

Allgemeiner Teil

Dieter Nittel/Nikolaus Meyer/Jenny Kipper

Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten

Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung

Zusammenfassung: Der Beitrag geht von der mittlerweile in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eingeführten Kategorie des „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ aus. Auf der Folie von zwei grundlegenden Varianten der systembezogenen Arbeitsteilung werden pädagogischen Technologien (Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien) und Kernaktivitäten (Begleiten, Organisieren, Beraten, Unterrichten und Sanktionieren) beschrieben. Als konstitutive Momente pädagogischer Situationen dienen Kernaktivitäten und Technologien dazu, die Interaktion zwischen den drei zentralen Systemelementen zu sichern – genauer: die Relation zwischen der sozialen Welt pädagogischer Berufskulturen, der Totalität der Erziehungs- und Bildungsorganisationen und den pädagogischen Anderen als Synonym der Gesamtheit aller pädagogischer Ziel- und Adressatengruppen zu vitalisieren.

Schlagnorte: System, pädagogische Technologien, pädagogische Kernaktivitäten, Soziale Welt pädagogisch Tätiger, pädagogische Handlungen

1. Theoretische Rahmung: Skizzierung des verwendeten Systembegriffs und das Anliegen des Beitrags

Der vorliegende Beitrag geht von einem handlungstheoretisch begründeten „pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens“ aus – einem Konzept, das in der Folge von zwei empirischen Studien entwickelt (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014; Nittel & Tippelt, 2018) und grundlagentheoretisch in mehreren Publikationen vorläufig spezifiziert worden ist (Nittel, 2017a; Nittel & Meyer, 2018, 2019; Tippelt, 2019; Meyer & Nittel, 2019), ohne dass es bislang zu einer kohärenten Theorie avanciert ist. Zwei Prämissen liegen diesem Systemverständnis zugrunde: Erstens gilt es den Tatbestand anzuerkennen, dass sich niemals zuvor in der menschlichen Geschichte mit Blick auf Erziehung und Bildung eine so enge Wechselbeziehung zwischen Ontogenese und Phylogenese abgezeichnet hat wie heute – oder konkreter formuliert: Im gleichen

Maße, wie wir gattungsgeschichtlich noch niemals zuvor ein solch dicht gestaffeltes institutionelles Gefüge an kommunal, regional, national und international verorteten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen registrieren können, zeichnet sich komplementär auf der biographischen Ebene eine weitreichende Pädagogisierung der individuellen Lebensführung ab (vgl. Kade & Seitter, 2007). Zweitens erscheint es sachlogisch legitim, die Summe aller Erziehungs- und Bildungsorganisationen als ein mehr oder weniger geschlossenes soziales Aggregat zu fassen und zugleich das strukturierte, auf Zertifikate ausgerichtete formale Lernen und das non-formale Lernen, welches zu keinem anerkannten Abschlüssen innerhalb des gesellschaftlichen Berechtigungssystem führt (Cedefop, 2011), gegenüber der naturwüchsigen Sozialisation in der Lebenswelt – dem informellen Lernen – abzugrenzen. Unter Maßgabe dieser beiden Prämissen sprechen wir von einem sich formierenden pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (Nittel, 2017a). Seine zentrale Funktion besteht darin, stellvertretend für die Gesellschaft unter Zugrundelegung absolut moralischer Maximen die intentional gesteuerte Konstitution, Veränderung und Erhaltung menschlicher Identitätsformationen im Prozess der Lebenszeit zu realisieren.

Das System ist vertikal und horizontal gegliedert: Im vertikalen Sinne sehen wir uns Segmenten gegenüber, die das organisierte Lernen über die Lebenszeit ermöglichen, gestalten und kontrollieren: die frühkindliche Erziehung, der Primarbereich, die Sekundarstufe 1 und 2, die berufliche Bildung, der Tertiärbereich (Universität und Fachhochschule), die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie die Sozialpädagogik. Bei den horizontal angesiedelten Systemelementen unterscheiden wir zum einen zwischen der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen – also der Summe aller Berufskulturen (Nittel, 2011); zum anderen der Totalität aller Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens, die ein explizites, d. h. juristisch kodifiziertes pädagogisches Mandat besitzen sowie schließlich der Gesamtheit aller Ziel- und Adressatengruppen mit Klientelstatus. Das zuletzt genannte soziale Element trägt die Bezeichnung „pädagogisch Andere“ (Nittel & Tippelt, 2018, S. 31). Die Interaktion sowohl zwischen den erwähnten Segmenten als auch den Systemelementen findet im Modus der funktionalen Arbeitsteilung im Sinne Emile Durkheims statt (Tippelt & Nittel, 2013). Aus der handlungstheoretischen Sicht und in Anknüpfung an die Arbeiten von Dieter Lenzen (1997) stellt sich das lebenslange Lernen folglich als arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese dar, wobei wir zwischen der primären und sekundären Arbeitsteilung unterscheiden. Die zuletzt genannte Variante erfolgt in Form der fakultativen und/oder obligatorischen Kooperation zwischen den vertikal angeordneten Segmenten auf der Ebene der Prozessierung des Lebenslaufs.

Der vorliegende Beitrag geht ausschließlich auf die primäre Arbeitsteilung ein. Diese realisiert sich in lokalen pädagogischen Situationen im Bruchteil von Sekunden. Pädagogischen Situationen¹ als kleinste systembezogene ‚Verrechnungsgröße‘ können zwar ein prinzipiell einmaliger Status attestiert werden, dennoch bilden sie, wenn sie

1 „Situation“ ist diejenige aktuelle Konstellation einer sich allmählich entfaltenden Ereignisabfolge und ihres Aktivitätsrahmens, im Hinblick auf die und in deren Orientierungsbezug die

zwischen Routine und Krise oszillieren, immer auch einen bestimmten Situationstyp aus, z. B. das Verfassen eines Tests innerhalb des Schulunterrichts. Sie werden durch die Einheit widersprüchlicher Bezüge aus dem Binnenbereich des Systems – eben der drei Elemente – konstituiert und durch heteronome Systembedingungen (ABS, 1973) überformt. Pädagogische Situationen sind also einerseits durch einen Situations- bzw. Aktivitätskern und andererseits durch einen thematischen Horizont weiterer Handlungsdimensionen sowie Akteursperspektiven gekennzeichnet. Generell gilt: Mindestens im Situationshorizont sind alle drei Systemelemente präsent. Damit eine Handlungssituation einen Realitätscharakter annimmt, ist eine Instanz notwendig, um die Systemelemente zu verschränken und den Vollzugscharakter einer Situation im Hier und Jetzt zu gewährleisten. Diese Instanz stellen die in diesem Beitrag skizzierten Technologien² und Kernaktivitäten³ dar. Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten fungieren gleichsam als systemspezifische Scharniere bzw. Transmissionsriemen: Sie sichern in sozialer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht als Kontaktzone die Interaktion zwischen den drei oben erwähnten Systemelementen. In formalpragmatischer Hinsicht bilden sie nicht das vollständige, aber doch das wesentliche Potential möglicher Handlungen, um die Arbeitsteilung zwischen den drei Elementen in situ möglich zu machen und die Einheit von Erziehung und Bildung im Vollzug des organisierten lebenslangen Lernens zu gewährleisten.

Die von uns bemühte Tradition der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, die ihren Paten in Jürgen Habermas und ihren bekanntesten erziehungswissenschaftlichen Protagonisten in Wolfgang Klafki hat, sieht nicht nur die gleichzeitige Bezugnahme auf unterschiedliche Erkenntnisinteressen und ein pluralistisches Methodenverständnis vor, sondern auch die Integration heterogener, vordergründig disparater Theoriegebäude.⁴ Während wir uns beim Aufspannen des Systemrahmens auf die Ahnenreihe der handlungstheoretischen Systemtheorie (Durkheim, Parsons) beziehen, verlassen wir uns bei der binnenspezifischen Bestimmung der einzelnen Systemelemente

Akteure bzw. Betroffenen dem je gegenwärtigen Geschehens- bzw. Interaktionsablauf Sinn verleihen, ihre bisher gemachten (Lebens- bzw. Interaktions-)Erfahrungen durchmustern und reaktivieren, ihre Erwartungen auf künftiges Geschehen ausrichten, ihre Handlungsplanung und Erleidendsbereitschaft bestimmen sowie ihre Interaktionsbeiträge auf Mitmenschen – beziehen und zugleich hervorbringen“ (Schütze, 1987, S. 157).

