ZfW (2016) 39:273–276
DOI 10.1007/s40955-016-0079-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Josef Schrader

© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Seit dem Jahr 2015 arbeitet die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ (ZfW) auf der Grundlage eines veränderten Konzepts: Nicht mehr nur die Herausgebergruppe spricht Einladungen zu je aktuellen Themen der Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung aus, vielmehr werden auch Gastherausgeberinnen und Gastherausgeber für Themenhefte gewonnen. Die Gastherausgeber werden gebeten, Konzepte für Themenhefte einzureichen, die von den Herausgebern begutachtet und begleitet werden. In der Regel stützen sich diese Konzepte bereits auf eine erste Sichtung aktueller Forschungsarbeiten, so dass gezielt Autorinnen und Autoren auf das Themenheft aufmerksam gemacht werden können. Zudem bemühen sich die Herausgeber, jedes Themenheft mit einem so genannten Fokus-Beitrag einzuleiten, der einen Überblick über den einschlägigen Forschungsstand gibt, um die gedruckten Beiträge vor diesem Hintergrund verorten zu können. Darüber hinaus erfolgt weiterhin wie bisher ein offener „Call for papers“. Dieses Konzept hat sich nach unseren bisherigen Erfahrungen bewährt; dies zeigt sich u. a. an der Zahl der eingereichten und positiv begutachteten Beiträge in den beiden letzten Jahren.

Über die direkte oder offene Einladung zu Themenheften hinaus bietet die ZfW weiterhin die Möglichkeit, so genannte „freie“ Beiträge einzureichen, die sich nicht den Schwerpunkten der Themenhefte zuordnen lassen. Damit wollen wir Raum schaffen, um die Vielfalt aktueller Forschungsschwerpunkte der Erwachsenen- und Weiterbildung möglichst breit abdecken zu können. Diese Beiträge werden dann zumeist in der Rubrik „Forum“ veröffentlicht, die das Thema des jeweiligen Heftes ergänzt.

J. Schrader (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Da im Laufe der vergangenen Monate eine größere Anzahl freier Beiträge positiv begutachtet wurde, haben wir uns entschlossen, das dritte Heft im Jahr 2016 ohne thematischen Fokus zu gestalten. Bereits ein erster Blick auf die hier dokumentierten Beiträge zeigt, dass sie Schwerpunkte der Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung repräsentieren, die sich in den vergangenen Jahren abgezeichnet, aber noch nicht zu Themenheften geführt haben. Dies betrifft z. B. die Organisationsforschung oder die Forschung zur Professionalisierung des Lehrpersonals. Auffallend ist, dass es sich bei den hier veröffentlichten Beiträgen durchgehend um empirische Arbeiten handelt, die in der Mehrzahl aus Qualifikationsprojekten hervorgegangen sind. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie zumeist auf das berufliche Handeln unterschiedlicher Gruppen von Beschäftigten in der Erwachsenen- und Weiterbildung gerichtet sind.

Dem in der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits seit vielen Jahren gut etablierten und weiterhin wachsenden Bereich der Organisationsforschung lässt sich der erste Beitrag zuordnen. *Dörthe Herbrechter* wendet sich darin unter dem Titel „Im Schatten der Hierarchie“ der Frage zu, wie Organisationen der Weiterbildung geleitet werden. Die Autorin betont, dass die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass das Managementhandeln in Weiterbildungseinrichtungen nicht allein betriebswirtschaftlichen Effektivitäts- und Effizienzvorstellungen folgt, sondern auch und maßgeblich durch das jeweilige Bildungsverständnis und die organisationalen Rahmenbedingungen bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, welches Führungsverständnis und welche damit verbundenen Handlungsorientierungen Führungspersonen in Einrichtungen der Weiterbildung entwickeln, wie sie durch ihr Führungsverständnis und entsprechende Handlungsorientierungen hierarchische Formen der Koordination befördern und inwieweit sie „im Schatten der Hierarchie“ weitere Formen der Handlungskoordination etablieren. Empirisch arbeitet die Autorin mit Fallstudien aus Einrichtungen der Weiterbildung, die in unterschiedlichen Kontexten agieren. Der vorgestellte Fallvergleich deutet darauf hin, dass Leitungspersonen in Weiterbildungsorganisationen durch ihr Führungsverständnis und ihre entsprechenden Handlungsorientierungen sowohl hierarchische als auch nicht-hierarchische Formen des koordinierten Zusammenwirkens ihrer Mitarbeitenden unterstützen. Inwieweit dabei institutionelle, organisationale oder personale Einflussfaktoren zum Ausdruck kommen, weist die Autorin als weiteren Forschungsbedarf aus.

