

Meyer, Nikolaus; Nittel, Dieter; Schütz, Julia

Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 309-321. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Meyer, Nikolaus; Nittel, Dieter; Schütz, Julia: Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 309-321 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192501 - DOI: 10.25656/01:19250*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192501>

<https://doi.org/10.25656/01:19250>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i> Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i> Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i> Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i> Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i> Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i> Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i> Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i> Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i> Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i> „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i> Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen 529

Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven
auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma 541

Christian Stöger
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung
um 1900 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,
Tatiana Zimenkova*
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung..... 567

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen
der Sekundarstufe 1 581

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

Patrick Bühler
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den
Siebziger-Jahren 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,
Christine Wiezorek*
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik
im öffentlichen Raum..... 627

Aziz Choudry
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653

Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam?

Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen

1 Statt einer Einleitung: Der Vergleich von Bildungsbereichen? – Eine Frage des Systems!

Der vorliegende Beitrag grenzt sich zum einen gegenüber der kommunikationstheoretischen Variante der Systemtheorie in der Tradition von Luhmann ab, zum anderen aber auch gegenüber einer quantitativen und/oder qualitativen empirischen Bildungsforschung, die den Systembegriff eher intuitiv oder metaphorisch nutzt. Der von uns nachfolgend genutzte Systembegriff ist handlungstheoretisch fundiert und nimmt Anregungen aus der Tradition des Symbolischen Interaktionismus auf (vgl. Joas 1981, Nittel 2017). Er reagiert auf eine spezifische, historisch noch nie dagewesene Verschränkung von Phänomenen der Ontogenese einerseits – Pädagogisierung der biographischen Lebensführung, Individualisierung im Medium von Erziehung und Bildung – und der Dynamik der Phylogenese andererseits: nämlich der rasanten Expansion lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Erziehungs- und Bildungsorganisationen. Da die in anderen Beiträgen ausführlich entfalteten Argumente für die Systembildungsprozesse hier nicht en détail wiederholt werden sollen (vgl. ebd., Nittel/Meyer 2018, Nittel/Tippelt 2018, Nittel/Pries 2017), kann die These von einer Systembildung in statu nascendi an dieser Stelle nur angedeutet werden. Sie bietet den theoretischen Rahmen der Untersuchung und ihrer Einordnung: Die Kategorie des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens steht für die sich anbahnende Einheit einer sozialen Formation, welche sowohl das formale bzw. abschlussbezogene Lernen wie das nicht an Zertifikaten ausgerichtete non-formale Lernen in allen expliziten Erziehungs- und Bildungsorganisationen (Nittel 2000) umfasst. Diese Einrichtungen müssen über ein juristisch kodifiziertes Erziehungs- und/oder Bildungsmandat und entsprechend geschultes Personal verfügen und eine Praxis generieren, die durch die Verschränkung pädagogischer Kernaktivitäten und

Technologien (Nittel/Meyer/Kipper 2019) gekennzeichnet sind.¹ Im gleichen Maße, wie die Expansion pädagogischer Einrichtungen über den gesamten Lebenslauf hinweg immer weiter voranschreitet – beispielsweise bei Institutionen der pädagogischen Beratung (Giesecke/Nittel 2016) – werden erzieherische und/oder bildnerische Interventionen und Maßnahmen in der Biographie der Gesellschaftsmitglieder immer wahrscheinlicher.

Die Funktion eines Systems lässt sich nur mit Blick auf seine Leistungen für andere gesellschaftliche Funktionssysteme erfassen. Letztlich geht es im sich formierenden Bildungs- und Erziehungssystem um die Herstellung von Identitätsformationen, die weitgehend der Maxime der jeweils herrschenden Normalitätsstandards demokratischer Gesellschaften entsprechen. Direkte Einflussnahme vermeidet das System insofern und verzichtet auf unmittelbare Einwirkung oder gar Drill. Vielmehr konzentriert es sich auf die Bereitstellung von Bedingungen, um sowohl Persönlichkeitsbildung als auch Sozialintegration in andere Funktionssysteme gewährleisten und zugleich für die operative Umsetzung dieser Aufgaben sorgen zu können (vgl. Nittel/Meyer 2018). Ebenso, wie das System den dominanten Operationsmodus der Vorbereitung durch den der Begleitung auszutauschen beginnt (ebd.), avanciert die Inklusion zum Normalzustand und Exklusion zur absoluten Ausnahme.²

Im Unterschied zu kommunikationstheoretischen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft gehen wir davon aus, dass sich auch auf einer mittleren Abstraktionsebene, also selbst im Konkreten, Konvergenzen und Gemeinsamkeiten zwischen vordergründig extrem heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern nachweisen lassen müssen, um die Behauptung der Systemförmigkeit zu untermauern. Die wissenschaftsbasierte Adressierung von Erziehung und Bildung als System ergibt nur dann einen Sinn, wenn in den großen Bereichen, also der Elementarpädagogik, dem Primarbereich, der Sekundarstufe I und II, der beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung, der Hochschulen und Sozialpädagogik gemeinsame Eigenschaften und Merkmale auffindbar sind. Einen maximalen Kontrast, wie wir nachfolgend darlegen, stellen die Elementarpädagogik und das Hochschulwesen bzw. die zugehörigen Leitorganisationen Kindergarten und Universität dar.

