sich in der beruflichen Bildung. Deren Lehrkräfte betonen die begrenzten familienbezogenen Lernerfahrungen, was am Beispiel der kulturellen Bildung dargelegt wird (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-63/46-64/39). In der Erwachsenenbildung werden demgegenüber milieuspezifische Risiken betont (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-08/31-08/50) und die Gewährleistung sozialer Teilhabe als essenzieller Teil des Mandats präsentiert (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-05/41-06/01; Erwachsenenbildung-3-1-16/08-16/22).

### **Lebenslanges Lernen im Kontext von Gesellschaft und Individuum**

Die pädagogisch Tätigen gehen in den analysierten Gruppendiskussionsausschnitten auf diverse gesamtgesellschaftliche Veränderungen ein. Die befragten elementarpädagogischen Fachkräfte konstatieren in diesem Zusammenhang die Existenz des gesellschaftlichen Wandels, den sie als Lernanlass wahrnehmen (vgl. Elementarbereich-4-1-20/47-21/04). Darüber hinaus thematisieren sie einen Wandel innerhalb der familiären Arbeitsteilung (vgl. Elementarbereich-4-1-25/28) als sich verändernde

Rahmenbedingung des eigenen pädagogischen Handelns. In der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung werden weitere Aspekte gesellschaftlicher Änderungsprozesse deutlich. Dabei wird die zunehmende Bedeutung von neuen Kommunikations- und Informationstechnologien skizziert (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-57/42-58/07) und auf mögliche Folgen der demografischen Entwicklung für die Ausrichtung des eigenen Arbeitsfeldes verwiesen (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-02/34-02/35).

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Änderungen zeigen die Studienteilnehmenden auf, dass die Bearbeitung dieser und weitere Phänomene dem Zuständigkeitsbereich der pädagogisch Anderen zugerechnet wird. Dies gilt vor allem für das Phänomen der diskontinuierlichen Erwerbsverläufe, was von Lehrkräften der beruflichen Bildung am Beispiel der Mehrfachbeschäftigung thematisiert wird (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-45/35-45/43). Ebenso werden die individuellen Folgen dieser gesellschaftlichen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung aufgegriffen. Die Befragten aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld gehen auf die Ungewissheit zukünftiger Entwicklungen im beruflichen Kontext ein, wofür sie den Gegenhorizont der traditionellen Erwerbsverläufe nutzen (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-16/33-17/11). Während kollektive Veränderungen durch das lebenslange Lernen in diesen beiden Bereichen des POSDLL als individuelle Herausforderungen erfasst werden, zeigt sich im Elementarbereich ein anderes Bild. Hier werden zwar ebenfalls Prozesse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene beschrieben, die Lernanlässe bilden. Im Kontrast zu den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern werden diese jedoch zusätzlich als Möglichkeit betrachtet, die eigene berufspolitische Position zu stärken und die Bedeutung des eigenen pädagogischen Handelns zu betonen (vgl. Elementarbereich-2-1-13/41-14/44).

### **Lebenslanges Lernen im Kontext von Heteronomie und Autonomie**

In den Aussagen der pädagogisch Tätigen aus den drei untersuchten Arbeitsfeldern zeigen sich zudem Hinweise auf das potenzielle Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. In diesem Kontext werden neben den bereits erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen auch weitere Konstellationen benannt, die als fremdbestimmte Lernanforderungen fungieren. Im Elementarbereich wird bspw. die Vorbereitung der pädagogisch Anderen auf den Übergang in die Grundschule als primärpädagogische und elterliche Erwartung skizziert. Die Grundschullehrkräfte beschreiben einerseits die Gewährleistung der Schulfähigkeit als Ziel elementarpädagogischen Handelns (vgl. Elementarbereich-2-1-05/43-06/01). Andererseits soll die Verweildauer in diesem ersten pädagogischen Arbeitsfeld genutzt werden, um gesellschaftlich geforderte Kompetenzen zu fördern, die im weiteren Verlauf der Schulkarriere benötigt werden (vgl. Elementarbereich-3-1-43/18-45/44; Elementarbereich-4-1-10/01-10/15). Gleiches gilt für die Erwartungen der Erziehungsberechtigten (vgl. Elementarbereich-2-1-07/06-07/12). In der beruflichen Bildung werden gesellschaftliche Erwartungen vor dem Hintergrund des anstehenden Übergangs der pädagogisch Anderen thematisiert. Hierbei werden die Übernahme einer Berufsrolle (vgl. Beruf-

liche\_Bildung-4-1-45/24-46/08) und die damit verbundenen Rollenerwartungen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-15/20-16/05) thematisiert. Zudem wird der Umgang mit zunehmenden Diskontinuitätsphänomenen im beruflichen Kontext angesprochen. Diesbezüglich wird das lebenslange Lernen als Strategie erachtet, um auf diese Formen der Ungewissheit angemessen zu reagieren (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-08/01-08/17) und Offenheit gegenüber diesen unkalkulierbaren Entwicklungen zu internalisieren (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-59/14-59/33). Die Studienteilnehmenden aus der Erwachsenenbildung verbinden die essenzielle Bedeutung kontinuierlicher Lernaktivitäten ebenfalls mit dem Phänomen berufsbiografischer Ungewissheit (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-25/07-25/15). Permanentes Lernen der pädagogisch Anderen im beruflichen Kontext wird zudem als Möglichkeit betrachtet, absehbare berufliche Herausforderungen (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-19/23-20/08) und zukünftige betriebliche Anforderungen bspw. über die Arbeit an sprachbezogenen Kompetenzen zu bearbeiten (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-08/11-08/13).

Daneben betonen die pädagogisch Tätigen aus allen drei Bereichen des POSDLL die autonomieförderlichen Aspekte von permanenten Lernprozessen. Lerneffekte, die nicht primär auf rollenförmiges Verhalten ausgerichtet sind, werden im Elementarbereich z. B. im Kontext der eigenen Mandatsbeschreibungen skizziert. In diesem Zusammenhang verweisen die Befragten auf die Aufgabe, die Lernmotivation der pädagogisch Anderen herzustellen bzw. zu verstetigen (vgl. Elementarbereich-1-1-10/28-10/34). Zusätzlich gehen sie darauf ein, dass personale und sozial-kommunikative Kompetenzen, die mit dem Besuch einer elementarpädagogischen Organisation erworben werden, auch zur Persönlichkeitsentwicklung der pädagogisch Anderen beitragen (vgl. Elementarbereich-2-1-06/22-06/39). In der beruflichen Bildung werden Lernprozesse, die explizit nicht auf rollenförmige Verhaltensmodifikationen abzielen, weniger stark thematisiert. Ausnahmen betreffen die Kompetenzentwicklung zum reflektierten Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-57/46-58/20) sowie die Betonung von persönlichkeitsbildenden Elementen innerhalb des eigenen Curriculums (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-21/39-22/14). Auch in den Sachverhaltsdarstellungen der pädagogisch Tätigen aus dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung lassen sich Bezüge zur Persönlichkeit der pädagogisch Anderen identifizieren. Sie beschreiben ein genuin existentes Lernbedürfnisses der pädagogisch Anderen als wichtige Voraussetzungen für ihre Lernaktivitäten (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-19/04-19/15). Darüber hinaus thematisieren sie die Relevanz ihrer arbeitsfeldspezifischen Lernkontexte für die bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen im Kontrast zu heteronomen gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/42). Das pädagogische Handeln dient aus dieser Sicht dazu, den pädagogisch Anderen eine autonome Lebensgestaltung (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-04/15-04/20) und selbstbestimmtes Lernen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-05/38-06/02) zu ermöglichen. Zudem bilden die Verstetigung von Lernmotivation und die Gewährleistung von Autonomie wesentliche Bestandteile des eigenen Mandats (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-25/27-25/40; Erwachsenenbildung-3-1-16/33-17/04).

### **Lebenslanges Lernen im Kontext der Lebensalter**

Die Omnipräsenz von Lernprozessen während der gesamten Lebenszeit spiegelt sich auch in den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen wider. Dementsprechend positionieren die Befragten ihr pädagogisches Handeln an bestimmten Abschnitten des Lebenslaufs und verdeutlichen ihre Zuständigkeit für spezifische Lebensalter.

Im Elementarbereich geschieht diese Zuordnung durch die selbstgeschriebene Verantwortlichkeit für pädagogisch intendierte Lernkontexte ab der Geburt (vgl. Elementarbereich-2-1-13/02-13/13). Damit einher geht auch die Betonung der biografischen Bedeutung der eigenen Lernkontexte (vgl. Elementarbereich-4-1-05/22-05/27), die mit einem besonders ausgeprägten Lernvermögen der pädagogisch Anderen während der ersten Lebensjahre zusammenfällt (vgl. Elementarbereich-3-1-36/29-36/32).

Die Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung thematisieren das Lebensalter ihrer pädagogisch Anderen in erster Linie als Herausforderung des eigenen pädagogischen Handelns. Die Grundlage dieser Einschätzung basiert auf der Diagnose eines Wandels der pädagogisch Anderen. Dabei postulieren die Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung deren sinkende Leistungsfähigkeit (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-08/44-09/15) und eine geringere Habitualisierung von Werten, bspw. die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme oder Ehrgeiz (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-09/18-11/10).

In den Angaben der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner wird die Zuständigkeit für das Erwachsenenalter deutlich. Dabei werden unterschiedliche Phasen dieses Lebensalters thematisiert und die Relevanz entsprechender Lernkontexte hervorgehoben. In Bezug auf das frühe Erwachsenenalter werden Lernkontexte für Schülerinnen und Schüler aufgezeigt, die zur Kompensation eines suboptimalen fachbezogenen schulischen Angebots genutzt werden können (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-12/02-12/09) oder auf Unterstützung beim Erwerb schulischer Zertifikaten ausgerichtet sind (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-12/11-12/18). Darüber hinaus wird im außerschulischen Bereich der Aufbau einer spezifischen Institutionalisierungsform für diese altersspezifische Zielgruppe postuliert (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-20/26-20/28).

Zusätzlich thematisieren die befragten Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ihre Zuständigkeit für das höhere Erwachsenenalter. Dies wird bspw. an Lernkontexten der finanziellen Grundbildung für Seniorinnen und Senioren (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-06/30-06/37) oder der Einrichtung von „Seniorenuniversitäten“ (Erwachsenenbildung-1-1-19/14) erkennbar.

### **Lebenslanges Lernen im Kontext reflexiver und transitiver Referenzen**

In den beruflichen Selbstbeschreibungen thematisieren die pädagogisch Tätigen sowohl Lernprozesse, die auf das eigene Lernen ausgerichtet sind, als auch Aktivitäten, die das Lernen der pädagogisch Anderen betreffen. In Hinblick auf diese Differen-

zierung zwischen reflexiven und transitiven Referenzen gegenüber dem lebenslangen Lernen (vgl. Nittel et al. 2011: 177) zeigen sich in den Gruppendiskussionen vielfältige Phänomene und Kontextualisierungen. Um diese zu strukturieren, wird dieses Differenzierungsschema im folgenden Abschnitt der Arbeit weiterentwickelt. Dadurch wird es möglich, die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens im Vertrautheitswissen der pädagogisch Tätigen aus den drei untersuchten Arbeitsfeldern des POSDLL zu analysieren.

## **8.2 Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in pädagogischen Arbeitsfeldern**

Basierend auf den bisher herausgearbeiteten Ergebnissen lässt sich die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens für die drei zentralen pädagogischen Arbeitsfelder dimensionalisieren. In der Untersuchung wird nicht ihr Ausprägungsgrad ermittelt, was bereits im Rahmen der PAELL-Studie geschehen ist (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 133 ff.). Vielmehr stehen die Bezugspunkte der pädagogisch Tätigen bei der Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen im Mittelpunkt. In diesem Sinn bilden die formalen, inhaltlichen sowie zeitlichen Kontextualisierungen den Schwerpunkt des nachfolgend dargestellten theoretischen Modells.

Diesbezüglich zeigt sich die Funktion des lebenslangen Lernens als potenzieller Universalisierungsmechanismus in verschiedenen thematischen Zusammenhängen, wodurch sich die metaphorische Gestalt dieses Konstrukts konturieren lässt. Zusätzlich wurde herausgearbeitet, dass die drei thematisierten Arbeitsfelder aufgrund ihrer spezifischen Position im POSDLL für bestimmte Abschnitte des Lebenslaufs zuständig sind. Auch dies nimmt Einfluss auf die Äußerungen der Befragten zur Bedeutung des lebenslangen Lernens.

### **8.2.1 Rezeption des lebenslangen Lernens in Zeiten kollektiver Transformationen**

Zusätzlich zu diesen strukturellen Gegebenheiten, die die Rezeptionsmöglichkeiten des lebenslangen Lernens in den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen beeinflussen können, lassen sich anhand des Datenmaterials weitere Phänomenbereiche identifizieren, die der Wahrnehmung des lebenslangen Lernens vorausgehen. Diese Bedingungen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75) bilden die grundlegenden Einflussgrößen, durch deren Eintreten die Relevanz des kontinuierlichen Lernens überhaupt erst in den Blickpunkt der Befragten gerät.

Dazu zählen gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, die nicht nur die pädagogisch Tätigen, sondern auch ihre pädagogisch Anderen bzw. Bezugspersonen betreffen. Daneben werden Hinweise auf die Rezeption des lebenslangen Lernens in anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen erkennbar, die mit dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens in Verbindung stehen.

## Gesellschaftliche Entwicklungen

Einen wichtigen Bezugspunkt bildet die Diagnose von kollektiven Veränderungs- und Transformationsprozessen (vgl. Schäffter 2014: 38). Deren Präsenz wird in allen drei untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern wahrgenommen und in Hinblick auf unterschiedliche Schwerpunkte akzentuiert.

Bei der Thematisierung von Begründungen zur Bedeutung des lebenslangen Lernens verweisen die pädagogisch Tätigen vergleichsweise unspezifisch auf das Phänomen des sogenannten gesellschaftlichen Wandels (vgl. Rothe 2011: 271 ff.). Diese Perspektive nehmen ausschließlich die Beschäftigten des Elementarbereichs ein, wobei sie die wahrgenommenen Veränderungen als Lernanlass bewerten (vgl. Elementarbereich-4-1-20/47-21/04). Deren Reichweite bleibt in den meisten Abschnitten des Datenmaterials weitgehend unberücksichtigt. Die Ausnahme bildet hier die Verknüpfung von kollektiven Veränderungen mit der eigenen Berufstätigkeit (vgl. Elementarbereich-2-1-27/19-27/24).

Jenseits dieses diffusen Verständnisses von kollektiven Veränderungen können in den Gruppendiskussionen auch Hinweise auf die Kenntnis von einzelnen Facetten des gesellschaftlichen Wandels identifiziert werden. Ein Beispiel hierfür bildet die zunehmende Verbreitung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese fungieren als Beispiel für eine Vielfalt an technischen Innovationen, die sich sowohl auf die Gestaltung des Berufs- als auch des Privatlebens auswirken (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000: 11). Die Bezugnahme auf solche Technologien findet sich nicht im Elementarbereich, sondern konzentriert sich auf die Beschäftigten aus den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern. Ein Beispiel für dieses Phänomen findet sich bei der Auseinandersetzung der Befragten mit der Notwendigkeit pädagogisch intendierter Lernkontexte (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-31/37-31/45).

Darüber hinaus thematisieren die Befragten weitere Aspekte des gesellschaftlichen Wandels. In diesem Zusammenhang betonen bspw. die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich die veränderten Strukturen familiärer Arbeitsteilung (vgl. Elementarbereich-4-1-25/28), während Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung die alltägliche Relevanz von neuen Informationstechnologien beschreiben (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-57/42-58/07) und die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner auf die Folgen der demografischen Entwicklung eingehen (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-02/34-02/35).

Mit Blick auf die individuellen Lernanforderungen diagnostizieren die Befragten die zeitliche Entgrenzung des Lernens (vgl. Hof 2009: 57 ff.) auf nachschulische Lebensphasen. Diese Ausdehnung auf alle Abschnitte des Lebenslaufs wird in allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern registriert und als neue gesellschaftliche Entwicklung positioniert. Auch hier werden die Veränderungen primär mit den Konsequenzen für berufliches Handeln verbunden, wobei sich je nach pädagogischem Arbeitsfeld unterschiedliche Schwerpunkte ergeben. In der beruflichen Bildung zeigt sich dieses Phänomen im Kontext der Diskussion um die Stetigkeit von Berufsbildern (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-45/35-45/43). Es zeigt sich, dass die Nutzung vorbereitender

Lernkontexte in bestimmten Lebensphasen, wie sie bspw. in den verschiedenen Schulformen des POSDLL stattfindet, zur langfristigen Lebensgestaltung nicht mehr ausreicht. Vielmehr bedarf es permanenter Lernaktivitäten, um bspw. die eigene Erwerbsfähigkeit zu gewährleisten. Ähnliche Beschreibungen finden sich in den Gruppendiskussionen mit Personal aus den beiden anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. So positionieren sich die Repräsentantinnen und Repräsentanten der Erwachsenenbildung eher skeptisch gegenüber der zeitlichen Entgrenzung des Lernens, was z. B. im Attribut „lebenslänglich“ (Erwachsenenbildung-2-1-24/45) zum Ausdruck kommt. Auch im Elementarbereich beschäftigen sich die Befragten mit dieser chronologischen Ausdehnung von Lernaktivitäten, wobei vor allem die Wirksamkeit des Lernens auf Vorrat (vgl. Kell 1996: 49) in Zweifel gezogen wird (vgl. Elementarbereich-3-1-03/28-03/33).

Als weitere grundlegende Konstellation, die sich als Folge dieser Veränderungen ergibt, diagnostizieren die pädagogisch Tätigen die Zunahme von beruflicher Diskontinuität und Unsicherheiten bei der Lebensgestaltung. In den verschiedenen Lebensphasen sind die Individuen mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, die aufgrund ihrer biografischen Relevanz die permanente Selbstreflexion anregen und mit entsprechenden Lernaktivitäten bearbeitet werden müssen (vgl. Alheit 2008: 22 f.). Neben diesem Phänomen, das unmittelbar mit der Pluralisierung der Lebensentwürfe (vgl. Brödel 1998: 1f.) verbunden ist, zeigen sich in der Arbeitswelt diverse Wandlungen. Hierbei zeichnet sich zunehmend das Alternieren von Arbeits- und Lernphasen ab (vgl. Hof 2009: 26 ff.), was zur Auflösung klassischer Erwerbsbiografien führt (vgl. Trier 2004: 123 f.).

Diese Entwicklungen werden vom Personal der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung ebenfalls als strukturelle Veränderungen begriffen, die als potenzielle Herausforderungen für das eigene berufliche Handeln fungieren. So wird bspw. das Phänomen der diskontinuierlichen Erwerbsverläufe durch Personal aus der beruflichen Bildung anhand der Mehrfachbeschäftigung aufgegriffen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-45/35-45/43). Im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung zeigt sich die Bezugnahme auf die individuellen Folgen dieser gesellschaftlichen Entwicklungen ebenfalls. Hier wird die Ungewissheit zukünftiger Entwicklungen vor dem Gegenhorizont traditioneller Erwerbsverläufe thematisiert und auf die zentrale Bedeutung von individueller Handlungsfähigkeit verwiesen (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-16/33-17/11). Die Gruppendiskussionsteilnehmenden aus diesem Arbeitsfeld des POSDLL verorten ihren Zuständigkeitsbereich dahingehend, ihre pädagogisch Anderen im Umgang mit Unsicherheit zu unterstützen bzw. sie darauf vorzubereiten. Zu dieser Aufgabenbeschreibung wird im Material auch die Kompensation von Defiziten gezählt, die sich aus auflösenden Sozialstrukturen ergeben (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-31/06-31/11).

### **Rezeption des lebenslangen Lernens in nichtpädagogischen Funktionssystemen**

Neben dieser ersten Bedingung, die für die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den drei zentralen pädagogischen Arbeitsfeldern maßgeblich ist, zeigt sich

im Datenmaterial eine weitere Voraussetzung. Sie besteht in der Rezeption dieses Konstrukts in anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen (vgl. Luhmann 1997a: 90). Diese fungieren als Umwelt des POSDLL und bilden potenzielle Produktionskontexte von Wissen zu diesem Thema.

In der Analyse der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Befragten zwei gesellschaftliche Funktionssysteme identifizieren, denen sie die explizite Thematisierung des lebenslangen Lernens zuschreiben. Diese Leistung wird von den Beschäftigten der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung vollzogen, während das Personal aus dem Elementarbereich darauf nicht eingeht.

In diesem Zusammenhang werden die Wissenschaft und die Politik als gesellschaftliche Funktionssysteme erfasst, die sich mit dem Thema des lebenslangen Lernens beschäftigen (vgl. *Berufliche\_Bildung-4-1-46/22-46/41*). Im Blickpunkt steht der negative Gegenhorizont, in dem Repräsentantinnen und Repräsentanten dieser Organisation eine Akzentverschiebung der Schwerpunkte innerhalb der beruflichen Bildung anmahnen. Ähnlich positionieren sie sich gegenüber den Akteurinnen und Akteuren eines weiteren gesellschaftlichen Funktionssystems. Die Befragten identifizieren darüber hinaus eine bildungspolitische Akzentuierung des lebenslangen Lernens, indem sie es bspw. mit einer spezifischen Institutionalisierungsform, den Zentren lebensbegleitenden Lernens (vgl. Kruse/Pelka 2009: 22 ff.), verknüpfen. Die Entwicklung dieses bildungspolitischen Programms wird als wenig überraschend dargestellt und demgegenüber auf die zu diesem Zeitpunkt bereits bestehende Verankerung des lebenslangen Lernens im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld verwiesen.

Abseits dieser Betonung der Inhärenz des lebenslangen Lernens nehmen die Lehrkräfte der beruflichen Bildung eine positive Konnotation der bildungspolitischen Aufwertung des kontinuierlichen Lernens vor. Dabei rücken sie aus den vielfältigen Gegenstandsbereichen des permanenten Lernens die Bedeutungszuschreibung von Lernkontexten nach der erstmaligen Übernahme einer Berufsrolle in den Mittelpunkt ihrer Sachverhaltsdarstellungen (vgl. *Berufliche\_Bildung-4-1-45/24-46/08*). Damit lässt sich ein Bezug zu den bildungspolitischen Dokumenten der sogenannten zweiten Welle (vgl. Field 2009: 21f.) ableiten, die sich mit der dauerhaften Gewährleistung der individuellen Erwerbsfähigkeit als wesentlicher Voraussetzung für volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit beschäftigen.

Während die Studienteilnehmenden aus dem pädagogischen Arbeitsfeld der beruflichen Bildung den bildungspolitischen Aktivitäten in diesem Bereich tendenziell wohlwollend gegenüberstehen, zeigt sich in den beruflichen Selbstbeschreibungen des Personals aus der Erwachsenenbildung eine andere Konnotation. Auch sie nehmen die Rezeption des lebenslangen Lernens in anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wahr, wobei primär die Bildungspolitik im Fokus steht. Dabei wird nicht nur Kritik an der wahrgenommenen Diskontinuität und der als überfokussiert eingestuftem Ausrichtung der Förderpraxis geübt (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-25/16-25/27*; *Erwachsenenbildung-2-1-27/01-27/26*). Darüber hinaus zeigt sich in

den beruflichen Selbstbeschreibungen eine deutliche Skepsis gegenüber dem bildungspolitischen Verständnis des lebenslangen Lernens (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-27/42-27/49). Analog zu dieser Bewertung zeigt sich in den Daten eine Abgrenzung der Beschäftigten aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld von heteronomen Anforderungen an das Subjekt, die sich aus diesem bildungspolitischen Verständnis des lebenslangen Lernens ergeben (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/40). Sie stellen fest, dass permanentes Lernen eine gesellschaftliche Erwartung darstellt, der das Individuum durch entsprechende Aktivitäten entsprechen muss (vgl. Holzer 2004: 113 f.). Gegenüber dieser normativen Überformung wird die Verwirklichung des humanistischen Bildungsideals als erstrebenswert dargestellt.

Kollektive Veränderungen führen innerhalb des POSDLL nicht nur zu Auswirkungen, weil die pädagogisch Anderen oder die eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen einem Wandel unterworfen sind. Darüber hinaus setzen andere gesellschaftliche Funktionssysteme verschiedene Impulse, durch die permanentes Lernen den Status einer bedeutsamen Herausforderung erhält.

### **8.2.2 Arbeitsfeld- und organisationsbezogene Bedingungen permanenten Lernens**

Neben Phänomenen, die eine Bezugnahme auf das lebenslange Lernen erst ermöglichen, lassen sich im Datenmaterial bestimmte Konstellationen identifizieren, die die Ausprägung seiner Orientierungskraft graduell beeinflussen. Zu diesen Bedingungen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75) zählen arbeitsfeld- und organisationsbezogene Einflussgrößen. Durch ihre Wahrnehmung als strukturelle Gegebenheiten des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes oder die Diagnose von Veränderungstendenzen in ihnen stellen sie ebenfalls Phänomene dar, die sich auf die Rezeption des lebenslangen Lernens auswirken. Im Kontrast zu den bereits dargestellten Bedingungen entfalten sie ihre Wirkung nicht auf alle Bereich des POSDLL in gleicher Weise, sondern nehmen eine arbeitsfeldspezifische Ausprägung an. Darüber hinaus können stellenweise Bedingungen identifiziert werden, die nur für spezifische Organisationsformen von Bedeutung sind.

#### **Präsenz arbeitsfeldbezogener Einflussgrößen**

Einen ersten Schwerpunkt bilden Einflussgrößen, die einen deutlichen Bezug zum jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeld aufweisen und dort die Wahrnehmung von Lernprozessen betreffen.

Ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal des Elementarbereichs stellt die Kontextualisierung von juristischen Kodifizierungen mit Veränderungen im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld dar. Während die Bedeutung von Gesetzen im Kontext des lebenslangen Lernens von den teilnehmenden Lehrkräften aus der beruflichen Bildung nur marginal und vom Personal aus der Erwachsenenbildung gar nicht angesprochen wird, diagnostizieren die elementarpädagogischen Fachkräfte verschiedene Veränderungen. Zu diesen zählen neben einer geänderten Perspektive auf das

Lernvermögen der pädagogisch Anderen (vgl. Elementarbereich-1-1-23/15-23/20) vor allem die steigenden Anforderungen an ihr pädagogisches Handeln durch die Präsenz von zusätzlichen verbindlichen Vorschriften (vgl. Elementarbereich-2-1-09/15-09/17). Als Konsequenz von additiven juristischen Regelungen im eigenen Arbeitsfeld identifiziert die Teilnehmerin steigende Anforderungen im Bereich der pädagogischen Kernaktivität des Organisierens (vgl. Nittel et al. 2014: 90 ff.). Als Beispiele für diese Expansion werden in den Gruppendiskussionen wiederholt die Tätigkeitsbereiche Beobachtung und Dokumentation (vgl. Ruppin et al. 2015: 140) genannt. Diese werden im Rahmen des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2015: 115 ff.) sowie des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012: 452 ff.) als Grundlagen für die pädagogische Tätigkeit und als Möglichkeit zur Qualitätssicherung beschrieben. In diesem Zusammenhang thematisieren die Befragten auch allgemein die zunehmende Akzentuierung von qualitätssichernden Maßnahmen (vgl. Tietze 2008: 17 ff.), die im Sinn eines umfassenden Qualitätsmanagements implementiert werden sollen. Diese Facette zeigt sich zudem in der beruflichen Bildung (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-51/10-51/35). Analog zu dieser Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens, die die Lernaktivitäten der pädagogisch Tätigen prozessiert, werden in den analysierten Gruppendiskussionen die Vorgaben zu verstärkter Kooperation mit dem nachgeschalteten Primärbereich (vgl. Elementarbereich-3-1-19/34-19/36), deren Umsetzung sich anhand der Ergebnisse der PAELL-Studie nachweisen lässt (vgl. Buschle/Fuchs/Tippelt 2014: 170), als Lernanlass gewertet. Die Kopplung zwischen diesen beiden Bereichen des POSDLL zeigt sich im Datenmaterial zusätzlich zur Thematisierung von entsprechenden juristischen Grundlagen bei der Erläuterung von spezifischen Institutionalisierungsformen. Dabei gehen die Befragten auf verschiedene Strukturen ein, die explizit auf die Übergangsgestaltung ausgerichtet sind und arbeitsfeldübergreifend realisiert werden. Zu diesen können bspw. gezielte Anfragen an Grundschullehrkräfte oder Elternabende gezählt werden. Zusätzlich stellen sie fest, dass sich aus einer intensivierten Kooperation zusätzliche Chancen zum Abbau berufskultureller Fremdheit ergeben (vgl. Elementarbereich-4-1-06/32-06/38). Damit formulieren sie mit der arbeitsfeldübergreifenden Kooperation einen Mechanismus zur berufskulturellen Bedeutungsaufwertung.

Den Hintergrund dieser Konstellation bildet die Diagnose eines Anerkennungsdefizits von elementarpädagogischem Handeln. Abseits von gesetzlichen Vorgaben fungiert dies als eine weitere arbeitsfeldspezifische Einflussgröße auf die Akzentuierung des lebenslangen Lernens. Die Befragten stellen heraus, dass ungeachtet der vielfältigen Aufgabenbereiche (vgl. Faas 2014: 177 f.) vor allem die spielerische Auseinandersetzung der pädagogisch Anderen mit ihrer kindlichen Lebenswelt in Kontrast zu pädagogisch intendierten Lernkontexten aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern gesetzt wird (vgl. Elementarbereich-2-1-05/01-05/13). Zusätzlich wird die lebensweltnahe Benennungspraxis für die eigenen Einrichtungen als Grund

identifiziert, warum das Ausmaß der gesellschaftlichen Wertvorstellung nur suboptimal ausgeprägt ist (vgl. Elementarbereich-2-1-13/13-14/27).

Demgegenüber registrieren die Beschäftigten des Elementarbereichs eine graduelle Aufwertung ihres pädagogischen Handelns. Verbunden wird dies mit einer zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibung für Lernprozesse im frühkindlichen Lebensalter, die bspw. durch die Resultate internationaler Vergleichsstudien wie PISA gefördert wurde (vgl. Stamm 2010: 235 f.). Analog zu dieser Entwicklung im öffentlichen Meinungsbild fungiert die verstärkte bildungspolitische und wissenschaftliche Akzentuierung des Elementarbereichs als Kennzeichen der berufskulturellen Aufwertung, was oft miteinander in Verbindung gebracht wird (vgl. Elementarbereich-2-1-13/34-13/45). Zusätzlich zu dieser Diagnose einer verstärkten Forschungsaktivität im eigenen Arbeitsfeld finden sich darin Hinweise auf die bereits erwähnten Studien zur Bildungsberichterstattung, die in weiteren Gruppendiskussionen ebenso betont werden (vgl. Elementarbereich-3-1-11/40-12/05), wie auch die Implementierung wissenschaftlich fundierter Evaluationsprozesse (vgl. Elementarbereich-1-1-08/11-08/17).

Eine weitere Bedingung, die im Kontext des lebenslangen Lernens verortet werden kann, ist mit dem Übergang der pädagogisch Anderen in den Primarbereich verbunden. Hierbei stellen die Anforderungen der Primarlehrerinnen und -lehrer an die elementarpädagogischen Fachkräfte, die sich auf die Fähigkeiten zum Zeitpunkt des Schuleintritts beziehen, zentrale Herausforderungen dar. Den Kulminationspunkt dieser Erwartungen bildet die Übernahme der Schülerrolle (vgl. Kriesi/Bayard/Buchmann 2012: 163 f.) durch die Kinder, was sich im Datenmaterial einerseits in Beschreibungen des gewünschten Zustands niederschlägt und zu Formulierungen wie „Die fertigen Kinder“ (Elementarbereich-2-1-06/01) führt. Andererseits gehen die Befragten näher auf das Spektrum der Anforderungsstruktur ein und weisen auf verschiedene Bereiche hin, die zur Gewährleistung der primarpädagogischen Anforderungen erfüllt sein müssen. Dies betrifft verschiedene Facetten der Motorik wie auch die adäquate Ausprägung von aktivitäts- und umsetzungsbezogenen, fachlich-methodischen, personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen. In diesem Zusammenhang zeigt sich ein ausgeprägtes Maß an Vertrautheitswissen der elementarpädagogischen Fachkräfte gegenüber den Anforderungen im nachgeschalteten Arbeitsfeld des POSDLL.

Die enge Verbindung mit einem biografisch nachgeschalteten Bereich spielt auch in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle für die Bedeutungszuschreibung von permanenten Lernaktivitäten im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld. Den Ausgangspunkt bildet hier die Diagnose einer strukturellen Kopplung (vgl. Luhmann 2002a: 24) mit dem Wirtschaftssystem. Es wird als wichtiger Referenzpunkt der eigenen pädagogischen Tätigkeit herausgestellt und in den Gruppendiskussionen als obligatorischer Kooperationspartner beschrieben. In diesem Kontext wird dieses Verhältnis auch als Möglichkeit zur Prozessierung des eigenen Lernens angesehen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-08/01-08/18).

Darüber hinaus zeigt sich, dass speziell in diesem pädagogischen Arbeitsfeld Veränderungen im Wirtschaftssystem als beruflich relevant angesehen werden. Ein Beispiel hierfür bildet die Beschäftigung mit dem Phänomen der Globalisierung. Analog zur Ausrichtung ihres Mandats thematisieren sie nicht primär den Einfluss ihres Handelns auf die individuelle Lebensführung (vgl. Brödel 1999: 53), sondern gehen auf die Auswirkungen für die berufliche Tätigkeit ein (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-12/07-12/15). Einen zusätzlichen Schwerpunkt in den Gruppendiskussionen, der sich auf die Relevanzzuschreibungen für lebenslanges Lernen in diesem pädagogischen Arbeitsfeld bezieht, stellt die Diagnose eines Wandels der Berufe und steigender Arbeitsanforderungen (vgl. Schlausch 2015: 151; Tippelt 1981: 47 ff.) dar. Dabei werden neben dem verstärkten Einsatz computerbasierter Verfahren auch fachspezifische Veränderungen benannt. In diesem Kontext werden die Neuerungen nicht nur im Inhalt verortet. In weiteren Stellen der Gruppendiskussionen zeigt sich, dass zusätzlich die Ausbildung einer genuinen Lernfähigkeit zur Anpassung an die jeweiligen Änderungen vonnöten ist, um auf bisher unkalkulierbare berufliche Entwicklungen während der Erwerbstätigkeit angemessen reagieren zu können. Diese Notwendigkeit von lebenslangem Lernen wird zudem durch die Diagnose verstärkt, dass in sämtlichen Berufen gestiegene Lernanforderungen zu registrieren sind und daraus der Bedarf an lebenslangen berufsbezogenen Lernprozessen im Sinn einer Daueraufgabe (vgl. Alheit/Dausien 2010: 725 f.) abgeleitet werden kann.

Schließlich werden analog zur Situation des elementarpädagogischen Personals die Erwartungen der strukturell bedingten Kooperationspartner als wesentliche Lernanlässe des Personals benannt. Diese können anhand spezifischer Institutionalierungsformen wie Ausbildungsgesprächen den jeweiligen Ausbildungsstand der Auszubildenden, die bisher vollzogene Entwicklung sowie das weitere Potenzial bewerten (vgl. Staatliche Seminare Baden-Württemberg 2015) und Änderungswünsche einbringen. Im Datenmaterial wird die Reichweite dieser Anregungen als so massiv beschrieben, dass sie selbst auf die Gestaltung der zeitlichen Abläufe und inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb des Ausbildungsverlaufs einwirken. Dass diese Kooperationsbeziehung nicht immer konfliktfrei verläuft und in den beruflichen Selbstbeschreibungen zu Polarisierungen führt, wird bspw. bei der Thematisierung des Verhältnisses zwischen den Auszubildenden und den Repräsentantinnen und Repräsentanten der Ausbildungsunternehmen deutlich (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-17/43-18/04).

Im Kontext der Abgrenzung gegenüber den betrieblichen Interessen proklamieren die Befragten aus der beruflichen Bildung zusätzlich die Inhärenz des lebenslangen Lernens innerhalb ihres pädagogischen Arbeitsfeldes. Dabei bestimmen sie die eigene Positionierung als Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer pädagogisch Anderen gegenüber den Präferenzen der Unternehmen als einen zentralen Bestandteil ihres Mandats (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-47/16-47/33).