Auch der Beitrag von *Michael Krüger* lässt sich der Organisationsforschung zuordnen. Das Forschungsinteresse ist auf das Wissen gerichtet, das in Studiengängen zum Bildungsmanagement präsentiert wird. Denn mit der Etablierung neuer Steuerungsmodelle und gestiegenen Erwartungen an den ökonomischen Erfolg von Organisationen der Weiterbildung ist das Bildungsmanagement ins Blickfeld einer breit angelegten Debatte in Praxis, Öffentlichkeit und Wissenschaft geraten, zumeist komplementär, teils aber auch übergreifend zu den bereits seit Längerem etablierten Aufgaben der Programmplanung und Angebotsentwicklung. Der Beitrag präsentiert Befunde einer empirischen Studie, die auf die curricularen Inhalte, hier als „Lernwissen“ bezeichnet, von insgesamt ca. 50 Masterstudiengängen zum Bildungsmanagement im deutschsprachigen Raum gerichtet war. Die Studiengänge adressieren verschiedene Bildungsbereiche von der frühen Bildung über Schule und

Hochschule bis zur Weiterbildung. Der Autor identifiziert auf der Grundlage der Analyse von Modulhandbüchern und ergänzender Experteninterviews Studiengänge, die keine spezifische Schwerpunktsetzung ausweisen, und Studiengänge, die mal auf Forschung, mal auf Leadership und mal auf Management ausgerichtet sind.

Drei weitere Beiträge beschäftigen sich mit dem Lehrpersonal in der Erwachsenenbildung und damit mit einem Forschungsgegenstand, der in den vergangenen Jahren ebenfalls erhöhte Aufmerksamkeit gefunden hat. Im Mittelpunkt der Arbeiten stehen die (professionellen) Kompetenzen des Lehrpersonals. *Tim Stanik* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit einem empirischen Desiderat der Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung, dem mikrodidaktischen Planen von Lehrveranstaltungen. In seinem Beitrag sichtet er zunächst den konzeptuellen und empirischen Stand der erwachsenenbildnerischen, aber auch der schulpädagogischen Forschung. Mikrodidaktisches Planungshandeln wird danach als ein komplexer Entscheidungsprozess verstanden. Die Sichtung des Forschungsstandes führt zu Entscheidungsfeldern und potentiellen Einflussfaktoren auf das mikrodidaktische Planungshandeln. Auf dieser Grundlage skizziert der Autor das Design einer empirischen Studie, um sowohl die expliziten als auch die impliziten Faktoren des Planungshandelns zu analysieren. Gestützt auf problemzentrierte Interviews und die Analyse von Planungsentwürfen soll eine materiale Theorie des Planungshandelns entwickelt werden. Der Autor geht davon aus, dass mikrodidaktisches Planungshandeln als kognitive, materiale und soziale Praxis interpretiert werden muss, in der implizites Erfahrungswissen, deklaratives Professionswissen und auch (biografisch geprägte) Auffassungen über fachliche Inhalte, subjektive Rollenverständnisse, Wissenskonzepte als Lehrende, stereotype Konstruktionen der Teilnehmenden sowie Einflüsse der Weiterbildungsorganisationen eine Rolle spielen.

Ob und gegebenenfalls wie digitale Medien das zumeist als komplex und interdependent beschriebene mikrodidaktische Planungshandeln von (angehenden) Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung unterstützen können, wird in einem Beitrag von *Josef Schrader und Sabine Schöb* untersucht. Vorgestellt wird die Entwicklung und Begründung einer neu entwickelten Kursplanungs-App, die (angehende) Lehrkräfte der Erwachsenen- und Weiterbildung bei der Planung von Anfangssituationen unterstützen soll. Insbesondere zielt die App darauf, das Arbeitsgedächtnis der Planenden zu entlasten, indem das Aufzeigen von Interdependenzbeziehungen zwischen einer Vielzahl didaktischer Dimensionen von der App übernommen wird, indem multimodal gestaltete Informationen zu Unterrichtsmethoden mithilfe von Videos zur Anschaulichkeit beitragen und indem Unterrichtsentwürfe iterativ und spielerisch erarbeitet werden können. Damit sollen kognitive Kapazitäten für didaktische Reflexionen im engeren Sinne „frei“ werden, so dass die Qualität der Entwürfe verbessert werden kann. Erste empirische Befunde aus einer evaluativen Studie zeigen, dass dieses digitale Tool didaktisch begründete Entscheidungen von Lehrenden unterstützen und damit zu einer größeren Professionalität des Lehrhandelns beitragen kann.