2 Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung

Der empirische Hintergrund der eingangs angedeuteten Verzahnung von handlungstheoretischer Systemtheorie und Symbolischen Interaktionismus stellt eine konsequent vergleichende Forschungsperspektive dar (Nittel/Tippelt 2018). Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung ist weniger – auch wenn dieser Eindruck naheliegt – von der vergleichenden Erziehungswissenschaft im konventionellen Sinne als vielmehr von

1 Unter Kernaktivitäten verstehen wir: Unterrichten, Beraten, Begleiten, positives/ negatives Sanktionieren und Organisieren. Diese fallen eher in den Zuständigkeitsbereich der pädagogischen Fachkulturen, während die Technologien eher durch die Organisation präformiert werden. Beim Technologiebegriff setzen wir uns von dem Luhmannschen Verständnis ab; pädagogische Technologien dimensionalisiert wir in: Programme (Schullaufbahnen, Programme zur Gewinnung von Führungskräften), Veranstaltungsformen (Seminare, Kurse, Exkursionen), Methoden (TZI, Zukunftswerkstatt) und Medien (Tafel, Beamer) (Nittel/Tippelt 2018: 194ff.).

2 Inklusion im Modus der Teilhabe meint also etwas völlig anderes als Inklusion auf formaler Ebene.

einer spezifischen Variante der Arbeits- und Berufsforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus geprägt (Tippelt 2017).³ In seinen Studien hat Everett Hughes (1958) eine der zentralen Maximen der komparativen Berufsforschung auf den Punkt gebracht: nämlich die Einnahme einer egalitären Haltung, die Einklammerung von gesellschaftlich ventilierten Vorurteilen über besonders „angesehene“ Berufe und der nüchterne Blick auf zentrale, integrative Problemlagen, die von bestimmten Berufen und Professionen bearbeitet werden.

Die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung verfügt daneben über einige zentrale, methodische Grundpositionen:

1. Der gleichzeitige Einsatz mehrerer Verfahren der empirischen Sozialforschung oder der Triangulation entsprechender Verfahren (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, Schütz 2018).
2. Der Vergleich stark kontrastierender pädagogischer oder nichtpädagogischer Berufskulturen unter Maßgabe eines normativ neutralen analytischen Konzepts (vgl. Meyer 2017).
3. Der Versuch, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen zu entdecken und dabei den Nukleus von pädagogischer Rationalität frei zu legen, wobei es vor allem um das Verhältnis kommunikativen und strategischen Handelns im Sinne Habermas geht.
4. Die konsequente Trennung eines professions- und organisationstheoretischen Blickwinkels und die spätere Suche nach Verbindungen zwischen den beiden Bereichen (vgl. Nittel/Tippelt 2018).
5. Die kreative Verzahnung von unterschiedlichen grundlagentheoretischen Ansätzen im Sinne einer konstruktiv-kritischen Erziehungswissenschaft, wie etwa wissenssoziologischer, historiographischer und strukturfunktionalistischer Positionen (vgl. Wahl 2017).

Die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung knüpft insofern an der Tradition der Berufssoziologie des Symbolischen Interaktionismus an, da vordergründig unkonventionelle, ja riskante Vergleiche zwischen Berufen anstehen (vgl. Hughes 1958). Fremdheit wird von diesem Ansatz systematisch gebraucht, um sie als Ressource für instruktive Suchbewegungen und die Inszenierung von dosierten Krisen im Forschungsprozess zu nutzen. Gerade weil eine Menge Bewegung im kollektiven Prozess der Professionalisierung von Mitarbeiter*innen der Elementarpädagogik und den Leistungsrollenträgern aus dem Tertiärbereich zu beobachten ist, gerade weil es sich aus der Sicht des so genannten „Alltagsmenschen“ um zwei extrem unterschiedliche Welten handelt und gerade weil die beiden Berufe sich in ihrer Reputation, im Image sowie in der gesellschaftlichen Wertschätzung so stark unterscheiden, sind sie als Kandidatinnen einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung attraktiv.

3 Diese sich etablierende Forschungsperspektive kann inzwischen auch einen institutionellen Rahmen vorweisen: Das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung an der FernUniversität in Hagen (ZeBO_{Hagen}).

3 Ein Beispiel komparativer Berufsgruppenforschung: Kindertageseinrichtungen und Hochschulen

Erste Hinweise auf die Dynamik beider Bereiche zeigen sich in den personellen Expansionsraten: So hat sich im elementarpädagogischen Feld die Zahl des Personals zwischen 2006 und 2017 um über 370.000 gesteigert und sich so nahezu verdoppelt (vgl. Destatis 2018e). Im gleichen Zeitraum wuchs die Zahl der Mitarbeiter*innen an Hochschulen in der BRD um über 80.000 (Destatis 2018a).

Bei näherer Betrachtung rein quantitativer Indikatoren (vgl. Tabelle 1) der beiden ausgewählten Subwelten zeichnen sich jedoch deutliche Unterschiede ab. Die Anzahl der Einrichtungen (Hochschulen vs. Kindertageseinrichtungen) ergibt auf Seiten der Hochschulen eine Anzahl von 429 gegenüber 55.933 Einrichtungen im Elementarbereich. Das verweist auf große Differenzen in der „Exklusivität“ der beiden Institutionen: Für die „vielen“ Studierenden gibt es vergleichsweise wenig Hochschulen, für die „vielen“ Kinder im Kindergartenalter gibt es vergleichsweise viele Einrichtungen.