Eine ähnlich kritische Position nehmen die Gruppendiskussionsteilnehmenden aus dem Bereich der Erwachsenenbildung ein. Sie thematisieren bspw. die Ausrichtung

der Lernkontexte, die mithilfe von Fördergeldern Dritter realisiert werden können und dementsprechend deutlich durch deren Erwartungen mitgeprägt werden (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-05/36-05/43). Zudem gehen sie auf ressourcenbedingte Restriktionen als kontraproduktive Rahmenbedingungen des eigenen Handelns ein. Diese als charakteristisch beschriebene Facette des eigenen Arbeitsfeldes wird nicht nur als Grund für eine zunehmende Einschränkung des Angebotspektrums betrachtet (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-22/10-22/28). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Knappheit finanzieller Mittel in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung vom Leitungspersonal als Begründungsfolie genutzt wird, um die verstärkte Bedeutung der pädagogischen Kernaktivität des Organisierens im Bereich der Finanzmittelakquise zu betonen. Dies wird vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher Ressourcen als nachteilig für die Ausführung der übrigen beruflichen Aufgabenbereiche bezeichnet (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-13/10-13/40).

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen Arbeitsfeldern des POSDLL ist zudem durch Änderungen auf der Ebene der pädagogisch Anderen bedingt. Einen Schwerpunkt bildet die Zusammensetzung der Zielgruppen, deren Wandel in allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern registriert wird. In diesem Zusammenhang zeigt sich im Elementarbereich die Absenkung des Aufnahmealters in den Kinderbetreuungseinrichtungen als Konsequenz einer steigenden Bedeutung für frühkindliche Lernprozesse (vgl. Betz/Cloos 2014: 9) und der Erwerbstätigkeit beider Elternteile (vgl. Kreyenfeld/Krapf 2010: 115). Aus dieser Situation ergeben sich weitere Effekte bei der Gestaltung der internen Arbeitsabläufe, so dass bspw. die jahrgangsorientierte Binnendifferenzierung zugunsten altersübergreifender Lernkontexte aufgehoben wird und die pädagogisch Tätigen sich auf die unterschiedlichen Anforderungen der pädagogisch Anderen einstellen müssen. Veränderungen zeigen sich zudem in der beruflichen Bildung. Auch hier können die registrierten Änderungen auf gesellschaftliche Relevanzverschiebungen zurückgeführt werden (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-09/02-09/15).

Im Kontrast zum Elementarbereich fungiert in der beruflichen Bildung nicht die zunehmende Bedeutungszuschreibung eines pädagogischen Arbeitsfeldes als Auslöser der veränderten Zusammensetzung. Vielmehr wird die steigende Abiturquote, die im Jahr 2012 bei 42,3% lag (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 90 f.), bzw. die Priorisierung allgemeinbildender Schulzweige in der Sekundarstufe II als Grund der zunehmenden Herausforderungen für die eigene pädagogische Tätigkeit erachtet. Schließlich zeigt sich in der Erwachsenenbildung, dass die vermehrte Präsenz von Teilnehmenden im höheren Erwachsenenalter zur Etablierung neuer Institutionalisierungsformen wie etwa „Seniorenuniversitäten“ (Erwachsenenbildung-1-1-19/14) und weiteren altersspezifischen Lernkontexten führt. Dies korrespondiert mit der gesellschaftlichen Entwicklung einer steigenden Bedeutung von Lernkontexten für diese Altersgruppen (vgl. Schmidt/Tippelt 2011: 42 f.).

Eine weitere Einflussgröße, die die Rezeption des lebenslangen Lernens in allen drei Arbeitsfeldern beeinflusst, kann in den Vorerfahrungen der pädagogisch Anderen

mit Lernaktivitäten identifiziert werden. In Bezug auf den Elementarbereich werden die finanziellen Unterschiede der familiären Aufwendungen für frühkindliche Lernmöglichkeiten betont und als zentrale Einflussgröße auf die Vertrautheit der Kinder mit außerfamiliären Lernkontexten beschrieben. Gleichzeitig diagnostizieren die Befragten einen Wandel familiärer Strukturen. In diesem Zusammenhang kritisieren sie die Auflösung tradierte Wertvorstellungen, die von einer gemeinsamen Alltagsgestaltung bis hin zur Einhaltung von Verhaltensregeln reichen (vgl. Elementarbereich-4-1-25/33-26/04). Diese Erosion von tradierten Familienstrukturen diagnostizieren auch die Beschäftigten der beruflichen Bildung. Im Kontrast zu den elementarpädagogischen Fachkräften gehen sie stärker auf innerfamiliäre Lernkontexte ein. Dabei stellen sie heraus, dass im Vergleich zu einem nicht näher definierten Zeitpunkt der Vergangenheit Lerngelegenheiten durch die Übertragung von Verantwortung ab einem bestimmten Lebensalter immer seltener durch die Eltern arrangiert werden. Aus dieser Konstellation resultieren aus Sicht der Gruppendiskussionsteilnehmenden zusätzliche Anforderungen in ihrem pädagogischen Handeln, die auf die Kompensation dieser als suboptimal wahrgenommenen elterlichen Erziehungspraktiken ausgerichtet sind (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-09/16-10/21). Eine weitere Facette stellen die Vorerfahrungen mit pädagogisch intendierten Lernkontexten dar. In diesem Zusammenhang verweisen die Lehrkräfte der beruflichen Bildung auf die bisherigen Lernerfahrungen der pädagogisch Anderen im Verlauf der Sekundarstufe I. Diese werden als didaktisch kontraproduktiv dargestellt, was primär auf die dominante Sozialform des Klassenunterrichts (vgl. Meyer 2010: 136) zurückgeführt wird. Zudem thematisieren die Befragten aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld die mangelnde Lernmotivation der pädagogisch Anderen nach dem Abschluss der Sekundarstufe I. Dieses Phänomen wird auch in der Erwachsenenbildung aufgegriffen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-26/30-26/36).

Schließlich werden sowohl im Elementarbereich als auch in der Erwachsenenbildung heteronome Anforderungen an die pädagogisch Anderen identifiziert. Im erstgenannten pädagogischen Arbeitsfeld stellen die Befragten die zunehmende Institutionalisierung der kindlichen Lebenswelt über den Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung hinaus (vgl. Mudiappa/Kluczniok 2012: 75) fest und konnotieren dies als negative Entwicklung. Eine ebensolche Einstufung findet sich in der Erwachsenenbildung. Hier wird lebenslanges Lernen als normative Erwartungshaltung der Gesellschaft gegenüber dem Individuum bspw. hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit permanenter Weiterbildung deutlich (vgl. Holzer 2004: 113 f.). Um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es bereits in der Schule und der Erstausbildung einer Förderung von Selbstaktivität in Bezug auf die Bereitschaft zu permanentem Lernen (vgl. Arnold/Gieseke 1999: IX). Hierbei zeigt sich, dass die vielfältigen Transformationsprozesse nur durch den individuellen Aufbau flexibler Kompetenzgefüge bearbeitet werden können (vgl. Field 2006: 69 ff.).

Eine Besonderheit der pädagogischen Arbeitsfelder des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung stellen die Anforderungen der Bezugspersonen ihrer pädagogisch Anderen dar. Während deren Bedeutung von den pädagogisch Tätigen aus der

Erwachsenenbildung nicht angesprochen wird, bilden die Erwartungshaltungen dieser Personengruppe in den übrigen Arbeitsfeldern wichtige Referenzrahmen, die auf die Bedeutung von kontinuierlichem Lernen hinweisen. Den thematischen Ausgangspunkt im Elementarbereich stellt die Identifizierung von veränderten elterlichen Erziehungspraktiken dar, die mit „Überbehüten“ (Elementarbereich-1-13/40) charakterisiert werden. Ausgehend von dieser Diagnose registrieren die Befragten, dass diese gesteigerte Form der Fokussierung auf den Nachwuchs auch von den pädagogisch Tätigen erwartet wird (vgl. Elementarbereich-3-1-38/43-39/12).

Einen arbeitsfeldspezifischen Lernanlass, der in den Arbeitsfeldern des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung zur Geltung kommt, bildet die wahrgenommene Erweiterung des eigenen Zuständigkeitsbereichs auf die Beratung der Eltern. Die zunehmende Bedeutungszuschreibung dieser pädagogischen Kernaktivität (vgl. Nittel et al. 2014: 86 ff.) wird in beiden Bereichen des POSDLL mit kompensatorischen Gründen hinterlegt. Dabei wird die Delegation von Aufgaben registriert, die die Studienteilnehmenden des Elementarbereichs dem elterlichen Zuständigkeitsbereich zuordnen, und von den pädagogisch Tätigen mit der Erziehungspartnerschaft (vgl. Bauer/Brunner 2006: 9) begründet. Darüber hinaus ergibt sich die Notwendigkeit von Beratungsangeboten aus der Milieuzugehörigkeit mancher Familien, die mit der Betreuung eines Kindes überfordert zu sein scheinen (vgl. Elementarbereich-2-1-09/30-09/39). Demgegenüber bildet das Lebensalter der pädagogisch Anderen in der beruflichen Bildung den Hintergrund für die Beratung der Eltern. Hier stellen die pädagogisch Tätigen die Minimierung der Interaktion zwischen Eltern und Nachwuchs als Folge einer „Verselbstständigungsphase“ (Berufliche\_Bildung-2-1-62/32) heraus und leiten daraus einen steigenden Beratungsbedarf der Erziehungsberechtigten ab.

### **Präsenz organisationsbezogener Einflussgrößen**

Neben den bisher beschriebenen arbeitsfeldspezifischen Konstellationen, die sich auf die Rezeption des lebenslangen Lernens auswirken können, finden sich im Datenmaterial vereinzelt Hinweise auf weitere Einflussgrößen, die jedoch eine weitaus begrenztere Reichweite aufweisen. Obwohl sie sich nicht in allen untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern gleichermaßen identifizieren lassen, bieten sie doch einen aufschlussreichen Einblick in die Komplexität des Bedingungsgefüges, das für die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens als Wissens- und als Institutionalisierungsform konstitutiv ist.

In diesem Kontext wird die Verfügbarkeit finanzieller Ressourcen des eigenen Trägers exklusiv im Elementarbereich benannt. Diese bildet eine wesentliche Voraussetzung zur Gewährung von pädagogisch intendierten Lernkontexten für die eigenen Beschäftigten (vgl. Elementarbereich-3-1-05/38-05/45). Neben den monetären Voraussetzungen für die Initiierung von Lernprozessen identifizieren die Beschäftigten des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung die Rolle der Vorgesetzten. Sie werden nicht nur als entscheidungsrelevante Personen benannt, die über Anweisungen die Kooperationsaktivitäten der Befragten regulieren können (vgl. Elementarbe-

reich-2-1-23/05-23/21). Vielmehr nehmen sie über die Auswahl und Zuweisung von pädagogisch intendierten Lernkontexten, bspw. Fortbildungen, an einzelne Beschäftigte einen wesentlichen Einfluss auf die Kontinuität des Lernens des Personals und dessen Erfahrungen mit entsprechenden Lernaktivitäten.

Als ebenso relevant für die Thematisierung von speziellen Facetten des lebenslangen Lernens erweist sich in der Erwachsenenbildung die Orientierung an besonderen Werten. Als Beispiel hierfür gehen die Beschäftigten aus einer Organisation der allgemeinen Erwachsenenbildung auf die Historie des eigenen Mandats ein. Diese verbinden sie mit sozialdemokratischem Gedankengut aus dem 19. Jahrhundert und stellen einen Bezug zur Arbeiter- und Volksbildung (vgl. Olbrich 2001: 69 ff.) her. In diesem Kontext wird auch die Ermöglichung von sozialer Partizipation (vgl. Tippelt/Hippel 2011: 12 f.) als Aufgabe hervorgehoben und auf Teilnehmende in höheren Lebensaltern bezogen.

Selbst bei pädagogisch Tätigen, die aufgrund ihrer Beschäftigungsform über keine vergleichbare organisationale Rahmung verfügen und freiberuflich agieren, nimmt kontinuierliches Lernen eine zentrale Bedeutung ein. Sie basiert auf der Notwendigkeit der Positionierung und Abgrenzung gegenüber anderen Anbietern im pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-05/17-05/25) und wird dort als wichtiges Element bei der Durchführung einer freiberuflichen Tätigkeit erachtet (vgl. Lenk 2010: 95 f.).

Vor dem Hintergrund der bisher identifizierten Phänomene bleibt festzuhalten, dass die pädagogisch Tätigen nicht nur gesamtgesellschaftlichen Veränderungen unterliegen. Zusätzlich ist die Rezeption des lebenslangen Lernens von Einflüssen abhängig, die sich aus ihrer Verortung im jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeld ergeben und zu arbeitsfeldspezifischen Differenzen in der Wahrnehmung führen.

### **8.2.3 Arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens**

Die Präsenz dieser Bedingungen, die teils nur in bestimmten pädagogischen Arbeitsfeldern wirksam sind, führt dazu, dass das lebenslange Lernen in den verschiedenen Bereichen des POSDLL in unterschiedlicher Weise wahrgenommen wird. Die Diagnose einer dementsprechend arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft bildet die Schlüsselkategorie des empirischen Materials (vgl. Strauss 1994: 65 ff.) und somit das zentrale Phänomen der Arbeit (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75).

Zur Konturierung der Ausprägung dieser arbeitsfeldspezifischen Bezugnahme auf das lebenslange Lernen werden die bisher generierten quantitativen Ergebnisse und qualitativen Resultate miteinander kontrastiert. Zu diesem Zweck erfolgt sowohl ein Vergleich der Angaben aus den einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern als auch die Relationierung von statistischen Daten und qualitativem Material. Dadurch wird gewährleistet, dass die arbeitsfeldspezifischen Kontextualisierungen sowohl auf der Ebene des Bekanntheits- als auch des Vertrautheitswissens identifiziert werden.

### Arbeitsfeldspezifische Ausprägung des Bewusstseins

Die arbeitsfeldspezifische Auslegung des lebenslangen Lernens zeigt sich bereits auf der Ebene des Bewusstseins. Obwohl die Auswahl an Kontextualisierungsmöglichkeiten aufgrund der methodischen Rahmenbedingungen begrenzt bleibt, erlaubt diese spezifische Wissensform eine erste Annäherung an die Wissensbestände der Studienteilnehmenden zum lebenslangen Lernen.

Betrachtet man ihre Einstellungen zum lebenslangen Lernen nicht gesondert nach pädagogischem Arbeitsfeld, sondern aus einer komparativen Perspektive, so lassen sich in den quantitativen Daten kaum signifikante Unterschiede zwischen den drei Arbeitsfeldern feststellen. Zwei Ausnahmen zeigen sich beim Vergleich der Angaben von pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich und der beruflichen Bildung. Erstens stimmen die befragten elementarpädagogischen Fachkräfte der Aussage (12) „Ich fühle mich für die Gestaltung des lebenslangen Lernens meiner Adressaten zuständig“ signifikant ( $p = 0,32586$ ;  $\alpha = 0,000$ ;  $n = 610$ ) stärker zu als das Personal der beruflichen Bildung. Dieses Votum kann als Konsequenz aus der Aktualität juristischer Kodifizierungen gewertet werden, in denen das lebenslange Lernen thematisiert wird. Gleichzeitig verweist es auf die Position des Elementarbereichs als erstes Arbeitsfeld im POSDLL (vgl. Wildgruber/Becker-Stoll 2011: 60 f.) und die Dynamik der kollektiven Professionalisierung in diesem pädagogischen Bereich (vgl. Dellori/Nittel 2011: 189), bei der das lebenslange Lernen als Legitimationsfolie genutzt werden kann.

Zweitens stufen die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich die Relevanz der individuellen Professionalisierungsprozesse signifikant als höher ein als die Lehrkräfte der beruflichen Bildung. Dies wird in den entsprechenden Ausprägungen des Antwortverhaltens gegenüber der Aussage (13) „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“ deutlich ( $p = 0,15376$ ;  $\alpha = 0,005$ ;  $n = 624$ ). Dieses Phänomen verweist auf die Ausrichtung der arbeitsfeldspezifischen Ausbildungsinhalte auf kontinuierliches Lernen (vgl. Janssen 2010: 56) und die hohe Weiterbildungsaffinität der elementarpädagogischen Fachkräfte (vgl. Beher/Walter 2012: 33).

Im Rahmen der Kontrastierung der individuellen Einstellungen aus allen drei Bereichen des POSDLL wird zudem ein dritter Unterschied deutlich. Dieser besteht darin, dass das Personal aus der Erwachsenenbildung dem Statement (9) „Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet“ signifikant ( $p = 0,13456$ ;  $\alpha = 0,029$ ;  $n = 630$ ) stärker zustimmt als Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung Lernkontexte angeboten werden, die sich in der Summe auf einen längeren Abschnitt der Lebensspanne beziehen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015: 37; Tippelt/Schmidt-Hertha/Friebe 2014: 11 f.). Darüber hinaus stellt die historische Verbundenheit dieses Bereichs mit dem lebenslangen Lernen als „ureigenes Thema der Erwachsenenbildung“ (Brödel 1998: 1) eine weitere Begründungsmöglichkeit für dieses Resultat dar.

In Bezug auf die Relationierung von Wissen zum lebenslangen Lernen und der Ausübung seiner Institutionalisierungsform der Kooperation (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 130 ff.) wird deutlich, dass sowohl die Beschäftigten des Elementarbereichs ( $r = 0,117$ ;  $p = 0,023$ ;  $n = 373$ ) als auch der beruflichen Bildung ( $r = 0,184$ ;  $p = 0,043$ ;  $n = 121$ ) die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterbildung für beruflichen Erfolg umso eher unterstreichen, je mehr Verbindungen sie zu anderen Arbeitsfeldern unterhalten. Hierin zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem lebenslangen Lernen als Wissensform in den Einstellungen der pädagogisch Tätigen aus den beiden Bereichen mit der „harten“ Institutionalisierungsform der Kooperation. Zusätzlich kann hierdurch die Verknüpfung zwischen der Einstufung einer Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens, nämlich der Weiterbildung, und der faktischen Ausprägung einer anderen Institutionalisierungsform, in diesem Fall der Kooperation, nachgewiesen werden. Im Kontrast zu dieser Befundlage finden sich in den Angaben der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner keine statistisch signifikanten Verbindungen zwischen den beiden erwähnten Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens. Der Umstand, dass in ihrem Bekanntheitswissen generell kein Zusammenhang zwischen dem lebenslangen Lernen und Kooperationen identifiziert werden kann, verdeutlicht die Notwendigkeit zur vertieften Analyse durch den Rückgriff auf die Gruppendiskussionsausschnitte.

Im Rahmen der statistischen Auswertung konnten in den Angaben der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich noch weitere Zusammenhänge zwischen individuellen Einstellungen und verfestigten Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens identifiziert werden, durch die sie sich von den Lehrkräften der beruflichen Bildung unterscheiden. So geht rein statistisch betrachtet die Zustimmung zum Postulat, dass das lebenslange Lernen als bedeutsam für das eigene berufliche Selbstverständnis eingestuft wird, mit einer ausgeprägten Kooperationsaktivität einher ( $r = 0,130$ ;  $p = 0,013$ ;  $n = 369$ ). Diese Konstellation verweist auf den Umstand, dass sich arbeitsfeldübergreifende Zusammenarbeit nicht nur positiv auf die Übergangsgestaltung der pädagogisch Anderen auswirkt (vgl. Tippelt/Kadera/Buschle 2014: 68 f.), sondern auch als Lernkontext für pädagogisch Tätige gewertet werden kann (vgl. Hildebrandt 2012: 193). Ein weiterer Unterschied zwischen den Beschäftigten dieser beiden pädagogischen Arbeitsfelder zeichnet sich bei der Bewertung der eigenen Zuständigkeit für die Gestaltung des lebenslangen Lernens der eigenen pädagogisch Anderen ab. Im Fall der elementarpädagogischen Fachkräfte fällt eine positive Beurteilung dieser Aussage ebenfalls mit vielfachen Kooperationsbeziehungen zusammen ( $r = 0,142$ ;  $p = 0,007$ ;  $n = 359$ ), während diese Verbindungen in den Angaben der Befragten der beruflichen Bildung nicht auftaucht. Hier bieten sich die bereits erwähnten Synergieeffekte bei der Übergangsgestaltung vom Elementar- in den Primarbereich als Begründung an. Darüber hinaus stellen betriebliche Erwartungen (vgl. Schönfeld et al. 2010: 184 f.), die durch intensive Zusammenarbeit öfter formuliert werden, eine potenzielle Penetration des eigenen Zuständigkeitsbereichs dar.

Auch mit gesondertem Blick auf die arbeitsfeldspezifischen Ausprägungen der Kooperationsaktivitäten zeigen sich wenige substanzielle Differenzen. Im arbeits-

feldbezogenen Vergleich wird deutlich, dass die Lehrkräfte der beruflichen Bildung innerhalb des POSDLL signifikant weniger Kooperationen durchführen als elementarpädagogische Fachkräfte ( $p=0,919$ ;  $\alpha=0,000$ ;  $n=635$ ) und pädagogisch Tätige aus der Erwachsenenbildung ( $p=0,741$ ;  $\alpha=0,005$ ;  $n=635$ ). Ein Grund für dieses Resultat ist in der juristischen Kodifizierung zu sehen, die in diesem pädagogischen Arbeitsfeld von Bedeutung ist. Durch diese wird mit den Ausbildungsbetrieben der zentrale Kooperationspartner definiert (BBiG § 2), der außerhalb des POSDLL angesiedelt ist. Elementarpädagogische Fachkräfte kooperieren demgegenüber signifikant seltener außerhalb von pädagogischen Arbeitsfeldern als pädagogisch Tätige aus der beruflichen Bildung ( $p=0,603$ ;  $\alpha=0,006$ ;  $n=635$ ) und Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ( $p=0,604$ ;  $\alpha=0,004$ ;  $n=635$ ). Dieses statistische Ergebnis verweist auf die besondere Position dieser beiden Arbeitsfelder an den Schnittstellen zwischen dem POSDLL und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wie etwa dem Wirtschaftssystem (vgl. Luhmann 1984: 312 ff.) oder der Politik (vgl. Luhmann 2002b: 69 ff.).

In der Gesamtbetrachtung wird deutlich, dass sich das Bekanntheitswissen der pädagogisch Tätigen zum lebenslangen Lernen nur in wenigen Aspekten unterscheidet. In Bezug auf die arbeitsfeldspezifischen Bewertungen des lebenslangen Lernens als Wissensform zeigt sich, dass sich elementarpädagogische Fachkräfte signifikant stärker für die Gestaltung des lebenslangen Lernens ihrer pädagogisch Anderen zuständig fühlen als Lehrkräfte der beruflichen Bildung und auch die Weiterbildungsbereitschaft überzufällig als wichtiger einstufen. Ergänzend hierzu gibt das Personal aus der Erwachsenenbildung im Vergleich zu Beschäftigten aus der beruflichen Bildung signifikant häufiger an, mit dem lebenslangen Lernen vertraut zu sein.

Außer im Bereich der Erwachsenenbildung werden Verbindungen zwischen Wissens- und Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens hergestellt. Dabei steigen sowohl im Elementarbereich als auch in der beruflichen Bildung die Zustimmungswerte für die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterbildung umso deutlicher, je mehr Kooperationen inner- wie außerhalb des POSDLL unterhalten werden. Eine erhöhte Aktivität in diesem Bereich ist bei den elementarpädagogischen Fachkräften zusätzlich mit der Verortung des lebenslangen Lernens als Teil des beruflichen Selbstverständnisses sowie der selbstwahrgenommenen Verantwortlichkeit für die Gestaltung des lebenslangen Lernens ihrer pädagogisch Anderen verbunden.

Mit Blick auf die arbeitsfeldspezifischen Ausprägungen der Kooperationsaktivitäten weisen Lehrkräfte der beruflichen Bildung im Kontrast zum Personal aus den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern signifikant weniger Kooperationsbeziehungen innerhalb des POSDLL auf. Außerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems sind es die Beschäftigten des Elementarbereichs, die überzufällig seltener kooperieren als pädagogisch Tätige aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung.

Abseits dieser Differenzen im Bekanntheitswissen zum lebenslangen Lernen ergibt sich in den quantitativen Ergebnissen ein vergleichsweise homogenes Antwortver-

halten der Studienteilnehmenden aus den drei untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern. Weiterführende Differenzierungen, die das Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen betreffen, können an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Diese ergeben sich erst durch den Vergleich der kollektiven Orientierungen innerhalb der beruflichen Selbstbeschreibungen.

### **Arbeitsfeldspezifische Ausprägung des Vertrautheitswissens**

Während durch die Analyse der statistischen Daten die Präsenz des lebenslangen Lernens im Bekanntheitswissen der Befragten verortet werden kann, bleibt die Frage nach der Existenz von Vertrautheitswissen im kollektiven Wissensbestand der pädagogisch Tätigen unbeantwortet. Dabei wird deutlich, dass sich durch den gewählten quantitativen Zugang nur begrenzt Phänomene rekonstruieren lassen, die im Vorfeld nicht antizipiert werden konnten (vgl. Kelle 2008: 108 f.). Mit dem zusätzlichen Rückgriff auf das Gruppendiskussionsverfahren geraten die kollektiven Orientierungen der Studienteilnehmenden in den Blick (vgl. Loos/Schäffer 2001: 9). Dadurch konnte das Vertrautheitswissen der Studienteilnehmenden aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern mit allen Facetten rekonstruiert werden, die bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens relevant sind.

Die nachfolgend dargestellte Dimensionalisierung des Vertrautheitswissens zum lebenslangen Lernen ist in weiten Teilen am Vorgehen der PAELL-Studie orientiert. Ein zentrales Anliegen der Untersuchung bestand darin, die Verankerung des lebenslangen Lernens in acht untersuchten Bereichen des POSDLL zu erforschen (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014: 17). Es zeigte sich, dass das lebenslange Lernen jeweils in unterschiedlicher Intensität wahrgenommen und mit ebenso verschiedenen Gegenstandsbereichen in Verbindung gebracht wird. In den drei pädagogischen Arbeitsfeldern, die in dieser Studie in den Blick genommen werden, ist diese Orientierungskraft im Vergleich zu anderen Segmenten dieses gesellschaftlichen Funktionssystems besonders deutlich ausgeprägt. Ebenso erfolgte in dieser ersten Auswertung der qualitativen und quantitativen Daten eine Dimensionalisierung der Orientierungskraft hinsichtlich ihrer Intensität, der reflexiven bzw. transitiven Bezugnahme auf das lebenslange Lernen sowie der inhaltlichen Gegenstandsbereiche, die in den jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeldern thematisiert wurden. Zusätzlich findet sich bereits in dieser Publikation die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Institutionalisierungsgraden derjenigen Elemente, die mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht wurden (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 135 ff.).

Die arbeitsfeldspezifische Ausprägung der Orientierungskraft lässt sich entlang verschiedener Eigenschaften und ihrer Dimensionen aufzeigen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75). Dazu wird der Kontext dieser Schlüsselkategorie basierend auf den Analyseergebnissen und dem gegenwärtigen Diskurs zum lebenslangen Lernen doppelt untergliedert. Dadurch kann die Komplexität der Referenzen aufgezeigt werden, die die Befragten aus den drei zentralen pädagogischen Arbeitsfeldern herstellten. In dieser Arbeit werden Kategorien der Primäruntersuchung genutzt und anhand der

empirischen Ergebnisse weiterentwickelt, sodass eine differenziertere Bestimmung der jeweiligen Orientierungskraft möglich wird.

Aufgrund des Forschungsdesigns wird die Unterscheidung zwischen einer transitiven und reflexiven Bezugnahme auf das lebenslange Lernen (vgl. Nittel et al. 2011: 177) adaptiert und als Eigenschaft *formale Referenzebene des Lernens* zur näheren Beschreibung der Kernkategorie angewandt. In diesem Kontext wird nicht nur unterschieden, ob die Befragten die thematisierten Lernprozesse auf sich oder die pädagogisch Anderen beziehen. Zudem erfolgt eine dreifache Differenzierung der reflexiven Bezugnahme. In einer ersten Dimension werden Phänomene mit berufsbiografischer Kontextualisierung (vgl. Harney/Ebbert 2006: 423 ff.) zusammengefasst, in denen bspw. beruflich relevante Lernprozesse oder -kontexte thematisiert werden. Eine zweite Dimension ist auf das Lernen im Zusammenhang mit der bildungsbiografischen Entwicklung (vgl. Hof/Kade/Fischer 2010: 330) innerhalb des POSDLL ausgerichtet. Hierbei stehen Lernprozesse im Fokus, die mit der Entwicklung der Individuen als Rollenträgerinnen und -träger (vgl. Berger/Luckmann 2010: 78) innerhalb von pädagogischen Arbeitsfeldern verbunden sind und sich bspw. auf schulische Lernkontexte oder Fortbildungen im Rahmen der Erwachsenenbildung beziehen. Ergänzend hierzu bildet die Prozessierung der Bildungsbiografie außerhalb des POSDLL die dritte Dimension. Darin werden alle Lernaktivitäten verortet, die nicht auf rollenbezogenes Handeln innerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems oder der Arbeitswelt bezogen sind und stattdessen auf Facetten, wie die Entwicklung der Persönlichkeit oder Selbstverwirklichung, abzielen (vgl. Kade/Seitler 1996: 235). Mit dieser weiterführenden Unterscheidung in eine berufsbiografische sowie zwei bildungsbiografische Referenzebenen kann der Dialektik der Humanontogenese entsprochen werden, die sowohl auf die Subjektwerdung des Individuums als auch auf dessen Sozialintegration ausgelegt ist (vgl. Tippelt/Nittel 2013: 148 f.). Dementsprechend wird auch die transitive Bezugnahme dreifach untergliedert. Darüber hinaus werden drei zusätzliche Referenzebenen ergänzt, die alle denkbaren Kontextualisierungsoptionen von permanenten Lernaktivitäten umfassen. Somit werden die Ebenen der Organisation, des gesellschaftlichen Funktionssystems sowie der Gesellschaft integriert.

Als zweite Eigenschaft dokumentieren sich auf der *Zeitebene des Lernens* unterschiedliche chronologische Kontextualisierungen der beruflichen Selbstbeschreibungen. In Anlehnung an ein wissenssoziologisches Analyseschema wird dabei zwischen zwei Zeitbezügen differenziert. Den Ausgangspunkt bildet die Unterscheidung von Umzu- und Weil-Motiven, wobei die Handlungsmotivation des Individuums im ersten Fall auf ein zukünftiges Ziel ausgerichtet ist und im zweiten Fall auf einer zurückliegenden Konstellation beruht (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 286 ff.). In der Studie von Schmidt-Lauff (2008) werden diese beiden Temporalbezüge auf Lernaktivitäten im Erwachsenenalter bezogen und als Eigenzeiten der Lernimpulse konzipiert. Die Autorin identifiziert hierbei drei Kontextualisierungsoptionen, die als Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug deklariert werden (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 412 ff.). Betrachtet man diese chronologischen Kontextualisierungen vor dem Hinter-

grund der Humanontogenese, so werden vor allem die rückblickende und die vorausschauende Perspektiven als Lernanlässe virulent, während die aktuelle Gestalt der Berufs- bzw. Bildungsbiografie eher die Ausgangsbasis für die Diagnose von Lernbedarfen bildet. Die darauf aufbauenden Lernimpulse können dementsprechend entweder auf vergangene Konstellationen zurückgeführt werden oder auf chronologisch noch nicht eingetretene Situationen bzw. Zustände ausgerichtet sein. In diesem Sinn werden auf einer retrospektiv-kausalen Zeitebene Phänomene erfasst, die auf Lernimpulse auf früheren Lernerfahrungen oder auf zurückliegenden Entwicklungen beruhen. Im Kontrast dazu werden aus einer prospektiv-teleologischen Zeitperspektive Entwicklungen thematisiert, die im Lebenslauf noch nicht eingetreten sind und Lernen einen vorbereitenden Charakter zuschreiben (vgl. ebd.: 414 ff.).

Obwohl sich beide Eigenschaften der Kernkategorie getrennt voneinander erfassen lassen, werden die Komplexität der Orientierungskraft sowie ihre arbeitsfeldspezifische Ausprägung erst durch die Verschränkung beider Facetten deutlich. Somit kann das Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen nach folgendem – hier zunächst idealtypisch dargestellten – Schema grafisch verortet werden:

| Eigenschaft 1: Formale Referenzebene |  | Eigenschaft 2: Zeitebene |                         |
|--------------------------------------|--|--------------------------|-------------------------|
|                                      |  | Retrospektiv-kausal      | Prospektiv-teleologisch |
| Reflexiv                             | Berufsbiografie                        | • Phänomene              | • Phänomene             |
|                                      | Bildungsbiografie außerhalb des POSDLL | • Phänomene              | • Phänomene             |
|                                      | Bildungsbiografie innerhalb des POSDLL | • Phänomene              | • Phänomene             |
| Transitiv                            | Berufsbiografie                        | • Phänomene              | • Phänomene             |
|                                      | Bildungsbiografie außerhalb des POSDLL | • Phänomene              | • Phänomene             |
|                                      | Bildungsbiografie innerhalb des POSDLL | • Phänomene              | • Phänomene             |
|                                      | Einrichtung                            | • Phänomene              | • Phänomene             |
|                                      | Gesellschaftliches Funktionssystem     | • Phänomene              | • Phänomene             |
|                                      | Gesellschaft                           | • Phänomene              | • Phänomene             |

**Abb. 11:** Eigenschaften des Vertrautheitswissens zum lebenslangen Lernen.

Quelle: eigene Darstellung

Basierend auf dieser Heuristik können die zentralen Analyseergebnisse zur arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens getrennt nach den drei zentralen pädagogischen Arbeitsfeldern dargestellt werden. Zur verbesserten Lesefreundlichkeit werden zudem Gruppendiskussionsausschnitte eingefügt, die sich auf die jeweiligen Dimensionen der beiden Eigenschaften beziehen.

## Arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens im Elementarbereich

In den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich zum lebenslangen Lernen existiert eine deutliche reflexive Bezugnahme. Diese ist auf die eigene *Berufsbiografie* beschränkt, sodass bspw. keine persönlichkeitsbildenden Effekte des lebenslangen Lernens benannt oder Erinnerungen an die eigene Schulzeit angesprochen werden.

Ausnahmen zeigen sich bei der Thematisierung von Vorerfahrungen aus der eigenen Berufsausbildung (vgl. ebd.: 414), die in ihrer Bedeutung auf die eigene berufsbiografische Entwicklung ausgerichtet sind. Der *retrospektiv-kausale Bezug* wird im Datenmaterial bspw. darin deutlich, dass die Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen auf positive Erfahrungen während der eigenen Ausbildungszeit zurückgeführt wird (vgl. Elementarbereich-1-1-20/33-21/08). Während in diesem Kontext der Zuwachs an subjektiv verfügbarem Wissen als Markierer erfolgreicher Lernaktivitäten fungiert, werden die Auswirkungen des eigenen Lizenzierungsverfahrens an anderen Textstellen mit der Habitualisierung einer ausgeprägten Reflexionsfähigkeit beschrieben (vgl. Elementarbereich-2-1-30/26-30/30).

Zudem wird ein latentes Lernbedürfnis als ausschlaggebender Impuls (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 414) für die Realisierung des lebenslangen Lernens in der eigenen Berufsbiografie benannt. Dieses zeigt sich in dem Umstand, dass das Streben nach beruflicher Abwechslung ebenso als Lerngenerator begriffen wird (vgl. Elementarbereich-3-1-01/36-01/41) wie auch die Lernmotivation (vgl. Siebert 2006a: 58 ff.), die für elementarpädagogische Fachkräfte als genuin hoch eingestuft wird (vgl. Elementarbereich-3-1-04/29-04/30).

Dies wird vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Veränderungen virulent. In ihnen spiegelt sich der retrospektiv-kausale Zeitbezug insofern wider, als sie einerseits zur permanenten Inanspruchnahme pädagogisch intendierter Lernkontexte (vgl. Elementarbereich-4-1-20/41-21/05) führen. Andererseits begründen die kollektiven Transformationsprozesse die steigende Relevanz von Flexibilität sowie die Bereitschaft zu erfahrungsbasiertem Lernen (vgl. Elementarbereich-4-1-22/06-22/33). Als weitere zeitlich rückverweisende Lerngeneratoren diagnostizieren die Studienteilnehmenden aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld eine quantitativ gestiegene Arbeitsbelastung (vgl. Elementarbereich-3-1-07/41) sowie eine qualitative Aufgabenerweiterung, die bspw. im Bereich der qualitätssichernden Maßnahmen deutlich wird (vgl. Elementarbereich-2-1-27/44-28/31).