Lisa David schließlich beschäftigt sich in einer professionstheoretischen Perspektive mit der Reflexion des beruflichen Handelns als einer zentralen Anforderung von Kursleiterinnen und Kursleitern. Ob dies auch geleistet wird bzw. geleistet werden kann, ist bislang wenig untersucht. Die Autorin unterscheidet zum einen die direkte

didaktische Reflexion als Nachdenken über das eigene Lehrhandeln bzw. die Lehr-Lernsituation, zum anderen eine Reflexion, die auch das berufliche Selbstverständnis einschließt. Dabei geht es u. a. um die Frage, wie subjektive Einschätzungen über den Erfolg von Lehr-Lernprozessen den jeweils gesteckten Reflexionsrahmen beeinflussen. Deutlich wird in der Befragungsstudie, dass Kursleiterinnen und Kursleiter sehr unterschiedliche didaktisch-methodische Kategorien fokussieren, die eng mit den subjektiven Theorien der Lehrkräfte über gelingende Lehr-Lernprozesse zusammenhängen. Dabei werden sehr unterschiedliche Erfolgskriterien bzw. deren (Nicht-)Erreichung zum Anlass von Selbstreflexion genommen. Dies geschieht insgesamt eher selten und eher im Misserfolgs- als im Erfolgsfall. Die Autorin sieht darin auch eine Strategie der Lehrkräfte zur Sicherung der Fortführung der Arbeit unter den Bedingungen empfundener Unsicherheit, zumal Standards der Berufsausübung fehlen.

Der abschließende Beitrag zur Hochschulbildung in Polen von *Danuta Wajsprych* schließlich befasst sich mit der Frage, welche Bedeutung Anerkennung für studierende Erwachsene hat. Den empirischen Hintergrund bildet eine Ausweitung staatlicher und privater universitärer Studienangebote in Polen seit dem Ende der 1980er-Jahre, die mit einer enormen Steigerung der Studierendenzahlen einherging. Die empirischen Befunde der Autorin stützen sich auf eine Befragung von so genannten nicht-traditionellen Studierenden in Fernstudiengängen an der Hochschule Olsztyn. Theoretisch stützt sich die Autorin auf die Arbeiten von Axel Honneth, der Anerkennung als eine konstitutive Voraussetzung von Gesellschaftlichkeit interpretiert. Honneth betrachtet Liebe, Recht und Solidarität als Voraussetzungen für Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertgefühl. Während die Studierenden in der Befragung häufig eine tiefe Zufriedenheit mit ihren Studienerfahrungen zum Ausdruck bringen, die sich in einem Wachstum des Selbstvertrauens und einem gesteigerten Selbstwertgefühl zeigen, fragt die Autorin nach dem Spannungsfeld von „naiver“ und „tatsächlicher“ Emanzipation.

Die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ wird auch in den kommenden Jahren regelmäßig thematisch offene Hefte mit einer Sammlung „freier“ Beiträge anbieten. Dies werden wir tun, um einerseits die Vielfalt laufender Forschungsarbeiten in der Erwachsenenbildung repräsentieren zu können, andererseits aber auch, um die Wartezeiten zwischen der Einreichung und der Publikation von Beiträgen zu verkürzen, insbesondere dann, wenn die Zahl der frei eingereichten und positiv begutachteten Beiträge so groß ist, dass sie nicht mehr in Themenheften untergebracht werden können. Wir hoffen damit, sowohl den Interessen der Autorinnen und Autoren als auch jenen der Leserinnen und Leser gerecht zu werden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2016) 39:277–296
DOI 10.1007/s40955-016-0065-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

„Im Schatten der Hierarchie“ – Eine empirische Annäherung an das Führungsverständnis und Orientierungen des Führungshandelns in Weiterbildungsorganisationen