Tabelle 1: Statistische Kennzahlen von Hochschulen und Kindertageseinrichtungen

Leitinstitution	Hochschule/Universität	Kinderkrippe/Kindergarten
Anzahl der Einrichtungen	429 (Destatis 2018b)	55.933 (Destatis 2018c)
Anzahl der pädagogisch Tätigen/Kopf	249.535 (Destatis 2018d)	724.109 (Destatis 2018e)
Anzahl der Studierenden bzw. Kinder	2.844.978 (Destatis 2018f)	3.577.559 (Destatis 2018g)
Volkswirtschaftliche Kosten	34,9 Mrd. € (Geißler 2011)	25,1 Mrd. € (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016)

Quelle: Eigene Darstellung

Die Anzahl der Studierenden an Hochschulen bzw. der betreuten Kinder in den Einrichtungen des Elementarbereichs liegt, das dürfte manchen überraschen, auffällig nah beieinander: So gibt es in Deutschland „nur“ rund 730.000 Kinder in der Kindertagesbetreuung mehr als Student*innen. Obwohl die Verweildauer in den Einrichtungen ähnlich gelagert sein sollte, entstehen im Tertiärbereich – aufgrund der hohen Kosten für Forschung – fast 10 Mrd. EUR mehr volkswirtschaftliche Kosten, was man ebenfalls mit der relativen Exklusivität dieses gesellschaftlichen Funktionsbereichs in Verbindung bringen könnte. Der zahlenbasierte Vergleich zwischen den Bereichen ist keinesfalls ausreichend, um Konvergenzen und Divergenzen erschöpfend zu behandeln. Gleichzeitig liefert der Blick auf die Zahlen gewisse Anregungen für tiefergehende Überlegungen und weitergehende Reflexionen.

In der Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (LOEB) wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die auch im internationalen Maßstab genutzte Einheitsformel vom lebenslangen Lernen in die Segmente des

Erziehungs- und Bildungswesens nicht nur auf der Ebene des Berufswissens, sondern auch in den Organisationen verankert ist. Dabei zeigten in allen untersuchten Bereichen – also in der Elementarpädagogik, der Sekundarstufe I und II, der beruflichen Bildung, der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung und den Hochschulen – generative Themen, die auf ähnliche Anforderungsstrukturen und systemische Kernprobleme im Kontext des lebenslangen Lernens verweisen. Zu ihnen zählen: *Qualität, die Klage über eine schlechte Ressourcenausstattung, Beratung, Kooperation und Bildung*. Diese Themen werden in allen Datenquellen des Projektes explizit ausgeführt.⁴ Unter Rückgriff auf die empirischen Befunde werden die Themen nachfolgend paarweise bearbeitet.

3.1 Der Qualitätsdiskurs und die Klage über die Ressourcen

In den institutionellen Selbstbeschreibungen des Elementarbereichs zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Sicherung von Qualität als ureigene Aufgabe der lokalen Organisation, aber auch des Trägers aufgefasst wird (vgl. Nittel/Tippelt 2018). Zudem lassen sich in den untersuchten Dokumenten verschiedene Aspekte identifizieren, anhand derer die Qualität des organisationalen Handelns deutlich wird. Die hier sichtbaren Schwerpunktsetzungen im Qualitätsdiskurs tauchen im Elementarbereich einerseits in vergleichsweise unspezifischen Formulierungen auf – wie etwa der „Krippenleistung“ (SB_1_2: 242–243)⁵ oder schlicht der „Qualität der Arbeit“ (SB_1_3: 581–584) –, andererseits werden auch spezifische Schwerpunkte genannt, wobei die Darstellungen zur Resonanz der organisationalen Umwelt auf die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten (SB_1_6: 3478–3603) beschränkt ist. Um diese Zufriedenheit zu erreichen, werden unterschiedliche qualitätssichernde Maßnahmen vollzogen, die zur Transparenz der organisationalen Abläufe beitragen. Neben der Dokumentation und der Beobachtung der pädagogisch Anderen wird in diesem Zusammenhang der Kooperation eine wichtige Rolle beigemessen.

In den Expert*inneninterviews gehen die befragten Vertreter*innen des Elementarbereichs detaillierter auf die unterschiedlichen Aspekte von Qualität ein. So wird die Qualität des eigenen organisationalen bzw. professionellen Handelns anhand der Resonanz aus der organisationalen Umwelt erkennbar. Wie bereits in den institutionellen Selbstbeschreibungen spielen die Erziehungsberechtigten hierbei eine wichtige Rolle. Schließlich ziehen die Leitungskräfte aus den Rückmeldungen der aufnehmenden Grundschulen Rückschlüsse auf die Qualität des eigenen Handelns. Jenseits der Kopplung an Rückmeldungen aus der organisationalen Umwelt verbinden die befragten Leitungskräfte das Thema Qualität mit der Re-

4 Die Datengrundlage bildeten über 100 institutionelle Selbstbeschreibungen, von denen schließlich circa 50 Leitbilder und Konzeptionen ausgewählt wurden, 30 Expert*inneninterviews mit Leitungskräften und sechs Gruppendiskussionen mit pädagogischen Praktiker*innen. Während die Leitbilder mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, sind die beruflichen Selbstbeschreibungen im Stil der Grounded Theory analysiert worden (vgl. Nittel/Tippelt 2018).

