

Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens

Zur Aktualität Émile Durkheims

Rudolf Tippelt, Dieter Mittel

Zusammenfassung

Wir ehren mit diesem Beitrag den ältesten aktiven deutschen Wissenschaftler der Erwachsenenbildung und den wohl bekanntesten Repräsentanten der Weiterbildung für ältere Bürger an Hochschulen: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme. Wir reagieren auf seinen Ehrentag in einer Weise, wie er es wohl selbst am liebsten hätte. Die beiden Autoren sprechen „zur Sache“, indem sie einen wissenschaftlichen Fachbeitrag erarbeitet haben. Günther Böhme war von Hause aus eigentlich ein Vertreter der allgemeinen Erziehungswissenschaft und ein leidenschaftlicher Verfechter des lebenslangen Lernens. Wir tragen mit unserem Beitrag diesem Engagement Rechnung, wohl wissend, dass Günther Böhme nicht nur Lehrer für die verschiedensten Schulformen, sondern auch Erwachsenenbildner, Sozialpädagogen und Fachkräfte für die Altersbildung ausgebildet hat. Dabei bemühen wir uns, etwas substantiell Neues zum Thema beizusteuern und die Kategorie der Arbeitsteilung im Erziehungs- und Bildungssystem in einem anderen Licht erscheinen zu lassen, ohne dabei den Bezug zur Geistesgeschichte der Pädagogik zu verlieren. Dies geschieht mit Verweis auf einen Protagonisten unseres Fachs, dem Günther Böhme vermutlich mit Respekt gegenübersteht – Émile Durkheim.

1. Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens als wissenschaftliches Konstrukt

Der von Peter L. Berger und Thomas Luckmann verfasste Klassiker der Soziologie „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (Original: New York 1966) enthält eine auch für die Erziehungswissenschaft bedeutsame Theorie der Institutionalisierung¹. Hier findet sich eine Passage, welche wir als Anknüpfungspunkt für den vorliegenden Beitrag nutzen wollen. Die Autoren geben sich in der von uns ins Auge gefassten Stelle als Sozialkonstruktivistinnen zu erkennen, indem sie davon sprechen, dass die unzähligen Varianten der Institutionalisierung keinem intentional gesteuerten Funktionsprogramm oder einem wie auch immer gearteten „Weltgeist“ nachgebildet

seien. Vielmehr seien diese Varianten primär von der Perspektive desjenigen abhängig, der sie unter einem sozialwissenschaftlichen Fokus beobachtet und untersucht. Demnach sei „größte Vorsicht (...) im Hinblick auf alle Behauptungen über die angebliche ‚Logik‘ von Institutionen geboten. Die Logik steckt nicht in den Institutionen und ihrer äußeren Funktionalität, sondern in der Art, in der sie reflektiert wird. Anders ausgedrückt: das reflektierende Bewusstsein überlagert die institutionelle Ordnung mit seiner eigenen Logik“ (Berger/Luckmann 1977: 68 f.). Diese Randnotiz von Berger/Luckmann ist sehr bedeutsam, wenn wir im Folgenden die *Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens* thematisieren werden. Weder verbirgt sich im Bildungs- und Erziehungssystem eine verborgene Rationalität noch eine Art „Masterplan“. Mit den beiden Protagonisten der Wissenssoziologie gehen wir davon aus, dass keine vom Produzenten sozialwissenschaftlichen Wissens losgelöste Instanz existiert, die sich dieses institutionelle Gefüge unter einem strategischen Kalkül entwickelt hat. Die Identifikation einer sozialen Ordnung liegt nicht in der Sache selbst, sondern ist davon abhängig, wer diese Ordnung wie und warum als *Ordnung* beschreibt.

Was hat der Leser/die Leserin vom weiteren Argumentationsgang zu erwarten? Zunächst gehen wir auf die von uns entwickelte Kategorie „pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens“ ein. Danach sammeln wir Belege, mit denen die strategisch wichtige Relevanz dieses Systems im Prozess der Humanontogenese plausibilisiert werden kann. Anschließend wenden wir uns etwas ausführlicher Durkheim zu. Wir zeigen, dass mit Hilfe von Durkheims Theorie der sozialen Arbeitsteilung die vertikale und horizontale Interaktion der Berufsgruppen im Erziehungs- und Bildungswesen transparenter gemacht werden und damit eine Lücke in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung gefüllt werden könnte. Ebenfalls unter Bezug auf Durkheim modifizieren wir in einem letzten Schritt die Kategorie des „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ in die Kategorie „pädagogisch verfasstes System des lebenslangen Lernens“ um, um die Notwendigkeit einer evolutionären Entwicklung von einer mechanischen zu einer organischen Form der Solidarität zu unterstreichen.

2. Das pädagogisch organisierte System des Lebenslangen Lernens – Eine Arbeitsdefinition –

Bildungssoziologische, bildungsphilosophische und erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen (Giddens 1996, Pollak 1991) sind sich in einem Punkt einig: Mit dem sich abzeichnenden Übergang von der Industriegesellschaft in die so genannte Wissens- oder Dienstleistungsgesellschaft und den damit korrespondierenden Prozessen der Modernisierung (Tippelt 1990) sind sukzessiv alle Phasen des Lebenslaufs in den Einflussbereich pädagogischer Ämter, Berufe, Organisationen und Interventionen geraten – ein Tatbestand, der in seiner Tragweite erst allmählich erfasst zu werden scheint. Die Kategorie des „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ greift diese säkulare Entwicklung auf und bietet ein erziehungswissenschaftliches Beschreibungsschema, um mittels einer Extremtypisierung die Einheit des Er-

ziehungs- und Bildungssystems (vgl. Tippelt 2010) sowohl unter organisationstheoretischen als auch unter biographieanalytischen Gesichtspunkten zu fassen². Das Beschreibungsschema hat einen stark egalisierenden Effekt, da zwischen der Logik von Erziehung und Bildung kein normativer, sondern nur ein funktionaler Unterschied gesehen wird. Das hindert uns allerdings nicht daran, sachlogisch zwischen *expliziten* und *impliziten* Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zu unterscheiden: Unter dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens subsumieren wir nur und ausschließlich jene Bildungs- oder Erziehungseinrichtungen, die einen *explizit* pädagogischen Handlungsauftrag (Mandat) besitzen und damit gesellschaftlich über die Legitimation verfügen, sich in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung ausdrücklich als Erziehungs- und Bildungsanstalten zu definieren. Das Mandat ist in der Regel juristisch kodifiziert, wie etwa über Schul-, Hochschul- und Weiterbildungsgesetze. Die impliziten Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gehören so gesehen zur Umwelt. Und es handelt sich dabei um Organisationen, die primär einen anderen Zweck außerhalb der Sinnwelten von Bildung und Erziehung verfolgen, obwohl sie ebenfalls pädagogische Dienstleistungen bereitstellen: Krankenkassen unterbreiten ihren „Kunden“ zwar auch Gesundheitsbildungskurse, erfüllen aber in ihrer Organisationsverfassung nicht vorrangig eine Bildungsfunktion, sondern eine Aufgabe im wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystem.