- 2 Anselm Strauss geht es mit dem Begriff ‚Technologie‘ um die Kennzeichnung kontextspezifischer Handlungsressourcen und den mehr oder weniger zielgerichteten Einsatz von Mitteln, um bestimmte Zwecke zu erreichen. Entscheidend dabei ist, dass der praktische Vollzug einer Technologie sich auch im Medium des kommunikativen- und nicht per se im Modus des zweckrational-instrumentellen Handelns vollziehen kann.
- 3 In den Arbeiten von Anselm Strauss (1990) werden als Kernaktivitäten jene Strategien beschrieben, die der Bearbeitung der an den „zentralen Problembeständen des jeweils thematischen Interaktionsfeldes“ ausgerichteten sozialen Welt dienen (Schütze, 2002, S. 60). Diese entwickeln sich „bei zunehmendem Institutionalisierungsgrad zu festen Verfahren [...] der Arbeitsdurchführung“ (Schütze, 2002, S. 60).
- 4 Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit dem auf Habermas fußenden Systembegriff: Nitel & Meyer, 2019.

teilweise auf wissenssoziologische Tradition und vor allem auf die Tradition des Symbolischen Interaktionismus. Die Verzahnung der Beschreibung, *was* die Praktiker*innen unter Mobilisierung der Kernaktivitäten *mit welchen kontextspezifischen Ressourcen* (Technologien) *wie tun*, ermöglicht so eine ungefähre Ahnung von der Totalität möglicher pädagogischer Handlungen. Beide Kategorien werden nachfolgend in ihrer Komplexität dimensionalisiert und so für die weitere Forschung nutzbar gemacht.⁵

2. Pädagogische Technologien

Der von Luhmann und Schorr (1982) vertretene Technologiebegriff hat über mehrere Jahrzehnte hinweg zu einer deutlichen Zurückhaltung gegenüber der empirischen Erschließung konkreter Manifestationsformen geführt (vgl. Arnold & Nittel, 2015). Mit einer gewissen Skepsis gegenüber einer allzu schnellen Adaption von Versatzstücken einer Grand Theory (wie der von Niklas Luhmann) haben sich gleich mehrere Projekte (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt, 2014; Kipper, 2014; Meyer, 2017; Nittel & Tippelt 2018) mit den beruflichen Selbstbeschreibungen von insgesamt acht pädagogischen Berufsgruppen beschäftigt und unter Zuhilfenahme der Grounded Theory auf mittlerem Abstraktionsniveau ein gegenstandsbezogenes Konzept pädagogischer Technologien vorgelegt. Unter pädagogischen Technologien⁶ verstehen wir zunächst einmal etwas sehr

- 5 Wie lassen sich in der gebotenen Kürze die empirischen Grundlagen des nachfolgend skizzierten Kategoriensystems beschreiben? Die fünf Kernkategorien und die vier Technologien wurden in weiten Teilen im Rahmen eines DFG-Projekts entwickelt (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Neben der projektbezogenen Analysephase von beruflichen Selbstbeschreibungen aus dem Elementar-, dem Primar- sowie den Sekundarbereichen (I + II), der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der außerschulischen Jugendbildung und dem Tertiärbereich in Form von 27 Gruppendiskussionen, gab es parallel zwei Dissertationsprojekte (Kipper, 2014; Meyer, 2017), die jeweils eigenständiges empirisches Material (insgesamt weitere fünf Gruppendiskussionen und 34 Expert*inneninterviews) erzeugten. Durch die sich über mehrere Jahre hinziehende Kontrastierung des professionstheoretischen DFG-Projekts mit diesen Qualifizierungsvorhaben aus dem Bereich der betrieblichen Bildung und der Berufssoziologie, kristallisierte sich dann schließlich das hier vorgestellte Kategoriensystem heraus. Die Entdeckung von pädagogischen Technologien geht dabei primär auf die Arbeit von Kipper (2014) zurück, während die fünf Kernaktivitäten aus dem empirischen Material des PAELL-Projekts generiert worden sind (vgl. Glaser, Strauss & Hildenbrand, 2010). Weiter validiert wurden die Kategorien in einem aktuellen Forschungsprojekt (vgl. Nittel & Tippelt, 2018) mit weiteren 50 Expert*inneninterviews und 38 Gruppendiskussionen aus dem Elementar-, dem Primar-, den Sekundar- (I+II) sowie dem Tertiärbereich. Darüber hinaus noch aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Sozialpädagogik.
- 6 Der Begriff der Technologie wird fälschlicherweise häufig synonym mit dem Begriff der Technik gleichgesetzt. Wir orientieren uns im vorliegenden Beitrag vielmehr am antiken Ursprung des Worts: Technologie wird hier als Lehre vom Handwerk verstanden (vgl. Beckmann, 1777; Ropohl, 2009). Grundlagentheoretisch verstehen wir Technologie insofern als theoretisches Konzept von Technik, beziehen auch soziale Technologien mit ein und begründen das mit einer einschlägigen Arbeit von Ropohl (2009, S. 21–22).

schlichtes, nämlich „sämtliche Mittel, die verwendet werden, um ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, ... das heißt alle Mittel mit der Intention des pädagogischen Handelns“ (Kipper, 2014, S. 159). Noch konkreter lassen sich pädagogische von nicht pädagogischen Technologien mithilfe einer tautologisch anmutenden Definition unterscheiden: Pädagogische Technologien liegen da vor, wo „pädagogische Praktikerinnen ... an ‚pädagogisch Anderen‘ (Kinder, Schülerinnen, Studierende, Auszubildende, Klienten, Teilnehmerinnen usw.) adressierte Erziehungs- und Bildungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren“ (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014, S. 22), verrichten und dabei die von der Organisation und der Berufskultur zur Verfügung gestellten sozialen Ressourcen nutzen. Diese Definition geht gegenüber einem ontologischen Verständnis pädagogischer Handlungen in Distanz und favorisiert ein relationales und kontextsensibles Verständnis pädagogischer Aktivitäten, die immer in einen komplexen Zusammenhang sozialer Verweise eingebettet sind.

Die vorgeschlagenen Subkategorien: Programme, Arbeits- und Veranstaltungsformen, Methoden und Medien (vgl. Kipper, 2014, S. 159–162) evozieren zunächst einmal ein hierarchisch angeordnetes Verhältnis konditioneller Relevanzen. Mit konditioneller Relevanz ist eine normative Erwartungshaltung gemeint, die zu erklären vermag, dass aus einer Aktivität (z.B. ein Gruß) eine bestimmte Reaktion (ein Gegengruß) erwächst.⁷ Die in Tabelle 1 genannten Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien stellen eine beispielhafte und illustrierende Ergänzung des nachfolgenden Textes aufgrund des uns vorliegenden Datenmaterials und keine abschließende Visualisierung dar. Vielmehr werden sich in den verschiedenen Forschungsprojekten noch weitere Veranstaltungsformen, Methoden oder Programme finden lassen. Lediglich im Fall der Programme ist durch den gesetzlichen Rahmen der Auftrag und damit das institutionelle Programm als dessen Ausdruck geklärt:

Programme nehmen in diesem Konzept auf den Lebenslauf „pädagogisch Anderer“ (Nittel & Tippelt, 2018, S. 31) Bezug, sind an ihm orientiert und werden durch Institutionen des Systems des lebenslangen Lernens entsprechend konzeptioniert, implementiert, realisiert und nach einer bestimmten Zeit in der Regel revidiert. Ihren Ausdruck finden sie in den gesellschaftlichen Aufträgen, mit denen die Professionellen konfrontiert sind. Wir reformulieren die alltagsweltliche Bedeutung von Programmen und spezifizieren diese ‚Großtechnologie‘ mit der biografieanalytischen Kategorie des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters (Schütze, 1981; Nittel, 2017b). Diese stellen sequentiell geordnete und mit bestimmten Rechten sowie Pflichten versehene Karriere-

7 Die aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse stammende Kategorie der konditionellen Relevanz (vgl. Cicourel, 1974), die heute in der Gesprächsforschung genutzt wird (Deppermann & Schmitt, 2008), sagt sowohl etwas über die Wahrscheinlichkeit als auch über die Unwahrscheinlichkeit des Eintretens eines bestimmten Ereignisses aus. Als Synonym für normative Erwartungshaltungen unterstreicht diese Kategorie, dass das Verhältnis der Technologien untereinander nicht durch Kontingenz bestimmt wird. So lässt beispielsweise ein bestimmtes Programm nur ein überschaubares – und eben kein beliebiges – Spektrum an Veranstaltungsformen zu, während z.B. die Wahl einer Methode (Präsentationsmethode) bestimmte Medien (Karten) evoziert.

