

Negativbild Schule – Quintessenz der eigenen Erfahrungen oder der Bezugnahme auf Stereotype? Die Binnenperspektive des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

Andrea Siewert, Johannes Wahl

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich auf der Basis von beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. Nittel 2002, 2004) von pädagogisch Tätigen mit dem aktuellen Meinungsbild gegenüber der Institution Schule allgemein und seinen negativen Facetten im Besonderen¹. Hierzu werden am Beispiel der Kritik am schulischen Curriculum einerseits die Stereotype in den Blick genommen, die von den Beschäftigten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (vgl. Hof 2009) wahrgenommen werden. Andererseits wird aber auch das Erfahrungswissen dieser Personen mit einbezogen, um die Binnenperspektive der Beschäftigten zu berücksichtigen, die aufgrund ihrer beruflichen Verortung in der Institution Schule mögliche Gegenpositionen zu den gesellschaftlich transportierten Stereotypen aufzeigen können. Dabei wird die Sichtweise der pädagogisch Tätigen aus Grundschulen, Gymnasien, Berufs- und Volkshochschulen gewählt, um die vorhandenen Vorstellungen von Schule aus möglichst unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten.

1. Einleitung

Stereotype im Sinne von stark vereinfachten und damit oft klischeehaften Vorstellungen bestimmen unsere Sicht auf die Welt maßgeblich mit: Sie bieten den Menschen Orientierung und reduzieren Komplexität, indem sie bestimmte Aspekte von Phänomenen ausblenden und andere Bereiche überbetonen (vgl. Stangl 2014). In diesem Sinn sind sie in unserer Lebenswelt allgegenwärtig. So beeinflussen sie bspw. bis zu einem gewissen Grad unsere Geschlechterbilder und können prägend für die Urteilsbildung gegenüber ethnisch-territorialen Gruppierungen wirken (vgl. Appel 2008). Auch in der Berufswelt finden sich vielfältige dieser schematischen Vorstellungen wie z. B. von „der Wissenschaftlerin“ bzw. „dem Wissenschaftler“: Schülerinnen und Schüler stellen sich bspw. Forschungspersonal mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt eher als wenig emotional und stattdessen stark rationalistisch vor

(vgl. Gebhard 1988). Im Tätigkeitsfeld Schule lassen sich Stereotype u. a. in Bezug auf die Erwartungen der Lehrkräfte an die schulischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler finden (vgl. Anderson-Clark/Green/Henley 2008).

Dementsprechend beeinflussen sie auch die Wahrnehmung von pädagogisch Tätigen. Es zeigt sich in den Gruppendiskussionen der PAELL-Studie, dass die pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (vgl. Tippelt/Nittel 2013) zwar gut über ihre unmittelbaren Kolleginnen und Kollegen aus dem gleichen Arbeitsbereich informiert sind, jedoch über wenig detailliertes und nicht immer zutreffendes Wissen zur Arbeitssituation in anderen pädagogischen Tätigkeitsfeldern verfügen (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014).

In diesem Zusammenhang werden auch immer wieder Vorstellungen von der Institution Schule und von Lehrerinnen und Lehrern genannt, die meist wenig wertschätzend und zudem plakativ ausfallen. Diese werden inzwischen als weit verbreitet angesehen und lassen sich auch im vorliegenden Material finden. Die Lehrkräfte sehen sich diesen Vorstellungen auch in den Medien ausgesetzt, welche dort der breiten Öffentlichkeit präsentiert werden:

„T3m: Äh, die also ich hab als Lehrer, als Gymnasiallehrer, oder als Lehrer sag ich jetzt einmal, immer den Eindruck da wird nach Art von Trockenschwimmkursen, werden Modelle veröffentlicht, äh und die werden dann äh entsprechend als Studien, was immer das heißen mag, verkauft und äh dann gerät des in die Öffentlichkeit per Talk-, Talkshow, ne? Anne Will. Mit ein paar so genannten Experten und die Lehrer haben, und die, den (unverständliches Wort) wird's präsentiert und jeder sagt „ja, die Lehrer, die können's einfach nicht“. Und äh also ich würde mir wünschen, dass so mancher Didaktiker äh mit Professorentitel, dass der vielleicht einmal einen Praktiker befragt, der muss es ja nicht zugeben, dass er ihn befragt hat.“ (Sekundarbereich II-3-1-47/01-47/11)

Die hier vorgetragene „Klage“ über die Defizitzuschreibungen weist darauf hin, dass das öffentliche Bild von der Institution Schule bzw. der dort tätigen Lehrkräfte in bestimmten Punkten zu Unrecht negativ geprägt ist und nicht die tatsächlichen Arbeitsabläufe und -bedingungen widerspiegelt. Ausschlaggebend für die „Klage“ dieses Gruppendiskussionsteilnehmers könnte zudem sein, dass die defizitäre Attribuierung von einer pädagogischen Lehrkraft eines anderen Bildungssegments stammt.

An diesem Sachverhalt anknüpfend, möchten wir anhand der Aussagen von pädagogisch Tätigen überprüfen, welche negativen Vorstellungen von der Institution Schule und dem dort tätigen Personal existieren. Durch die Analyse der kritischen Aussagen und der darin transportierten Wissensbestände können erste Hinweise auf Potentiale und Anknüpfungspunkte aufgedeckt werden, die zur Verbesserung des pädagogischen Handelns an Schulen führen können. Aus unserer Sicht liegt in diesem Zusammenhang aber auch die Frage nahe, womit solche negativ konnotierten Wissensbestände begründet werden. Beziehen sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden dabei auf plakative und/oder unreflektierte Stereotype? Oder stützen sich

die Aussagen eher auf ihre eigenen Bildungserfahrungen oder beruflichen Erfahrungen und sind somit als legitime Kritikpunkte zu bewerten?

Um die Darstellungen der pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu verdeutlichen, zeigen wir zunächst die wesentliche Schritte auf, mit denen die zentralen Wissensbestände und Stereotype, die in den beruflichen Selbstbeschreibungen der Teilnehmenden zu finden sind, operationalisiert werden können. Daran anknüpfend stellen wir das angewandte Auswertungsverfahren vor, auf dem die Ergebnisse beruhen, die im Anschluss präsentiert werden. Abschließend werden die Ergebnisse reflektiert.

2. Methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf ausgewählte Bestandteile von beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. Nittel 2002, 2004), die im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahrens erzeugt wurden². Indem die Befragten in diesem Zusammenhang auf ihre beruflichen Grundhaltungen und Maximen zu sprechen kommen, geben sie den Forschenden auch einen Einblick in die gemeinsam geteilten Orientierungsmuster. Diese finden sich in den Gruppendiskussionen stets in Abgrenzung zu anderen Wissensbeständen, Einstellungen oder Haltungen, die mit den eigenen Vorstellungen nicht übereinstimmen (vgl. Bohnsack 1999). Sie werden auch als Gegenhorizonte bezeichnet und können einerseits im Sinne von erstrebenswerten Idealen und Vorbildern als positive Gegenhorizonte gefasst werden. Andererseits können aber im Sinne von negativen Gegenhorizonten auch Vergleiche bspw. zu Situationen oder Erfahrungen gezogen werden, die als nicht akzeptabel abgelehnt werden (vgl. Przyborski 2004). Über den Bezug zu diesen beiden Varianten können neben den eigenen beruflichen Erfahrungen auch Stereotype – gleichgültig, ob sie positiver oder negativer Natur sind – analysiert werden.

In einem weiteren Schritt steht die Auswahl der pädagogischen Berufsgruppen an, die in die Analyse einbezogen werden sollen. Durch das Verfahren des Theoretical Samplings aus dem Umfeld der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967) erhalten wir durch unterschiedliche maximale und minimale Vergleiche (vgl. Strübing 2008) die Möglichkeit, ein möglichst umfassendes Bild der vorhandenen erfahrungsbasierten Wissensbestände sowie der Stereotype zu erstellen: Dabei konzentrieren wir uns auf der Basis von Gruppendiskussionsausschnitten auf die kollektiven Wissensbestände von denjenigen Gruppen pädagogisch Tätiger, deren Klientel entweder gerade mit der Schülerrolle umgehen muss oder diese Phase bereits hinter sich hat. Somit rücken die Beschäftigten aus den schulischen Bereichen und der Erwachsenenbildung in den Blick. Über den Einbezug der Erwachsenenbildung, deren Klientel nicht mehr den Status von (oft minderjährigen) Schülerinnen und Schülern sondern von erwachsenen Teilnehmenden innehaben, wird der Vergleichshorizont gegenüber dem schulischen Bereich des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens maximiert. Gleichzeitig bildet dies die Grundlage für die spätere Kontrastierung der schulbezogenen erfahrungsbasierten Wissensbestände und Stereotype mit den Vorstellungen von pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen schulischen Bereichen.

Im Sinne einer minimalen Kontrastierung können somit auch die nicht sofort sichtbaren Unterschiede herausgearbeitet werden, die sich aus der Gegenüberstellung der pädagogischen Berufsgruppen aus Grundschulen mit dem Lehrpersonal aus Gymnasien und Berufsschulen ergeben.

3. Die Institution Schule aus der Sicht von pädagogisch Tätigen – Empirische Ergebnisse

Um sich den bestehenden erfahrungsbasierten Wissensbeständen und Stereotypen gegenüber der Institution Schule empirisch anzunähern, nehmen wir zuerst – im Sinne der oben beschriebenen maximalen Kontrastierung – eine Außenperspektive auf die schulischen Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ein.

3.1. Volkshochschulpersonal: die bildungsbiographische Perspektive auf die Institution Schule

Dazu ziehen wir zunächst die beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung heran und analysieren diejenigen Gruppendiskussionsausschnitte, in denen sich Beschäftigte aus Volkshochschulen mit den Themen „Schule“ und „Lehrerinnen und Lehrer“ auseinandersetzen.

Diese Bezugnahme bietet sich an, da die befragten Erwachsenenbildnerinnen und -bildner zwar nicht direkt in Schulen arbeiten, aber trotzdem immer wieder mit ihnen in Kontakt kommen. Einblicke in die Arbeitsabläufe und aktuellen Themen der Lehrkräfte können sich im Zuge der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit ergeben, wie sie bspw. in Hessen durch das Hessische Schulgesetz (vgl. Hessisches Kultusministerium 2012, § 3) gerahmt ist. Die faktische Umsetzung dieser Direktive und das Ausmaß der Kooperationsbeziehungen können mit den Daten der PAELL-Studie illustriert werden: So befanden sich während des Untersuchungszeitraums 54,8 % der pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung in einem Austausch mit schulischen Lehrkräften. Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick zur Verteilung der aktiven Kooperationen zu Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Schulformen:

Erwachsenenbildung	Kooperierender Bereich	Prozentuale Häufigkeit
	Grundschule	17
	Haupt-/Realschule	26
	Gymnasium	23
	Berufsbildende Schulen	34
	Gesamt	100

Tabelle 1: Anzahl der Kooperationsaktivitäten des Personals aus der Erwachsenenbildung. Angaben in Prozent, n=146, Quelle: PAELL 2014

Wie die Tabelle zeigt, verteilen sich die existenten Kooperationsbeziehungen relativ gleichmäßig auf die vier verschiedenen Schulformen³. Auffällig ist in diesem Zusammenhang lediglich der leicht überproportionale Anteil an bildungsbereichsübergreifender Zusammenarbeit mit Einrichtungen der beruflichen Bildung wie bspw. Teil- und Vollzeitberufsschulen. Diese Ausprägung lässt sich durch die gemeinsame Ausrichtung des pädagogischen Mandats erklären, das in beiden Bereichen auf die Förderung von beruflichen Kompetenzen im Sinne von Aus- und Weiterbildung ausgelegt ist (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013; Kade/Nittel/Seitter 2007).

Abseits der interorganisationalen Zusammenarbeit aufgrund gemeinsamer Zielsetzungen lassen sich in den Gruppendiskussionen der PAELL-Studie weitere Bezugspunkte zwischen diesen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens finden: Sie spiegeln sich überwiegend in den biographischen Erfahrungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden wider und beziehen sich auf die Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit.