Die hier angesprochene Organisationsidentität einer expliziten Erziehungs- und Bildungsinstitution korrespondiert eng mit lebensweltlichen Plausibilitätsstrukturen (Alfred Schütz), die dazu beitragen, dass die Öffentlichkeit sowie der sogenannte „gut informierte Bürger“ eine mit einem pädagogischen Mandat ausgestattete Institution, wie z. B. eine „Frauengesundheitsschule“ von einer nicht-pädagogischen Institution (Gesundheitskurse der Krankenkasse) intuitiv unterscheiden können. Mit dem hier angedeuteten Beschreibungsschema geraten selbstverständlich nicht nur öffentlich-rechtlich getragene oder finanzierte Einrichtungen, sondern auch private Institute, wie Sprachschulen, private Kindergärten, kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen usw. in den Blick. Lern-, Hilfs- und Bildungsangebote finden in den hier fokussierten Einrichtungen organisiert und zielgerichtet statt. Im Rahmen ihres operativen Tagesgeschäfts arrangieren die in diesem Feld aktiven Einrichtungen didaktisch-methodisch strukturierte Lehr- und Lernsituationen oder andere pädagogische Settings bzw. Arrangements (Beratung), wobei die personenbezogenen Dienstleistungen von Mitarbeitern angeboten werden, die in der Regel eine berufliche Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene Ausbildungen) besitzen und sich selbst als „Pädagogen“ begreifen. „Die Lizenz, das Leben zu begleiten, ist eine solche, die an bestimmte Fähigkeiten gebunden wird, wie sie beispielsweise durch ein akademisches Studium erworben und durch eine Prüfung beurkundet werden“ (Lenzen 1997: 13). Mit dieser Klärung von Zuständigkeit geht insofern eine Fixierung auf jene Segmente im gesamten System des lebenslangen Lernens einher, die in intentionaler und organisierter Weise mit eigens dafür abgestelltem pädagogischem Personal operieren und primär für das formale und nonformale Lernen zuständig sind. Zur Umwelt des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zählt das informelle Lernen in der Alltagspraxis und das „Lernen en passant“ in anderen insti-

tutionalisierten Sinnwelten. Um das Spezifische des hier fokussierten Systems des lebenslangen Lernens pointiert auszudrücken, bietet sich folgende Formulierung an: *Pädagogische Praktiker verrichten an „pädagogisch Andere“ (Kinder, Schüler, Studenten, Auszubildende, Klienten, Teilnehmer usw.) adressierte Bildungs- und Erziehungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren.* Diese Formulierung vergegenwärtigt die drei zentralen Systemelemente, nämlich erstens das Personal in Form von Leistungsrollenträgern (Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher, Weiterbildner usw.), zweitens die Organisationen mit dem jeweiligen juristisch kodifizierten Auftrag und drittens jene Prozessstrukturen im Lebensablauf (Nittel 2013) der Adressaten-, Ziel- und Teilnehmergruppen, die sich mittelbar oder unmittelbar auf institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster des Kindergartenbesuchs, der Schullaufbahn, der Weiterbildungskarriere, des Universitätsstudiums beziehen. Sofern dies nicht in dem Auftrag der Einrichtung ausdrücklich enthalten ist, sind die Adressaten und Zielgruppen pädagogischer Dienstleistungen nach dieser Definition nicht mit ihrer ganzen Biographie bzw. ihrer persönlichen Identität Teil des Systems, sondern nur als Rollenträger bzw. als soziale Identitäten (Schüler, Studenten, Teilnehmer). Dieser begrenzte „Zugriff“ auf den „Educandus“ trifft auch zu, wenn die pädagogische Einrichtung/der pädagogische Praktiker eine andere Prozessstruktur des Lebensablaufs bearbeitet, nämlich die Verlaufskurve des Erleidens (Nittel 2013), was im Feld der Sozialpädagogik an der Tagesordnung ist (Drogenhilfe, Arbeit mit Obdachlosen, Betreuung von Menschen mit lebensbedrohlicher Erkrankung). Die Begrenzung der Lizenz bzw. der pädagogischen Intentionalität schließt allerdings auf der Ebene der Funktionalität, also der faktischen Wirkungen und der langfristigen Effekte keineswegs eine ganzheitliche Prägung der Biographie aus. Wäre dies nicht der Fall, so hätten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf dem Feld der Humanontogenese deutlich weniger Machtpotentiale.

3. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens und die Humanontogenese

Aus der Sicht der individuellen Biographie stellt das pädagogisch organisierte System lebenslangen Lernens jene Instanz dar, die einen entscheidenden Beitrag zur Humanontogenese liefert. Dieser Ausdruck meint aus unserer Sicht die zielgerichtete und organisierte Formierung bzw. Konstituierung, Aufrechterhaltung und Veränderung menschlicher Identitätsformationen, wobei wir zwischen der Bildung des einzelnen Subjekts und der Reproduktion des Gattungswesens Mensch eine dialektische Beziehung sehen. Aus der Perspektive von Dieter Lenzen bezeichnet dieser Terminus das, „was man früher als Entwicklung oder Bildung bezeichnet hat“ (Lenzen 1997: 11). Lenzen bevorzugt den Begriff der Humanontogenese, „weil er beide Dimensionen enthält, die gewissermaßen naturwissenschaftliche der Genese des Organismus und die Dimension der Individualität des jeweiligen Organismus. Insofern Hilfe, die pädagogische Hilfe ist, grundsätzlich sich begreift als Hilfe zur Selbsthilfe, ist in ihr der Bildungsgedanke mit der Dimension der Selbsttätigkeit enthalten“ (ebenda: 11). Humanontogenese macht den Begriff der Bildung nicht obsolet, sondern spezifiziert ihn

sowohl zur Seite des Subjekts als auch zur Seite der Gesellschaft. Im Zuge der historischen Entwicklung ist der Komplex der naturwüchsigen Sozialisation in den letzten hundert Jahren mehr und mehr zurück gewichen, und es sind Formen des nonformalen und formalen Lernens an dessen Stelle getreten; zugleich übernehmen pädagogische Einrichtungen nicht nur die Funktion des Unterrichtens und der Erziehung, sondern erfüllen strategisch wichtige Funktionen der sozialen Integration, der Hilfe und der wohlfahrtsstaatlichen Sicherung von Existenzrisiken (Luhmann 1997). Somit umspannen die Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens die gesamte menschliche Lebensspanne.