Zudem bilden veränderte Erwartungshaltungen den Ausgangspunkt für die zunehmende Bedeutung kontinuierlichen Lernens. Diese werden von den elementarpädagogischen Fachkräften zunächst in Verbindung mit den Bezugspersonen ihrer pädagogisch Anderen thematisiert und eine Erweiterung hin zur verstärkten Beratung der Eltern als Herausforderung für die eigene Berufsbiografie begriffen (vgl. Elementarbereich-3-1-36/32-37/19). Darüber hinaus werden gesellschaftliche Erwartungen angesprochen. In diesem Zusammenhang leiten die pädagogisch Tätigen aus der stei-

genden Relevanzzuschreibung für frühkindliche Lernkontexte einen Impuls für die Prozessierung der eigenen berufsbiografischen Entwicklung über pädagogisch intendierte Lernkontexte ab (vgl. Elementarbereich-2-1-05/13-05/21). Die damit einhergehenden gesellschaftlichen Forderungen nach entsprechenden Veränderungen im elementarpädagogischen Handeln (vgl. Ruppin 2015: 10) werden teilweise abgelehnt, was mit der bereits bestehenden Förderung des lebenslangen Lernens in diesem pädagogischen Arbeitsfeld begründet wird (vgl. Elementarbereich-3-1-11/14-11/38).

In diesem Kontext werden auch bildungspolitisch initiierte Impulse zur Verstetigung des lebenslangen Lernens innerhalb des Elementarbereichs aufgegriffen. Dieses Phänomen wird bspw. bei der Thematisierung von arbeitsfeldspezifischen Veränderungen angesprochen (vgl. Elementarbereich-1-1-22/35-22/38). Dabei wird die bildungspolitische Akzentuierung des lebenslangen Lernens als zentrale Voraussetzung für die berufsbiografische Entwicklung durch die Nutzung von pädagogisch intendierten Lernkontexten benannt. Zudem wird diese Initiative als Generator der individuellen Professionalisierung für die elementarpädagogischen Fachkräfte deutlich. In weiteren Abschnitten der Gruppendiskussionen zeigt sich diese retrospektiv-kausale Orientierung zusätzlich darin, dass mit der Einführung von juristischen Grundlagen wie etwa dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2015: 115 ff.) oder dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012: 452 ff.) die arbeitsfeldübergreifende Kooperation über gemeinsame pädagogisch intendierte Lernkontexte forciert wird (vgl. Elementarbereich-2-1-20/06-20/08). Durch Gesetze können nicht nur Impulse für die Initiierung einer solcher Zusammenarbeit geschaffen, sondern auch bestehende Kooperationen ausgebaut und zusätzliche berufsbiografisch relevante Lernaktivitäten ermöglicht werden (vgl. Elementarbereich-3-1-19/03-19/36; Elementarbereich-4-1-06/27-06/38). Zudem identifizieren die Befragten in Gesetzen Möglichkeiten zum Abbau berufskultureller Fremdheit innerhalb des POSDLL, was bspw. über die Interaktion der Beschäftigten aus den betroffenen Arbeitsfeldern im Zuge ihres Erwerbsverlaufs (vgl. Elementarbereich-2-1-06/02-06/13) geschehen kann.

Eine weitere Option scheint im Wunsch der elementarpädagogischen Fachkräfte zur Etablierung arbeitsfeldübergreifender Lizenzierungsverfahren auf (vgl. Elementarbereich-4-1-05/30-06/07). Die berufskulturelle Annäherung zwischen den Beschäftigten des Elementar- und Primarbereichs wird von den Befragten auch mit der Übernahme primarpädagogischer Tätigkeiten in ihrem eigenen beruflichen Handeln in Verbindung gebracht (vgl. Elementarbereich-2-1-03/34-03/35).

Im Vergleich zu retrospektiv-kausalen Zeitbezügen, in denen die Vergangenheit die Referenz der thematisierten Lernaktivitäten bildet, ist die *prospektiv-teleologische Ausrichtung* der berufsbiografischen Bezugnahme auf das lebenslange Lernen wesentlich schwächer ausgeprägt. In diesem Zusammenhang gehen die Befragten auf die Notwendigkeit permanenten Lernens ein, die sich vor dem Hintergrund der Arbeits-

platzunsicherheit (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 416) entfaltet. Dabei steht jedoch nicht eine potenzielle Arbeitslosigkeit im Mittelpunkt, sondern der Zwang zum Arbeitsplatzwechsel sowie die Herausforderungen bei der berufsbiografischen Profilbildung (vgl. Elementarbereich-2-1-29/12-30/04). Darüber hinaus antizipieren die Befragten die Diskontinuität ihrer berufsbiografischen Entwicklung (vgl. Hof 2009: 29 f.) angesichts unkalkulierbarer zukünftiger Entwicklungen im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld (vgl. Elementarbereich-1-1-20/19-20/37) und werten diese Konstellation als Anlass für permanentes Lernen (vgl. Elementarbereich-1-1-20/14-20/17). Abseits von Varianten der prospektiv-teleologischen Bezugnahme auf die eigene berufsbiografische Entwicklung, in denen Veränderungen als Bedrohung des Status quo dargestellt werden, existieren auch positive Konnotationen. Dabei werden der Zustand der berufsbiografischen Ungewissheit positiv gewendet und der Umfang sowie die Pluralität des Nicht-Wissens (vgl. Dinkelaker 2008: 23 ff.) als biografische Chance zur Weiterentwicklung begriffen (vgl. Elementarbereich-1-1-21/12-21/23). Dazu zählt auch die Akzentuierung kontinuierlichen Lernens als Option des beruflichen Aufstiegs. In diesem Zusammenhang werden akademische Lernkontexte als Möglichkeit zur Aufstiegsqualifizierung (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 416) betrachtet (vgl. Elementarbereich-3-1-02/16-02/26).

Über die Thematisierung des lebenslangen Lernens in Bezug auf die eigenen Lernprozesse hinaus akzentuieren die Befragten die Perspektive ihrer pädagogisch Anderen. Im Kontrast zur reflexiven Referenz wird die transitive Bezugnahme wesentlich facettenreicher ausgestaltet. Dabei werden keine Lernprozesse thematisiert, die auf deren berufsbiografische Entwicklung ausgerichtet sind. Demgegenüber zeigen sich im Vertrautheitswissen der elementarpädagogischen Fachkräfte vielfältige Kontextualisierungen, die den beiden bildungsbiografischen Referenzebenen zugeordnet werden können.

Mit Blick auf die Prozessierung der *Bildungsbiografie der pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL* dominiert die *prospektiv-teleologische Zeitebene*. Dabei thematisieren die Befragten antizipierbare Veränderungen (vgl. ebd.: 416), die von den pädagogisch Anderen im weiteren Verlauf ihrer Verweildauer innerhalb des POSDLL bearbeitet werden. Zu diesen zählen sie die obligatorischen Übergänge zwischen verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern und den daraus resultierenden individuellen Herausforderungen. In diesem Kontext wird die Vorbereitung auf Übergangssituationen nicht nur als originärer Zuständigkeitsbereich von elementarpädagogischen Fachkräften beschrieben (vgl. Elementarbereich-1-1-12/12-12/20).

Obwohl im Datenmaterial auch die Unterstützungsleistungen beim Übergang des Kindes von der ausschließlichen familiären Betreuung in elementarpädagogische Einrichtungen (vgl. Elementarbereich-1-1-10/14-10/28) thematisiert werden, bildet der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich den Fokus. Mit Bezug auf diesen Wechsel in das nachgeschaltete pädagogische Arbeitsfeld stellen sie bspw. die zentrale Bedeutung von arbeitsfeldübergreifender Kooperationen heraus, was anhand der Bereitstellung von Lernkontexten zur Vorbereitung der Kinder auf die Ein-

mündung in die Grundschule (vgl. Elementarbereich-2-1-03/35-03/38) präzisiert wird.

Einen weiteren Bezugspunkt, der die prospektiv-teleologische Ausrichtung der bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL beschreibt, stellen die Erwartungshaltungen verschiedener Akteurinnen und Akteure dar. In diesem Kontext wird deutlich, dass die Erwartungen der Grundschullehrkräfte an das elementarpädagogische Handeln primär auf die Gestaltung der Bildungsbiografie der pädagogisch Anderen ausgerichtet sind. Dieser Umstand dokumentiert sich in der Anforderung zur Gewährleistung von Schulfähigkeit für den anstehenden Übergang (vgl. Elementarbereich-1-1-09/14-09/17; Elementarbereich-2-1-05/43-06/01) sowie der damit korrespondierenden Ausdifferenzierung von aktivitäts- und umsetzungsbezogenen, fachlich-methodischen, personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen (vgl. Elementarbereich-3-1-43/18-45/44; Elementarbereich-4-1-10/01-10/15). Diese Ansprüche zur angemessenen Vorbereitung des Nachwuchses werden zudem von den Erziehungsberechtigten an das elementarpädagogische Handeln gestellt (vgl. Elementarbereich-2-1-07/06-07/12), wobei die Eltern zusätzlich eine langfristige Perspektive auf die bildungsbiografische Entwicklung einnehmen. Dementsprechend wird bereits während der Verweildauer ihrer Kinder in der elementarpädagogischen Einrichtung die Tendenz zur Präformierung der Schulkarriere (vgl. Kramer/Thiersch/Ziems 2015: 218) diagnostiziert (vgl. Elementarbereich-4-1-27/10-27/36).

Neben beruflichen Selbstbeschreibungen, in denen die bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL auf die Zukunft ausgerichtet ist, finden sich im Datenmaterial *retrospektiv-kausale Bezüge*. Sie sind überwiegend auf Veränderungen in der familiären Arbeitsteilung bezogen. Eine solche Neuerung stellt die Erwerbstätigkeit beider Elternteile dar, was zur früheren Einmündung des Nachwuchses in das POSDLL führt (vgl. Elementarbereich-4-1-23/05-23/14). Dies bildet eine Anforderung an die bildungsbiografische Entwicklung pädagogisch Anderer. Die Zunahme sozialer Ungleichheiten der Familien führt zu divergierenden Vorerfahrungen der Kinder mit Lernaktivitäten (vgl. Elementarbereich-4-1-25/33-25/39). In diesem Sinn bilden die sozialen Disparitäten der pädagogisch Anderen eine Herausforderung, die es im Rahmen der eigenen pädagogischen Tätigkeit zu berücksichtigen gilt. Ein ähnlicher Effekt ergibt sich aus der Erosion von tradierten Familienstrukturen, die sich auf die Ausprägung der sozial-kommunikativen Kompetenzen der Kinder auswirken (vgl. Elementarbereich-4-1-25/47-26/23). Schließlich thematisieren die elementarpädagogischen Fachkräfte die Etablierung zusätzlicher Gesetze, die auf die frühkindliche Förderung ausgerichtet sind. Durch ihre Implementierung finden die spezifischen Lernbedingungen dieser pädagogisch Anderen verstärkt Beachtung, sodass bildungsbiografisch relevante Lernprozesse noch gezielter prozessiert werden können (vgl. Elementarbereich-1-1-23/15-23/24).

Im Vertrautheitswissen der elementarpädagogischen Fachkräfte wird des Weiteren die *bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL*

angesprochen und ausschließlich *prospektiv-teleologisch* akzentuiert. Ein wesentliches Ziel des eigenen pädagogischen Handelns bildet die Förderung einer möglichst dauerhaften Lernmotivation, die auch jenseits gesellschaftlich geforderter Lernprozesse wirksam sein soll (vgl. Elementarbereich-1-1-10/28-10/34). Darüber hinaus sehen es die Studienteilnehmenden als einen wichtigen Teil ihres Mandats an, die personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen ihrer pädagogisch Anderen zu fördern (vgl. Elementarbereich-2-1-06/22-06/39).

Die *Referenzebene der Einrichtung* wird von den pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich ausschließlich *retrospektiv-kausal* thematisiert. Einen inhaltlichen Bezugspunkt bilden organisationale Anpassungsleistungen, die durch die Bezugspersonen ausgelöst werden (vgl. Elementarbereich-4-1-22/41-22/48).

Die Befragten zeigen im Material zusätzliche Impulse aus der organisationalen Umwelt auf, die zu Veränderungen innerhalb ihrer eigenen Einrichtung führen. Dazu gehört die Etablierung von qualitätssichernden Maßnahmen, die sich in der Institutionalisierungsform des Qualitätsmanagements (vgl. Elementarbereich-4-1-23/38-23/48) manifestieren. Zudem werden Leitlinien des organisationalen Lernens benannt. In diesem Zusammenhang ergibt sich aus der Maxime des genuinen Umweltbezugs (vgl. Elementarbereich-4-1-23/38-23/48) ein permanenter Lernanlass und auch das Ziel der Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten kann aus der Sicht der elementarpädagogischen Fachkräfte nur durch die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung gewährleistet werden (vgl. Elementarbereich-2-1-08/29-09/03).

Schließlich thematisieren die elementarpädagogischen Fachkräfte die *Referenzebene der Gesellschaft*. Vor dem Hintergrund der zukünftigen Entwicklung der pädagogisch Anderen in berufs- wie auch bildungsbiografischer Hinsicht diagnostizieren sie eine zunehmende gesellschaftliche Bedeutungszuschreibung für elementarpädagogisches Handeln. Diesbezüglich gerät die möglichst frühzeitige Förderung des Nachwuchses mittels pädagogisch intendierter Lernkontexte in den Fokus der gesellschaftlichen Wahrnehmung (vgl. Elementarbereich-2-1-14/02-14/28).

Zusammenfassend zeigen sich im Vertrautheitswissen der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich zwei Schwerpunkte bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens. Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens ist insofern arbeitsfeldspezifisch, als nur bestimmte formale Referenzebenen akzentuiert werden. So zeichnet sich die reflexive Bezugnahme der pädagogisch Tätigen zwar durch eine ausgeprägte Referenz gegenüber der eigenen Berufsbiografie mit retrospektiv-kausalem Zeitbezug aus, doch sprechen die Studienteilnehmenden ihre bildungsbiografische Entwicklung nicht an. In Hinblick auf die transitive Bezugnahme der Befragten wird der zweite Akzent der arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens deutlich. Dieser besteht in der überwiegenden Fokussierung der beruflichen Selbstbeschreibungen auf die bildungsbiografische Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL und ist durch eine starke prospektiv-teleologische Ausrichtung geprägt. Neben diesen beiden charakteristischen Facetten der

arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft ist das Vertrautheitswissen durch die Thematisierung der bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL gekennzeichnet, wobei ausschließlich eine prospektiv-teleologische Kontextualisierung vorliegt. Demgegenüber wird die Referenzebene der Einrichtung nur aus einer retrospektiv-kausalen Zeitperspektive angesprochen. Weiterführende Bezüge zu vergangenen oder zukünftigen Veränderungen innerhalb gesellschaftlicher Funktionssysteme konnten nicht identifiziert werden. Hingegen wird auf der Referenzebene der Gesellschaft ein retrospektiv-kausaler Temporalbezug erkennbar.

Die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft mit ihren Schwerpunkten in den Ausprägungen der zwei Eigenschaften und ihren jeweiligen Dimensionen lässt sich grafisch als Profil folgendermaßen abbilden:

| Elementarbereich                        |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Eigenschaft 1:<br>Formale Referenzebene |  | Eigenschaft 2: Zeitebene  |  |
|   |  | Retrospektiv-kausal   | Prospektiv-teleologisch  |
| Reflexiv                                | Berufsbiografie                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungen aus Berufsausbildung</li> <li>• Latentes Lernbedürfnis</li> <li>• Gestiegene Arbeitsbelastung</li> <li>• Gestiegene Erwartungen an pädagogische Tätigkeit</li> <li>• Einführung arbeitsfeldbezogener Gesetze</li> <li>• Zunahme arbeitsfeldübergreifender Kooperation</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antizipierte berufsbiografische Diskontinuität</li> <li>• Ungewissheit zukünftiger arbeitsfeldspezifischer Entwicklungen</li> <li>• Umgang mit Nicht-Wissen als zukünftige biografische Chance</li> </ul>                               |
| Transitiv                               | Bildungsbiografie außerhalb des POSDLL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung einer dauerhaften Lernmotivation</li> <li>• Entwicklung personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen</li> </ul>   |
|   | Bildungsbiografie innerhalb des POSDLL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestiegene Erwerbstätigkeit beider Elternteile</li> <li>• Veränderte Familienstrukturen</li> <li>• Implementierung arbeitsfeldbezogener Gesetze</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herausforderungen durch obligatorische Übergänge</li> <li>• Schulvorbereitung als primärpädagogische Erwartung</li> <li>• Schulvorbereitung als Erwartung von Eltern</li> <li>• Präformierung der Schulkarriere durch Eltern</li> </ul> |
|   | Einrichtung                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitlinien organisationalen Lernens</li> <li>• Veränderte Anforderungen der Eltern</li> <li>• Einführung qualitätssichernder Maßnahmen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>   |
|   | Gesellschaft                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestiegene Bedeutungszuschreibung für elementarpädagogisches Handeln</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>   |

Abb. 12: Kollektive Orientierungen der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich zum lebenslangen Lernen.

Quelle: eigene Darstellung

## Arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in der beruflichen Bildung

Das Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen, das in den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung zum Ausdruck kommt, ist durch intensive Bezüge zur berufsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Tätigen sowie ihrer pädagogisch Anderen gekennzeichnet.

Die reflexive Referenz ist dabei ausschließlich auf die Prozessierung der eigenen *Berufsbiografie* ausgerichtet und verweist auf die *retrospektiv-kausale Zeitebene*. Einen Schwerpunkt stellen Veränderungen in der Arbeitswelt dar, die in unterschiedlicher Hinsicht als berufsbiografische Lernanlässe gewertet werden können. Diese betreffen die fachlichen Zuständigkeitsbereiche der Befragten und begünstigen die Auseinandersetzung der pädagogisch Tätigen mit diesen neuen Konstellationen. Die Notwendigkeit zur Aktualisierung des beruflich relevanten Wissens wird bspw. vor dem Hintergrund von wiederkehrenden technischen Innovationen in den Ausbildungsberufen (vgl. Lengrand 1972: 28 f.) bzw. den damit korrespondierenden Unterrichtsfächern angesprochen. In diesem Kontext schreiben die Befragten dem kontinuierlichen Lernen explizit einen Zwangscharakter bezogen auf die eigene Berufsbiografie zu (vgl. *Berufliche\_Bildung-2-1-10/17-10/20*). Darüber hinaus verorten sie die Dynamik dieses Wandlungsprozesses, indem sie nicht nur strukturelle Veränderungen innerhalb der Berufsbilder als Lernimpulse titulieren. Zusätzlich gehen sie auf technische Veränderungen ein, die sich nicht einem bestimmten Beruf zuordnen lassen, sondern für jegliche berufliche Tätigkeit von Bedeutung sind. Dabei kulminieren die Zuschreibungen in der Identifikation einer fortschreitenden Computerisierung der Arbeitswelt, wobei die Auseinandersetzung mit den Folgen dieses Prozesses ebenfalls als unausweichlich bezeichnet wird (vgl. *Berufliche\_Bildung-2-1-58/21-59/13*). Eine weitere Veränderung, die von den pädagogisch Tätigen als Einflussgröße auf das beruflich orientierte Lernen beschrieben wird, bildet die Auflösung von Berufen bzw. Entstehung neuer Berufe (vgl. *Berufliche\_Bildung-4-1-05/09-05/34*; *Berufliche\_Bildung-4-1-46/12-46/22*). Auch durch die Möglichkeit, dass diese Konstellationen jederzeit eintreten können, wird die Bereitschaft der Studienteilnehmenden der beruflichen Bildung zu entsprechenden Anpassungsleistungen aufrechterhalten. Vor dem Hintergrund der Diagnose eines sich stetig vollziehenden Wandlungsprozesses in der Arbeitswelt stellen die Befragten steigende Anforderungen bei der Berufsausbildung fest, die auf der Komplexitätszunahme der Berufsbilder beruht. Gleichzeitig charakterisieren sie die Leistungsfähigkeit ihrer pädagogisch Anderen als sinkend. Aus dieser Konstellation leiten sie in der Folge den Anspruch zur Kompensation dieser Diskrepanz ab, zu dessen Realisierung wiederum Anpassungen in der eigenen beruflichen Tätigkeit als notwendig erachtet werden (vgl. *Berufliche\_Bildung-4-1-08/44-09/15*).

Neben der abnehmenden Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler werden weitere Veränderungsprozesse benannt, die von den Befragten als berufsbiografische Herausforderungen begriffen werden. Diese werden meist nur diffus beschrieben bzw. beschränken sich auf Werte wie die Bereitschaft zur Verantwortungsüber-

nahme oder Ehrgeiz. Diese werden als im Vergleich zur Vergangenheit weniger habitualisiert dargestellt und führen zu einem erheblichen Ausmaß an Arbeitsunzufriedenheit (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-09/18-11/10).

Analog zu solchen Diagnosen, die sich aus der unmittelbaren Interaktion zwischen pädagogisch Tätigen und ihren pädagogisch Anderen ergeben, finden sich weitere vergangenheitsbezogene Lernimpulse, die nicht direkt auf Veränderungen der Arbeitswelt beruhen. Zu diesen zählen bspw. die zunehmenden Anforderungen im Bereich der beruflichen Bildung bei der Implementierung qualitätssichernder Maßnahmen. Obwohl die Befragten deren Sinn durchaus anerkennen, verorten sie diese Entwicklung als Bedrohung ihrer professionellen Autonomie (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-51/10-51/28). Eine weitere Facette bilden neue Bedarfe der Ausbildungsbetriebe an das berufliche Handeln der pädagogisch Tätigen. Sie betreffen die Wünsche der Unternehmen bei der Schwerpunktsetzung innerhalb des Unterrichts und der arbeitsteiligen Gestaltung der dualen Ausbildung (vgl. Baethge 2008: 543). In diesem Zusammenhang regen sie die Fokussierung des schulischen Unterrichts auf die Entwicklung personaler Kompetenzen an, während die Ausbildungsbetriebe die Ausdifferenzierung fachlich-methodischer Kompetenzen im eigenen Aufgabebereich verorten (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-11/12-11/39). Die Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Wünschen der Unternehmen zur Ausgestaltung der Arbeitsteilung stellen ebenso einen Lernanlass für die Befragten dar wie Veränderungen im Arbeitsbündnis (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-17/37-18/02).

Abseits dieses veränderten Selbstverständnisses im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern verweisen die Befragten auf einen gewachsenen Anteil der Kernaktivität der Beratung (vgl. Nittel et al. 2014: 86) innerhalb des eigenen beruflichen Handelns, als dies von den angehenden Lehrkräften während ihrer Ausbildungszeit antizipiert werden konnte (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-14/03-15/02). Generell zeigt sich im Vertrautheitswissen, das sich mit der Prozessierung der eigenen Berufsbiografie beschäftigt, eine deutliche Tendenz zur eigenen Aufstiegsqualifizierung. Dies basiert nicht nur auf der bereits erwähnten Diagnose einer nachlassenden Wirksamkeit des eigenen Unterrichts, sondern auch auf berufsbiografischen Erfahrungen in Beratungskontexten. Indem die eigenen Handlungsoptionen in solchen Situationen als nicht ausreichend eingestuft werden, fungiert diese Feststellung als Impuls zur individuellen Professionalisierung (vgl. Nittel/Seltrecht 2008: 134) und führt zur Nutzung pädagogisch intendierter Lernkontexte (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-60/38-61/11). Unterstützt wird dies durch ein Kollegium, das die Institutionalisierungsform der Fortbildung nicht als ausschließlich individuell zu verantwortende Aufgabe betrachtet. Vielmehr scheint im Datenmaterial der Wille der Lehrkräfte auf, die entsprechenden Aktivitäten vor dem Hintergrund organisationaler Anforderungen abzustimmen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-63/25-63/45).

Im Vergleich zur reflexiven Bezugnahme lässt sich in Hinblick auf die transitive Referenz gegenüber dem lebenslangen Lernen ein breiteres Spektrum an Dimensionen identifizieren, wobei die *berufsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen*

im Fokus steht. Diese wird im Datenmaterial ausschließlich auf einer *prospektiv-teleologischen Zeitebene* kontextualisiert und ist überwiegend auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf kalkulierbare Veränderungen ausgerichtet. In diesem Zusammenhang stellen die Befragten zunächst heraus, dass sie die Auszubildenden in einer biografisch relevanten Übergangsphase unterstützen, die den Beginn einer Erwerbstätigkeit markiert (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-16/21-16/35). Um dies zu erreichen, werden verschiedene Endzustände der berufsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen betont. Hierbei kann zunächst die Herstellung von Berufsfähigkeit erwähnt werden, die als essenzielle Bedingung für einen gelingenden Übergang in die Arbeitswelt angesehen wird (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-06/26-06/40). Eine damit verbundene Anforderung bei dieser Prozessierung besteht in der Übernahme und dem Umgang mit einer Berufsrolle, deren Rollenerwartungen (vgl. Berger/Luckmann 2010: 78 f.) spätestens nach Abschluss der Ausbildungszeit erfüllt werden müssen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-15/20-16/05). Gemäß dem Mandat (§1 BBiG) ist die Bedeutung kontinuierlichen Lernens für die berufsbiografische Entwicklung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler nach dem Abschluss der Berufsausbildung ebenfalls im Vertrautheitswissen der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung zum lebenslangen Lernen präsent. Ist die Verweildauer innerhalb der Einrichtung der beruflichen Bildung abgeschlossen und die Übernahme der Berufsrolle vollzogen, so diagnostizieren die Befragten eine weiterhin existente Notwendigkeit permanenten Lernens für die Arbeitnehmenden und begründen diese mit zukünftigen unkalkulierbaren Entwicklungen in der Arbeitswelt (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-08/01-08/17). Die pädagogisch Tätigen zeigen auf, dass ihre pädagogisch Anderen während der Ausbildungszeit nur beschränkt auf nachfolgende Veränderungen vorbereitet werden können, was anhand der fortschreitenden technischen Entwicklung dargelegt wird. Demgegenüber wird die Förderung von Offenheit gegenüber potenziellen Lernanlässen als Ziel der berufsbiografischen Entwicklung während der Ausbildungszeit genannt (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-59/14-59/33). Die Relevanz dieser Ambition wird in den analysierten Gruppendiskussionsausschnitten über eigene berufliche Erfahrungen belegt und darauf verwiesen, dass das permanente Lernen nicht nur für die Ausführung des ursprünglichen Ausbildungsberufs notwendig ist. Daneben mahnen die pädagogisch Tätigen die Entwicklung einer Sensibilität für interessen geleitete berufsbiografische Spurwechsel (vgl. Lenk 2010: 68) an (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-60/38-61/34).

Aus einer zukunftsorientierten Perspektive kann durch Beratung ein zentraler Einfluss auf die Prozessierung der Berufsbiografie der pädagogisch Anderen ausgeübt werden. Deren Bedeutung wird bereits während der Ausbildungszeit deutlich, innerhalb derer die pädagogisch Tätigen gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern über weitere berufliche Entwicklungsperspektive sprechen und verschiedene Optionen diskutieren (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-42/13-42/26). Ergänzend zu diesem Thema, das auf den zeitlich unmittelbar anschließenden Übergang aus dem aktuellen Lernkontext ausgerichtet ist, finden sich im Datenmaterial Hinweise auf andere Inhalte von Beratungsgesprächen. Dazu gehört die hohe Wahrscheinlichkeit

einer zukünftigen berufsbiografischen Diskontinuität, auf deren Folgen die pädagogisch Anderen hingewiesen werden (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-65/20-65/40). Vor diesem Hintergrund wirken die Befragten darauf hin, bei den angehenden Arbeitnehmenden eine Sensibilität für weitere berufliche Entwicklungsperspektiven aufzubauen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-62/26-63/17). Zu diesen Facetten zählen auch berufliche Aufstiegs Optionen, die aus Sicht der Studienteilnehmenden bereits während der eigentlichen Berufsausbildung thematisiert werden können und als gleichberechtigte Alternative zum berufsbiografischen Spurwechsel betrachtet werden (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-67/04-67/33). In diesem Zusammenhang zeigt sich in den beruflichen Selbstbeschreibungen, dass die Notwendigkeit des permanenten Lernens selbst nach beruflichem Aufstieg bzw. einer entsprechenden Weiterqualifizierung fortbesteht. Diesbezüglich wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler selbst als Inhaberinnen bzw. Inhaber des Meisterbriefs noch berufsbezogenen Veränderungen ausgesetzt sind, denen es durch kontinuierliche Lernaktivitäten zu begegnen gilt (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-60/27-60/37).

Eine zusätzliche Facette des Vertrautheitswissens der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung mit einem prospektiv-teleologischen Zeitbezug auf die berufsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen bilden deren eigene Erwartungen an ihre berufliche Zukunft. Hier zeigt sich erneut der berufliche Aufstieg als Perspektive, wobei er in diesem Kontext als explizites Ziel der angehenden Arbeitnehmenden fungiert (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-08/26-08/45). Die vergleichsweise facettenreiche Thematisierung des beruflichen Aufstiegs verweist neben der zukunftsorientierten chronologischen Kontextualisierung auf eine andere Konstellation. Dass dieses spezifische Phänomen der beruflichen Entwicklung so vielfältig angesprochen wird, verdeutlicht einerseits das gesetzlich fixierte Mandat der pädagogisch Tätigen (§1 BBiG) und andererseits die berufsbezogene Weiterbildung als Teilbereich der beruflichen Bildung.

Neben der Referenzebene der Berufsbiografie, die im Datenmaterial mit Bezug zur beruflichen Bildung überwiegt, existieren schwächere Bezüge der pädagogisch Tätigen aus diesem pädagogischen Arbeitsfeld zur *bildungsbiografischen Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL*. Auf dieser formalen Referenzebene werden beide Zeitebenen kontextualisiert. Mit einem *retrospektiv-kausalen Zeitbezug* sind Abschnitte versehen, in denen ein Rückgriff auf vergangene bildungsbiografische Erfahrungen (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 414) vorgenommen wird. Diesbezüglich fungieren pädagogisch Tätige bzw. ihre Einstellungen zu kontinuierlichem Lernen als Vorbilder (vgl. Bandura/Walters 1963: 50, 60) für die entsprechenden Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-42/27-43/01). Während ihre bildungsbiografische Entwicklung innerhalb des POSDLL als positive motivationale Komponente gilt, werden negative Vorerfahrungen der pädagogisch Anderen als kontraproduktiv für die weitere bildungsbiografische Entwicklung bewertet (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-13/17-13/30).

In weiteren Gruppendiskussionsausschnitten werden negative Lernerfahrungen während des institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters der Schulkarriere (vgl. Nittel 1992: 231 ff.) als zentrale Hindernisse für die Prozessierung der bildungsbiografischen Entwicklung benannt. Problematisiert wird dabei vor allem die abgesunkene Lernmotivation der pädagogisch Anderen, die sich bei der Durchführung des jeweils nachfolgenden Lernkontexts als kontraproduktiv erweist. Das Textbeispiel zeigt zudem die Abhängigkeit der pädagogisch Tätigen von den Vorleistungen aus anderen Bereichen des POSDLL auf. In Hinblick auf die Humanontogenese werden in diesem Kontext die begrenzten Möglichkeiten der Befragten zur signifikanten Beeinflussung von individuellen Einstellungen betont, die in pädagogisch intendierten Lernprozessen vorausgesetzt werden. In weiteren Abschnitten der beruflichen Selbstbeschreibungen werden die Hintergründe für diese Konstellation näher beleuchtet und die Entwicklung von negativen Lernerfahrungen bspw. auf kontraproduktive Sozialformen des Unterrichts (vgl. Meyer 2010: 136) zurückgeführt, die in den abgebenden Schulen genutzt werden (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-05/39-06/25).

Zusätzlich zu diesen Phänomenen des Vertrautheitswissens mit einer vergangenheitsbezogenen Perspektive finden sich im Datenmaterial *prospektiv-teleologische Zeitbezüge*. Darunter fallen Beratungssituationen, in denen die individuellen Möglichkeiten zur bildungsbiografischen Entwicklung mittels weiterführender pädagogisch intendierter Lernkontexte diskutiert werden (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-43/09-44/23). Zudem thematisieren die pädagogisch Tätigen die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf solche Übergangssituationen, wobei sie bspw. auf die Einmündung in den Tertiärbereich eingehen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-44/33-44/39).

Ein dritter Schwerpunkt, der auf das Lernen der pädagogisch Anderen ausgerichtet ist, besteht in ihrer *bildungsbiografischen Entwicklung außerhalb des POSDLL*. In diesem Kontext werden in den beruflichen Selbstbeschreibungen beide Zeitebenen thematisiert. Im Sinn einer *prospektiv-teleologischen Perspektive* wird die Notwendigkeit zur Ausdifferenzierung einer personalen Kompetenz thematisiert, die auf kontinuierliches Lernen ausgerichtet ist und auch als Lernkompetenz umschrieben werden könnte. Ihre Bedeutung wird mit unkalkulierbaren zukünftigen Entwicklungen begründet, die sich bspw. im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien vollziehen können (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-57/46-58/20). Darüber hinaus lassen sich explizite Bezüge zur Persönlichkeit herausarbeiten (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-21/39-22/14).

Vor dem Hintergrund ungewisser beruflicher Entwicklungsperspektiven wägen die Befragten hier die biografische Bedeutung von fachlich-methodischen Kompetenzen gegenüber anderen Kompetenzklassen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XXIII ff.) ab. Dabei stellen sie die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in ihrer biografischen Bedeutung heraus und betonen, dass die diesbezügliche Förderung ein zentrales Element des eigenen beruflichen Handelns bildet.

Aus einer *retrospektiv-kausalen Sicht* auf die bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL werden erneut die zurückliegenden Lernerfahrungen der Individuen herangezogen. Auf dieser formalen Referenzebene fungieren die Lernprozesse im sozialen Umfeld als zentraler Lernimpuls (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-64/19-64/36).

Schließlich werden in den Gruppendiskussionen mit Repräsentantinnen und Repräsentanten der beruflichen Bildung auch Phänomene thematisiert, die sich der *Referenzebene des gesellschaftlichen Funktionssystems* zuordnen lassen und *retrospektiv-kausal* ausgerichtet sind. Dabei werden zunächst Veränderungen innerhalb des Wirtschaftssystems (vgl. Luhmann 1984: 312 ff.) diagnostiziert (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-12/07-12/15).

Der ökonomische Wandel führt aus Sicht des Befragten zu einer Bedeutungsaufwertung kontinuierlichen Lernens innerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems, wobei mit der Anpassung von beruflich relevanten Kompetenzen der Arbeitnehmenden die wirtschaftliche Innovationsfähigkeit gestärkt werden soll. Neben dieser Feststellung beschäftigen sich die Studienteilnehmenden mit dem Phänomen der zunehmenden berufsbiografischen Diskontinuität (vgl. Trier 2004: 123 f.). Ausgehend von eigenen beruflichen Erfahrungen thematisieren sie anhand dieses Gegenstandsbereichs die zeitversetzte Rezeption des lebenslangen Lernens in Politik (vgl. Luhmann 2002b: 69 ff.) und pädagogischer Praxis. Dabei stellen sie fest, dass die Anforderungen der Arbeitswelt bereits im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld bekannt waren und zu Anpassungen führten, bevor eine intensiviertere Förderung von entsprechenden Lernkontexten durch politische Akteurinnen und Akteure erfolgte (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-45/24-46/08).

Die Bezugnahme der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung auf das lebenslange Lernen ist ebenfalls auf ausgewählte Referenzebenen begrenzt, wobei deutliche Akzente im Bereich der berufsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Tätigen und ihrer pädagogisch Anderen identifiziert werden können. Im Kontext der eigenen Berufsbiografie wird im Kontrast zu den Angaben der elementarpädagogischen Fachkräfte keine prospektiv-teleologische, sondern ausschließlich eine retrospektiv-kausale Zeitreferenz hergestellt. Lernprozesse, die mit Veränderungen der eigenen Bildungsbiografie verbunden sind, werden von den Lehrkräften nicht erwähnt, worin sich eine weitere Gemeinsamkeit zu den Beschäftigten des Elementarbereichs dokumentiert. Wie auch in diesem vorschulischen Arbeitsfeld zeigen sich im Bereich der beruflichen Bildung vielfältige Bezüge zum lebenslangen Lernen der pädagogisch Anderen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf ihrer berufsbiografischen Entwicklung mit einem durchgängigen prospektiv-teleologischen Zeitbezug, was ein Abgrenzungsmerkmal gegenüber dem Elementarbereich darstellt. Äquivalente bildungsbiografische Referenzen lassen sich deutlich seltener identifizieren. Sowohl in Hinblick auf die entsprechende Entwicklung innerhalb als auch außerhalb des POSDLL finden sich chronologische Kontextualisierungen vergangener Lernimpulse und zukünftiger Veränderungen bzw. Herausforderungen. Ihr doppelter Temporal-

| Berufliche Bildung                      |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Eigenschaft 1:<br>Formale Referenzebene |  | Eigenschaft 2: Zeitebene   |   |
|   |  | Retrospektiv-kausal  | Prospektiv-teleologisch   |
| Reflexiv                                | Berufsbiografie                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Technischer Wandel in der Arbeitswelt</li> <li>• Veränderungen von Berufsbildern</li> <li>• Wandel der pädagogisch Anderen</li> <li>• Einführung qualitätssichernder Maßnahmen</li> <li>• Anforderungen der Ausbildungsbetriebe</li> <li>• Gestiegene Bedeutung des Beraters</li> <li>• Wunsch nach individueller Professionalisierung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>  |
|   | Berufsbiografie                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zukünftige Habitualisierung einer Berufsrolle</li> <li>• Notwendigkeit zur kontinuierlichen Aktualisierung beruflich relevanten Wissens</li> <li>• Berufsbiografische Diskontinuitäts Erwartungen</li> <li>• Zunehmende Wahrscheinlichkeit berufsbiografischer Spurwechsel</li> <li>• Anforderungen beruflichen Aufstiegs</li> </ul> |
| Transitiv                               | Bildungsbiografie außerhalb des POSDLL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrenzte familienbezogene Lernerfahrungen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antizipierter Wandel von Informations- und Kommunikationstechnologien</li> <li>• Antizipierte zukünftige biografische Relevanz der Persönlichkeitsentwicklung</li> </ul>   |
|   | Bildungsbiografie innerhalb des POSDLL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbildfunktion der pädagogisch Tätigen</li> <li>• Negative schulbezogene Lernerfahrungen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anforderungen durch Übergang in weiterführende pädagogisch intendierte Lernkontexte</li> </ul>   |
|   | Gesellschaftliches Funktionssystem     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volkswirtschaftliche Konsequenzen der Globalisierung (Wirtschaft)</li> <li>• Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe (Politik)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>  |

**Abb. 13:** Kollektive Orientierungen der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung zum lebenslangen Lernen.

