

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 326-341

urn:nbn:de:0111-opus-48134

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Professionalität

Werner Helsper

Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil 303

Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger

Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung 309

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens 326

Dieter Nittel

Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität 342

Sabine Reh

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität 358

Allgemeiner Teil

Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann

Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten 373

Johannes Giesinger

Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns 392

Diskussion

Andreas Möckel

„Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“? Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik 406

<i>Siegling Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?	
Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel	416
<i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung	
Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht	430
<i>Karin Priem</i>	
Jürgen Osterloh: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungs- wissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner	435
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung	437
<i>Dokumentation</i>	
Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2003	440
Pädagogische Neuerscheinungen	469

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag versucht empirisch zu erhellen, wie sich pädagogisches Wissen und pädagogische Professionalität - vor dem Hintergrund der Universalisierung des Pädagogischen - auch unabhängig und jenseits professioneller wie disziplinärer Bezugssysteme entfalten (können). Dazu werden Befunde eines DFG-Projektes über die Institutionalisierung pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens in einem Profit- und Non-Profit-Unternehmen vorgestellt. Neben den vielfältigen empirisch aufweisbaren Formen pädagogischen Wissens (Vermittlungswissen, Aneignungsbezogenes Vermittlungswissen, Überprüfungswissen) zeigt sich eine Vielfalt individueller wie kollektiver Formen der Selbstbeobachtung. Durch sie werden nicht nur die Aneignungs-, sondern auch die Vermittlungsprozesse der Akteure einer kontinuierlichen Reflexion unterworfen. Die Generalisierung eines Selbstbeobachtungshabitus, eines Lernerhabitus und eines Vermittlungshabitus sind im Kontext des lebenslangen Lernens somit gleichzeitig ablaufende und sich wechselseitig verstärkende Prozesse.

1. Lebenslanges Lernen und pädagogisches Wissen

Die Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1993) zeigt sich in modernen als Wissensgesellschaften beschriebenen Gesellschaften (vgl. Stichweh 2004) nicht nur in der Zunahme der lebenslaufbezogenen Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen, sondern auch in einer zunehmenden Diffundierung, Diversifizierung und Verfügbarkeit pädagogischen Wissens. Beide Prozesse vollziehen sich dabei nicht nur innerhalb ‚pädagogisch‘ markierter Kontexte und Handlungsrollen. Sie kristallisieren sich in den unterschiedlichsten Institutionalisierungskontexten aus und sind in die verschiedensten Tätigkeitssegmente auch jenseits expliziter pädagogischer Handlungsrollen eingelagert. Diese Generalisierung und Veralltäglichung von Wissensvermittlung und pädagogischem Wissen ist gleichzeitig auch Voraussetzung wie Resultat der gesellschaftlichen Institutionalisierung des lebenslangen Lernens, das seinerseits durch abgeschwächte pädagogische Ursache-Wirkungs-Ketten sowie durch eine Pluralität von Zugängen und individuellen Aneignungsspielräumen gekennzeichnet ist (vgl. Kade/Seitter 1996, insbes. S. 251ff.; Brödel 1998).

Vor diesem Hintergrund der Universalisierung, Entgrenzung und Veralltäglichung des Pädagogischen stellt sich – gerade auch mit Blick auf das pädagogische Wissen – die Frage nach den Konsequenzen für ein Konzept pädagogischer Professionalität, das ja üblicher Weise auf Beruflichkeit und Lehren bezogen wird (vgl. Combe/Helsper 1996). Unter welchen Bedingungen kann sich Professionalität auch dort entwickeln, wo sie nicht bereits durch disziplinäre oder professionelle Bezugssysteme legitimiert und stabilisiert wird, und zwar nicht nur im Zusammenhang mit Lehren, sondern – vielleicht noch irritierender – auch im Zusammenhang mit Lernen? Unsere Antwort lautet: Im Kontext des lebenslangen Lernens ist die Emergenz pädagogischen Wissens und päd-

gogischer Professionalität an die Institutionalisierung von Formen der (individuellen wie kollektiven) Selbstbeobachtung gekoppelt.

Wir wollen im Folgenden diese These an Befunden eines Projektes erörtern, das versucht, die These von der Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen empirisch gewendet weiterzuentwickeln.¹ Zunächst werden Ergebnisse der ersten bereits abgeschlossenen Projektphase, in der die Transformation von Prozessen der Wissensvermittlung in pädagogische Kommunikation im Vordergrund stand, in aller Kürze vorgestellt (2). Im Anschluss daran analysieren wir die unterschiedlichen Institutionalisierungsformen pädagogischen Wissens (3) sowie die verschiedenen individuellen, sozialen, medialen und organisatorischen Formen von Selbstbeobachtung in den beiden Untersuchungsfeldern (4). Abschließend wird das Konzept pädagogischer Professionalität, das bislang vor allem auf die Seite des Lehrens bezogen wurde, auch für die Seite des Erwerbs von Wissen, d.h. des Lernens, geöffnet. Die Befunde unseres Projekts werden in der theoretischen Figur einer doppelten Professionalität lebenslangen Lernens als gleichzeitige Prozessierung von aneignungsbezogener Vermittlung und vermittlungsbezogener Aneignung verdichtet (5).

2. Wissensvermittlung und pädagogische Kommunikation

Untersuchungsgegenstand unseres Projektes sind zwei große Dienstleistungsorganisationen im Profit- und Non-Profitbereich, die beide als Orte der sozialen Konstitution und Institutionalisierung von lebenslangem Lernen analysiert werden. In der ersten Projektphase² wurden beide Bereiche daraufhin untersucht, inwieweit Probleme der Veränderung(-sfähigkeit) sowohl von Personen als auch von Organisationen durch die Institutionalisierung pädagogischer Kommunikation (vgl. Kade 2003) bearbeitet werden. Wissensvermittlung, aneignungsbezogene Wissensvermittlung und Wissensüberprüfung bilden in dieser Hinsicht unterschiedliche Operationen, die in ihrem je variierenden Zusammenhang die differenten Ausprägungsformen pädagogischer Kommunikation ausmachen. Prozesse der Wissensvermittlung lassen sich in vielfältiger Form identifizieren. Sie sind eingelagert in settings wie Besprechungen, Routinesitzungen, Mitarbeiter Einführungen, Weiterbildungsseminare, Berufsschnuppertage, einen Tag der offenen Tür, eine Mitarbeiterzeitschrift und das Internet (Unternehmen) oder Beratungstage, Rundgänge im Rahmen der aufsuchenden Sozialarbeit, eine Expo-Fahrt, eine Literaturwerkstatt, ein Cafehausgespräch oder ein Sozialmagazin (Verein). Bei diesen settings lassen sich nicht nur Adressaten, Reichweite, Richtung, Akteure, Orte, Ziele, Methoden und Inhalte der Wissensvermittlung unterscheiden, sondern auch verschie-

- 1 Das von der DFG mit der Laufzeit von März 2000 bis Juli 2004 geförderte Projekt hat den Titel „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind Manfred Kroschel, Regine Mohr, Jörg Dinkelaker, Birte Egloff und Monika Fischer.
- 2 Für eine genauere Beschreibung der Untersuchungsfelder, des methodischen Vorgehens und der ersten Projektergebnisse vgl. Kade/Seitter (2003).

dene Formen des Verhältnisses von Vermittlung und Aneignung spezifizieren, nämlich *explizit-intensive*, *hybrid-uneindeutige* und *medial-extensive* Formen.