5 Diese Quellenangabe bezieht sich auf das empirische Material der LOEB-Studie und setzt sich aus der Gattung der Daten (SB = Selbstbeschreibungen, GD = Gruppendiskussionen, I = Expert*inneninterviews), der spezifischen Interviewnummer, der Seitenzahlen und den Zeilennummern im Transkript zusammen. Wir legen großen Wert auf die empirische Verankerung unserer Aussagen zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens.

sonanz der pädagogisch Anderen während ihrer Verweildauer innerhalb der elementarpädagogischen Organisation. Dazu werden erstens eher emotionsbeladene Phänomene beschrieben, wobei in den Darstellungen der Leitungskräfte Aspekte wie Spaß (I_1_2: 33 und 167) oder die Freude am Lernen (I_1_10: 8–12) aufgegriffen werden. Zweitens wird die kognitive Entwicklung der pädagogisch Anderen als Indikator für gute Arbeit begriffen. Darüber hinaus finden sich in weiteren Interviews Angaben zu Instrumenten der Qualitätssicherung, die eng mit der Dokumentation von organisationalen Abläufen zusammenhängen. Dazu zählen etwa Qualitätsberichte (I_08_86) oder Qualitätshandbücher (I_1_6: 76 und 132).

In den Gruppendiskussionen verbinden die pädagogisch Tätigen das Thema Qualität ebenfalls überwiegend mit den objektivierbaren positiven Emotionen der pädagogisch Anderen wie Freude am Gesang (GD_2: 35) oder Spaß während der Aufenthaltsdauer in der elementarpädagogischen Einrichtung (GD_5: 62). Zusätzlich zu diesem Indikator setzen die Beteiligten an den Gruppendiskussionen gute Arbeit mit einer geteilten Wertebasis der pädagogisch Tätigen (GD_2: 144–149) und einer nicht näher definierten „persönliche[n] Haltung“ (GD_3: 576–579) in Bezug.

In den Dokumenten des tertiären Bereichs zeichnet sich ab, dass zumindest einige der untersuchten Hochschulen die Pflege und Weiterentwicklung der Qualität als eine organisatorische Aufgabe betrachten, wobei hier sowohl bei Instrumenten als auch bei der Intensität der Nutzung eine große Vielfalt herrscht. Dabei steht die Einrichtung als Einrichtung im Fokus und nicht der Träger. Der Eindruck des Rückgriffs auf ein ausgesprochen breites Spektrum an Qualitätskriterien, der sich schon bei der Betrachtung der institutionellen Selbstbeschreibungen eingestellt hat, setzt sich bei der Analyse der Expert*inneninterviews nicht nur fort, sondern verstärkt sich hier sogar noch. Als Qualitätskriterien werden hier die gesteigerte Orientierung an den Bedürfnissen der pädagogisch Anderen (I_6_1: 126; I_6_5: 178 und 251), Rückmeldungen aus der universitären Umwelt, wie etwa Feedbacks von Unternehmen (I_6_5: 134–138 und 184), die pädagogische Prägung der Studierenden während der Verweildauer in der Einrichtung, eine geringe Drop-out-Quote (I_6_3: 30–32), aber auch die Motivation des Lehrpersonals (I_6_3: 40; I_6_4: 117) genannt. Auch die gängigen Gesichtspunkte formaler Art, wie die Zertifizierung der eigenen Einrichtung (6_03_20) oder auch aus der Beobachtung des Marktes diagnostizierte Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Anbietern (I_6_5: 128) oder die Aktualität des Lehrangebotes (I_6_5: 303) spielen eine wichtige Rolle.

In der Thematisierung der finanziellen Ressourcen verweisen die elementarpädagogischen Leitungskräfte in den Expert*inneninterviews auf die Rolle der Träger und ihrer Mittelzuweisung (1_02_68–69; 1_07_58; 1_09_229). Darüber hinaus existieren weitere Geldquellen wie Förderprogramme (1_05_86–92) oder Elterngelder (1_06_ERSATZ_8). In den Expert*inneninterviews konstruieren die Befragten zudem einen Zusammenhang zwischen den verfügbaren Geldmitteln und der verfügbaren Zeit. Die Form der expliziten Zuweisung von Arbeitszeit für spezifische Schwerpunkte außerhalb der Arbeit mit und an den pädagogisch Anderen tritt meistens mit dem Ausmaß der insgesamt verfügbaren Zeit in Konflikt.

Als Träger der staatlichen Universitäten und Hochschulen sichern die Bundesländer die Grundfinanzierung. Dieser größte Anteil der Hochschulfinanzierung wird durch Drittmittel ergänzt. Das Einwerben dieser, das sich „an der Wettbewerbslogik (...), die viel Kraft kostet, aber nicht mehr Leistung hervorbringt“ (6_04) orientiert, wird von den Befragten entsprechend kritisiert. Als Folge beschreiben sie ein sinkendes Niveau in der Lehre, den bereits

beschriebenen hohen Wettbewerbsdruck und die Vernachlässigung der einzelnen Studierenden als Bedeutungsmittelpunkt. Insgesamt findet sich im empirischen Material eine starke Fokussierung des Ressourcenbegriffs auf finanzieller Ebene. Eine Begründung ist u.a. in der beruflichen Faktizität wissenschaftlichen Arbeitens gegeben: Die Entwicklung von Projektideen und damit verbunden das Einwerben von Drittmitteln gehört an Hochschulen zur gängigen Praxis.