- Elternschulen, Familienbildungsstätten und andere Einrichtungen tragen in der Phase der Schwangerschaft, also bereits vor der Geburt eines Menschen zur Vermittlung von pädagogischem und psychologischem Fachwissen an zukünftige Eltern bei. Comenius hat dies unter den Schulen des vorgeburtlichen Werdens gefasst. Die naturwüchsige familiäre Sozialisation wird aber auch durch den Einfluss moderner Massenkommunikation zunehmend von intentionaler Erziehung überlagert.
- Im Rahmen der Elementarpädagogik sind in den letzten 20 bis 30 Jahren deutliche Expansionen zu beobachten. Aufgrund juristischer Vorgaben werden die Angebote der frühkindlichen Erziehung massiv ausgebaut.
- Die Jugendphase wird in modernen Gesellschaften maßgeblich durch die Institution Schule geprägt. Aufgrund internationaler Vorgaben (bspw. der OECD) wird Deutschland die Inklusion der nachwachsenden Generationen in das höhere Schulsystem steigern müssen, so dass die Abiturientenjahrgänge weiter – langsam aber stetig – anwachsen werden.
- Das Verhältnis von universitärer und beruflicher Bildung wird in Zukunft weniger vom Prinzip „entweder oder“, sondern vom Grundsatz des „sowohl als auch“ bestimmt werden (vgl. Bade-Becker/Beyersdorf 2012). Individuelle Aufstiegsmotive, gesellschaftliche Anforderungen und die Verlängerung der Berufsbiographie aufgrund des demographischen Wandels werden zu einer engeren Verzahnung von beruflicher Fortbildung und universitärer Bildung beitragen.
- Selbst wenn keine dramatische Expansion der allgemeinen, kulturellen, gesundheitlichen und politischen Weiterbildungsangebote zu erwarten ist, werden die Einrichtungen hybride Lernarrangements (Mischung aus informellen, technikgestützten und nonformalen Settings) fördern, um die Teilnehmerzahlen auf dem jetzigen Stand zu halten und Zuwächse zu erzielen.
- In der beruflichen Weiterbildung ist in Phasen hoher Erwerbstätigkeit (steigend sind z. B. die Frauen- und die ältere Arbeitnehmerquote), demographisch bedingter neuer Bedarfe (neue Migranten, Jüngere mit starkem Weiterbildungsbedarf, ältere Arbeitnehmer), Steigerung und Akademisierung der beruflichen Bildungsabschlüsse sowie langsam sich verändernder Vorstellungen vom Altern in Betrieben mit starker Expansion zu rechnen.
- Die mit der Rationalisierung der Gesellschaft verbundenen Funktionsverluste familiärer Lebensformen und die Destabilisierung traditioneller Milieus sind mittel-

und langfristig nur durch die Bereitstellung sozialpädagogischer Programme der Kompensation und der Hilfe zu bewältigen.

- Schließlich sind die für die Phase des Alters und der Hochaltrigkeit zuständigen pädagogischen Einrichtungen dem Zugzwang ausgesetzt, die bezüglichen Angebote weiter vorhalten, ja sogar noch ausbauen zu müssen, weil pädagogisch gerahmte Bildungsangebote in der dritten und vierten Lebensphase längst zu zentralen Mechanismen der gesellschaftlichen Integration avanciert sind (vgl. Kade 2009).

Betrachtet man die hier nur grob angedeutete pädagogische Praxis mit der Brille der virtuellen Lebensgeschichte eines durchschnittlichen Gesellschaftsmitgliedes, so gewinnt man ein recht anschauliches Bild von der Prägekraft des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Kein anderes gesellschaftliches Funktionssystem hat einen so massiven Anteil an der intentionalen und zielgerichteten Prozessierung des individuellen Lebensschicksals wie das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Das markiert das Alleinstellungsmerkmal des Erziehungs- und Bildungswesens gegenüber der Religion, der Wissenschaft, der Wirtschaft und der Politik. Insgesamt verbringt ein Gesellschaftsmitglied nach Berechnungen des PAELL-Projektes (Wahl 2012) durchschnittlich 176.000 Stunden im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens, das sind circa 21 Jahre Einwirkung seitens der nonformalen und formalen Bildung, wobei das informelle Lernen nicht in die Berechnung einfließt.

Selbst wenn einzelne Adressaten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens eine gewisse Virtuosität im Unterlaufen der Lernanforderungen an den Tag legen mögen, so prägen die so erbrachten (oder nicht erbrachten) Zertifikate, Bildungsabschlüsse und Berechtigungen doch ganz unabhängig von den faktisch erbrachten Aneignungsleistungen in einem entscheidenden Maße den weiteren Lebensablauf. „Lebensschicksal“ ist in modernen Gesellschaften bekanntlich zu allererst „Bildungsschicksal“. Diese objektive Funktion des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens spiegelt sich in alltagsweltlichen Deutungsmustern „non scholae, sed vitae discimus“ („Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“) wider³. So haben viele Gesellschaftsmitglieder dahingehend feste Überzeugungen ausgebildet, welche Lehrkräfte sie in ihrem Leben besonders stark geprägt haben. Sie rufen die Erinnerungen an bestimmte pädagogische Praktiker in ihrer Bildungsgeschichte wach und denken an diese mit Dankbarkeit – oder auch mit eher negativen Gefühlen – zurück⁴.

4. Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des Lebenslangen Lernens – die Impulse Emile Durkheims

Ausgehend vom eben angedeuteten Zusammenhang zwischen der Konstruktion einer gesellschaftlichen Normalbiographie (Kade/Nittel/Seitter 2007), der gleichzeitigen Erzeugung von Subjektivität einerseits und der Inklusion des heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedes in pädagogische Einrichtungen andererseits lassen sich die

erzieherischen und bildnerischen Tätigkeiten der diversen pädagogischen Berufsgruppen als sozial abgestimmtes, geregeltes und damit institutionalisiertes Vorgehen im Sinne von Berger/Luckmanns Begriff von Institutionalisierung beschreiben. Die erzieherischen und bildnerischen Interventionen und Einflussnahmen auf die Angehörigen einer Kohorte „pädagogisch Anderer“ (Kleinkinder, Kinder, Schüler, Studenten, erwachsener Teilnehmer, Hilfsbedürftiger usw.) erfolgt in der Regel unter Maßgabe der Erwartung, dass das jeweilige Generationsmitglied schon vorher potentieller Adressat einer pädagogischen Intervention und Einflussnahme war und es nach Abschluss der eigenen Tätigkeit in der angestammten Institution in Zukunft sein wird. Pädagogische Dienstleistungen im Lebenslauf stellen ein sequentielles Aufeinanderfolgen von Interventionen dar, welche in Organisationen stattfinden, die für bestimmte Lebensalter zuständig sind. Damit gerät ein dicht gestaffeltes System der sozialen Arbeitsteilung beim Vollzug der Humanontogenese in das Blickfeld der Erziehungswissenschaft. Charakteristisch für diese Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ist, dass diese nicht wie im industriellen Produktionsprozess nahezu gleichzeitig, obligatorisch und unter strikter Erfolgskontrolle erfolgt, sondern in der Regel zeitlich nacheinander, fakultativ und unter der Bedingung einer losen Kopplung (Weick). Unter Berücksichtigung des gesamten Spektrums möglicher Varianten der Arbeitsteilung (regionale, nationale, geschlechtliche, biologische Arbeitsteilung usw.) handelt es sich im Erziehungs- und Bildungswesen in erster Linie um die Form der vertikalen Spezialisierung: Hier folgen die spezialisierten Instanzen zeitlich nacheinander, wobei es sich um personenbezogene Dienstleistungen handelt, ohne dass die Arbeitsteilung den Zustand der Finalität bzw. Abgeschlossenheit kennt.