	Programme	Veranstaltungs- formen	Methode	Medien
Elementarbereich	Institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster der vorschulischen Erziehung und Bildung (z. B. Tagesmutter, Kindergarten, Kinderkrippen)	Morgenkreis, Freispiel, Gruppenstunde, Essensphasen, Mittagsschlaf, Ausflug, Angebote, Elternabend	Projektarbeit, Anleitung, Unterweisung, Gestaltung, individuelles und gemeinsames Spiel, Beobachten & Diagnostizieren	Gestaltungsmaterialien, Bewegungsspielsachen, Bauklötze, Entwicklungstest, Adressliste
Schule	Institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster der schulischen Erziehung und Bildung (z. B. Grundschul-, Hauptschul-, Realschul-, Gymnasial- oder Berufsschulkarriere)	Fachbezogene Vermittlung im Klassenverband (Stundentafel), Ganztagesprogramm, individuelle Lernzeit, erweiterte schulische Betreuung, Ausflug	Vortrag, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Referat, Experiment, Übung, Diskussion, Projekt	Tafel, Beamer, Leinwand, Lehrsammlung, Buch, Internet
Erwachsenenbildung & betriebliche Weiterbildung	Institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster formaler und non-formaler altersunabhängiger Bildungsangebote (z. B. vhs Programme, betriebliche WB-Programme)	Seminar, Konferenz, Workshop, Schulung, Kurs, Arbeitsgemeinschaft, Beratungsgespräch, Prüfungs- und Auswahlverfahren	Rollenspiel, Planspiel, Moderation, Projektarbeit, Zukunftswerkstatt, Einzel- und Gruppenarbeit, Referat, Übung, Führung, Diskussionsmethoden (Fishbowl etc.)	Buch, Tafel, Video, Leinwand, Beamer, Stellwände, Moderationskoffer, Flipchart
Sozialpädagogik	Institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster der Prävention, Hilfeplanung, Aktivierung und Kontrolle	Einzelfallarbeit, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit	Hilfeplangespräch, Feedback, Biografiearbeit, Stadtteilbegehung, Soziometrie und Genogramm, Supervision, kollegiale Beratung, Case Management	Hilfeplan, Gestaltungsmaterialien, Foto, Sportgerät, Unterschriftenbogen, Flyer
Hochschule	Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster formaler und non-formaler altersunabhängiger Bildungsangebote (z. B. Studiengänge, Auslandsstudium)	Vorlesung, Seminar, Übung, Tutorium, Exkursionen	Rollenspiel, Planspiel, Moderation, Projektarbeit, Einzel- und Gruppenarbeit, Referat, Übung, Felderkundung, Schreibübung, Rechercheaufgabe, Evaluation	Tafel, Beamer, Leinwand, Buch, Internet, Flipchart, Stellwände, Moderationskoffer

Tab. 1: Beispielhafte Aufstellung von Technologieformen in pädagogischen Subwelten

schemata der jeweiligen Organisationen dar, die dem Lebenslauf eine Form verleihen. Als wesentliche Varianten seien hier genannt: das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster der vorschulischen Bildung und Erziehung, der schulischen Bildung und Erziehung (Nittel, 2017b), der formalen und non-formalen altersunabhängigen Bildungsangebote (Erwachsenenbildung und Hochschule) sowie der Hilfeplanung, Prävention, Kontrolle und Aktivierung (Sozialpädagogik).

Das jeweilige Programm ist damit an die entsprechende Identität der Organisation gebunden und kann durch die Organisationsform wie deren Programmatik spezifiziert werden. Sie operationalisiert und prozessiert das jeweilige zentrale Mandat der päd-

agogischen Einrichtung und transformiert es in ein Bündel pädagogischer Maßnahmen und Ereignisse, die oftmals durch standardisierte Eingangs- und Abschlussrituale gerahmt sind (z.B. Einschulungs- und Graduiertenfeier). Programme bearbeiten also die Problemlagen spezifischer Lebensalter aus institutioneller Perspektive durch die Schaffung eines infrastrukturellen, makrodidaktischen Rahmens, der dann mikrodidaktisch bearbeitet wird. Daher ist es auch nur wenig überraschend, dass aufgrund der Lebenslaufbezogenheit des *Programms* sowie der damit verbundenen Exklusivität nur geringe Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen pädagogischen Subwelten bestehen.

Der in der pädagogischen Sinnwelt weit verbreitete Begriff der *Veranstaltungsform* ist eng an die Durchführung sowie das Arrangieren geknüpft und beinhaltet eine Begrenzung für die zeitliche Dauer der Veranstaltung. Hans Tietgens verwendet diesen Begriff als ein „in Verbindung mit der Ankündigung sichtbar werdendes äußeres Element der Angebotsstruktur. [...] Sie [die Veranstaltungsformen, Anm. d. Verf.] bieten Grundmuster für die Programmplanung, legen aber die Durchführung im Einzelnen noch nicht fest“ (1992, S. 68–69).

Die Veranstaltungsform – als Taktgeber für den pädagogischen Alltag – ist durch die Organisation und ihre Identität definiert, sie ist institutions- und organisationsgebunden und spiegelt folglich den Alltag oder die Routinepraxis der pädagogischen Organisation wie auch ihr Selbstverständnis wider. Dementsprechend handelt es sich dabei keineswegs um eine Technologieform, die durch pädagogisch Tätige im Rahmen von schulischem Unterricht oder durch sozialpädagogisch Tätige autonom festgelegt werden kann. Vielmehr wird in den uns vorliegenden empirischen Daten deutlich, dass Veranstaltungsformen durch die pädagogischen Organisationen vorgegeben und damit an sie gebunden sind, jedoch nicht einrichtungsspezifisch sind. Sie setzen konditionelle Relevanzen für den Einsatz ganz spezifischer Methoden sowie Medien und sind damit die Operationalisierung (räumlicher und zeitlicher Ablauf) der Programme: So kann in einer universitären Veranstaltung nicht zugleich eine für den Kindergarten gängige Veranstaltungsform wie der Elternabend genutzt werden.

Die jeweiligen Arrangements benötigen zwar „einen professionellen Verfahrensverwalter“ für die in ihnen „stattfindenden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse“ (Kipper, 2014, S. 161), dieser kann die organisationalen Vorgaben jedoch nicht ohne Weiteres verändern. Offensichtlich werden diese feststehenden organisationalen Vorgaben in allen pädagogischen Subwelten angewendet: im Bereich der Elementarbildung in Form der Tagesstruktur. Hier gliedert die Routineform des Morgenkreises, des Mittagsschlafs oder des Freispiels den Tag (vgl. Wirz, 2006) und schafft einen ganz spezifischen Rahmen, in dem sowohl die Klientel wie auch die Eltern eine spezifische und konkrete Erwartung ventilieren können. Im Bereich der Schule legt die Stundentafel den Umfang und die Form eines konkreten Unterrichtsfachs fest, ebenso wie Ganztagesprogramme oder die erweiterte schulische Betreuung neue Veranstaltungsformen in diesen Bereich implementieren. In Erwachsenenbildung und Hochschule bestehen zwischen einigen Veranstaltungsformen wie Seminaren und Workshops erhebliche Gemeinsamkeiten, während Vorlesungen oder Schulungen ganz spezifische Veranstaltungsformen dieser beiden Subwelten zeigen. In sozialpädagogischen Kontexten differenzieren sich

Veranstaltungsformen in die Gemeinwesenarbeit sowie die individuelle und kollektive Kasuistik. Veranstaltungsformen haben also die Funktion, einen entscheidenden Beitrag zur Fokussierung der Aufmerksamkeit bei den pädagogischen Anderen zu leisten, die Arbeitsteilung zwischen den Trägern der pädagogischen Leistungsrollen und den pädagogischen Anderen zu präjudizieren und im gleichen Maße ganz bestimmte Lehr- und Aneignungsprozesse zu ermöglichen als auch zu begrenzen.