Zusammenfassend ist festzuhalten: In beiden Subsystemen koppeln die Praktiker*innen den Qualitätsdiskurs an die Ressourcenfrage. Der allgemeine Tenor – hier gemäß des Wortlauts im empirischen Material paraphrasiert – lautet: „Wie sollen wir vernünftige Arbeit abliefern, wenn wir nicht die erforderlichen materiellen, personellen und räumlichen Mittel dazu haben?“ Die Unterfinanzierung des Erziehungs- und Bildungssystems artikuliert sich weniger in den institutionellen Selbstbeschreibungen auf der Ebene der Leitbilder, wohl aber in den Expert*inneninterviews mit dem Leitungspersonal und in den beruflichen Selbstbeschreibungen (Gruppendiskussionen). Diesbezügliche Klagen werden dezent und wenig spektakulär geäußert, sie sind jedoch nicht zu überhören.

Beide Institutionen greifen auf die gleiche Strategie zurück, um auf die suboptimale Ressourcenausstattung zu reagieren: Sie zeigen eine Mischung aus autonomen und heteronomen Reaktionsmustern. Die Akteur*innen fühlen sich getrieben, nutzen aber dennoch jeden verbliebenen Handlungsspielraum aus. Dieser mündet in Kompensationsstrategien, die in beiden Feldern große Ähnlichkeiten aufweisen – „Projekte“ lautet hier das Zauberwort. Dazu gehören z.B. die Beteiligung an Ausschreibungen und Wettbewerben jeglicher Art, das Einwerben von möglichst lukrativen Projekten sowie die Kooperationsbemühungen zur Synergiebildung. Eine soziale Kapitalaufschichtung geschieht durch die Initiierung von Alumni-Netzwerken und Fördervereinen.

In beiden Bildungssegmenten dient – in der Sinnwelt der Organisation – das Wort „Qualität“ als zumeist positiv konnotiertes Stichwort im einrichtungsspezifischen Marketing. Aus der Perspektive der pädagogischen Fachkultur werden die entsprechenden Verfahren gleichzeitig eher kritisch betrachtet. Es zeichnen sich beim Thema Qualität sowohl konvergierende, aber auch divergierende Ursachen für die Prominenz gerade dieses Themas ab. Eine vergleichbare Neuordnung wie die Bologna-Reform für den europäischen Hochschulraum existiert in der Form im Elementarbereich nicht – wohl aber ähnliche Steuerungsmodelle und Praktiken der Organisation (z.B. Zielabsprachen, Untersuchungen über die Zufriedenheit der Klientel, Teilautonomie bei der Verwendung von Mitteln usw.). Als gemeinsamer Fluchtpunkt in den beiden Subsystemen zeichnet sich eine verwaltungsintensive und ambivalent wahrgenommene Expansion des Dokumentationswesens als Folge komplexerer Evaluationsverfahren ab.

3.2 Die Themen: Kooperation und Bildung

Sowohl im Elementarbereich als auch im tertiären Sektor wird, wenn es um Austauschprozesse mit der Umwelt geht oder um Varianten der binnenspezifischen Arbeitsteilung, das gleiche Sprachspiel verwendet, und zwar das der Kooperation. Es finden sich im Elementarbereich viele Hinweise auf Kooperationen mit Bezugspersonen wie den beteiligten Eltern oder anderen Organisationen und Einrichtungen. Die Kooperation mit Bezugspersonen erfolgt bspw. über einen Rundgang durch die Einrichtung, bei der den Eltern die Regeln und

Abläufe der Kinderkrippe erläutert werden. Die Eltern werden im Rahmen von Gesprächen bewusst in das pädagogische Konzept, den Krippenalltag und die Reflexion miteinbezogen (SB_1_2: 216 und 226).

Je nach Art des Kooperationspartners unterscheiden sich in den Expert*inneninterviews und den Gruppendiskussionen die Kooperationsanlässe und -ziele bei den einzelnen Einrichtungen des Elementarbereichs. Kooperationen mit den Bezugspersonen des Kindes – in erster Linie mit den Eltern – sind in Kinderkrippen und Kindergärten unerlässlich und äußerst relevant. Kooperationen mit anderen Einrichtungen des Elementarbereichs dienen vor allem dem Austausch und Abgleich von Kinderkrippen- und Kindergartenplätzen. Auch die Kooperation mit Grund- und Förderschulen besteht im intensiven Kontakt. Zum Themenkomplex Gesundheit haben so gut wie alle Einrichtungen Kooperationen. Diese können je nach Art der Einrichtung unterschiedlich aussehen und in Form von Treffen oder Veranstaltungen wöchentlich oder „nur“ jährlich stattfinden. Die Einrichtungen arbeiten mit Kinderärzt*innen, Zahnärzt*innen, Logopäd*innen und Therapeut*innen zusammen. Besonders in inklusiven Einrichtungen sind diese Kooperationen relevant und auch im pädagogischen Alltag nicht wegzudenken (I_1_9: 158).