Ein Teil der Arbeitsteilung findet im Medium von Kooperationsbeziehungen zwischen den pädagogischen Organisationen statt: Kindergärten arbeiten sowohl mit Schulen als auch mit sozialpädagogischen Einrichtungen zusammen; Universitäten kooperieren mit Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und die jeweiligen pädagogischen Berufsgruppen begleiten das Gesellschaftsmitglied im Prozess des Älterwerdens und in der Entwicklung seiner Bildungsbiographie. Diese Arbeitsteilung findet ihren Widerhall aber auch in den beruflichen Erwartungsstrukturen: Grundschullehrer erwarten von den Erzieherinnen, dass sie die Kinder auf das Niveau der modernen Grundschule vorbereiten. Hauptschullehrer erwarten von den Grundschullehrern, dass die Schüler die Grundrechenarten beherrschen. Die Wahrscheinlichkeit, dass über diese mehr oder weniger offen unterstellte „pädagogische Bringschuld“ offen kommuniziert wird, dürfte gering sein. Denn immerhin besteht ein großer Teil der pädagogischen Klagekultur darin, dass die Berufsgruppe im jeweils davor geschalteten Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens eine suboptimale Vorbereitung auf die Anforderungen im angestammten Bereich leisten würde. Die Klage transportiert neben Gefühlen der Enttäuschung, auch die Haltung des Angewiesen-Seins auf die Leistungen anderer Pädagogen. Die Arbeitsteilung kommt auch dann offen zum Ausdruck, wenn einer bestimmten pädagogischen Berufsgruppe unterstellt wird, an der Entstehung von Defiziten beteiligt gewesen zu sein (wie etwa an der Entwicklung von funktionalem Anal-

phabetismus), die dann im weiteren Vollzug der Bildungsbiographie durch andere Pädagogen (Kursleiter an Volkshochschulen) bearbeitet werden müssen oder die dann neue Bedarfe, etwa auf dem Feld der sozialpädagogischen Integration, erzeugen.

Neben der dominanten Form der vertikal strukturierten Arbeitsteilung sind an dieser Stelle auch die horizontal angeordneten Varianten der Arbeitsteilung bzw. die synchrone Form des gleichzeitigen Einwirkens auf die Ziel- und Adressatengruppen zu nennen. So ist der Schüler Ralf Müller nicht nur Klient des Gymnasiums, sondern auch Besucher des städtischen Jugendhauses, wobei er von Mitarbeitern der außerschulischen Jugendbildung betreut wird. Zugleich ist Ralf Müller „Kunde“ bei einem Nachhilfeservice und zugleich Adressat einer von der Caritas getragenen Kampagne zur Drogenaufklärung. Darüber hinaus ist die gleiche Person im Sinne der antizipatorischen Sozialisation Zielgruppe der Universität, weil sein Gymnasium „Schnupperkurse“ an der örtlichen Hochschule anbietet und die Universität begabte Abiturienten anzuwerben versucht. Aus der Aneignungsperspektive der individuellen Biographie werden im Fall von Ralf Müller die Sozialisationseffekte der Familie, Massenmedien und Peer-Kultur durch erzieherische und bildnerische Einflüsse von Seiten der schulischen, jugendbildnerischen, sozialpädagogischen und universitären Einrichtungen flankiert.

Die hier angedeutete Arbeitsteilung wird in ihrer dynamischen Konfiguration von der Erziehungswissenschaft als bloßer Bedingungsrahmen betrachtet, aber nicht wirklich ernsthaft empirisch erforscht. Die Verzahnung von systemischen und biographischen Beobachtungsschemata trägt aus unserer Sicht zur Wiederentdeckung des in der heutigen Erziehungswissenschaft nur noch selten zur Kenntnis genommenen französischen Pädagogen und Soziologen Émile Durkheim bei. Dieser hat Größe und Dichte einer Bevölkerung als verursachende Bedingungen erkannt, welche den Übergang von einem einfachen Typus von Gesellschaft zum Typ einer komplexen Gesellschaft bewirken. Die mechanische Solidarität sei charakteristisch für den einfachen Typus, die organische Solidarität sei symptomatisch für die komplexe Gesellschaftsform. Deren Basis bilde die Arbeitsteilung, die sowohl die Unabhängigkeit der Individuen bei einer gesteigerten Interdependenz bzw. wechselseitigen Abhängigkeit gewährleiste und somit die soziale Kohäsion der betreffenden Gesellschaft verstärke. In einem seiner Hauptwerke „Über soziale Arbeitsteilung“ schreibt er: „Als einzige Art, die Arbeitsteilung objektiv zu beurteilen, bleibt, sie zunächst als solche auf ganz spekulative Weise zu studieren und zu untersuchen, wozu sie dient und wovon sie abhängig ist: mit einem Wort, uns einen möglichst angemessenen Begriff von ihr zu bilden“ (Durkheim 1999: 89).

Durkheim als Protagonist der Bildungssoziologie unterscheidet bekanntlich zwischen verschiedenen Formen der Arbeitsteilung: Neben der einfachen Arbeitsteilung, die aus der qualitativ ähnlichen, gleichwohl unentbehrlichen Erledigung von Aufgaben besteht, gibt es die zusammengesetzte Arbeitsteilung „oder die Spezialisierung im eigentlichen Sinne des Wortes“ (Durkheim 1999: 176). Diese letzte Form der Zusammenarbeit werde „vornehmlich (...) durch den Vertrag im allgemeinsten ausgedrückt“, wie etwa den Ehevertrag oder den Gesellschaftsvertrag.

Durkheim schließt dabei Anfang des 20. Jahrhunderts an eine These H. Spencers an, der davon ausging, dass eine fortschreitende Arbeitsteilung und die Etablierung immer neuer Institutionen in einer komplexer werdenden Moderne auch immer neue Anforderungen an Berufe nach sich zieht.

Fortschreitende Differenzierung und Arbeitsteilung begünstige die Entwicklung von organischer Solidarität – so E. Durkheim (vgl. 1999: 239 ff.) – zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft, weil in modernen Gesellschaften die Lebensweisen und -verhältnisse der Menschen auf hoher Heterogenität beruhen. Dieser soziale Wandel erzwingt geradezu Sozialisation und intendierte moralische Erziehung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Solidarität und dies werde dann zu einer wichtigen Aufgabe pädagogischer Berufe – anfangs insbesondere der Erzieher und der Lehrer.

Typisch für moderne Gesellschaften ist, dass in den verschiedenen Teilbereichen ein unterschiedliches Veränderungstempo festzustellen ist, so dass auch – übertragen auf die pädagogische Professionalität im System des lebenslangen Lernens – Ungleichzeitigkeit und Spannungen zwischen pädagogischen Berufen auftreten müssen. In der pädagogischen Rezeption entwickelte sich schon in den 1970er Jahren eine Funktionsbeschreibung pädagogischer Institutionen und damit Aufgabenzuschreibungen pädagogischer Berufe: Qualifikation, Allokation, Legitimation und Enkulturation, die genauere strukturelle Anknüpfungspunkte für die Beschreibung pädagogischer Professionalität boten (vgl. kritisch Fend 2006; Tippelt 1990).