Die allseits anzutreffende Existenz von Formen der Wissensvermittlung ist allerdings noch keine hinreichende Bedingung für die Existenz pädagogischer Kommunikation. Der Übergang von Wissensvermittlung in pädagogische Kommunikation vollzieht sich erst dadurch, dass die Aneignungsproblematik bei der Wissensvermittlung nicht nur implizit mitläuft, sondern die Probleme der Aneignung reflektiert und die ‚richtige‘ Aneignung auch überprüft werden. Allerdings findet pädagogische Kommunikation kaum dauerhaft kontinuierlich statt. Sie ist eher *flüchtig*, da pädagogische Bezugspunkte in der Kommunikation häufig erst etabliert und dann immer wieder neu durchgesetzt werden müssen. Des Weiteren ist pädagogische Kommunikation durchweg *rudimentär*. Gerade die lockere Kopplung von pädagogischer Absicht, Wissen, Vermitteln, Aneignen und Überprüfen macht es eher unwahrscheinlich, dass alle Elemente in einer Kommunikationssequenz vorkommen. Als Äquivalent für die fehlende Dauerhaftigkeit und Vollständigkeit lässt sich der *netzwerkartige* Charakter und der institutionelle Verweisungszusammenhang einer sich an vielen Orten und Gelegenheiten entfaltenden pädagogischen Kommunikation identifizieren. Gerade an dieser netzwerkartigen Struktur, die eine lockere Koppelung ihrer Elemente mit ihrer zeitlichen, räumlichen, thematischen und sozialen Expansion verbindet, zeigt sich das sozial-räumlich offene Modell des lebenslangen Lernens. Die Einlagerung pädagogischer Kommunikation in die Gleichzeitigkeit personal-interaktiver, struktural-organisatorischer und technisch-medialer Kontexte sorgt für die Permanenz ihrer Entfaltung gerade auch dort, wo ihr Einsatz nur punktuell und flüchtig ist. Abhängig ist die Institutionalisierung wissensbezogener Kommunikation insbesondere von der Etablierung zeitlicher Routineabläufe. Erst die institutionell gefestigte Temporalisierung von Kommunikation macht in der zeitlichen Abfolge und Verknüpfung einzelner Kommunikationssequenzen pädagogische Kommunikation wahrscheinlicher. Dies gilt für die Verknüpfung interaktionsbezogener Kommunikationssequenzen, für die Verknüpfung von Kommunikationsanlässen auf institutionell-organisatorischer Ebene oder die Verknüpfung technologiebasierter Kommunikation. Pädagogische Kommunikation realisiert sich also erst im Gesamtzusammenhang der Abfolge von Unterrichts-, Beratungs- und Weiterbildungssequenzen, in periodisch veranstalteten Besprechungs-, Sitzungs- und Beratungsroutinen, in der Wiederkehr von Zielvereinbarungen, vertraglichen Festlegungen, Mitarbeitergesprächen, Kontrollprüfungen und Managementsystemen, in der zeitlich gestaffelten oder dauerpräsenten Verbreitung technologiegestützter Medien wie Zeitschriften, Internet oder Intranet.

3. Pädagogisches Wissen

Die zeitliche, räumliche und soziale Vervielfältigung der Formen von (aneignungsbezogener) Wissensvermittlung ist daran gebunden, dass sich pädagogische Kommunikation in ihrem Vollzug beobachtet, oder actorbezogen formuliert: dass sie als Kommunikationsverlauf beobachtet wird. Erst durch eine derartige Beobachtung hebt sie sich als

eine spezifische soziale Form aus der empirisch insgesamt mehrdeutigen Kommunikation heraus und gewinnt anderen Kommunikationsformen gegenüber Kontur. Die pädagogischer Kommunikation inhärente Reflexivität gibt deren kognitiver Seite eine gesteigerte Bedeutung. Als quasi-objektive, subjektunabhängige Verknüpfung der sie kennzeichnenden operativen Elemente Vermitteln, Aneignen und Überprüfen (von Wissen) ist sie daher nicht bereits ausreichend beschrieben. Erst der reflexive Bezug der Akteure auf pädagogische Kommunikation im Medium von (pädagogischem) Wissen macht sie zu einer sozialen Realität des Feldes. Pädagogische Kommunikation verweist also auf Wissen und in besonderem Maße auf pädagogisches Wissen (vgl. auch Oelkers/Tenorth 1993; Rustemeyer 2003). In diesem Zusammenhang gewinnen die sozialen Akteure beider Felder eine besondere Bedeutung. Deren (pädagogisches) Wissen steht in der zweiten Projektphase im Vordergrund. Als Materialgrundlage dienen neben Gruppendiskussionen vor allem Experteninterviews, in denen das individuell verfügbare Wissen der im Feld handelnden Akteure erhoben wird.³

Analog zur Bestimmung von pädagogischer Kommunikation als Zusammenhang von Wissensvermittlung, aneignungsbezogener Wissensvermittlung und Wissensüberprüfung lässt sich pädagogisches Wissen als Zusammenhang von Vermittlungswissen (Wissen über Wissensvermittlung), aneignungsbezogenem Vermittlungswissen (Wissen über aneignungsbezogene Wissensvermittlung) und Überprüfungswissen (Wissen über Wissensüberprüfung) spezifizieren. Die Ausprägungsart und -intensität der einzelnen Dimensionen sowie ihre variierenden Relationen sind dabei nicht im Vorfeld theoretisch-normativ, sondern nur empirisch-rekonstruktiv zu bestimmen.