Im Hochschulsegment wird in den institutionellen Selbstbeschreibungen explizit auf die Relevanz von Kooperationen mit anderen Universitäten und Hochschulen eingegangen. Einrichtungen des tertiären Bereichs sind national und international „auf allen Ebenen von Studium über Forschung bis hin zur Verwaltung“ (SB_6_1: 65) mit anderen Institutionen gut vernetzt. Kooperationen mit anderen Forschungsinstituten oder mit Organisationen aus Kultur und Gesellschaft werden als unabdingbar betrachtet, um dem nationalen und internationalen Wettbewerb standhalten zu können. Insbesondere Kooperationspartnern aus der Wirtschaft und Industrie wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Mit Blick auf die Gruppendiskussionen können die eben dargestellten Befunde im Allgemeinen bestätigt werden. Allerdings gehen die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen verstärkt auf die Zusammenarbeit mit Schulen der Sekundarstufe II ein. Ziel dieser engen Kooperationen ist es, die Schüler*innen – dem „zukünftigen Klientel“ von Universitäten (GD_4: 39 und 44) – mithilfe von Workshops auf das wissenschaftliche Arbeiten vorzubereiten.

Kooperationen werden sowohl von den Erzieher*innen als auch von den Hochschullehrer*innen grundsätzlich positiv konnotiert. Gleichzeitig wird in beiden Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystems die Ambivalenz von Kooperation („macht viel Arbeit“ – „kann sehr nützlich sein“) wahrgenommen und offen thematisiert. Auch die enge Verbindung zwischen den positiven Effekten der Kooperation und der Sorge vor Konkurrenz gehen in beiden Segmenten Hand in Hand. Sowohl im Elementarbereich als auch im tertiären Bereich kann der finanzielle Ertrag von Kooperation nicht präzise gemessen werden – dennoch gibt es einen breiten Konsens, dass ein materieller Mehrwert existiert. Insofern überrascht es auch nicht, dass Kooperation in beiden Bereichen eine Antwort auf den zunehmenden Wettbewerb zwischen den Einrichtungen darstellt. Daneben gilt Kooperation sowohl im Elementarbereich als auch in Hochschulen per se als Ausweis von Offenheit und Modernität. In beiden Segmenten wird die strategische Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen entsprechend auch zur Leitungsaufgabe. Eine Differenz besteht in Hinblick auf die Art der Kooperation. So kann zwischen horizontaler (z.B. Hochschule – Hochschule) und vertikaler Kooperation (z.B. Kindergarten – Schule) unterschieden werden.

Alle Organisationen des Systems des lebenslangen Lernens – nicht nur der Kindergarten und die Universität – nutzen Bildung als institutionellen Identitätsmarkierer. Der zielgerichtete und bildungsbereichsübergreifende Rekurs auf Bildung deutet darauf hin, dass sich historisch bedingte Differenzen zwischen so unterschiedlichen Feldern wie Hochschule und Kindergärten immer mehr abzuschleifen scheinen. Im Elementarbereich wird der Begriff Erziehung unter Rückgriff auf die „Bildungspläne“ der Länder zunehmend durch den Bildungsbegriff ersetzt und entsprechende Angebote entwickelt, wenngleich die Erziehungsarbeit im Berufsalltag deutlich im Vordergrund steht. Die Hochschulen definieren sich vor allem in ihrer Außerdarstellung ausschließlich als Bildungsinstitutionen. Objektiv übernehmen beide Institutionen auch eine Erziehungsfunktion (vgl. Luhmann 2015) – beide favorisieren aber in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen eher den Topos Bildung. Die Bildungsarbeit wird in beiden Feldern kombiniert mit Leitbegriffen wie Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentfaltung und Chancengleichheit. Die Selektionsfunktion von Bildung und der hinlänglich bewiesene Tatbestand, dass Bildungseinrichtungen nicht nur Teilhabechancen eröffnen, soziale Mobilität erzeugen und soziale Gerechtigkeit herstellen, sondern auch soziale Ungleichheit reproduzieren, wird in beiden Bereichen tendenziell tabuisiert. Der gemeinsame Fluchtpunkt im Fokussieren auf „Bildung“ erleichtert es den Akteur*innen Kooperationsbeziehungen einzugehen und gemeinsame Projekte auf den Weg zu bringen. So existieren neben so genannten Kinderunis auch Kooperationsbeziehungen zwischen Fachhochschulen/Universitäten und Einrichtungen der Elementarpädagogik. Sofern diese keine unmittelbare Partizipation von Kindern am Lehrbetrieb einschließen, geht es bei den jeweiligen Vorhaben um die Fort- und Weiterbildung des Personals, die Begleitung von Studierenden in Kindereinrichtungen oder um praxisorientierte Forschung.