Quelle: eigene Darstellung

bezug bei der Prozessierung ihrer Entwicklung innerhalb von pädagogischen Arbeitsfeldern bildet eine Parallele zu den Angaben der elementarpädagogischen Fachkräfte. Während Phänomene des organisationalen Lernens oder Beschreibungen gesellschaftlicher Innovationsprozesse nicht identifiziert werden können, zeigen

sich im Vertrautheitswissen der pädagogisch Tätigen Hinweise auf Veränderungen im Wirtschaftssystem und in der Politik. Mit der Ausblendung von einrichtungsbezogenen Lernprozessen und der Akzentuierung von Wandlungsprozessen innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Funktionssysteme werden im Vergleich zu den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich Unterschiede im Vertrautheitswissen ersichtlich.

### **Arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in der Erwachsenenbildung**

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens für die pädagogisch Tätigen der Erwachsenenbildung ist im Wesentlichen durch die Kontextualisierung der eigenen berufsbiografischen Entwicklung und den Bezug zu bildungsbiografischen Veränderungen der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL geprägt.

Mit Blick auf eine reflexive Kontextualisierung des lebenslangen Lernens wird deutlich, dass die Befragten lediglich die Referenzebene der eigenen *Berufsbiografie* thematisieren und dabei ausschließlich eine *retrospektiv-kausale Zeitperspektive* einnehmen. In diesem Sinn werden die eigenen schulischen Lernerfahrungen als wesentliche Einflussgröße der berufsbiografischen Entwicklung begriffen. Hierbei werden die eigenen Erfahrungen während des institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters der Schullaufbahn (vgl. Nittel 1992: 231 ff.) als durch Erleidensprozesse geprägt dargestellt und als Ausgangspunkt des berufsbiografischen Motivzusammenhangs (vgl. Nittel 2002: 140 f.) beschrieben. Als Resultat dieser zurückliegenden Lernerfahrungen verorten die Befragten die Möglichkeit von kontinuierlichem Lernen im betreffenden Arbeitsfeld als zentrales Kriterium für die eigene Berufswahl (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-33/26-34/01). Zudem reflektieren die Beschäftigten dieses pädagogischen Arbeitsfeldes die eigene berufsbiografische Entwicklung und stellen dabei die erfolgreiche Bearbeitung von beruflichen Herausforderungen als wichtige Lernerfahrungen heraus. Daran anknüpfend diagnostizieren sie graduelle Veränderungen der eigenen Verhaltensmuster im Umgang mit beruflichen Herausforderungen, was in die Thematisierung von Offenheit als berufliche Handlungsmaxime bzw. Grundhaltung mündet (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-16/12-16/28). In weiteren Abschnitten der Gruppendiskussionen zeigt sich die berufliche Bedeutung der Offenheit. Sie wird von den pädagogisch Tätigen als Voraussetzung der berufsbiografischen Entwicklung angesehen, wobei die Modifikation des eigenen beruflichen Handelns aufgrund neuer Erfahrungen positiv konnotiert wird (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-19/15-19/25). Eine ähnliche Zuschreibung erhält das eigene Lernen durch die Interaktion mit den pädagogisch Anderen. In diesem Zusammenhang werden die eigenen Lernkontexte nicht nur als Erfahrungsraum für die Teilnehmenden dargestellt. Vielmehr betonen die pädagogisch Tätigen, dass auch sie selbst in solchen Situationen beruflich relevante Lernimpulse generieren konnten (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-20/39-21/06).

Eine weitere Facette der retrospektiv-kausalen Kontextualisierung der berufsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Tätigen ist auf motivationale Aspekte des Ler-

nens ausgerichtet. In diesem Kontext wird ersichtlich, dass sich die Beschäftigten der Erwachsenenbildung eine hohe Affinität gegenüber pädagogisch intendierten Lernkontexten wie etwa Fortbildungen zuschreiben. Bei diesen Aktivitäten steht nicht allein der berufliche Nutzen im Vordergrund. Vielmehr stellen die Befragten eine Passung zwischen den eigenen Lernbedürfnissen und den beruflichen Verwendungskontexten heraus, was zur Steigerung des beruflichen Commitments führt (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-09/01-09/19). Eine vergleichbare Einstufung erhalten nicht pädagogisch intendierte Lernkontexte (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-09/19-09/27).

Darüber hinaus thematisieren die Befragten diverse Veränderungen, die sie mit dem eigenen Lernen in Verbindung bringen. Darunter fällt die Zunahme der Kernaktivität des Organisierens in ihrem beruflichen Handeln. Den Hintergrund dieser Entwicklung bildet der zunehmende Bedarf an Profilbildungsprozessen der eigenen Einrichtung. Diese verlangen vom Personal eine partielle Verlagerung der Tätigkeitsschwerpunkte hin zur Bearbeitung neuer Aufgabengebiete, sodass diese Akzentverschiebung mit entsprechenden Lernaktivitäten bearbeitet werden muss (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-13/10-13/39). Ein weiteres Phänomen, das ebenfalls mit veränderten Arbeitsbedingungen verbunden ist, beschreibt die kompensatorische Funktion von pädagogisch intendierten Lernprozessen. In diesem Sinn verweisen die Befragten auf das Angebot von Vorgesetzten zur verstärkten Inanspruchnahme von Fortbildungen als Ausgleich für betrieblich bedingte Mehrarbeit (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-12/18-12/24). Zudem können sich Lernimpulse für die pädagogisch Tätigen nach einem Arbeitsplatzwechsel ergeben. In diesem Kontext bilden die Anforderungen des neuen Arbeitgebers einen berufsbiografischen Lernanlass, den es für eine erfolgreiche Integration in die neue Organisation zu erfüllen gilt (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-09/27-09/37). Für die freiberufliche Tätigkeit innerhalb der Erwachsenenbildung werden kontinuierliche berufsbezogene Lernaktivitäten als zentrale berufsbiografische Herausforderung dargestellt. In diesem Kontext betonen die Befragten die Notwendigkeit zur permanenten Aktualisierung des beruflich relevanten Wissens für die eigene Beschäftigungsfähigkeit in innovativen Arbeitsfeldern (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-09/22-09/26).

Im Vergleich zur eindimensionalen reflexiven Bezugnahme auf das lebenslange Lernen zeigt sich die transitive Referenz der pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung als vielschichtiger. Dabei besteht ein relativ schwach ausgeprägter Bezug zur *berufsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen*, die aus einer *prospektiv-teleologischen Zeitperspektive* heraus angesprochen wird. Diesbezüglich thematisieren die Studienteilnehmenden aus dem pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung die Notwendigkeit des kontinuierlichen Lernens vor dem Hintergrund von berufsbiografischer Ungewissheit. Dabei wird die Förderung von permanentem Lernen bei den Teilnehmenden als Voraussetzung betrachtet, um sie auf unkalkulierbare zukünftige Entwicklungen in der Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-25/07-25/15). Eine vergleichbare Funktion nimmt das andauernde berufsbezogene Lernen der pädagogisch Anderen bei der Erfüllung kalkulierbarer

beruflicher Herausforderungen ein. Als Beispiel werden projektförmige Auslandstätigkeiten genannt, zu deren Vorbereitung sich neben der Prozessierung sprachbezogener Kompetenzen auch kulturspezifisches Wissen angeeignet werden muss (vgl. *Erwachsenenbildung-3-2-19/23-20/08*).

Einen zusätzlichen Schwerpunkt dieser Referenz- und Zeitebene bildet die antizipative Erfüllung betrieblicher Erwartungshaltungen (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 416). Auch in diesem Zusammenhang wird der Ausbau von sprachbezogenen Kompetenzen zur perspektivischen Sicherung der eigenen Position im Unternehmen als zentraler Grund für die Teilnahme der pädagogisch Anderen an den Lernkontexten der Erwachsenenbildung benannt (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-08/11-08/13*). Die mit diesem Phänomen korrespondierende Fokussierung auf einzelne Facetten der Berufsbiografie, die sich in spezifischen Förderprogrammen niederschlägt, wird von den pädagogisch Tätigen im Datenmaterial kritisch gesehen (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-27/42-27/49*).

Zudem thematisieren die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner die *bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL*. Das einzige Phänomen dieser Referenzebene ist durch einen *prospektiv-teleologischen Temporalbezug* gekennzeichnet und inhaltlich auf den Ausbau sprachbezogener Kompetenzen fokussiert (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-07/42-07/49*).

Im Vergleich zur zuletzt genannten Referenzebene sind Phänomene der *bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL* im Vertrautheitswissen der Befragten wesentlich präsenter und sowohl mit einem Vergangenheits- als auch einem Zukunftsbezug versehen. Im Sinn einer *retrospektiv-kausalen Verknüpfung*, die im Datenmaterial stärker zur Geltung kommt, stellen die pädagogisch Tätigen die Existenz eines genuinen Lernbedürfnisses der Teilnehmenden heraus. Es wird nicht nur als grundlegende Bedingung für deren Lernaktivitäten bestimmt, sondern auch als zu fördernde bildungsbiografische Facette beschrieben (vgl. *Erwachsenenbildung-1-1-19/04-19/15*). In diesem Kontext wird auch die suboptimale Ausprägung des Lernbedürfnisses bzw. des damit korrespondierenden Ausmaßes an Lernmotivation akzentuiert. Die Bearbeitung dieses grundlegenden Hindernisses für bildungsbiografische Entwicklungsprozesse wird im Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen ebenfalls als Ziel des pädagogischen Handelns im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung benannt (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-25/27-25/40*). Im Datenmaterial kann darüber hinaus die diesbezügliche Relevanz der Lernerfahrungen identifiziert werden, die von den pädagogisch Tätigen gewonnen wurden. Ihre positive Ausprägung bildet analog zur Prozessierung der Berufsbiografie der pädagogisch Anderen eine wesentliche Voraussetzung zur Förderung der bildungsbiografischen Entwicklung der Teilnehmenden außerhalb des POSDLL (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-25/41-26/10*).

Des Weiteren thematisieren die Befragten spezifische Veränderungen, die sich ebenfalls auf die bildungsbiografische Entwicklung der Teilnehmenden jenseits von Lernkontexten in pädagogischen Arbeitsfeldern beziehen. Dies betrifft die Diagnose

einer zunehmenden berufsbiografischen Unsicherheit, die auch kontraproduktive Konsequenzen für die individuelle Lebensführung entfaltet. Vor dem Hintergrund dieser Konstellation wird die dauerhafte Gewährleistung von Autonomie als Aufgabe der pädagogisch Tätigen beschrieben (vgl. *Erwachsenenbildung-3-1-16/33-17/04*). Die Relationierung von kollektiven Veränderungen und den daraus resultierenden Folgen für die Subjekte wird auch im Zusammenhang mit der Frage nach der arbeitsfeldspezifischen Bedeutung des lebenslangen Lernens thematisiert. Dabei betonen die Studienteilnehmenden die Bedeutung der bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen jenseits von zunehmenden gesellschaftlich geforderten und berufsrollenbezogenen Erwartungen (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/42*). Darüber hinaus beschäftigten sich die Befragten mit den Chancen und Risiken des E-Learnings und gehen auf Differenzen zwischen Lernkontexten mit leiblicher Präsenz und unter der Bedingung von körperlicher Abwesenheit ein. Als Kontrapunkt einer zunehmenden Verbreitung virtueller Lernmöglichkeiten verweisen sie auf den Anspruch zur Ermöglichung von körperlichen Erfahrungen (vgl. *Erwachsenenbildung-1-1-22/32-23/02*).

Neben diesen Facetten einer vergangenheitsbezogenen Thematisierung der bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL werden im Vertrautheitswissen der befragten Erwachsenenbildnerinnen und -bildner auch *prospektiv-teleologische* Kontextualisierungen vorgenommen. Dazu zählt das Phänomen der Bearbeitung von milieuspezifischen Risiken der sozialen Exklusion durch Lernkontexte der Erwachsenenbildung (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-08/31-08/50*). Ergänzend hierzu werden Lernimpulse benannt, die auf spezifische Altersgruppen bezogen sind (vgl. *Erwachsenenbildung-1-1-06/30-06/37*).

Während die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens im arbeitsfeldspezifischen Vertrautheitswissen deutliche Bezüge zu den pädagogisch Tätigen und ihren pädagogisch Anderen aufweist, finden sich auf den übrigen formalen Referenzebenen kaum Phänomene. In diesem Zusammenhang existieren einzig Bezüge zur *Referenzebene der Einrichtung*, die *retrospektiv-kausal* ausgerichtet sind. Inhaltlich werden dabei veränderte Interessenslagen der Teilnehmenden akzentuiert (vgl. *Erwachsenenbildung-3-1-17/27-18/03*).

In weiteren Abschnitten des Datenmaterials wird zudem die räumliche Verdichtung von Organisationen aus verschiedenen Arbeitsfeldern des POSDLL als Folge des demografischen Wandels herausgestellt (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-28/01-28/28*).

Als Resultat bleibt festzuhalten, dass auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld eine spezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens herrscht. Die berufsbiografische Entwicklung der pädagogisch Tätigen und die Referenzen gegenüber der bildungsbiografischen Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL bilden die Schwerpunkte des entsprechenden Vertrautheitswissens. Das Spektrum der reflexiven Referenzebene innerhalb des Vertrautheitswissens ist wie bei den pädagogisch Tätigen aus den beiden übrigen Arbeitsfeldern auf berufsbiografische Kontextualisierungen begrenzt. Die transitive Referenz der Erwachsenenbildnerin-

nen und -bildner ist durch deutliche Bezüge zur berufsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen gekennzeichnet. In der ausschließlich prospektiv-teleologischen Ausrichtung des entsprechenden Vertrautheitswissens wird eine Parallele zu den Angaben der Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung deutlich. Unter dem Fokus der bildungsbiografischen Entwicklung der Teilnehmenden innerhalb des POSDLL zeigt sich anhand des exklusiven prospektiv-teleologischen Zeitbezugs ein Alleinstellungsmerkmal der arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens. Die Referenzebene der bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch

| Erwachsenenbildung                      |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Eigenschaft 1:<br>Formale Referenzebene |  | Eigenschaft 2: Zeitebene   |   |
|   |  | Retrospektiv-kausal  | Prospektiv-teleologisch   |
| Reflexiv                                | Berufsbiografie                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulische Lernerfahrungen</li> <li>• Bisherige berufsbiografische Entwicklung</li> <li>• Passung zwischen Lernbedürfnis und beruflichen Anforderungen</li> <li>• Gestiegene Bedeutung des Organisierens</li> <li>• Gestiegene Arbeitsbelastung</li> <li>• Herausforderungen durch Arbeitsplatzwechsel und Freiberuflichkeit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>  |
|   | Berufsbiografie                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbiografische Diskontinuitäts Erwartungen</li> <li>• Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen</li> <li>• Antizipierte betriebliche Erwartungen</li> <li>• Vorbereitung auf potenzielle Beschäftigungsverhältnisse durch partikuläre Förderung</li> </ul> |
| Transitiv                               | Bildungsbiografie außerhalb des POSDLL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernbedürfnis</li> <li>• Bearbeitung suboptimaler Lernmotivation</li> <li>• Gestiegene berufsbiografische Ungewissheit</li> <li>• Gestiegene gesellschaftliche Erwartungen</li> <li>• Zunahme virtueller Lernkontexte</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antizipierte milieuspezifische Risiken der sozialen Exklusion</li> <li>• Antizipierte Bedeutung finanzieller Grundbildung in höheren Lebensaltern</li> </ul>   |
|   | Bildungsbiografie innerhalb des POSDLL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anforderungen von Prüfungen im Tertiärbereich</li> </ul>   |
|   | Einrichtung                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderte gesellschaftlich relevante Themen</li> <li>• Demografischer Wandel</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Bezugnahme</li> </ul>  |

**Abb. 14:** Kollektive Orientierungen der pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen.

Quelle: eigene Darstellung

Anderen außerhalb des POSDLL ist in diesem pädagogischen Arbeitsfeld sowohl durch Phänomene auf der retrospektiv-kausalen als auch auf der prospektiv-teleologischen Zeitebene gekennzeichnet. Auch darin dokumentieren sich Gemeinsamkeiten zur beruflichen Bildung. Darüber hinaus beschreiben die pädagogisch Tätigen der Erwachsenenbildung Prozesse des organisationalen Lernens, wobei sich im abschließlichen retrospektiv-kausalen Temporalbezug Parallelen zum Vertrautheitswissen der elementarpädagogischen Fachkräfte identifizieren lassen.

### **Zusammenfassung**

Die unterschiedlich ausgeprägte Verankerung des lebenslangen Lernens in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern lässt sich sowohl im Bekanntheitswissen der Studienteilnehmenden als auch ihrem diesbezüglichen Vertrautheitswissen nachweisen.

Im Bekanntheitswissen, das aus statistischen Daten der PAELL-Studie rekonstruiert werden kann, zeigen sich wenige Unterschiede zwischen den drei analysierten Bereichen des POSDLL. So fühlen sich elementarpädagogische Fachkräfte im Vergleich zu den Lehrkräften der beruflichen Bildung sowohl signifikant stärker für das lebenslange Lernen ihrer pädagogisch Anderen zuständig und schätzen zudem die Bedeutung individueller Professionalisierungsprozesse signifikant höher ein. Darüber hinaus stufen die befragten Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ihre Bekanntschaft mit dem lebenslangen Lernen signifikant höher ein als das untersuchte Lehrpersonal.

Zudem werden arbeitsfeldspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Verbindungen zwischen Wissens- und Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens ersichtlich. Sowohl im Elementarbereich als auch in der beruflichen Bildung steigen die Zustimmungswerte für die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterbildung mit zunehmenden Kooperationsaktivitäten inner- wie außerhalb des POSDLL. Eine solche Konstellation zeigt sich demgegenüber nicht im pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung. Insgesamt verfügt das Lehrpersonal aus der beruflichen Bildung über signifikant weniger Zusammenarbeiten innerhalb des POSDLL als die Beschäftigten der beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfelder. Im Kontrast dazu unterhalten die elementarpädagogischen Fachkräfte außerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems signifikant weniger Kooperationsbeziehungen als die Studienteilnehmenden der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung.

Zusätzliche und weiterführende arbeitsfeldbezogene Unterschiede werden durch die Rekonstruktion des Vertrautheitswissens der Befragten zum lebenslangen Lernen möglich, das sich in den Gruppendiskussionen der PAELL-Studie niederschlägt. In allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern zeichnet sich im Vertrautheitswissen eine spezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens ab, die sich durch verschiedene formale Referenz- und Zeitebenen dimensionalisieren lässt. Die Sachverhaltsdarstellungen sind überwiegend auf die Lernprozesse der pädagogisch Anderen ausgerichtet. Die Befragten kontextualisieren im Rahmen eines transitiven Bezugs diverse Referenzebenen, wodurch die Pluralität des diesbezüglichen Vertrautheits-

wissens zur Geltung kommt. Anhand dieser empirisch nachweisbaren Relevanzsetzung wird die Institutionalisierung eines spezifischen Mandats in den unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern identifizierbar, das unmittelbar auf die Ermöglichung des lebenslangen Lernens der pädagogisch Anderen ausgerichtet ist. Da sich die Befragten aus den untersuchten Bereichen des POSDLL die Realisierung kontinuierlichen Lernens als Aufgabe zuschreiben, fungiert es innerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems als Bestandteil des kollektiv geteilten Wissens. Damit kann die Frage, ob die bildungspolitische Forderung zur Implementierung des lebenslangen Lernens auf der Ebene dieses gesellschaftlichen Teilbereichs erfüllt ist, grundsätzlich positiv beantwortet werden.

Das Ergebnis einer arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens im Vertrautheitswissen verweist auf die Vielfalt an Referenzen innerhalb der beruflichen Selbstbeschreibungen. Sie bilden die Bezugspunkte der Phänomene, die mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht werden. Durch die Unterscheidung in berufs- und bildungsbiografische Ebenen werden die Referenzen der Studienteilnehmenden gegenüber der Doppelfunktion der Humanontogenese zur Sozialintegration und Subjektwerdung empirisch differenzierbar.

In diesem Kontext wird deutlich, dass vor allem das Vertrautheitswissen der elementarpädagogischen Fachkräfte zum lebenslangen Lernen durch den Bezug zur bildungsbiografischen Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL geprägt ist. Vor dem Hintergrund veränderter familiärer Strukturen und einer neuen Gesetzeslage bildet die Vorbereitung des Nachwuchses auf den Übergang in den Primarbereich den Schwerpunkt dieser Perspektive. Zusammen mit dem Anspruch zur Förderung der Kompetenzen und Lernmotivation, die primär nicht auf die Sozialintegration der Kinder ausgerichtet sind, wird der Bezug zu den beiden beschriebenen Aspekten der Humanontogenese deutlich.

Im Vertrautheitswissen der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung bildet demgegenüber die berufsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen den Fokus der transitiven Bezugnahme. Im Detail werden die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Übernahme einer Berufsrolle sowie die Ermöglichung von kontinuierlichem Lernen zur permanenten Aktualisierung ihres berufsbezogenen Wissens in den Mittelpunkt gerückt. Die Verbindung zu den zwei Facetten der Humanontogenese wird durch die Akzentuierung von bildungsbiografischen Lernprozessen vervollständigt. Hierbei stellen sowohl die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als auch die Ausdifferenzierung einer personalen Kompetenz für kontinuierliches Lernen Facetten der Subjektwerdung dar.

Im pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung ist die Orientierungskraft primär durch die Kontextualisierung der bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL gekennzeichnet. Dementsprechend werden die Förderung ihrer Lernmotivation, die Bearbeitung von heteronomen gesellschaftlichen Herausforderungen sowie von milieu- und altersspezifischen Problemlagen in den Blick genommen. Der Doppellogik der Humanontogenese ent-

sprechend zeigen sich sozialintegrative Aspekte bei der Akzentuierung der berufsbiografischen Entwicklung, die bspw. mit konkreten betrieblichen Anforderungen oder berufsbiografischen Diskontinuitätserwartungen verknüpft sind.

Dass die Humanontogenese als zentrale Aufgabe der pädagogisch Tätigen begriffen wird, lässt sich nicht nur anhand der bisher beschriebenen Pluralität der transitiven Referenzebenen und der je Arbeitsfeld nachgewiesenen Bezugnahme auf die zwei Facetten der Humanontogenese nachweisen. Darüber hinaus ist die reflexive Bezugnahme der Studienteilnehmenden darauf ausgerichtet. Dementsprechend dominiert in allen drei Bereichen des POSDLL die Akzentuierung berufsbiografisch relevanter Lernprozesse. Selbst die eigene bildungsbiografische Entwicklung wird ausschließlich im Zusammenhang mit der derzeitigen beruflichen Situation thematisiert.

Vor diesem Hintergrund ist die Präsenz arbeitsfeldbezogener Veränderungen, bspw. gestiegene Arbeitsbelastungen oder zusätzliche Erwartungshaltungen, in allen untersuchten Arbeitsfeldern registrierbar. Zudem werden sowohl von den Befragten des Elementarbereichs als auch der Erwachsenenbildung die eigenen berufs- bzw. bildungsbiografischen Lernerfahrungen und motivationalen Aspekte als Ausgangspunkte des pädagogischen Handelns benannt. Als weitere berufsbiografische Herausforderung, die vom Personal aus der beruflichen Bildung wie auch der Erwachsenenbildung definiert wird, fungiert die Bedeutungsaufwertung einzelner pädagogischer Kernaktivitäten.

Während die Bedeutung der formalen Referenzebenen durch den Doppelcharakter der Humanontogenese begründet wird, ergibt sich die Relevanz der unterschiedlichen Zeitebenen aus ihrem Prozesscharakter. Indem die Förderung der Berufs- bzw. Bildungsbiografie zu einem bestimmten Zeitpunkt des Lebenslaufs mit einem Vergangenheits- oder Zukunftsbezug versehen wird, kann die Aufgabe des jeweiligen pädagogischen Arbeitsfeldes im Zuge der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese auch hinsichtlich ihres Temporalbezugs identifiziert werden. In Hinblick auf die berufs- bzw. bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen zeichnet sich arbeitsfeldübergreifend die Dominanz prospektiv-teleologischer Lernimpulse ab. Damit wird deutlich, dass die Befragten primär solche transitiv orientierten Lernprozesse in den Blick nehmen, durch die die Vorbereitung der Kinder, Schülerinnen und Schüler sowie Teilnehmenden auf zukünftige Herausforderungen bzw. die Entwicklung perspektivisch bedeutsamer Kompetenzen erfolgt. Während der Beitrag zur Humanontogenese aus dieser Perspektive als Prozessierung des Lebenslaufs hin zu einer zukünftigen Gestalt sichtbar wird, kann er auch kompensatorisch auf vergangene Abschnitte des Lebenslaufs ausgerichtet sein. Dementsprechend finden sich im Datenmaterial retrospektiv-kausale Bezüge, die den kompensatorischen Umgang mit bisherigen Lernerfahrungen bzw. defizitären Konstellationen akzentuieren.

Im Elementarbereich dokumentiert sich der Zukunftsbezug in dem Ziel, die pädagogisch Anderen auf den Schuleinstieg vorzubereiten und die Entwicklung der dazu nötigen individuellen Voraussetzungen zu begünstigen. Gleichzeitig werden die Ge-

währleistung von Lernmotivation und die Ausdifferenzierung von Kompetenzen betont, die zur autonomen Gestaltung des weiteren Lebenslaufs von Bedeutung sind. Als zurückliegende Konstellationen, die sich maßgeblich auf die Lernaktivitäten der pädagogisch Anderen auswirken, fungieren in diesem pädagogischen Arbeitsfeld bspw. veränderte familiäre Strukturen, die zu einer früheren Einmündung der Kinder in das POSDLL führen. Auch die Implementierung zusätzlicher juristisch verbindlicher Vorgaben kann als Einflussgröße gewertet werden. Durch ihre Präsenz wird es im Vergleich zur Vergangenheit möglich, die altersspezifischen Lernbedingungen der Kinder zu berücksichtigen und ihre Förderung zu verbessern.

Betrachtet man die Angaben der Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund ihrer chronologischen Kontextualisierungen, so zeigt sich ein Schwerpunkt in der Vorbereitung auf den zukünftigen Übergang der pädagogisch Anderen in die Arbeitswelt. Im Sinn eines prospektiv-teleologischen Temporalbezugs werden die Herausforderungen bei der Habitualisierung einer Berufsrolle betont und die Bedeutung kontinuierlichen Lernens angesichts berufsbiografischer Diskontinuitätsersparungen und möglicher berufsbezogener Weiterentwicklungen herausgestellt. Zudem wird die Vorbereitung auf weiterführende Lernkontexte innerhalb des POSDLL akzentuiert und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung mit einer autonomen Lebensgestaltung in Verbindung gebracht. Im Rahmen einer retrospektiv-kausalen Kontextualisierung bilden begrenzte familienbezogene und negative Lernerfahrungen der pädagogisch Anderen während der Schulzeit Problemlagen, die durch das pädagogische Handeln der Lehrkräfte bearbeitet werden müssen.

Auch in Hinblick auf das Vertrautheitswissen der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner zeigt sich das Ziel zur Vorbereitung der pädagogisch Anderen auf zukünftige Ereignisse und aufscheinende Konstellationen. In diesem Sinn wird der Umgang mit verschiedenen berufsbezogenen Herausforderungen aus einer prospektiv-teleologischen Perspektive heraus thematisiert und die antizipative Bearbeitung von milieuspezifischen und altersbezogenen Problemlagen als Schwerpunkte beschrieben. Im Vergleich zum Personal aus den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern zeigt sich in diesem Bereich des POSDLL eine stärkere Kontextualisierung von retrospektiv-kausalen Lernimpulsen. Dabei bilden die Kompensation einer suboptimalen Lernmotivation, der Ausgleich heteronomer gesellschaftlicher Anforderungen sowie die Bearbeitung der Folgen von berufsbiografischer Ungewissheit auf die weitere Lebensgestaltung wesentliche Aufgaben der Befragten.

Demgegenüber sind die selbstbezogenen Lernaktivitäten der Befragten aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern überwiegend durch einen Vergangenheitsbezug gekennzeichnet. Dabei werden Veränderungen innerhalb des POSDLL wie etwa neue Gesetze oder der Wandel in der Arbeitswelt als reflexive Lerngeneratoren begriffen. In Kombination mit der eigenen Lernmotivation und den bisherigen Lernerfahrungen bilden sie die Ausgangslage für das eigene kontinuierliche Lernen. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass diese Lernaktivitäten überwiegend auf die Anpassung an die beschriebenen Veränderungen ausgerichtet sind und zur Gewähr-

leistung berufsbiografischer Handlungsfähigkeit führen. Eine prospektiv-teleologische Ausrichtung der Lernaktivitäten im Sinn einer zukunftsorientierten Prozessierung der eigenen Berufsbiografie findet sich ausschließlich im Elementarbereich. Vor dem Hintergrund von ungewissen Veränderungen im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld bzw. der weiteren Entwicklung ihres Erwerbsverlaufs wird die Bedeutung kontinuierlichen Lernens betont und der Umgang mit Nicht-Wissen als biografische Chance begriffen.

Zudem ist das Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen durch eine vergleichsweise geringe Akzentuierung des organisationalen Lernens geprägt, was auf die beruflichen Positionen und damit korrespondierenden Verantwortungsbereiche der Studienteilnehmenden (vgl. Schütz et al. 2014: 32 ff.) zurückgeführt werden kann. Bezüge zu Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen oder zu gesellschaftlichen Entwicklungen werden ebenfalls kaum hergestellt. Diese Fokussierung der Befragten auf das POSDLL kann als Indiz für einen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum gewertet werden, der bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens zur Geltung kommt.

Die Diagnose einer arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens verweist auf die Thematisierungskontexte der Befragten. Ob und inwiefern diese unterschiedlichen Inhaltsbezüge in der Erhebungssituation der PAELL-Studie auch mit unterschiedlichen Funktionen verbunden sind, kann dadurch jedoch noch nicht geklärt werden.

#### **8.2.4 Adaption des lebenslangen Lernens im Kontext der pädagogischen Tätigkeit**

Die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens zeigt sich in den verschiedenen Bereichen des POSDLL nicht nur darin, dass die herausgearbeiteten Eigenschaften und Dimensionen unterschiedlich kontextualisiert werden. Darüber hinaus dokumentieren sich in den Gruppendiskussionen verschiedene Strategien (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75), über deren Anwendung bestimmte Verbindungen zwischen dem lebenslangen Lernen und dem arbeitsfeldspezifischen pädagogischen Handeln hergestellt werden. Sie lassen sich über die beschriebene konversationsanalytische Herangehensweise bestimmen und fünffach untergliedern.

Einen Fokus bildet die Nutzung unterschiedlicher Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Durch ihre Präsenz in verschiedenen thematischen Kontexten dokumentiert sich der Erfahrungsbezug der pädagogisch Tätigen zu den betreffenden Phänomenen des lebenslangen Lernens in unterschiedlicher Intensität. Zusätzlich werden die geschlossenen Sinnbereiche rekonstruiert, aus denen die Befragten das Wissen für ihre Sachverhaltsdarstellungen beziehen. Damit wird es möglich, diejenigen Aspekte des kontinuierlichen Lernens zu identifizieren, die einen unmittelbaren Bezug zur eigenen pädagogischen Praxis aufweisen. Zudem wird die Funktion von Wissen aus anderen geschlossenen Sinnbereichen im Verhältnis zu den beruflichen Erfahrungen der Studienteilnehmenden rekonstruiert. Eine weitere

Strategie, in der die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in den unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern zur Geltung kommt, besteht in der Verknüpfung von Dimensionen der beruflichen Selbstbeschreibungen mit dem kontinuierlichen Lernen. Zusätzlich wird dies über die Darstellung von Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens ersichtlich, die mit unterschiedlichen formalen Referenzebenen in Verbindung gebracht werden. Schließlich konstruieren die Studienteilnehmenden positive und negative Gegenhorizonte, in denen sie sich auf das lebenslange Lernen beziehen und auch hiermit dessen Orientierungskraft verdeutlichen.

### **Anwendung diverser Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung**

In formaler Hinsicht kann die Präsenz unterschiedlicher Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 163 ff.) identifiziert werden. Generell bleibt festzuhalten, dass in allen analysierten Gruppendiskussionen Argumentationen, Beschreibungen und Erzählungen zu finden sind, die sich inhaltlich auf lebenslange Lernaktivitäten beziehen. Darüber hinaus zeigt sich, dass vor allem das Kommunikationsschema des Argumentierens zur Geltung kommt, in dem reflektierte Sachverhaltsdarstellungen artikuliert werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 235). Ausgebaute Beschreibungen und Erzählungen finden sich im Datenmaterial demgegenüber wesentlich seltener und nehmen spezifische Funktionen innerhalb der Sachverhaltsdarstellung ein. Durch ihren Einsatz wird die detaillierte Kenntnis von bestimmten Konstellationen bzw. der biografischen Relevanz einzelner Phänomene betont.

In diesem Sinn schildern die pädagogisch Tätigen *Phasen der berufsbiografischen Entwicklung*, wobei entweder lange Zeitabstände dargestellt oder besondere Konstellationen detailliert werden. Zu letztgenannter Variante zählt die Beschreibung von Gründen, die zur individuellen Professionalisierung einer elementarpädagogischen Fachkraft führten. Die Person stellt in diesem Kontext primär den Wunsch nach mehr arbeitsfeldbezogenem Wissen als Motiv für die Aufnahme eines Studiums heraus (vgl. *Erwachsenenbildung-3-2-33/26-34/09*). Mit einer Beschreibung erfolgt zudem die detaillierte Darstellung einer beruflichen Situation, in der eine Irritation den Ausgangspunkt des Lernprozesses bildet. In diesem Zusammenhang thematisiert eine pädagogisch Tätige eine veränderte Raumgestaltung zunächst als potenzielle Störung der beruflichen Routinen, die jedoch nach einer kurzen Reflexionsphase als Lernanlass positiv gewendet wird (vgl. *Elementarbereich-4-1-21/31-21/48*). Einen vergleichsweise langen Zeitraum umfasst die Erzählung eines Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung. Er geht in seiner Sachverhaltsdarstellung auf die negativen Folgen einer mangelnden Lernbereitschaft ein und beschreibt diese als Beschneidung des beruflichen Zuständigkeitsbereichs (vgl. *Berufliche\_Bildung-2-1-61/35-61/44*). Dieses Phänomen der suboptimalen Lernbereitschaft von Lehrkräften wird auch in der Erwachsenenbildung angesprochen, wofür sowohl auf Basis von eigenen Erfahrungen als auch unter Bezugnahme auf die Erlebnisse von Bekannten entsprechende Beispiele beschrieben werden (vgl. *Erwachsenenbildung-2-*

1-29/41-30/19). In bestimmten Erzählungen werden zudem Lernimpulse außerhalb des beruflichen Handelns angesprochen. Dies trifft bspw. auf die detaillierte Sachverhaltsdarstellung von Folgen zu, die aus der Geburt des eigenen Kindes resultieren. Diesbezüglich wird die Erziehung des eigenen Nachwuchses als Generator für das eigene beruflich relevante Lernen verstanden, indem sich die Neugier des Kindes auf die Erziehungsberechtigte überträgt (vgl. Elementarbereich-1-1-20/33-21/11). Zusätzlich können durch Erzählungen auch Verbindungen zwischen der eigenen bildungsbiografischen Entwicklung innerhalb des POSDLL und der eigenen Berufsbiografie hergestellt werden. Dies zeigt sich in der Erzählung einer Erwachsenenbildnerin, die ihre diskontinuierliche Bildungsbiografie als zentrale Ressource der berufsbiografischen Entwicklung einstuft (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-33/26-34/09).