Dörthe Herbrechter

Eingegangen: 17. Mai 2016 / Angenommen: 8. Juli 2016 / Online publiziert: 10. August 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Mit dem Managementkonzept wurde und wird in der Weiterbildungsforschung bislang vor allem eine primär auf Strukturen und Sachprozesse fokussierte Steuerung in den Blick genommen. An diesen bisherigen Forschungsschwerpunkt anknüpfend, rückt der vorliegende Beitrag nun Führung, d. h. die Koordination der Organisationsmitglieder durch eine gezielte Einflussnahme der Vorgesetzten, in den Mittelpunkt des Interesses. Auf der Grundlage eines kontrastiven Fallvergleichs wird untersucht, wie Leitungspersonen durch ihr Führungsverständnis bzw. ihre damit korrespondierenden Handlungsorientierungen hierarchische und nicht-hierarchische Formen der Handlungskoordination begünstigen und inwiefern hierbei organisationale Rahmenbedingungen eine Rolle spielen.

Schlüsselwörter Führung · Organisationsinterne Handlungskoordination · Hierarchie · Organisationsstrukturelle Bedingungen

“In the shadow of hierarchy” – An empirical approach to leadership understanding and orientations of action in organisations of continuing education

Abstract So far in the field of continuing education research the management concept is and has been primarily focused. Therefore the research is still centred on directing structures and objective processes. Thus, this article concentrates on leadership, i. e. the superior’s intended influence on the coordination of organisation

In der deutschsprachigen Literatur zur Governance-Perspektive ist die Vorstellung vom „Schatten der Hierarchie“ maßgeblich von Mayntz und Scharpf geprägt worden (u. a. Mayntz und Scharpf 1995; Scharpf 1991).

D. Herbrechter (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Bonn, Deutschland
E-Mail: herbrechter@die-bonn.de

members. Based on a contrastive case comparison, it analyses the enhancement of hierarchical and non-hierarchical forms of action coordination triggered by the superior's leadership understanding and orientations of action. It also analyses the role of organisational framework in this context.

Keywords Leadership · Coordination of action in organisations · Hierarchy · Structural conditions

1 Einleitung

Wie werden Organisationen der Weiterbildung geleitet? Auch wenn diese Frage trivial erscheinen mag, lässt sie sich doch nicht ohne weiteres beantworten. Denn bislang liegen in der nationalen und internationalen Weiterbildungsforschung nur wenige Studien vor, die sich mit der Leitung von Weiterbildungsorganisationen als Hauptuntersuchungsgegenstand beschäftigen (vgl. Robak 2012, S. 505).

Welche empirischen Befunde in den jeweiligen Studien diskutiert werden (können), hängt auch davon ab, inwieweit sich die Forschung an theoretischen Modellen der Leitung, des Managements oder der Führung orientiert. Während sich für die Berufsrollenbezeichnungen der Praxis der Begriff „Leiter" bzw. „Leiterin" durchgesetzt zu haben scheint (vgl. z. B. Kade et al. 2007, S. 144; Tietgens 1994), findet in der Weiterbildungsforschung häufiger der Begriff „Management" Berücksichtigung (vgl. Robak 2015, S. 124).

Dabei zeigen die bisherigen Forschungsergebnisse, dass das Managementhandeln in Weiterbildungsorganisationen nicht allein betriebswirtschaftlichen Effektivitäts- und Effizienzvorstellungen folgt, sondern maßgeblich durch das jeweilige Bildungsverständnis und die organisationalen Rahmenbedingungen bestimmt ist (vgl. Robak 2004; vgl. auch Uhmann 2011). Sowohl in der außerbetrieblichen als auch in der innerbetrieblichen Weiterbildung scheinen unterschiedliche Managementtypen mit Merkmalen der Weiterbildungsorganisation (vgl. Robak 2004, S. 340) bzw. des Unternehmens in Verbindung zu stehen. So konnte Bäumer (1999) auch für das spezifische Segment der betrieblichen Weiterbildung zeigen, dass sich anstelle eines einheitlichen Typs vielfältige Managementtypen realisieren, die je nach Branche, Betriebsgröße und weiteren Organisationseigenschaften mal mehr, mal minder erfolgversprechend zu sein scheinen. Abgesehen von diesen organisationalen Merkmalen weisen die bisherigen Forschungsergebnisse zudem auf personale Merkmale hin, da sich Unterschiede des Managementverständnisses und -handelns auch auf soziale Geschlechterrollen und biografische Erfahrungen der Leitungspersonen zurückführen lassen (vgl. Sauer-Schiffer 2000; zur geschlechtlichen Rahmung von Leitung s. auch Schlüter 2012).