In Anlehnung an E. Durkheim (1972: 25) ist festzuhalten, dass der Wandel pädagogischen Handelns und der pädagogischen Arbeitsteilung ohne die Kenntnis der gesellschaftlichen Bedingungen (der historischen Tatsachen) immer unverstanden bliebe. Denn wie soziales Handeln allgemein so ist auch pädagogisches Handeln und die Gestaltung pädagogischer Institutionen durch gesellschaftliche Bedingungen strukturiert, sie ist aber nicht determiniert. Eine solche handlungstheoretische Annahme gibt Raum für die Gestaltungsperspektiven von Akteuren, wobei ein gemeinsames integrierendes Selbstverständnis von praktisch arbeitenden Pädagogen dabei sicher hilfreich wäre.

5. Soziale Differenzierung, organische Solidarität und Theoreme der Modernisierung bei Durkheim

Zu den wichtigsten Theoremen der historischen Entwicklung moderner Gesellschaften gehören nach Durkheim die Expansion der Bildung und die soziale Differenzierung. Die weitere Ausdifferenzierung von besonderen pädagogischen Institutionen und Organisationen, die auf Bilden, Erziehen und Helfen spezialisiert sind, könnten unter Nutzung der Schriften von Durkheim leicht herausgearbeitet werden. Es lässt sich festhalten, dass der Anteil an „persönlich verantworteter, lebensweltlicher“ Bildung zugunsten „professionell organisierter“ pädagogischer Dienstleistungen zunehmend zurückgedrängt wird (vgl. auch Luhmann 1973). Ohne Zweifel gibt es Nachteile dieser Entwicklung, denn hochspezialisierte pädagogische Organisationen folgen nicht selten reinen Effektivitäts- und Effizienzkriterien, spalten sich voneinan-

der ab und nehmen voneinander wenig Notiz. Eine solche Tendenz spiegelt sich auch in den Befunden des PAELL-Projektes (Nittel/Schütz/Tippelt 2013; Nittel/Schütz/Tippelt 2012; Dellori/Wahl 2012), denn eine solche Separierung zeitigt in der Regel dysfunktionale Effekte, weil nur die Vernetzung der sich ausdifferenzierenden pädagogischen Organisationen und Dienstleistungen zu sinnvollen pädagogischen Innovationen führen kann. Luhmann hatte bereits vor vierzig Jahren formuliert, dass die Entscheidung zu bilden oder nicht zu bilden, zu erziehen oder nicht zu erziehen nicht mehr „eine Sache des Herzens, der Moral oder der Gegenseitigkeit, sondern eine Frage der methodischen Schulung und der Auslegung des Programms, mit dessen Durchführung man während einer begrenzten Arbeitszeit beschäftigt ist... Die Ausführung des Programmes wird durch die Vorteile der Mitgliedschaft in Arbeitsorganisationen motiviert, die Mittel sind weitgehend Geldmittel und werden pauschal beschafft“ (Luhmann 1973: 43).

Die pädagogischen Antworten auf die moderne Differenzierung von Bildungsbereichen sind noch immer weitgehend spekulativ und wenig empirisch erforscht. In der Denkweise von Durkheim wäre die auf der Hand liegende Antwort vermutlich forcierte Arbeitsteilung und Stärkung der organischen Solidarität.

Gerade die Differenzierung der Erziehungs- und Bildungsorganisationen und der Bildungseinflüsse genauso wie die Verlängerung der Bildungszeiten durch Bildungsexpansion, die wachsende Bedeutung individueller Synthese und Orientierungsleistungen haben in der Pädagogik Debatten angeregt, die auf das pädagogische Werk von Emile Durkheim rückverweisen. Er war zunächst der Meinung, dass die zunehmende Arbeitsteilung die Integration einer modernen Gesellschaft prinzipiell nicht gefährdet, sondern dass sie erhöhte Leistungschancen in sich birgt. In seinem pädagogischen Werk allerdings äußert er die Befürchtung, dass Anomie nicht nur ein vorübergehender Ausnahmezustand differenzierter und sich schnell entwickelnder Gesellschaften sein könnte. Er sprach von einer „kollektiven Krankheit, an der wir leiden“, die nicht durch eine wirtschaftliche, sondern nur „durch eine alarmierende moralische Armut“ bedingt sei (Durkheim 1972: 30). (An dieser Stelle treffen sich die Einschätzungen Durkheims mit den Positionen von Böhme (vgl. Böhme 2012)!) Durkheims pessimistische Diagnose wird durch pädagogische und bildungsbezogene Handlungsmöglichkeiten zur Therapie dieser schwierigen Situation allerdings abgeschwächt. So hebt Durkheim (ebenda) hervor, dass jede Gesellschaft ein notwendiges Integrations- und Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln müsse, er nennt dies eben die organische Solidarität. Diese sich von der mechanischen Solidarität abhebende organische Solidarität ist im Bildungsprozess durch drei wesentliche Elemente gestützt: Disziplin, Anschluss an die soziale Gruppe, Autonomie des Einzelnen. Die sozialen Normen der Schule seien der Gesellschaft der Erwachsenen viel näher als die häufig emotional getönten partikularen auch irrationalen Orientierungen in der Familie (vgl. Durkheim 1973: 91)⁵.

Immer wieder insistiert Durkheim – ganz in der Tradition der Aufklärung – auf das Hervorrufen einer rationalen Haltung zur Interpretation der Wirklichkeit. Allerdings hebt Lukes (1973: 132) hervor, dass der sich in Durkheims Erziehungsdefinition andeutende kulturelle Relativismus eine Basis dafür sein kann, die Annahme zu

stärken, dass es keine universale und einzig mögliche Erziehung und Bildung für alle Menschen gibt, sondern dass Bildung ein historisch spezifisches und höchst individualisiertes aus heutiger Sicht vielleicht auch milieuorientiertes Unternehmen sein muss. Die Lebenssituation jedes Einzelnen gerade im Konzept des lebenslangen Lernens muss einbezogen sein. Keineswegs nur in verschiedenen Ländern und in verschiedenen historischen Epochen, was Durkheim sehr hervorhebt, sondern auch in den verschiedenen vertikal gegliederten sozialen Gruppen und in den horizontal gegebenen gegliederten verschiedenen Bereichen der Erziehung variieren die Erziehungsideale, Wertorientierungen und Erziehungskonzepte ganz erheblich (vgl. Tippelt 1990: 301).