Zudem wird die eigene *bildungsbiografische Entwicklung* durch Erzählungen flankiert. Dies trifft bspw. auf die eigenerlebte Differenz in der Wahrnehmung von Kindern im Elementar- und Primarbereich zu. Diesbezüglich legt eine elementarpädagogische Fachkraft die unterschiedliche Einstufung seitens des Personals aus den beiden pädagogischen Arbeitsfeldern anhand der eigenen Kindergarten- und Schulzeit dar (vgl. Elementarbereich-1-1-26/35-26/47). Auch die Bedeutung einer Passung zwischen pädagogisch Tätigen und pädagogisch Anderen wird in einer Erzählung angesprochen, wobei diese Konstellation als essenziell für den angestrebten Lernerfolg gilt (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-18/05-18/19).

Einen weiteren Gegenstandsbereich, in dem Beschreibungen und Erzählungen präsent sind, bilden die *Kooperationserfahrungen der pädagogisch Tätigen*. Im Kontext dieser Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens beschreiben die Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung veränderte Anforderungen von Ausbildungsbetrieben. Die Aushandlung dieser Wünsche vollzieht sich während einzelner Kooperationstreffen, wobei die Unternehmen eine Akzentverschiebung der schulischen Lernkontexte anregen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-11/15-11/36). Ein weiteres Beispiel zeigt sich im Rahmen einer Erzählung von elementarpädagogisch Tätigen über die eigenen Erfahrungen zur arbeitsfeldübergreifenden Kooperation (vgl. Elementarbereich-1-1-08/45-09/09).

Darin wird die Problematik einer arbeitsfeldübergreifenden Zusammenarbeit anhand der Interaktion zwischen elementar- und primarpädagogischen Fachkräften dargestellt. Im Rahmen dieser Erzählung wird der Zeitablauf der unterschiedlichen Arbeitsschritte von der Kontaktaufnahme durch die Bezugsperson bis hin zur schriftlichen Dokumentation einer begrenzten Kooperationsbereitschaft rekapituliert.

Eine zusätzliche Funktion der beiden Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung besteht in der näheren *Detaillierung bzw. Plausibilisierung von beruflichen Erfolgen*. Im Sinn eines gelungenen Beitrags zur Humanontogenese platzieren elementarpädagogische Fachkräfte Erzählungen, die den gelungenen Übergang ihrer pädagogisch Anderen in den Primarbereich als solches Erfolgserlebnis herausstellen

(vgl. Elementarbereich-4-1-11/47-12/09). Die Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung thematisieren ebenfalls die bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen, wobei die Erzählungen auf ihre Unterstützungsleistung bei der Auswahl weiterführender Lernkontexte innerhalb des POSDLL ausgerichtet sind (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-46/41-47/08). Zusätzlich wird dieses Kommunikationsschema der Sachverhaltsdarstellung genutzt, um die Effekte des eigenen beruflichen Handelns auf die lebensgeschichtliche Entwicklung der pädagogisch Anderen aus einer Retrospektive darzustellen. Dabei gehen die Befragten aus der beruflichen Bildung sowohl auf genuin positive Wirkungen ihrer Interventionen auf die bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb von pädagogisch intendierten Lernkontexten (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-66/16-66/30) als auch auf deren berufsbiografische Entwicklung ein, wobei die letztgenannte Veränderung als positiv erwartungswidrig eingeschätzt wird (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-68/08-68/12).

### **Verschränkung von Wissen aus unterschiedlichen geschlossenen Sinnbereichen**

Abseits dieser formalen Aspekte, die sich bei der Gestaltung der Sachverhaltsdarstellungen zeigen, lassen sich mit Blick auf die forschungsleitenden Fragestellungen diverse geschlossene Sinnbereiche rekonstruieren, aus denen die Studienteilnehmenden ihr Wissen zum lebenslangen Lernen beziehen.

In den Gruppendiskussionen bildet der *geschlossene Sinnbereich der Berufspraxis* den Hauptbezugspunkt der Sachverhaltsdarstellungen. In diesem Kontext wird eine facettenreiche Kontextualisierung mit verschiedenen Aspekten des beruflichen Handelns und der diesbezüglichen beruflichen Selbstbeschreibungen erkennbar. Dementsprechend gehen die Studienteilnehmenden aus allen untersuchten Bereichen des POSDLL unter Rückgriff auf diesen geschlossenen Sinnbereich auf ihr arbeitsfeldspezifisches Mandat ein und berichten bspw. von beruflichen Erfolgen. Dazu wählen sie teils Narrative des lebenslangen Lernens, die einen besonders deutlichen Bezug zur eigenen Berufspraxis ausweisen (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 155 ff.). Zudem werden diesbezüglich zentrale berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen präsentiert, die orientierungsleitende Grundlagen des eigenen pädagogischen Handelns bilden.

Darüber hinaus werden verschiedene Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens benannt, die sowohl auf die eigene Entwicklung als auch auf das Lernen der pädagogisch Anderen ausgerichtet sein können. Eine ähnliche Konstellation lässt sich in Bezug auf die beruflichen Selbstbeschreibungen identifizieren, in denen sich die entsprechenden Entwicklungsprozesse als Wissensform dokumentieren. Diesbezüglich werden sowohl die eigenen berufsbezogenen als auch die Lernaktivitäten der pädagogisch Anderen mittels Wissen aus der eigenen pädagogischen Praxis thematisiert.

Zusätzlich verdeutlichen die pädagogisch Tätigen unter Nutzung von Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der pädagogischen Berufspraxis ihre beruflichen Er-

fahrungen mit Akteurinnen und Akteuren jenseits des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes. Diese basieren bspw. auf Interaktionen mit den Bezugspersonen ihrer pädagogisch Anderen, Repräsentantinnen und Repräsentanten aus kooperierenden Einrichtungen sowie bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren. Unter Rückgriff auf dieses Wissen können die Befragten teils sehr komplexe Gegenstandsbereiche erläutern oder strukturelle Veränderungen im Horizont einer langen Zeitspanne darlegen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-41/35-41/42).

In einem beispielhaften Textauszug greift T1m auf die eigenen beruflichen Erfahrungen zurück, um die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens zu erörtern. Dabei rekurriert er auf den Wandel bestimmter Berufsbilder sowie der damit verknüpften technischen Entwicklungen in seinem Zuständigkeitsbereich. In formaler Hinsicht wird das Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Berufspraxis genutzt, um die essenzielle Bedeutung der permanenten Aktualisierung des beruflich relevanten Wissens zu begründen.

Reicht das Wissen aus der Berufspraxis nicht aus, um die jeweilige Argumentation zu plausibilisieren oder in ausreichender Tiefe zu detaillieren, greifen die Studienteilnehmenden auf Wissen aus weiteren geschlossenen Sinnbereichen zurück. In diesem Zusammenhang zeigen sich im Datenmaterial vereinzelt Bezüge zum *geschlossenen Sinnbereich der Alltagswelt* (vgl. Schütz 1971: 267). Das hiermit korrespondierende Alltagswissen (vgl. Schütze 1973: 11) lässt sich als gering detailliert charakterisieren und kommt außer in Lebensweisheiten (vgl. Berger/Luckmann 2010: 101) zum lebenslangen Lernen, bspw. „Man lernt ja nicht aus, ne?“ (Elementarbereich-4-1-21/06), nur in spezifischen thematischen Kontexten zur Anwendung. Den Hauptbezugspunkt dieser Wissensform bildet die Darstellung von gesellschaftlichen Veränderungen, deren Existenz durch den Rückgriff auf Alltagswissen belegt wird. Dieses Phänomen zeigt sich innerhalb der beruflichen Bildung bei der Thematisierung von sich verändernden Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-57/42-58/09) und im pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung bei der Diagnose von veränderten medialen Einflüssen (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-21/41-21/47). Im Elementarbereich werden ebenfalls gesellschaftliche Veränderungen angesprochen, wobei die Folgen für die eigenen pädagogisch Anderen im Mittelpunkt stehen (vgl. Elementarbereich-4-1-20/47-21/01). Eine ähnliche Konstellation kann in der Erwachsenenbildung identifiziert werden, in der die negativen Konsequenzen heteronomer gesellschaftlicher Anforderungen an die pädagogisch Anderen thematisiert werden (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-07/20-07/23).

Darüber hinaus wird Alltagswissen bei der Thematisierung von Herausforderungen in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern benannt, zu denen keine unmittelbaren Kontakte bestehen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-11/03-11/14). Dementsprechend erfolgt der Rückgriff auf Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Alltagswelt überwiegend in Argumentationen, in denen vergleichsweise abstrakte Entwicklungen auf gesellschaftlicher Ebene angesprochen werden. Ein Beispiel für diese Funktion innerhalb der Argumentationsschemata lässt sich bei der Auseinandersetzung der

elementarpädagogisch Tätigen mit gesellschaftlichen Veränderungen und ihren Folgen für das eigene pädagogische Handeln identifizieren (vgl. Elementarbereich-4-1-20/47-21/04).

Die in einem vorigen Abschnitt propagierte Unausweichlichkeit des lebenslangen Lernens wird hier als Bestandteil des eigenen pädagogischen Handelns beschrieben und unter Rückgriff auf Alltagswissen begründet. Dazu wird die Diagnose von kollektiven Veränderungen als Begründung gewählt, ohne dieses Phänomen weiter zu detaillieren. Stattdessen knüpft die Gruppendiskussionsteilnehmende an diese Feststellung an und zeigt schematisch auf, dass sowohl ihre pädagogisch Anderen, deren Bezugspersonen als auch sie selbst als Gesellschaftsmitglieder mit Lernaktivitäten auf diese Umwandlungen reagieren müssen. Somit wird in formaler Hinsicht erkennbar, dass das Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Alltagswelt analog zu beruflichen Erfahrungen zur Begründung von Sachverhalten genutzt werden kann und in diesem Sinn kompensatorisch gegenüber Leerstellen im Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Berufspraxis ausgerichtet ist.

Gleiches gilt für höhersymbolische Wissensformen (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 386). Sie können innerhalb der Gruppendiskussionen in zwei geschlossenen Sinnbereichen identifiziert werden, die bei der Thematisierung des lebenslangen Lernens zur Anwendung kommen. Einen Bezugspunkt der Sachverhaltsdarstellungen bildet der *geschlossene Sinnbereich der Bildungspolitik*. Die Studienteilnehmenden stellen in ihren Aussagen Verbindungen zu diesem Teilbereich des politischen Systems her und setzen sich mit bildungspolitisch forcierten Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens auseinander. Dabei zeichnen sich in den Gruppendiskussionen zunächst Wissensbestände ab, die sich mit der Akzentuierung des lebenslangen Lernens in der Bildungspolitik beschäftigen und somit auf die korrespondierenden Wissens Elemente eingehen. Vor diesem Hintergrund diagnostizieren die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich und der Erwachsenenbildung eine zunehmende bildungspolitische Aufmerksamkeit gegenüber ihren pädagogischen Arbeitsfeldern. Dabei rekurrieren sie auf die Erkenntnis der biografischen Relevanz frühpädagogischer Lernkontexte (vgl. Elementarbereich-2-1-13/41-14/44) sowie die Bedeutung des POSDLL für die volkswirtschaftliche Entwicklung (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-21/49-22/09).

Während die bildungspolitische Rezeption des lebenslangen Lernens in diesen Kontexten als positive Einflussgröße herausgestellt wird, zeigt sich in weiteren Abschnitten der analysierten Gruppendiskussionen, dass die Aktivitäten der Legislative nicht immer als produktiv eingestuft werden. In diesem Sinn grenzen sich die Befragten aus allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern gegenüber Reformimpulsen der Bildungspolitik ab. Im Elementarbereich und der beruflichen Bildung wird die Relevanz einer arbeitsfeldbezogenen Neuausrichtung auf kontinuierliches Lernen abgelehnt und mit einer bereits adäquaten strukturellen Verankerung des lebenslangen Lernens im eigenen pädagogischen Handeln begründet (vgl. Elementarbereich-3-1-11/14-11/24; Berufliche\_Bildung-4-1-45/24-46/39). In der Erwachsenenbildung liegt

der Fokus der Kritik demgegenüber auf einem partikularen bildungspolitischen Verständnis des lebenslangen Lernens (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/40) und kontraproduktiven Förderpraktiken (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-25/22-25/27). In den beruflichen Selbstbeschreibungen der befragten Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung führt diese vereinseitigte Perspektive auf das lebenslange Lernen zudem zu einer genuin skeptischen Einschätzung der bildungspolitischen Aktivitäten in diesem Bereich (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-60/21-60/37).

Eine zusätzliche Bezugnahme auf den geschlossenen Sinnbereich der Bildungspolitik ergibt sich aus der Thematisierung von bildungspolitisch initiierten Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens. Dabei gehen die Befragten aus der beruflichen Bildung auf verschiedene Förderprogramme ein, die unterschiedlich bewertet werden. In diesem Zusammenhang wird die bildungspolitisch initiierte Förderung im Bereich der beruflichen Grundbildung trotz der Diagnose einer begrenzten Wirksamkeit grundsätzlich als positiv eingestuft (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-17/19-17/21). Ein ähnliches Fazit ziehen sie in Bezug auf eine regionale Initiative zur Förderung des lebenslangen Lernens im jungen bis fortgeschrittenen Erwachsenenalter. Das hierin erkennbare bildungspolitische Engagement wird ebenfalls begrüßt, doch wird die Innovationskraft dieser Maßnahme zumindest mit Blick auf das eigene pädagogische Arbeitsfeld als eingeschränkt bewertet (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-45/24-46/39). Die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich gehen zudem auf die Chancen der individuellen Professionalisierung ein, die sich aus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit für kontinuierliches Lernen ergeben. Dementsprechend beschreiben sie die regionalen Förderpraktiken als Ausgangslage für ihre eigene berufsbiografische Entwicklung und stellen die finanzielle Unterstützung bei der Inanspruchnahme von pädagogisch intendierten Lernkontexten positiv dar (vgl. Elementarbereich-1-1-22/35-22/39). In der Erwachsenenbildung wird eine weitere bildungspolitisch angeregte Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens angesprochen. Sie wird skeptisch bewertet, was primär mit der suboptimalen Mittelverwendung (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-28/30-29/17) begründet wird. In den beruflichen Selbstbeschreibungen der elementarpädagogischen Fachkräfte findet sich eine zusätzliche Verbindung zum geschlossenen Sinnbereich der Bildungspolitik. Dabei thematisieren die Befragten die veränderten juristischen Grundlagen für die Gestaltung des lebenslangen Lernens ihrer pädagogisch Anderen (vgl. Elementarbereich-1-1-23/15-23/20; Elementarbereich-4-1-12/46-13/02). Zudem wird das lebenslange Lernen mit dem Thema Qualitätsmanagement kontextualisiert. In diesem Zusammenhang gehen die Befragten auf die Herausforderungen ein, die sich aus der bildungspolitischen Implementierung dieser Institutionalisierungsform für das pädagogische Handeln im Elementarbereich (vgl. Elementarbereich-4-1-23/15-23/26) bzw. in der beruflichen Bildung (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-51/16-51/25) ergeben.

Im Datenmaterial finden sich zusätzlich Bezüge zum *geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft*. Analog zum Umgang mit dem geschlossenen Sinnbereich der Bildungspolitik diagnostizieren die Befragten aus dem Elementarbereich eine Aufmerk-

samkeitszunahme durch dieses gesellschaftliche Funktionssystem. Dies geschieht, indem die Konsequenzen von Schulleistungsstudien für das eigene pädagogische Arbeitsfeld angeführt (vgl. Elementarbereich-3-1-11/46-12/01) und die Bedeutungsaufwertung des vorschulischen Lernens innerhalb der Wissenschaft (vgl. Elementarbereich-2-1-13/41-14/44) herausgestellt werden.

Darüber hinaus sprechen die Befragten wissenschaftlich fundierte Ansätze bzw. Konzepte an, die im eigenen pädagogischen Handeln zur Anwendung kommen. Als Beispiel hierfür wird von den Lehrkräften der beruflichen Bildung „selbstgesteuertes Lernen“ (Berufliche\_Bildung-4-1-05/32) als innovatives Element der Unterrichtsgestaltung benannt und vom elementarpädagogischen Personal ein altersspezifisches Sprachförderprogramm (vgl. Elementarbereich-3-1-44/22) erwähnt.

Einen zusätzlichen Fokus, in dem Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft eingesetzt wird, bilden Beschreibungen von Indikatoren, die das eigene Mandat belegen. Diese Kontextualisierung wird ausschließlich durch die Beschäftigten des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung vorgenommen. Sie beschreiben bspw. das aktuelle „Lernverhalten“ (Berufliche\_Bildung-4-1-45/15) der pädagogisch Anderen als Grundlage ihrer pädagogischen Interventionen. Zudem wird die Prozessierung ihrer „Lernbiographien“ (Berufliche\_Bildung-2-1-14/34) als Teil des arbeitsfeldspezifischen Mandats herausgestellt und das Ziel zur Ausdifferenzierung einer „Disposition“ (Berufliche\_Bildung-2-1-62/46) für kontinuierliche Lernaktivitäten unter Rückgriff auf diesen wissenschaftlichen Ausdruck betont. Analog dazu gehen die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich auf ihre Aufgabe zur Gestaltung der „Transitionsübergänge von Kindergarten in Schule“ (Elementarbereich-2-1-04/43-04/44) ein und thematisieren die Auswirkungen ihres pädagogischen Handelns in Bezug auf die „emotionale Intelligenz“ (Elementarbereich-4-1-27/48) und die „psychische Stabilität“ (Elementarbereich-2-1-06/32) ihrer pädagogisch Anderen.

Neben der beschriebenen Funktion zur stärkeren Detaillierung des eigenen Mandats wird höhersymbolisches Wissen in den Gruppendiskussionen zu einem weiteren Zweck genutzt. Dieser besteht in der Bekräftigung der eigenen Sachverhaltsdarstellungen, die primär mit Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Berufspraxis realisiert werden. Diesbezüglich nutzen die Befragten höhersymbolisches Wissen, um ihre beruflich relevanten Orientierungen zu verdeutlichen. Dies dokumentiert sich im Elementarbereich in der Fokussierung des Lebensweltbezugs (vgl. Barz/Tippelt 2011: 117 ff.), der als Leitlinie des eigenen pädagogischen Handelns dargestellt wird (vgl. Elementarbereich-4-1-24/40-24/41). In der Erwachsenenbildung nimmt der Humanismus (vgl. Olbrich 2001: 355) eine vergleichbare Funktion ein (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-04/15; Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/40).

Zudem findet in diesem pädagogischen Arbeitsfeld eine Abgrenzung gegenüber bestimmten Konzepten statt, die aus dem geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft stammen. Dies betrifft die Idee des Humankapitals (vgl. Becker 1993: 15 ff.; Götz 2010: 145 f.), die als Sinnbild heteronomer gesellschaftlicher Anforderungen an das

Individuum positioniert wird (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/40*; *Erwachsenenbildung-3-2-19/07-19/14*). Auch die Befragten der beruflichen Bildung grenzen sich von externen Erwartungshaltungen ab, wobei das wissenschaftliche Wissen nicht zur Beschreibung der abzulehnenden Position genutzt wird. Vielmehr beschreiben die Befragten die Verankerung des lebenslangen Lernens in ihrem pädagogischen Arbeitsfeld als so weit fortgeschritten, dass das Wissen um die Bedeutung kontinuierlicher Lernaktivitäten als Bestandteil der eigenen „Profession“ (vgl. *Berufliche\_Bildung-4-1-47/28*) tituiert wird. Vor diesem thematischen Hintergrund wird das bildungspolitische Postulat der Notwendigkeit einer verstärkten Fokussierung auf lebenslange Lernprozesse abgelehnt.

Hörsymbolisches Wissen wird auch bei der Beschreibung von komplexen Sachverhalten des pädagogischen Handelns genutzt. Dieses Phänomen zeigt sich exemplarisch bei der Rekapitulation von Kooperationserfahrungen der elementarpädagogischen Fachkräfte (vgl. *Elementarbereich-2-1-06/02-06/13*).

Im Rahmen dieser Sachverhaltsdarstellung kritisiert die Studienteilnehmende den nicht altersgerechten Umgang mit pädagogisch Anderen innerhalb des Primarbereichs. Demgegenüber wird das Wissen der elementarpädagogischen Fachkräfte als adäquat dargestellt und mit entsprechenden wissenschaftlichen Termini versehen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die eigenen beruflichen Erfahrungen – in diesem Fall das Wissen um altersspezifische Lernbedingungen – mit der Hilfe von hörsymbolischem Wissen plausibilisiert werden und der geschlossene Sinnbereich der Wissenschaft hier komplementär zur Berufspraxis genutzt wird. Auch bei der Betonung der Individualität des Lernens in frühen Lebensphasen zeigt sich wissenschaftliches Wissen hinsichtlich der Unterschiede von „Lerntypen“ (*Elementarbereich-2-1-31/12*) und den daraus ableitbaren Herausforderungen für pädagogisches Handeln. Zudem weisen Erwachsenenbildnerinnen und -bildner darauf hin, dass das sozialisatorische Mandat von pädagogisch Tätigen angesichts sich verändernder Familienstrukturen ebenfalls als zentrale Anforderung begriffen werden kann (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-31/08*). Auch das Personal aus der beruflichen Bildung nutzt wissenschaftliches Wissen, um die Komplexitätszunahme pädagogischen Handelns zu verdeutlichen. Dabei gehen sie auf Veränderungen innerhalb des eigenen Arbeitsfeldes ein und beschreiben sie als „Ökonomisierung pädagogischer Abläufe“ (*Berufliche\_Bildung-2-1-51/30*).

### **Verknüpfung mit Elementen der beruflichen Selbstbeschreibungen**

Bezüge zum lebenslangen Lernen stellen die Studienteilnehmenden auch über die Kontextualisierung mit unterschiedlichen Facetten der beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. *Nittel 2002: 140 ff.*) her. Diesbezüglich zeigen sich im Datenmaterial überwiegend Verbindungen zu *beruflichen Handlungsmaximen und Grundhaltungen* (vgl. *ebd.: 145 ff.*), die als orientierungsleitend für die Ausführung des eigenen pädagogischen Handelns erachtet werden. In diesem Zusammenhang schreiben die Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung dem lebenslangen Lernen den

Status einer ebensolchen Leitlinie zu (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-57/42-58/03; Berufliche\_Bildung-2-1-64/43-65/04).

Darüber hinaus thematisieren die Beschäftigten aus allen untersuchten Bereichen des POSDLL die eigene Bereitschaft zu kontinuierlichen Lernaktivitäten als Handlungsmaxime. In der Auseinandersetzung mit diesem Phänomen betonen die Befragten unterschiedliche Konstellationen, aus denen sie die arbeitsfeldspezifische Relevanz des permanenten Lernens ableiten. Diesbezüglich beruht die Bedeutung des eigenen lebenslangen Lernens in den Aussagen von elementarpädagogischen Fach- sowie Lehrkräften aus der beruflichen Bildung auf vergangenen bzw. zukünftigen arbeitsfeldbezogenen Entwicklungen (vgl. Elementarbereich-1-1-20/14-20/17; Berufliche\_Bildung-4-1-08/01-08/06). Zusätzlich identifizieren die Befragten aus dem Elementarbereich gesamtgesellschaftliche Veränderungen als weiteren Hintergrund dieser Handlungsmaxime (vgl. Elementarbereich-4-1-20/47-21/04). Neben dieser Verknüpfung mit heteronomen Lernanlässen wird in diesem pädagogischen Arbeitsfeld die Bereitschaft zur aktiven Suche nach zusätzlichen Lernanlässen betont (vgl. Elementarbereich-4-1-23/38-23/48). Ein vergleichbares Phänomen zeigt sich in der Erwachsenenbildung, wobei der Fokus der entsprechenden Sachverhaltsdarstellung auf der Offenheit gegenüber neuen Lernanlässen (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-19/15-19/19) liegt. Bei der Auseinandersetzung mit der Bereitschaft zu permanentem Lernen wird anhand der Aussagen von Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung ein weiteres Begründungsmuster deutlich. Dieses bezieht sich auf die Vorbildfunktion der pädagogisch Tätigen gegenüber ihren pädagogisch Anderen und wird dahingehend ausgedeutet, dass zur erfolgreichen Ermöglichung ihres lebenslangen Lernens eine authentische Lernaktivität seitens der Repräsentantinnen und Repräsentanten des POSDLL vorhanden sein muss (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-42/27-42/44; Erwachsenenbildung-3-1-12/14-12/18).

Während diese Verknüpfung bei den elementarpädagogischen Fachkräften nicht existiert, zeigen sie in ihren Sachverhaltsdarstellungen exklusiv berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen auf, die im Umgang mit den pädagogisch Anderen Geltung erlangen. Darunter fassen sie eine „pädagogische Risikobereitschaft“ (Elementarbereich-4-1-22/02) bezüglich des Gelingens der pädagogischen Intentionen. Für den Fall, dass diese nur unvollständig umgesetzt werden können, mahnen sie zudem eine gewisse Improvisationsbereitschaft (vgl. Elementarbereich-4-1-22/11-22/19) an, um trotzdem adäquate Lernprozesse zu forcieren.

Zusätzliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen der pädagogisch Tätigen sind auf die Lernvoraussetzungen der pädagogisch Anderen ausgerichtet. In diesem Zusammenhang stellen die befragten elementarpädagogischen Fachkräfte die Lebensweltorientierung als Leitlinie ihres pädagogischen Handelns heraus (vgl. Elementarbereich-4-1-24/40-24/41), während in der beruflichen Bildung die Intensivierung des Arbeitsbündnisses angesprochen wird. In diesem Kontext wird die Interaktion zwischen den Lehrkräften und den pädagogisch Anderen über rollenbezogene The-

men hinaus auf lebensweltlich bedeutsame Angelegenheiten ausgedehnt, wobei der Kernaktivität der Begleitung eine zentrale Position zugeschrieben wird (vgl. *Berufliche\_Bildung-2-1-15/06-15/15*). Als orientierungsmächtige Leitlinien der Erwachsenenbildung mit Bezug auf die Lernvoraussetzungen der pädagogisch Anderen wird die Orientierung an ihrem Lernstand und ihrer Lebenssituation (vgl. *Erwachsenenbildung-1-1-02/38-02/46*) sowie ihren individuellen Ressourcen (vgl. *Erwachsenenbildung-1-1-07/06-07/15*) benannt.

Darüber hinaus können in den Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen aus den Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung diverse Leitlinien pädagogischen Handelns identifiziert werden, die sich auf das Ergebnis der Interventionen beziehen. Diesen Ansprüchen ordnen die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner die genuine Förderung von Selbstbestimmung durch ihre Lernkontexte zu (vgl. *Erwachsenenbildung-2-1-07/20*). Die Relevanz dieser Grundhaltung, die unabhängig vom konkreten thematischen Fokus des jeweiligen Lernarrangements verfolgt wird, ergibt sich für die Befragten aus zunehmenden heteronomen Anforderungen an die Teilnehmenden (vgl. *Erwachsenenbildung-3-2-01/19-01/30*). Ergänzend dazu positionieren die Studienteilnehmenden höhersymbolisches Wissen, um die dargelegten Handlungsmaximen und Grundhaltungen zu fundieren (vgl. *Erwachsenenbildung-1-1-04/15-04/19*; *Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/40*).

In der beruflichen Bildung werden derartige höhersymbolische Wissensbestände nicht genutzt, sondern eher persönliche Zielsetzungen benannt. Zu diesen Orientierungen, die sich einzelne pädagogisch Tätige selbst zuschreiben, können das Streben nach Kompetenzentwicklung bei den pädagogisch Anderen (vgl. *Berufliche\_Bildung-4-1-11/05*) sowie der Anspruch zur Kompensation ihrer suboptimalen familienbezogenen Lernerfahrungen (vgl. *Berufliche\_Bildung-2-1-64/19-64/24*) gezählt werden.

Vereinzelt werden innerhalb der Sachverhaltsdarstellungen auch *berufliche Erfolge* (vgl. Nittel 2002: 147 ff.) mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht. Positive Beispiele von gelungenem pädagogischem Handeln finden sich in den Arbeitsfeldern des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung. Dies zeigt sich bspw. in einer Gruppendiskussion mit Beschäftigten der beruflichen Bildung, die die Nachhaltigkeit ihres pädagogischen Handelns bewerten (vgl. *Berufliche\_Bildung-2-1-66/20-66/28*).

Die Studienteilnehmenden thematisieren zunächst die Chancen, bei ihren pädagogisch Anderen Lernprozesse in Gang zu setzen, die diese in einer reflexiven Wendung als Perspektivenerweiterung wahrnehmen. An diesen Gedanken anknüpfend akzentuieren sie die Möglichkeit der langfristigen Wirkung des eigenen pädagogischen Handelns. Dabei beschreiben sie in einem Redeimport die Begegnung zwischen einer Lehrkraft und einer bzw. einem ehemaligen Schülerin bzw. Schüler, die bzw. der in der Interaktionssituation auf einen Ratschlag der pädagogisch Tätigen verweist. Als beruflicher Erfolg wird dabei die dauerhafte Ablagerung der entsprechenden Intervention im individuellen Wissensvorrat betont.

Weitere Schilderungen dieser Art sind auf die Prozessierung der Berufs- bzw. Bildungsbiografie der pädagogisch Anderen ausgerichtet. Sie werden primär im Arbeitsfeld der beruflichen Bildung thematisiert und können einerseits auf deren Entwicklung während der Verweildauer in diesem Bereich des POSDLL ausgerichtet sein (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-44/25-44/31). Andererseits werden sie mit unterschiedlichen Übergängen kontextualisiert. In diesem Zusammenhang erwähnen die Lehrkräfte der beruflichen Bildung den erwartungswidrigen berufsbiografischen Aufstieg ehemaliger pädagogisch Anderer bis in Führungspositionen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-68/08-68/12). Zusätzlich akzentuieren sie Übergänge innerhalb des POSDLL und fokussieren hierbei den Wechsel der Schülerinnen und Schüler in den nachgeschalteten Tertiärbereich. Auch die gelungene Bearbeitung dieses Prozesses wird in den Gruppendiskussionen als beruflicher Erfolg gewertet (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-46/41-47/08). Ein ähnliches Phänomen zeichnet sich im Elementarbereich ab. Diesbezüglich verbinden die Studienteilnehmenden berufliche Erfolge in ihren Sachverhaltsdarstellungen ebenfalls mit dem Übergang ihrer pädagogisch Anderen in den Primarbereich als nachgelagertes Arbeitsfeld im POSDLL (vgl. Elementarbereich-4-1-11/47-12/09).

### **Erwähnung von Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens**

Neben den bisher dargestellten Formen der Bezugnahme auf das lebenslange Lernen dokumentiert sich dessen arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft zusätzlich in der Erwähnung von bestimmten Institutionalisierungsformen (vgl. Berger/Luckmann 2010: 84 ff.), die auf die Prozessierung von Lernaktivitäten ausgerichtet sind (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014: 124 ff.). Die bereits bei der Analyse der Schlüsselkategorie vollzogene Unterscheidung zwischen reflexiven und transitiven Referenzen der Befragten gegenüber dem lebenslangen Lernen lässt sich auch in diesem Kontext anwenden. Dementsprechend können Institutionalisierungsformen, die auf das Lernen der Studienteilnehmenden bzw. ihrer Kolleginnen und Kollegen ausgerichtet sind, von solchen Strukturen abgegrenzt werden, die zur Prozessierung der Lernaktivitäten von pädagogisch Anderen dienen.

Mit Blick auf das *Lernen der pädagogisch Tätigen* wird in den Gruppendiskussionen ein breites Spektrum an lernförderlichen Institutionalisierungsformen erkennbar. Dabei nehmen die Fort- und Weiterbildung zentrale Positionen ein. Während unter Weiterbildung alle pädagogisch intendierten Lernkontexte in nachschulischen Lebensphasen fallen (vgl. Sauter 2010: 35 f.), sind Fortbildungen stets auf einen beruflichen Verwertungskontext bezogen (vgl. Arnold 2010: 115 f.). Sie bilden die Schwerpunkte der reflexiven Bezugnahme auf das lebenslange Lernen und werden in allen untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern thematisiert, wodurch sie als omnipräsenter pädagogisch intendierter Lernkontext identifiziert werden können. Die Bedeutung von Fortbildungen tritt am markantesten in den Sachverhaltsdarstellungen der elementarpädagogischen Fachkräfte zutage, während die Institutionalisierungsform der Weiterbildung in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern in vergleichbarer Intensität diskutiert wird.

Darüber hinaus thematisieren die Studienteilnehmenden weitere pädagogisch intendierte Lernkontexte, die zur Prozessierung des eigenen Lernens genutzt werden. In diesem Zusammenhang wird erkennbar, dass die Institutionalisierungsform der Supervision in allen untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern genutzt wird (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-61/01; Elementarbereich-4-1-17/05-17/34; Erwachsenenbildung-3-1-24/06), während andere Lernkontexte nur in spezifischen Bereichen des POSDLL angesprochen werden. Dementsprechend können Kurse (vgl. Elementarbereich-1-1-21/12; Elementarbereich-3-1-04/37) und Seminare (vgl. Elementarbereich-1-1-21/21; Elementarbereich-3-1-05/38-05/40) ausschließlich im Elementarbereich identifiziert werden. In der beruflichen Bildung kontextualisieren die Befragten das eigene Lernen demgegenüber mit Hospitationen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-17/19), während die pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung auf Trainings (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-09/27) eingehen.

Abseits solcher Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, in denen die Lernaktivitäten der pädagogisch Tätigen intentional prozessiert werden, lassen sich im Datenmaterial weitere Strukturen identifizieren, in denen das Lernen der Befragten nicht explizit im Mittelpunkt steht. Horizontale und vertikale Kooperationsformen mit reflexivem Bezug werden vor allem im Elementarbereich und der beruflichen Bildung diskutiert. In diesem Zusammenhang werden Kooperationen innerhalb des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes exklusiv von elementarpädagogischen Fachkräften thematisiert. In den diesbezüglichen Sachverhaltsdarstellungen werden die Möglichkeiten angesprochen, das eigene Lernen durch gemeinsame Aktivitäten innerhalb eines Trägerverbundes zu prozessieren (vgl. Elementarbereich-4-1-24/01-24/06) und im Rahmen von Arbeitskreisen sowie Arbeitsbesprechungen zusätzliche Impulse für das eigene pädagogische Handeln zu erhalten (vgl. Elementarbereich-4-1-24/19). Arbeitsfeldübergreifende Formen der Zusammenarbeit werden in diesem Bereich des POSDLL ebenfalls thematisiert. In diesem Kontext werden Kooperationen erwähnt, durch die gemeinsame Fortbildungen von elementar- und primarpädagogischen Fachkräften umgesetzt werden (vgl. Elementarbereich-2-1-20/06; Elementarbereich-3-1-13/07-13/08). Vertikale Kooperationsaktivitäten, die auf reflexive Lernprozesse ausgerichtet sind, zeichnen sich zudem im Vertrautheitswissen der pädagogisch Tätigen aus der beruflichen Bildung ab (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-08/08-08/14). Eine ähnliche Konstellation existiert im Zusammenhang mit Institutionalisierungsformen, die als juristische Kodifizierungen auf das Lernen der pädagogisch Tätigen einwirken. Diesbezügliche Phänomene lassen sich nur im Elementarbereich identifizieren, die zwischen der Erwähnung nicht weiter spezifizierter gesetzlicher Grundlagen (vgl. Elementarbereich-2-1-28/18-28/29) und der Benennung von konkreten Gesetzestexten (vgl. Elementarbereich-3-1-19/34-19/36; Elementarbereich-4-1-06/32-06/38) variieren. Insgesamt zeigt sich, dass die befragten elementarpädagogischen Fachkräfte am intensivsten auf reflexive Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens eingehen.