3.1 Vermittlungswissen

In den Experteninterviews gibt es vielfältiges Wissen darüber, dass und wie im Unternehmen bzw. Verein Wissen vermittelt wird (werden soll). Dieses Wissen über Wissensvermittlungsprozesse kann als (Wissens-)Vermittlungswissen bezeichnet werden. Es ist zum großen Teil explizit verfügbar, wird adressatenspezifisch beschrieben sowie in den unterschiedlichsten Formen und Methoden seines Einsatzes detailliert erläutert. Das große Repertoire an Vermittlungswissen, das in beiden Bereichen vorhanden ist, lässt sich in dreifacher Weise spezifizieren:

Zunächst bezieht sich das Vermittlungswissen auf diejenigen Kontexte, in denen in intensiver personen- oder gruppenbezogener Form Prozesse der Wissensvermittlung/Beratung/Hilfeplanung stattfinden. Als diesbezügliche Kontexte finden u.a. Ausbildung,

3 Insgesamt wurden in beiden Feldern je 15 Experteninterviews aus den unterschiedlichsten Bereichen erhoben und 6 Gruppendiskussionen aufgenommen. Die Auswertung der Interviews, auf die wir hier vor allem rekurren, sollte unter dem Aspekt pädagogischen Wissens zum einen die individuellen Gestaltungsmuster pädagogischer Kommunikation, zum anderen die subjektiven Grenzziehungen zwischen pädagogischer Kommunikation und anderen Kommunikationsformen, erhellen die das Verhältnis der Akteure zum Umgang mit Wissen unter den Bedingungen institutioneller Mehrdeutigkeit bestimmen.

Fortbildung, Lehrgänge, Kurse, Unterricht, Praktika, Trainee- und Schulungsprogramme, Moderationsgruppen, workshops, Vorträge, Präsentationen und Beratung in den Experteninterviews Erwähnung. Ebenso werden die eingesetzten Methoden (Einzelunterricht, Gruppenarbeit, interne Differenzierung, Beratungsmethoden, etc.) und Medien (Folien, videobasierte Kurzfilme, Beamer, Overheadprojektor, Tafel) angesprochen. Überdies existiert ein differenziertes geschlechts-, berufsgruppen-, regional- und krankheitsspezifisches Adressatenwissen, dem je unterschiedliche Formen der Wissensvermittlung entsprechen.⁴ Allein die Kenntnis dieser vier Dimensionen (Kontexte, Methoden, Medien und Adressaten) der Wissensvermittlung samt ihrer unterschiedlichen Verbindungen macht deutlich, über welch differenziertes Vermittlungswissen sowohl der Unternehmens- wie der Sozialbereich verfügen.

Des Weiteren werden von den Experten beider Bereiche eine Fülle von organisationsbezogenen Kommunikationsroutinen angesprochen, durch die in systematischer Weise Prozesse der Wissensvermittlung zwischen Personen und Gruppen innerhalb und zwischen den verschiedenen Abteilungen/Diensten organisiert werden. Abteilungsübergreifende Sitzungen, Teambesprechungen, Gesprächsroutinen, workshops, Zukunftswerkstätten, etc. stellen ein filigranes, verzweigtes, regelmäßig in Anspruch genommenes Kommunikationsnetz dar, das mit unterschiedlichen Reichweiten (Personenanzahl), abgestufter Periodizität (wöchentlich, monatlich, halbjährlich, jährlich) und hybriden Arrangements (Wissensvermittlung in Verbindung mit Geselligkeit) nicht nur der Abstimmung, Koordination und Entscheidungsfindung dient, sondern für die Beteiligten auch ein zentraler Ort der Wissensvermittlung, des Informationsaustauschs und der Reflexion darstellt. Um die Flüchtigkeit der Interaktion auf diesen Sitzungen zu bearbeiten, werden die Besprechungen protokolliert und sowohl für die Anwesenden wie für die Nicht-Anwesenden dokumentiert. Die Protokolle dienen der Ergebnissicherung, der Entwicklung von Aufgabenlisten, dem Vermerk von Aufgaben und Verantwortlichen, der zeitlichen Terminierung, etc. Die Gesamtheit der Kommunikationsroutinen ist in Kommunikationsplänen festgehalten, in denen auch verbindlich festgelegt wird, wer jeweils Teilnehmer ist, welche Themen besprochen werden, ob es ein Protokoll gibt und wer in den Verteiler aufgenommen ist. Die Kommunikationsroutinen samt Dokumentation und Weitergabe (mündlich, per Umlauf) sind komplexen Lehr-/Lernarrangements vergleichbar, in denen Wissensvermittlung planmäßig gestaltet und gesteuert wird. Das Vermittlungswissen der Beteiligten zielt auf die makro- und mikrodidaktische Gestaltung und Steuerung von Kommunikationssituationen, in denen Wissensvermittlung nicht nur praktiziert wird, sondern in denen auch die Erzeugung neuen Wissens durch die Gleichzeitigkeit von kreativer Selbstorganisation und kontrollierender Überprüfung provoziert werden soll.

Neben der Wissensvermittlung in intensiven personenbezogenen settings und Prozessen der Wissensvermittlung in hybriden Kommunikationsroutinen wird als dritte

4 Als Adressaten werden in beiden Bereichen nicht nur Mitarbeiter und Klienten/Auszubildende unterschieden, sondern auch Unternehmenskunden, Schulen, Nachbarschaft, Öffentlichkeit, Elternschaft, Sozialamt oder Einrichtungen wie Kirchen, Sicherheitsdienste, Flughafen, Ordnungsamt.

Variante des Vermittlungswissens in beiden Bereichen die Wissensvermittlung in technisch-medialen Arrangements thematisiert. Hier dominiert vor allem im Unternehmensbereich dasjenige Vermittlungswissen, das sich über den allgemeinen Kommunikationsdienst des Unternehmens hinaus zunehmend computergestützter Formen der Wissensvermittlung über Internet und Intranet (E-Mail, chat-rooms, Internet-Communities, digitalisierte Expertenverzeichnisse und Dokumentensammlungen, etc.) bedient.

Quer zu diesen drei Dimensionen der intensiven, hybriden und extensiven Form der Wissensvermittlung steht – zumindest im Unternehmen – die institutionelle Ausdifferenzierung des Wissensmanagements, für das Wissensvermittlung bzw. die gezielte Förderung des Austauschs von Wissen selbst das Vermittlungsthema darstellt. Das Vermittlungswissen, das sich auf die Einführung und Implementierung von Wissensmanagement bezieht, arbeitet sowohl mit konventionellen Formen wie dem Vortrag oder der Schulung als auch mit computertechnologischen Systemen wie Wissensdatenbanken und Expertenverzeichnissen. Darüber hinaus wird aber auch der Austausch von Wissen von seiner sozialen Seite her thematisiert; insbesondere wird in dem ausgeklügelten Besprechungswesen eine Form von Wissensmanagement gesehen („Jede Besprechung ist Wissensmanagement“). Dessen Ziel ist die *Vermittlung eines generalisierten Vermittlerhabitus*: jeder Mitarbeiter soll potenziell ein Wissensvermittler werden und Wissen auf Abruf oder auf Vorrat für andere bereit stellen. Das ganze Unternehmen wird in dieser Perspektive als ein ständiges Geben, Zirkulieren und Nehmen von Wissen bestimmt, in dem Prozesse des Weitergebens und Aufnehmens, Abstimmens und Moderierens, Dokumentierens und Bereitstellens von zentraler Bedeutung sind.