4 Das ambivalente Amalgam aus Divergenz und Konvergenz

Die PAELL-⁶ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) und die LOEB-Studie (vgl. Nittel/Tippelt 2018) zeigen eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten innerhalb der unterschiedlichen pädagogischen Handlungszusammenhänge und selbstverständlich mindestens ebenso viele Differenzen. Diese offenbaren wiederum bei einer genauen analytischen Durchdringung oft Gemeinsamkeiten. Beispielsweise im Hinblick auf die Bedeutung pädagogisch Anderer (Schüler*innen, Teilnehmer*innen, Student*innen, Klient*innen, Kinder und Jugendliche usw.). Die analytische Sensibilität für die Einlassungen der beruflichen Praktiker*innen führt im ersten Moment zur Irritation – Unterschiede offenbaren letztlich doch Gemeinsamkeiten und diese auch wieder Unterschiede – und doch zeigen sich in den Differenzen immer wieder gemeinsame Ursprünge, Bewegungsmechanismen und strukturelle Konstellationen. Und das, obwohl die beiden verglichenen Berufsgruppen ganz unterschiedliche historische Ursprünge, ganz unterschiedliche organisationale Einbettungen sowie einen ganz anderen sozialen Status haben. Trotzdem lassen sie sich aber auch unter identischen Kategorien miteinander vergleichen: Sie besitzen ein ähnliches berufliches Mandat, wenden die gleichen Kernaktivitäten

6 PAELL steht als Akronym für das DFG-Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“.

und Technologien an sowie artikulieren Gefühle (Sorge) gegenüber ihrem Klientel. Ab einem bestimmten Moment in solchen potentiell endlosen Konvergenz-Differenz-Sequenzen fällt auf, dass man auf etwas Neues stößt, auf eine Entdeckung, die es vorher noch nicht gab:

Die gemeinsame Orientierung an Bildung impliziert bei beiden sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen den gleichen Mechanismus. Sowohl die Kinder als auch die Studierenden sollen durch die jeweiligen personenbezogenen Dienstleistungen – Verschränkung von Technologien und Kernaktivitäten (vgl. Nittel/Meyer/Kipper 2019) – „fit“ gemacht werden, mit Blick auf die nächste Station in ihrer Biographie „vorbereitet“ werden; andererseits sollen aber auch Kompetenzen, Qualifikationen und eine Ausstattung der Persönlichkeit realisiert werden, was über die Anforderungsstruktur der nächsten Station in der Bildungsbiographie hinaus geht. Nichts anderes transportiert das Versprechen auf Bildung im Sinne von Identitätsentwicklung! Diesen Mechanismus teilen sich Universitäten und Kindergärten gleichermaßen; eine Konvergenz wird sichtbar: die Studierenden sollen hier etwas lernen, was sie nicht nur im Studium „gebrauchen“ können, sondern auch noch später. Kinder sollen Kulturtechniken (z.B. das Binden von Schnürsenkeln) erlernen, die sie nicht nur in der Schule nutzen können.

Im Berufsbewusstsein von Erzieher*innen und Hochschullehrer*innen zeichnet sich eine weitere, bislang noch nicht erörterte Gemeinsamkeit ab. Beide Berufsgruppen neigen nämlich dazu, sich in ähnlicher Weise *nicht* als genuine pädagogische Berufsgruppen zu bezeichnen. Obwohl es zu den Aufgaben der Universität gehört, die Verbindung von Forschung und Lehre herzustellen, definieren sich Professor*innen im Datenmaterial viel eher als Forscher*innen und weniger als Lehrende. Eine ähnliche Tendenz zeichnet sich bei den Erzieher*innen ab, die sich häufig eher in ihrer transitiven Rolle als Betreuer*innen oder als Unterstützende der Eltern wiederfinden und sich reflexiv weniger als Angehörige einer gemeinsamen pädagogischen Berufsgruppe fühlen, zu der beispielsweise auch die Grundschullehrer*innen gehören würden. In beiden Fällen sind die Ursachen für dieses Phänomen gleichen Ursprungs: Bei Hochschullehrenden sind die Verbundenheit mit dem Wissenschaftssystem und die gesellschaftlich höhere Wertschätzung des Erzeugens von Wissens im Kontrast zur bloßen Wissensvermittlung entscheidend, so dass die Tätigen zur Selbstattribuierung als Forschende tendieren. Bei den Erzieher*innen sind es die unmittelbare Nachbarschaft zur Lebenswelt der familiären Erziehungspraxis und das Primat der elterlichen Erziehungsgewalt, die diese eher ins familiäre Umfeld und nicht in das der Schule führt. Die Stärke und Orientierungskraft des jeweils beigeordneten sozialen Kontextes – in dem einen Fall ist es das Funktionssystem der Wissenschaft und im anderen die familiäre Lebenswelt – bilden somit den Ausschlag für die Justierung der jeweiligen beruflichen Identitätsformation als „nicht richtige Pädagog*innen“. In der Sphäre wissenschaftlicher Reflexion und der vorurteilslosen Analyse mögen Hochschullehrende und Erzieher*innen noch so viele Gemeinsamkeiten haben – in berufspolitischer Hinsicht ist die Wahrscheinlichkeit eines wie auch immer gearteten Wir-Gefühls extrem gering, weil beide Gruppen momentan von den Schritten der Distinktion und der Abgrenzung mehr sekundäre Gewinne zu haben scheinen als von Initiativen der Solidarisierung.