In Hinblick auf Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens, die auf die *Lernaktivitäten der pädagogisch Anderen* ausgerichtet sind, findet sich ein breiteres

Spektrum als bei reflexiv orientierten Strukturen. Dementsprechend zeigen sich die Fort- und Weiterbildungen als weniger dominant und finden sich entsprechend den Altersstufen der pädagogisch Anderen ausschließlich im Vertrautheitswissen der Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung. Im Vergleich zum reflexiven Bezug zeigt sich eine stark diversifizierte Bandbreite an pädagogisch intendierten Lernkontexten mit transitivem Bezug. Diese finden sich überwiegend in den Aussagen der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, werden aber auch in den Sachverhaltsdarstellungen der Befragten aus den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern akzentuiert. Im erstgenannten Bereich des POSDLL benennen die Studienteilnehmenden neben nicht weiter spezifizierten Projekten (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-05/37) verschiedene arbeitsfeldbezogene Lernkontexte wie etwa Bewerbungstrainings (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-27/22), Coachings (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-27/09), Exkursionen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-07/38-07/40), Kurse (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-26/29), Lernfeste (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-19/46), Literaturkreise (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-07/26), Trainings (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-20/39) sowie Veranstaltungsreihen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-20/37). Im Vergleich zu dieser Pluralität gehen die Befragten der beruflichen Bildung außer auf den eigenen Unterricht (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-22/40; Berufliche\_Bildung-4-1-11/09) nur auf den Lehrgang (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-45/04) und das Ausbildungsgespräch (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-44/44) ein. Letzteres bildet keinen Lernkontext, der mit einem Zertifikat abgeschlossen wird, sondern als pädagogisch intendierte Austauschmöglichkeit zwischen den Lehrkräften der beruflichen Bildung, den pädagogisch Anderen sowie ihren Bezugspersonen in den Ausbildungsbetrieben. Gleiches gilt für das Elterngespräch, das die elementarpädagogischen Fachkräfte thematisieren (vgl. Elementarbereich-4-1-28/35-28/39) und zur gegenseitigen Information von pädagogisch Tätigen und den Bezugspersonen ihrer pädagogisch Anderen genutzt werden kann.

Während in den untersuchten Gruppendiskussionsausschnitten keine Bezüge zu Zertifizierungsverfahren identifiziert werden konnten, die innerhalb des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes angeboten werden, gehen die Studienteilnehmenden auf Abschlüsse ein, die in anderen Bereichen des POSDLL von Bedeutung sind. In der beruflichen Bildung trifft dies auf die Thematisierung des Abiturs zu (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-44/38), das als Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens nicht nur den Abschluss einer allgemeinbildenden Schulform innerhalb der Sekundarstufe II dokumentiert. Darüber hinaus wird mit dem Erhalt dieses Zertifikats die weiterführende Prozessierung der Bildungsbiografie von pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL hinsichtlich des Übergangs in den Tertiärbereich ermöglicht. In der Erwachsenenbildung werden Zertifikate thematisiert, die für den Verbleib im Tertiärbereich benötigt werden. In diesem Zusammenhang werden sprachenbezogene Zertifikate (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-07/46) bzw. entsprechende Prüfungen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-07/49) benannt. Zudem gehen die Befragten auf den Realschulabschluss als Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens der Sekundarstufe I ein, zu dessen Vorbereitung die Schülerinnen und Schüler Lern-

kontexte in der Erwachsenenbildung nutzen können (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-12/11-12/13). In den Gruppendiskussionen mit elementarpädagogischen Fachkräften finden sich keine diesbezüglichen Phänomene.

Einen weiteren Schwerpunkt transistiver Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens bilden Kontextualisierungen von Kooperationen. Im Vergleich zur Bedeutung für das eigene Lernen verbinden die Studienteilnehmenden die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit weniger stark mit den Lernprozessen ihrer pädagogisch Anderen. Dementsprechend lassen sich eindeutige transitive Bezüge lediglich in den pädagogischen Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung identifizieren. Innerhalb des erstgenannten Bereichs des POSDLL wird die Kooperation mit einem schulpсихologischen Dienst angesprochen, dessen Mitwirkung an der arbeitsteiligen Bearbeitung von schwerwiegenden Problemen der Schülerinnen und Schüler benötigt wird (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-40/42). In den Aussagen des Personals aus der Erwachsenenbildung bilden Netzwerke einen wesentlichen Bezugspunkt zu kooperativem Handeln (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-29/18). In Bezug auf das gesamte Datenkorpus zeigt sich, dass die Studienteilnehmenden aus der Erwachsenenbildung transitiv ausgerichtete Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens am stärksten diskutieren. Im Kontext arbeitsfeldübergreifender Zusammenarbeit thematisieren die Befragten auch bildungspolitisch initiierte Förderprogramme, die auf das lebenslange Lernen ausgerichtet sind. Die Lehrkräfte der beruflichen Bildung weisen in diesem Kontext auf die Schaffung von Institutionalisierungsformen hin, die als bildungspolitische Reaktion auf das gesellschaftliche Phänomen der zunehmenden berufsbiografischen Diskontinuität gewertet wird (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-46/06-46/41). In der Erwachsenenbildung werden demgegenüber die Chancen für die pädagogisch Anderen zur Nutzung zusätzlicher Lernkontexte durch die räumliche Verdichtung von Organisationen betont (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-28/01-28/27).

### **Konstruktion von Gegenhorizonten**

Unter Berücksichtigung der formalen Struktur der analysierten Gruppendiskussionsauszüge wird eine weitere Strategie der Studienteilnehmenden erkennbar, in der sich die Realisierung der arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens dokumentiert. Diese besteht im Aufbau von Gegenhorizonten, in denen die Anlehnung der eigenen Orientierung an oder eine entsprechende Abgrenzung gegenüber anderen Vorstellungen und Prioritäten zur Geltung kommt (vgl. Przyborski 2004: 56). Im Datenmaterial überwiegen die Abgrenzungstendenzen, die sich in *negativen Gegenhorizonten* niederschlagen. In ihnen findet die Auseinandersetzung mit dem Begriff und dem Inhalt des lebenslangen Lernens statt, was sich in den pädagogischen Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung nachweisen lässt. In diesem Sinn wird dessen „Instrumentalisierung“ (Berufliche\_Bildung-2-1-60/27) diagnostiziert und auf die Ausrichtung des lebenslangen Lernens auf zukünftige Verwertungskontexte bezogen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-62/17-62/25). In der Erwachsenenbildung wird diese Bezugsgröße näher erläutert

und auf heteronome Erwartungshaltungen im Kontext kontinuierlicher Lernaktivitäten (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-32/22-32/25) verwiesen. Dabei wird das permanente Lernen als omnipräsente gesellschaftliche Anforderungsstruktur dargestellt, die das Individuum erfüllen muss (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-10/02-10/23). Zudem grenzen sie sich von einem Verständnis des lebenslangen Lernens ab, das auf die Aktualisierung beruflich relevanter Wissensbestände begrenzt bleibt (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-27/42-27/49), und üben Kritik an der Idee des Humankapitals, die mit der Reduktion des Subjekts auf seine gesellschaftliche Rolle verbunden wird (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/40). Im Kontext dieser heteronomen Erwartungen positionieren sich die pädagogisch Tätigen gegenüber einem partikularen Lernkonzept, das zur Konservierung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-09/17-09/19) dient.

Abseits des skeptischen Umgangs mit dem lebenslangen Lernen finden sich in allen untersuchten Gruppendiskussionen vielfältige Abgrenzungsphänomene gegenüber Personen, deren Lernverhalten als suboptimal eingestuft wird. In diesem Zusammenhang distanzieren sich die Studienteilnehmenden von nicht näher definierten Menschen, die sich permanenten Lernaktivitäten verweigern und teils intentional den Abschluss der eigenen Berufs- bzw. Bildungsbiografie propagieren. Dieses Phänomen wird sowohl von elementarpädagogischen Fachkräften (vgl. Elementarbereich-1-1-21/29-21/34) als auch von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern (vgl. Erwachsenenbildung-3-1-12/29-12/38) akzentuiert. Speziell die fehlende Bereitschaft zur Aktualisierung des beruflich bedeutsamen Wissens wird in den beiden pädagogischen Arbeitsfeldern kritisch dargestellt (vgl. Elementarbereich-4-1-20/43-20/47; Erwachsenenbildung-2-1-31/37-31/49).

Darüber hinaus zeigen sich in den Gruppendiskussionen aus den drei Bereichen des POSDLL Sachverhaltsdarstellungen, die auf unzureichendes Lernverhalten von Kolleginnen und Kollegen bezogen sind. Dementsprechend werden bspw. in den Aussagen von Lehrkräften aus der beruflichen Bildung Schilderungen erkennbar, die sich mit der Verweigerung gegenüber dem permanenten berufsbezogenen Lernen im eigenen Kollegium beschäftigen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-43/02-43/06). Während im Elementarbereich im Zusammenhang mit derartigen negativen Gegenhorizonten noch die Notwendigkeit zur Überzeugung der Kolleginnen und Kollegen zur Nutzung pädagogisch intendierter Lernkontexte angesprochen wird (vgl. Elementarbereich-3-1-05/27-05/30), positionieren sich die Befragten aus den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern lediglich gegenüber der kritisierten Lernbereitschaft. In der Erwachsenenbildung zeichnet sich Verständnis für die Verweigerung seitens einer Kollegin in einer spezifischen Lebenslage ab (vgl. Erwachsenenbildung-3-2-20/27-20/32), während sich die Lehrkräfte der beruflichen Bildung klar gegenüber der positiv konnotierten Zurückweisung des berufsbezogenen Lernens durch einen Kollegen abgrenzen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-63/13-63/22).

Einen weiteren thematischen Schwerpunkt von negativen Gegenhorizonten bildet kritikwürdiges pädagogisches Handeln von Lehrkräften, das ebenfalls von Studien-

teilnehmenden aus allen pädagogischen Arbeitsfeldern angesprochen wird. In Bezug auf den Umgang mit Bezugspersonen der pädagogisch Anderen bemängeln die befragten elementarpädagogischen Fachkräfte die unzureichende Bereitschaft von Grundschullehrkräften, auf deren Bedürfnisse einzugehen (vgl. Elementarbereich-1-13/12-13/34). In der Interaktion mit Personen außerhalb der eigenen Einrichtung stellen die Studienteilnehmenden aus dem pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften als suboptimal dar, was ebenfalls im Rahmen eines negativen Gegenhorizonts verhandelt wird (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-20/35-21/02). Mit Bezug auf die Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses schreiben die Beschäftigten des Elementarbereichs Primarlehrkräften ein negativ konnotiertes Schülerbild zu (vgl. Elementarbereich-4-1-25/03-25/07), das die pädagogisch Anderen als kontraproduktiven Bestandteil des eigenen beruflichen Handelns beschreibt. Zudem diagnostizieren sie die Überfokussierung der Schülerrolle im Primarbereich, weshalb die lebensweltlichen Anforderungen der Kinder als ungenügend berücksichtigt dargestellt werden (vgl. Elementarbereich-4-1-24/30-25/08). Auch in der beruflichen Bildung wird das Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand negativer Gegenhorizonte. In diesem Zusammenhang kommen die Befragten zu der Einsicht, dass in allgemeinbildenden Schulen keine authentische Thematisierung des lebenslangen Lernens gegenüber den pädagogisch Anderen vorherrscht (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-42/14-42/16). Zusätzlich wird die Durchführung des Schulunterrichts kritisiert, wobei sowohl in der beruflichen Bildung als auch in der Erwachsenenbildung die fehlende Aktualität im Mittelpunkt der negativen Gegenhorizonte steht (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-08/12-08/16; Erwachsenenbildung-2-1-29/41-30/19). Im Elementarbereich wird dagegen die mangelnde Flexibilität gegenüber Reformen betont (vgl. Elementarbereich-1-1-23/27-23/35).

Zudem wird die Verwendung von inaktuellen Unterrichtsmaterialien bemängelt. Dieses Phänomen zeigt sich nicht nur in den Sachverhaltsdarstellungen von elementarpädagogischen Fachkräften, sondern auch in den Aussagen des Personals aus der Erwachsenenbildung (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-30/40-31/02). In der beruflichen Bildung zeigt sich eine ähnliche Konstellation, wobei nicht das Alter der Materialien kritisiert, sondern die Anwendung einer zeitlich rückständigen Unterrichtsdidaktik diagnostiziert wird (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-05/09-05/19).

Daneben bilden die Aktivitäten bildungspolitischer Akteurinnen und Akteure weitere Kritikpunkte, die im Rahmen von negativen Gegenhorizonten thematisiert werden. Neben bildungspolitisch initiierten Förderaktivitäten, deren Ausrichtung in der Erwachsenenbildung kritisch eingestuft wird (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-25/22-25/27), zeigen sich in der beruflichen Bildung und dem Elementarbereich ablehnende Positionen gegenüber Reformimpulsen für die jeweiligen pädagogischen Arbeitsfelder. Dabei beziehen sie sich auf die Diagnose eines vermeintlichen Reformbedarfs und negieren diesen (vgl. Elementarbereich-3-1-11/14-11/24; Berufliche\_Bildung-4-1-46/06-46/41).

Während das Spektrum der negativen Gegenhorizonte vielfältige Facetten aufweist, werden *positive Gegenhorizonte* vergleichsweise selten und überhaupt nicht in der beruflichen Bildung thematisiert. Einen Schwerpunkt in den Aussagen der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner bildet die Darstellung von historischen Institutionalisierungsformen des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes. Die Befragten verweisen in diesem Zusammenhang auf ihre Orientierung an der skandinavischen Tradition der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-05/41-06/02) und einer sozialdemokratisch-emanzipatorisch ausgerichteten Variante der Erwachsenenbildung (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-08/43-08/50).

Darüber hinaus gehen die pädagogisch Tätigen aus diesem und dem elementarpädagogischen Arbeitsfeld in positiven Gegenhorizonten auf andere Bereiche des POSDLL ein. In diesem Phänomen der arbeitsfeldübergreifenden Orientierung dokumentiert sich unter anderem Wissen über andere pädagogische Arbeitsfelder. Ein Beispiel hierfür findet sich in den Sachverhaltsdarstellungen der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner. Sie beschreiben die Lernkontexte des Tertiärbereichs als orientierungsleitend, was in einem entsprechend positiven Gegenhorizont zur Geltung kommt (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-05/38-05/41). Die Beschäftigten des Elementarbereichs orientieren sich demgegenüber an anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. Ein Beispiel bildet der Bezug zur Arbeitsweise von Lehrkräften, die während der eigenen bildungsbiografischen Entwicklung innerhalb des POSDLL als vorbildhaft wahrgenommen wurden (vgl. Elementarbereich-4-1-25/01-25/04). Darüber hinaus werden bestimmte Strukturen des primärpädagogischen Arbeitsfeldes thematisiert und als richtungweisend für die eigene kollektive Professionalisierung (vgl. Nittel/Seltrecht 2008: 129 ff.) angesehen. Neben der Orientierung am primärpädagogischen Lizenzierungsverfahren (vgl. Elementarbereich-4-1-05/30-05/37) thematisieren die Befragten die Schulpflicht (vgl. Elementarbereich-4-1-04/43-05/04).

Zusammengefasst lassen sich fünf Strategien der Studienteilnehmenden aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern nachzeichnen, in denen sich die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens niederschlägt.

Erstens nutzen sie unterschiedliche Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, um Phasen der berufsbiografischen Entwicklung sowie entsprechende Abschnitte der Bildungsbiografie zu rekapitulieren und mit dem kontinuierlichen Lernen zu verbinden. Darüber hinaus werden Beschreibungen und Erzählungen zur Wiedergabe von Kooperationserfahrungen platziert, die zusätzlich zur detaillierten Darstellung von beruflichen Erfolgen dienen.

Zweitens finden sich im Datenmaterial vielfältige Hinweise auf Wissen zum lebenslangen Lernen, das aus unterschiedlichen geschlossenen Sinnbereichen gewonnen wurde. In diesem Zusammenhang wird die Berufspraxis als dominanter Produktionskontext des Wissens erkennbar, das mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht wird. Diesbezüglich werden sowohl das arbeitsfeldspezifische Mandat als auch berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen sowie berufliche Erfolge vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen diskutiert. Zur weiteren

Plausibilisierung der Sachverhaltsdarstellungen greifen die pädagogisch Tätigen auf Wissen aus anderen geschlossenen Sinnbereichen zurück. Dementsprechend zeigt sich in den Gruppendiskussionen der Bezug auf Alltagswissen, das bei der Reproduktion von Lebensweisheiten zum lebenslangen Lernen zur Geltung kommt. Darüber hinaus nutzen die Studienteilnehmenden Wissen aus diesem geschlossenen Sinnbereich bei der Akzentuierung gesamtgesellschaftlicher Veränderungen und Entwicklungen in pädagogischen Arbeitsfeldern, zu denen sie keine direkten Kontakte aufweisen. In den Gruppendiskussionen setzen sich die Befragten zudem mit Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Bildungspolitik auseinander. Dabei bewerten sie die zunehmende bildungspolitische Aufmerksamkeit für ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereich zwar grundsätzlich als positiv, schätzen jedoch die Instrumentalisierung des lebenslangen Lernens und einen Großteil der diesbezüglichen bildungspolitischen Aktivitäten kritisch ein. Auch in Bezug auf den geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft stellen die pädagogisch Tätigen eine Aufmerksamkeitszunahme durch die Repräsentantinnen und Repräsentanten dieses gesellschaftlichen Funktionssystems fest. Darüber hinaus thematisieren sie wissenschaftlich fundierte Ansätze bzw. Konzepte und fundieren bestimmte Facetten des eigenen Mandats und komplexe Handlungsabläufe mit wissenschaftlichem Wissen. Zusätzlich greifen sie auf diesen geschlossenen Sinnbereich zurück, um Sachverhaltsdarstellungen zu bekräftigen, die auf beruflichen Erfahrungen beruhen. Außerdem grenzen sie sich gegenüber gewissen wissenschaftlichen Konzepten ab.

Drittens kontextualisieren die Befragten das lebenslange Lernen mit verschiedenen Facetten der beruflichen Selbstbeschreibungen. Dabei gehen sie auf berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen ein, wobei das lebenslange Lernen selbst bzw. die eigene Bereitschaft zu kontinuierlichen Lernaktivitäten als solche Leitlinie beschrieben wird. Sie können alternativ auf den unmittelbaren Umgang mit den pädagogisch Anderen bezogen oder mit ihren Lernvoraussetzungen verbunden sein. Schließlich orientieren sich einige Leitlinien an den Zielen der pädagogischen Interventionen. Als zweites Element der beruflichen Selbstbeschreibungen werden in den Sachverhaltsdarstellungen vereinzelt berufliche Erfolge angesprochen. Sie sind auf die biografische Nachhaltigkeit des pädagogischen Handelns fokussiert und beziehen sich auf die Prozessierung der Berufs- bzw. Bildungsbiografie von pädagogisch Anderen.

Viertens dokumentiert sich die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens in der Erwähnung unterschiedlicher Institutionalisierungsformen, die auf die Prozessierung von Lernaktivitäten ausgerichtet sind. In Bezug auf das Lernen der pädagogisch Tätigen wird die Dominanz von Fort- und Weiterbildungen innerhalb dieser lernförderlichen Strukturen deutlich, die von weiteren pädagogisch intendierten Lernkontexten flankiert werden. Darüber hinaus gehen die Befragten auf horizontale und vertikale Kooperationen ein, in denen sich ihr Lernen ebenfalls vollziehen kann, und thematisieren zusätzlich juristische Kodifizierungen, die über eine ähnliche Funktion verfügen. Die Förderung des Lernens von pädagogisch Anderen wird ebenfalls von Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens

prozessiert. Diesbezüglich gehen die Studienteilnehmenden überwiegend auf pädagogisch intendierte Lernkontexte ein, deren Spektrum breit diversifiziert ist. Zudem thematisieren sie Abschlüsse und Zertifikate, die eine notwendige Voraussetzung für weiterführende Lernkontexte bilden, und beschreiben Kooperationen, die zur Realisierung spezifischer Lernarrangements notwendig sind.

Fünftens konstruieren die Befragten in ihren Sachverhaltsdarstellungen unterschiedliche Gegenhorizonte, durch die ihre Orientierung an bzw. Ablehnung gegenüber bestimmten Positionen oder Vorstellungen zur Geltung kommt. Im Rahmen von negativen Gegenhorizonten setzen sie sich kritisch mit dem Begriff und dem Inhalt des lebenslangen Lernens auseinander. Darüber hinaus thematisieren sie das suboptimale Lernverhalten von nicht näher beschriebenen Personengruppen und gehen spezifischer auf entsprechende Einstellungen ihrer Kolleginnen und Kollegen ein. Zudem kritisieren sie verschiedene Praktiken des pädagogischen Handelns von Lehrkräften und positionieren sich skeptisch gegenüber den Aktivitäten bildungspolitischer Akteurinnen und Akteure. Positive Gegenhorizonte zeigen sich im Datenmaterial vergleichsweise selten. Sie sind auf die Darstellung von historischen arbeitsfeldspezifischen Institutionalisierungsformen ausgerichtet und können alternativ auf die Strukturen von anderen pädagogischen Arbeitsfeldern bezogen sein.

### **8.2.5 Diagnose eines binnendifferenzierten gesellschaftlichen Funktionssystems**

Aus der arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens und der beschriebenen diesbezüglichen Umgangsweise lassen sich Konsequenzen für die Selbstpositionierung der pädagogisch Tätigen ableiten. In diesem Kontext wird deutlich, dass sie ihre Zuständigkeitsbereiche innerhalb eines gemeinsamen gesellschaftlichen Funktionssystems verorten. Diese Konsequenz (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75) wird darin erkennbar, dass in den Aussagen der Studienteilnehmenden Hinweise auf unterschiedliche Facetten des POSDLL identifiziert werden können.

In diesem Kontext verweisen die pädagogisch Tätigen durch die Selbstpositionierung ihres jeweiligen Arbeitsfeldes auf die Binnendifferenzierung des POSDLL. Zusätzlich thematisieren sie diverse Mechanismen der Arbeitsteilung zwischen unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern und stellen die Humanontogenese als Leistung des gesellschaftlichen Funktionssystems dar.

#### **Binnendifferenzierung des POSDLL**

Als Folge der arbeitsfeldspezifisch ausgeprägten Orientierungskraft des lebenslangen Lernens und seiner ebenso spezifischen Adaption in den drei Bereichen des POSDLL zeigen sich unterschiedliche Schwerpunkte bei der Realisierung des kontinuierlichen Lernens. Trotz dieser Differenzen zwischen den pädagogischen Arbeitsfeldern in der Rezeption des lebenslangen Lernens wird anhand verschiedener Sachverhaltsdarstellungen erkennbar, dass sie nicht völlig isoliert agieren. Vielmehr weisen die Befragten in den Gruppendiskussionen auf Anknüpfungspunkte an an-

dere pädagogischen Arbeitsfelder hin, wodurch der Status des POSDLL als binnendifferenziertes gesellschaftliches Funktionssystem zur Geltung kommt.

In diesem Kontext verdeutlichen die Studienteilnehmenden über positive und negative Gegenhorizonte die Position ihres eigenen Arbeitsfeldes und dessen Verknüpfung mit anderen Bereichen des POSDLL. Der Zustand einer existenten Binnendifferenzierung wird über den Bezug zum menschlichen Lebenslauf deutlich. Diesbezüglich existiert eine *Positionierung gegenüber dem Primarbereich*, die exklusiv von den elementarpädagogischen Fachkräften vorgenommen wird. Sie schreiben sich ein arbeitsfeldspezifisches Mandat zu, in dem sie ihren Zuständigkeitsbereich als Vorstufe des POSDLL zum Primarbereich definieren. Diesbezüglich beschreiben sie in den analysierten Gruppendiskussionsausschnitten die Begleitung der pädagogisch Anderen hin zum Übergang in den Primarbereich als Teil ihres gesellschaftlichen Auftrags (vgl. Elementarbereich-4-1-05/05-05/15). Darin zeigt sich auch die aus der Lebenslaufperspektive vorgeschaltete Position des Elementarbereichs gegenüber dem Primarbereich (vgl. Elementarbereich-4-1-06/06-06/11).

Die Lehrkräfte der beruflichen Bildung verweisen ebenfalls auf den Primarbereich, wobei sie die dort angewandten Sozialformen des Unterrichts als vorbildlich titulieren. Die dabei fokussierte Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-06/12-06/13) wird in der Folge genutzt, um das pädagogische Handeln im biografisch vorgeschalteten pädagogischen Arbeitsfeld zu bewerten. Die dort angesiedelten Schulformen werden primär als *abgebende Einrichtungen* verstanden, worin ein weiteres Phänomen der Binnendifferenzierung innerhalb des POSDLL zur Geltung kommt. In Bezug auf die Sozialformen des Unterrichts wird die biografisch nachgelagerte Position des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes in der Notwendigkeit deutlich, die suboptimale Vorbereitung der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler zu bearbeiten (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-05/39-06/26). Während in dieser Sachverhaltsdarstellung eine tendenziell negative Bewertung des biografisch vorgeschalteten Bereichs innerhalb des POSDLL erfolgt, wird diese Konstellation im weiteren Gruppendiskussionsverlauf als herausfordernde Aufgabe im eigenen pädagogischen Handeln positiv gewendet (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-06/40-07/13). Zudem gehen die Lehrkräfte der beruflichen Bildung auf einen Bestandteil ihres Mandats ein, um die Positionierung ihres Arbeitsfeldes an einem bestimmten Punkt des Lebenslaufs zu vollziehen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-07/18-07/31).

Die Befähigung der pädagogisch Anderen zur Übernahme einer Berufsrolle wird dabei als Abgrenzungskriterium gegenüber abgebenden Schulen genutzt. In diesem Zusammenhang verorten die Lehrkräfte der beruflichen Bildung ihr pädagogisches Arbeitsfeld am Ende der schulischen Bereiche des POSDLL, wodurch alle übrigen Schulformen als biografisch vorgeschaltet positioniert werden.

Eine weitere lebenslaufbezogene Verortung ihres Zuständigkeitsbereichs erfolgt, indem die untersuchten Lehrkräfte auf die *Differenz zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* (vgl. Ackeren/Klemm/Kühn 2015: 67 f.) eingehen. Neben der ge-

nerellen Benennung dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzung in den Sachverhaltsdarstellungen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-03/26-03/32) identifizieren sie die intensive Kooperation mit Ausbildungsbetrieben als Merkmal, über das sie sich von allgemeinbildenden Schulen abgrenzen (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-03/46-04/46). Hiermit verdeutlichen die Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung die Position ihres pädagogischen Arbeitsfeldes an der Schnittstelle zwischen dem POSDLL und der Wirtschaft. Die bereits thematisierte Verortung am Ende des institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters der Schulkarriere dokumentiert sich in den Aussagen der Lehrkräfte zusätzlich darin, dass die Pluralität der weiterführenden berufs- und bildungsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten ihrer pädagogisch Anderen hervorgehoben wird (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-42/13-42/26).

In den Angaben der Befragten aus der Erwachsenenbildung wird die Binnendifferenzierung weder anhand des Bezugs auf einen nachgeschalteten Bereich des POSDLL noch auf biografisch vorgeschaltete Segmente deutlich. Stattdessen betonen sie die *synchrone Präsenz ihres Zuständigkeitsbereichs zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern* mit pädagogisch Anderen ab dem jungen Erwachsenenalter. Daran wird erkennbar, dass die Binnendifferenzierung dieses gesellschaftlichen Funktionssystems nicht nur auf der diachronen Abfolge verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder im Lebenslauf basiert, sondern auch durch synchrone Verflechtungen von pädagogischen Interventionen aus unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen gestützt wird. Die diesbezügliche Komplementarität der Erwachsenenbildung zu anderen Segmenten des gleichen gesellschaftlichen Funktionssystems wird bspw. bei der Beschreibung des eigenen Mandats erkennbar. Sie richten es aus einer prospektivteleologischen Perspektive auf die Vorbereitung von Studierenden auf Prüfungen innerhalb des Tertiärbereichs aus (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-07/46-07/49) und markieren somit die biografische Synchronität ihrer Lernkontexte. Die Parallelität von Lernkontexten aus der Erwachsenenbildung und den entsprechenden Interventionen in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern zeigt sich auch in Bezug auf schulische Abschnitte des POSDLL. In diesem Zusammenhang gehen die Befragten auf die kompensatorische Funktion ihrer Angebote für strukturelle Defizite ein und verdeutlichen die Relevanz ihres Handelns bei der Gewährleistung des schulischen Musikunterrichts (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-12/02-12/09) und der Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf den Erwerb des Realschulabschlusses (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-12/11-12/18).

Darüber hinaus verweisen sie auf den Umstand, dass nicht alle Lernkontexte der Erwachsenenbildung auf rollenbezogenes Handeln innerhalb des POSDLL ausgerichtet sein müssen (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-04/44-04/50).

### **Mechanismen der Arbeitsteilung innerhalb des POSDLL**

Neben der strukturell angelegten Binnendifferenzierung des POSDLL entlang des menschlichen Lebenslaufs zeichnen sich in den untersuchten Gruppendiskussionsausschnitten verschiedene Mechanismen der arbeitsfeldübergreifenden Zusammenarbeit ab. In diesem Kontext reicht das Spektrum von Phänomenen, die die

gesellschaftliche Bedeutung dieser intersektoralen Interaktion belegen, von entsprechenden Erwartungshaltungen diverser Personengruppen über die biografisch synchrone Präsenz von Lernkontexten aus unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern bis hin zur faktischen Arbeitsteilung (vgl. Durkheim 2012: 107 ff.) in bestimmten Kontexten.

Die Diagnose der gesellschaftlichen Relevanz einer arbeitsteiligen Gestaltung von Lernkontexten stellt einen ersten Bezugspunkt des Datenmaterials dar. Die diesbezüglichen Erwartungen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure bilden somit den Beginn des entsprechenden Institutionalisierungsprozesses (vgl. Berger/Luckmann 2010: 84). Im Vertrautheitswissen der Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich und der beruflichen Bildung lassen sich Hinweise auf die *gesellschaftliche Anforderung zur arbeitsfeldübergreifenden Prozessierung der Entwicklung von pädagogisch Anderen* identifizieren. Sie dokumentierten sich in den Erwartungen verschiedener Akteurinnen und Akteure zur Arbeitsteilung zwischen unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern. Dieses Phänomen zeigt sich im Elementarbereich anhand der Erörterung von Erwartungen durch Grundschullehrkräfte. Die dabei dargestellte Anforderung zur Übernahme von Kindern, die bereits die Schülerrolle habitualisieren konnten (vgl. Elementarbereich-2-1-06/01), verweist auf die strukturell angelegte Arbeitsteilung des Personals aus den beiden pädagogischen Arbeitsfeldern an einem bestimmten Punkt des Lebenslaufs. Die Befragten sind darüber hinaus in der Lage, eine detaillierte Anforderungsstruktur für die angehenden Schülerinnen und Schüler zu rekonstruieren, die auf den primärpädagogischen Erwartungen aufbaut und adäquate motorische Fähigkeiten, aktivitäts- und umsetzungsbezogene, fachlich-methodische, personale sowie sozial-kommunikative Kompetenzen umfasst (vgl. Elementarbereich-1-1-09/14-09/17). Auch die Erwartungen der elementarpädagogischen Fachkräfte sind auf die arbeitsteilige Übergangsgestaltung vom Elementar- in den Primarbereich ausgelegt und akzentuieren die benannten Aspekte des Anforderungsprofils (vgl. Elementarbereich-2-1-04/43-04/44; Elementarbereich-4-1-10/18-10/26). Zudem identifizieren die Studienteilnehmenden bei den Bezugspersonen Erwartungen zur entsprechenden Gestaltung des Übergangs (vgl. Elementarbereich-4-1-09/16-09/19). In den Gruppendiskussionsausschnitten kommt zusätzlich zur Geltung, dass die diesbezüglichen Anforderungen zur Arbeitsteilung nicht immer optimal umgesetzt werden (vgl. Elementarbereich-1-1-26/21-26/32).

Unter Bezugnahme auf den Nutzen von Kooperation jenseits anderer elementarpädagogischer Einrichtungen thematisieren die Studienteilnehmenden am Beispiel elterlicher Erwartungen den ausbaufähigen Zustand der Zusammenarbeit mit dem nachgeschalteten Bereich des POSDLL. Um dem Anliegen der Erziehungsberechtigten nach einer adäquaten Übergangsgestaltung ihres Nachwuchses nachzukommen, mahnen die elementarpädagogischen Fachkräfte eine stärkere Institutionalisierung der arbeitsfeldübergreifenden Kooperation an. Diesbezüglich werden auch juristische Grundlagen benannt, in denen sich die gesellschaftlichen Anforderungen zur Arbeitsteilung zwischen Elementar- und Primarbereich dokumentieren (vgl. Elementarbereich-4-1-05/43-06/02).

In der beruflichen Bildung lassen sich keine derartigen Mechanismen zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern erkennen. Demgegenüber gehen die befragten Lehrkräfte auf die Erwartungen der Ausbildungsbetriebe ein, die im dualen System der Berufsausbildung den obligatorischen Kooperationspartner bilden (§ 2 BBiG). Sie erhalten im Rahmen von spezifischen Institutionalisierungsformen, wie Kooperationstreffen oder Ausbildungsgesprächen, die Möglichkeit, sich mit den Anforderungen der Unternehmen vertraut zu machen. Diesbezüglich ist die Zusammenarbeit der Kooperationspartner auf die Übergangsgestaltung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, sodass innerhalb der arbeitsfeldübergreifenden Interaktionskontexte der jeweilige Ausbildungsstand sowie individuelle Stärken und Schwächen diskutiert werden. Im Zusammenhang mit diesem Erwartungsabgleich registrieren die Befragten Wünsche zur Anpassung ihres pädagogischen Handelns durch die ausbildenden Unternehmen. Dabei reicht das Spektrum von Anforderungen zur inhaltlichen Akzentverlagerung der schulischen Lernkontexte (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-11/12-11/40) bis hin zur Beeinflussung der Verweildauer der pädagogisch Anderen in der beruflichen Schule (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-44/43-45/09).

Zudem dokumentieren sich Hinweise auf Arbeitsteilung in den Schilderungen von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern, in denen keine direkte Interaktion zwischen pädagogisch Tätigen aus verschiedenen Arbeitsfeldern stattfindet. Vielmehr erfolgt die *Arbeitsteilung durch die synchrone Präsenz von Lernkontexten im Lebenslauf* und wird in Sachverhaltsdarstellungen deutlich, die sich auf die Kompensation von Defiziten in den verschiedenen Bereichen des POSDLL beziehen. Neben Lernkontexten, durch die sich die pädagogisch Anderen der Erwachsenenbildung auf die Prüfung im Tertiärbereich vorbereiten können (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-07/46-07/49), werden die schulischen Arbeitsfelder thematisiert. Diesbezüglich unterstützt das Personal der Erwachsenenbildung die Lehrkräfte, ebenfalls ohne unmittelbar gemeinsame Lernkontexte durchzuführen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-12/11-12/18):

Die Arbeitsteilung vollzieht sich in diesem Kontext bei der Prozessierung der bildungsbiografischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe I im Rahmen der Vorbereitung auf den Zertifikatserwerb. Dabei verweisen die pädagogisch Tätigen auf das unzureichende Unterrichtsangebot einer Schule und die diesbezügliche Komplementarität ihrer eigenen Lernkontexte. Als Ergebnis dieser Arbeitsteilung werden die pädagogisch Anderen in die Lage versetzt, sich einen Zugang zu weiterführenden Lernkontexten innerhalb des POSDLL zu erschließen.

Darüber hinaus finden sich in den analysierten Gruppendiskussionsausschnitten mit elementarpädagogischen Fachkräften und Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern verschiedene Phänomene, in denen eine *faktische Arbeitsteilung zwischen pädagogisch Tätigen* angesprochen wird. Im pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung zeigen sich diesbezüglich arbeitsfeldübergreifende Kooperationen (vgl. Durkheim 2012: 173 ff.), durch die in Arbeitsteilung spezifische Lernkontexte für pädagogisch Andere geschaffen werden. Diesbezüglich erwähnen die pädagogisch

Tätigen aus der Erwachsenenbildung die Zusammenarbeit mit Lehrkräften zur Realisierung von Schullösungen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-20/28-20/36), Veranstaltungsreihen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-20/37-20/46) und zur Umsetzung bildungspolitischer Projekte (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-28/01-28/26). Zudem gehen sie auf die Kooperation mit Akteurinnen und Akteuren der Sozialen Arbeit ein, woraus ebenfalls spezifische Lernkontexte resultieren (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-20/26-20/28).

Diese Form der Arbeitsteilung ist auch im Elementarbereich präsent, wobei die Lernkontexte direkt auf die Prozessierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich (vgl. Elementarbereich-2-1-03/34-03/38) ausgerichtet sind. Zudem berichten die elementarpädagogisch Tätigen von Kooperationstreffen mit Primarlehrkräften, in denen der Erwartungsabgleich bei der arbeitsteiligen Gestaltung des Übergangs in die Grundschule im Fokus steht (vgl. Elementarbereich-3-1-44/01-44/08). Dieses Ziel der Beschäftigten aus beiden pädagogischen Arbeitsfeldern bildet die Ausgangslage für die Diagnose einer zunehmenden arbeitsfeldübergreifenden Kooperation (vgl. Elementarbereich-2-1-05/43-06/13) und führt zusätzlich zu Lernkontexten für die pädagogisch Tätigen. Diesbezüglich werden in den analysierten Gruppendiskussionen Fortbildungen angesprochen, die zur arbeitsfeldübergreifenden Umsetzung des juristisch kodifizierten Auftrags der arbeitsteiligen Übergangsgestaltung realisiert werden (vgl. Elementarbereich-2-1-20/06-20/08). Zusätzlich benennen die elementarpädagogischen Fachkräfte Anlässe, in denen sie gemeinsam mit den Bezugspersonen den Kontakt zu ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem Primarbereich suchen. Dazu zählen auch Situationen, in denen sich ein erwartungswidriges Verhalten der Kinder zeigt (vgl. Elementarbereich-3-1-13/07-13/15).