3.2 Aneignungsbezogenes Vermittlungswissen

Immer dann, wenn das breit gefächerte Spektrum von Vermittlungswissen auf Aneignungsprobleme von Personen oder Gruppen bezogen wird, immer dann, wenn Schwierigkeiten der Koppelung zwischen Vermittlung und Aneignung thematisiert werden, lässt sich von aneignungsbezogenem Vermittlungswissen sprechen. Vermittlungswissen wird dadurch zum aneignungsbezogenen Vermittlungswissen, das Aneignungsschwierigkeiten bezeichnet und mit zumeist defizitären Adressatenkonstruktionen sowie daraus resultierenden Vermittlungsmodifikationen in Verbindung gebracht werden. Daher wird in den Interviews gerade dort ein differenziertes Adressatenwissen greifbar, wo antizipierte oder tatsächliche Aneignungsschwierigkeiten detailliert-analytisch oder bildhaft-metaphorisch beschrieben werden: so etwa die Bewegungslosigkeit, Verwahrlosung, Rüpelhaftigkeit oder Verantwortungslosigkeit von Obdachlosen, die auf Krankheit (Alkohol, Sucht), mangelndes sprachliches Ausdrucksvermögen oder Beziehungsunfähigkeit zurückgeführt werden, oder die Widerständigkeit und Trägheit von Unternehmensmitarbeitern, die um ihren Arbeitsplatz bangen, den Verlust von Privilegien fürchten oder Veränderungen ihrer Arbeitsplatzsituation als lästige Störung ansehen.

Aneignungsbezogenes Vermittlungswissen erscheint somit zunächst als *adressatenspezifisches Diagnosewissen*: welche Bedarfe hat ein Klient, welche individuelle Problem-

konstellation ist bei einem Unternehmensmitarbeiter anzutreffen, über welches Vermögen der Problembewältigung oder Einsichtnahme verfügt ein Obdachloser, welche Anzeichen sprechen dafür, dass im Rahmen einer Gruppenmoderation „da jetzt plötzlich einer zumacht oder sich nicht mehr beteiligt“. Dieses Diagnosewissen wird häufig nicht als ein statisches, sondern als ein dynamisches, dem Erkenntnisprozess des Vermittlers unterliegendes Wissen beschrieben, der nicht nur Können und Wollen, Fähigkeit und Wille bei den Betroffenen unterscheiden muss, sondern auch wissen muss bzw. wissen sollte, wann jemand überfordert ist.

Das Wissen um die Maßnahmen und Methoden, die eingesetzt werden, um eine problematische bzw. unsichere Aneignung zu beeinflussen, lässt sich als *aneignungsförderndes Methodenwissen* bezeichnen. In dieser Hinsicht verfügen beide Bereiche über eine Vielfalt entsprechenden Wissens. Es umfasst Appell, Ermahnung und Moralisierung ebenso wie Beispiel, Vorbild und Hervorhebung von Erfolgsmodellen, es reicht vom Elementarisieren, Übersetzen und Verdeutlichen über Wiederholen, Variieren und ‚Einhämmern‘ bis hin zum Anweisen, Befehlen und Drohen bzw. Konfrontieren mit negativen Ausschlussfolgen und Anzeigen von Scheitern als realer Alternative. Innerhalb dieses Methodenspektrums kommt dem Elementarisieren und Übersetzen eine besondere Bedeutung zu. Elementarisieren heißt nicht nur einfach anfangen, sondern bei Bedarf noch eine Stufe tiefer ansetzen können. Insbesondere bei den Obdachlosen spielt das Theorem der Niedrigschwelligkeit, der Anpassung an die relativ voraussetzungslose mentale Ausgangslage der Adressaten eine entscheidende Rolle. Aber auch im Unternehmensbereich lässt sich ein strukturelles Äquivalent identifizieren, für das die Metapher des ‚kleinen Mannes an der Front‘ steht. Hier ist es insbesondere ein einflussreicher Abteilungsleiter im Unternehmen, der auf der Notwendigkeit einer Übersetzungstätigkeit mit Blick auf den beschränkten Aneignungshorizont des einfachen Mitarbeiters insistiert. Pointiert formuliert betreibt er didaktische Reduktion und Rekonstruktion, indem er komplexes Wissen vereinfacht bzw. einen komplexen Gegenstand adressatenbezogen elementarisiert.

Aneignungsbezogenes Vermittlungswissen spezifiziert sich drittens in einem *organisationsbezogenen Ablaufwissen*. Mitarbeiter in beiden Feldern verfügen über genaue Kenntnis der innerorganisatorischen Prozessabläufe, auf die hin die Bedarfe und Einsichten ihrer Kunden/Klienten orientiert werden (müssen). Mitarbeiter bewegen sich damit nicht nur innerhalb klar definierter Spielräume mit entsprechenden Zielvorgaben, die umgesetzt werden müssen. Sie wissen auch um die institutionellen Möglichkeiten einer arbeitsteiligen Bearbeitung von Problemlagen. So kann beispielsweise ein Ausbilder, der unter der – auch ökonomisch wichtigen – Maßgabe arbeitet, dass alle Auszubildenden erfolgreich der Abschlussprüfung zugeführt werden müssen, Fördergruppen zur gezielten Nacharbeit etablieren. Oder eine Führungskraft kann Veränderungsprozesse im Unternehmen über die Einrichtung entsprechender Moderatorengruppen bearbeiten, um dadurch die Akzeptanz seitens der betroffenen Mitarbeiterschaft zu gewinnen. Und ein Berater im Obdachlosenbereich wird die vorgesehenen Möglichkeiten innerorganisatorischer Überstellung und institutioneller Weitervermittlung nutzen, um Klienten mit ihren diagnostizierten Problemlagen an den richtigen Ort und zum richtigen Spezialisten zu führen.

Aneignungsbezogenes Vermittlungswissen konkretisiert sich schließlich in einer umgekehrten Klienten-Mitarbeiter-Relation als *vermittlungsbezogenes Aneignungswissen*. In einer derartigen Perspektive werden Aneignungserfahrungen mit Blick auf und in der Perspektive von (potenzieller) Vermittlung thematisiert bzw. Defizite und Probleme der Vermittlungsseite und daraus abgeleitete Aneignungsnotwendigkeiten seitens der Vermittler zur Sprache gebracht. Pointiert handelt es sich hierbei um ein Wissen über die notwendige Selbstpädagogisierung der Vermittler, die sich etwa zielgerichtet in Vermittlungssituationen begeben, um daraus für ihre eigene Vermittlungstätigkeit zu lernen, oder die die Kritik ihrer Adressaten für die Verbesserung der eigenen Vermittlungsaktivitäten nutzen.