Als *Methode* wird hier die in der Regel schriftlich kodifizierte Operationalisierung sowie fachspezifische Begründung eines intentionalen Handlungsschemas der Wissens- und der Wertevermittlung unter Berücksichtigung einer aktiv oder passiv leibgebundenen Aktivität und erforderlicher materieller und/oder sozialer Ressourcen erfasst.⁸ Im Erziehungs- und Bildungswesen bauen Methoden auf pädagogischen Prinzipien und Maximen auf und beziehen sich auf das soziale Miteinander, also die Vermittlungsseite der Kommunikation. Dabei ist die Methode nicht in jedem Fall gegenstandsbezogen und kann in verschiedenster Art wie Anzahl in Veranstaltungsformen vorkommen.⁹ Das erklärt auch den Umstand, dass die Wahl der Methode nicht im Zuständigkeitsbereich der Organisation, sondern in dem der Berufskultur und der handelnden pädagogischen Fachkraft liegt. Sie ist situativ zu nutzen, unabhängig vom Programm sowie der Veranstaltungsform und kann so, trotz einer anderslautenden prospektiven Vorbereitung, beispielsweise in einem Kurs der Erwachsenenbildung spontan vor dem Hintergrund professionellen Könnens verändert werden. Weder der pädagogisch Professionelle noch die konkrete Methode sind an den Organisationsaufwand gebunden. In der Bildungspraxis gelten sie, was ihre normativen Grundlagen angeht als weitgehend neutral; in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion ist dies keineswegs der Fall.

Mit Blick auf einzelne Handlungsfelder greifen Lehrer*innen beispielsweise auf die Methode des Experiments in der naturwissenschaftlichen Vermittlung zurück. Weiterhin setzen sie Erzieher*innen Projektarbeiten zur Erfüllung des organisational geformten Programms der Kompensation sprachlicher Benachteiligungen ein, so wie in der Erwachsenenbildung Rollenspiele oder Einzel- und Gruppenarbeit als Methoden Anwendung finden. Hier sind, wie im Hochschulbereich, allerdings auch Vorträge oder Felderkundungen denkbar. In der Sozialpädagogik kommen Hilfeplangespräche oder die kollegiale Fallberatung ganz selbstverständlich in den beruflichen Selbstbeschreibungen des Alltags vor.

Ebenso wie die Methode ist das *Medium* eng an den pädagogischen Rollenträger und seinem Wissen sowie Können gebunden. Es wird von ihm in mehr oder weniger begründeten Entscheidungen vorgegeben und kann auch nur von ihm verändert werden. Der Begriff Medium beschreibt in den vorliegenden qualitativen Daten eine vermittelnde

8 Die pädagogische Methodenliteratur ist schier unüberschaubar und einzelne Werke haben den Status von Bestsellern (bspw. Gugel, 2011). Sie werden von der Erziehungswissenschaft häufig als Rezeptologie abgetan, gelten als Handwerkszeug des praktisch-pädagogisch Tätigen – quasi Nachschlagewerke für jeden einzelnen auftretenden Fall in der alltäglichen pädagogischen Zusammenarbeit.

9 Methoden können dabei über alle Subwelten hinweg in Durchführungs-, Delegations- und Evaluationsmethoden differenziert werden.

Größe oder Instanz, die eine Relation zwischen Lehrenden, Lernenden und/oder Lerngegenständen herstellt bzw. ermöglicht. Spricht man über ihre Verwendung, steht kontextunabhängig die Gegenstandsbezogenheit im Mittelpunkt. Zentrale Bedeutung erlangt das Medium aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive dadurch, dass es ganz konkret in der pädagogischen Interaktion – im Arbeitsbündnis hier und jetzt – präsent ist und dieses mit entsprechendem Einfluss ausgestaltet, wobei deren Einsatz nur schwer vorhersagbar ist. Es kann ähnlich situativ wie die Methode gehandhabt werden und bezieht sich immer auf konkrete Praktiken des leibgebundenen Lehrens und Lernens.

Die Vielfalt der Medien differenzieren wir entlang des uns vorliegenden empirischen Materials in visuelle, haptische und auditive Medien. Im Elementarbereich wird diese Aufteilung besonders deutlich. Neben Spielsachen finden sich zum Beispiel Gestaltungsutensilien sowie CDs. Allerdings wird auch die Natur als Medium genutzt. Im schulischen Kontext sind vor allem Tafel, Beamer und Leinwand, neben vielfältigsten weiteren Medien präsent (u. a. Gugel, 2011). Im außerschulischen Kontext finden sich ähnliche, wenn nicht sogar die gleichen Medien. Auch hier spielen Papier, Stifte oder Sportgeräte eine große Rolle. Allerdings können auch Unterschriftenlisten, Flyer oder Hilfepläne als pädagogische Medien verstanden werden. In Hochschulen ebenso wie in der Erwachsenenbildung trifft man primär, vergleichbar zur Schule, auf Lehrbücher, Beamer, Leinwand und Tafelvariationen (u. a. White Boards, Flipcharts, Pinnwände) sowie alle damit zusammenhängenden Materialien (u. a. Ulrich, 2016).

Während Methoden und Medien nicht an das Programm und die Veranstaltungsform gekoppelt zu sein scheinen, sind sie mittlerweile im höchsten Maße technikabhängig, wie man z. B. an der Erfolgsgeschichte des Beamers und virtuellen Klassenräumen sehen kann. Gleichwohl hat die klassische Tafel (in mittlerweile moderneren Varianten) bis heute Bestand. Würde man Medien mit einem Set an Benutzungsregeln und expliziten Prognosen ihrer Wirkung flankieren, so könnte damit eine Verbindung zur Methode hergestellt werden.

In einzelnen beruflichen Selbstbeschreibungen fällt eher synonyme Verwendung der beiden Begriffe Medien und Methoden auf (vgl. Kipper, 2014). Medien und Methoden werden in der Praxis nicht – wie es die Maxime der Priorisierung der Didaktik gegenüber der Methodik eigentlich vorsieht – als Mittel zur Erreichung ambitionierter Ziele genutzt, sondern eben auch als Selbstzweck, entweder, weil sie ein Attraktivitätsfaktor (‘die Methode XYZ ist in’) darstellen oder weil man sich damit positive Zufälle bzw. nützliche Überraschungen verspricht.

Während Programme und Veranstaltungen also eine spezifische Form dieser Technologien darstellen, die in die Zuständigkeit pädagogischer Organisationen fallen, sind Methoden und Medien in den exklusiven Zuständigkeits- und Machtbereich der pädagogischen Berufskultur.

3. Pädagogische Kernaktivitäten: Begleiten, Organisieren, Beraten, Unterrichten und Sanktionieren

Diesem Beitrag wird als Kernaktivität¹⁰ dabei die Substantivierung von Verben, also das Begleiten, das Organisieren, das Beraten, das Unterrichten sowie das Sanktionieren, – und eben nicht die Begleitung, die Organisation, die Beratung, der Unterricht sowie die Sanktion – zugrunde gelegt. Die von uns gewählte Sprachregelung markiert die Differenz zwischen der situativen Praktik des intuitiven oder intentionalen Handelns pädagogisch Tätiger einerseits und der Institutionalisierungsform der pädagogischen Handlungsgattungen andererseits. Dies unterstreicht die Affinität des Begriffs Kernaktivitäten mit dem der Praktik (vgl. Reckwitz, 2003).