Die Weiterbildungsforschung hat also bereits erste Erkenntnisse über das Management von Weiterbildungsorganisationen gewonnen. Bislang enthalten die vorliegenden Untersuchungen allerdings nur vereinzelt Hinweise auf *leadership* bzw. Führung. Analytisch gerät dabei jedoch jeweils Unterschiedliches in den Fokus: Von Management ist für gewöhnlich entweder zur Differenzierung verschiedener Hierarchieebenen (z. B. Top-Management, mittleres Management etc.) oder für die Be-

trachtung einer primär auf Strukturen und Sachprozesse bezogenen Koordination die Rede. Mit dem Begriff „Führung“ richtet sich das Hauptaugenmerk demgegenüber eher auf die Gestaltung von Interaktionszusammenhängen, d. h. auf die Koordination der Mitarbeitenden durch eine gezielte Einflussnahme der Vorgesetzten (vgl. Neuberger 2002, S. 48–50; Weinert 2004, S. 459).

Vor diesem Hintergrund rückt der vorliegende Beitrag „Führung“ in den Mittelpunkt des Interesses und knüpft damit an ein Konzept an, das in der internationalen Diskussion unter dem Stichwort *educational leadership* bereits seit längerem und vor allem in der angloamerikanischen Literatur Aufmerksamkeit erfährt (vgl. z. B. Preedy et al. 2012).

Die vorwiegend psychologisch geprägte Führungsforschung betrachtet Führung in Organisationen primär als vertikale Einflussnahme einer/s Vorgesetzten auf ihr/ihm unterstellte Mitarbeitende. Für das Bestehen und Funktionieren von Organisationen ist diese Form der hierarchischen Führung insofern besonders bedeutsam, als Vorgesetzte durch ihr Führungsverständnis und -handeln der organisationsstrukturell fixierten Stellen-, Aufgaben- und Zielhierarchie in konkreten Interaktionszusammenhängen Geltung verleihen und so dazu beitragen, die arbeitsteilig erbrachten Handlungsbeiträge mit Blick auf die Organisationsziele zu koordinieren (vgl. Rosenstiel et al. 2005, S. 311, 313; Kieser und Walgenbach 2010). Hierfür werden ihnen qua Position besondere Einflusspotenziale (z. B. Privilegien der Informationssteuerung, der Weisungs-, Kontroll- und Entscheidungsbefugnis) zugestanden, so dass sie im Vergleich zu anderen Organisationsmitgliedern über privilegierte Chancen der Einflussnahme verfügen (vgl. Etzioni 1975). Mit der (Organisational) Governanceforschung lässt sich nun annehmen, dass (formale) Führungskräfte durch ihr Führungsverständnis und -handeln nicht nur die für Organisationen charakteristische Koordinationsform der Hierarchie befördern, sondern dass sie *im Schatten der Hierarchie* weitere Formen der Handlungsabstimmung unterstützen, wie beispielsweise Gemeinschaften, soziale Netzwerke, Wettbewerb oder Märkte (vgl. Schneider 2004, S. 178; Benz und Dose 2010a, S. 26, 31).

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag folgenden Forschungsfragen nach[1]:

- Was verstehen Leitungspersonen unter Führung und auf welche damit verbundenen Handlungsorientierungen verweisen sie insbesondere mit Blick auf ein koordiniertes Zusammenwirken der Mitarbeitenden?

[1] Mit den drei Forschungsfragen verbindet sich *nicht* der Anspruch, empirisch geprüfte Aussagen über die Wirksamkeit des Führungshandelns zu treffen. Da die Führungspraxis in Weiterbildungsorganisationen bislang kaum erforscht ist, sollen auf der Grundlage von Organisationsdaten und strukturierten Leitfadeninterviews die subjektiven Relevanzsetzungen und Beobachtungen der Leitungspersonen als Schlüsselpersonen für die Ausgestaltung der Organisation untersucht werden (vgl. Kieser und Walgenbach 2010, S. 167; Froschauer und Lueger 2003, S. 16–17). Wenn im Folgenden also Annahmen über Zusammenhänge zwischen Codes entfaltet werden, so geschieht dies stets im Sinne des Theorieverständnisses der Grounded Theory nach Strauss und Corbin, demgemäß entwickelte Codes systematisch mit anderen Codes in Beziehung gesetzt werden sollen. Dabei sollen keine auf ein empirisches Kollektiv verallgemeinerbaren Wirkungsaussagen getroffen, sondern „bereichsbezogene“, theoriebildende Annahmen generiert werden, die Perspektiven für weitere Forschung aufzeigen (vgl. Böhm et al. 2008, S. 32; Strauss und Corbin 1996, S. 146, vgl. auch Herbrechter 2016).