3.3 Überprüfungswissen

In den Interviews zu beiden Bereichen lässt sich schließlich eine starke Ausdifferenzierung und Vielfalt von Überprüfungswissen feststellen. Dies betrifft sowohl mündliche und schriftliche Formen der Überprüfung als auch personen- und verfahrensbezogene Routinen der Bewertung. So unterliegen Auszubildende und Laboranten regelmäßigen Leistungstests, deren Ergebnisse und Entwicklung in Protokollen dokumentiert werden. Obdachlose werden bei ihren Beratungsterminen in festgelegten Zeitintervallen hinsichtlich der an sie gestellten und vereinbarten Aufgaben überprüft, wobei ihr Verhalten insgesamt in Akten dokumentiert und in Entwicklungsberichten an das Sozialamt weitergeleitet wird. Ebenso müssen sich Mitarbeiter beider Bereiche regelmäßig in Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen überprüfen lassen. Des Weiteren führt die Institutionalisierung von Feed-back und Evaluation zwischen Mitarbeitern, zwischen Kunden und Mitarbeitern sowie zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern zu permanenter direkter oder indirekter Leistungsüberprüfung. Verfahren wie Kommunikationsroutinen samt ihrer Dokumentation sind immer auch Überprüfungsroutinen sowohl in den Sitzungen selbst als auch in der dokumentierten Festschreibung von Verantwortlichkeiten und daraus resultierenden späteren Überprüfungsmöglichkeiten. Führung über Zielvereinbarung und Projektmanagement stellen ebenfalls routinisierte Verfahren dar, die zugleich der Förderung und Überprüfung von Mitarbeitern dienen. Besondere Bedeutung erfährt das Überprüfungswissen im Rahmen der Institutionalisierung von Wissensmanagement, bei dem nicht erwünschtes Wissen zurückgewiesen und falsches Wissen korrigiert, systematisiertes Wissen adressatenspezifisch übersetzt und vermitteltes Wissen richtig angewendet werden muss. In zugespitzter Form ist Überprüfungswissen schließlich bei der Personalrekrutierung greifbar, bei der es darum geht, dem Unternehmen geeignete Bewerber und dem Verein anspruchsberechtigte Obdachlose mit stark selegierender Wirkung zuzuführen.⁵ Insgesamt lässt sich dieses vielfältige Über-

5 Das Prozedere ist in beiden Bereichen strukturell ähnlich. Sowohl im Unternehmen als auch im Verein werden potentielle Bewerber (viele) durch ein gestaffeltes und miteinander vernetztes Angebot angesprochen (aufsuchende, niedrigrschwellige Personal- und Sozialarbeit). Die erfolgreiche

prüfungswissen nach den Kriterien personenbezogen – routinisiert, mündlich – schriftlich, offen – verdeckt, direkt – indirekt selektiv, zertifiziert – nicht zertifiziert unterscheiden.

3.4 *Zusammenhangsbildung und übergreifendes Deutungswissen*

Der Zusammenhang dieser drei Wissensformen wird in den Interviews nur selten expliziert. Die Thematisierung vollzieht sich zumeist dort, wo entsprechende pädagogische Rollen (Ausbilder, Berater, Trainer, Moderator) ausdifferenziert sind und diese von einer Person schwerpunktmäßig wahrgenommen werden. In den meisten Fällen zeigt sich die Zusammenhangsbildung nur indirekt, wenn etwa beim Thema Wissensmanagement von den Führungskräften sowohl die technische, soziale und interaktive Seite der Wissensvermittlung angesprochen als auch – zumindest in Ansätzen – auf die Schwierigkeit der auf Einsicht setzenden Anreizung, der langsamen Gewöhnung oder der unternehmensöffentlichen Teilhabe der Mitarbeiterschaft hingewiesen wird. Insgesamt ist bei den Experten eine starke Betonung und differenzierte Handhabung des Vermittlungs- und Überprüfungswissens feststellbar, während das aneignungsbezogene Vermittlungswissen eher sporadisch auftritt und die konkreten Probleme des ‚wie‘ der Umsetzung meist ausgespart werden. Insofern ist pädagogisches Wissen in seinen prozeduralen Dimensionen zwar plural, situativ und lokal in vielfältiger Weise vorhanden, in seiner Zusammenhangsbildung jedoch eher flüchtig, rudimentär und instabil. Dies gilt vor allem dann, wenn man die Ebene der Einzelinterviews fokussiert. Betrachtet man allerdings die Gesamtheit der Interviews als eine – auch arbeitsteilig vorgebrachte – Form der Darstellung des Unternehmens bzw. des Vereins, ist die Fülle des vorhandenen, organisatorisch, institutionell und biografisch gebundenen pädagogischen Wissens beträchtlich. Auch wenn in den Interviews an keiner Stelle ein globales Konzept absichtsvoller pädagogischer Steuerung sichtbar wird, so kann faktisch dennoch eine netzwerkartig verbundene Vielfalt von pädagogischem Wissen bei Bedarf aktualisiert werden.

Diese – fast überall und ständig – verfügbare Potenzialität hängt nicht so sehr damit zusammen, dass pädagogisches Wissen aufgrund spezialisierter und ausdifferenzierter pädagogischer Handlungsrollen in beiden Bereichen etabliert ist, sondern damit, dass pädagogische Handlungsweisen und pädagogisches Wissen in den unterschiedlichen Rollensegmenten, die Mitarbeiter auszufüllen haben, vielfältige, z.T. auch parasitäre Verbindungen eingehen. Die Rolleneigenschaften und das damit verbundene Wissen von Moderatoren, ‚Kümmerern‘, Tutoren, Wissensvermittlern, Wissensmanagern, Coachs, Begleitern, Evaluatoren, etc. werden von einem zunehmend größeren Kreis von Mitarbeitern in ihr alltägliches Handeln integriert, sodass dieselben Personen zwischen

Einmündung (wenige) wird im Unternehmen (erfolgreiche Bewerbung) durch ein gezieltes Bewerbertraining pädagogisch entschärft, während sich im Verein (erfolgreiche Aufnahme und Vermittlung) ein langer Prozess der juristischen, ökonomischen und pädagogischen Bedarfsklärung mit entsprechenden Selektionen anschließt.

verschiedenen Rollen permanent hin- und herwechseln und dabei unterschiedlichste Wissensbestände aktualisieren (können und müssen). Die Universalisierung pädagogischen Wissens geht in dieser Hinsicht einher mit der Universalisierung pädagogischer Rollensegmente, die temporär und situativ von einem immer größeren Personenkreis ausgeübt werden. Zum anderen hängt die verfügbare Potenzialität pädagogischen Wissens mit der medientechnischen und kommunikativen Durchdringung beider Bereiche zusammen, die das Handeln von Personen unter dem Gesichtspunkt seiner ständigen Entwicklungs- und Verbesserungschancen reflexiv bearbeitbar macht. In dieser Hinsicht ist die Universalisierung pädagogischen Wissens Motor und Resultat der Spiegelungs- und Reflexionsmöglichkeiten, die sich durch die zunehmende Kommunikation und Versprachlichung von Arbeit ergeben.