Die entfalteten Kernaktivitäten aller pädagogischen Subwelten müssen, so die Botschaft der eben skizzierten Sprachregelung, von ihren Institutionalisierungsformen sachlogisch getrennt werden, was eine besondere Herausforderung an das zugrundeliegende empirische Material stellt. Die jeweiligen Kernaktivitäten können ohne die entsprechenden illokutionären Absichten der Beteiligten vollzogen werden; entscheidend sind performative Qualitäten, die an die Beobachterposition gebunden sind.¹¹

Begleiten

Die grundlegendste Form pädagogischen Handelns, und von außen offenbar schwer als eigenständig erkennbar, stellt die Praktik des *Begleitens* dar. Obwohl bereits eine etymologische Untersuchung des semantischen Gehalts von ‚Begleiten‘ auf die pädagogische Praktik hinweist – jemanden zu einem Ziel führen oder unterstützend an jemandes

10 Die Darstellungslogik in diesem Beitrag folgt dem Grad der Intervention dieser Kernaktivität in Bezug zu den jeweiligen pädagogisch Anderen (z. B. Adressat*innen, Klient*innen, Schüler*innen etc.).

11 Die hier nachfolgend beschriebenen Kernaktivitäten wurden aus dem empirischen Material verschiedener Forschungsprojekte (s. Fußnote 5) herausgearbeitet. In diesem Zusammenhang zeigten sich in den verschiedenen Kernaktivitäten auch immer wieder verschiedene Dimensionen, auf die im Rahmen dieses Beitrags oft nur zusammenfassend eingegangen werden kann (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Die Differenzierung erfolgt wiederum auf Basis der Kontrastierung wie das die Grounded Theory vorsieht (vgl. Glaser, Strauss & Hildenbrand, 2010). In dem *Begleiten* konnten wir auf diese Weise beispielsweise die Subdimension *Helfen* verorten. Helfen bezeichnet aus professionstheoretischer Perspektive die aktive, uneigennützigste und weitreichende Variante des Begleitens, genauer: die temporäre Außerkraftsetzung der Autonomie des pädagogischen Anderen unter Maßgabe einer fachlich begründbaren Entscheidung und unter weitgehendem Verzicht auf eine Gegenleistung. Begleiten ist im Gegensatz zur Hilfe wesentlich neutraler und damit voraussetzungsärmer: Während das Begleiten nicht explizit eine Zustimmung des Klienten verlangt, verhält es sich beim Helfen anders, da hier Alter Ego das Hilfsangebot zwingend ratifizieren muss. Begleiten ist dagegen die Bedingung zur Möglichkeit des Helfens und dieser damit vorausgesetzt. Damit kann Helfen eine mögliche Subdimension pädagogischen Begleitens darstellen, ebenso wie keine aktive Unterstützung des Klienten erfolgen und trotzdem pädagogisch durch die Akteure gehandelt wurde („Hilfe zur Selbsthilfe“) (vgl. Nittel & Meyer, 2018).

Seite sein – wird es in der entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Grundlagenliteratur weitgehend ignoriert (vgl. ausführlich: Nittel & Meyer, 2018). Begleiten stellt in seiner transitiven Ausrichtung auf den pädagogisch Anderen einen integralen Bestandteil der alltäglichen pädagogischen Routinepraxis dar, ist keineswegs nur einer Art pädagogischem Bearbeitungsmodus von Übergängen vorbehalten und kann überdies entlang der Konzepte Raum und Zeit dimensionalisiert werden.

Begleiten beschreibt die Mobilisierung einer Art gleichschwebenden Aufmerksamkeit und die parallele Wahrung des pädagogischen Blicks (vgl. Meyer-Drawe, 2015), für den es einer außeralltäglichen und wissenschaftsbasierten Diagnose- und Beobachtungskapazität bedarf. Das Begleiten zeigt dabei verschiedene Dimensionen: Eine wesentliche Differenz liegt in der Unterscheidung in seine situationsspezifische oder biografische Form. Wird im ersten Fall ‚nur‘ die Pausenaufsicht geführt, ist der zweite Fall beispielsweise durch die Übergangsgestaltung der Bildungskarriere gekennzeichnet. Ähnlich verhält es sich mit der Interventionstiefe des Begleitens: Diese oszilliert zwischen bloßem ‚Da-Sein‘ als scheinbar passiver Dimension bis hin zur Akutintervention im Sinne aktiver Hilfe. Praktiker*innen begleiten pädagogisch Andere scheinbar unsichtbar, wenn Lehrer_innen eine Klasse auf einer Freizeit begleitet, Sozialpädagog_innen eine Art Bereitschaftsdienst verrichten oder Hochschullehrende besonders selbstständig agierende Studierende an der ‚langen Leine‘ durch verschiedene Phasen des Schreibens der Abschlussarbeit begleiten. Die stark ausgeprägte Interventionstiefe zeigt sich, wenn einer Intervention die Abwägung von Handlungsoptionen vorausgeht oder auch wenn ein Notfall schnelles Handeln evoziert. Auch die eigentliche Dauer des Begleitens pädagogisch Anderer variiert in den vorliegenden beruflichen Selbstbeschreibungen stark: Elementarpädagogische Fachkräfte begleiten häufig ein konkretes und nur kurzes Vorhaben des Kindes, während langfristige Formen in der Sozialpädagogik nachweisbar sind (‚Jugendhelferkarriere‘). Neben Individuen können mit Organisationsentwicklungsprozessen auch Kollektive begleitet werden. Das Betreuen, Helfen, Beschützen und Beaufsichtigen begreifen wir daneben als wichtige Subdimensionen des Begleitens.

Organisieren

Das *Organisieren* erscheint innerhalb der verschiedenen Kernaktivitäten auf den ersten Blick weit entfernt vom konkreten, klientelbezogenen und damit pädagogischen Handeln, obwohl es in allen pädagogischen Subwelten zu finden ist (u. a. Heibler & Koller, 2010; Schulze-Stocker, 2016). Das Organisieren zielt immer die Gestaltung einer (Erwartungs-)Struktur und lässt sich dabei sowohl transitiv (beispielsweise in der Programmplanung) als auch reflexiv (im Schreiben der Rechnung nach einer Weiterbildungsveranstaltung) differenzieren. Organisieren stellt so einerseits die grundsätzliche Bedingung für die Möglichkeit der fachbezogenen Arbeit mit und an der Klientel in allen Segmenten der pädagogischen Berufsarbeit dar. Das zeigt sich auch im qualitativen Datenmaterial in vielfältiger Weise: Sozialpädagog*innen beschäftigen sich mit aktengestützter Klientelverwaltung, Erzieher*innen verfassen Beobachtungsberichte und führen Bestellungen von Spielmaterial durch, Lehrer*innen verschriftlichen Qualitäts-

berichte und Erwachsenenbildner kümmern sich um die Akquise von Projekten (u. a. Böwer, 2012; Seeger & Holodynski, 2017; Nittel, 2017a).