Es ist also vor allen Dingen der Anschluss an soziale Gruppen, der die Förderung von Solidarität in einer heutigen Situation als besonders relevant erscheinen lässt und das Interesse an Solidarität und Gemeinschaft in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft, die das lebenslange Lernen auch aus einer Durkheimschen Perspektive befruchtet. Die von Durkheim eingeleitete Argumentation sollte kultur- und traditionsbewusst die Bildungsprozesse auch im Kontext einer lebenslangen Entwicklung stärken, „der Geist der Geselligkeit“ sollte das Interesse am Anderen und am Gemeinwohl unterstreichen und Prinzipien wie Rationalität, Individualität, Privatheit, Autonomie und Lebensfreude sollten auf diese Art und Weise begründet werden. Hier gibt es Anknüpfungspunkte an Interpretationen an Emile Durkheims Werk insbesondere wenn man seine pädagogischen Leitideen zur Stützung von Solidarität in hochdifferenzierten Gesellschaften heranzieht. Diese können zwar nicht wirklich zufriedenstellen, aber zeitgemäße Überlegungen zur sicher notwendigen Förderung von „organischer Solidarität“ in modernen Gesellschaften setzen Vorstellungen von Gesellschaften voraus, in der sich soziale Integration aus den Unterschieden zwischen den Individuen ergibt und in der die Individuen durch eine komplexe Interdependenz von spezialisierten sozialen Funktionen in Wechselbeziehungen zueinander gesehen werden. Gerade in solchen modernen differenzierten Gesellschaften werden zwar Rollen erworben, ganz im Gegensatz zu Gesellschaften mit mechanischer Solidarität, wo Rollen zugeschrieben werden und wo Abweichungen von Wertorientierungen und Verletzungen von gemeinsamen Gefühlen zu sofortigen Bestrafungen des abweichenden Verhaltens führen. In Gesellschaften mit einer institutionalisierten organischen Solidarität ist es selbstverständlich, dass divergente Wertorientierungen und heterogene Ansprüche von Organisationen und Individuen existieren, aber miteinander in Einklang gebracht werden müssen. „Ist mechanische Solidarität typisch für segmentär differenzierte Gesellschaften, so entspricht organische Solidarität funktional differenzierten Gesellschaften, in denen sich unterschiedliche soziale Rollen ausdifferenziert haben. Basiert mechanische Solidarität auf der Bestimmtheit von Glaubensorientierungen und kollektiven Wertorientierungen, so verweist die soziale Integration bei organischer Solidarität auf die Koordination individualisierter, spezialisierter und interdependenter sozialer Rollen“ (Tippelt 1990: 304). Differenzen und Spannungen zwischen Verpflichtungen in verschiedenen pädagogischen Organisationen sind in Gesellschaften auf der Basis von organischer Solidarität der Normalfall, während in traditionellen Gesellschaften mit mechanischer Solidarität solche Spannungen bereits als pathogen gelten.

Die pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens kann vom Konzept der organischen Solidarität wie sie in den pädagogischen Schriften Emile Durkheims entfaltet worden sind, durchaus lernen, wobei Solidarität von Individuen bei ihm im Vordergrund stehen, nicht die Integration von bloßen Funktionen im Zusammenhang von Rollenzuschreibungen.

6. Sozialer Wandel und die Professionalisierung pädagogischer Berufsgruppen Oder: Wie würde Durkheim den bildungs- und berufspolitischen Ist-Zustand beschreiben?

Nach Durkheim wird durch die Realisierung der arbeitsteiligen Spezialisierung in modernen Gesellschaften ein bestimmtes Maß an organischer Solidarität erzeugt, wodurch die entsprechende Gesellschaft insgesamt leistungsfähiger wird (vgl. Durkheim 1999: 183). Durkheim hat allerdings die notorische Diskrepanz zwischen *intentionaler und funktionaler Arbeitsteilung* nicht deutlich bearbeitet. Auf diese Spannung sind wir im PAELL-Projekt gestoßen; diese gilt es analytisch zu vertiefen. Aus der Perspektive des mit der Brille Durkheims operierenden wissenschaftlichen Beobachters ist das Faktum der Arbeitsteilung der pädagogischen Berufsgruppen im Erziehungs- und Bildungswesen gleichsam selbstevident und im Sinne des oben eingeführten Institutionalisierungsverständnisses von Berger/Luckmann als eine genuine Leistung der organisationalen Verstetigung von formaler Erziehung und Bildung zu betrachten. Diese leistet einen wichtigen funktionalen Beitrag für die Bestandssicherung moderner Gesellschaften. Aus der Binnenperspektive der Akteure jedoch, d. h. vom Standpunkt der Vertreter der pädagogischen Berufsgruppen ist ein arbeitsteiliges Wirken an der Humanontogenese keineswegs ein zwingendes Faktum und eben keine Sache des eigenen Willens. Die beruflichen Intentionen der pädagogisch Tätigen zielen nicht zwangsläufig in Richtung lebenslanges Lernen, und die Absichten gehen keineswegs in der Regel in Richtung eines „role-taking“ der pädagogisch Tätigen in anderen Segmenten des Systems. An dieser Stelle tut sich eine exorbitante Diskrepanz zwischen Funktion und Intention auf. Die Erziehungswissenschaft ist mit der Aufgabe konfrontiert, diese Diskrepanz von Funktion und Intention durch Forschung und die Vermittlung von Forschung zu thematisieren, auf ihre Ursachen zu untersuchen und vielleicht sogar ein Stück überbrücken zu könnte. Diesbezüglich böte sich eine optimistische Lesart einer verständigungsorientierten Beziehung von Theorie und Praxis an, um die Spannung von Intention und Funktion zu bearbeiten. Flankiert werden könnte dies durch die intelligente Positionierung einer modernen Projektpolitik.

Eine solch optimistische Sicht auf die Zusammenarbeit ergibt sich beispielsweise in den Lernenden Regionen und den daraus entstandenen regionalen Netzwerken, in denen Schulen, Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und andere vernetzte Akteure vor Ort kooperieren (vgl. Tippelt u. a. 2009). In Lernenden Regionen – wo diese zivilgesellschaftlich motiviert sind – lassen sich verschiedene interessante Kooperationsformen zwischen den Bildungseinrichtungen identifizieren, die professionell gestaltet werden konnten: (a) Komplementäre

Kooperation war gegeben, wenn sich verschiedene Einrichtungen auf unterschiedliche Teilnehmer- und Zielgruppen konzentrierten und dabei ihr jeweiliges trägerspezifisches Profil angemessen einsetzten. (b) Subsidiäre Kooperation entwickelte sich stark bei Gemeinschaftsaufgaben, zum Beispiel im Bereich der Beratung, der Fortbildung, der Werbung aber auch der Raumnutzung. (c) Supportive Kooperation entfaltete sich zunehmend und zeigte sich insbesondere in der wachsenden Befähigung, adäquate Finanzierungsanträge an Bund, Land und Organe der EU zu richten. (d) Letztlich kam es auch, wenn auch nicht durchgehend, zu integrativer Kooperation. Diese umfasst die inhaltliche und enge Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen bei Projekten und bei verschiedenen Programmen in enger Abstimmung der differenzierten Teilnehmerorientierung.