Als Angelpunkt pädagogischen Wissens kann der Topos von den Entwicklungs- und Verbesserungsperspektiven von Individuen bezeichnet werden. Er ist diejenige Deutung, die den konkreten Operationen pädagogischer Kommunikation und den konkreten Formen pädagogischen Wissens zugrunde liegt. Sie setzen als Fluchtpunkt voraus, dass Individuen als entwicklungsfähige Personen gedacht werden, die nicht so bleiben müssen (können), wie sie sind, sondern die sich aus dem heraus, was sie sind, entwickeln können (müssen). Entwicklung wird in diesem Zusammenhang als eine positive Option gedacht, die als unterstellte Möglichkeit jedoch zugleich den Rang einer (potenziellen) Verhaltenserwartung erfährt. Unterstellte Entwicklungsfähigkeit und angemessene/zugemutete Verhaltensveränderung laufen parallel; Potenzialität wird in Normativität überführt. Gleichzeitig impliziert dieser doppelte Fluchtpunkt pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens, dass die Realisierung dieser Entwicklungsmöglichkeiten und Veränderungszumutungen durch handelndes Eingreifen ermöglicht wird, wobei sich dieser Eingriff sowohl im Modus pädagogischer Intervention als auch im Modus aktiver Selbstpädagogisierung vollziehen kann. Auch in den beiden von uns untersuchten Feldern ist dieser Fluchtpunkt pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens greifbar. Er wird in unterschiedlicher Weise operationalisiert und auf unterschiedliche Schlüsselprobleme wie Einsicht-Druck, Freiwilligkeit-Zwang, Vergangenheit-Zukunft, Biografie-Institution bezogen.

4. Selbstbeobachtung als Form (pädagogischer) Professionalität

Pädagogische Professionalität als die reflektierte Relationierung von Wissen und Können basiert, wenn auch nicht ausschließlich, auf dem Einsatz pädagogischen Wissens, und zwar *pädagogischen* Wissens, aber auch pädagogischen *Wissens*.⁶ Im Einsatz – und

6 Das Können als die – neben dem Wissen – andere Seite der paradoxen Einheit von radikalisiertem Entscheidungs- und Begründungshandeln wird im folgenden ausgeklammert. Zum Konzept pädagogischer Professionalität, das die individuellen Akteure als Ausgangspunkt der Institutionalisierung pädagogischen Wissens betont und das eine Handlungs- und Kommunikationsform bezeichnet, die auch außerhalb von professionellen Rahmungen anzutreffen ist, vgl. Nittel (2002).

entsprechend kommuniziert in den Experteninterviews – ist das (pädagogische) Wissen zunächst individuell, lokal, situations- und organisationsspezifisch. Es ist gebunden an den jeweiligen individuellen Akteur, an seine arbeitsplatzbezogenen Erfahrungen und an seine Berufsbiographie. Gerade diese ist ein wichtiger Ort seines Erwerbs, wenn es nicht in (Weiter-)Bildungsveranstaltungen, wie einem Hochschulstudium oder einer Fortbildung, systematisch erworben wurde. Die Wissensqualität dieses Wissens ist nicht durch den Bezug auf die (Erziehungs-)Wissenschaft oder eine pädagogische Profession begründet. Das in der lernbezogenen Kommunikation eingesetzte Wissen erzeugt sich vielmehr ohne direkten, vereinheitlichenden Kontakt zur Erziehungswissenschaft und zur pädagogischen Profession, auch wenn es nicht ohne jeden Bezug auf diese Referenzen ist.

Wenn das individuell eingesetzte (pädagogische) Wissen nicht durch externe Instanzen legitimiert und garantiert ist, wird die Erzeugung der Wissensqualität des eingesetzten Wissens zu einer wesentlichen Leistung der beteiligten Akteure selbst. Welches ist nun der Modus, der dieses individuell in Anspruch genommene Wissen in gesellschaftlich anerkannte Formen von Professionalität transformiert? Unsere Analysen bieten Anhaltspunkte dafür, dass die Entgrenzung und Universalisierung pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens mit einer Tendenz zur (Universalisierung der) Selbstbeobachtung einhergeht. Sie wird durch Kommunikationsprozesse stimuliert, die die Arbeit überlagern, ihr vorausgehen, ihr nachfolgen und die vielfach in engem Zusammenhang mit Bewertungen, Evaluationen und Entscheidungen stehen. Selbstbeobachtung ist diejenige Form, in der sich Reflexivität als Bezug auf andere und anderes im Inneren des individuellen Wissens einprägt. Sie ist zugleich die Form, in der individuelle Akteure durch andere irritierbar werden. Solche Differenzenerfahrungen können die Reflexivität, die Revision, die Kritik, aber auch die Bestätigung individuellen Wissens steigern.

Vier Formen der Selbstbeobachtung lassen sich in den Experteninterviews unterscheiden:

Individuell-interne Selbstbeobachtung

In ihrer einfachen Form hat Selbstbeobachtung den Ausgangspunkt in individuellen Erfahrungen biografischer oder sachlicher Differenz. Vorausgesetzt sind dabei Individuen, die über ein Gedächtnis verfügen und sich auch an das erinnern können, was erfahrungsmäßig nicht gegenwärtig ist, sondern weit zurückliegenden Zeitpunkten oder entfernten Orten zuzuordnen ist. Um die Nutzung der Zeitdifferenz handelt es sich dort, wo Individuen eigenes Wissen, das sie zu einem früheren Zeitpunkt, etwa bei der Wissensvermittlung, eingesetzt haben, mit dem Wissen vergleichen, das sie zu einem späteren Zeitpunkt genutzt haben. Um die Nutzung primär einer Sachdifferenz handelt es sich dort, wo Experten Erfahrungen in einem Tätigkeitsfeld in den Zusammenhang mit Erfahrungen in anderen Feldern stellen. Das ist etwa dann der Fall, wenn das pädagogische Wissen, das in der Fortbildung in den neuen Bundesländern noch nahe der Wende eingesetzt wurde, mit dem Wissen verglichen wird, das bei der üblichen Fortbildung

von Führungskräften oder der Ausbildung von Chemiepraktikanten eingesetzt wird. Diese Form der individuell-internen Selbstbeobachtung ist eng an das individuelle Handeln gebunden. Sie läuft mit diesem unbemerkt mit und wird nur im Kontext besonderer settings, wie dem eines Experteninterviews, kommuniziert.