Organisieren stellt andererseits eine Notwendigkeit der Einrichtungen des Bildungs- und Erziehungssystems dar und dient ihrer Reproduktion. Bestätigt wird diese Lesart durch die mundane Verwendung des Begriffs Organisieren. So finden sich konkrete Hinweise auf ein ‚echtes‘ Verwaltungshandeln, wie etwa die Bearbeitung des Posteingangs, Prüfung von Ein- und Ausgaben, welches parallel und wertfrei neben konkretem pädagogischem Handeln steht. Organisieren wird auch dann notwendig, wenn diese Kernaktivität von den Praktiker*innen gar nicht direkt als solche ausgewiesen wird. Sie genießt ein hohes Plausibilitätsniveau, zielt auf routinisierte Arbeitsschritte und rahmt die eher personenbezogene Aktivitäten pädagogischer Dienstleistungen ein. Organisieren lässt sich auf Basis des vorliegenden Datenmaterials jeweils noch in Subaktivitäten differenzieren: In Managen (z. B. Verfügung über das Budget, Verteilung von Ressourcen), Verwalten (z. B. Antragserstellung), Arrangieren des konkreten Arbeitsplatzes (z. B. Vor- und Nachbereitung), Herrichten (z. B. Vorbereitung des Unterrichtsraums) sowie das Disponieren (z. B. Einteilung von Kursen). Wie das Datenmaterial zeigt, hängt die Bewertung des Organisierens durch die pädagogisch Tätigen stark davon ab, ob die jeweiligen Anforderungen von außen oder von den Vorgesetzten gleichsam heteronom vorgegeben werden oder ob sie sich aus der Logik der Arbeitsbögen naturwüchsig ergeben. Während im Fall einer sozialpädagogischen Praktikerin die Personalführung – also das Managen – ihrer stationären Jugendwohngruppe eher negativ bewertet wird, spricht ein Praktiker der Erwachsenenbildung von der Bereitstellung notwendiger Gerätschaft im Schulungsraum ebenso selbstverständlich positiv wie die Grundschullehrerin, die den Klassenraum vor der Stunde mit dem Stellen eines Stuhlkreises vorbereitet.

Beraten

Die Praktik des *Beratens* weist in der Regel eine stärker bildungsbiographische Interventionstiefe auf als das Organisieren und prägt alle pädagogischen Subwelten (vgl. Gieseke & Nittel, 2016). Dabei setzt sie mindestens zwei Personen voraus. Bereits hier lässt sich Beraten in anwesend und abwesend (fernmündlich, schriftlich etc.) differenzieren, mit komplementärer Rolle der Teilnehmenden und einem Problem ohne Handlungsalternative (vgl. Kraft, 2011), wobei die Problem diagnose und die gedankenexperimentelle Bearbeitung des Problems von Ratsuchenden und der Ratgeber*in gemeinsam sowie die eigentliche Problemlösung durch die Ratsuchenden geleistet wird. Beraten werden können pädagogisch Andere insofern im Hinblick auf personale ebenso wie auf Sachprobleme. Neben solchen expliziten Praktiken des Beratens existieren auch implizite Formen, beispielsweise wenn ein Klient dem sozialpädagogisch Tätigen im Rahmen eines Ausflugs von den Schulproblemen berichtet und stillschweigend einen konstruktiven Hinweis erwartet. Auch die konkreten Verfahren unterscheiden sich: ein offenes Vorgehen steht in der Praxis lösungsorientierten Handlungen des Beratens gegenüber, diese changieren zwischen dialogisch bzw. belehrend. Die reflexive wie transitive Kernaktivität des Beratens lässt sich weiterhin in spezifische (z. B. Sprechstunde)

und unspezifische (z. B. Tür-und-Angel-Gespräche in der KITA) Situationen unterscheiden (vgl. Maier-Gutheil, 2016).

In den beruflichen Selbstbeschreibungen dominieren Vorstellungen, dass Beraten als Prototyp einer vorwiegend individuell ausgerichteten Fallarbeit verstanden werden muss, wodurch Beraten von Kollektiven (Supervision etc.) selten in den Blick gerät. Insofern weist auch die Kernaktivität des Beratens gleichsam ein mæeutisches Prinzip auf. Es handelt sich dabei um einen Prozess, genauer: um ein erkenntnisgenerierendes Verfahren, das mit den Kategorien der pädagogischen Kommunikation beschrieben werden kann und gleichzeitig die strukturellen Lerndimensionen der situativen Wissensaneignung und der Verhaltensänderung inkorporiert (vgl. Nittel & Seltrecht, 2013). Je nach pädagogischer Subwelt unterscheiden sich die Gelegenheitsstrukturen der Beratung in der Weise, ob optimale (Freiwilligkeit des Zugangs) oder weniger optimale Beteiligungsformen vorherrschen (Schwangerschaftskonfliktberatung).

Unterrichten

Im Unterschied zur eher dialogisch angelegten Struktur im Fall des Beratens im vis-avis-Kontakt, ist das *Unterrichten*¹² gleichsam der Prototyp der kollektiven Fallarbeit (vgl. Hechler, 2018) und ausschließlich transitiv ausgerichtet. Wenn man die Kernaktivität des Unterrichtens als Praktik betrachtet (und sie damit von der Institution Unterricht unterscheidet), wird schnell ihr über alle pädagogischen Subwelten sich erstreckende Präsenz deutlich – beispielsweise auch, wenn ein Sozialpädagoge in einem Jugendhaus nach antisemitischen Beleidigungen Informationen über den Holocaust thematisiert. Ein so verstandenes Lehren oder eben Unterrichten bedarf nicht unbedingt der pädagogischen Institution Schule, wenn wir hier auch immer ein außeralltägliches Setting im Blick haben, gewinnt in pädagogischen Institutionen aber immer den Charakter einer bedeutungsvollen Mitteilung, an welche die Erwartung des Verstehens geknüpft ist. Die Praktik des Unterrichtens setzt einen um einen Gegenstand Wissenden, eben diesen Gegenstand sowie einen pädagogisch Anderen voraus, wobei das Lernen impliziert aber nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Helsper, 2011). So gesehen ist Unterrichten durch die Vermittlungsabsicht und nicht den Aneignungserfolg gekennzeichnet. Das Unterrichten kann dabei belehrend ebenso wie dialogisch erfolgen und ist eine Handlungsform, in der es primär um die sachorientierte Weitergabe von Informationen geht (vgl. Meyer, 2017). Subdimensionen des Unterrichtens sind: Informieren (z. B. einen Sachverhalt aufklären), Instruieren (z. B. von Ehrenamtlichen), Bekanntgeben (z. B. neue Abläufe in Internaten) und Mitteilen (z. B. veränderte Prüfungsregularien in einem Seminar). Verstehen und Aneignung stehen dabei unter Maßgabe eines institutionellen Imperativs; sie werden unter Maßgabe eines bestimmten Regelsystems erwartet: Von Schüler_innen wird verlangt, dass sie dem Vortrag der Lehrenden zuhören und diesen verstehen; die potentielle Strafe kann als Beleg für diese Erwartungsstruktur gelten.

12 In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird neben der Praktik des Unterrichtens auch jene des Lehrens benannt, wobei hier bei genauerer Betrachtung die gleiche Praktik beschrieben wird (vgl. Helsper, 2011; Gruschka, 2014).

Das Unterrichten stellt demnach eine bestimmte Form der zielgerichteten und ritualisierten Kommunikation dar, und zwar unter der Bedingung von körperlicher Anwesenheit (vgl. Rosenberger, 2018). Unterrichten ist als Handlung also an körperliche Anwesenheit und gemeinsamen Vollzug geknüpft und weist parallel dazu ein hohes Maß an Kontingenz und Störanfälligkeit auf (u. a. Hofmann & Meyer, 2015), was aus der Heterogenität in den Aufmerksamkeitsleistungen wie aus der meist vorherrschenden Ungewissheit der praktisch tätigen Pädagogen*innen über die Vorkenntnisse der Klientel resultiert. Unterrichten kann dabei auch eine nahezu überkomplexe Situation sein, in der in einer oszillierenden Weise sowohl einzelne pädagogisch Andere als auch parallel die ganze Gruppe adressiert wird. In diesem Fall betont dieses künstliche Interaktionsformat den primären Zweck, Wissensdifferenzen auszugleichen oder zu überbrücken und einer bestimmten Zahl von Unterrichtsteilnehmern in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Kenntnisse beizubringen (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt, 2014).

Sanktionieren

Wenden wir uns der Kernaktivität zu, die auf den ersten Blick am stärksten prägend ist und die größte berufsbiographischen Interventionstiefe aufweist: dem *Sanktionieren*. Damit ist sowohl das Missbilligen als auch das Billigen von Arbeit und des Sozialverhaltens der pädagogischen Anderen durch die pädagogischen Leistungsrollenträger (Lehrer, Dozent usw.) gemeint. Die Formulierung von Lob und Tadel, die Betonung von Stärken und Schwächen, die positive oder negative Bewertung einer Reaktion gehören in das Spektrum dieser Kernaktivität. Solche Kundgaben sind von zentraler Bedeutung, denn es erfolgt oft im Fall des negativen Sanktionierens die Speicherung des Sanktionsgrundes. Diese Speicherung – Dokumentation der Noten, Notizen über mündliche Beteiligungen etc. – bilden schließlich entweder die Grundlage für biographisch folgenreiche Entscheidungen der Organisation oder die Basis für die Zuweisung von Anerkennung und Reputation innerhalb eines Sozialgefüges (Kindergarten, Kurs, sozialpädagogische Einrichtung).

In den beruflichen Selbstbeschreibungen spielen die positiven Sanktionen, wie eine Belobigungen engagierter Schüler*innen bei einer Abschiedsfeier, dem Beifall spenden im Kontext einer Schulung für Langzeitarbeitslose, das demonstrative Wertschätzung-Bekunden in einer Beratungsstelle für psychisch Kranke oder dem Mutmachen im Krankenhaussozialdienst in der Begründung von pädagogischer Professionalität eine zentrale Rolle. Die Physiognomie des positiven Sanktionierens weist über die verschiedenen pädagogischen Subwelten ein recht unterschiedliches Spektrum auf (u. a. Grunder, 2017; Richter, 2018a/b): es kann beiläufig sein oder in aufwendigen Ritualen regelrecht inszeniert werden. In der Erwachsenenbildung wird es beiläufig im Zunicken als Bestätigung des Gesagten wie im ‚Zuzwinkern‘ während einer Diskussion in der Kurrsituation ebenso wie ‚offizielle‘ Übergaben von Zertifikaten o. ä.

Eine ganz andere Rolle nimmt das missbilligende Sanktionieren ein, das keineswegs bei allen pädagogischen Praktiker*innen im beruflichen Selbstverständnis verankert ist. Negative Sanktionen, wie der Eintrag ins Klassenbuch, die Unterbrechung von Einlassungen eines Teilnehmers in einem VHS-Kurs oder die Beendigung einer Maßnahme

der Erziehungshilfe wegen fehlender Mitwirkung werden nicht selten als Notlösung, als letztes Mittel, und in einigen beruflichen Selbstbeschreibungen sogar als Ausdruck der Hilflosigkeit gegenüber dem konkreten Klientelverhalten wahrgenommen. Negative Sanktionen stellen aus der Sicht der pädagogischen Praxis Handlungsmuster dar, die immer dann ergriffen werden, wenn alle anderen Reaktionsmuster versagt haben. In den beruflichen Selbstbeschreibungen erfolgt die Darstellung des Sanktionierens eher beiläufig und wird, nachdem sie artikuliert worden ist, mit Einschränkungen oder Rechtfertigungen versehen. Ähnlich ausweichend möglicherweise sogar tabuisierend mindestens aber ein Passant wird das Sanktionieren, insbesondere was die negative Form dieses Evaluierens, Kontrollierens und Bestrafens angeht, in der pädagogischen Literatur behandelt (u. a. Rutschky, 1977; Frey, 2010; Sandfuchs, 2017). Dabei ist aus professionstheoretischer Sicht allerdings zu berücksichtigen, dass in den pädagogischen Lizenzen sehr wohl das Recht enthalten ist, Sanktionen auszusprechen, in einem gewissen Spannungsverhältnis zu der massiven Distanz gegenüber dieser Kernaktivität in den beruflichen Selbstbeschreibungen. Eine Subdimension des Sanktionierens ist dabei bspw. das Evaluieren.

Abschließend gilt es anzumerken, dass die genuin pädagogischen Qualitäten des Begleitens, Organisierens, Beratens, Unterrichtens und Sanktionierens sich gerade nicht aus der Selbstbezüglichkeit der Praktiken ableiten. Vielmehr gewinnen sie ihr unverwechselbares pädagogisches Attribut immer nur in Bezug zu anderen Kernaktivitäten, vor allem aber durch ihre Einbettung in Technologien. Kernaktivitäten realisieren sich als *pädagogische* Kernaktivitäten demnach per se durch ihre Bezüge auf die je eigene Umwelt: durch ihre Referenzen auf Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien.¹³

4. Theoretische Einbettung von Technologien und Kernaktivitäten

Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens stellt – mit dieser These begann der vorliegende Diskussionsbeitrag – die strukturelle Kopplung mehrerer sozialer Relationen in vertikaler und horizontaler Richtung dar, die unterschiedlich aggregiert sind. Hierbei werden pädagogische Situationen als kleinste Systemeinheit mit Sicherheit nicht vollständig, aber doch in einem starken Maße durch das jeweilige Verhältnis der Technologien sowie Kernaktivitäten geprägt und damit in ihren Entfaltungspotentialen entweder begrenzt oder gefördert. Diese Ordnungsdimensionen gewährleisten die gleichzeitige Inklusion der drei Systemelemente und die Ausdifferenzierung von sozia-

¹³ Der Vergleich mit anderen Modellen über die Bauformen des pädagogischen Handelns (u. a. Giesecke, 2015; Prange & Strobel-Eisele, 2006) erscheint zum jetzigen Zeitpunkt nicht zielführend. Während die beiden genannten Ansätze eher die Ergebnisse einer finalisierten Theoriearbeit darstellen, also als weitgehend abgeschlossen gelten können, ist das hier skizzierte Konzept zum einen offen für weitere Impulse und zum anderen das Produkt der Auseinandersetzung mit qualitativen Daten.

len, sachlichen, zeitlichen und räumlichen Impulsen, die Abschlusshandlungen wahrscheinlich machen und damit die Reproduktion des Systems sichern. Die Kombination und Rekombination von Technologien und Kernaktivitäten ergibt ein extrem breites, aber eben doch kein völlig zufälliges Spektrum an Gelegenheitsstrukturen für das konkrete pädagogische Handeln. Die Ordnung des situativen pädagogischen Handelns wird also nicht deterministisch bestimmt, aber doch durch die Anordnung bestimmter Gelegenheitsstrukturen – eben durch das jeweilige Verhältnis zwischen Technologien und Kernaktivitäten – präjudiziert. Während die Programme und Veranstaltungsformen eher im Zuständigkeits- und Machtbereich der Organisationen verortet werden müssen, liegen die Methoden und Medien eher im Zuständigkeitsbereich der Berufskultur.¹⁴ Die Kernaktivitäten als situative Praktiken sind zwischen den Programmen und Veranstaltungsformen einerseits und den Methoden und Medien andererseits zu platzieren. Sie werden sowohl von der Berufskultur als auch von Organisationen präformiert. Die Kernaktivitäten bilden also das Scharnier, um den äußeren Rahmen der Technologien (Programme) und deren inneren Rahmen (Veranstaltungsformen) einerseits sowie die interaktionsabhängigen Ressourcen (Methoden und Medien) andererseits. Das hier vorgestellte Modell zeigt, dass Technologien als grundlegende Bedingung auf die Kernaktivitäten im Sinne einer Prägung wirken und Programme die möglichen Veranstaltungsformen determinieren. Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien stehen genau betrachtet in einem hierarchischen Verhältnis, das sehr wohl auch konditionale Bezüge aufweist: Der Schritt n3 in einem institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster kann nur vollzogen werden, wenn n2 realisiert wurde. Negative Sanktionen müssen von positiven unterschieden werden, eine gleichzeitige Anwendung führt zu Interaktionskrisen; jede Veranstaltungsform (z. B. eine Vorlesung) setzt bei den pädagogischen Anderen und bei den pädagogischen Fachkräften ein Minimum an Selbstorganisation, wird diese nicht geleistet, werden die Beteiligungsvoraussetzungen in Frage gestellt. Oder anders formuliert: Bei den Programmen und den Veranstaltungsformen handelt es sich um Technologien, die Bedingungen für die zwei übrigen Technologien setzen und zugleich Bedingungen für das spezifisch einsetzbare Set an Technologien innerhalb der jeweiligen pädagogischen Kernaktivität. Insofern kann man das Verhältnis von Technologien und Kernaktivitäten auch als Bedingungsbedingungen bezeichnen.