Wie würde Durkheim jene Arbeitsteilung, die bei der von pädagogischen Berufsgruppen geleisteten Entwicklungsarbeit im Kontext der Humanontogenese zum Ausdruck kommt, einschätzen? Müsste Durkheim nicht hochgradig irritiert reagieren, wenn er unter Maßgabe der von ihm vertretenen Haltung, dass ein komplexer Stand einer Arbeitsteilung im Regelfall auch ein Surplus an Solidarität zu generieren pflegt, feststellen müsste, dass die Realität ganz anders aussieht? Möglicherweise würde – so eine denkbare Antwort auf diese gedankenexperimentellen Fragen – Durkheim mit folgender Argumentationsfigur reagieren: Er würde in Rechnung stellen, dass die von uns erfolgte Feldbeschreibung eines pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens das eine – nämlich bloße Empirie (!) – sei. Durkheim könnte anschließend konstatieren, dass die vertragsmäßig und juristisch kodifizierten Scharnierstellen zwischen den einzelnen Teilen des Erziehungs- und Bildungswesens aus seiner Sicht viel zu fragil und unverbindlich seien. Er würde die Option in Erwägung ziehen, dass die meisten Einrichtungen schwerpunktmäßig in der Sphäre der Organisationen kooperierten. Dabei ginge es vorrangig um die effiziente und effektive Nutzung finanzieller, räumlicher und anderer Ressourcen. Hierbei sei eine so genannte „Win-win-Situation“ nur dann gegeben, wenn die Überschüsse in den Kapazitäten der einen Einrichtung die diesbezüglichen Defizite der anderen kompensieren helfen. Er würde danach den Vorschlag unterbreiten, die Kooperation viel konsequenter auf die konkrete Arbeit mit der Adressaten- und Zielgruppe auf einzelne Schüler, Kinder und Studenten oder Gruppen auszudehnen, also die eben erwähnte Variante „d“ (integrativer Kooperation) Zugespitzt läuft ein solches Szenario auf einen expliziten oder impliziten Vertrag zwischen den einzelnen Segmenten im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens hinaus, was sich nicht nur auf die „Teilung der Arbeit“ erschöpfen, sondern auch auf die Teilung von Verantwortung bei der institutionellen Prozessierung von Biographien im Erziehungs- und Bildungswesen hinauslaufen würde. Dieses Niveau einer vertragsförmig kodifizierten Kooperation würde er dann nicht „pädagogisch organisiert“, sondern „pädagogisch verfasstes System des lebenslangen Lernens“ nennen. Mit dieser Forderung wäre unweigerlich eine Substitution der lockeren Kopplung durch eine enge Kopplung verbunden.

Das bedeutet auf eine Kurzformel gebracht: Die Erzeugung von organischer Solidarität mittels Gesetze wäre in der Logik des Gedankenexperiments der wohl wahrscheinlichste Weg, den Durkheim gegangen wäre. Gegen eine solche Option spricht

aus unserer Sicht jedoch, dass damit die relative Autonomie der Praxis obsolet werden würde und ein rigides Niveau der Steuerung implantiert werden müsste, gegen das sich alle Beteiligte zu Recht wehren würden. Durkheims Option ist aber nicht der einzige Weg. Möglicherweise gibt es eine Alternative, die praktische Solidarität und die soziale Kohäsion der im Erziehungs- und Bildungswesen tätigen Praktiker zu stärken. Ein integrierendes Selbstverständnis von Pädagogen, das die durch pädagogische Arbeitsteilung notwendig gewordene Kooperation erleichtert, ist bei Pädagogen, die in den wertorientiert unterschiedlichen plural und subsidiär gegliederten Institutionen arbeiten, weder durch normativen Zwang noch durch die Internalisierung von allgemeingültigen normativen Prinzipien und Werten herzustellen. Heute sind wir gefordert, eine Kultur der Kooperation zwischen differenten Institutionen zu gestalten (vgl. Tippelt 2000). Wir wissen von Durkheim, dass sich die notwendigen bereichsspezifischen Differenzierungen nur in arbeitsteiligen Strukturen produktiv weiterentwickeln können, und zwar sowohl auf organisatorischer als auch auf der Ebene der Klienten, also des professionellen Handelns selbst. Durch bereichsübergreifende Formen der moderierten Kommunikation lassen sich sehr wohl ausdifferenzierte pädagogische Berufe, Institutionen und Öffentlichkeiten abstimmen und im günstigen Falle – wie die mittlerweile häufiger werdenden Netzwerke zeigen – auf bestimmte und begrenzte Zielsetzungen verpflichten. Habermas hat darauf hingewiesen (1986, S. 716), dass in Modellen einer prozessualen Rationalität Kommunikation so institutionalisiert werden kann, dass sich herrschaftsfreie Argumentationsformen durchsetzen können. Habermas hat in seiner Durkheim-Interpretation in seinem Hauptwerk „Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas 1981, Bd. 2) übrigens darauf hingewiesen, dass Durkheim selbst die sakralen und lebensweltlichen Grundlagen des Rechts gesehen und damit die begrenzte Reichweite des formalen Rechts erkannt hat: „Der Vertrag ist vorzugsweise das Instrument, mit dem die Veränderungen durchgeführt werden. Er selbst kann nicht die ursprünglichen und grundlegenden Fundamente bilden, auf den das Recht aufruht (Habermas 1981, Bd. 2, S. 122).

Notwendig ist im pädagogischen Bereich nicht nur eine auf Vertrauen aufbauende Verständigung zwischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und zwischen pädagogischen Berufen, sondern auch der Aufbau eines Anreizsystems, das diese Praxis materiell honoriert. Bislang pflegen pädagogische Organisationen vorrangig im Modus des strategischen Handelns zu kooperieren; nach unserer Sicht wäre es an der Zeit, verstärkt auf den Modus des kommunikativen Handelns umzusteigen. Das Verhältnis von beruflichem Mandat und der Lizenz der pädagogischen Berufsgruppen müsste so justiert werden, dass die Verantwortung der Praktiker gegenüber dem Bildungsschicksal der Adressaten im Horizont der Lebenszeit geschärft wird und eine neue Kultur der Anerkennung geschaffen wird. Die mit den qualitativen und quantitativen Methoden operierende empirische Bildungsforschung liefert ja schließlich sehr wohl das Wissen über die biographische Prägekraft der organisierten Bildung. In gemeinsamen Planungs- und Handlungsprozessen lassen sich dann die doch auseinanderstrebenden und sich weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Institutionen und Berufe koordinieren und aufeinander abstimmen, allerdings nur, wenn der Austausch kommunikativ rational ist, also beispielsweise bürokratische Verkrustungen

und Machtstrategien überwunden werden. Dies ist sicher in pluralen und offenen Gesellschaften schwierig und erfordert zwischen den Einrichtungen und den pädagogischen Berufen den Konsens die Prinzipien kommunikativer Rationalität anzuerkennen. Gelingt dies nicht hinreichend, dann ist Konkurrenz und Widerstand zu erwarten, die dann – und hier wäre Durkheims Lösung wieder ins Spiel zu bringen – nur durch rechtliche Regelungen und Gesetze geordnet werden können. Realpolitisch gedacht ist die Sicherung einer minimalen Infrastruktur also doch durch die Politik und das Recht notwendig, um die rationale Kommunikation der an Erziehung, Bildung und Sozialisation interessierten Institutionen mittel- und langfristig zu gewährleisten. Die finanzielle Unterversorgung des Erziehungs- und Bildungswesens schmälert keineswegs die generelle Praktikabilität der hier skizzierten realen Utopie.

7. Schluss

Die eben dargelegten Verweise auf Durkheim als einen der Vorläufer der modernen Sozial- und Erziehungswissenschaft unterstreichen ein gravierendes Desiderat in der Theoriebildung und in der aktuellen Forschung: Die Erziehungswissenschaft benötigt einen zeitgemäßen Begriff von Arbeitsteilung, um das soziale Miteinander der pädagogisch Tätigen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens über die formalisierten Kooperationsformen hinaus besser zu erfassen. Die von Günther Böhme repräsentierte Richtung der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft ist durch die Verankerung des hermeneutischen Paradigmas in unserer Disziplin tradiert worden und spielt bei der Neuinterpretation der Klassiker eine strategisch wichtige Rolle. Dabei soll aber der Aspekt nicht unerwähnt bleiben, dass das Erkenntnisinteresse der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Kern umfassender ist: Die intensive und extensive Beschäftigung mit Texten inkorporiert den gesteigerten Wille zum Verstehen, wobei die Entschlüsselung von Texten als Variante der kommunikativen Kompetenz sehr viele Ähnlichkeiten mit dem Verstehen konkreter Menschen aufweist. Genau hier blitzt die Praxisrelevanz der von Günther Böhme vertretenen Richtung auf!