Sozial stimulierte Selbstbeobachtung

Eine zweite Form der Selbstbeobachtung hat ihre Grundlage in der Differenz individueller Akteure. Durch den Vergleich mit dem Wissen anderer wird das Individuum zur Unterscheidung seines Wissens von anderem Wissen und insofern zu dessen Beobachtung veranlasst. Der individuelle Akteur verliert dadurch den selbstverständlichen Bezug auf das in sein Handeln inkorporierte Wissen. Es wird als ein Wissen erkennbar, zu dem es Alternativen gibt. Diese Form sozial eingebetteter Selbstbeobachtung kann naturwüchsig stattfinden, sie kann aber auch durch Kommunikationssettings offen oder verdeckt veranlasst werden, die zusätzlich zu den normalen Arbeitsvollzügen im Unternehmen etabliert werden. Ausdrücklich findet solche Stimulierung etwa durch die Einführung einmaliger bzw. wiederholter Feedbackrunden oder durch kollegialen Austausch im Rahmen von Supervisions- bzw. Praxisreflexionsrunden statt. Eher implizit wird solche wechselseitige Selbstbeobachtung durch routinemäßig oder auf in größeren Abständen stattfindenden Treffen angeregt, an denen verschiedene Beschäftigte regelmäßig über ihre Arbeit(sprojekte) berichten. Das Wissen, etwa für durchgeführte Projekte zur Verantwortung gezogen werden zu können, forciert wiederum die (vorangehende) Selbstbeobachtung unter dem Aspekt der Beobachtbarkeit, des Beobachtetwerdens. Selbstbeobachtung kann damit wesentlich Selbstkontrolle bedeuten. Sie kann aber auch die Entwicklung je individuell eingesetzten Wissens motivieren.

Medial provozierte Selbstbeobachtung

Eine besondere Rolle bei der Stimulierung kontinuierlicher Selbstbeobachtung spielt die Einführung medialer Dokumentationen und Speicherung individuellen Wissens, wie sie durch die neueren Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht wird. Einerseits wird durch die Verschriftlichung individuellen Handelns dieses als Wissen anderen Akteuren sichtbar und operativ zugänglich. Es setzt die Akteure einem gesteigerten Selbstbeobachtungsdruck aus. Dieser kann dazu führen, dass die Sichtbarkeit des eigenen Handelns mitsamt den damit verknüpften positiven oder negativen Folgen beim Handeln bereits antizipiert und nicht erst im Nachhinein bedacht wird. Andererseits weiß sich durch die Verschriftlichung seines Handelns jeder Akteur einer Fremdbeobachtung ausgesetzt, die ihn wiederum zu einer dieser vorausseilenden, fremde Erwartungen an ihn antizipierenden Selbstbeobachtung provoziert. Es ist nicht zuletzt dieser Kontrolleffekt, der dafür verantwortlich ist, dass das individuelle Wissen nicht in der gewünschten Dynamik im Unternehmen prozessiert wird, sondern sein Fluss eher blockiert bleibt.

Organisatorisch und durch Vernetzung stimulierte Selbstbeobachtung

Neuere Entwicklungen in beiden Untersuchungsfeldern gehen in Richtung auf die organisatorische Einführung komplexer Arrangements zur Steigerung individueller und sozialer Beobachtung. Die bloß individuelle Verfügung über Wissen, also auch über pädagogisches Wissen, soll so für den Zugriff durch die Kommunikation geöffnet werden. Solche Arrangements sind insbesondere mit den Konzepten des Wissensmanagements, des Qualifikationsmanagements oder auch des sog. Intrapreneurship verbunden, das den Mitarbeiter als Quasi-Unternehmer anspricht. Sind diese Konzepte erst einmal eingeführt, wird erkennbar, dass es sich dabei nicht nur um Instrumente der Sichtbarmachung und Fremdbeobachtung von Mitarbeitern handelt, und zwar im Blick auf das exklusiv an ihre Person gebundene Wissen (Wissensmanagement), im Blick auf bei ihnen möglicherweise vorhandene, aber noch verborgene oder unentwickelte innovative Ideen (Intrapreneurship) oder im Blick auf individuelle (Qualitäts-) Standards, an denen sie ihr Handeln bewusst oder unbewusst orientieren. Weitaus nachhaltiger ist vielleicht die Wirkung als Instrument zur Stimulierung kontinuierlicher Selbstbeobachtung, da die Institutionalisierung von Fremdbeobachtung über das Beobachtete hinaus – seien dies das individuelle Wissen, die Ideen oder die Handlungsstandards von Mitarbeitern – bewusstseinsrelevante und verhaltenswirksame Folgen zeitigt.

Vor diesem Hintergrund entwickelt sich Pädagogische Professionalität, in den von uns untersuchten Feldern unterschiedlich. Im Unternehmen ist der Ausgangspunkt das zufällige, intransparente und unsichtbare pädagogische Wissen, über das Mitarbeiter individuell verfügen, das nicht als professionelles Wissen anerkannt, ja, überhaupt nicht unter diesem Aspekt beobachtet wird. Durch die Institutionalisierung von Selbstbeobachtung wird der personbezogene Raum der Selbstbeobachtung überschritten und dafür ein organisationsbezogener Raum etabliert. Diese von der Organisation in Regie genommenen Selbstbeobachtungsformen erzeugen überhaupt erst die Voraussetzungen pädagogischer Professionalität, indem das zunächst nur individuell vorhandene pädagogische Wissen dem Prozess einer durch Fremdbeobachtung hervorgerufenen Selbstbeobachtung ausgesetzt wird.⁷ Im Falle des Vereins ist die Professionalität der Akteure zunächst von einer explizit pädagogischen Ausbildung und der Zugehörigkeit zu einer pädagogischen Profession gesichert. Sie gewährleistet eine dauerhafte und verlässliche Beobachtung des von einzelnen Mitarbeitern selbstverantwortlich eingesetzten pädagogischen Wissens. Die Verantwortung für die Sicherung und Qualität dieses Wissens verlagert sich jedoch auch im Verein zunehmend weg von den einzelnen Akteuren hin zu einer organisatorisch eingebetteten Kommunikationspraxis. Durch seinen Kommunikationsbezug büßt das Wissen einerseits an Gesichertheit, Stabilität, Dauerhaftigkeit und Zentralität ein, durch seinen Organisationsbezug und seine schriftliche Kodifizierung entwickelt es sich andererseits zu einem Wissen, über das die Organisation auch und ge-

7 Vgl. in diesem Sinne auch zum Stellenwert von Reflexivität Helsper (2003).

rade unabhängig von den einzelnen Mitarbeitern verfügt. Gemeinsam ist beiden Feldern, dass kommunikationsbezogene Selbstbeobachtung zu dem Medium wird, in dem sich individuelle und organisationale Bezüge des (pädagogischen) Wissens so verbinden, dass zunächst beiläufig stattfindende Selbstbeobachtung sich zunehmend institutionell verfestigt und differenziert. Sie geschieht implizit, explizit oder reflexiv, einmalig, periodisch oder kontinuierlich, individuell zufällig, interaktiv gebunden oder organisatorisch geregelt.

