

Johannes Wahl

FORSCHUNG & PRAXIS



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

LEBENSLANGES LERNEN ZWISCHEN BILDUNGSPOLITIK UND PÄDAGOGISCHER PRAXIS

Die Verankerung in
pädagogischen Arbeitsfeldern



Johannes Wahl

EB 
 LBL

**LEBENSLANGES LERNEN
ZWISCHEN BILDUNGSPOLITIK
UND PÄDAGOGISCHER PRAXIS**

Die Verankerung in
pädagogischen Arbeitsfeldern



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

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

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

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

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

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

Band 17

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

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

Forschung und Praxis:

Band 23

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

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft

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

Band 24

Daniela Schleifenbaum, Vanessa Walther

Kooperationen auf dem Prüfstand

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

Band 25

Birgit Elend

Statik und Dynamik im informellen Lernen

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

Band 26

Karin Dollhausen, Sonja Muders (Hg.)

Diversität und lebenslanges Lernen

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

Band 28

Melanie Benz-Gydat

Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe

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

Band 29

Nikolaus Meyer

Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung

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

Johannes Wahl

**LEBENSLANGES LERNEN
ZWISCHEN BILDUNGSPOLITIK
UND PÄDAGOGISCHER PRAXIS**

Die Verankerung in
pädagogischen Arbeitsfeldern



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

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

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

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© W. Bertelsmann Verlag GmbH Co. KG
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

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

Printed in Germany

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

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.



Inhalt

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

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

Vorwort

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

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

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

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

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

Frankfurt am Main im Juni 2017

Prof. Dr. Dieter Nittel

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

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

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

Abkürzungsverzeichnis

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

1 Einleitung

1.1 Lebenslanges Lernen in Zeiten kollektiver Transformationen

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Wissen als gesellschaftliches und subjektives Produkt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Wissensformen nach Schütz

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Geschlossene Sinnbereiche als Produktionskontexte von Wissen

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

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

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

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

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