Mit Blick auf die Organisationen käme es darüber hinaus darauf an, nicht nur (wie im PAELL-Projekt geschehen) die beruflichen Selbstbeschreibungen und die Kooperationsformen zu untersuchen, sondern auch die Resonanz dieser bildungspolitischen Formel in den Einrichtungen selbst zu erforschen und die vorhandenen Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens im Detail präzise zu beschreiben. Dabei gilt es die Verfassung pädagogischer Organisationen daraufhin zu überprüfen, ob und in welcher Weise sie ihren Gestaltungsspielraum bei der Prozessierung individueller Lebensschicksale in den eigenen institutionellen Selbstbeschreibungen thematisieren und wie sie sich zu dessen praktischer Umsetzung äußern. Dies konnte im PAELL-Projekt noch nichtgeleistet werden, soll aber Gegenstand weiterführender Analysen sein.

Anmerkungen

- 1 Aufbauend auf der These von der „Weltoffenheit“ (Arnold Gehlen) des Menschen als anthropologischer Konstante wird die Entstehung von Institutionen mit der spezifischen Möglichkeit des Menschen begründet, Gewohnheiten und Routineakte auszubilden, diese sowohl zu versachlichen als auch zu verfestigen und somit den bei anderen Lebewesen vorhandenen Instinktapparat zu substituieren. An einer Stelle heißt es: „Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger/Luckmann 1977: 58). Institutionalisierung beschreibt dabei allerdings nur ein Element eines dreigliedrigen Funktionskreislaufs bei der Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Wirklichkeit, der die Elemente der Externalisierung, Objektivation und Internalisierung umfasst (vgl. Berger/Luckmann 1977: 65).
- 2 Die hier vorgestellte Kategorie erscheint uns notwendig, weil die stark bildungspolitisch motivierte Unterscheidung in informelles, nonformales und formales Lernen Trennschärfe gegenüber dem Kern des Erziehungs- und Bildungswesens vermissen lässt und nur schwer für empirische Forschungsvorhaben operationalisiert werden kann.
- 3 Wir sind uns bewusst, dass der Autor dieses Satzes – Seneca – ihn im genau gegenläufigen Sinn formuliert hat; im Zuge der Geschichte hat sich die Bedeutung aber um 180 Grad gedreht. Insofern ist unser Zitat sachlich korrekt.
- 4 Der Umstand, dass sich ehemalige Schüler viele Jahrzehnte nach Abschluss der Schulkarriere regelmäßig treffen, lenkt die Aufmerksamkeit auf eine spezifische Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens in unserer Alltagspraxis, nämlich das Klassentreffen.
- 5 Aber Durkheim geht es dann doch um den „Respekt vor der unpersönlichen und abstrakten Regel. Er erläutert die Bedeutung von Disziplin in einer Gesellschaft in Kategorien, die heute nicht mehr nachzuvollziehen sind, so beispielsweise geht es ihm um ein Einüben kollektiv interpersonalen Regelbewusstseins und er setzt dabei auch auf Sanktionen. Dies ist in den pädagogischen Diskursen der letzten dreißig Jahre deutlich differenzierter und sensibler diskutiert worden und es wurde dann allerdings der Anschluss an soziale Gruppen, der Geist der Geselligkeit und der Sinn der Gruppe, den Durkheim ebenfalls hervorhebt (vgl. Durkheim 1973, 271) als bedeutsamer hervorgehoben. Die entstehenden Probleme des Gemeinschaftsgefühls können innerhalb und außerhalb von pädagogischen Einrichtungen, – Durkheim konzentriert sich dabei doch vor allen Dingen auf die öffentliche Schule – durch die Bildung neuer Gruppierungen wie Verbände, Vereine, Nachbarschaftsgruppen gestärkt werden. Das Lösen von gemeinsamen Aufgaben, ein aktives öffentliches Zusammenleben, die Begegnung und das Gegenwirken zu egoistischen Haltungen, die es zu überwinden gilt, hin zu eher altruistischen Handlungsmotiven sei zu fördern. Durkheims positive Einschätzung des Anschlusses an soziale Gruppen ist immer von der Überzeugung geleitet, dass Heranwachsende für nicht partikuläre Bindungen und die Achtung wechselseitig verpflichtender Regeln gewonnen werden müssen. Bei Durkheim und dies ist aus heutiger Sicht zu kritisieren, finden sich immer wieder Formulierungen, die Erinnerungen an eine doch stark autoritäre Kollektivpersönlichkeit wachrufen – so wenn er zum Beispiel formuliert, dass sich Individuen den Organisationen hingeben oder opfern oder wenn er den Anschluss an ein Vaterland propagiert, wobei er darunter keine egoistische und aggressive Persönlichkeit versteht, sondern ein Organ mit dem sich die Idee der Menschheit verwirklichen lässt. Trotzdem sind hier die kritischen Anmerkungen von Adorno (1976) sehr gut nachzuvollziehen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1976): Einleitung zu E. Durkheim, *Soziologie und Philosophie* (S. 7-43). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bade-Becker, U./Beyersdorf, M. (2012) (Hrsg.): Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Hamburg
- Berger, P./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Böhme, G. (2012): Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende : eine gerontologische Studie. Idstein: Schulz-Kirchner
- Dellori, C./Wahl, J. (2012): Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger. Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie der Sozialen Arbeit. Heft 2/2012, S. 217-230.
- Durkheim, É. (1972): Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Durkheim, É. (1973): Erziehung, Moral und Gesellschaft.. Neuwied: Luchterhand.
- Durkheim, É. (1999): Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Mit einer Einleitung von Niklas Luhmann „Arbeitsteilung und Moral“, Durkheims Theorie (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, J. (1986): Die Idee der Universität – Lernprozesse. Zeitschrift für Pädagogik, 32, S. 703-717.
- Kade, S. (2009): Altern und Bildung: Eine Einführung. 2. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Lenzen, Dieter (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslauf und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Heft 15, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit (S. 21–45). Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lukes, S. (1973). Individualism. Oxford: Blackwell.
- Nittel, D. (2013): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit : Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 140-171
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2012): „Notwendigkeit des Vergleichs!“ Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Erziehungswissenschaft. Heft 45, S. 87 – 99
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.) (2013): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Der Ansatz einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung. Beltz Verlag, in Druck
- Pollak, G. (1991): Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, Heft 4, S. 619 – 636.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel: Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Tippelt, R. (2000): Wandel pädagogischer Institutionen. In: ZfE (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Heft 1, S. 7-20.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R. (2010):
- Wahl, J. (2012): Lebenszeit im pädagogisch org. System des LLL. unveröffentlichtes Arbeitsdokument PAELL-Projekt