5. Doppelte Professionalität lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen als ein offenes, sozial-räumlich vernetztes Modell des Lernens setzt die Institutionalisierung und tendenziell universelle Aktualisierbarkeit pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens voraus – ebenso wie pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen zur zunehmend universellen Institutionalisierung von lebenslangem Lernen beitragen. Pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen sind dabei keineswegs nur in pädagogische Felder und Handlungskontexte eingelagert, sondern auch jenseits disziplinärer und professioneller Bezugssysteme in den unterschiedlichsten Institutionalisierungsformen etabliert. Gerade in den beiden von uns analysierten Untersuchungsfeldern konnte aufgezeigt werden, dass sich die Generierung, Stabilisierung und Sicherung des (pädagogischen) Wissens als *Wissen* durch die Beteiligten in einem kontinuierlichen Prozess der individuellen und kollektiven Selbstbeobachtung vollzieht – (zunehmend) unabhängig von disziplinären und/oder professionellen Bezügen. In diesem Sinne sind die Akteure im Feld nicht nur Experten für aneignungsbezogene Vermittlungsprozesse und das darauf bezogene Wissen. Vielmehr verkörpern sie auch Lerner, die sich als Individuen gleichsam zur Selbsterzeugung und – im Sinne des lebenslangen Lernens – zur beständigen Selbstfortsetzung überlassen sind. Ihr Lernen hängt wesentlich von den (auch methodischen) Kompetenzen, Fähigkeiten und dem Wissen ab, das sie über sich unter dem Aspekt ihrer (Selbst-)Veränderung und darauf bezogener Aneignungsprozesse erlangt haben. An den Experteninterviews lässt sich – soweit man sie unter dem Aspekt der Selbstorganisation ihres Lernens betrachtet – erkennen, dass dieses Aneignungswissen in hohem Maße von der kommunikativen Etablierung eines Selbstbeobachtungshabitus abhängt. Nicht (primär) durch den Bezug auf pädagogisches (Vermittlungs-)Wissen beweist und bewährt und sich ihre Professionalität, sondern vor allem durch die Entwicklung eines Selbstbeobachtungshabitus.⁸

Selbstbeobachtung wird damit in doppelter Hinsicht zur Voraussetzung, zum Motiv, zum generativen Kern des lebenslangen Lernens. Sie schlägt die Brücke zwischen der auf pädagogischem (Vermittlungs-)Wissen zentrierten Professionalität des Lehrens und der auf individuellem Aneignungswissen zentrierten Professionalität des Lernens. Während Professionalität als die reflektierte Relationierung von Wissen und Können in den

8 Vgl. in diesem Sinne auch zum Übergang vom individuellen Lerner zum Lernhabitus Nolda (2004).

gängigen Untersuchungen vor allem als eine Bezugsdimension *vermittlungsbezogenen (pädagogischen) Handelns* gesehen wird, ist Professionalität als eine Bezugsdimension *aneignungsbezogenen Handelns* eher ungewöhnlich. Im Konzept des lebenslangen Lernens – so kann man die Befunde unserer Analysen interpretieren – sind beide Dimensionen jedoch miteinander verbunden/verbindbar. Zugespitzt formuliert lässt sich von der Professionalität lebenslangen Lernens in einem doppelten Sinne sprechen: Professionell ist dieses Lernen dann, in seine Aneignungsoperationen für die Beteiligten selbst zum Thema werden, wenn Aneignung sich selbst zum Adressaten von Beobachtung macht, wenn Aneignungsfähigkeiten und -schwierigkeiten zum kontinuierlichen Bestandteil von Selbstreflexion werden. Professionell ist dieses Lernen aber auch – und darauf lag ein Schwerpunkt unserer Analysen –, wenn sich das Lernen im Sinne einer Individuumbezogenen Aneignung zugleich unter dem Gesichtspunkt seiner adressatenbezogenen Vermittlung, d.h. seines potenziellen Lehrens prozessiert und organisiert. Anders formuliert: die Professionalität lebenslangen Lernens zeigt sich darin, dass das Lernen unter dem Gesichtspunkt eines möglichen späteren Lehrens beobachtet wird und damit ständig zwischen Vermittlungs- und Aneignungsoptionen changiert. Lehren und Lernen bilden damit nicht eine eindimensional lineare Abfolge – im Sinne einer „synthetisch-harmonisierenden Denkform“ –, sondern – im Sinne einer „analytisch-kombinatorischen Denkform“ (Kondylis 1991) – einen dynamischen, sich wechselseitig bedingenden und verstärkenden Zusammenhang. *Lebenslanges Lernen* bedeutet somit gleichzeitig *lebenslanges Lehren* und die *Generalisierung eines Lernerhabitus* bedeutet zugleich die *Generalisierung eines Vermittlerhabitus*. Die Rede von der Professionalität lebenslangen Lernens zielt auf diese Verbindung einer kontinuierlichen, beobachteten und reflektierten Aneignung *und* Weitergabe von Wissen.

Literatur

- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): *Lebenslanges lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 142-161.
- Kade, J. (2003): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kade, J./Seitter, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, S. 602-617.
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1993): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 39-65.
- Kondylis, P. (1991): Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne. Weinheim: VHC, Acta Humaniora.

- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-286.
- Nolda, S. (2004): Das Verdrängen des Lerners durch das Lernen. In: Meister, D. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung, Opladen: Leske + Budrich (im Druck).
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rustemeyer, D. (2003): Kontingenz pädagogischen Wissens. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 73-91.
- Stichweh, R. (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In: Nassehi, A. (Hrsg.): Szenarien der Wissensgesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp (im Druck).

Abstract: The author develops a concept of the narrative which he then combines with a theory of human acting. The resulting narrative theory of acting is then integrated into his educational-philosophical considerations. These focus on the issue of children's actions and on the question of a child's responsibility for his or her actions: children are described as responsible persons, as "authors of their own life" who, however, in the construction of their personal "story", depend on the adoption of reasons for acting from that form of living to which they have been introduced in the process of their education.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Jochen Kade, Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt a.M.,
E-Mail: Kade@em-uni-frankfurt.de
Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft,
Wilhelm-Röpke-Str. 6b, 35039 Marburg, E-Mail: Seitter@staff.uni-marburg.de