„T4m: Ich fürchte, dass es für viele irgendwann nicht mehr viel bedeutet. Ähm das zeigt sich auch an meiner persönlichen Erfahrung im im Verwandten- Bekanntenkreis mit Schülerinnen und Schülern dort wo ich einfach höre, welchen Unterrichtsstoff mein Lehrer in meiner Schule damals vor zwanzig dreißig Jahren [lacht] schon unterrichtet hat in der heutige-

L1m: Und der machts immer noch

T4m: In der heutigen seiner gleichen Mappe, mit den gleichen vergilbten Blättern immer noch anbietet. Ohne darauf in irgendeiner Form ähm eine Veränderung auch im im Lauf der Geschichte im Lauf ein n- Lauf der der Erkenntnisse der Wissenschaft et cetera irgendwie da rein gebracht zu haben.“ (Erwachsenenbildung-2-1-29/45-30/04)

Die implizite Kritik des Gruppendiskussionsteilnehmers an der Statik des schulischen Wissenskanons wird im vorliegenden Textauszug mit dem reflexiven Bezug auf die eigene Bildungsbiographie begründet. In diesem Sinn bilden die eigenen Erlebnisse die argumentative Basis, um eine Bewertung der Lehrtätigkeit an Schulen vorzunehmen. Darüber hinaus weist diese Passage aber auch auf eine zweite Form der Bezugnahme hin: Im Sinne einer transitiven Wendung nehmen die pädagogisch Tätigen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung auch die Erfahrungen ihrer Peers oder Klientel in den Blick und treffen vor diesem Hintergrund Aussagen über die Institution Schule.

Die aufgezeigten Gegenhorizonte können aber nicht nur hinsichtlich der Verknüpfung mit der eigenen bzw. der Bildungsbiographien anderer Personen unterschieden werden. Neben diesem eher formalen Kriterium ist vor allem die thematische Verortung von Interesse. Dabei setzen sich die pädagogisch Tätigen mit dem negativen Gegenhorizont der Schule als Arbeitsplatz auseinander:

„T1w: [räuspert] ich denk Lehrerinnen und Lehrer sind am unzufriedensten

T2w: mhm denk ich auch [lacht]

T1m: aber weniger mit sich, als mit dem Umfeld mit den Möglichkeiten die sie

- T1w: ja genau ja
 T1m: da haben weil, wenn die mal merken wie schnell das eng wird
 T1m: wie können- [lächelnd]
 T1w: genau ja
 T1m: wär ich zumindestens ganz schnell unzufrieden.
 T1w: weil einfach ähäh bei Lehrer der Anspruch, und das was praktisch möglich ist zu weit auseinander klaffen, während in der Erwachsenenbildung ist der Anspruch und das was möglich ist nah beieinander“ (Erwachsenenbildung-1-1-15/25-15/35)

Wie dieser Textausschnitt exemplarisch zeigt, wird im Rahmen eines negativen Gehorizonts vor allem die eingeschränkte Autonomie der schulischen Lehrkräfte im beruflichen Handeln vor dem Hintergrund organisationaler Rahmenbedingungen kritisch beurteilt, was lediglich in Bezug auf die Beschäftigung an reformpädagogisch ausgerichteten Schulen relativiert wird. Demgegenüber werden die Freiheitsgrade der eigenen Tätigkeit an der Volkshochschule im Wesentlichen als positiv dargestellt und in den verschiedenen Gruppendiskussionen als ein zentrales Kriterium für die eigene Arbeitszufriedenheit identifiziert.

Neben der Gegenüberstellung der Arbeitsbedingungen zwischen Schulen und Volkshochschule finden sich auch immer wieder Vergleiche im Hinblick auf die Tauglichkeit dieser zwei Einrichtungen als Lernort für die Klientel. Auch hier schneidet die Institution Schule nicht besonders gut ab: Besonders die Ausrichtung des Kanons an Wissen, der in den schulischen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens Anwendung findet, wird negativ kommentiert. Besonders deutlich wird dies im folgenden Zitat:

- „T1m: Also wenn ich zur Schule gegangen bin, das sag ich auch den Kursteilnehmern ins Gesicht, ich weiß, dass ich, was ich euch jetzt erzähle, das habt ihr schon fünf Mal gehört, hoch kompliziert, akademisch dargestellt, wunderbar, aber kein Bezug zum Leben.“ (Erwachsenenbildung-3-2-18/01-18/03)

Die hier zugespitzt dargestellte Kritik an der mangelnden Lebensweltnähe des schulischen Unterrichts findet sich an verschiedenen Stellen des empirischen Materials, in denen die Beschäftigten der Volkshochschulen über ihre eigenen Vermittlungstätigkeiten berichten. In diesem Zusammenhang wird durch den Verweis auf die defizitäre Ausrichtung der schulischen Curricula die Wirksamkeit des eigenen pädagogischen Handelns bestätigt und mit einer lebensweltlichen Anschlussfähigkeit legitimiert.

Darüber hinaus wird die Schulpflicht als potentielles Hemmnis für die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern betrachtet. Im Vergleich dazu verorten die Beschäftigten der Volkshochschulen die Freiwilligkeit der Teilnahme ihrer Klientel als einen positiven Aspekt:

- „T1m: Also das erste, was mir spontan einfällt, ist dass die Leute, die zu uns kommen, für die wir was tun freiwillig ihren Hintern hierher bewegen. Und das ist natürlich ne ganz andere Ebene als wenn ich so zu sagen von meinen El-

tern in den Kindergarten geschickt werde oder in die Schule muss wie auch immer.“ (Erwachsenenbildung-2-1-03/18-03/21)

In diesem Beispiel zeigt sich die Tragweite dieses Unterscheidungskriteriums: So stellt die autonome Entscheidung der Klientel zur Konstitution eines Arbeitsbündnisses mit den pädagogisch Tätigen nicht nur eine rein juristische Differenz zwischen den thematisierten Bereichen dar. Stattdessen heben die befragten pädagogisch Tätigen dieses Merkmal auch als charakteristisches Kennzeichen ihrer Einrichtung hervor, aus dem sie die Legitimation ihres pädagogischen Handelns schöpfen können.

Betrachtet man die Aussagen der pädagogisch Tätigen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, so fällt zwar einerseits auf, dass sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden intensiv mit den Gegebenheiten in den schulischen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens auseinandergesetzt und entsprechende Wissensbestände aufgebaut haben. Andererseits muss dabei aber in Rechnung gestellt werden, dass die negativen Gegenhorizonte, die sie weitestgehend ohne den Rückgriff auf Stereotype konstruieren, meist durch die eigenen Erfahrungen während der Schulzeit gefärbt sind und nicht durchgängig kritisch hinterfragt werden. Zudem kann festgehalten werden, dass sie nur selten nach Schulformen differenzieren und stattdessen den gesamten schulischen Bereich des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens adressieren. Aus diesem Grund rücken wir in den nachfolgenden Ausführungen die Innenperspektive in den Blickpunkt und analysieren im Sinne eines minimalen Kontrasts die beruflichen Selbstbeschreibungen von Lehrkräften aus Grundschule, Gymnasium und Berufsschule, um die dort vorhandenen Vorstellungen gegenüber der Institution Schule herausarbeiten zu können.