### Humanontogenese als Leistung des POSDLL

Schließlich wird die Zugehörigkeit der drei pädagogischen Arbeitsfelder zu einem gemeinsamen gesellschaftlichen Funktionssystem daran erkennbar, dass sie ihre jeweiligen Arbeitsschwerpunkte auf das gleiche Ziel ausrichten. Mit der Humanontogenese verdeutlichen die Studienteilnehmenden einen arbeitsfeldübergreifenden Bezugspunkt des pädagogischen Handelns, der die Leistung des POSDLL für andere gesellschaftliche Funktionssysteme bildet (vgl. Nittel 2017: 129).

In der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung wird *das lebenslange Lernen explizit als Bestandteil des Mandats* beschrieben. Dabei verorten die Befragten aus der öffentlichen Erwachsenenbildung die damit verbundene Prozessierung der Humanontogenese als zentrale Aufgabe in der eigenen Organisation (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-24/21-24/23). Die Beschäftigten der beruflichen Bildung betonen ihre diesbezügliche Expertise über einen Abgleich mit entsprechenden bildungspolitischen Erwartungen. In diesem Zusammenhang stufen sie die Anforderungen von Akteurinnen und Akteuren aus diesem gesellschaftlichen Funktionssystem als erwartbar ein und betonen die bereits erfolgte Institutionalisierung dieser Anforderung in ihrem Zuständigkeitsbereich (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-45/24-46/08). Diese Form der Bezugnahme führt schließlich dazu, dass die Lehrkräfte das lebenslange Lernen

und die daraus ableitbare Aufgabe zur Prozessierung der Humanontogenese als „Grundverständnis“ (Berufliche\_Bildung-4-1-47/25) ihres Zuständigkeitsbereichs deklarieren.

Der gemeinsame Bezug zur Humanontogenese wird zudem anhand der *Betonung der biografischen Dimension der jeweiligen Lernkontexte* ersichtlich. Dieses Phänomen kann in allen untersuchten Bereichen des POSDLL identifiziert werden, wobei die biografische Situation (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 150) der pädagogisch Anderen als Ausgangspunkt der Sachverhaltsdarstellung fungiert. Diesbezüglich betonen die elementarpädagogischen Fachkräfte nicht nur ihre Zuständigkeit für pädagogisch intendierte Lernkontexte ab der Geburt (vgl. Elementarbereich-2-1-13/02-13/13), sondern heben auch die biografische Bedeutung der Frühförderung hervor (vgl. Elementarbereich-4-1-05/22-05/27). Die damit herausgestellte gesellschaftliche Relevanz des eigenen pädagogischen Handelns wird zudem mit dem besonderen Lernvermögen der Kinder während der ersten Lebensjahre begründet. Dies zeigt sich bspw. bei der Selbsteinschätzung der gesellschaftlichen Funktion des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes (vgl. Elementarbereich-3-1-36/29-36/32).

Zudem thematisieren die elementarpädagogischen Fachkräfte aus einer langfristigen Perspektive auf den Lebenslauf die Relevanz ihrer Interventionen. Zu diesem Zweck gehen sie auf die Persönlichkeitsentwicklung ein und stellen die diesbezüglichen Lernerfahrungen ihrer pädagogisch Anderen im eigenen pädagogischen Arbeitsfeld als zentral für den weiteren Lebensweg dar (vgl. Elementarbereich-4-1-10/18-10/26). In der beruflichen Bildung werden die biografische Bedeutung des eigenen Arbeitsfeldes und der Beitrag zur Humanontogenese mit der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Übernahme einer Berufsrolle in Verbindung gebracht. Diesbezüglich betonen sie den von ihnen gestalteten Übergang als Herausforderung für die pädagogisch Anderen mit biografischer Reichweite (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-16/21-16/28). Das Personal der Erwachsenenbildung fokussiert im Kontrast dazu auf heteronome Anforderungen an das Subjekt. Dabei stellen sie ihr pädagogisches Handeln als Möglichkeit dar, eine autonome Lebensgestaltung zu erreichen (vgl. Erwachsenenbildung-1-1-04/15-04/20) und selbstbestimmte Lernkontexte zu vollziehen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-05/38-06/02).

Die Ausrichtung der drei pädagogischen Arbeitsfelder auf die Humanontogenese wird zudem durch ihre Schwerpunktsetzung im Kontext der formalen Referenzebenen des Vertrautheitswissens deutlich. Dabei nehmen die Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung die *berufsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen* in den Blick. Diesbezüglich zeigt sich in der Erwachsenenbildung das Phänomen der teils antizipativen Bearbeitung betrieblicher Anforderungen (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-08/09-08/13). Die Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung thematisieren demgegenüber ihre Position am Ende der schulischen Bereiche des POSDLL und ihre Verantwortlichkeit für die Gewährleistung der Berufsfähigkeit der pädagogisch Anderen (vgl. Berufliche\_Bildung-2-1-31/07-31/23). In diesem Kontext begründen sie die gesellschaftliche Bedeu-

tung ihrer Interventionen mit der Unterstützung der angehenden Arbeitnehmenden bei der Übernahme einer Berufsrolle (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-06/28-06/38) und ihrer Sensibilisierung für das Phänomen der berufsbiografischen Diskontinuität (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-41/35-42/11).

Darüber hinaus beschreiben sie die Wirksamkeit ihrer Lernkontexte bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in den Tertiärbereich (vgl. Berufliche\_Bildung-4-1-44/33-44/39). Darin dokumentiert sich ein weiterer Bezug zur Humanontogenese. In diesem Sinn wird die *bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL* angesprochen, was hauptsächlich durch elementarpädagogische Fachkräfte geschieht. Ausgehend von der Diagnose eines gesellschaftlichen Anerkennungsdefizits wird die Bedeutung des eigenen pädagogischen Handelns mit der Übergangsgestaltung aus dem Elternhaus in eine elementarpädagogische Einrichtung legitimiert (vgl. Elementarbereich-1-1-10/14-10/30). Zudem beschreiben sie die Nutzung der eigenen Lernkontexte als essenzielle Bedingung für eine erfolgreiche Schulkarriere der Kinder (vgl. Elementarbereich-4-1-11/47-12/07) und postulieren diesbezüglich die Abhängigkeit des Primarbereichs von elementarpädagogischem Handeln (vgl. Elementarbereich-4-1-06/06-06/11).

Schließlich akzentuieren die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner die *bildungsbiografische Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL* als Facette der Humanontogenese. Ausgehend von den erwähnten heteronomen Anforderungen an das Subjekt wird neben der ebenfalls bereits thematisierten Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung die Ermöglichung ästhetischen Lernens (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-24/48-25/15) und von Bildung (vgl. Erwachsenenbildung-2-1-32/02-32/15) als arbeitsfeldspezifischer Beitrag zur Humanontogenese beschrieben.

Zusammengefasst lassen sich anhand der arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens und seiner Adaption in den verschiedenen Bereichen des POSDLL die Konturen eines binnendifferenzierten gesellschaftlichen Funktionssystems erkennen, dessen zentrale Leistung in der Humanontogenese besteht. Einen ersten Schwerpunkt dieser Konsequenz bilden Verweise auf die Binnendifferenzierung dieses gesellschaftlichen Funktionssystems unter Bezugnahme auf den menschlichen Lebenslauf. Diesbezüglich verorten die elementarpädagogischen Fachkräfte ihr Arbeitsfeld gegenüber dem Primarbereich als biografisch vorgeschalteten Abschnitt des POSDLL. In den Sachverhaltsdarstellungen der Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung wird eine doppelte diachrone Positionsbestimmung vorgenommen. Gegenüber abgebenden Schulen stellen sie ihren Zuständigkeitsbereich als biografisch nachgeschaltet dar und verweisen gegenüber allgemeinbildenden Schulformen auf ihre Position am Ende des institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters der Schülerrolle. Schließlich zeigen die Befragten der Erwachsenenbildung die Komplementarität der eigenen Lernkontexte gegenüber Interventionen aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern auf. Dies dokumentiert die Synchronität der Erwachsenenbildung gegenüber anderen Bereichen des POSDLL.

Darüber hinaus führt die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens zur Dokumentation von Mechanismen der arbeitsfeldübergreifenden Kooperation innerhalb des POSDLL. Die dabei vollzogene Arbeitsteilung wird in unterschiedlichen Institutionalisierungsgraden thematisiert. Die Befragten des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung verdeutlichen die diesbezüglichen gesellschaftlichen Anforderungen an langfristig ausgerichtete pädagogische Interventionen über Arbeitsfeldgrenzen hinaus. Demgegenüber betonen die befragten Erwachsenenbildnerinnen und -bildner diesbezügliche Aktivitäten, die sich in der synchronen Präsenz von Lernkontexten im Lebenslauf manifestieren. Lernkontexte, in denen pädagogisch Tätige aus verschiedenen Bereichen dieses gesellschaftlichen Funktionssystems bei der Entwicklung der pädagogisch Anderen kooperieren, werden von den Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich und der Erwachsenenbildung benannt.

Schließlich kann die Humanontogenese als Leistung des POSDLL herausgearbeitet werden. Diesbezüglich wird das lebenslange Lernen von den Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung explizit als Bestandteil des eigenen Mandats bezeichnet. Zudem dokumentiert sich die Orientierung an der Humanontogenese darin, dass die eigenen Lernkontexte hinsichtlich ihrer biographischen Relevanz dargestellt werden. Die Beschäftigten der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung richten die Bedeutung ihres pädagogischen Handelns auf die berufsbiografische Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen aus. Im Elementarbereich und in der beruflichen Bildung werden die Effekte pädagogischer Interventionen bei der bildungsbiografischen Entwicklung der pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL hervorgehoben. Demgegenüber verdeutlichen die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ihren Einfluss auf die bildungsbiografische Entwicklung der Teilnehmenden außerhalb pädagogischer Arbeitsfelder.



# 9 Ergebniszusammenfassung

---

In dieser Arbeit wurde die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens für die Beschäftigten aus drei pädagogischen Arbeitsfeldern herausgearbeitet. Basierend auf den Ergebnissen der PAELL-Studie erfolgte die Fokussierung auf die drei Bereiche des POSDLL, in denen sich eine hohe Orientierungskraft nachweisen lässt. Demzufolge wurden der Elementarbereich, die berufliche Bildung und die Erwachsenenbildung erforscht und ihr Vertrautheitswissen zum lebenslangen Lernen rekonstruiert.

Ausgehend von der Einsicht, dass das lebenslange Lernen einen Universalisierungsmechanismus und ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium bildet, wurden die vielfältigen Bezugsmöglichkeiten auf dieses Konstrukt zum Anlass genommen, die *Produktionskontexte zu erforschen, aus denen die Studienteilnehmenden ihr Wissen zum lebenslangen Lernen beziehen*. Zur Beantwortung dieses ersten Untersuchungsschwerpunkts wurden die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen unter Rückgriff auf wissenssoziologische und argumentationsanalytische Beschreibungsschemata analysiert. Dabei zeigte sich, dass der geschlossene Sinnbereich der pädagogischen Berufspraxis den Hauptbezugspunkt der pädagogisch Tätigen darstellt, aus dem ihr Wissen zum lebenslangen Lernen stammt. Dementsprechend greifen sie auf berufliche Erfahrungen und Positionen zurück, um ihr Mandat, berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen, berufliche Erfolge, Kooperationserfahrungen oder arbeitsfeldspezifische Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens in den Gruppendiskussionen darzustellen.

In den analysierten Argumentationsschemata dokumentiert sich zudem Wissen aus weiteren geschlossenen Sinnbereichen. Durch diese Praktik werden die beruflichen Erfahrungen in der Regel weiter detailliert bzw. plausibilisiert. Diesbezüglich greifen die Studienteilnehmenden aus allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern auf Wissen aus dem geschlossenen Sinnbereich der Alltagswelt zurück, wenn sie gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse ansprechen und in ihre Argumentationen integrieren. Gleiches gilt für die Thematisierung von Arbeitsbedingungen in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. Dabei zeigt sich, dass Alltagswissen vor allem dann eingebaut wird, wenn Phänomene behandelt werden, zu denen keine bzw. nur unzureichende berufliche Erfahrungen vorliegen. Eine vergleichbare Funktion kann den geschlossenen Sinnbereichen der Bildungspolitik und der Wissenschaft zugeschrieben werden. Dabei wird deutlich, dass das dem entsprechende Wissen genutzt wird, um die Authentizität der eigenen beruflichen Erfahrungen zu unterstreichen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass bspw. in der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Positionen und Institutionalisierungsformen ein Vergleich von Wissen aus der pädagogischen Berufspraxis und der Bildungspolitik stattfindet. In Bezug auf den geschlossenen Sinnbereich der Wissenschaft zeigt sich ein ähnliches Phänomen. Durch die Relationierung von beruflichem und wissenschaftlichem Wissen können die eigenen Sachverhaltsdarstellungen unterfüttert werden. Diesbezüglich erfolgt eine Bedeutungsaufwertung des eigenen pädagogischen Handelns durch die Erwähnung wissenschaftlich fundierter Termini, die Teilnahme an bildungspolitischen Initiativen sowie die Darlegung von höhersymbolischen beruflichen Orientierungen.

Mit dem zweiten Schwerpunkt der Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, *wie sich die unterschiedlichen geschlossenen Sinnbereiche auf das arbeitsfeldspezifische Verständnis des lebenslangen Lernens auswirken*. Hinsichtlich dieser forschungsleitenden Fragestellung wurde herausgearbeitet, dass die jeweilige Rezeption primär durch die Bezugnahme auf den geschlossenen Sinnbereich der Berufspraxis determiniert ist. Demgegenüber dienen Bezüge auf Wissenschaft zur Konturierung der arbeitsfeldspezifischen Rezeption des lebenslangen Lernens, indem die eigenen Positionen durch wissenschaftliches Wissen gestützt oder durch Abgrenzung zu bestimmten Ansätzen betont werden. In Bezug auf den Einfluss des geschlossenen Sinnbereichs der Bildungspolitik treten vergleichsweise deutliche arbeitsfeldspezifische Differenzen hervor. Beim Abgleich zwischen beruflichen Positionen und Erfahrungen mit bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren sowie entsprechenden Institutionalisierungsformen, zeigt sich eine kritische Positionierung der pädagogisch Tätigen aus allen drei Bereichen des POSDLL. So werden die bildungspolitischen Reformimpulse zur stärkeren Verankerung des lebenslangen Lernens in ihren Zuständigkeitsbereichen kritisiert und demgegenüber die Autonomie des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes betont. Darüber hinaus verweisen die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich auf die bildungspolitische Bedeutungsaufwertung des lebenslangen Lernens, um die gesellschaftliche Bedeutung ihres Mandats zur Übergangsvorbereitung ihrer pädagogisch Anderen zu betonen. Im Kontrast dazu wählen die Befragten aus der beruflichen Bildung einen anderen Schwerpunkt. Dabei diagnostizieren sie eine inhaltliche Passung zwischen der eigenen Deutung des lebenslangen Lernens und dessen bildungspolitischer Akzentuierung. Gleichzeitig stellen sie die eigene Expertise bei der Förderung berufsbiografischer Lernaktivitäten heraus, indem sie die zeitlich verzögerte Rezeption des lebenslangen Lernens in der Bildungspolitik propagieren. Schließlich ist das Verständnis der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner vom lebenslangen Lernen dadurch konturiert, dass es sich von einer als partikular gedeuteten bildungspolitischen Auffassung abgrenzt.

Die Beantwortung der dritten forschungsleitenden Fragestellung nach *arbeitsfeldspezifischen Unterschieden bei der Kontextualisierung des lebenslangen Lernens* schließt unmittelbar an die bereits dargestellten Auslegungen der Studienteilnehmenden aus den drei untersuchten Arbeitsfeldern an. Vor diesem Hintergrund wurde ein theoretisches Modell entwickelt, in dem die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des

lebenslangen Lernens für die Studienteilnehmenden rekonstruiert wurde. Diese Schlüsselkategorie des Datenmaterials konnte zudem anhand ihrer Eigenschaften und der dazugehörigen Dimensionen ausdifferenziert werden. Hinsichtlich der zuletzt genannten forschungsleitenden Fragestellung wurde zudem eine Kontrastierung des arbeitsfeldspezifischen Vertrautheitswissens vorgenommen. Ausgehend von einer wissenssoziologischen Perspektive konnte dieses zweifach untergliedert werden, was durch unterschiedliche empirische Zugänge der Primäruntersuchung ermöglicht wurde. Dementsprechend konnte das Bekanntheitswissen über einen quantitativen Zugang erschlossen und das Vertrautheitswissen der Studienteilnehmenden über qualitatives Datenmaterial rekonstruiert werden.

Auf der Ebene des *Bekanntheitswissens* zeichnen sich vergleichsweise geringe arbeitsfeldspezifische Unterschiede bei der Akzentuierung des lebenslangen Lernens ab. Dabei fühlen sich elementarpädagogische Fachkräfte im Vergleich zu Lehrkräften aus der beruflichen Bildung signifikant stärker für das lebenslange Lernen der pädagogisch Anderen zuständig und schätzen außerdem die Relevanz individueller Professionalisierungsprozesse signifikant höher ein. Zusätzlich stufen die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ihre Kenntnis um den Sinngehalt des lebenslangen Lernens überzufällig höher ein als das Personal der beruflichen Bildung.

Die statistischen Unterschiede bei der arbeitsfeldspezifischen Bewertung des lebenslangen Lernens ließen sich durch die Analyse des *Vertrautheitswissens* weiter ausdifferenzieren. In den Gruppendiskussionen wurde zunächst deutlich, dass die Befragten im Rahmen ihres pädagogischen Handelns verschiedene *Transformationsprozesse*, wie den gesellschaftlichen Wandel, die zeitliche Entgrenzung des Lernens oder die Zunahme berufsbiografischer Diskontinuität, wahrnehmen. Zusätzlich diagnostizieren sie die Rezeption des lebenslangen Lernens in verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen, was von den Lehrkräften der beruflichen Bildung überwiegend positiv und vom Personal aus der Erwachsenenbildung mehrheitlich negativ konnotiert wird.

Darüber hinaus thematisieren die Studienteilnehmenden in ihren Sachverhaltsdarstellungen *arbeitsfeld- und organisationsspezifische Einflussgrößen*, die sich auf die Wahrnehmung des lebenslangen Lernens auswirken. Ausschließlich im Elementarbereich werden diesbezüglich gesetzliche Regelungen erwähnt. In allen drei untersuchten Arbeitsfeldern nehmen die Vorerfahrungen der pädagogisch Anderen sowie die Erwartungen von Bezugspersonen und/oder Kooperationspartnern entscheidende Einflüsse auf die Prozessierung des eigenen Lernens bzw. der Lernaktivitäten ihrer pädagogisch Anderen. Zudem werden organisationsbezogene Einflussgrößen hinsichtlich der Rezeption des lebenslangen Lernens benannt. Zu diesen zählen die elementarpädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung die Entscheidungen von Vorgesetzten bspw. bei der Zuweisung von Fortbildungen, während das Personal aus der Erwachsenenbildung die Orientierung an besonderen Werten in den Vordergrund rückt.

Die *arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens* lässt sich anhand von zwei zentralen Eigenschaften ausdifferenzieren, wobei einerseits die *formale Referenzebene des Lernens* und andererseits dessen Zeitebene untersucht wurden. Bezüglich des erstgenannten Fokus wurde deutlich, dass das Verständnis des lebenslangen Lernens in allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern überwiegend auf die Prozessierung der Humanontogenese der pädagogisch Anderen ausgerichtet ist und somit die Ermöglichung des lebenslangen Lernens für ihre jeweiligen Zielgruppen als Teil des beruflichen Mandats zur Geltung kommt. Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens ist in dieser transitiven Hinsicht durch unterschiedliche Facetten gekennzeichnet. Gemäß einer Dreiteilung werden die berufsbiografische Entwicklung, die Prozessierung der Bildungsbiografie innerhalb des POSDLL sowie bildungsbiografisch bedeutsame Lernaktivitäten außerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems angesprochen. In diesem Kontext lassen sich arbeitsfeldspezifische Schwerpunkte identifizieren, in denen sich jeweils die Doppelfunktion der Humanontogenese zur Sozialintegration und Subjektwerdung dokumentiert.

Die Befragten aus dem Elementarbereich fokussieren diesbezüglich die Vorbereitung des Nachwuchses auf den Übergang in den Primarbereich. Damit akzentuieren sie die bildungsbiografische Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL. Zusätzlich werden mit der Förderung ihrer Lernmotivation und Kompetenzen Schwerpunkte des eigenen pädagogischen Handelns dargestellt, die auch abseits von Rollenerwartungen dieses gesellschaftlichen Teilsystems von Bedeutung sind.

Demgegenüber wird in der beruflichen Bildung die berufsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen priorisiert. Während hierbei die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Übernahme einer Berufsrolle sowie die Ermöglichung von kontinuierlichem Lernen zum Umgang mit berufsbiografischer Diskontinuität akzentuiert werden, bildet die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung den Schwerpunkt der transitiv ausgerichteten bildungsbiografischen Entwicklung in diesem pädagogischen Arbeitsfeld.

In der Erwachsenenbildung steht die bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen außerhalb des POSDLL im Fokus. Neben der Förderung von Lernmotivation wird die Bearbeitung von heteronomen Anforderungsstrukturen sowie milieu- und altersspezifischen Problemlagen mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung gebracht. Über die Bearbeitung betrieblicher Lernanforderungen und berufsbezogener Diskontinuitätserwartungen hinaus wird zudem die berufsbiografische Entwicklung der Teilnehmenden akzentuiert.

Dass die pädagogisch Tätigen die Humanontogenese als wichtige Aufgabe verstehen, wird auch daran erkennbar, dass ihre selbstbezogenen Lernaktivitäten ausschließlich auf berufsbiografischer Ebene thematisiert werden. In diesem Punkt zeigen sich zwischen den drei pädagogischen Arbeitsfeldern vergleichbare Wissensbestände, die zudem überwiegend über einen retrospektiv-kausalen Zeitbezug verfügen.

In Hinblick auf die *Zeitebenen des Lernens* konnten ebenfalls arbeitsfeldspezifische Differenzen herausgearbeitet werden, die im Vergleich zur formalen Referenzebene des Lernens jedoch eher gering ausfallen. So dominiert in allen untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern ein Zukunftsbezug, woran erkennbar wird, dass mit dem lebenslangen Lernen eher zukünftige Herausforderungen als zurückliegende Defizite verbunden werden.

Im Elementarbereich lässt sich die prospektive Ausrichtung des lebenslangen Lernens im Ziel der Schulvorbereitung und der Förderung der dazu nötigen individuellen Voraussetzungen identifizieren. Zudem wird die Unterstützung bei der autonomen Gestaltung des weiteren Lebenslaufs fokussiert.

In der beruflichen Bildung zeigt sich der Zukunftsbezug in der Vorbereitung auf den zukünftigen Übergang der pädagogisch Anderen in die Arbeitswelt und der Bedeutung kontinuierlichen Lernens angesichts berufsbiografischer Diskontinuitätserwartungen.

Schließlich verbinden auch die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner das lebenslange Lernen mit der Vorbereitung ihrer Teilnehmenden auf zukünftige Ereignisse wie etwa berufsbezogene Herausforderungen oder die antizipative Bearbeitung milieu- und altersspezifischer Probleme. Im Vergleich zu den anderen pädagogischen Arbeitsfeldern dokumentiert sich in ihren Aussagen eine stärkere Kontextualisierung von retrospektiv-kausalen Lernimpulsen. Diese sind auf die Kompensation von suboptimaler Lernmotivation, den Ausgleich heteronomer Anforderungsstrukturen sowie die Bearbeitung der Folgen von berufsbiografischer Ungewissheit auf die individuelle Lebensgestaltung ausgerichtet.

Im Datenmaterial wurden zudem verschiedene *Adaptionsstrategien* für die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens identifiziert. So nutzen die pädagogisch Tätigen unterschiedliche Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, um Abschnitte aus der eigenen Berufs- bzw. Bildungsbiografie zu rekonstruieren und einzelne Bezugspunkte gegenüber dem lebenslangen Lernen näher zu detaillieren. Diesbezüglich werden Beschreibungen und Erzählungen eingesetzt, um Sachverhaltsdarstellungen in Argumentationsschemata zu unterstützen.

Im Sinn einer weiteren Adaptionsstrategie verbinden die Studienteilnehmenden bestimmte Facetten ihrer beruflichen Selbstbeschreibungen mit dem lebenslangen Lernen. Sie thematisieren berufliche Handlungsmaximen und Grundhaltungen, wozu sie das lebenslange Lernen bzw. die eigene Bereitschaft zu kontinuierlichen Lernaktivitäten zählen. Darüber hinaus können sie auf die Interaktion mit den pädagogisch Anderen bzw. auf deren Lernvoraussetzungen bezogen sein. Schließlich sind die Handlungsmaximen auf die Ziele des pädagogischen Handelns ausgerichtet. In den Aussagen werden zudem berufliche Erfolge rekapituliert, in denen die biografische Nachhaltigkeit des pädagogischen Handelns hervorgehoben wird.

Darüber hinaus wird die arbeitsfeldspezifische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens durch die Benennung unterschiedlicher Institutionalisierungsformen deut-

lich, die auf die Prozessierung von Lernaktivitäten ausgerichtet sind. Im Kontext der Strukturen, die auf das Lernen der pädagogisch Tätigen abzielen, dominieren Fort- und Weiterbildungen. Demgegenüber werden aus einer transitiven Perspektive überwiegend die pädagogisch intendierten Lernkontexte innerhalb der jeweiligen Arbeitsfelder als Institutionalisierungsformen benannt, die das Lernen der pädagogisch Anderen begünstigen.

Schließlich bauen die Studienteilnehmenden diverse Gegenhorizonte auf, in denen ihre Orientierung an bzw. Ablehnung gegenüber bestimmten Positionen oder Vorstellungen deutlich wird. In negativen Gegenhorizonten positionieren sie sich kritisch gegenüber dem lebenslangen Lernen. Zusätzlich wird das suboptimale Lernverhalten unterschiedlicher Personenkreise bemängelt, wovon auch Lehrkräfte betroffen sind. Gleichfalls wird anhand dieses formalen Mechanismus ihre Skepsis gegenüber bildungspolitischen Positionen und Aktivitäten erkennbar. Positive Gegenhorizonte zeigen sich demgegenüber selten. In ihnen werden historische arbeitsfeldspezifische Institutionalisierungsformen erwähnt und die Orientierung an anderen pädagogischen Arbeitsfeldern deutlich.

Als Konsequenz der arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens und seiner Adaption in den verschiedenen Bereichen des POSDLL werden die *Strukturen eines binnendifferenzierten gesellschaftlichen Funktionssystems* erkennbar, dessen gesellschaftliche Leistung in der Humanontogenese besteht. In diesem Zusammenhang wird die Binnendifferenzierung des POSDLL hervorgehoben, indem die Studienteilnehmenden ihre jeweiligen pädagogischen Arbeitsfelder an bestimmten Punkten des Lebenslaufs positionieren. Die elementarpädagogischen Fachkräfte verorten ihr Arbeitsfeld als dem Primarbereich biografisch vorgeschaltetes Segment des POSDLL. Anhand der Aussagen von Lehrkräften aus der beruflichen Bildung wird eine doppelte diachrone Positionsbestimmung deutlich. Ihr Zuständigkeitsbereich wird gegenüber abgebenden Schulen als biografisch nachgeschaltet dargestellt und in Abgrenzung zu allgemeinbildenden Schulformen wird die Position des eigenen pädagogischen Arbeitsfeldes am Ende des institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters der Schülerrolle beschrieben. Die Studienteilnehmenden aus der Erwachsenenbildung verweisen auf die Komplementarität der eigenen Lernkontexte gegenüber Lerngelegenheiten aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern, sodass die synchrone Präsenz von Interventionen aus mehreren pädagogischen Arbeitsfeldern zum gleichen Zeitpunkt des Lebenslaufs identifiziert werden kann.

Zudem konnten als Folge der arbeitsfeldspezifischen Orientierungskraft des lebenslangen Lernens verschiedene Mechanismen der arbeitsfeldübergreifenden Kooperation innerhalb des POSDLL herausgearbeitet werden. Die dazu nötige Arbeitsteilung wird von den pädagogisch Tätigen in unterschiedlich weit fortgeschrittenen Institutionalisierungsstadien angesprochen. Die Studienteilnehmenden aus dem Elementarbereich und der beruflichen Bildung gehen auf diesbezügliche gesellschaftliche Anforderungen ein. Demgegenüber verweisen die pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung auf Aktivitäten, in denen eine synchrone Präsenz von Lernkon-

texten im Lebenslauf vorfindbar ist. Lernkontexte, die von pädagogisch Tätigen aus unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern zur diachronen Prozessierung der Entwicklung der pädagogisch Anderen gestaltet werden, thematisieren elementarpädagogische Fachkräfte und das Personal aus der Erwachsenenbildung.

Schließlich wird die Humanontogenese als Leistung des POSDLL deutlich. Neben der Praktik von Studienteilnehmenden aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung, die das lebenslange Lernen explizit als Bestandteil des eigenen Mandats verorten, wird die Orientierung an der Humanontogenese in dem Umstand ersichtlich, dass die Befragten aus allen pädagogischen Arbeitsfeldern die biografische Relevanz ihrer eigenen Lernkontexte hervorheben. Zudem werden in den untersuchten Bereichen des POSDLL diverse Facetten der Humanontogenese angesprochen. Das Personal aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung fokussiert die Bedeutung ihres pädagogischen Handelns für die berufsbiografische Entwicklung ihrer pädagogisch Anderen. Innerhalb des Elementarbereichs und der beruflichen Bildung werden demgegenüber die bildungsbiografische Entwicklung der pädagogisch Anderen innerhalb des POSDLL priorisiert, während die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner die bildungsbiografische Entwicklung der Teilnehmenden außerhalb dieses gesellschaftlichen Teilsystems hervorheben.



# 10 Ausblick

---

Basierend auf dem Ergebnis, dass das lebenslange Lernen aus theoretischer Perspektive und empirischer Rekonstruktion zur Relationierung unterschiedlicher Sichtweisen geeignet ist, lassen sich Implikationen für weitere Studien ableiten.

Es konnte aufgezeigt werden, dass in den drei untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern die Konturen eines Mandats existieren, das auf die Ermöglichung des lebenslangen Lernens der pädagogisch Anderen ausgerichtet ist. Obwohl die Studienteilnehmenden aus den verschiedenen Segmenten dabei unterschiedliche Akzente hinsichtlich der formalen Referenzebenen wie auch der Zeitebenen des Lernens vornehmen, akzentuieren sie doch jeweils beide Facetten der Humanontogenese (vgl. Tippelt/Nittel 2013: 148 f.). Dadurch tritt sie als Leistung dieses gesellschaftlichen Funktionssystems in Erscheinung, die für andere Systeme von zentraler Bedeutung ist. Dies zeigt sich exemplarisch im Kontext des Wirtschaftssystems. In dieser Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass die Lernkontexte der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung für die berufsbiografische Entwicklung der Individuen von entscheidender Relevanz sind. So werden die pädagogisch Anderen nicht nur auf die Übernahme einer Berufsrolle vorbereitet, sondern auch im weiteren Verlauf ihrer Erwerbstätigkeit durch pädagogisch intendierte Lernkontexte gemäß betrieblichen Anforderungen weiterqualifiziert.

In weiteren Untersuchungen bleibt zu klären, ob die doppelte Referenz der Humanontogenese auch in pädagogischen Arbeitsfeldern der PAELL-Studie verankert ist, in denen keine hohe Orientierungskraft des lebenslangen Lernens vorliegt. Dadurch kann aufgedeckt werden, ob sie tatsächlich die Leistung des POSDLL darstellt.

Zudem wurden Phänomene herausgearbeitet, die auf die Binnendifferenzierung dieses gesellschaftlichen Funktionssystems hindeuten. Im Rahmen der beruflichen Selbstbeschreibungen wurde insgesamt ein hohes Ausmaß an berufskultureller Fremdheit zwischen den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern identifiziert. Ausnahmen bilden diejenigen Bereiche des POSDLL, die auf Basis gesetzlicher Vorgaben zur arbeitsteiligen Übergangsgestaltung an einem bestimmten Lebensabschnitt zusammenarbeiten. Dies betrifft bspw. die Kooperation von Elementar- und Primarbereich. Diese Konstellation zeigt auf, dass über den gemeinsamen Bezug mehrerer pädagogischer Arbeitsfelder auf die gleiche Facette der Humanontogenese ein arbeitsfeldübergreifender Austausch gestärkt werden könnte. Somit fungieren

die Kooperationsbeziehungen der pädagogisch Tätigen nicht nur als notwendige Voraussetzungen für die Bereitstellung von pädagogisch intendierten Lernkontexten, in denen die pädagogisch Anderen ihre Lernaktivitäten vollziehen. Darüber hinaus bilden sie die Grundlage für eine stärkere Vernetzung der unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfelder und für Prozesse der berufskulturellen Annäherung.

Hinsichtlich dieser ersten Ergebnisse zur Verschränkung der verschiedenen Zuständigkeitsbereiche innerhalb des POSDLL ergeben sich weitere Forschungsmöglichkeiten. Diesbezüglich bleibt zu ergründen, wie sich die diachronen und synchronen Prozesse der Arbeitsteilung bei der Humanontogenese auf die Verknüpfung der pädagogischen Arbeitsfelder auswirken.

Zudem bleibt festzuhalten, dass das lebenslange Lernen einen Bestandteil des kollektiv geteilten Wissens der pädagogisch Tätigen bildet. Damit wird nicht nur deutlich, dass die Beschäftigten des POSDLL die entsprechenden bildungspolitischen Forderungen erfüllen. Damit ergibt sich über dieses berufspolitisch bedeutsame Resultat hinaus auch ein Anknüpfungspunkt für die Ausweitung von Solidarität innerhalb des gesellschaftlichen Funktionssystems. Wie herausgearbeitet wurde, betonen die Studienteilnehmenden einerseits die Eigenständigkeit ihres Zuständigkeitsbereichs und geben vor dem Hintergrund der Humanontogenese andererseits Hinweise auf inhaltliche Gemeinsamkeiten mit pädagogisch Tätigen aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. Der arbeitsfeldübergreifenden Solidarität könnte Vor-schub geleistet werden, wenn die pädagogisch Tätigen den arbeitsfeldspezifischen Beitrag ihrer Kolleginnen und Kollegen vor dem Hintergrund der Humanontogenese wertschätzen und den aus biografischer Perspektive signifikanten arbeitsfeldübergreifenden Einfluss pädagogischer Interventionen als Anlass einer stärkeren Kooperationskultur interpretieren.

# Literaturverzeichnis

---

- Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (2000):** Kurzfassung des Berichts und des Programms „Lebenslanges Lernen“. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–18.
- Ackeren, Isabell von/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja Mareike (2015):** Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2014):** Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann, S. 69–79.
- Alheit, Peter (2003):** Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. Oldenbourg: München.
- Alheit, Peter (2008):** Lebenslanges Lernen und soziales Kapital. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang, S. 13–30.
- Alheit, Peter (2009a):** „Diskursive Politiken“ – Lebenslanges Lernen als Surrogat? In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 4–14.
- Alheit, Peter (2009b):** „Diskurspolitik“: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–88.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–734.
- Alheit, Peter/Felden, Heide von (2009):** Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–17.

- Arnold, Rolf (2010):** Fortbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115–116.
- Arnold, Rolf (2011):** Entgrenzungen des Lernens im Lebenslauf. In: Arnold, Rolf/Pachner, Anita (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 130–144.
- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (1999):** Einleitung: Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, S. VII–XIII.
- Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (2012):** Berufsbildung: Betriebliche Berufsausbildung, berufliche Schulen, Weiterbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Auflage. Opladen: Budrich, S. 83–115.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998):** Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014):** Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, Martin (2008):** Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Auflage. Reinbek: Rowohlt, S. 541–597.
- Bandura, Albert/Walters, Richard (1963):** Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barz, Heiner/Kosubek, Tanja/Tippelt, Rudolf (2012):** Triangulation. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 597–611.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2011):** Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–136.
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (2006):** Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 7–19.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2012):** Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Beck, Ulrich (1996):** Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 19–112.
- Becker, Gary S. (1993):** Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3. Auflage. Chicago: Chicago Press.