5 Methodologische Abschlussbemerkung

Im Arbeitszusammenhang der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung sind Empirie und Theorie so verzahnt, dass wir uns teilweise veranlasst gesehen haben, neue Begriffe zu kreieren – wie z.B. die bereits erwähnte Kategorie „pädagogisch Anderer“ – um überhaupt Vergleiche vollziehen zu können und diese nachvollziehbar werden zu lassen. Die Übertragung abstrakter Konzepte auf redundant erscheinende Phänomene dient der Generierung gemeinsam geteilter höher symbolischer Problembereiche und Anforderungsstrukturen. In einem zweiten Schritt geht es um das Erkennen von partikularen Unterschieden trotz Feststellung struktureller Konvergenzen. In einem dritten Schritt schließlich gilt es, Bedingungen zu identifizieren, die diese Konvergenzen und Divergenzen erklären können. So konnten die ambivalenten Orientierungsmuster in beruflichen und institutionellen Selbstbeschreibungen beispielsweise gut mit der Polyvalenz pädagogischer Institutionen erklärt werden. Dabei ist von einem doppelten Spannungsverhältnis auszugehen, nämlich dem Schema „Einrichtung vs. Träger“ (juristische Verankerung und Grundlagen inkl. seiner Finanzierungsmodalitäten vs. der Eigensinn der lokalen Einrichtung) einerseits und der Logik von „Organisation vs. Gemeinschaft“ (formale Struktur der Bürokratie vs. informelle und wertebasierte Struktur der Gemeinschaft) andererseits. Die eben angedeuteten Operationen des Erkennens von Unterschieden in vermeintlich homogenen Bereichen sowie der Nivellierung von Unterschieden im Anschluss an die Schöpfung übergreifender Kategorien implizieren einen flexiblen Umgang mit deduktiven und induktiven Operationen des Erkennens. Im günstigsten Fall fördert eine solche analytische Haltung das von vielen Forscher*innen angestrebte Überschreiten der Schwelle zur Abduktion.

Abduktive Entdeckungen als Synonym für überraschende Momente bei der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung haben sich auch im vorliegenden Fall, also beim Vergleich eines akademisch wenig professionalisierten Berufs und dem altherwürdigen Beruf der Hochschullehrenden eingestellt. Die Suche nach Parallelen zwischen beiden Berufsgruppen im internationalen Blick und gleichzeitig unter Einbezug einer historischen Perspektive erweist sich als tragfähig: Sowohl der Idealtypus des Kindergartens als auch die deutsche Universität gelten im Ausland – z.B. in den USA, aber auch in vielen asiatischen Nationen – als Blaupausen mustergültiger pädagogischer Institutionalisierungsformen. Beides – der Kindergarten im Sinne von Fröbel als auch die Universität im Sinne von Humboldt – stellen „Spitzenprodukte“ des Exports pädagogischer Institutionen dar, ohne dass dieser Tatbestand allerdings den geringsten Einfluss auf das Berufsbild und die professionelle Identität der in Deutschland tätigen Erzieher*innen und Hochschullehrenden habe würde. Warum können Professor*innen nicht von der Strahlkraft des Kindergartens – und die Erzieher*innen nicht von der Strahlkraft der Universität profitieren? Beide müssten nur für einen Augenblick den Standpunkt von außen einnehmen. Die deutsche Spitzenuniversität und der Kindergarten haben so gesehen mehr gemeinsam als die dort Tätigen annehmen. Um das zu erkennen, bedarf es keineswegs einer Art patriotischen Gesinnung, sondern einzig und allein der Tugend des Vergleichs. Und ein klein wenig Übung.

Literatur

- Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.) (2016): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hughes, Everett C. (1958): Men and their work. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Joas, Hans (1981): Handlung und Struktur. In: Schulte, Werner (Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft. Bremen: Universität, S. 3-12.
- Luhmann, Niklas (2015): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, Nikolaus (2017): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Bielefeld: wbv.
- Nittel, Dieter (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, Rolf/Neuser, Wolfgang (Hrsg.): Beobachtung des Wissens - das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113-159.
- Nittel, Dieter/Pries, Isabelle (2017): Erziehung/Bildung versus lebenslanges Lernen: Wie symbolisiert das System EINHEIT. In: Systemische Pädagogik, 7, 1, S. 116–126.
- Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus (2018): Pädagogische Begleitung. Handlungsform und Systemmerkmal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 5, S. 1063-1082.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2018): Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Hans Böckler Stiftung Düsseldorf.
- Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus/Kipper, Jenny (2019): Ordnungsdimensionen des pädagogischen Handelns: Technologien und Kernaktivitäten. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Schütz, Julia (2018): Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018a): Hochschulen auf einen Blick. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschule_nBlick0110010187004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 19.11.2018].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018b): Hochschulen insgesamt. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html> [Zugriff: 28.11.2018].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018c): Tageseinrichtungen für Kinder nach Art und Träger. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialeleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_NachArtundTraeger.html [Zugriff: 28.11.2018].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018d): Personal an Hochschulen, Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/PersonalGruppen.html> [Zugriff: 28.11.2018].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018e): Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialeleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Beschaeftigte.html;jsessionid=3D58B1504ED815A5DD0ABE1AF06CB9F7.InternetLive2 [Zugriff: 28.11.2018].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018f): Studierende. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html> [Zugriff: 28.11.2018].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018g): Kinder in Kindertageseinrichtungen. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialeleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_KinderKindertageseinrichtungenBL.html [Zugriff: 28.11.2018].

Tippelt, Rudolf (2017): Pädagogische Berufsgruppenforschung: Arbeitsteilung, Kooperation, Organisation. In: Der Pädagogische Blick, 4, S. 198-207.

Wahl, Johannes (2017): Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Bielefeld: wbv.