3.2. Grundschullehrkräfte: die berufsbiographische Perspektive auf die Institution Schule

In den Gruppendiskussionen mit den Lehrerinnen und Lehrern des Primarbereichs bestätigt sich zunächst die Perspektive der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner hinsichtlich des Unterscheidungskriteriums der freiwilligen Teilnahme der Klientel am Unterricht. Im Gegensatz dazu sind die Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter zum Schulbesuch gesetzlich verpflichtet. Jedoch entwickeln die pädagogisch Tätigen des Primarbereichs einen negativen Gegenhorizont zur Erwachsenenbildung insofern, dass sie konstatieren, dass in diesem pädagogischen Teilbereich nur die Vermittlung von Bildung stattfindet und keine Erziehung, wie das folgende Datenbeispiel verdeutlicht:

„T1w: Erwachsenenbildung.

T2w: Genau! Ich hätte auch die Erwachsenenbildung genommen.

T1w: Ja weil da ist es einfach nur noch Bildung. Also pädagogisch ist es ja fast gar nicht mehr so richtig. Ist ja eigentlich eine Bildungsgeschichte. Ich bringe ihnen was bei und

T3w: Für Erwachsene eben, hast Recht.

T1w: muss sie nicht mehr erziehen.

T3w: Hast Recht, genau.

- T1w: Wäre jetzt so mein Gefühl.
 T4w: Der entscheidende Unterschied ist ja auch, dass die Meisten, man kann es nicht generell sagen, aber dass die Meisten in der Erwachsenenbildung freiwillig dahin gehen,
 T3w: stimmt
 T4w: um das zu erfahren, was sie gerne möchten.“ (Primarbereich-1-1-18/33-19/04)

Die Herausstellung der fehlenden Erziehungstätigkeit in der Erwachsenenbildung lässt implizit den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule erkennen und zeigt einerseits die Abgrenzungsposition der Primarlehrerinnen und -lehrer hinsichtlich ihres differnten gesellschaftlichen Mandats auf. Andererseits wird herausgestellt, dass das pädagogische Handeln der Akteure in der Erwachsenenbildung eine Reduzierung auf die Bildungsvermittlung erfährt und daher nicht mehr als „reine“ pädagogische Tätigkeit gelten kann. Das lässt die fokussierte Haltung der Grundschullehrerinnen und -lehrer auf ihren Tätigkeitsbereich erkennen, in welchem die pädagogische Tätigkeit immer als eine Verschränkung von Erziehung und Bildung definiert wird.

In den Gruppendiskussionen mit Primarlehrerinnen und -lehrern findet sich an mehreren Stellen auch die Zuschreibung einer fehlenden Erziehungstätigkeit der pädagogischen Akteure der weiterführenden Schulen. Ihnen wird zusätzlich eine begrenzte Perspektive auf die Klientel zugeschrieben. Während die Grundschullehrerinnen und -lehrer die Schülerinnen bzw. Schüler als Persönlichkeiten und nicht nur als Rollenträger wahrnehmen, wird dem Personal der weiterführenden Schulen eine eingeschränkte wissensbezogene Sichtweise unterstellt. Der folgende Ausschnitt zeigt diese Differenzierung auf:

- „T4m: Wenn ich eben, eh was wir besser können, da komm ich dann nämlich gerade zu, als wir die Räumlichkeiten dort, in diesen neugebauten Gymnasium, eh anschauen durften, wo die Kinder jetzt lernen müssten, weiße Wände, kein Poster, kein Bild, kein gar nichts.
 L1w: Mhm
 T4m: Wir ham hier schon immer noch nen ganzen Menschen im Blick und eh
 L1w: Mhm
 T4m: Bemühen uns eben Rituale zu schaffen, ehm, ehm, die auch Motivation und Freude am Lernen, weil das is ja auch nen ganz wichtiger Faktor, um erfolgreich lernen zu können. Dieses Wissen ehm unterstelle ich, wird an den weiterführenden Schulen so
 L1w: Mhm
 T4m: Nicht mehr weiter betrieben, weil vielleicht auch keine Zeit dazu is. Ehm und das is mit Sicherheit eh ne Stärke von uns ehm und eben dieser Blick, was wir auch schon hatten, auf
 L1w: Mhm
 T4m: Eh das einzelne Kind als solches, mit dem ganzen Hintergrund einfach.“ (Primarbereich-2-1-17/20-17/34)

Das Datenbeispiel verdeutlicht die Herausstellung der eigenen Stärken am negativen Gegenhorizont der pädagogischen Akteure der Sekundarbereiche I und II. Die Kritik findet zunächst ihre Verankerung am eigenen Erfahrungshorizont, welcher auf der Besichtigung eines neu erbauten Gymnasiums basiert und weitere Wissensbestände hinsichtlich der weniger stimulierenden Lern- und Vermittlungssituationen in den Schulen der Sekundarbereiche I und II mobilisiert. Hier werden die institutionellen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der weiterführenden Schulen kaum differenziert abgebildet und hinterfragt, sondern die Darstellung der eigenen Arbeit mithilfe positiver Abgrenzung in Anschlag gebracht.

Ein weiterer negativer Gegenhorizont wird in Hinblick auf den Hochschulbereich beschrieben. So wird den Universitätsdozentinnen und -dozenten ein fehlender Praxis- und Realitätsbezug dahingehend unterstellt, dass sie in ihrer eigenen beruflichen Sinnwelt stark verhaftet sind und darüber hinaus den Bezug zu den anderen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens verloren haben. Eine Grundschullehrerin stellt das wie folgt dar:

„T1w: Also ich hab mich anfangs über die Uniausbildung wahnsinnig geärgert, weil ich die, ja jetzt mal nur an der Uni bleiben, weil die ja dermaßen abgehoben zum Teil ist, dass man nicht wirklich weiß, wo man die Verbindung suchen soll.“ (Primarbereich-1-1-13/24-13/26)

Der Textausschnitt zeigt die Zuschreibung einer elitären Haltung der Hochschuldozentinnen und -dozenten gegenüber anderen pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern. Die Attribuierung geht soweit, dass kaum eine Verknüpfung zwischen dem universitären Wissenskanon und dem praktisch verwertbaren Berufswissen der pädagogischen Akteure im schulischen Bereich für möglich gehalten wird. Dieses Phänomen wird gerade von Lehrerinnen und Lehrern des Primarbereichs sowie der Sekundarbereiche I und II an mehreren Stellen in den Gruppendiskussionen thematisiert. Es ist ein Hinweis für die zu geringe praxistaugliche Einschätzung des eigenen universitären Ausbildungsportfolios und lässt eine generelle Kritik an der Lebensweltferne der Hochschulen latent aufscheinen. Aufbauend auf diesem Hintergrund ist fraglich, woher die pädagogisch Tätigen aus Schulen ihr berufliches Wissen beziehen.

Die Aussagen der Grundschullehrenden weisen auf erfahrungsbasierte berufliche Wissensbestände über das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens hin, welche jedoch wenig infrage gestellt oder innerhalb von Kooperationen neu überdacht werden. Diese pädagogischen Akteure beziehen deutlich weniger als die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner die eigenen bildungsbiographischen Erfahrungen in ihre reflexiven Betrachtungen hinsichtlich anderer pädagogischer Berufsgruppen ein. Die Bezugnahme auf Stereotype findet in beiden Fällen statt, jedoch werden diese meist von den berufs- bzw. bildungsbiographischen Erfahrungen überlagert.

3.3. Gymnasiallehrkräfte: Reflexion stereotyper Vorstellungen von der Institution Schule

Wie die Lehrkräfte des Primarbereichs stellen auch die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer in den vorliegenden Gruppendiskussionen eine scheinbare Lebensweltferne

der pädagogischen Arbeit an Hochschulen fest. Dabei beziehen sie sich etwa auf den fehlenden Praxisbezug der dort vermittelten Wissensbestände im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit der Klientel oder gehen auf unzureichende didaktische Konzepte ein. Das folgende Datenbeispiel soll diese letztere Unterstellung verdeutlichen:

„T1w: Weil ich das Gefühl habe, dass sich die Universitätsdozenten oft wenig als pädagogische Berufsgruppen empfinden.

T2w: Mhm.

T1w: Dass da auch wenig Didaktik dahinter steckt, sondern dieses Humboldtsche Ding naja haste mal deinen Magister, machste mal nen Kurs. Ohne Rücksicht darauf zu nehmen, dass ich es ja immer noch mit jungen Leuten zu tun habe oder auch nicht mehr ganz so blutjungen Leuten, die deren Wissensvermittlung aber trotzdem sehr viel ähm Bedenken verlangt. Und die Aufbereitung des Wissens sehr viel, sehr viel Sinn und Verstand erfordern würde.“ (Sekundarbereich II-1-1-04/30-04/39)

Hier wird über die Bezugnahme auf das universitäre Lehrpersonal zunächst das Bild einer mangelnden Kohäsion zwischen Tertiärbereich und den übrigen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens vermittelt. Im Rahmen dieses negativen Gegenhorizonts – der einem Stereotyp gleichkommt – wird die angeprangerte Umgangskultur mit der Klientel an Hochschulen vor allem mit dem Postulat des fehlenden didaktischen Wissens begründet und eine defizitäre Zielgruppenorientierung unterstellt. Das bedeutet, dass das wissenschaftliche Personal aus der Sicht der Befragten didaktische Fähig- und Fertigkeiten vermissen lässt und diesbezüglich Wissen nicht anwendbar vorhanden ist. Da die Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer an den Hochschulen erfolgt, stellt sich erneut die Frage, wie die Qualität der eigenen didaktischen Ausbildung eingeschätzt wird, wenn dem Ort der eigenen Ausbildung die Eignung abgesprochen wird.

In den vorliegenden Gruppendiskussionen mit den pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern aus Gymnasien wird deutlich, dass diese sich relativ stark mit dem pädagogischen Personal aus Fachhochschulen sowie Universitäten vergleichen und verhältnismäßig wenig mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Primarbereich oder Sekundarbereich I. Das ist vermutlich ein Hinweis auf ihre Aufstiegsorientierung und dem stärker ausgeprägten Bezug zum universitären Bereich des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, der sich auch im Rahmen der PAELL-Studie gezeigt hat (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Weiterhin sind der gesellschaftliche Status – zumindest aus der Sicht anderer pädagogischer Berufsgruppen – und die Bezahlung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer signifikant höher als die der soeben genannten Lehrkräfte aus dem Primarbereich ($p=.000$) und dem Sekundarbereich I ($p=.000$). Nicht zuletzt in der Möglichkeit zur Abordnung von verbeamteten Gymnasiallehrkräften in den Hochschuldienst (vgl. Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz 2013, § 27) wird die Nähe dieser beiden Bereiche des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens deutlich.

Trotz der eher aufstiegsorientierten Ausrichtung der Gymnasiallehrkräfte sind diese sich der öffentlich kommunizierten Stereotype gegenüber ihrer Dienststelle bewusst und können sie zumindest stellenweise reflektieren. Das zeigt sich vor allem im Vergleich mit den Grundschullehrkräften. Das folgende Datenbeispiel betont die weit verbreitete Denkweise:

- „T1w: So ein bisschen Ständesdünkel oder eben so diese Vorstellung, dass bei uns halt, was weiß ich da Guantanamo-Drill herrscht und bei den Grundschullehrern nur Kuschelpädagogik und das hat die C. ganz schön viel Arbeit gekostet, das abzubauen und das einzufädeln, dass wir uns gegenseitig besuchen und zwar ohne Vorurteile. Und dass das dann auch tatsächlich stattfindet und nicht in letzter Minute abgesagt wird.
- T1m: Ja mei, diese Klischees gibts halt. Also
- T2w: Ja, ja.
- T1m: über Grundschullehrerinnen, das sind halt diese Stricktussis, entschuldige mal, das geht ja schon im Studium los, also nicht, dass ich das jetzt so behaupte.
- T2w: Ja, ja.
- T1m: Und über den Gymnasiallehrer wird halt gesagt, das sind die Fachidioten am Gymnasium. Ja, das ist halt, das ist schon interessant, ob es nach wie vor dieses Bild oder was für Klischees jetzt halt da sind, ob das nach wie vor besteht.“ (Sekundarbereich II-1-1-43/30-43/47)

Dieser Ausschnitt verdeutlicht die reflexive Beschäftigung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer mit den bestehenden stereotypen Vorstellungen von den unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsweisen und deren Versuch des konstruktiven Umgangs mit diesen. Die Aussagen weisen zunächst auf eine Infantilisierung und fast auf eine Geringschätzung der pädagogischen Arbeit in den vorgeschalteten Bildungseinrichtungen hin. Im Kontrast dazu wird das Gymnasium durch den Vergleich mit einem Gefängnis metaphorisch als totale Institution (vgl. Goffman 1995) deklariert, was aus Sicht der Gymnasiallehrkräfte dem negativen Bild der eigenen Einrichtung in der Öffentlichkeit am nächsten zu kommen scheint. Gleichzeitig zeigt sich durch den Rückgriff auf einen Stereotyp gegenüber der pädagogischen Arbeit in Grundschulen auch die Sensibilität der Lehrkräfte für berufskulturelle Unterschiede innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Der Gebrauch der Metaphern unterstreicht dabei die angeblich konträren Arbeitsweisen in den Einrichtungen. Daneben machen die pädagogisch Tätigen aber auch darauf aufmerksam, dass die Stereotypenbildung bereits während ihrer eigenen beruflichen Ausbildung stattfindet, was auf eine tiefe Verwurzelung der berufskulturellen Differenzen schließen lässt. In der dramatisierten und gegensätzlichen Darstellung der Lehrkräfte zeigt sich mit der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation jedoch gleichzeitig auch eine Gegenmaßnahme zur berufskulturellen Fremdheit und eine Möglichkeit zur Korrektur dieser Stereotype: Möglicherweise kann man hier Tendenzen einer Gegenbewegung zur bereits diskutierten Aufstiegsorientierung der Gymnasiallehrkräfte entdecken.

Weiterhin bestätigt sich in diesem Zitat das Bild der gymnasialen Fachlehrkraft, welche nicht über das eigene Unterrichtsfach hinausschaut und tendenziell die umfassende Bildung der Klientel nicht mehr im Blick hat. In der Außenwahrnehmung wird die hohe Fachbezogenheit der gymnasialen Lehrkräfte jedoch häufig als Lebensweltferne interpretiert, wobei in den Gruppendiskussionen deutlich wird, dass sich die betroffenen pädagogisch Tätigen dieser Zuschreibung durchaus auch bewusst sein können. Die Deklaration der Lebensweltferne des schulischen Curriculums an Gymnasien wurde zuvor bereits von den Primarlehrkräften vorgenommen. Der in den Gruppendiskussionen deutlich werdende Eindruck, dass in schulischen Lehr-/Lernkontexten eine weitestgehende Ausblendung von lebensweltlich anschlussfähigen Wissensbeständen und Kompetenzen stattfindet, kann durch einen zentralen Bestandteil im Mandat von Gymnasiallehrkräften – der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein Studium durch die Begleitung bis zur allgemeinen Hochschulreife (vgl. Hessisches Kultusministerium 2012, § 30) – bedingt sein. Darüber hinaus wird teilweise auch die hohe Fachbezogenheit der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer als mangelnder Lebensweltbezug interpretiert, wobei auch hier ihr Mandat in Anschlag zu bringen ist: Die oft am Fachlehrerprinzip orientierten Lehrkräfte (vgl. Nittel et al. 2014) müssen zwar einerseits über hochspezifisches Fachwissen verfügen, um die Klientel angemessen auf ihre zukünftigen Studien- und Ausbildungswege vorbereiten zu können. Andererseits ergibt sich dadurch aber auch die Gefahr, dass der Blick für die Bedeutung anderer Unterrichtsfächer oder außerschulischer Aktivitäten verstellt werden kann.

In den hier dargestellten und weiteren Aussagen der Gruppendiskussionsteilnehmenden aus Gymnasien zeigt sich vorrangig ihre Tendenz zur Hinterfragung von Stereotypen über ihre Schulform. Dabei greifen sie überwiegend auf die eigenen Bildungserfahrungen zurück und beziehen sich nur randständig – etwa bei der Thematisierung der eigenen Berufsausbildung – auf das berufliche Wissen. Die jeweiligen Auseinandersetzungen mit anderen Institutionen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens finden meist mit den direkt angrenzenden Bildungsstufen, in diesem Fall dem Primar- und Tertiärbereich, statt, während zu den anderen Bereichen kaum Bezüge hergestellt werden.

3.4. Berufsbildende Schulen: Binnendifferenzierung durch die Bezugnahme auf Stereotype

Der Vergleich mit anderen pädagogischen Berufsgruppen wird auch an der Schnittstelle zwischen dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens und dem Berufssystem vollzogen: Dabei gehen die Berufsschullehrerinnen und -lehrer durchaus positiv auf die Qualität der Arbeit in anderen Schulformen ein: So kommt in der Aussage „also in der Grundschule is das ja meistens recht gut läuft das recht gut. Da wird auf Individualisierung Wert gelegt und so weiter“ (Sekundarbereich II-4-1-06/12-06/13) die Wertschätzung für die Arbeitsweise im Primarbereich in einem positiven Gegenhorizont zur Geltung. Während der Primarbereich an dieser Stelle positiv hervorgehoben wird, zeigt sich nach Ansicht der befragten Berufsschullehrkräfte in anderen Schulformen das Gegenteil:

„T5m: Leben in der Schule ist ganz, ganz stark geprägt vom Beziehungscharakter. Und das muss mit Leben gefüllt sein. Und das war bisher an Schulen äh nich so im Schwerpunkt zu sehen, da war Unterricht das Zentrale im im Schulleben, und dieses, das zentrale im Unterricht war Wissensvermittlung von einem Individuum, was an der Tafel steht, hin zu einer Masse von Individuen, die Klasse heißen“ (Sekundarbereich II-4-1-31/22-31/28)

Hier werden die Schwerpunktsetzung im und die dominante Sozialform des Unterrichts (vgl. Meyer 2010) an der Institution Schule gleichermaßen kritisiert: Die Fokussierung von schulischen Abläufen auf die Wissensvermittlung im Stil des Frontalunterrichts erfährt an dieser Stelle eine Defizitzuschreibung. Dieser negative Gegenhorizont zeichnet sich dadurch aus, dass ein Mangel an Interaktionen zwischen pädagogisch Tätigen und ihrer Klientel außerhalb der Lehr-/Lernsituationen festgestellt wird. Diese Kritik, die im vorliegenden Auszug nicht weiter begründet wird, deutet darauf hin, dass zumindest im Zusammenhang von Schule und den dort angewandten Sozialformen des Unterrichts bestimmte Stereotype existieren, die hier von Berufsschullehrerinnen und -lehrern aufgegriffen werden. Damit zeigt sich gleichzeitig, dass neben der Interpretation der Lebensweltferne als Defizitzuschreibung an die inhaltliche Ausrichtung des Curriculums auch eine didaktische Komponente diskutiert wird, nämlich die Kritik am Frontalunterricht.

In Bezug auf die Kritik am Unterricht in Gymnasien werden die Stereotype dementsprechend nicht nur von den Gymnasiallehrkräften allein registriert. Darüber hinaus gehen – neben dem bereits thematisierten Personal aus dem Bereich der Erwachsenenbildung – auch die befragten Lehrerinnen und Lehrer aus Berufsschulen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Berufstätigkeit ebenfalls auf die Inhalte des dort vermittelten Wissenskanons ein:

„T1m: Wir sind au gezwungen, stärker innovativ zu sein. Weil wir [räuspert sich] an den Berufen hängen und äh die Berufe ändern sich und zwar sehr schnell, immer schneller äh viele Berufe brechen weg, neue Berufe kommen dazu und wir müssen die Berufe unterrichten wir können nicht das unterrichten, was wir vor oder was vor dreißig Jahren ma aktuell war. Was in der allgemeinbildenden Schule durchaus häufig noch der Fall is. Äh wo jemand [räuspert sich], weiß ich Mathematik oder irgendwas unterrichtet die Mathematik als solche hat sich nicht geändert und ähm [räuspert sich] also zumindest auf dem Level, was man in der Schule braucht, hat sie sich nicht geändert.“ (Sekundarbereich II-4-1-05/09-05/17)

Indem der Gruppendiskussionsteilnehmer hier auf die beruflich bedingte Notwendigkeit zur permanenten Anpassung an die Veränderungen in den Ausbildungsberufen eingeht, erhält das Curriculum an allgemeinbildenden Schulen und damit implizit auch der gymnasiale Lehrplan eine negative Zuschreibung: Hier taucht im Rahmen des negativen Gegenhorizonts die Inaktualität und Statik des vermittelten Wissens auf, was jedoch nicht durch den Bezug auf eigenen Erfahrungen begründet wird. Die somit als Stereotyp identifizierbare Vorstellung der Statik wird zwar vom Teilneh-

menden selbst abgeschwächt, doch zeigt seine Argumentation eine inhaltliche Schwäche auf: Zwar vollziehen sich im Bereich der allgemeinbildenden Schulen keine inhaltlichen Veränderungen wie es in der beruflichen Bildung mit dem Wegfall ganzer Ausbildungsberufe und der Schaffung neuer Berufsbilder (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2014) geschieht. Stattdessen finden die Veränderungen aber auf einer anderen Ebene statt: Im Anschluss an die Veröffentlichung der PISA-Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003) zeigen sich zunehmend einschneidende Veränderungen im didaktischen Bereich: Als Beispiel sei hier nur auf die zunehmende Ausrichtung der Lehrpläne an kompetenzorientierten Bildungsstandards verwiesen (vgl. Höfer et al. 2010).

In den vorliegenden Gruppendiskussionen begründen die Berufsschullehrerinnen und -lehrer ihre Kritik, die sich vorwiegend auf die weiterbildenden Schulen mit allgemeinbildendem Schwerpunkt beziehen, überwiegend durch die Bezugnahme auf gängige Stereotype und durch Verweise auf die eigene berufliche Tätigkeit. Im Vergleich zu den Lehrkräften aus Grundschulen und Gymnasien zeigen sich hier verstärkte Tendenzen zur Nutzung von Stereotypen, was auch als Hinweis auf eine berufskulturelle Fremdheit zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen gewertet werden kann.

4. Die Institution Schule als Orientierungsfolie für die beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen

Wie die Analyse der Gruppendiskussionen aus der PAELL-Studie mit dem Fokus auf das Meinungsbild (vgl. Beyersdorff 2011) der pädagogisch Tätigen aus Volkshochschulen, Grundschulen, Gymnasien und Berufsschulen zeigt, greifen die Befragten auf unterschiedliche Strategien zurück, wenn sie sich kritisch auf die Institution Schule beziehen: Ganz generell kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass sich die Befragten überwiegend auf die expliziten Bildungseinrichtungen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007) aus „benachbarten“ Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens beziehen. Diese Konstellation zeigt auf, dass sich das Wissen der pädagogisch Tätigen auf diejenigen Bereiche bezieht, die auch als biographisch vor- bzw. nachgeschaltet bezeichnet werden können und dementsprechend an diesen Stellen nach Anknüpfungspunkten zur bildungsbereichsübergreifenden Vergemeinschaftung gesucht werden kann. In allen Bereichen kommen darüber hinaus Stereotype zum Einsatz, wenn über die Institution Schule gesprochen wird. Das zeigt einerseits, dass die befragten pädagogisch Tätigen durchaus kritische Anmerkungen zur derzeitigen Verfasstheit des pädagogisch organisierten Systems formulieren und Reformansätze aufzeigen können. Andererseits verweist dieser Umstand auch auf den hohen Stellenwert dieser Institution für die Öffentlichkeit, der so hoch einzuschätzen ist, dass zu diesem Thema eine Vielzahl von Stereotypen wie etwa die Lebensweltferne bestimmter Curricula existieren und selbst in den pädagogischen Berufsgruppen diskutiert werden.

Zudem zeigen sich in formaler Hinsicht zwei Modi der Bezugnahme auf die Institution Schule: Erstens die Reproduktion von und Reflexion über Stereotype, die in

Bezug auf verschiedene Schulformen bestehen. Ergänzend zu dieser Möglichkeit zapfen die pädagogisch Tätigen aber zweitens auch die eigenen Wissensbestände an, die je nach Situation eher den eigenen Schulerfahrungen oder dem beruflichen Handeln entspringen. In diesem Zusammenhang konnten im Zuge der Analyse bei den vier thematisierten Bereichen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet werden:

Die befragten Vertreterinnen und Vertreter der Volkshochschulen beziehen ihr Wissen vornehmlich aus den Erfahrungen, die sie während ihrer eigenen Schulzeit gesammelt haben. Auf dieser Basis kritisieren sie vor allem die Statik des schulischen Wissenskanons und stellen dies als Symptom einer unzureichenden Lebensweltnähe des schulischen Curriculums heraus. Demgegenüber stützen die Grundschullehrkräfte ihre Einschätzungen stärker auf ihre beruflichen Erfahrungen, wenn sie sich mit der Institution Schule auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang konzentriert sich ihre Kritik aus einer Binnenperspektive heraus hauptsächlich auf die weiterführenden Schulen und hier im Wesentlichen auf den Umgang mit der Klientel: Aus ihrer Sicht findet in den dortigen Einrichtungen eine Überfokussierung auf das rollenförmige Handeln der Klientel statt, während ihre darüber hinaus gehenden Bedürfnisse in den Hintergrund rücken. Die pädagogisch Tätigen aus Gymnasien gehen auf ihre ganz eigene Art mit der Kritik an ihrer Einrichtung um: Anstatt sich vorwiegend auf die übrigen Schulformen zu beziehen, orientieren sie sich überwiegend am Tertiärbereich. Gleichzeitig registrieren die Gymnasiallehrkräfte aber auch die Stereotype, die über das Gymnasium kursieren und hinterfragen zudem den Vorwurf einer überfokussierten Fachbezogenheit der Lehrkräfte zumindest im Ansatz. Demgegenüber nutzen die Berufsschullehrerinnen und -lehrer in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen die existenten Stereotype, um auf die aus ihrer Sicht wichtigsten Unterschiede zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen hinzuweisen. In diesem Zusammenhang postulieren sie die Inaktualität der didaktischen Konzepte in allgemeinbildenden Schulen und gehen darauf ein, dass in berufsbildenden Schulen eine bessere Vorbereitung auf den unmittelbaren Berufseinstieg als in allgemeinbildenden Schulen möglich sei.