- Beher, Karin/Walter, Michael (2012):** Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Behrmann, Detlef (2004):** Professionalisierung unter dem Aspekt der Optimierung von Systemvoraussetzungen für das lebenslange Lernen – Erfahrungen und Erkenntnisse eines Forschungsprojekts. In: Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd/Götz, Klaus (Hrsg.): Professionalisierung und Organisationsentwicklung. Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 53–121.
- Bellmann, Johannes (2007):** John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn: Schöningh.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2010):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 23. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2014):** Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–22.
- Bohnsack, Ralf (2009):** Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt, S. 369–384.
- Bollweg, Petra (2008):** Lernen zwischen Formalität und Informalität. Zur Deformalisierung von Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Brake, Anna (2011):** Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 41–63.
- Brödel, Rainer (1998):** Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 1–32.
- Brödel, Rainer (1999):** Lernen Erwachsener im Lichte reflexiver Lebensführung. In: Evers, Reimund/Kaiser, Mechthild/Kruthaup-Glitt, Franz/Sauer-Schiffer, Ursula/Schallenberg, Tina/Walter, Bärbel (Hrsg.): Leben lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann, S. 49–57.
- Brödel, Rainer (2003):** Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 115–139.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2015):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bielefeld: Bertelsmann.
- Buschle, Christina/Fuchs, Sandra/Tippelt, Rudolf (2014):** Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S.165–199.
- Casale, Rita/Jacobi, Juliane/Oelkers, Jürgen/Tröhler, Daniel (2006):** Lebenslanges Lernen – ein alter Hut? In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.131–142.
- Conein, Stephanie/Nuissl, Ekkehard (2001):** „Lernen wollen, können, müssen!“ Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Köln: Forum Bildung, S.71–85.
- Dausien, Bettina (2008):** Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstitution von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang, S.151–174.
- De Haan, Gerhard (1993):** Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, S.361–375.
- Deißinger, Thomas (2010):** Europa als Herausforderung für die Berufsbildung. Anpassungsprozesse und Anpassungsprobleme im deutschen und angelsächsischen Kulturraum. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolf (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.229–248.
- Dellori, Claudia (2016):** Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Dellori, Claudia/Nittel, Dieter (2011):** Reformoptionen von „unten“. Die Rekonstruktion von beruflichen Selbstbeschreibungen im Elementarbereich mit den Mitteln der Argumentationsanalyse. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung. Jg.12, H. 2, S. 173–192.
- Dellori, Claudia/Wahl, Johannes (2012):** Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger. Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie der Sozialen Arbeit. Jg.4, H. 2, S.217–230.
- Dewe, Bernd/Weber, Peter J. (2009):** Der Einfluss inter- und transnationaler Organisationen auf das Bildungskonzept „Lebenslanges Lernen“. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Hohengehren, S.16–26.
- Dewey, John (1988):** Experience and Education: The 60<sup>th</sup> Anniversary Edition. West Lafayette: Kappa Delta Pi.

- Dewey, John (2004):** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Dewey, John (2015):** Dictionary of Education. New York: Philosophical Library.
- Dieckmann, Johann (2006):** Schlüsselbegriffe der Systemtheorie. München: Fink.
- Diekmann, Andreas (2009):** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 20. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Dinkelaker, Jörg (2008):** Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, Günther (1999):** Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dollhausen, Karin (2008):** Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES. In: Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Bildungsberichtserstattung auf dem Prüfstand. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–24.
- Dollhausen, Karin (2013):** Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–31.
- Dörr, Magret (2006):** Der unterstützende Blick auf das eigene Leben. Zur Paradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung. In: Fröhlich, Volker/Göppel, Rolf (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 62–72.
- Durkheim, Émile (2012):** Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (2011):** Einleitung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 7–15.
- Emminger, Eckhard/Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard (2001):** Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Köln: Forum Bildung, S. 190–207.
- Enders, Angela (2010):** Vorschulerziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Endreß, Martin (2006):** Alfred Schütz. Konstanz: UVK.
- Englmann, Bettina (2010):** Anerkennungsverfahren für ausländische Qualifikationen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Jg. 33, H. 1, S. 11–20.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007):** Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII–XLVI.

- Faas, Stefan (2014):** Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 176–190.
- Faulstich, Peter (2001):** Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Köln: Forum Bildung, S. 136–145.
- Faulstich, Peter (2003):** Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2006):** Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA, S. 7–25.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005):** Widerständigkeit ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 18–92.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2006):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010):** Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000):** Individuum und Gesellschaft. München: Oldenbourg.
- Felden, Heide von (2009):** Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–174.
- Field, John (2006):** *Lifelong Learning and the New Educational Order*. 2. Auflage. Stoke on Trent: Trentham.
- Field, John (2009):** *Lifelong Learning and Cultural Change: A European Perspective*. In: Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–41.
- Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2012):** Das Spannungsverhältnis zwischen Beschäftigungslage und Professionalisierung in der Weiterbildung. In: Ulmer, Philipp/Weiß, Reinhold/Zöller, Arnulf (Hrsg.): *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–75.
- Flick, Uwe (2010):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395–407.
- Flick, Uwe (2011a):** *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Flick, Uwe (2011b):** Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 19–39.
- Friebel, Harry (2008):** Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg: Ziel.
- Gerlach, Christiane (2000):** *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau.
- Gnahn, Dieter (2004):** Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 191–203.
- Gnahn, Dieter (2010a):** Träger der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 288–289.
- Gnahn, Dieter (2010b):** Weiterbildung und ihre Segmente. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Trends der Erwachsenenbildung. DIE-Trendanalyse 2010*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–23.
- Gnahn, Dieter/Nuissl von Rein, Ekkehard (2008):** Lebenslanges Lernen und Kompetenzmessung. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Lang, S. 117–132.
- Gnahn, Dieter/Weiß, Christina (2012):** Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Jg. 35, H. 2, S. 56–69.
- Göhlich, Michael (2012):** Pädagogische Lerntheorie als Grundlage qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 25–36.
- Göhlich, Michael (2014):** Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 191–202.
- Gonon, Phillip (2002):** Lifelong Learning – a Concept or a Slogan? Lifelong Learning in the Mirror of Educational History. In: Harney, Klaus/Heikkinen, Anja/Rahn, Sylvia/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt am Main: Lang, S. 45–51.
- Gonon, Philipp (2008):** Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. Weinheim: Beltz, S. 96–107.
- Götz, Klaus (2010):** Human-Resource-Ansatz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–146.
- Graefßner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2011):** Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 543–555.

- Greinert, Wolf-Dietrich (2007):** Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Greinert, Wolf-Dietrich/Wolf, Stefan (2013):** Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? 2. Auflage. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Harney, Klaus/Ebbert, Andreas (2006):** Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413–429.
- Häßner, Katrin/Knoll, Jörg (2005):** Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 164–217.
- Heid, Helmut (2000):** Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 22–29.
- Heinz, Walter R. (1995):** Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim: Juventa.
- Herzberg, Heidrun/Truschkat, Inga (2009):** Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–126.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (2015):** Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium.
- Hildebrandt, Frauke (2012):** Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Qualitätsmerkmale, ein Implementierungsmodell und Gestaltungsmöglichkeiten der Kommune. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 192–203.
- Hof, Christiane (2001):** Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hof, Christiane (2009):** Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, Christiane (2011):** Lebenslanges Lernen. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 116–122.
- Hof, Christiane (2012):** Wissenstheorie. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 50–62.

- Hof, Christiane (2013):** Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: Wolfgang Schröer/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 394–414.
- Hof, Christiane/Kade, Jochen (2009):** Prekäre Kontinuitäten. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 150–160.
- Hof, Christiane/Kade, Jochen/Fischer, Monika (2010):** Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 56, H. 3, S. 328–339.
- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: Lit.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Hughes, Everett C. (1993):** The sociological eye. Selected papers. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2011):** „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren – Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 109–132.
- Iller, Carola/Kamrad, Elisabeth (2010):** Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–196.
- Ioannidou, Alexandra (2006):** Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene oder Über die Kunst, Proteus zu erfassen. In: Feller, Gisela (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld. Bertelsmann, S. 11–34.
- Ioannidou, Alexandra (2010):** Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum lebenslangen Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jakobi, Anja P. (2009):** Die weltweite Institutionalisierung des lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 172–189.
- Janssen, Rolf (2010):** Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Kade, Jochen (1997):** Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 39, S. 112–124.

- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996):** Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998):** Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 51–59.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2004):** Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, H. 3, S. 326–341.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2005a):** Einleitung. Die Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–12.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2005b):** Wissensvermittlung – pädagogische Kommunikation – Selbstbeobachtung. Zur Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, S. 47–61.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2014):** Lebenslanges Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 133–141.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007):** Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kallmeyer, Werner (1977):** Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. Zur Identifizierung von Sachverhalten und Handlungszusammenhängen. In: Der Deutschunterricht. Jg. 29, H. 6, S. 52–69.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977):** Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, S. 159–274.
- Kell, Adolf (1996):** Lebenslanges Lernen – aus historischer Sicht. In: Die berufsbildende Schule. Jg. 48, H. 2, S. 48–56.
- Kelle, Udo (2008):** Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010):** Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrostastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, Wolfgang (2007):** Neue Studien zur Bildungstheorie. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Knoblauch, Hubert (2007):** Phänomenologisch fundierte Soziologie. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 118–126.
- Knoblauch, Hubert (2010):** Wissenssoziologie. 2. Auflage. Konstanz: UVK.

- Knoll, Joachim H. (1997):** „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in nationalen Bildungssystemen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 39, S. 27–40.
- Kohlrausch, Bettina (2012):** Das Übergangssystem – Übergänge mit System? In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 595–609.
- Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2015):** Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus – Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–235.
- Kraus, Katrin (2001):** Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraus, Katrin (2002):** Lifelong Learning between Educational Policy and Pedagogy. An Analysis of Concepts about Lifelong Learning from European and International Organisations. In: Harney, Klaus/Heikkinen, Anja/Rahn, Sylvia/Schemmann, Michael (Hrsg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems. Frankfurt am Main: Lang, S. 33–43.
- Kraus, Katrin (2015):** Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Martin (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 41–53.
- Kreyenfeld, Michaela/Krapf, Sandra (2010):** Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.
- Kriesi, Irene/Bayard, Sybille/Buchmann, Marlis (2012):** Die Bedeutung von Kompetenzen im Vorschulalter für den Schuleintritt. In: Bergmann, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180.
- Kromrey, Helmut (2006):** Empirische Forschungsmethoden. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2012):** Einleitung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Auflage. Opladen: Budrich, S. 9–16.
- Krüger, Jana (2014):** Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

- Kruse, Wilfried/Pelka, Bastian (2009):** HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Jg. 38, H. 2, S. 22–26.
- Küchler, Felicitas von (2007):** Von der Rechtsformänderung zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung. In: Küchler, Felicitas von (Hrsg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–29.
- Kuhlenkamp, Detlef (2010):** Lifelong learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Lengrand, Paul (1972):** Permanente Erziehung. Eine Einführung. München: UTB.
- Lenk, Christel (2010):** Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lenzen, Dieter (1997a):** Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – Von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 228–247.
- Lenzen, Dieter (1997b):** Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft. Jg. 8, H. 15, S. 5–22.
- Leu, Hans Rudolf (2014):** Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lima, Licínio C. (2012):** On the Right Hand of Lifelong Education. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 137–158.
- Lima, Licínio C./Guimarães, Paula (2011):** European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction. Opladen: Budrich.
- Lipsmeier, Antonius (2014):** Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose. In: Die berufsbildende Schule. Jg. 66, H. 7, S. 252–255.
- Loch, Werner (1979):** Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Loch, Werner (1998):** Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 91–109.
- Lohmann, Anne/Hensen, Gregor/Wiedebusch, Silvia (2014):** Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Hensen, Gregor/Küstermann, Burkhard/Maykus, Stephan/Riecken, Andrea/Schinnenburg, Heike/Wiedebusch, Silvia (Hrsg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. Weinheim: Beltz, S. 46–100.

- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001):** Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, Niklas (1984):** Die Wirtschaft der Gesellschaft als autopoietisches System. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 13, H. 4, S. 308–327.
- Luhmann, Niklas (1991):** Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992):** Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997a):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997b):** Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–29.
- Luhmann, Niklas (2002a):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002b):** Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maasen, Sabine (2009):** Wissenssoziologie. 2. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Mannheim, Karl (1980):** Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martin, Andreas/Langemeyer, Ines (2014):** Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43–67.
- Mayer, Horst Otto (2013):** Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Auflage. München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McGarry, Michael/Schmenk, Barbara (2013):** The autonomous lifelong learner as an economized subject of education. In: Berndt, Annette (Hrsg.): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Frankfurt am Main: Lang, S. 61–74.
- Mead, George H. (1968):** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Medjedovic, Irena/Witzel, Andreas (2010):** Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meilhammer, Elisabeth (2009):** Europäische Bildungspolitik und lebenslanges Lernen: Probleme der Steuerung und Legitimation. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 27–38.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2008):** Vorwort: Sekundäranalyse qualitativer Daten. Von der Peripherie ins Zentrum. In: Historical Social Research. Jg. 33, H. 3, S. 7–9.
- Meyer, Hilbert (2010):** Unterrichtsmethoden, II: Praxisband. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen.

- Mickler, Regine (2013):** Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden: Springer VS.
- Mudiappa, Michael/Kluczniok, Katharina (2012):** Nutzung kultureller Bildungsangebote in Familien mit Kindergartenkindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 32., H. 1, S. 75–91.
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2013):** Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In: Wolfgang Schröer/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 215–231.
- Nittel, Dieter (1992):** Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nittel, Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2002):** Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 52, H. 2, S. 137–152.
- Nittel, Dieter (2017):** Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, Rolf/Neuser, Wolfgang (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 119–165.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2010a):** Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 60, H. 2, S. 136–146.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2010b):** Komparative Berufsgruppenforschung: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Jg. 26, H. 1, S. 49–56.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008):** Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: BIOS–Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen. Jg. 21, H. 1, S. 124–145.
- Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2013):** Materielle Entschädigungschancen von pädagogischer Erwerbsarbeit im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Pädagogische und medizinische Berufsgruppen im Vergleich. In: SPURENSUCHE, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Jg. 22, H. 1–4, S. 220–230.
- Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2014):** Lebenslanges Lernen als Bezugspunkt der Systemsteuerung. In: Der pädagogische Blick. Jg. 22, H. 4, S. 218–229.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2012):** „Notwendigkeit des Vergleichs!“. Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung: Die Pädagogische Arbeit im System des Lebenslangen Lernens. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Jg. 23, H. 45, S. 87–99.

- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014):** Einleitung: Impuls für eine komparative Berufsgruppenforschung in den Erziehungswissenschaften – Die PAELL-Studie. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 13–19.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Fuchs, Sandra/Tippelt, Rudolf (2011):** Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildungern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In: 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 167–183.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea (2014):** Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In: Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Schütz, Julia (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60–101.
- Nohl, Arnd-Michael (2009):** Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuissl, Ekkehard (1997):** Institutionen im lebenslangen Lernen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 39, S. 41–49.
- Nuissl, Ekkehard (2004):** Europäisierung und Regionalisierung als Innovationsimpuls für die Weiterbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 179–190.
- Nuissl, Ekkehard (2010):** Zertifikate und Abschlüsse. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319–321.
- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oevermann, Ulrich (1996):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Óhidy, Andrea (2011):** Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbrich, Josef (2001):** Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- PAELL (2009):** Erhebungsinstrumente der Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“.
- Pahl, Jörg-Peter (2008):** Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pätzold, Henning (2010):** Lebenslanges Lernen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–184.

- Przyborski, Aglaja (2004):** Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sah, Monika (2014):** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- Quilling, Eike (2006):** Zwischen Bildungsauftrag und Quotendruck – Crossmediale Wege aus der Bildungskrise. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2008):** Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2012):** Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Auflage. Opladen: Budrich, S. 117–132.
- Rauschenbach, Thomas (2011):** Von Generation zu Generation. Die Bildungsvermittlung im Wandel. In: Eckert, Thomas/Hippel, Aiga von/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–249.
- Rauschenbach, Thomas (2012):** Pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung: Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Auflage. Opladen: Budrich, S. 381–405.
- Reich-Claassen, Jutta/Tippelt, Rudolf (2012):** Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Öffentlich verantwortete Institutionen, Betriebe, private Bildungseinrichtungen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Auflage. Opladen: Budrich, S. 161–186.
- Reupold, Andrea/Kuwan, Helmut/Tippelt, Rudolf/Lindner, Markus (2009):** Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen – Lebenslanges Lernen vor Ort gestalten. In: Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann, S. 53–77.
- Reyer, Jürgen (2006):** Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reyer, Jürgen (2015):** Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rothe, Daniela (2011):** Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Campus.
- Rothe, Daniela (2015):** Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Jg. 38, H. 1, S. 23–36.
- Ruppig, Iris (2015):** Einleitung. In: Ruppig, Iris (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–24.

- Ruppin, Iris/Prigge, Jessica/Pages, Simona/Adam, Andrea (2015):** Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte durch Beobachtung und Dokumentation. Möglichkeiten und Grenzen von Fort- und Weiterbildungen. In: Ruppin, Iris (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 140–162.
- Salling Olesen, Henning (2008):** Lifelong Learning and Social Skills – a Challenge for Adult Education and Research. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang, S. 133–149.
- Sauter, Edgar (2010):** Berufliche Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–36.
- Schäffer, Burkhard (2009):** Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigen-tümlichen Diskurs. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 94–111.
- Schäffer, Ortfried (2008):** Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umrisse einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang, S. 67–89.
- Schäffer, Ortfried (2010):** Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–316.
- Schäffer, Ortfried (2014):** Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In: Felden, Heide von/Schäffer, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–59.
- Schäffer, Ortfried (2015):** Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf. In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Budrich, S. 19–34.
- Schemmann, Michael (2002):** Lifelong Learning as a Global Formula. In: Harney, Klaus/Heikkinen, Anja/Rahn, Sylvia/Schemmann, Michael (Hrsg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems. Frankfurt am Main: Lang, S. 23–31.
- Schemmann, Michael (2007):** Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schittenhelm, Karin/Küchel, Julia (2013):** Dokumentarische Bildungs- und Übergangsforschung. Mehrperspektivität durch Methodentriangulation. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Budrich, S. 92–108.

- Schlausch, Reiner (2015):** Berufliches Lernen. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. Bielefeld: Bertelsmann, S. 151–152.
- Schleifenbaum, Daniela/Walther, Vanessa (2015):** Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlutz, Erhard (2011):** Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 621–634.
- Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2011):** Lernen im Lebenslauf im Kontext demografischen Wandels und intergenerativen Lernens. In: Arnold, Rolf/Pachner, Anita (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 42–59.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2014):** Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2006):** Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom ‚Bildungsarbeiter‘ 2006 zum ‚Lernvermittler‘ 2022. In: Ludwig, Joachim/Zeuner Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim: Juventa, S. 149–168.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008):** Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2008):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. München: Oldenbourg.
- Schnettler, Bernt (2007a):** Alfred Schütz. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 102–117.
- Schnettler, Bernt (2007b):** Thomas Luckmann. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 161–170.
- Schönfeld, Gudrun/Wenzelmann, Felix/Dionisius, Regina/Pfeifer, Harald/Walden, Günter (2010):** Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schoof, Ulrich/Blinn, Miika/Schleiter, André/Ribbe, Elisa/Wiek, Johannes (2011):** Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schreier, Margrit/Odağ, Özen (2010):** Mixed Methods. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263–277.
- Schulze, Theodor (2006):** Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–57.
- Schütz, Alfred (1971):** Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, Alfred (2003):** Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

- Schütz, Alfred (2011):** Relevanz und Handeln 2. Gesellschaftliches Wissen und politisches Handeln. Konstanz: UVK.
- Schütz, Alfred/Luckmann Thomas (2003):** Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.
- Schütz, Julia/Wahl, Johannes/Buschle, Christina/Dellori, Claudia/Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2014):** Methodisches Vorgehen und Stichprobe im Überblick: Studiendesign und Forschungspraxis. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsrgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–59.
- Schütze, Fritz (1973):** Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Teil 1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt, S. 11–53.
- Schütze, Fritz (1978):** Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hassemer, Winfried/Hoffmann-Riem, Wolfgang/Weiss, Manfred (Hrsg.): Interaktion vor Gericht. Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie. Band 2, Baden-Baden: Nomos, S. 19–101.
- Schütze, Fritz (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Jg. 13, H. 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984):** Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Günther, Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987):** Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Hagen: Fernuniversität/Gesamthochschule Hagen.
- Schütze, Fritz (1994):** Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg: Lambertus, S. 189–297.
- Schütze, Fritz/Meinefeld, Werner/Springer, Werner/Weymann, Ansgar (1980):** Grundlagen-theoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1+2. 5. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 433–495.
- Schützeichel, Rainer (2004):** Schütz, Luckmann und die Objektivationen subjektiven Sinns. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz: UVK, S. 119–161.
- Schützeichel, Rainer (2012):** Wissenssoziologie. In: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–26.
- Seifert, Arno (1996):** Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München: Beck, S. 197–374.

- Seltrecht, Astrid (2012):** Informelles Lernen. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 530–542.
- Siebert, Horst (2006a):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2006b):** Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 2. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2006c):** Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43–58.
- Spilker, Niels (2013):** Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Srubar, Ilja (2007):** Phänomenologie und soziologische Theorie. Aufsätze zur pragmatischen Lebenswelttheorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, Margrit (2010):** Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Bern: Haupt.
- Stang, Richard (2010):** Kulturelle Bildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176–177.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014):** Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit. Endgültige Ergebnisse. Bad Ems: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Statistisches Bundesamt (2011):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2010/2011. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015):** Kindertagesbetreuung regional 2014. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016a):** Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016b):** Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinke, Ines (2009):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt, S. 319–331.
- Strauss, Anselm L. (1994):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2005):** Pragmatische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode. Frankfurt am Main: Campus.
- Strübing, Jörg (2014):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Tänzler, Dirk (2006):** Von der Seinsgebundenheit zum Seinsverhältnis. Wissenssoziologie zwischen Gesellschaftstheorie und Hermeneutik der Kulturen. In: Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK, S. 317–335.
- Tarelli, Irmela/Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (2012):** IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 11–25.
- Thöne-Geyer, Bettina (2013):** Stichwort »Benefits of Lifelong Learning«. In: *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Jg. 20, H. I, S. 20–21.
- Thöne-Geyer, Bettina/Kil, Monika (2011):** Lifelong Learning: Politik und Ökonomie aus internationaler Sicht – Herausforderung für die Erwachsenenbildung in Deutschland? In: Arnold, Rolf/Pachner, Anita (Hrsg.): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 163–184.
- Tietgens, Hans (2011):** Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–41.
- Tietze, Wolfgang (2008):** Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 16–35.
- Tippelt, Rudolf (1981):** Qualifikation und berufliche Sozialisation erwerbstätiger Jugendlicher. Theorien, Ergebnisse und Probleme der beruflichen Bildungs- und Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main: Lang.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2007):** Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Münster: Waxmann, S. 118–129.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2011):** Einleitung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–21.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2013):** Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität von Émile Durkheim. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*. Jg. 63, H. 2, S. 145–162.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2016):** Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröer, Andreas/ Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–145.
- Tippelt, Rudolf/Kadera, Stepanka/Buschle, Christina (2014):** Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 17, Sonderheft 26, S. 65–78.

- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard/Friebe, Jens (2014):** Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im höheren Lebensalter. In: Friebe, Jens/Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–20.
- Tippelt, Rudolf/Kasten, Christoph/Dobischat, Rolf/Federighi, Paolo/Feller, Andreas (2006):** Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–290.
- Tippelt, Rudolf/Emminghaus, Christoph/Reupold, Andrea/Lindner, Markus/Niedlich, Sebastian (2009):** Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In: Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann, S. 181–198.
- Trier, Matthias (2004):** Lebensbegleitendes Lernen als Diskontinuitätsmanagement – Kompetenztransfer zwischen beruflichen und außerberuflichen Tätigkeitsfeldern. In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 123–137.
- Tuschling, Anna/Engemann, Christoph (2007):** Form Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. In: Masschelein, Jan/Simons, Maarten/Bröckling, Ulrich/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): The Learning Society from the Perspective of Governmentality. Malden: Blackwell Publishing, S. 37–55.
- UNESCO (2012):** International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Wahl, Johannes (2014):** Die Legitimation pädagogischen Handelns: Zur Präsenz des lebenslangen Lernens in den beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen aus den Bereichen des Dualen Berufsausbildungssystems und der Erwachsenenbildung. In: Unterkofler, Ursula/Oestreicher, Elke (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen: Budrich, S. 59–72.
- Wahl, Johannes/Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2014):** Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 120–164.
- Wahl, Johannes/Nittel, Dieter/Wunderlich, Tanja (2012):** Haus des Lebenslangen Lernens Kreis Offenbach: Ein Lernort zwischen räumlicher Verdichtung und institutioneller Abgrenzung. In: SPURENSUCHE, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Jg. 20/21, H. 1–4, S. 237–248.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013):** Übergänge im Lebenslauf. In: Wolfgang Schröer/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Bönnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 23–43.

- Weber, Max (1982):** Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Weischer, Christoph (2007):** Sozialforschung. Konstanz: UVK.
- Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf (2012):** TIMSS 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (2012): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S.13–26.
- Widany, Sarah (2009):** Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011):** Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 60–76.
- Witzel, Andreas/Medjedovic, Irena/Kretzer, Susanne (2008):** Sekundäranalyse qualitativer Daten: zum gegenwärtigen Stand einer neuen Forschungsstrategie. In: Historical Research Jg. 33, H. 3, S. 10–32.
- Wohlfart, Ursula (2006):** Den aktuellen Trend zu Kooperation und Vernetzung verstehen. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hrsg.): Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. Orientierungsrahmen und Praxiseinblicke. Bielefeld: Bertelsmann, S.13–28.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen.
- Zeuner, Christine (2011):** Lernen ohne Grenzen: Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf/Pachner, Anita (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 145–162.
- Zymek, Bernd (2008):** Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–237.



# Internetquellen

---

- Bispinck, Reinhard/Dribbusch, Heiner/Öz, Fikret/Stoll, Evelyn (2012):** Was verdienen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen? Eine Analyse von Einkommensdaten auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. Düsseldorf: WSI in der Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter: <http://www.lohnspiegel.de/main/lohnspiegel-spezial/dateien/sozialpaedagogen> (05.11.2015).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015):** Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2015 über den Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2014 und Bilanzierung des Ausbaus durch das Kinderförderungsgesetz. Online verfügbar unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/kifoeg/Kif%C3%B6G-F%C3%BCnfter-Bericht-zur-Evaluation-des-Kinderf%C3%B6rderungsgesetzes.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kifoeg/Kif%C3%B6G-F%C3%BCnfter-Bericht-zur-Evaluation-des-Kinderf%C3%B6rderungsgesetzes.pdf) (11.12.2015).
- Dietsche, Barbara/Meyer, Heinz H. (2004):** Literaturswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturswertung Lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf) (12.02.2016).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015):** Aufwertung – ein langer Weg. Tarifiergebnis markiert weiteren Schritt. Tarifinfo Nr. 9, Oktober 2015. Online verfügbar unter: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=33048&token=fc42eda44aea13ffaa526eb66693423a3d1904e&sdownload=> (06.11.2015).
- Hoskins, Bryony/Cartwright, Fernando/Schoof, Ulrich (2011):** Wo steht Deutschland beim lebenslangen Lernen? ELLI-Index Europa 2010. Online verfügbar unter: [http://www.deutscher-lernatlas.de/fileadmin/Inhalte/Informationen/DLA/ELLI\\_EU\\_dt\\_final.pdf](http://www.deutscher-lernatlas.de/fileadmin/Inhalte/Informationen/DLA/ELLI_EU_dt_final.pdf) (12.02.2016).
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memo\\_de.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memo_de.pdf) (12.02.2016).
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005):** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: [https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2166/consultation\\_eqf\\_de.pdf](https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2166/consultation_eqf_de.pdf) (12.02.2016).

- Manninen, Jyri/Sgier, Irena/Fleige, Marion/Thöne-Geyer, Bettina/Kil, Monika/Možina, Ester/Danihelková, Hana/Mallows, David/Duncan, Samantha/Meriläinen, Matti/Diez, Javier/Sava, Simona/Javrh, Petra/Vrečer, Natalija/Mihajlovic, Dubravka/Kecap, Edisa/Zappaterra, Paola/Kornilow, Anina/Ebener, Regina/Operti, Francesca (2014):** Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL- Project. Research Report. Online verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> (12.02.2016).
- Mayring, Philipp (2001):** Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung. Jg. 2, H. 1. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162> (01.07.2013).
- Mikula, Regina (2007):** Lebenslanges Lernen – emanzipatorische Potenziale veränderter Lernkulturen. Online verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/mebo7-2.pdf> (12.02.2016).
- OECD (2012):** Education Today 2013. The OECD Perspective. Online verfügbar unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612021e.pdf?expires=1455721964&id=id&ac-name=ocid49014605&checksum=30529CC08E9D4CoC8A7781C63B87371B> (12.02.2016).
- OECD (2014):** Die OECD in Zahlen und Fakten 2014: Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, OECD Publishing. Online verfügbar unter <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/3013085e.pdf?expires=1455717266&id=id&acname=guest&checksum=92C02187C931B5A9AC920A995EB58F45> (12.02.2016).
- Staatliche Seminare in Baden-Württemberg (2015):** Ausbildungsgespräche. Online verfügbar unter: <http://www.seminare-bw.de/,Lde/804073> (19.02.2015).
- Stoll, Evelyn/Bispinck, Reinhard/Dribbusch, Heiner/Öz, Fikret (2014):** Was verdienen Erzieherinnen und Erzieher? Eine Analyse von Einkommensdaten auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. Düsseldorf: WSI in der Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter: <http://www.lohnspiegel.de/dateien/erzieher-innen> (05.11.2015).

# Zusammenfassung

---

Das lebenslange Lernen wird in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft als gesellschaftlich wichtiges Thema betrachtet. Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens wird dabei überwiegend als Aufgabe von pädagogisch Tätigen beschrieben. Allerdings ist die Frage, welche Bedeutung sie diesem Thema im Zuge ihres pädagogischen Handelns zuschreiben, noch kaum erforscht. Ausgehend von Daten der PAELL-Studie wird die Perspektive der pädagogisch Tätigen erforscht und ihr Wissen zum lebenslangen Lernen untersucht. Über die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Methoden lassen sich die Wissensbestände von Beschäftigten aus dem Elementarbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung detailliert erfassen und miteinander vergleichen. Die Studie verdeutlicht nicht nur die Orientierungskraft dieses Themas in zentralen Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens, sondern auch wichtige Ergebnisse für die Vergemeinschaftung von pädagogisch Tätigen.

## Abstract

---

Lifelong learning is considered to be an important societal issue both by educational policy makers as well as in the educational sciences. While the task for processes of institutionalisation of lifelong learning is mainly ascribed to those working in pedagogy, the question of what kind of meaning they attach to this subject in their pedagogical work is hardly explored. Based on data from the PAELL-Study the dissertation seeks to explore the perspectives of pedagogues on and their knowledge of lifelong learning. Combining both qualitative and quantitative methods allows for comparing and comprehending the body of knowledge held by employees from the elementary sector, vocational education and adult education in detail. The study does not only highlight the orientational role of this topic as a strong paradigm for lifelong learning in essential sectors of the educational system, but also demonstrates important results for the collectivization of pedagogues.



# Autor

---



## **Johannes Wahl, Jg. 1985, Magister Artium Pädagogik und Politologie**

arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung (Fachbereich Erziehungswissenschaften) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Seine Forschungsschwerpunkte sind die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens, qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung sowie komparative pädagogische Berufgruppenforschung.

*Kontakt: [wahl@em.uni-frankfurt.de](mailto:wahl@em.uni-frankfurt.de)*

## **Persönliches**

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich bei der Erstellung der Dissertation unterstützt haben.

Da wären zunächst meine beiden Betreuer, Prof. Dr. Dieter Nittel und Prof. Dr. Rudolf Tippelt, die mich auf meinem Weg maßgeblich begleitet haben. Der Pestalozzi-Stiftung Frankfurt möchte ich ebenfalls danken, denn ihre finanzielle Förderung war eine wertvolle Unterstützung für diese Arbeit. Zudem gilt mein Dank der Forschungswerkstatt. In diesem Forschungszusammenhang, der von Prof. Dr. Dieter Nittel an der Goethe-Universität in Frankfurt geleitet wird, kam es für mich zu einschneidenden Erlebnissen zwischen Gleichgesinnten. Deswegen möchte ich mich bei allen Teilnehmenden für die kritisch-konstruktive Begleitung meines Vorhabens bedanken.

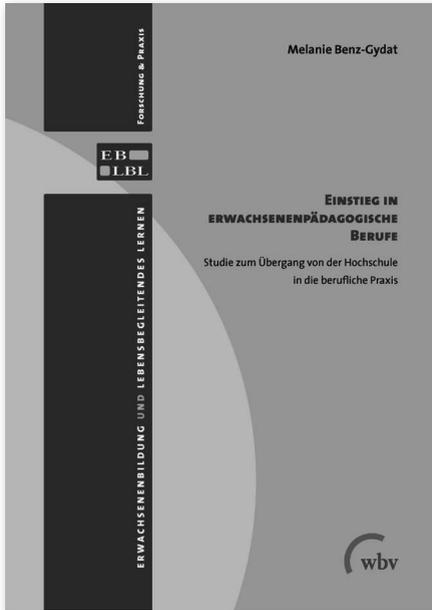
Dabei ergaben sich weitere Arbeitsgruppen, in denen ich einzelne Schritte und Zwischenergebnisse präsentieren und diskutieren durfte. Auch hier waren die Meinungen, Ideen und Perspektiven von vielen Personen maßgeblich für den Fortschritt meiner Arbeit. Mein Dank gilt Dr. Nikolaus Meyer, Erika J. Schimpf, Dr.

Alan Sievers und Dr. Andrea Siewert. Vor allem zum fortgeschrittenen Zeitpunkt war ich bei der Anfertigung der Abgabeverision stark auf Feedback angewiesen. Dafür möchte ich Dr. Jenny Kipper, Dr. John Litau, Petra Maurer, Dr. Nikolaus Meyer, Michael Nüdling, Myriam Salz, Erika J. Schimpf, Lisa-Charlotte Seifert, Dr. Alan Sievers und Dr. Andrea Siewert danken.

Abseits der fachlichen und menschlichen Anregungen kann die Bedeutung der Menschen um mich herum gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, weswegen ich auch meiner Familie und meiner Partnerin danken möchte.

# Erwachsenenpädagogik als Beruf

➔ [wbv.de/eblbl](http://wbv.de/eblbl)



Melanie Benz-Gydat

## **Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe**

**Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis**

2017, 271 S., 44,90€ (D)

ISBN: 978-3-7639-5639-5

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

Thema der Dissertation ist der Einstieg in das Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung nach dem Hochschulstudium.



Nikolaus Meyer

## **Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung**

**Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich**

2017, 220 S., 39,90€

ISBN 978-3-7639-5641-8

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

Wie wird Wissen in der Wissensgesellschaft aufbereitet und vermittelt? Vor dem Hintergrund der Professionstheorie werden in der Dissertation die für diesen Prozess zentralen Berufsgruppen der Erwachsenenpädagog:innen und Journalist:innen verglichen.

# 6. Bericht des deutschen Bildungswesens

Schwerpunkt Bildung und Migration

➤ [wbv.de/bildungsstudien](http://wbv.de/bildungsstudien)



## ■ Empirische Längsschnittstudie zum deutschen Bildungssystem

Der Bericht liefert eine umfassende und fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens von der frühkindlichen Bildung über die schulische und berufliche Ausbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Schwerpunktthema ist der Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Bildungsbiografie, die anhand neuer Indikatoren untersucht werden.

Die Autoren analysieren außerdem die bereits bekannten Indikatoren und setzen damit die Langzeitbetrachtung des deutschen Bildungssystems fort.

Alle Daten und weitere Informationen unter [bildungsbericht.de](http://bildungsbericht.de)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)  
**Bildung in Deutschland 2016**

**Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration**

2016, 363 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5742-2

Kostenloser Download:

[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

## **LEBENSLANGES LERNEN ZWISCHEN BILDUNGSPOLITIK UND PÄDAGOGISCHER PRAXIS**

### **Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern**

Inwieweit richten Pädagoginnen und Pädagogen ihr Handeln an der Maxime des lebenslangen Lernens aus? Der Autor untersucht auf Basis der PAELL-Studie den Einfluss dieser Idee auf die pädagogische Arbeit, indem er die Wissensstände der pädagogisch Tätigen detailliert erfasst und miteinander vergleicht. Im Fokus stehen Praktikerinnen und Praktiker aus dem Elementarbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung. Die Analyse verbindet den bildungspolitischen Diskurs mit der pädagogischen Praxis.

„Der Autor untersucht das Spannungsverhältnis von pädagogischem Berufshandeln, Bildungs- und Erziehungsorganisationen sowie Systemebene und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Theorie und Empirie des lebenslangen Lernens.“

*Dieter Nittel, Professor für Erwachsenenbildung  
an der Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main*

### **In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“**

erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main), Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern) und Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg).