

Jochen Kade
Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Umgang mit Wissen Recherchen zur Empirie des Pädagogischen

Bd. 1: Pädagogische Kommunikation

Verlag Barbara Budrich



Umgang mit Wissen
Recherchen zur Empirie des Pädagogischen
Band 1: Pädagogische Kommunikation

Jochen Kade
Wolfgang Seitter (Hrsg.)
Umgang mit Wissen
Recherchen zur Empirie des Pädagogischen
Band 2:
Pädagogisches Wissen
ISBN 978-3-86649-052-9

Jochen Kade
Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Umgang mit Wissen
Recherchen zur Empirie des
Pädagogischen

Band 1:
Pädagogische Kommunikation

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills 2007

Bibliografische Informationen 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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2007 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-051-2

eISBN 978-3-86649-790-0

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Druck: Paper&Tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Erster Teilband: Pädagogische Kommunikation

Vorwort 11

1. Einführung und Überblick

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss 15

Jörg Dinkelaker/Birte Egloff/Wolfgang Seitter

Vernetzte Dienstleistung: Die soziale Welt des Vereins und des Unternehmens – Porträts der beiden Felder 43

2. Pädagogische Kommunikation

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiele 61

DER VEREIN FÜR PSYCHISCHE UND SOZIALE NOTLAGEN

Jörg Dinkelaker

Organisieren, streiten, plaudern: Umgang mit Wissen in der Beratung 81

Wolfgang Seitter

Zwischen institutioneller Diffusität und pädagogischer Formbildung: die Literaturwerkstatt als hybrides Organisationssetting 113

Birte Egloff

Zwischen Freizeitgestaltung, Bildungsreise und Betriebsausflug: Fahrt zur Weltausstellung 141

<i>Jochen Kade</i> Zwischen kompetenter Wissensvermittlung, sozialpädagogischer Kommunikation und geselliger Plauderei: Interaktion im Obdachlosencafé	167
<i>Jörg Dinkelaker</i> Aktivierung, Aufklärung, Selbstverbesserung: Umgang mit Wissen in der Straßenzeitung	199
<i>Alexander Scheid</i> Obdachlosigkeit und Mobilität	237
<i>Axel Bohmeyer</i> Anerkennung und Obdachlosigkeit: kurze Phänomenologie sozialer Missachtungserfahrungen	253

DER INDUSTRIEDIENSTLEISTER KAPPA

<i>Matthias Herrle</i> Zwischen Asymmetrie und Resymmetrisierung: Fallrekonstruktion einer Mitarbeiterneinführung	269
<i>Jörg Dinkelaker/Birte Egloff</i> Wissensvermittlung und pädagogische Kommunikation in einer Abteilungssitzung	305
<i>Birte Egloff</i> Verdeckte Werbung, Pädagogische Kommunikation, Unterhaltung: „Tag der offenen Tür“	343
<i>Jörg Dinkelaker</i> Pädagogische Kommunikation als Modus der Risikokommunikation: Umgang mit Wissen im Anwohnerforum	383
<i>Jörg Dinkelaker</i> Selbstdarstellung und pädagogische Kommunikation: Umgang mit Wissen in der Unternehmenszeitschrift	405

3. Umgang mit Wissen: eine erste Bilanz

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Umgang mit Wissen zwischen Wissensvermittlung, pädagogischer Kommunikation und Alltagskommunikation	437
Literaturverzeichnis	453
Aufstellung der erhobenen Daten	465
Verzeichnis der Abbildungen und Fotos	471
Hinweise zu den Autorinnen und Autoren	473

Zweiter Teilband: Pädagogisches Wissen

1. Einführung und Überblick

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen..... 13

Monika Fischer

Die Welt des Vereins und des Unternehmens:
30 Experteninterviews 19

2. Pädagogisches Wissen

AUFGABENBEZOGENES WISSEN

Wolfgang Seitter

Feldübergreifendes Wissen über Adressaten, Vermittlung,
Wissen und Überprüfung 41

Monika Fischer

Der Erwachsene als Adressat organisatorischen Handelns 47

Birte Egloff

Das Wissen über die Vermittlungstätigkeit..... 77

Jörg Dinkelaker

Wissen über Wissen und Selektion 107

PHASENBEZOGENES WISSEN

Wolfgang Seitter

Feldspezifisches Wissen über Raum-, Zeit- und
Sozialkonstellationen 137

Monika Fischer

Herstellung von Bindungsbereitschaft im Medium des
Erstkontakts (Phase I) 151

Birte Egloff

Herstellung von Veränderung im Medium verstetigter
Wissensvermittlung (Phase II) 175

<i>Jörg Dinkelaker</i> Herstellung von Selbstständigkeit im Medium kontrollierter Verantwortungsübergabe (Phase III)	201
--	-----

SELBSTBEOBACHTUNGSWISSEN

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Selbstbeobachtungswissen als (pädagogisches) Wissenserzeugungswissen	231
--	-----

<i>Birte Egloff</i> Selbstbeobachtungswissen als individuelles pädagogisches Wissen	237
--	-----

<i>Jochen Kade</i> Selbstbeobachtung, Belehrung, lebenslanges Lernen: Kollektives pädagogisches Wissen in Gruppendiskussionen	267
---	-----

3. Pädagogisches Wissen und Professionalität

<i>Wolfgang Seitter</i> Formen pädagogischen Wissens und feldbezogene Differenzen	297
--	-----

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Professionalität zwischen pädagogischem Wissen und Selbstbeobachtung	301
--	-----

4. Wissenskommunikation zwischen Pädagogik und Wissenschaft

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Diffundierung – Invisibilisierung – Prekarisierung: Zum Wissenserwerb Erwachsener	309
---	-----

<i>Jochen Kade</i> Der Umgang mit der Unwahrscheinlichkeit des Wissens: (Selbst-)Beobachtung in der Forschungskommunikation	329
---	-----

Literaturverzeichnis	347
----------------------------	-----

Aufstellung der erhobenen Daten	359
---------------------------------------	-----

1. Experteninterviews	359
-----------------------------	-----

2. Gruppendiskussionen	361
------------------------------	-----

Verzeichnis der Abbildungen	365
-----------------------------------	-----

Hinweise zu den Autorinnen und Autoren	367
--	-----

Vorwort

Die vorliegende Studie ist das Ergebnis von zehn Jahren Projektarbeit. Im Wissenschaftsbetrieb ist eine derart kontinuierliche Zusammenarbeit im Rahmen eines Projektzusammenhangs eher die Ausnahme, die für alle Projektteilnehmer eine Herausforderung sowohl in theoretischer und empirischer als auch in sozialer Hinsicht bedeutete. In theoretischer Hinsicht lag die Herausforderung in der zunehmenden erziehungswissenschaftlichen Fokussierung des Projekts mit Blick auf eine Theorie pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens. In empirischer Hinsicht bestand die Herausforderung in der Handhabung des komplexen Untersuchungsdesigns mit seiner Vielfalt von methodischen Zugängen und Feldmaterialien. In sozialer Hinsicht schließlich erwies sich der Aufbau einer stabilen, kommunikativ geformten, nach innen wie nach außen agierenden Gruppe als besondere Herausforderung. In der wechselnden Kombination von Dauermitarbeitern und Zeitmitarbeitern, Freiwilligen und Aussteigern bildete sich über die Zeit hinweg eine spezifische Form der institutionellen Einbettung, bei der Phasen der internen Abschottung – oder überspitzt formuliert: eines projektbezogenen Autismus – und Phasen der verstärkten Kommunikation nach außen – im Rahmen von Vorträgen, Diskussionen und Veröffentlichungen – einander abwechselten. Die kontinuierliche kommunikative Bearbeitung innerhalb und außerhalb des Projektes trug so zum Aufbau eines sozialen Zusammenhangs bei, der – bis heute – weit über den engeren Projektzirkel hinausreicht.

Wollte man den inhaltlichen Ertrag des Projektes zusammenfassen, so ließe sich das Ergebnis thesenförmig wie folgt verdichten: Unsere Studie untersucht den Umgang mit Wissen in modernen Gesellschaften am Fall eines Unternehmens und eines Vereins der Sozialarbeit. Sie zeigt auf der Grundlage differenzierter Fallanalysen und theoretischer Systematisierungen, dass der Umgang mit Wissen auch jenseits der bekannten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in hohem Maße pädagogisch strukturiert ist und den ‚Regeln‘ pädagogischer Kommunikation folgt. Das Wissen, das dabei von den in unterschiedlicher Weise qualifizierten Akteuren eingesetzt wird, reicht vom pädagogischen Wissen im engeren Sinne bis zu einem lebensweltlich und beruflich entgrenzten Kommunikationswissen. Der Grund für diese Universalisierung des Pädagogischen liegt darin, dass es Erwachsenen in dyna-

mischen Wissensgesellschaften mit ungewissen Zukünften in gesteigertem Maße zugemutet wird, ihr Wissen kontinuierlich zu erneuern und sich als Person zu verändern. Es wäre zu riskant, wenn solche Veränderungserwartungen in Zeiten tiefgreifender sozialer, kultureller und biographischer Umbruchprozesse dem Zufall individueller Entscheidungen überlassen würden. Was die kommunikative (pädagogische) Bearbeitung dieser Veränderungserwartungen mit Blick auf Erwachsene jedoch besonders auszeichnet, ist ihr Bestreben, die pädagogische Adressierung möglichst unsichtbar zu gestalten bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Möglichkeitshorizonts von pädagogischer Kommunikation.

Jedes empirische Forschungsprojekt lebt von der Bereitschaft vieler Menschen, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen. Dies gilt in besonderem Maße für all diejenigen Personen, die uns an ihrem beruflich-sozialen Alltag über einen langen Zeitraum haben teilnehmen lassen. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich für ihre Offenheit und Unerschrockenheit gedankt. Gedankt sei an dieser Stelle auch dem Herz des Projektes, den MitarbeiterInnen Axel Bohmeyer, Deike Brinkmann, Marc Dembach, Jörg Dinkelaker, Birte Egloff, Monika Fischer, Matthias Herrle, Manu Kembter, Manfred Kroschel, Regine Mohr und Alexander Scheid, die in unterschiedlichen Entwicklungsphasen mit großem Engagement und Arbeitseinsatz, mit Neugierde und Offenheit den immer ungewissen Fort- und Ausgang des Projektes wesentlich getragen und mitgesteuert haben. Auch ohne die wiederholt kritischen Anfragen, die anregenden Diskussionen und konstruktiv ermunternden Anmerkungen zahlreicher Kolleginnen und Kollegen hätte unser Projekt sicher nicht zu diesem Ende geführt. Besonders erwähnen möchten wir Rainer Brödel, Klaus Harney, Christiane Hof, Sylvia Kade, Edwin Keiner, Fritz-Ulrich Kolbe, Harm Kuper, Christian Lüders, Wolfgang Meseth, Gerd Mutz, Dieter Nittel, Sigrid Nolda, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke, Dirk Rustemeyer, Sylvia Rahn, Burkhard Schäffer, Susanne Weber und Jürgen Wittpoth, die auf verschiedenen Kolloquien aus ihren eigenen Arbeitszusammenhängen heraus das Projekt kritischer Erörterung unterzogen und uns konstruktive Anregungen mit auf den Weg gegeben haben. Danken möchten wir auch Barbara Budrich und Susanne Rosenkranz, die uns bei der Bearbeitung der Studie für die Veröffentlichung noch einmal mit wertvollen Ratschlägen zur Seite standen. Dass die Studie schließlich unter großem Zeitdruck eine druckfähige Form bekommen hat, dafür gilt unser besonderer Dank Ilonca Merte und Evelyn Stettner. Und nicht zuletzt geht unser Dank an die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ihren Gutachtern, die mit ihren positiven Voten das Projekt in dieser Form und über einen längeren Zeitraum erst ermöglicht haben.

Frankfurt am Main, im Juli 2006

Jochen Kade
Wolfgang Seitter

1. Einführung und Überblick

Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss

1. Einleitung
2. Methodische Anlage und Durchführung der (Gesamt-)Studie
 - 2.1 Untersuchungsgegenstand
 - 2.2 Felderschließung
 - 2.3 Datenerhebung und Datenauswertung
3. Veränderung der Fragestellung, der Grundbegrifflichkeiten und der Erwartungen des Projektes in seinem Verlauf
 - 3.1 Von ‚Bildung‘ zu ‚Umgang mit Wissen‘: Zur grundlagentheoretischen und projektstrategischen Bedeutung einer sozialwissenschaftlichen Kategorie
 - 3.2 Von einer dreiperspektivischen Relationierung zu einer integrierten Mehrperspektivität
 - 3.3 Von pädagogischer Kommunikation zu pädagogischem Wissen und Selbstbeobachtung
4. Zwischen Theorie-, Feld- und Methodenbezug

1. Einleitung

Der in zeitdiagnostischer Absicht entwickelte Begriff der Wissensgesellschaft fokussiert die zunehmende Bedeutung der Produktion und Distribution von Wissen in allen Lebensbereichen, die Etablierung von Wissen als dem neben Kapital und Arbeit entscheidenden Produktionsfaktor sowie eine generelle Wissen(schaft)sabhängigkeit, insbesondere auch Abhängigkeit der Gesellschaft von neuem Wissen bei der Lösung ihrer zentralen Zukunftsprobleme.¹ Die besondere Aufmerksamkeit, die diese zeitdiagnostisch-soziologische Beschreibung gegenwärtiger Gesellschaften in den Erziehungswissenschaften

1 Zur Zeitdiagnose Wissensgesellschaft vgl. zusammenfassend Krücken 2002; Stichweh 2004; Weingart 2001; in historischer Perspektive vgl. van Dülmen/Rauschenbach 2004. Neuerdings wird verstärkt auch die Nicht-Wissenseite des thematisierten Wissens betont (vgl. Wilke 2002; Wehling 2001; zum erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Umgang mit Nichtwissen und Ungewissheit vgl. Kade/Seitter 2003b; Helsper/Hörster/Kade 2003).

gefunden hat, rührt nicht zuletzt her von der in ihr implizierten These von einem pädagogisch als Lern- und Lehrdefizit auszubuchstabierenden individuellen und kollektiven Wissensdefizit.² ‚Wissensgesellschaft‘ zielt in dieser Perspektive auf die – normativ voranzutreibende und faktisch zunehmend vorangetriebene – Institutionalisierung des Lernens in allen Lebenslagen und Altersstufen, damit auch seiner engen Bindung an Schule und pädagogische Einrichtungen. Die ‚Wissensgesellschaft‘ besitzt insofern eine – mehr oder weniger deutlich artikulierte – Affinität zu einer weiteren Zeitdiagnose, die sich auf die Expansion und Intensivierung des Pädagogischen bezieht. In der erziehungswissenschaftlichen These von einer Universalisierung des Pädagogischen als Grundlage moderner Gesellschaften ist sie auf den Begriff gebracht.³ Die Universalisierungsthese macht auf die zunehmende Bedeutung der Pädagogik in allen Lebensphasen und -bereichen aufmerksam. Sie zeigt sich insbesondere in der steigenden Verausgabung lernbezogener Lebenszeit, in der Steuerung gesellschaftlicher Probleme durch den Einsatz pädagogischer Denk- und Handlungsformen oder in der Durchsetzung der gesellschaftlich-biographischen Leitidee des lebenslangen Lernens.⁴ Die Gleichzeitigkeit dieser beiden – prominenten – Zeitdiagnosen wirft empirisch die spannende Frage auf, ob und wenn ja wie Wissensgesellschaft und Universalisierung des Pädagogischen unterhalb der Ebene von ‚gesellschaftlichen Globalgemälden‘ in einem Zusammenhang stehen – präziser: ob und inwiefern einerseits die (Etablierung und Reproduktion der) Wissensgesellschaft von (ubiquitär) verfügbaren Formen pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung abhängt und andererseits die Universalisierung des Pädagogischen die (ubiquitär) vorfindbare Produktion und Distribution von Wissen voraussetzt.

Das dieser Studie zugrunde liegende Projekt ‚Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen‘⁵ ist genau auf diesen –

2 Vgl. Stroß 2001a, b; Nolda 2002a; Wittpoth 2002; Kade 2004a.

3 Vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1993; von einer „historischen Expansion und Universalität einer pädagogischen Sinnform“ spricht Dirk Rustemeyer (2003).

4 Die Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen zeigt sich nicht nur in der Zunahme der lebenslaufbezogenen Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen, sondern auch in einer zunehmenden Diffundierung, Diversifizierung und Verfügbarkeit pädagogischen Wissens. Beide Prozesse vollziehen sich dabei nicht nur innerhalb ‚pädagogisch‘ markierter Kontexte und Handlungsrollen. Sie kristallisieren sich in den unterschiedlichsten Institutionalisierungskontexten aus und sind in die verschiedensten Tätigkeitssegmente auch jenseits expliziter pädagogischer Handlungsrollen eingelagert. Diese Generalisierung und Veralltäglichere von Wissensvermittlung und pädagogischem Wissen ist dabei gleichzeitig auch Voraussetzung wie Resultat der gesellschaftlichen Institutionalisierung des lebenslangen Lernens, das seinerseits durch abgeschwächte pädagogische Ursache-Wirkungs-Ketten sowie durch eine Pluralität von Zugängen und individuellen Aneignungsspielräumen gekennzeichnet ist (vgl. Alheit/Dausien 2002; Brödel 1998; Kade/Seitter 1996, insbes. S. 251ff.; 2006; Tippelt 2000, 2006).

5 DFG-Gz. KA 642/2-1, KA 642/2-2

bisher eher theoretisch tentativ behaupteten, denn empirisch fundierten – Zusammenhang von Wissensgesellschaft und Universalisierung des Pädagogischen bezogen. Untersucht wurden die verschiedenen Formen des Umgangs mit Wissen in den unter dem Aspekt sozialer Integration stark kontrastierenden sozialen Welten von Obdachlosen und Führungskräften im Betrieb. Umgang mit Wissen wurde dabei in doppelter Weise theoretisch eingeführt und empirisch ausgeleuchtet:

In einer ersten Perspektive wurde Umgang mit Wissen als ein sozialer Prozess in den Blick genommen, als Kommunikation von Wissen oder – erziehungswissenschaftlich präziser formuliert – als *pädagogische Kommunikation* im Sinne der Kopplung von pädagogischer Absicht, von Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen (vgl. Luhmann 2002, Kade 2004b). Damit wurden die analytischen Möglichkeiten genutzt, die mit dem systemtheoretisch entfalteten Begriff von pädagogischer Kommunikation verbunden sind, insbesondere die Differenz von bloßer Wissensvermittlung im Sinne einer Mitteilung bzw. Darstellung von Wissen einerseits und aneignungs-, insofern auch personbezogener Wissensvermittlung andererseits.⁶ Diese Differenz markiert, dass sich von pädagogischer Kommunikation nur dann reden lässt, wenn der Prozess der Wissensvermittlung aneignungsbezogen strukturiert ist. Die Vermittlungsbemühungen müssen mit Blick auf entsprechende Aneignungsergebnisse kommunikativ überprüft werden, darüber hinaus durch eine pädagogische (gute) Absicht gerahmt und mit einer entsprechenden – meist defizitären – Adressatenkonstruktion verbunden sein. Die Prozesse der sozialen Konstitution des Pädagogischen sind – so war unsere Annahme – dort besonders gut beobachtbar, wo von den sozialen settings her pädagogische Kommunikation nicht oder nur in geringem Ausmaß erwartet wird und der Aufwand, diese herzustellen, somit besonders hoch ist. Die beiden von uns untersuchten Felder, die an den Rändern der pädagogischen Aufmerksamkeit, Betreuung und Analyse liegen, erlaubten gerade deshalb eine präzis(er)e Beschreibung der sozialen Konstitutionsprozesse pädagogischer Kommunikation, d.h. derjenigen Formen, in denen sie sich realisiert.

In einer zweiten Perspektive wurde Umgang mit Wissen spezifiziert als Frage nach dem Wissen, das soziale Akteure (die Wissen vermitteln) anwenden, wenn sie Wissen vermitteln. Umgang mit Wissen wurde somit – erziehungswissenschaftlich präzisiert – als Frage nach dem pädagogischen Wissen behandelt, wobei sowohl die Qualifizierung dieses Wissens als *pädagogisches* Wissen als auch die Qualifizierung dieses Wissens als *Wissen* von Bedeutung sind. Dieser Perspektivenwechsel *von Kommunikation zu Wissen* implizierte damit nicht nur die Fokussierung auf kommunikations- und interaktionsbezogene Themen, sondern öffnete das Projekt auch für professionstheoretische Fragestellungen – zumal in Feldern, in denen die Akteure unter

6 Zum Begriff der Kommunikation vgl. Baeker 2005a, b.

Bedingungen fehlender, schwacher oder brüchig gewordener professionell-organisatorischer pädagogischer Rahmung agieren. Sie haben es in hohem Maße selbst mit der Herstellung der Voraussetzungen des operativen Vollzugs pädagogischer Kommunikation zu tun, da diese nicht als ein fester und gesicherter Anhaltspunkt pädagogischen Wissens selbstverständlich gegeben ist.

Die doppelte Spezifizierung von Umgang mit Wissen als pädagogische Kommunikation und als pädagogisches Wissen spiegelte sich in zwei relativ deutlich voneinander getrennten Projektphasen, die nicht nur zeitlich aufeinander folgten und mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven arbeiteten, sondern auch mit unterschiedlichen Methoden und Datentypen operierten. In der ersten Projektphase, in der die Analyse des *Entstehens pädagogischer Kommunikation aus dem Umgang mit Wissen* heraus im Mittelpunkt des Interesses stand, wurde insbesondere mit Beobachtungsprotokollen (teilnehmende Beobachtung) und Interaktionsmitschnitten gearbeitet (Audiographie). In der zweiten Projektphase, in der es demgegenüber um die Frage des *Entstehens pädagogischer Professionalität aus dem individuellen und sozialen Umgang mit (pädagogischem) Wissen* ging, wurden Experteninterviews und Gruppendiskussionen geführt. Beide Phasen wurden zusammengehalten durch die als theoretischer Fluchtpunkt fungierende These von der Universalisierung des Pädagogischen. Sie ließ sich durch die Befunde beider Phasen als ein in sich differenzierter Zusammenhang von Wissensvermittlung, pädagogischer Kommunikation und pädagogischem Wissen präzisieren. Die folgende Grafik gibt Ablauf und Aufbau des Projektes in schematisierter Gestalt wieder.

Abbildung 1: Gesamtablauf des Projektes



Die in zwei Bänden vorgelegte Studie folgt dem Projektverlauf zwar insofern, als sich in ihnen die beiden großen Untersuchungsphasen mit ihrem je spezifischen Schwerpunkt – Umgang mit Wissen unter dem Aspekt (pädagogische) Kommunikation (erste Phase), Umgang mit Wissen unter dem Aspekt (pädagogisches) Wissen (zweite Phase) – abbilden. Allerdings geschieht die Darstellung nicht in einer entwicklungsbezogenen, sondern in einer eher systematischen Ordnung. Dadurch sind die beiden Bände relativ eigenständig und können auch für sich gelesen werden. Im *ersten Teilband* werden anhand von Fallbeispielen aus beiden Feldern Kommunikationsprozesse unter dem Aspekt des pädagogischen Umgangs mit Veränderungserwartungen im Blick auf die Rekonstruktion von kontextbezogenen Formen pädagogischer Kommunikation analysiert. Eingeleitet wird der Band durch die Entfaltung des

theoretischen Rahmens, des empirischen Forschungsprogramms – auch unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Veränderung – und eine umfassende Porträrierung der beiden untersuchten Felder des Unternehmens und Sozialvereins. Im Schlussteil werden die Befunde zur pädagogischen Kommunikation in ihrem Zusammenhang diskutiert. Im *zweiten Teilband* steht im Mittelpunkt die Rekonstruktion des individuellen und kollektiven Wissens, das pädagogische Kommunikation und Wissenskommunikation voraussetzen bzw. das von den verantwortlichen Akteuren zum Einsatz gebracht wird. Eingeleitet wird dieser Band durch einen Rückblick auf den ersten Teilband. Es folgen vier Kapitel, die das pädagogische Akteurswissen jeweils unter spezifischen Aspekten darstellen: als Überblicksartikel über Experteninterviews, als Wissen über Adressaten, Vermittlung, Aneignung und Überprüfung; als Wissen über Raum-, Zeit- und Sozialdifferenzen pädagogischer Kommunikation und als Selbstbeobachtungswissen. Im Schlusskapitel, zugleich Abschluss der Gesamtstudie, werden die Befunde beider Projektphasen zur pädagogischen Kommunikation und zum pädagogischen Wissen in ihrem Zusammenhang diskutiert, und zwar mit Blick auf eine Differenzierung der These von der Universalisierung des Pädagogischen, mit Blick auf den Entstehungsprozess des in beiden Bänden vorgestellten erziehungswissenschaftlichen Wissens im Verlaufe einer äußerst langen Projektkommunikation und in der Perspektive auf eine empirisch gesättigte Theorie des Lernens Erwachsener. Die Studie begründet die These, dass der Umgang mit Wissen in modernen Gesellschaften durchweg im Horizont pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens geschieht.⁷ Vom Erwachsenen wird nicht nur erwartet, dass er sich lebenslang neues Wissen aneignet und bisheriges verlernt, sondern auch, dass er sich die wiederholte Veränderungen seiner Person zumutet, in der Sprache der „Reflexiven Moderne“: sich in seinem Lebenslauf mehrfach neu erschafft, damit zugleich seine Biographie überschreibt und neu schreibt.

2. Methodische Anlage und Durchführung der (Gesamt-)Studie

Im folgenden Teilkapitel wird ein Überblick über die methodische Anlage der Studie gegeben, indem Untersuchungsgegenstand, Felderschließung sowie Methoden und Formen der Datenerhebung und –auswertung skizziert werden.

7 Zum pädagogischen Wissen immer noch grundlegend Oelkers/Tenorth 1993.

2.1 Untersuchungsgegenstand

Untersuchungsgegenstand waren zwei große Dienstleistungsorganisationen im Profit- (Unternehmen) und Non-Profit-Bereich (Sozialverein). Mit dem Industriedienstleister Kappa und dem Verein für psychische und soziale Notlagen⁸ war ein empirischer Vergleichshorizont aufgespannt, der durch drei bedeutungsvolle Kontraste geprägt ist: Unter dem *Aspekt der grundlegenden Handlungsprinzipien* war der Kontrast zwischen einer ökonomischen und einer pädagogischen Orientierung gegeben. Unter dem *Aspekt der pädagogischen Priorisierung* stand im Unternehmen das Wissen im Vordergrund, in der sozialen Einrichtung die Veränderung (des Verhaltens) von Personen. Unter dem *Aspekt der sozialen Adressierung* richteten sich die untersuchten pädagogischen Praktiken schließlich an zwei kontrastierende Adressatengruppen. Im einen Falle waren sie an „normale“, in vollem Umfang als für sich selbst verantwortliche Erwachsene anerkannte Personen adressiert, d.h. an die Gruppe der Unternehmensmitarbeiter, insbesondere insoweit sie mit Führungsaufgaben betraut waren; im anderen Falle waren die Adressaten Obdachlose, damit eine Gruppe von sozial marginalisierten Personen, denen der Erwachsenenstatus nur eingeschränkt zugesprochen wird. Insofern repräsentieren die beiden Dienstleistungsorganisationen mit ihren zentralen Adressatengruppen zwei soziale Welten, die sich im Sinne einer maximalen Kontrastierung durch Kriterien wie Dynamik/Zirkularität, Fortschritt/Fortsetzung, Privilegierung/Marginalisierung, Eingrenzung/Ausgrenzung von Wissen in einem *ersten Zugriff* elementar voneinander unterscheiden.

Obdachlose verkörpern eine soziale Welt, die durch Diskontinuitäten, Störungen und sich reproduzierende Routinen bestimmt ist. Ihre Lebensführung ist – im weitesten Sinne – sozialpädagogisch strukturiert und durch die Erfahrung ubiquitärer Unsicherheit gekennzeichnet. Für Obdachlose ist die alltägliche Lebensbewältigung zentrales Arbeitsmotiv, Überleben ist die zu gestaltende Daueraufgabe. Sie sind dem heteronom verwalteten Zugriff von Institutionen ausgesetzt. Ihm gegenüber müssen sie ihre eigenen Spielräume ausloten. Geographische Mobilität als Möglichkeit des Verschwindens stellt für sie eine immer wieder genutzte Option der Entschärfung von Konflikten dar. Sie ist eine spezifische Form von Extraterritorialität, die gleichzeitig stark auf ein soziales Feld bezogen ist.

Führungskräfte stehen für ein Feld, in dem Individuen unter starkem Veränderungsdruck stehen, (altes) Wissen entwertet wird und neues Wissen kontinuierlich erworben werden muss. Ihr Leben kann nicht selbstverständlich in vorgegebenen Strukturen verlaufen, sondern wird wissensabhängig. Führungskräfte leben in einer dynamisch sich verändernden Welt (Modernisie-

8 Zur genaueren Beschreibung der beiden Einrichtungen vgl. den Beitrag von Dinkela-ker/Egloff/Seitter in diesem Band. Alle in der Studie verwendeten Namen von Institutionen und Personen wurden anonymisiert.

zung als Restrukturierung), in die sie laufend eingreifen (müssen), die kontinuierlich von ihnen gestaltet wird (werden muss). Für Führungskräfte ist Arbeit das zentrale Lebensmotiv, Gestaltungsbedarf wird zur beruflichen Aufgabe. Sie sind nicht nur Adressaten von Institutionen, sondern gleichzeitig auch deren Produzenten. Sie sind die Institution und nutzen sie durch mögliche kreative Umgangsformen.⁹

Der Vergleich dieser beiden sozialen Welten wird von den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen nicht gerade nahegelegt.¹⁰ Obdachlose werden von den Erziehungswissenschaften vornehmlich im Rahmen einer sozialpädagogischen Betreuungsperspektive von Institutionen oder als Produkt biographischer Abstiegskarrieren thematisiert, nicht aber unter dem Aspekt des Umgangs mit Wissen. Führungskräfte sind dagegen so gut wie ausschließlich im Rahmen einer betriebsbezogenen Weiterbildungsdiskussion präsent – und zwar in der Perspektive der ihnen angesonnenen Qualifikationsbündel und der darauf bezogenen Weiterbildungsmaßnahmen bzw. als Prototypen einer Kultur selbstorganisierten Lernens. Gerade diese unterschiedliche (sub-)disziplinäre Verortung mit ihrer differentiellen erziehungswissenschaftlichen Thematisierungsperspektive macht beide soziale Welten für einen Vergleich außerordentlich interessant. Er erlaubt – so unsere Annahme – von zwei Randbereichen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion her eine präzisere Beschreibung der Formen des Pädagogischen in modernen Gesellschaften, und zwar der Differenzen und des Zusammenspiels von pädagogisch relevanten ‚Logiken‘ im Umgang mit Wissen, und dies sowohl innerhalb einer sozialen Welt als auch beide sozialen Welten übergreifend.

2.2 *Felderschließung*

Der Zugang zu beiden Feldern verlief unterschiedlich. Zur *sozialen Einrichtung* wurde er in einem längeren Explorationsprozess über vielfältige offene, aber zum Teil auch stärker formalisiert als Interview geführte Gespräche mit den verschiedenen Gruppen in diesem Feld, insbesondere den Sozialarbeitern und den Obdachlosen als ihren Klienten, erschlossen. Über diese forschungsgesteuerten Kontakte ergab sich ein informativer Einblick in das Feld und ein Netz von vertrauensbasierten Kontakten, wodurch anschließend die gezieltere Erhebung über Interaktionsprozesse innerhalb der Einrichtung bzw. innerhalb ihres Kontextes möglich wurde. Zunächst wurden natürliche Daten wie Or-

9 Es wird an dieser Stelle verzichtet, sich ausführlich mit der Fülle an Sekundärliteratur über Obdachlose und Führungskräfte auseinanderzusetzen. Es sei nur angemerkt, dass in beiden Bereichen Zugänge, die die Frage des Umgangs mit Wissen auf einer subjektiv-biographischen Ebene thematisieren, ebenso wenig zu finden sind wie Zugänge, die diese Frage auf einer interaktiven Ebene behandeln.

10 Dasselbe gilt sowohl für die pädagogischen Berufspraktiker als auch für die – bildungspolitisch – informierte Öffentlichkeit.

ganisationsdokumente, Broschüren, Selbstdarstellungen, etc. systematisch gesammelt und erfasst. Auf dieser Grundlage wurden einerseits geeignete, zum Teil pädagogisch gerahmte, zum Teil unspezifische Veranstaltungen, die über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet werden konnten, ausgewählt, andererseits – auf Tonband mitgeschnittene – Interviews mit Obdachlosen und Sozialpädagogen auf unterschiedlichen Leitungsebenen geführt. Auf Grund des über längere Zeit gewachsenen, auf einem hohen Maß an Vertrauen aufbauenden Feldkontaktes bereitete es kaum Schwierigkeiten, auch zu sensiblen Bereichen des Feldes einen Zugang zu bekommen. Selbst Audiomitschnitten von Interaktionen wurde von Seiten der Sozialpädagogen und der Obdachlosen in der Regel nach erläuternden Gesprächen zugestimmt. Der Kontakt gestaltete sich teilweise so positiv, dass Projektmitarbeitern wiederholt, etwa im Rahmen einer Literaturwerkstatt oder freier Veranstaltungen, wie dem Besuch der Weltausstellung, angeboten wurde, selber pädagogisch mitzuarbeiten. Diese Nähe zwischen Feldakteuren und Projektmitarbeitern führte – wie allgemein in der Feldforschung bekannt – zum Teil zu erheblichen Rollenproblemen der Projektmitarbeiter. Sie konnten aber in anschließenden Gruppensitzungen so bearbeitet werden, dass einerseits die für Forschung unabdingbare Distanz zum Feld gewahrt blieb, andererseits die Vertrautheit im Feld unter den entsprechenden Zurückweisungen von Beteiligungsangeboten nicht allzu stark litt. In dem Maße, in dem die erwünschten Daten erhoben worden waren, wurde die Anwesenheit der Projektmitarbeiter im Feld schrittweise reduziert. Dies war nicht immer ganz leicht, da einige Bereiche des Feldes sich an deren Anwesenheit schon gewöhnt hatten und darin eine Aufwertung der eigenen sozialpädagogischen Arbeit sahen.

Zum *Unternehmen* wurde der Zugang über allgemein zugängliche, öffentlich (massen-) medial vermittelte Informationen zu den Zielsetzungen und zum organisatorischen Aufbau erschlossen. Insgesamt war der Unternehmensbereich bei Projektbeginn trotz einer Reihe von persönlichen Kontakten unbekannter als das Feld der Obdachlosen, so dass zunächst umfangreiche – auch internetgestützte – Recherchen durchgeführt wurden, um einen Überblick über das Feld zu bekommen, der dann die begründete Auswahl eines intensiver zu untersuchenden Bereichs ermöglichen sollte. Erleichtert wurden diese Recherchen dadurch, dass der Unternehmensbereich – und dies in erheblich höherem Maße als das Feld der Obdachlosen – sich in vielfältiger Form der Öffentlichkeit weit über die Organisationsgrenzen des Unternehmens hinaus präsentierte. Schwierigkeiten bei der Auswahl eines primär zu untersuchenden (Teil-)Bereichs ergaben sich daraus, dass der ursprünglich anvisierte Unternehmensbereich sich bei Projektbeginn schon in einer Phase grundlegender Umstrukturierung befand und die Dauerhaftigkeit der neuen, sich in stetem Wandel befindenden Unternehmensstrukturen schwer einzuschätzen waren; zu recht, wie sich im Verlaufe des Projekts mehrfach zeigte. Daher dauerte es relativ lange, bis ein begründeter Ausschnitt aus dem Un-

ternehmensbereich für die Untersuchung festgelegt war. Schließlich entschieden wird uns für den Industrieparkbetreiber Kappa, ein netzwerkartiger Zusammenschluss unterschiedlicher Unternehmen.

Nicht nur der Überblick und die Wahl eines Ausschnittes, auch die Erhebung selbst gestaltete sich im Unternehmensfeld erheblich schwieriger und aufwändiger als im Feld des Vereins. Dies galt nicht so sehr für die natürlichen Daten und Interviews mit Akteuren im Feld – obwohl auch hier die Bereitschaft zur Zulassung einer Tonbandaufnahme sehr viel zögerlicher zustande kam –, sondern vor allem für die Beobachtung von Arbeitsabläufen und Interaktionen. Dazu waren längere Anwesenheit im Feld, zahlreiche Gespräche, vertrauensbildende Maßnahmen und wiederholte Informationen über die Projektziele nötig, und selbst dann hatte das Projekt – bis zuletzt – erhebliche Schwierigkeiten, Audio-Mitschnitte von Interaktionen zu machen, woraus nicht zuletzt deren vergleichsweise geringe Zahl resultiert. Wir mussten uns vielfach mit der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung behelfen, konnten aber gleichzeitig in verstärktem Maße mediale Kommunikationsformen der Wissensvermittlung erheben. Sie haben im Unternehmensbereich eine weitaus größere Bedeutung als im Bereich der Sozialarbeit. Auch in diesem Feld wurden die Projektmitarbeiter wiederholt über ihre Einschätzung von Praktiken der Wissensvermittlung gefragt, so dass Interviews teilweise in Beratungsgespräche wegzukippen drohten.

2.3 *Datenerhebung und Datenauswertung*

In der vorliegenden Studie kommen, orientiert an der Methodologie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003), unterschiedliche *methodische Haltungen* zum Einsatz; zum einen – in der Sprache der Dokumentarischen Methode – die ‚formulierende Interpretation‘, zum anderen die ‚reflektierende Interpretation‘. Insoweit der (institutionelle) Kontext von pädagogischer Kommunikation und pädagogischem Wissen skizziert wird und die Positionen der Akteure darin bestimmt werden, nutzt die Analyse eine große Vielfalt ethnographischer Methoden mit den sozialwissenschaftlichen Alltagspraktiken des Lesens, Zusammenfassen, Ordnen und Verortens. Die Untersuchung der in Kommunikationsprozessen und im Wissen wirksamen Deutungs- und Handlungsmuster und der daraus sich ergebenden semantisch-symbolischen (pädagogischen) Strukturierung der beiden Untersuchungsfelder erfolgt auf der empirischen Grundlage von dokumentierten Interaktionsprozessen und als Formen medialer Kommunikation zu verstehenden Schriften. Die ihrer Analyse zugrunde liegende Perspektive ist dem qualitativen (interpretativen) Paradigma der Sozialwissenschaften zuzuordnen. Es geht um die sinnverstehende Rekonstruktion und Erklärung der strukturierenden Muster pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens, und im Vergleich um die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Was die *Typik der Daten* angeht, unterscheidet man in der Sozialforschung üblicherweise zwischen natürlichen und künstlichen Daten. Die im Projekt erhobenen Daten entstammen beiden Gruppen. Diese methodologische Unterscheidung macht allerdings den theoretischen Stellenwert der jeweiligen Daten nicht ausreichend deutlich. So fallen unter die Gruppe der natürlichen Daten sowohl Dokumente, die über die in den Untersuchungsfeldern agierenden Organisationen informieren, als auch Elemente medialer Kommunikation, wie etwa Unternehmenszeitschriften oder Obdachlosenzeitungen, die Interaktionsbeobachtungen oder –mitschnitten vergleichbar sind.

Beschreibt man die im Projekt erhobenen Daten forschungsbezogen, so ergeben sich vier Gruppen von (durch verschiedene Erhebungsverfahren gewonnenen) Daten. Sie können z.T. mehreren Rubriken zugeordnet werden:

- Institutionell-organisatorische Dokumente, die einen allgemeinen Zugang zu den beiden Untersuchungsfeldern ermöglichen und für die Erstellung von Porträts einzelner Handlungskontexte nutzbar sind (Kontextmaterialien);
- Daten, die die Wissensbestände und Formen der Wissensvermittlung in beiden Feldern analysierbar machen, wie insbesondere durch teilnehmende Beobachtung festgehaltene Kommunikationsverläufe, aber auch entsprechende Interviews mit den Beteiligten;
- Daten, die die pädagogische Kommunikation in beiden Feldern analysierbar machen, wie insbesondere Interaktionsmitschnitte und schriftliche Formen medialer Kommunikation;
- Daten, die das (pädagogische) Wissen der beteiligten Akteure analysierbar machen, wie insbesondere leitfadengestützte Experteninterviews und natürliche bzw. künstliche Gruppendiskussionen. Sie waren vor allem Gegenstand der zweiten Untersuchungsphase.

Die *Datenerhebungen* wurden nach Vorbesprechungen im Projektteam in der Regel von zwei Projektmitarbeitern durchgeführt. Soweit es sich um teilnehmende Beobachtung handelte, wurden die Protokolle gegengelesen. Im Anschluss an die Erhebungen wurden ausführliche Erhebungsprotokolle geschrieben. Soweit die Daten mit einem Audiorecorder erhoben wurden, wurden sie transkribiert, in Dateien gespeichert und unter formalen und thematischen Gesichtspunkten archiviert.¹¹

11 Transkriptionskonventionen
// Überlappende Passagen; wechselseitiges Sprechen
(.) Kurze Sprechpause (max. 1 Sekunde)
(..) 2 Sek. Pause
(...) 3 Sek. Pause
(?) Unverständliche Passage
[] Anmerkung
... Abgebrochenes Wort; abgebrochene Rede

Begleitet wurde die Feldarbeit von wöchentlich durchgeführten vierstündigen Sitzungen des Gesamtprojektteams, zu denen noch Besprechungen der Untergruppen kamen. Auf den Sitzungen des Gesamtteams wurden die jeweils gemachten Erfahrungen im Feld reflektiert und weitere Erhebungsschritte besprochen. Vor allem aber dienten die Projektsitzungen der gemeinsamen, Fall erschließenden Paraphrasierung und anschließenden sequenziellen Feinanalyse der erhobenen Daten, die jeweils unter den Kriterien Kontrast, Vertiefung und Erweiterung ausgewählt wurden. Die Sitzungen wurden ausführlich protokolliert. Diese Protokolle bildeten die Grundlage für die Fallanalysen in den beiden hier vorgelegten Bänden.¹²

Für den *ersten Untersuchungsschritt*¹³, bei dem es um die Frage ging, wie in beiden Feldern die Kommunikation mit Mitarbeitern und Obdachlosen im Blick auf eine erwartete Veränderung ihres Wissens oder ihrer Person strukturiert wird, wurde auf so unterschiedliche Materialien wie Interviews, Beobachtungsprotokolle, Interaktionsmitschnitte und ‚natürliche Felddaten‘ zurückgegriffen. Das Projekt nutzte in dieser Phase – im Gegensatz zur methodisch eingegrenzteren Vorgehensweise in der zweiten Phase – einen ausgeprägten Methodenmix, der den Suchbewegungen des Projektes hinsichtlich der sozialen Offenheit des Feldes und der analytischen Offenheit der Fragestellung auch methodisch entsprach.¹⁴ Im Mittelpunkt der materialen Analysen standen allerdings die Erhebung und Auswertung von Daten über Kommunikations- und Interaktionsprozesse.

Zur Reduktion der bereits nach kurzer Zeit kaum mehr bearbeitbaren Datenkomplexität wurden im Verlauf des mit der Auswertung verschränkten Prozesses der Datenerhebung sog. *Verdichtungskerne* gebildet, die um (systematisch) zentrale Formen der interaktiven, der medialen Wissenskommunikation und der pädagogischen Kommunikation herum gruppiert waren, um die dann wiederum eine größere Zahl unterschiedlichster anderer Daten satellitenähnlich angeordnet wurde. In diesen Verdichtungskernen¹⁵ waren zwei Integrationsperspektiven verschränkt, die methodisch-formale Integrationsperspektive der Triangulation und die erziehungswissenschaftlich-systematische Perspektive der Integration über das Konzept der ‚pädagogischen Kommunikation‘.

12 Hinsichtlich einer ausführlicheren Beschreibung der Kommunikation innerhalb des Forschungsprojektes vgl. den Aufsatz von Kade im Band 2.

13 Vgl. die Analysen in diesem Band.

14 In der ersten Projektphase wurden insgesamt 46 Interviews, 52 Beobachtungsprotokolle und 22 Interaktionsmitschnitte produziert sowie umfangreiche natürliche Daten gesammelt. Vgl. die Aufstellung der erhobenen Daten im Anhang.

15 Im Unternehmensbereich eine Mitarbeiterführung, eine Abteilungssitzung, ein *Tag der offenen Tür* sowie die Unternehmenszeitschrift *KappaCom*, im Sozialbereich ein ganzer Beratungstag, eine Literaturwerkstatt, ein Caféhausgespräch sowie die Zeitschrift *Paule-Bote*.

Die *Auswertung* der Daten war vom Anspruch der methodischen Umsetzung des methodologischen Prinzips einer explorativen und einer interpretativen Strategie geleitet.¹⁶ Im Sinne einer *explorativen* Untersuchungsstrategie wurde auf das umfangreiche Erhebungsinstrumentarium und die Verfahren ethnographischer Feldforschung zurückgegriffen. Die sozialen Welten von Obdachlosen und Führungskräften wurden hierbei als fremde Welten betrachtet, deren auf unterschiedliche Formen der Wissenskommunikation bezogene Orte und Praktiken über eine auf Neues, auf Unbekanntes gerichtete explorative Forschungsstrategie erschlossen wurden. In einem sozial-räumlichen Zugriff ging es daher um die Verortung und Abgrenzung der spezifischen sozialen Welten – zunächst und vor allem auf der Institutionalebene –, die Erschließung des die beiden sozialen Welten durchziehenden Kommunikationsnetzes, ihrer Wissensgestalten und der in ihnen vorkommenden sozialen Wissenspraktiken. Im Sinne der *interpretativen* Forschungsstrategie des Projektes richtete sich der Zugriff auf die sozialen Welten insbesondere, wenn auch nicht ausschließlich, auf den institutionellen, individuellen und interaktiven Umgang mit Wissen, wie er über Experteninterviews, thematisch fokussierte, offene Interviews und Interaktionsdokumentationen (Transkriptionen und Protokolle) der Auswertung zugänglich wird. Ging es im Rahmen des explorativen Zugangs um die Beschreibung der sozialen Welten im Blick auf ihre Wissensbestände und Wissenspraxis, so fragte der interpretative Zugriff nach den sozialen Sinngehalten der Wissensbestände und Wissenspraktiken individueller und institutioneller Akteure, wie sie in unterschiedlicher Form (textlich) dokumentiert sind. Gefragt wurde nach der Deutung der sozialen Welten, die in den Praktiken und den auf sie bezogenen Wissensbeständen enthalten sind, bzw. nach den Bedeutungen, die die Praktiken bezogen auf die jeweiligen sozialen Welten haben. Diese Bedeutungen waren – anders als eher deskriptiv zu erfassende Wissens Elemente – auf der Institutionalebene der sozialen Welten nicht auf der Oberfläche zugänglich. Sie mussten vielmehr erst in einem aufwändigen interpretativen Verfahren rekonstruiert werden. Dieses orientierte sich am in der Sozialforschung eingeführten methodologisch begründeten und methodisch ausgearbeiteten Konzept der Deutungsmusteranalyse aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. Lüders 1991; Lüders/Meuser 1997). Hierbei geht es um die Destruktion von Selbstverständlichkeiten, von alltagspraktisch eingespielten Routinen, von operativ selbstverständlich mitlaufenden Sinngehalten und Situationsdeutungen der sozialen Welt. In dieser ‚weicheren‘ – und im Vergleich zur Oevermannschen Konzeption pragmatischeren – Variante der Deutungsmusteranalyse werden Deutungsmuster als ‚historische, in Interaktionen ausgebildete Interpretationsmuster der Weltdeutung und Problemlösung‘ (ebd., S. 62) verstanden. Vor dem Hintergrund

16 Zur Unterscheidung von explorativen und interpretativen Untersuchungsstrategien vgl. Hitzler/Honer 1997, S. 12ff; siehe auch die analoge Unterscheidung der Dokumentarischen Methode zwischen formulierender und reflektierender Interpretation als zwei grundlegenden Rekonstruktionsschritten (vgl. Bohnsack 1999, S. 34ff.).

dieses „heuristischen Verständnisses von Deutungsmustern“ (ebd.) lassen sich die Wissensbestände der sozialen Welten als „Interpretationsmuster der Weltdeutung“ und die Formen ihres Umgangs mit Wissen als je spezifische Weisen der „Problemlösung“ beschreiben.

Für den *zweiten Untersuchungsschritt*¹⁷, bei dem es um die Frage ging, über welches Wissen diejenigen Akteure verfügen, die Kommunikationsprozesse im Unternehmen oder in der sozialen Einrichtung im Blick auf die Veränderung ihrer Adressaten strukturieren, wurden thematisch fokussierte Experteninterviews und Gruppendiskussionen geführt.

Zentrales Ziel dieser Projektphase war die typisierende Rekonstruktion des pädagogischen Wissens, über das die sozialen Akteure im Feld, die für den Umgang mit Wissen zuständig sind, explizit und implizit verfügen und das in der Kommunikation mit ihnen (Experteninterviews) und unter ihnen (Gruppendiskussionen) greifbar wird. Dabei ging es sowohl um die Art des pädagogischen Wissens als auch um das Wie seines Einsatzes, und zwar gleichermaßen in Bezug auf die Adressaten (Fremdbezug) und auf die eigene Person bzw. Gruppe der Vermittler (Selbstbezug).

Unterschieden wurde zwischen individuell verfügbarem Expertenwissen und kollektiv verfügbarem sozialen Organisationswissen. Diesen beiden Wissenstypen wurden Experteninterview und Gruppendiskussion als spezifische Erhebungsverfahren zugeordnet. Dabei wurde noch eine weitere arbeitspragmatische Unterscheidung gemacht. Die Analyse der Experteninterviews legte den Schwerpunkt auf das *Was*, die der Gruppendiskussionen auf das individuell differente *Wie* des gruppenbezogenen Einsatzes pädagogischen Wissens in der Kommunikation, insofern auf das Organisationswissen, wie es in der Kommunikation konstituiert, prozessiert und ausgehandelt wurde.

Das Projekt hat zunächst zur Erhebung des *individuell verfügbaren pädagogischen Wissens* das *Instrument der Experteninterviews* genutzt und die Akteure in der Perspektive ihrer möglichen professionellen Einbettung betrachtet. Pädagogisches Wissen wurde dabei gleichermaßen als adressatenbezogenes *und* reflexives Wissen fokussiert, so dass die Experteninterviews als Rede über ihre feldspezifische Adressatenbearbeitung *und* als Rede über die eigenen (wissensbezogenen) Reflexionsformen verstanden wurden. Aufgrund methodologischer Überlegungen (vgl. Bogner/Menz 2001) beschränkten sich die Experteninterviews nicht auf eine thematische Engführung, die dazu geführt hätte, dass vor allem das technische Wissen und Prozesswissen analysiert worden wäre. Es wurden sowohl der Stellenwert des Deutungswissens der Experten hervorgehoben als auch die Bedeutung der Interviewsituation als Interaktionssituation anerkannt und zum Gegenstand der Analyse gemacht.¹⁸

17 Vgl. die Analysen im zweiten Teilband.

18 Die Bedeutung der Interviewsituation als Interaktionssituation zeigt sich nicht zuletzt daran, dass viele der Gesprächspartner in einem organisatorischen Verweisungszusammenhang

In beiden Feldern wurden insgesamt 30 Interviews durchgeführt. Die *Auswahl* erfolgte zunächst mit Blick auf die Akteure in den Verdichtungskernen, die in der ersten Projektphase im Vordergrund standen (u.a. Tag der offenen Tür, Abteilungssitzung, Beratungstag, Redaktionssitzung); sie wurde im weiteren Verlauf jedoch auf die unterschiedlichen institutionellen Kontexte der beiden Felder ausgeweitet (im Verein die Aufsuchende Sozialarbeit, Wohnheime, Reha-Werkstätten, Freizeitangebote, Sozialmagazin, Leitung, etc.; im Unternehmen Verkauf, Ausbildung, Infrastrukturdienstleistungen, Unternehmenskommunikation, Leitung, etc.), wobei sowohl Experten auf einer eher organisatorisch-planerischen Ebene als auch Akteure auf einer eher interaktionsbezogenen Ebene befragt wurden.

Zur *Vorbereitung* der Interviews erfolgte zunächst eine qualitative Re-Analyse ausgewählter, bereits in der ersten Projektphase durchgeführter Interviews. Diese Analyse diente einerseits der tentativen Ausrichtung auf den neuen Projektfokus ‚pädagogisches Wissen‘, andererseits der Erarbeitung eines Leitfadens sowie der Vergewisserung über die einzunehmende Interviewerrolle (erreichte Co-Expertenschaft der Interviewer aufgrund ihrer enormen Feldkenntnis aus der ersten Projektphase). Der *Leitfaden* wurde so ausgearbeitet, dass er sowohl die das Projekt interessierenden Themen- und Tätigkeitsfelder fokussierte als auch Fragen der Zusammenhangsbildung des jeweiligen Ausschnitts mit dem Gesamtfeld nicht aus den Augen verlor.¹⁹ Die Interviews selbst wurden von zwei Mitarbeitern des Projektes geführt, auf Tonband mitgeschnitten und anschließend transkribiert.

Die *Auswertung* vollzog sich über mehrere Stufen und Ausarbeitungsniveaus von der Kurzporträtierung über die paraphrasierende Darstellung und sequenzielle Feinanalyse bis hin zur theoriegeleiteten kategorialen Inhaltsanalyse und abschließenden Formenverdichtung, wobei sich die schriftlichen Ausarbeitungen auf einem unterschiedlichen Detaillierungs- und Verdichtungsniveau bewegen.²⁰ Zu den jeweiligen Interviews wurden zunächst fallbezogene Kurzporträts nach Kategorien wie: Übersicht über Themenverlauf, Besonderheiten der Interviewsituation, Arbeitsfeld, spezifische Handlungsprobleme, etc. erstellt. In den wöchentlichen Sitzungen erarbeitete die Pro-

standen, den Interviewern aus der vorangegangenen Feldarbeit bereits bekannt waren und das Interview selbst Ort von Fragen, Rückspiegelungen und (angefragter) Beratung war.

- 19 So wurden u.a. folgende Themenkomplexe aufgenommen: Biographie/beruflicher Werdegang, Tätigkeitsfeld, konkrete Probleme/Themen (je fallspezifisch variiert), pädagogisches Verständnis.
- 20 Die Analysen waren am methodologischen Konzept der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) orientiert. Allerdings waren die Fallrekonstruktionen nicht ihr Fluchtpunkt. Diese wurden nur so weit ausgearbeitet, als es zur Generierung fallsensibler, aber die einzelnen Fälle übergreifender Kategorien für eine strukturelle Inhaltsanalyse verlangt war. Die Ablösung von den Einzelfällen geschah anders als im Kontext der Dokumentarischen Methode nicht über das Verfahren der ‚komparativen Analyse‘ als dritten Schritt, sondern über eine in Theorie generierender Absicht durchgeführte kategoriale Analyse.

jektgruppe dann auf der Grundlage der transkribierten Interviews intensive Einzelfallanalysen in einer Kombination aus paraphrasierender Darstellung und sequenzieller Feinanalyse einzelner thematisch einschlägiger Passagen.²¹ Es folgten fallübergreifende Ausarbeitungen über das in den Interviews greifbare Wissen der Experten über die Themenkreise Adressaten, Vermittlung, Aneignung und Überprüfung. Sie wurden in einer ersten kondensierten Zusammenfassung zu Formen pädagogischen Wissens (Vermittlungswissen, aneignungsbezogenes Vermittlungswissen, Überprüfungswissen) verdichtet. Eine zweite kategoriengeleitete Analyse erfolgte auf der Grundlage eines raum-zeitlich strukturierten Phasenmodells, das aus den Experteninterviews heraus rekonstruiert wurde und ein zweites Set pädagogischer Formen erbrachte (Raum-, Zeit-, Beziehungs-, Belohnungswissen). Quer zu diesen Arbeitsschritten zeigte sich eine Vielfalt von Reflexions- und Beobachtungsformen, die den Selbstbezug der Experten, die Praktiken der Wissensvergewisserung und -erzeugung betrafen und die einen direkten Bezug zur Entwicklung individueller wie kollektiver Professionalität aufwiesen. Das Wissen über diese Selbstbeobachtungs- und Kommunikationsroutinen wurde als eine quer liegende Dimension in einem eigenen Arbeitsschritt bearbeitet.

In einem weiteren Schritt hat das Projekt fünf *Gruppendiskussionen* durchgeführt, mit denen das Wissen, das die für (pädagogische) Kommunikation zuständigen Führungskräfte bzw. Mitarbeiter im Unternehmen und im Verein unter den Bedingungen organisationaler Veränderungen über ihre professionelle Rolle haben, der Analyse zugänglich gemacht werden sollte. Dabei ging es im Unterschied zu den Experteninterviews nicht um das Wissen, über das die Mitarbeiter und Führungskräfte jeweils individuell verfügen, sondern um das *gruppenbezogene, insofern soziale (pädagogische) Wissen*, das von ihnen, fokussiert auf Veränderungsprozesse und deren Auswirkungen auf ihr berufliches Selbstverständnis, in der Organisation und deren Untereinheiten kommuniziert wird. Die besondere Eignung der Gruppendiskussionen resultierte daraus, dass sie strukturell Beobachtungszumutungen erzeugen, insofern das, was in ihnen geäußert wird, immer unter Vergleichszwang gesetzt ist. Sie stimulieren durch ihr Setting, durch Fragen und Diskussionsimpulse das Wissen bei den gerade Redenden darüber, dass sie von den anderen anwesenden Mitarbeitern aus ihren Organisationseinheiten beobachtet werden. Gegenüber normalen kommunikativen Arrangements im Unternehmen und Verein fokussierten die von uns initiierten Gruppendiskussionen den Veränderungsprozess. Sie haben mit ihren Fragen auf die Einführung strukturell bedeutsamer Neuerungen abgehoben, sahen vom Aufgabenkomplex der Fortsetzung des Alltagsgeschäftes aber eher ab. Die Gruppendiskussionen waren insofern Formen einer auf Organisationsentwicklung hin zugespitzten Vereins- bzw. Unternehmenskommunikation.

21 Die Analysen wurden für die weitere Bearbeitung detailliert protokolliert.

Ausgewählt wurden Organisationseinheiten, die in besonderer Weise auf die allgemeine Problemstruktur in beiden Untersuchungsfeldern und die darin implizierten Veränderungserwartungen bezogen waren. Dadurch war zu erwarten, dass das pädagogische Wissen gerade insoweit verstärkt in den Blick kommt, als es auf Organisationsentwicklung bezogen ist; also weniger, insofern es um technisch instrumentelle Operationen bzw. um die Strukturierung des Wissenserwerbs selbst geht.

Die in der zweiten Projektphase geführten Gruppendiskussionen bestehen aus vier Diskussionen im engeren Sinne mit Gruppen, die am Beginn, inmitten und am Ende von Organisationsveränderungen standen, und einer Veranstaltung, die eine Mischung von Gruppendiskussion und normaler Unternehmenskommunikation war. Alle Diskussionen stehen vor dem Hintergrund von Kommunikationsroutinen aus der ersten Projektphase, auf die fallweise – zur inhaltlichen Kontrastierung und methodologischen Präzisierung – zurückgegriffen wurde und an die die Gruppendiskussionen aus pragmatischen Gründen durchweg zeitlich anschlossen.²²

Die in der zweiten Projektphase neu geführten Gruppendiskussionen waren somit Teil eines größeren Zusammenhangs von unterschiedlichen Formen der Gruppenkommunikation:

Natürliche betriebliche Kommunikation: Sie findet vor dem Hintergrund von Veränderungspostulaten statt. Im Vordergrund aber steht der Austausch zwischen Mitarbeitern und Abteilungen. Ihre Auswahl in der ersten Projektphase war ein Akt der Forschungsintervention.

Gruppendiskussionen im engeren Sinne: Ihr Kennzeichen ist die themengerichtete Strukturierung des Verlaufs der Kommunikation. Inhaltlich ist diese durch die Fragen der Projektmitarbeiter auf das Thema der Veränderung hin zugespißt. Diese Diskussionen sind so etwas wie Veränderungsfokussierungen. Sie erhöhen gegenüber der routinemäßigen Unternehmens- und Vereinskommunikation die Dichte der Diskussion bezogen auf den Zusammenhang von Organisationsveränderungen und eigener professioneller Rolle.

Feldübergreifende Gruppendiskussion: Diese Diskussion wäre ohne das Forschungsprojekt nicht zustande gekommen. Ihr Verlauf ist vom Projekt nur durch die Beteiligung an ihrer Vorbereitung mit strukturiert. Bestimmend ist der (Selbst-)Veränderungsimpuls, der sich aus der Konfrontation von Unternehmen und Verein ergibt. Bei der normalen Routine-Kommunikation in beiden Feldern steht ein an die Mitarbeiter adressierter Veränderungsimperativ im Hintergrund. In den Gruppendiskussionen wird der Veränderungsimperativ durch die Fragen der Interviewer in der Kommunikation zugespißt, und dies noch einmal gesteigert in einer feldübergreifenden, sog. Cross-

22 Die Gruppendiskussionen waren nicht immer scharf von einer Stimulierung der Erzählung von Gruppengeschichte abgesetzt, wie es die methodologische sozialwissenschaftliche Dogmatik empfiehlt (vgl. Bohnsack 2000). Dies war insbesondere bei der Gruppendiskussion des *Sozialmagazins* der Fall.

Border-Veranstaltung durch die dort interaktiv präsente Konfrontation zweier Modi der Organisationsveränderung.

Durchgeführt wurden die Gruppendiskussionen von zwei Projektmitarbeitern. Sie schrieben auch zum Zustandekommen, dem Setting und Verlauf der Gruppendiskussion sowie zu den beteiligten Personen ausführliche Protokolle. Die Diskussionen wurden transkribiert. Die Analyse ging analog zu der der Experteninterviews in drei Schritten vor. Zunächst wurde ein grober Überblick über den thematischen Verlauf und die Diskussionsbeiträge der verschiedenen Beteiligten erstellt. Vor diesem Hintergrund wurden Struktur und Dynamik der Kommunikation so weit in fallrekonstruktiver Absicht sequenziell analysiert, dass eine ausführliche schriftliche kategoriengeleitete Inhaltsanalyse gemacht werden konnte. Diese Ausarbeitungen wurden anschließend nach dem Prinzip „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2000, S. 383; im Original gesperrt) vergleichend unter den Aspekten ‚Pädagogisches Wissen‘ und ‚Selbstbeobachtung‘ analysiert.

3. Veränderung der Fragestellung, der Grundbegrifflichkeiten und der Erwartungen des Projektes in seinem Verlauf

Ein Projekt qualitativer Sozialforschung, das von einer relativ großen Anzahl von Personen über einen längeren Zeitraum verfolgt wird, verläuft nicht in starren, vorher festgelegten Bahnen. Vielmehr ist es ein Kennzeichen dieser Art empirischer Forschung, dass sich in einem rekursiven Prozess der Datenerhebung, Datenauswertung und theoretischen Analyse Ausgangsfragen, begriffliche Konzepte und theoretische Perspektiven verschieben und neue Foki der Analyse auftauchen. Auch in unserem Projekt war dies der Fall. Ausgehend vom ursprünglich zentralen Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ sollen daher im Folgenden einige entscheidende grundbegriffliche Veränderungen im Kontext der theoretischen Dimensionierung der Fragestellung nachgezeichnet werden, um zu zeigen, welche Verschiebungen mit welchen Konsequenzen sich in der zeitlichen Dimension des Projektverlaufs ergeben haben. Dies geschieht in einem Dreischritt, indem wir zunächst die grundlagentheoretische und projektstrategische Bedeutung der zentralen sozialwissenschaftlichen Kategorie ‚Umgang mit Wissen‘ aufzeigen, um dann ihre – im Verlauf des Projektes vollzogene – methodische und erziehungswissenschaftliche Fokussierung auf pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen herauszuarbeiten. Den Abschluss bildet die Verortung der Projekterträge im Spannungsverhältnis von Theorie-, Feld- und Methodenbezug.

3.1 *Von ‚Bildung‘ zu ‚Umgang mit Wissen‘: Zur grundlagentheoretischen und projektstrategischen Bedeutung einer sozialwissenschaftlichen Kategorie*

In allgemeinster, formaler Bestimmung bezeichnet das Pädagogische eine sich von anderen sozialen Realitäten abgrenzende Form, die aus den prozedural-sozialen Elementen ‚Vermitteln‘ und ‚Aneignen‘ sowie dem sachlichen Element des Inhalts besteht. Ihr Fluchtpunkt ist ein für die Zukunft erwünschter Zustand der adressierten Personen. Er regelt die der jeweiligen Ausprägung der Elemente zugrundeliegenden Selektionen und symbolisiert zugleich ihren internen Zusammenhang.

In der in den Ideen der Aufklärung verankerten modernen Pädagogik ist diese Bestimmung des Pädagogischen in einer – wie man unter Bezug auf Panajotis Kondylis (1991) sagen kann – „synthetisch-harmonisierenden Denkform“ als Bildung besonders. Bildung wird hier als Mündigkeit bzw. Autonomie verstanden und an individuelle, vernunftgeleitete Urteilsfähigkeit gebunden. Sie wird entweder nach der Seite des Kanons, des Inhalts, der Festigkeit, der Fachlichkeit und der Autorität ausbuchstabiert mit dem Zerrbild des Philisters und des Bildungsbürgers, die sie als Besitz verstehen, oder nach der Seite der Vervollkommnung, des Formalen, des Flüssigen, der Methode, der Selbsttätigkeit nach dem Vorbild des Sokrates. Erworben wird Bildung durch die Aneignung von (wissenschaftlichem) Wissen, vorzugsweise durch die intensive Auseinandersetzung mit in schriftlicher Form als Buch existierendem Wissen.²³ Die Ermöglichung von Bildung wird – mit mehr oder weniger starken Wirkungsannahmen verbunden – als dem Handlungsmuster folgende (zeitliche) Prozessierung des Zusammenhangs von Vermitteln, Aneignen und Wissen konzipiert. In diesem Prozess sind Vermitteln und Aneignen personal fest gebunden und in irreversibler Abfolge verknüpft. Bildung wird davon unterschieden als ein korrespondierender individueller, im Bewusstsein verlaufender Erkenntnisprozess. Die Annahme der Objektivität und Festigkeit, damit Zentralität des Wissens hat zur Folge, dass das pädagogische Handeln vielfach technisch als Transport verstanden wird oder auch als Tradierung der Kultur von der Erwachsenen- zur heranwachsenden Generation. Ein solcher letztlich technischer Kommunikationsbegriff prägt im

23 Diese gesellschaftlich entwickelte (Aufbewahrungs- und Verbreitungs-)Form ist zugleich die materielle Basis dafür, dass dem Wissen das Attribut der Objektivität im Sinne der überindividuellen und übersituativen (d.h. nicht an die Vermittlungssituation gebundenen) Geltung, der Dauerhaftigkeit, der Härte und Festigkeit selbstverständlich zuerkannt werden kann. Diese Objektivität gibt dem Wissen die zentrale Position in der pädagogischen Gesamtkonstellation, der die prozedural-sozialen Elemente nur nachgeordnet sind. Sigrid Nolda zeigt in ihrer Untersuchung „Interaktion und Wissen“ (1996), dass dieses Wissensverständnis in den pädagogischen Situationen der Erwachsenenbildung heute weiterhin gültig ist, insofern kommunikativ darauf verwiesen wird, dass aber der Wissenscharakter des Wissens tatsächlich nur noch über Kommunikation gesichert ist.

Sinne eines „Didaktischen Materialismus“ (Dräger) das pädagogische Handeln in der Erwachsenenbildung noch im ganzen 19. Jahrhundert.

Die Plausibilität und Evidenz dieser Denkform ist an gesellschaftliche, institutionelle und kulturell-normative Voraussetzungen gebunden, die seit dem 19. Jahrhundert schrittweise brüchig geworden sind, und zwar auf Grund externer, intern pädagogischer und szientifischer, die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem betreffender Entwicklungen (so u.a. die Durchsetzung der Prinzipien der (liberalen) Massendemokratie in allen gesellschaftlichen Bereichen, die Ausweitung der Massenmedien und neuen elektronischen Medien, die Ausrichtung auf den Markt). Wenn die normative Integration von pädagogischem Handeln und Subjektwerdung an Kraft verliert und die Koordination der Elemente Vermitteln, Aneignen und Wissen in einer Handlungsordnung problematisch wird,²⁴ weil ihre Bestimmung durch unterschiedliche Akteursinteressen und Selektionskontexte sie gegeneinander verselbstständigt, dann büßt die synthetisch-harmonisierende Denkform der modernen Pädagogik an den beiden, für sie konstitutiven Punkten ihre empirische Deckung ein. Das muss aber nicht bedeuten, dass damit der Bezug der Pädagogik auf die Moderne überhaupt verloren geht. Beleuchtet man diese Auflösungserscheinungen vor dem Hintergrund des Theorems der „reflexiven Moderne“ (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996; Beck/Bonß 2001; Beck/Lau 2004), so ist eher zu vermuten, dass es sich hierbei um einen Fall einer Modernisierung der Moderne handelt. In ihrem Verlauf werden die normativen und institutionellen Gewissheiten der Pädagogik brüchig, ohne dass dadurch jedoch die Aufklärungsansprüche der Moderne außer Kraft gesetzt würden. Man kann diesbezüglich eher noch von Radikalisierung sprechen.

Unser Projekt ging von der Annahme aus, dass sich auch das Pädagogische in einem solchen gesellschaftlichen Modernisierungsprozess ändert. Daher schien es uns für eine – zeitdiagnostisch interessierte – Analyse der sich empirisch entwickelnden Gestalt des Pädagogischen nicht sinnvoll, vom Konzept einer synthetisch-harmonisierenden pädagogischen Denkform²⁵ auszugehen und damit bereits theoretisch eine einengende Vorentscheidung zu treffen, was den Analyserahmen angeht. Angeregt durch die von Panajotis Kondylis begründete modernitätstheoretische These eines Übergangs von einer synthetisch-harmonisierenden zu einer analytisch-kombinatorischen Denkform haben wir uns vielmehr an dem offeneren Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ orientiert.²⁶

Das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ kann ebenso wie das Konzept ‚Bildung‘ auf die Dimensionen Vermitteln, Aneignen und Wissen hin analysiert

24 Vgl. in diesem Sinne auch die Analysen von Sigrid Nolda (2001) über das Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildungstheorie.

25 Zum Gedanken der „Zerstreuung“ aus philosophischer Sicht auch Waldenfels 1995.

26 Zum Umgang mit pädagogischem Wissen vgl. Lüders 1994a.

werden. Im Hinblick auf diese Elemente unterscheiden sich beide Konzepte nicht. Aber während ‚Umgang mit Wissen‘ die Elemente wie ein Lexikon in ihrer Zerstreuung belässt und zwischen ihnen nur eine äußere Ordnung herstellt, zielt ‚Bildung‘ – wie ein Buch – auf die Einheit der Elemente, hervorgehend aus der ihnen innewohnenden bzw. zugeschriebenen immanenten Ordnung.²⁷ Das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ betont einerseits die Vielzahl der Kontexte, in denen Vermitteln, Aneignen und Wissen steht; andererseits die Verselbstständigung dieser Elemente gegeneinander und die auf dieser Grundlage entstehende Vielzahl von sie verbindenden Relationen.²⁸ Es weist gegenüber Bildung bereits in seiner begrifflichen Fassung eine zweigliedrige Relation auf. Die durch den Bezug auf Bildung ermöglichte Einheit(svorstellung) wird aufgelöst in die zwei Glieder umfassende Relation von ‚Umgang‘ und ‚Wissen‘. Inhalts- und Umgangsfragen treten damit auseinander, sind aber auch aufeinander bezogen; wobei sich allerdings der Schwerpunkt von der Frage nach dem Was auf die nach dem Wie verschiebt, also auf die Fragen des Umgangs. Dieses Konzept hat keinen gegenüber dem Prozess externen Bezugspunkt, über den die Elemente integriert werden. Als Folge des Fehlens einer solchen aus dem Inneren heraus integrierend wirkenden Klammer sind die Elemente durch unterschiedliche Kontexte mit je eigenen Selektionsmustern, d.h. „polykontextural“ (vgl. Günther 1979), bestimmt. Ihre Ausprägung streut: sie ist nicht bildungszentriert, sondern folgt den situativen und kontextspezifischen, lebensweltlichen und professionellen Eigenrationalitäten der jeweiligen Akteure. Das dadurch entstehende gleichsam freie Spiel von vielen Wissens-, Meinungs- und Machtzentren geht mit einer Wirkungsschwäche pädagogischer Interaktion einher. Der Inhalt von Vermittlung und Aneignung ist nur mit einem weiten, zum Teil unscharfen, in andere Inhaltsformen übergehenden Wissensbegriff zu beschreiben. Sein Spektrum ist am einen Rand durch einen Wissensbegriff besetzt, der auf Wissen als Form abhebt, deren notwendige andere Seite das Nichtwissen ist; am anderen Rand steht eine in Information aufgelöste Wissensvorstellung. Dazwischen sind die unterschiedlichen Wissensformen anzusiedeln, die in der Wissenschaft inzwischen ausdifferenziert worden sind. Insofern ist der Inhalt des Pädagogischen wissensbezogen, aber nicht wissenszentriert. So wie Wissen sind auch Aneignen und Vermitteln von der Bestimmung durch Bildung freigesetzt. Sie sind nicht hierarchisch, sequenziell aufeinander bezogen, sondern sind gleichberechtigte Formen des Umgangs mit Wissen. Diese Umgangsformen sind mithin unabhängig vom Wissen. Sie werden durch dieses nicht gesteuert, sondern können empirisch streuen: Vermitteln

27 Wir nutzen hier eine von Michel Serres (2001) auf Wissensordnungen bezogene Unterscheidung; ähnlich die Unterscheidung zwischen Volkshochschule und Bibliothek als zwei aufeinander bezogenen grundlegenden Formen der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener.

28 Zur Relationalität als pädagogischer Denkform vgl. auch Rustemeyer 2005.

ist lehrbezogen, aber nicht lehrzentriert zu denken, Aneignen lernbezogen, aber nicht lernzentriert. Im Mittelpunkt steht somit nicht das Wissen, sondern der Umgang mit ihm. Als Leitvorstellung ist der kommunikationsfähige Mensch unterstellt, der über den Zugang zu den Quellen des Wissens frei und umfassend verfügt, nicht wie im Fall von Bildung das urteilsfähige, autonome (individuelle) Subjekt.

Trotz der erläuterten strukturellen Nähe beider Konzepte ist das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ ein nur uneindeutig markiertes diffuses gesellschaftliches Selbstverständigungs- und Orientierungskonzept in einer als Wissensgesellschaft bezeichneten Gesellschaft. Dieses Konzept enthält die Elemente des synthetisch-harmonistischen Pädagogikbegriffs, ohne allerdings dessen normativen und handlungsbezogenen Verknüpfungs- und Integrationsmodus zu übernehmen. Damit kann die Integration der basalen pädagogischen Elemente selber zum Forschungsthema werden. Das zu Forschungszwecken eingeführte, unter dem Aspekt des Pädagogischen nicht nur offene, sondern auch uneindeutige Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ eröffnet der empirischen Analyse einen Spielraum, der genutzt werden kann, um ein pädagogiknahes komplexes Feld an theoretisch begründeten (singulären) Fällen in ihren Viel- und Mehrdeutigkeiten – nicht vorschnell pädagogisch eingeführt – in den Blick zu bekommen. Sie sind zunächst einmal detailliert sozialwissenschaftlich beschreibbar, bevor auf dieser ‚sperrigen‘ Basis erste erziehungswissenschaftliche Verdichtungen auf zentrale pädagogische Problemkomplexe und Knotenpunkte hin versucht werden können. Der heuristische Reiz des Konzeptes ‚Umgang mit Wissen‘ lag für das Projekt also gerade in seiner großen Affinität zu den Diskursen in beiden Untersuchungsfeldern, auch wenn das Konzept natürlich erst aus erziehungswissenschaftlicher Distanz auf den Begriff gebracht werden musste, um als theoretisches Konzept Verwendung finden zu können.

3.2 *Von einer dreiperspektivischen Relationierung zu einer integrierten Mehrperspektivität*

Ausgangspunkt des Projektes war – auf der Basis der erläuterten offenen sozialwissenschaftlichen Grundbegrifflichkeit – die Frage nach den verschiedenen Formen des Umgangs mit Wissen in den beiden sozialen Welten von Obdachlosen und Führungskräften. Dabei sollte in einem mehrperspektivischen Zugriff geklärt werden, wie in diesen beiden Welten auf der Vermittlungs-, Aneignungs- und Aushandlungsebene mit der Vielfalt und Heterogenität von fallrelevantem, gesellschaftlich produziertem (feldspezifischem) Wissen umgegangen, wie *Wissen im Spannungsfeld von Institutionen, Biographien und Interaktionen* prozessiert und kommuniziert wird.

Diese Ausgangsperspektive erfuhr im Verlauf des Projektes eine erhebliche Veränderung. Neben bewilligungsspezifischen Modifikationen (Reduzierung der beantragten Mittel und damit Verringerung des ursprünglich vorgesehenen Erhebungsumfangs) resultierte diese Verschiebung vor allem aus dem Forschungsprozess selbst. Er brachte eine Reihe von Präzisierungen hervor, die sich sowohl aus der theoretischen Weiterentwicklung und Schärfung des analytischen Instrumentariums als auch aus der feldbezogenen Erhebungsarbeit und der empirischen Kontrastierung der beiden sozialen Welten ergaben. Diese Weiterentwicklung des theoretischen Untersuchungsinstrumentariums implizierte im Forschungsprozess zum Teil eine partielle Entwertung vorangegangener Analysen des bis dahin erhobenen Materials. Dies verweist – deutlicher als dies in der Literatur zur qualitativen Sozialforschung bislang registriert worden ist – darauf, dass die zirkulär-rekursive Verknüpfung von empirischer Forschung und Theoriebildung, wie sie von der ‚grounded theory‘ zum Programm erhoben wird, in der Empirie des Forschungsprozesses mit ‚Kosten‘ verbunden ist, die letztlich nur aufgefangen werden können, indem der Akzent von den Befunden empirischer Forschung auf die Theoriebildung verschoben wird. In diesem Sinne haben wir bereits im Erstantrag des Projektes von „Erkenntnisgewinnung durch ständige Reflexion des Forschungsprozesses“ gesprochen. Unter dem Gesichtspunkt der Weiterentwicklung einer Theorie des Pädagogischen in modernen Gesellschaften markieren die im Folgenden erläuterten Weiterentwicklungen des Projektrahmens insofern zugleich bereits wichtige theoretische und methodologische Erträge des Projekts, die in dessen weiteren Verlauf bei der Erhebung und Auswertung von Daten wiederum zum Einsatz gebracht und angewendet wurden.²⁹

(1) Verschiebung des Akzents vom ‚Umgang mit Wissen‘ zur ‚Pädagogischen Kommunikation‘

Der Zusammenhang von Wissensgesellschaft und Pädagogik war ursprünglich im Projektantrag durch einen tri-perspektivischen Zugriff auf den Umgang mit Wissen konzeptionell eingefangen worden. Umgang mit Wissen sollte aus der Perspektive von Vermittlung, Aushandlung und Aneignung analysiert werden. Diese Spezifizierung implizierte eine zweifache Abgrenzung: es ging weder um den innerpsychischen Umgang mit Wissen im Bewusstsein, noch um den ding-, naturbezogenen Umgang mit Wissen im Sinne der Anwendung von Wissen als Arbeit. Im Blick war vielmehr der Umgang mit Wissen als sozialem Prozess, als – wie im Verlauf des Projekts näher ausgeführt wurde – Kommunikation von Wissen.

Diese methodische Lösung des Problems des Aufeinanderbeziehens von Wissensgesellschaft und Pädagogik erwies sich im Verlauf der Feldforschung

29 Die Projektarbeit ließe sich daher insgesamt auch als Inszenierung von Selbstbeobachtungsmöglichkeiten beschreiben.

bald als problematisch. Sie führte zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Einnahme und Profilierung eines erziehungswissenschaftlichen Zugriffs auf die Untersuchungsmaterialien.³⁰ Die nähere Betrachtung machte deutlich, dass die methodische Lösung des Problems der Relationierung Ausdruck einer – zunächst verdeckten – theoretischen Unentschiedenheit, ja Unentschlossenheit zwischen einem soziologischen Zugang (Wissensgesellschaft) und einem erziehungswissenschaftlichen Zugang (Pädagogik) war. Um den erziehungswissenschaftlichen Zugang eindeutiger auszuarbeiten, wurden daher Vermitteln und Aneignen als *pädagogische Operationen* gefasst, nicht mehr als *Analyseperspektiven*. Das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ wurde in der Folge als ‚pädagogische Kommunikation‘ spezifiziert. Damit waren wichtige Voraussetzungen geschaffen, um die Projektfragestellung nach dem Zusammenhang von Wissensgesellschaft und Pädagogik erziehungswissenschaftlich zu präzisieren. Genau genommen ging es im Projekt somit nicht um den Umgang mit Wissen, sondern um die Frage der sozialen „Konstitution“ (Giddens 1988) des Pädagogischen, m.a.W. darum, ob und wie das Pädagogische in den Umgang mit Wissen, gefasst als Kommunikation, eingeschrieben ist. In den Mittelpunkt trat somit das Konzept der pädagogischen Kommunikation in Abhebung von anderen Formen von Kommunikation, aber auch von bewusstseinsinternen Bezügen auf Wissen in der Form der (Selbst-)Sozialisation.

Diese erziehungswissenschaftliche Weiterentwicklung des Konzeptes ‚Umgang mit Wissen‘ ergab sich einerseits aus der im Projekt geführten Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Theorieperspektiven, insbesondere mit Niklas Luhmanns aus dem Nachlass herausgegebener Studie ‚Das Erziehungssystem der Gesellschaft‘ (2002), die den Projektleitern frühzeitig als Manuskript zugänglich war, andererseits aus feldbezogenen Erfahrungen heraus. So erwies sich die Thematisierung der Wissensperspektive im Feld der Obdachlosen als ein äußerst produktiver, weil gängige Sichtweisen verfremdender Zugang; im Bereich der Führungskräfte bewirkte er jedoch eher eine Verdoppelung der im Feld selbst intensiv geführten Debatten. Die Fokussierung auf pädagogische Kommunikation als gemeinsamer Analyseebene führte zu einer Resymmetrisierung der beiden Untersuchungsfelder und machte das Projekt zudem anschlussfähig an andere Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation, wie etwa den schulischen Unterricht (vgl. Hollstein u.a. 2002).

30 So war auch schon im Erstantrag angemerkt worden: „In welcher Weise das Pädagogische als fragiler (nicht mehr synthetischer, sondern nur noch) analytisch-kombinatorischer Zusammenhang von Vermitteln, Aneignen und Aushandeln zu bestimmen ist, lässt sich an dieser Stelle noch nicht genauer formulieren. Konkretisiert werden kann diese Perspektive erst am empirischen Fall, durch das Projekt.“

(2) *Pädagogische Kommunikation*

Pädagogische Kommunikation wurde in einer näheren Präzisierung als Zusammenhang der wissensbezogenen Operationen Vermitteln, Aneignen und Überprüfen (von Wissen) bestimmt, die ihren verbindenden Fluchtpunkt in einer pädagogischen Absicht haben (vgl. Luhmann 2002; Kade 2004b; zur sozialwissenschaftlichen Fokussierung von Kommunikation vgl. auch Luckmann 1986; Bergmann/Luckmann 1999; Knoblauch 1997). Mit dieser Präzisierung konnte das Projekt konzeptionell endgültig den Übergang von einem ursprünglich dreiperspektivisch angelegten Zugang, der Vermittlung (Institution), Aneignung (Biographie) und Aushandlung (Interaktion) zunächst und vor allem als getrennte, je spezifische methodisch relevante Zugänge begreift, zu einer auf Kommunikation zentrierten Mehrperspektivität, die Vermittlung, Aneignung und Überprüfung als unterschiedliche Elemente eines Kommunikations*zusammenhangs* thematisiert, vollziehen. Zur empirisch spannenden Frage wurde vor diesem Hintergrund die Suche nach den konkret rekonstruierbaren Formen kommunikativer Zusammenhangsbildung (insbesondere von Vermitteln und Aneignen sowie von Vermitteln und Überprüfen), m.a.W. nach den Figuren des Pädagogischen als einem „analytisch-kombinatorischen“ (vgl. Kondylis 1991) Zusammenhang von Vermitteln, Aneignen, Überprüfen und Wissen.³¹

Der *Übergang von einer dreiperspektivischen Relationierung* (Umgang mit Wissen aus der Perspektive von Vermittlung, Aneignung und Aushandlung) zu *einer integrierten Mehrperspektivität* (pädagogische Kommunikation mit Blick auf Vermittlung, Aneignung und Überprüfung) hatte insbesondere Konsequenzen für die Thematisierung der Aneignungsseite. War im Projektantrag ursprünglich geplant, die Aneignung von Welt aus der Sicht von Obdachlosen und Führungskräften insgesamt zu untersuchen, so wurde im Verlauf des Forschungsprozesses eine Konzentration auf die Untersuchung der kommunikationsintegrierten Aneignung (in Differenz zur individuellen Aneignung) vorgenommen (vgl. Kade 2004b) – eine Differenz, die als weiterer theoretischer Gewinn der Projektarbeit verstanden werden kann. Die Aneignung von Wissen durch die Obdachlosen und Unternehmensmitarbeiter wurde also nur noch insoweit zum Thema, als sie aus der Sicht der Vermittlung von Wissen und spezieller auch der pädagogischen Kommunikation in den Blick kam. Markierte ‚Aneignung‘ in der ursprünglichen Projektanlage gleichsam das Gegenüber von ‚Vermittlung‘ (Vermittlung – Aushandlung – Aneignung), so rückte sie im Verlaufe des Projekts im Sinne einer Überprüfung von Aneignung näher an die Vermittlungsoperationen heran.³²

31 Zur Begründung von Erziehung als eines zusammengesetzten Phänomens vgl. auch Prange 2004.

32 Um die Aneignung von Welt aus der Sicht der individuellen Obdachlosen und Führungskräfte angemessen analysieren zu können, hätten nicht nur vermehrt biographisch-lebensweltliche Interviews mit diesen Individuen geführt werden müssen (vgl. Dembach

Mit der Fokussierung auf pädagogische Kommunikation verschoben sich auch die Prioritäten hinsichtlich des zu erhebenden empirischen Materials. Standen in der Anfangsphase des Projektes vor allem (biographische) Interviewmaterialien und Beobachtungsdaten im Mittelpunkt, so gewannen im weiteren Verlauf zunehmend interaktionsbezogene und mediale Kommunikationsmaterialien (Interaktionsmitschnitte, Unternehmenszeitschriften, Broschüren, Internetpräsentation, etc.) an Gewicht, weil durch sie der *Prozess* der Vermittlung von Wissen der Analyse zugänglich wurde.

3.3 *Von pädagogischer Kommunikation zu pädagogischem Wissen und Selbstbeobachtung*

Eine Perspektive, die ursprünglich im Projekt nur in unsystematischer Form mitverfolgt wurde, die sich für eine – vollständige – Analyse des Prozesses der Herstellung und Durchführung pädagogischer Kommunikation allerdings zunehmend als zentral erwies, war die Frage nach dem individuellen Handeln der Akteure im Feld unter den Bedingungen flüchtiger, rudimentärer, netzwerkartig gebundener pädagogischer Kommunikation. Oder anders formuliert: für eine Theorie pädagogischer Kommunikation wurde zunehmend die professionstheoretische Frage zentral, ob und inwiefern die Akteure pädagogischer Kommunikation den Prozess ihrer Herstellung reflexiv verfügbar haben. Eine derartige Perspektive führte daher zur Frage nach dem pädagogischen Wissen der handelnden Akteure im Feld, nach dem Verhältnis von Wissensvermittlung, aneignungsbezogener Wissensvermittlung und pädagogischem Wissen. Mit dieser professionstheoretische Öffnung und Sensibilisierung wurde schließlich eine zweite, im Band 2 dokumentierte Projektphase eröffnet. In ihr rückte neben der Kategorie des pädagogischen Wissens zunehmend auch die Kategorie der individuellen wie kollektiven Selbstbeobachtung ins Zentrum der Analyse.³³

4. Zwischen Theorie-, Feld- und Methodenbezug

Der Ertrag empirischer Studien kann eher auf der Ebene der Theorieentwicklung oder der Ebene des Zugewinns an konkretem Feldwissen liegen. Das Projekt beabsichtigte, erziehungswissenschaftliches Wissen in beider Hinsicht gleichermaßen zu erzeugen. Der Rückblick auf das mit den zwei Bän-

2003). Es hätte auch ihr soziales Agieren und ihre Kommunikation jenseits institutioneller Aufmerksamkeiten und Zugänge untersucht werden müssen.

33 Zur gesellschaftlichen Erwartung individueller Selbstbeobachtung als bildungspolitisches Ziel in der Moderne vgl. kritisch Masschelein/Simons 2005.

den dieser Studie im Wesentlichen abgeschlossene Projekt offenbart indes ein deutliches Ungleichgewicht. Zwar wurden die Kommunikations- und Wissensformen in den in einem Verein und einem Unternehmen lokal spezifizierten institutionellen Welten von Obdachlosen und Führungskräften auf einem bislang nicht annähernd erreichten Differenzierungsniveau aufgehellt. Der gewichtigere, erziehungswissenschaftlich relevantere Ertrag der Studie liegt aber auf der Ebene der Theoriebildung zum Lernen Erwachsener in modernen Gesellschaften.³⁴ Insofern ist der Feldbezug der Studie zwar nicht gleichgültig, aber eher zweitrangig. Die Studie entwickelt in dieser Hinsicht am Fall eines sozialen Vereins und eines Unternehmens einen Theorierahmen, der es ermöglicht, die Formen, in denen das Lernen Erwachsener in einer als Wissensgesellschaft gedeuteten Moderne institutionalisiert ist, systematisch auf hohem Differenzierungsniveau zu beschreiben, im Blick auf eine empirisch informierte Theorie pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens. Die Darstellung der Empirie geschieht daher in den einzelnen Beiträgen und im Fortgang der Studie insgesamt in zwei Stufen: zunächst in der Sprache des Feldes und dann in der Sprache der Erziehungswissenschaft. Dabei wird in den Fallanalysen, so wie sie in dieser Studie in einer gegenüber dem Projekt noch einmal wesentlich verkürzten Gestalt präsentiert werden, von Fragen der Methode – wie etwa im Projekt von der erfahrenen Empirie zur theoretisierten Empirie, d.h. zu den Ergebnissen, gelangt wurde – weitgehend abgesehen. Dass die Methode als konkretes operatives Vorgehen in dieser Studie höchstens rudimentär dargestellt wird, hat nicht nur – wie meist in solchen Fällen gesagt wird – mit pragmatischen Gründen begrenzten Raums und fehlender Zeit zu tun. Dahinter steht auch ein – in Lehrbüchern bislang kaum behandeltes und auch vom Projekt nicht gelöstes – methodologisches Problem; nämlich, wie man eine von den Daten her in hohem Maße komplexe und umfangreiche Empirie – wie in unserem Fall – in einer Projektgruppe mit individuell unterschiedlichen, kaum über einen längeren Zeitraum aufeinander abstimmbaren Biographien unter in spezifischer Weise eingeschränkten Bedingungen schrittweise und zu jedem Zeitpunkt methodisch kontrolliert in adäquater Weise bearbeiten kann, ohne bei der Generierung von theoretischem oder feldspezifischem Wissen Abstriche machen zu müssen.³⁵ Offenbar hat der wissenschaftspolitische Legitimationsdruck, den die ‚harten‘ Standards der quantifizierenden Forschung auf die qualitative, hermeneutisch-rekonstruktiv vorgehende Forschung immer noch ausüben, bislang verhindert, dass diese der Kontingenz ihrer Standards systematisch

34 Vgl. auch Kade/Seitter 2005.

35 Zu den „unvermeidlichen Unvereinbarkeiten“ von Forschung vgl. Thorngate 1976, S. 404ff.. Vor dem Hintergrund des bei jeder Forschung unvermeidlichen Dilemmas, dass man beim Versuch, zwei von den „Tugenden der Allgemeinheit, Genauigkeit und Einfachheit zubewahren,... automatisch die dritte opfere“, entwickelte er eine differenzierte Typologie von Forschungsprojekten.

stärker Rechnung trägt.³⁶ Wenn man von der eigentlich trivialen Auffassung ausgeht, dass „Forschungsmethoden weniger für sich von Interesse sind denn als mehr oder weniger taugliche Hilfsmittel, Strategien und Techniken zur Beantwortung konkreter Fragen über eindeutig bestimmte Probleme“ (Tenorth/Lüders 2004, S. 521), dann muss die Methodenfrage als ein prinzipiell offenes Projekt behandelt werden. Die Frage der Standards lässt sich damit nie ausschließlich als Frage der Methode beantworten, sie beantwortet sich immer auch, und zwar in unterschiedlichem Ausmaße, durch ihre Eingebundenheit in den sozialen Prozess von Forschung mit Blick auf die Ergebnisse, die dieser bringt. An die Stelle eines ausführlichen, die Handlungsdimension von Forschung fokussierenden „Methodenkapitels“ wird die Frage des dieser Studie zugrunde liegenden wissenschaftlich reflektierten Zugangs zur sozialen Wirklichkeit daher in einem die Studie abschließenden, die Kommunikationsdimension von Forschung betonenden Kapitel behandelt. Insofern vermittelt die Art und Weise der Ergebnispräsentation in den beiden Bänden dieser Studie auch ein Bild von der Art und Weise des empirisch-theoretischen Arbeitens im Projekt ‚Umgang mit Wissen‘ insgesamt: Nicht die strikte Einhaltung vorgegebener, technisch-operativer methodischer Standards stand generell im Vordergrund, im Mittelpunkt stand vielmehr das Interesse, einen empirisch gehaltvollen, zeitdiagnostisch belangvollen, methodisch reflektierten Beitrag zur Entwicklung einer auf das Lernen Erwachsener bezogenen erziehungswissenschaftlichen Theorie der Formen pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens zu leisten.³⁷ In diesem Sinne geht es in der Studie um Recherchen im Feld des Pädagogischen.³⁸

36 „Anders als Sozialwissenschaftler haben Historiker ein relativ pragmatisches Verhältnis zu ihren Methoden, vielleicht weil sie eine schon etwas längere Forschungspraxis besitzen“ (Tenorth/Lüders 2004, S. 532). Diese Gegenüberstellung von sozialwissenschaftlich-hermeneutischen und historiographischen Zugängen zur sozialen Wirklichkeit legt die Annahme nahe, dass der Optionsraum auch für die Qualitative Sozialforschung größer ist, als von dieser in der Regel unterstellt wird. Dabei dürfte nicht nur die Unterscheidung Grundlagenforschung vs. Auftragsforschung von Belang sein, sondern auch die von unterschiedlichen Projekt- und Wissenschaftskulturen.

37 „Auf das Formproblem zu achten (und zwar in dem doppelten Sinne der Form der Bildung und der Bildung der Form; JK/WS) kann also lohnend sein ... Für die Form des Pädagogischen lässt sich anscheinend so rasch kein angemessener Ersatz außerhalb der eigenen Disziplin und dieser Tradition finden“ (Tenorth 2003, S. 17f.). Man kann in dieser Bemerkung von Heinz-Elmar Tenorth eine Ermunterung zur Weiterarbeit sehen.

38 Zu einer die „Zeigestructur“ in den Mittelpunkt stellenden Analyse der Formen pädagogischen Handelns vgl. Prange 2005a; Prange/Strobel-Eisele 2006.

Vernetzte Dienstleistung: Die soziale Welt des Vereins und des Unternehmens – Porträts der beiden Felder³⁹

1. Verein für psychische und soziale Notlagen – Bereich Obdachlose
 - 1.1 Führungswechsel und Reorganisation
 - 1.2 Die Institutionalstruktur des Vereins
 - 1.3 Vernetzte bzw. zeitlich gestaffelte Mehrfachansprache der Klienten
2. Industriparkbetreiber Kappa – Bereich Führungskräfte
 - 2.1 Historische Entwicklung: Vom Unternehmensteil zum Industriparkbetreiber
 - 2.2 Der Standortbetreiber und seine Serviceeinheiten
 - 2.3 Inkorporierung eines neuen Mitarbeiterhabitus

Im Folgenden wollen wir die beiden von uns untersuchten Felder mit dem Ziel porträtieren, einen ersten Überblick über die Institutionalstrukturen des Vereins für psychische und soziale Notlagen sowie des Industriedienstleisters Kappa zu geben. Die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Verfasstheit der beiden Einrichtungen hat insofern auch einen einführenden und orientierenden Charakter, als die Fallstudien dieses Bandes sich nicht mehr explizit – bzw. nur noch in sehr begrenztem Maße – mit den institutionellen Rahmenbedingungen der beiden Untersuchungsfelder befassen.

1. Verein für psychische und soziale Notlagen – Bereich Obdachlose

Der gemeinnützige Verein wurde Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts von Bernstadt gegründet, um dem zu dieser Zeit virulenten Problem der „Wander-Armen“ zu begegnen.⁴⁰ Das erste Wohnheim, das beide Weltkriege über-

³⁹ Dieser Beitrag basiert zu großen Teilen auf einer Ausarbeitung von Manfred Kroschel und Regine Mohr.

⁴⁰ Mit Verein ist in dieser Studie eine intermediäre, kommunal getragene bzw. unterstützte, gleichwohl vereinsrechtlich organisierte Einrichtung gemeint, wie sie für die institutionalisierten

stand, wurde in den 1960er Jahren als Reha-Zentrum für nichtsesshafte Männer weitergeführt. Von dieser Zeit an entwickelten sich differenziertere Angebote. Der Verein, der Anfang der 1970er Jahre lediglich vier Einrichtungen unterhielt, dehnte seine Geschäftsfelder ab Mitte der 1970er stark aus. In dieser Expansionsphase wurde zunächst der stationäre Bereich (Wohnheime, Suchtkliniken und Reha) ausgebaut und neu konzipiert, in den 1980er Jahren kamen dann der ambulante Bereich (z.B. Beratungsstellen), in den 1990ern auch noch ambulante Dienste (z.B. Aufsuchende Sozialarbeit) hinzu. Der Verein unterhält heute ein breites Spektrum von Einrichtungen wie Beratungsstellen, Sozialzentren, Wohnheime, Suchtkliniken und Reha-Werkstätten. Er versteht sich als ein sozialpädagogisches Dienstleistungsunternehmen, das von der Stadt genutzt wird, um im Falle auftretender (sozialer) Probleme schnell und unbürokratisch zu reagieren.⁴¹ Die Zielgruppen ‚Seelisch behinderte Frauen und Männer‘, ‚Frauen in Notsituationen‘, ‚Suchtkranke‘ und ‚Alleinstehende Wohnungslose‘ sind einerseits dem Fachbereich ‚Behinderterhilfe/Psychiatrie‘ und andererseits dem Fachbereich ‚Hilfen zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten‘ zugeordnet. Zu diesem von uns untersuchten Bereich, der zentral soziale Notlagen von Obdachlosen bearbeitet, gehören ca. 20 Einrichtungen.⁴²

1.1 *Führungswechsel und Reorganisation*

Mit der Verabschiedung des langjährigen Geschäftsführers Ende der 1990er Jahre fand im Verein ein richtungsweisender Führungswechsel statt. Unter diesem Geschäftsführer hatten sich quasi patriarchalische Strukturen sowohl in der Leitung des Vereins als auch in den einzelnen Einrichtungen etabliert. Diese entwickelten „ein starkes Eigenleben“⁴³ und wurden von den Einrichtungsleitern wie „Fürstentümer“ geführt. Da Entscheidungen eher im informellen Kontakt mit dem Geschäftsführer getroffen worden waren, verfügten die Einrichtungsleiter über sehr viel Macht vor Ort. Solche Strukturen waren in Anbetracht der Veränderungen im sozialen Bereich und der Größe des Vereins „nicht steuerbar“. Der Wechsel an der Führungsspitze war daher

sierte Wohlfahrtspflege in Deutschland typisch ist. Die Arbeit fokussiert daher einen spezifischen Typus im außerordentlich breiten Spektrum vereinsrechtlicher Organisation. Für einen ersten Überblick vgl. Seitter 1999, S. 23ff.; Zimmer/Priller 2004.

41 Ein Beispiel hierfür ist etwa die schnelle Unterbringung von Romafamilien oder die Winterhilfe für Obdachlose bei niedrigen Temperaturen.

42 Studien zu Obdachlosigkeit sind eine Konstante sozialpädagogischer Forschung, die sich insbesondere zwischen Aktionsforschung, Institutionenanalyse und biographischer Dokumentation bewegt. Als Literaturdokumentation und –übersicht vgl. Bauer 1987; Wolf 2001; Paegelow 2004.

43 Zitate in diesem Kapitel sind, wenn nicht anders angegeben, dem Experteninterview mit einer Führungskraft im Verein entnommen.

auch von umfassenden Reorganisationsmaßnahmen begleitet, in deren Rahmen alte (Führungs-)Strukturen aufgelöst wurden.⁴⁴ Heute wird der Verein von einem Leitungsteam bestehend aus dem neuen Geschäftsführer und den beiden Fachbereichsleitern geführt, unter deren Ägide Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement⁴⁵ vorangetrieben wurden. Die Reorganisation des Vereins hat u.a. auch dazu geführt, sich von ehemaligen Leitungskräften zu trennen, die Zusammenarbeit der Einrichtungen stärker zu koordinieren und die relative Autonomie der Einzeleinrichtungen zu beschneiden. Gleichwohl arbeitet der Verein nach wie vor „sehr dezentral“, Entscheidungen bedürften jedoch einer „strategisch-operativ engen Abstimmung“ mit der Führungsspitze.

Leitbildprozess

Die Reorganisation des Vereins bewirkte eine Neuausrichtung der inhaltlichen Konzeption der Arbeit. Ausgehend von einem neu formulierten Leitbild sollen „passgenau fachliche Hilfen in einer großen Spannbreite organisiert und angeboten“ werden. Sozialarbeit wird als „gemeinsamer Lernprozess“ verstanden, der den „Raum für Experimente“ bietet, der notwendig ist, um neue Angebote und (Hilfe-)Strukturen zu entwickeln. Vor dem Hintergrund des neuen Leitkonzeptes sollen im „Kommunikations- und Aushandlungsprozess mit (...) Betroffenen“ am Profil des Einzelfalls orientierte personenzentrierte Hilfen im Sinne eines „Micro-Managements“ organisiert werden. Ein solches Kompetenzmanagement geht über die rein wirtschaftliche Versorgung hinaus und fokussiert die Person als Ganzes mit ihren jeweiligen Problemlagen und in ihrer Sozialität. Die Arbeit zielt sowohl auf soziale Integration als auch auf (sozio-)kulturelle Partizipation. Wenn man „Hilfe für den Personenkreis nicht allein unter Armutsgesichtspunkten“ vorhält, dann liegt auch eine vom Verein organisierte und geförderte Spanienreise mit Klienten, die in den Regelsätzen der Kostenträger durchaus nicht vorgesehen ist, nicht etwa im unzulässigen Bereich, „sondern ist eine Maßnahme, die sich auf die Kompetenz der Leute richtet“.

44 Ein derartiger Prozess der Modernisierung, Reorganisation, Professionalisierung und Ökonomisierung ist in vielen Sozialeinrichtungen und wohlfahrtsstaatlichen Verbänden seit Beginn der 1990er Jahre zu beobachten. Die in der sozialwissenschaftlichen Literatur (vgl. etwa Galuske 2002; Bock/Thole 2004; Liebig 2005; Dahme/Kühnlein/Wohlfahrt 2005) dabei herausgearbeiteten Spannungsfelder – etwa zwischen Standardisierungsabsicht und professioneller Autonomie – tauchen auch in unserer Studie auf. Ihr Hauptinteresse gilt allerdings der Frage, wie in diesem Prozess organisatorischer Modernisierung pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen als Formen der organisationsbezogenen Problembearbeitung institutionalisiert, prozessiert und verfügbar gemacht werden.

45 Einzelbereiche wurden bereits nach DIN ISO zertifiziert.

Alles aus einer Hand – vernetzte Dienstleistungen

Die (Dienstleistungs-)Angebote des Vereins und seiner Einrichtungen unterscheiden sich nach den Referenzen Wohnen, Arbeit, Gesundheit, Bildung oder Freizeit. Der Verein bezieht seine Angebote auf die verschiedensten Facetten personaler Bedarfe und variiert diese je individuell fallbezogen. Daher kommt es zwischen diesen zentralen Referenzen je nach Problem- und Bedarfslage zu unterschiedlichen Mischungsverhältnissen. Für Personen, die sehr vielfältige Hilfen benötigen, ist es aus der Sicht des Vereins am besten, alle Unterstützungsleistungen im Rahmen eines Gesamtkonzeptes aus einer Hand anzubieten. Der Verein erbringt insofern personenbezogene Dienstleistungen und stellt als stadtnaher Träger die kommunale Grundversorgung sicher. Die Hilfeangebote sind intern vernetzt und stehen in einem wechselseitigen Verweisungsverhältnis zueinander. Klienten werden intern weitergereicht, da sie den Verein als sozialen Raum nicht verlassen müssen, um unterschiedliche Dienstleistungen in Anspruch nehmen zu können. Das all-in-one Konzept verweist zugleich auf Vernetzungstendenzen und eine Angebotsstruktur, die in ihrer Form konkurrenzlos ist und damit quasi-monopolistische Züge annimmt. Die Tatsache, dass die eigenen Einrichtungen, im Unterschied zu denen anderer Träger, voll ausgelastet sind, erweckt bei diesen Trägern häufig den Eindruck, dass der Verein aufgrund der Vielzahl seiner Einrichtungen „die Obdachlosen (abgreife) und dann zirkeln die nur noch im System des Vereins“. Allerdings ist die Auslastung der Einrichtungen des Vereins vor dem Hintergrund generell zurückgehender Obdachlosenzahlen nicht (allein) auf die Stadtnähe zurückzuführen, sondern auch auf die fachliche Konzeption: „Wir sind nicht voll deswegen, weil wir Leute irgendwie einfangen, sondern weil die Leute offensichtlich mit dem, was wir ihnen anbieten, zurecht kommen“.⁴⁶

1.2 Die Institutionalstruktur des Vereins

Die Einrichtungen und Angebote des Vereins lassen sich entlang der Schwerpunkte in Kernangebote – Hilfe/Beratung, Unterbringung und Arbeit – und Sonderangebote – Freizeit und Bildung – untergliedern.

Kernangebote: Hilfe/Beratung, Unterbringung, Arbeit

Die von uns näher untersuchten Kernangebote des Vereins beziehen sich zum einen auf die Sicherstellung der Grundversorgung der Klienten und zum anderen auf die (Wieder-) Herstellung von Arbeits- und Marktfähigkeit. Diese Angebote zielen, wie bereits dargestellt, auf je individuelle Problem- und

46 In der Fachöffentlichkeit wird kritisiert, dass die Stadtnähe des Vereins grundsätzlich mit dem Subsidiaritätsprinzip der freien Wohlfahrtspflege konfligiert.

Bedarfslagen und ermöglichen biographische Übergänge auf unterschiedlichen Integrationsstufen.

Aufsuchende Sozialarbeit

Der Verein ist seit Mitte der 1980er Jahre Träger der aufsuchenden Sozialarbeit. Ende der 1990er wurde das Team dieses ambulanten Sozialdienstes personell umbesetzt und die Einrichtung so innerhalb des bestehenden Hilfesystems neu positioniert, wobei ein zentrales Element dieses Neubeginns die enge und verbindliche Kooperation mit einer Vielzahl von Diensten in der Fallarbeit darstellt. Die aufsuchende Sozialarbeit besteht heute aus einem Team von vier Sozialarbeitern und wendet sich an *echte* Obdachlose, d.h. an solche Personen, die ihren Lebensmittelpunkt auf der Straße haben. Bei den Rund- bzw. Observationsgängen werden Obdachlose angesprochen und bereits bekannte Klienten aufgesucht. Die Rundgänge werden von jeweils zwei Mitarbeitern durchgeführt. Das Team ist zugleich öffentlicher Ansprechpartner für Anwohner, Behörden und Geschäftsleute, wenn Probleme mit Obdachlosen auftauchen. Die aufsuchende Sozialarbeit versteht sich als Initiator eines Hilfeprozesses, indem sie Klienten an soziale Dienste und Einrichtungen weiterführender Hilfen vermittelt. Sie erbringt Beratungsleistungen vor Ort, d.h. auf der Straße, verfügt allerdings auch über ein Büro, das für Klienten zugänglich ist und von ihnen als Postadresse genutzt werden kann. Angeboten werden darüber hinaus Begleitung und Unterstützung bei Behördenangelegenheiten, Beschaffung von Sachhilfen, Wohnraum, Unterkünften, Wohnheimplätzen sowie Begleitung zu Gesundheitsdiensten und Motivation zur Suchtberatung bzw. Suchttherapie.

Aufnahme- und Übergangwohnheim Paulestraße

Die stationäre Einrichtung besteht seit Ende der 1970er Jahre und hat Ende der 1990er Jahre einen sanierten Altbau bezogen. Das Heim verfügt über fast 100 Übernachtungsplätze in 4-Bett-, 2-Bett- und 1-Bettzimmern und ist zu ca. 95% ausgelastet. Es wird vorwiegend von wohnsitzlosen Männern aufgesucht und ist rund um die Uhr für Hilfesuchende zugänglich. Obdachlose verbleiben durchschnittlich 3-4 Wochen im Übergangwohnheim, in Ausnahmefällen auch bis zu einem Jahr, und werden dann an Wohnheime oder an andere Einrichtungen (etwa an die vom Verein betriebene Suchtklinik) weiter vermittelt. Nach der Aufnahme im Übergangwohnheim müssen die Klienten ein Erstgespräch mit einem Sozialarbeiter führen. Das Erstgespräch dient einerseits der Kostenzusicherung durch den örtlichen oder überörtlichen Träger, andererseits der Abklärung des Hilfebedarfs. In der Regel beschränkt es sich auf Informationsvermittlung, die der Orientierung des Hilfesuchenden im Hilfesystem dient. Ziel der Arbeit ist die Entwicklung bzw. Ausbildung von Handlungskompetenzen, wobei sich während eines längeren Verbleibs in der Einrichtung eine ‚Beziehungsarbeit‘ durch kontinuierliche Beratungsge-

sprache entwickeln soll. Konkrete Hilfeangebote sind, neben finanziellen Leistungen und der Beschaffung von Dingen des persönlichen Bedarfs, die Vermittlung zu Fachdiensten, die Wohnraumversorgung und die Vermittlung von Arbeitsgelegenheiten. Klienten, die rund 150 € zusätzlich zur Sozialhilfe verdienen können, werden über die Beschäftigung etwa in den vereinseigenen Reha-Werkstätten oder im Conciergedienst (Pfortnerei, Aufsicht) auf die Wiedereingliederung in die Arbeitswelt vorbereitet. Darüber hinaus werden diverse Freizeit- und Bildungsangebote vorgehalten.

Betreutes Wohnen

Das Angebot dieser Einrichtung richtet sich an (obdachlose) Suchtkranke, die nach einer (Langzeit-)Therapie in der vereinseigenen Suchtklinik weiterhin sozialpädagogische Betreuung benötigen, um die Wiedereingliederung in das bürgerliche Leben zu bewältigen. In 5 Wohngemeinschaften für Suchtkranke werden ca. 20 Bewohner und 9 weitere Personen in Einzelwohnungen von drei Sozialpädagogen und einem Leiter betreut. Ziel des Betreuten Wohnens ist eine kontinuierliche Betreuung, Förderung der Selbstständigkeit und der Sicherung des Lebensunterhaltes. Voraussetzung zur Aufnahme in eine Wohngruppe ist die vollkommene Abstinenz des Klienten. Bei einem Rückfall muss der betreffende Klient die Wohnung verlassen. Die betreute Wohngemeinschaft soll die Möglichkeit eröffnen, in einem strukturierten Rahmen einer geregelten Beschäftigung bzw. Ausbildung nachzugehen, Verantwortung zu übernehmen und Beziehungen aufzubauen. Diese Prozesse werden durch Gruppen- und Einzelgespräche mit den Sozialarbeitern unterstützt, die die Wohngemeinschaften regelmäßig besuchen und bei der Bearbeitung von Krisen und Konflikten helfen. Der Verein schließt zweijährige Betreuungsverträge mit den Klienten ab, nach Ablauf dieser Zeit soll dann der Umzug in eine eigene Wohnung erfolgen.

Arbeit: Reha-Werkstatt / Paule-Team / PC-Laden

Die Reha-Werkstatt ist ein Arbeitsprojekt des Vereins, das 120 Arbeitsplätze zur Verfügung stellt. Das Arbeits- und Leistungsvermögen der Klienten/Mitarbeiter wird stufenweise aufgebaut und durch Qualifikationsmaßnahmen weiterentwickelt, um den Übergang in den (ersten bzw. zweiten) Arbeitsmarkt vorzubereiten und zu ermöglichen. Es stehen Tätigkeitsfelder mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden von der Montage über Handwerk bis zum PC-Laden zur Verfügung. Klienten können, je nach individuellen Voraussetzungen, von einfachen Tätigkeiten an Arbeitsfelder mit höheren Qualifikationsanforderungen herangeführt werden. Sie können dann ausgehend von gemeinnütziger Arbeit durch ABM-Stellen in den zweiten Arbeitsmarkt innerhalb (z.B. Concierge-Dienst) und außerhalb (z.B. in Kooperationsfirmen) des Vereins vermittelt werden.