Technologien reduzieren das Problem der doppelten Kontingenz, der damit verbundenen Ungewissheit und bearbeiten die notorische Ungewissheit von pädagogischer Kommunikation als Prozessierung von Vermittlungs- und Aneignungsaktivitäten. Ganz generell kann man sagen: Technologien haben die Aufgabe, Prämissen für die Aufmerksamkeitsfokussierung der pädagogischen Anderen zu definieren und grobmaschige Bedingungen für die Aneignung zu setzen. Kernaktivitäten übernehmen dann das Feintuning in Form der operativen Umsetzung von pädagogischer Kommunikation.

14 Der vorliegende Beitrag entfaltet ausschließlich den Zusammenhang zwischen Technologien und Kernaktivitäten. Inwiefern diese über gesellschaftlich kodierte, rechtliche oder durch die organisationalen Bedingungen in den einzelnen Handlungsfeldern gerahmt oder sogar grundlegend gesteuert werden, stellt aktuell noch ein Desiderat dar.

Mit Blick auf den eingangs genannten und aus unserer Sicht eher zu groben Technologie-Begriff von Strauss zeigt dieser Diskussionsbeitrag, dass das Wechselverhältnis zwischen diesem und den Kernaktivitäten komplexer ist. Technologien markieren mehr als nur eine Handlungsressource: Einerseits bedingen sie spätere Handlungsoperationen und gleichzeitig stellen sie offene Optionen in der professionellen Handlung pädagogischer Akteure dar. Gleichzeitig zeigt der Diskussionsbeitrag aber auch, dass das viel beschworene Technologiedefizit der Pädagogik auch empirisch betrachtet werden kann und nicht nur auf fehlende kognitive Modelle über den Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung reduziert werden darf – kurz: dass es auch andere Verkettungen zwischen zwei Handlungen gibt als den eines Kausalzusammenhangs, zum Beispiel den der konditionellen Relevanz.

Literatur

- ABS = Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Arnold, R., & Nittel, D. (2015). Del déficit tecnológico al la autotecnología? In A. Villar & F. J. Hernández (Hrsg.), *Educación y biografías*. (S. 211–238). Barcelona: UOC.
- Beckmann, J. (1777). *Anleitung zur Technologie, oder zur Kenntniss der Handwerke, Fabriken und Manufacturen*. Göttingen: Im Verlag der Wittve Vandenhoeck.
- Böwer, M. (2012). *Kindeswohlschutz organisieren*. Weinheim: Beltz.
- Cedefop (Hrsg.) (2011). *Lifelong guidance across Europe: Reviewing policy progress and future prospects*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Cicourel, A. V. (1974). *Theory and method in a study of Argentine fertility*. New York: Wiley.
- Deppermann, A., & Schmitt, R. (2008). Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache* 36(3), 220–245.
- Frey, K. (Hrsg.) (2010). *Strafen – die unangenehme Pflicht*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Giesecke, W., & Nittel, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim: Beltz.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Hildenbrand, B. (2010). *Grounded Theory*. Bern: Huber.
- Grunder, H.-U. (Hrsg.) (2017). *Strafe und Disziplin in Familie und Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gugel, G. (2011). *2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Hechler, O. (2018). *Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heibler, M., & Koller, G. (2010). Arbeitsplatz Ganztagschule. In C. Nerowski & U. Weier (Hrsg.), *Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten* (S. 109–119). Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- Helsper, W. (2011). Lehren. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 125–132). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, B., & Meyer, N. (2015). Offenheit als reziproke Bedingung des pädagogischen Arbeitsbündnisses. *Erwachsenenbildung* 61(3), 28–30.
- Kade, J., & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen*. Opladen: Budrich.
- Kipper, J. (2014). *Die lernende Organisation?* Berlin: epubli.
- Kraft, S. (2011). Beraten. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 155–161). Stuttgart: Kohlhammer.

- Lenzen, D. (1997). Lebenslauf oder Humanontogenese? In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 228–247). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, N. (2017). *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, N., & Nittel, D. (2019). Transformation von Erziehung und Bildung: Begleitung als Merkmal des pädagogisch-organisierten Systems des lebenslangen Lernens. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüller, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen: Budrich.
- Meyer-Drawe, K. (2015). Aufmerksam – eine phänomenologische Studie. In S. Reh & K. Berdelmann (Hrsg.), *Aufmerksamkeit* (S. 117–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? *Zeitschrift für Pädagogik*, 40–59.
- Nittel, D. (2017a). Ein System in statu nascendi. In R. Arnold & W. Neuser (Hrsg.), *Beobachtung des Wissens – das Wissen des Beobachters* (S. 119–166). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nittel, D. (2017b). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. Opladen: Budrich.
- Nittel, D., & Meyer, N. (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(5), 1063–1082. doi:10.1007/s11618-017-0797-4.
- Nittel, D., & Meyer, N. (2019). Formierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens: Von der Auflösung normativer Ordnungen zur neuen Normalität? *Vierteljahresschrift für Pädagogik* 95(3), 363–383. doi: 10.30965/25890581-09501033.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D., & Seltrecht, A. (Hrsg.) (2013). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand?* Berlin: Springer.
- Nittel, D., & Tippelt, R. (2018). *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282–301.
- Richter, S. (2018a). *Pädagogische Strafen in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Richter, S. (2018b). *Pädagogische Strafen*. Weinheim: Beltz.
- Ropohl, G. (2009). *Allgemeine Technologie*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten. Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Rutschky, K. (Hrsg.) (1977). *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Sandfuchs, U. (2017). Schwarze Pädagogik – die dunkle Seite der Erziehung. *Grundschule* 49(1), 33–34.
- Schulze-Stocker, F. (2016). *Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufes. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Nürnberg: Verl. d. Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1987). Situation. In U. Ammon (Hrsg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik* (S. 157–163). Berlin: De Gruyter.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In I. Keim, W. Schütte & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile*. (S. 57–83). Tübingen: Narr.

- Seeger, D., & Holodynski, M. (2017). *Bildung im Kindergarten organisieren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, A. L. (1990). A social world perspective. In A. L. Strauss (Hrsg.), *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations*. New Brunswick: Transaction Publ.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Tippelt, R. (2019). Geben vergleichende Analysen pädagogischer Organisationen neue theoretische und praktische Impulse für das System des lebenslangen Lernens? In M. Rohs, I. Schüller & H.-J. Müller (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse* (S. 191–206). Bielefeld: wbv.
- Tippelt, R., & Nittel, D. (2013). Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 145–162.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wirz, B. (2006). Blockzeiten und Tagesstrukturen am Kindergarten und an der Primarschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 24(2), 202–213.

Abstract: This article is based on the category of the “pedagogically organised system of lifelong learning”; a category that has by now been introduced into debate within educational science. Taking into account two fundamental variants of the system-related division of labour, pedagogical technologies (programmes, forms of events, methods and media) and core activities (support, organising, advising, teaching and sanctioning) are described. As constitutive moments of pedagogical situations, core activities and technologies serve to ensure the interaction between the three central system elements – that is, to revitalise the relation between the social world of pedagogical professional cultures, the totality of educational organisations and the pedagogical others as a synonym for the entirety of all pedagogical target and user groups.

Keywords: System, Pedagogical Technologies, Pedagogical Core Activities, Social World Pedagogical Worker, Pedagogical Actions

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Dieter Nittel, Goethe-Universität Frankfurt a. M.,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Institut für Sozialpädagogik & Erwachsenenbildung,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Nikolaus Meyer, IUBH Internationale Hochschule,
Arbeitsbereich Soziale Arbeit,
Darmstädter Landstraße 110, 60598 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: ni.meyer@iubh-dualesstudium.de

Dr. Jenny Kipper, Goethe-Universität Frankfurt a. M.,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Institut für Sozialpädagogik & Erwachsenenbildung,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: Kipper@em.uni-frankfurt.de