In der Gesamtschau der Ergebnisse zeichnet sich der Eindruck ab, dass sich die Negativbilder (vgl. Köberle 1999) der pädagogisch Tätigen gegenüber der Institution Schule auf eine spezifische Schulform konzentrieren: Im empirischen Material werden augenfällige Überschneidungen zwischen den verschiedenen Aussagen sichtbar, wenn innerhalb der schulischen Bereiche des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens differenziert wird. Während die Gruppendiskussionsteilnehmenden aus den Volkshochschulen zunächst nicht zwischen den verschiedenen Schulformen unterscheiden, richtet sich die Kritik der Primarlehrkräfte auf die weiterführenden Schulen. Zugleich bemängeln die Beschäftigten aus berufsbildenden Schulen den Umgang mit der Klientel in allgemeinbildenden Schulen und die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer gehen sogar direkt auf die existenten Stereotype zu dieser Schulform ein: Es zeigt sich, dass das Gymnasium bis zu einem gewissen Grad als Orientierungsfolie für pädagogisch Tätige dient. Die Bezugnahme auf diese Institution ist sicherlich nicht ganz abwegig, stellt sie doch eine der ältesten und auch eine der

beständigsten Einrichtungen im deutschen Schulwesen dar: So lassen sich die Wurzeln dieser Einrichtung bereits in der Bildungsreform von Wilhelm von Humboldt finden, dessen so genanntes humanistisches Bildungsideal sich in dieser Schulform besonders niederschlagen sollte (vgl. Richter 1971). Neben dieser kulturhistorischen Positionierung als Lernort mit dem Schwerpunkt der allseitigen Bildung weist das Gymnasium auch einen gewissen Reiz als Arbeitsplatz auf: Auch die bereits aufgezeigten Einkommensunterschiede können als Grund für die Referenz auf das Gymnasium gedeutet werden.

Anmerkungen

- 1 Wir bedanken uns herzlich bei Claudia Dellori, die wertvolle Vorarbeiten für diesen Beitrag geleistet hat, ohne die wir nicht zu diesen Ergebnissen gelangt wären.
- 2 Die Daten für den vorliegenden Beitrag beziehen wir aus der Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Im Rahmen dieser auch als PAELL-Studie bezeichneten Untersuchung wurden in den Jahren 2009 bis 2011 insgesamt 1.601 pädagogisch Tätige aus unterschiedlichen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens in vier Regionen (Bad Tölz-Wolfratshausen, Kassel, München und Waldeck-Frankenberg) untersucht. Das pädagogische Personal aus dem Elementar- und Primarbereich, den Sekundarbereichen I und II, dem Hochschulwesen sowie den Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der außerschulischen Jugendbildung nahm zunächst an einer schriftlichen Einstellungs- und Interessenserhebung teil, bevor 137 Personen aus diesem Kreis auch zu Gruppendiskussionen zusammenkamen. In diesen Rundensetzungen sich die Teilnehmenden mit den Themenkomplexen „Berufliche Aufgaben- und Funktionszuschreibungen“, „Arbeitszufriedenheit“, „Bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit“ und „lebenslanges Lernen“ auseinander.
- 3 Diese Unterscheidung orientiert sich an den Vorgaben aus der PAELL-Studie (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014).

Literatur

- Anderson-Clark, Tracy N./Green, Raymond J./Henley, Tracy B. (2008): The Relationship between First Names and Teacher Expectations for Achievement Motivation. In: *Journal of Language and Social Psychology* 27: 94, S. 94-99.
- Appel, Markus (2008): Medienvermittelte Stereotype und Vorurteile. In: Batinic, Bernad/Appel, Markus (Hrsg.): *Medienpsychologie*. Heidelberg: Springer, S. 313-335.
- Beyersdorff, Marius (2011): Wer definiert Wissen? Wissensaushandlungsprozesse bei kontrovers diskutierten Themen in „Wikipedia – Die freie Enzyklopädie“ – Eine Diskursanalyse am Beispiel der Homöopathie. Berlin: Lit Verlag
- Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 3. Auflage. Opladen: Leske & Budrich.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. 6. Auflage. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz (2013): *Bundesbeamtengesetz in der Fassung vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160)*, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 28. August 2013 (BGBl. I S. 3386).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): *Berufsbildungsgesetz in der Fassung vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931)*, zuletzt geändert durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749).

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Gebhard, Ulrich (1988): Naturwissenschaftliches Interesse und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Nexus.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Goffman, Erving (1995): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2012 (GVBl. S. 645).
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höfer, Dieter/Steffens, Ulrich/Dichl, Gunther/Loleit, Petra/Maier, Dieter (2010): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Eine Darstellung für Lehrerinnen und Lehrer an hessischen Schulen. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köberle, Matthias (1999): Deutscher Habitus bei Peter Weiss. Studien zur „Ästhetik des Widerstands“ und zu den „Notizbüchern“. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann.
- Meyer, Hilbert (2010): Unterrichtsmethoden, II: Praxisband. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Nittel, Dieter (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2002, S. 137-152.
- Nittel, Dieter (2004): Berufliche Selbstbeschreibungen und Biografie. Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In: Bender, Walter/Groß, Maritta/Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 343-358.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea (2014): Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 60-101.
- PAELL (2014): Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Berufsgruppen. Internes Arbeitspapier. Frankfurt am Main.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Wilhelm (1971): Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. Historische und Pädagogische Studien, Bd. 2., Berlin: Colloquium-Verlag.
- Stangl, Werner (2014): Stereotyp. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/630/stereotyp/> (07.04.2014)
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2013, S. 145-162.