- (Wie) Befördern Leitungspersonen durch ihr Führungsverständnis und ihre entsprechenden Handlungsorientierungen die für Organisationen als grundlegend angenommene Koordinationsform der Hierarchie und inwiefern begünstigen sie im Schatten der Hierarchie weitere Koordinationsformen?
- Lassen sich die je identifizierten Ausprägungen des Führungsverständnisses und der individuellen Handlungsorientierung mit Eigenschaften und formalstrukturellen Merkmalen der Weiterbildungsorganisation in Verbindung bringen, wie es die bisherige Forschung zum Weiterbildungsmanagement gezeigt hat?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wendet sich der Beitrag zunächst zentralen Grundannahmen der organisationspsychologischen Führungsforschung sowie der Governance- und Organisationsforschung zu, um systematisch Annahmen über Grunddimensionen der Führung, unterschiedliche Formen der Handlungskoordination sowie Eigenschaften und formalstrukturelle Merkmale von Organisationen zu entwickeln.[2] In einem zweiten Schritt werden die aufgezeigten Forschungsfragen anhand einer fallvergleichenden Analyse mit den methodischen Mitteln der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) untersucht. Diese Variante der Grounded Theory hat sich für das eigene Untersuchungsinteresse nicht zuletzt deshalb empfohlen, da Strauss und Corbin ein auf unterschiedliche Erfahrungsgegenstände anwendbares, allgemeines Handlungsmodell in die Codierprozeduren der Grounded Theory integrieren, das Forschende darin unterstützt, handlungsbezogene Codes (hier das Führungsverständnis und die entsprechenden Handlungsorientierungen) systematisch mit Bedingungen (hier organisationale Rahmenbedingungen) und entstehenden Konsequenzen (hier durch die Führungsperson beförderte Koordinationsformen) in Beziehung zu setzen, ohne dabei den ergebnisoffenen Charakter des Verfahrens zu gefährden (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 63–64; Kelle 2007). So werden im Folgenden zwei maximal kontrastive Fälle mit Blick auf das jeweilige Führungsverständnis und die damit verbundenen Handlungsorientierungen, die seitens der Führungsperson favorisierten Koordinationsformen sowie mögliche bedingende Eigenschaften und formalstrukturelle Merkmale der Organisation analysiert.[3] Der Beitrag schließt

[2] Bei den skizzierten Annahmen der Führungs-, Governance- und Organisationsforschung handelt es sich um Ansätze, die größtenteils forschungsprozessbegleitend Eingang in die Untersuchung gefunden haben. Da anwendungsorientierte Beiträge zur Grounded Theory empfehlen, die für die Grounded Theory nach Strauss und Corbin charakteristische fortwährende Pendelbewegung zwischen Fachliteratur und Forschungsdaten zugunsten der Leserfreundlichkeit in Veröffentlichungen nicht mehr transparent zu machen, orientiert sich auch die Gliederung des vorliegenden Beitrags an den üblichen Konventionen für die Darstellung empirischer Forschungsbefunde (vgl. Goulding 2009, S. 389–390; Strauss und Corbin 1996, S. 38, 33).

[3] Die Kennzeichnung als „maximal" kontrastiver Fallvergleich stützt sich auf das Modell der Reproduktionskontexte (vgl. Schrader 2011) als allgemeiner Heuristik. Das Modell differenziert verschiedene institutionelle Kontexte, die je spezifische Bedingungen der Sicherung des organisationalen Fortbestands hervorbringen. Die im Folgenden untersuchten Leitungspersonen sind in Weiterbildungsorganisationen beschäftigt, die sich insofern maximal voneinander unterscheiden, als die ÖFFENTLICH I einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllt und sich als öffentlich anerkannte Einrichtung zu einem erheblichen Teil über öffentliche Gelder finanziert (Kontext Staat), während die PRIVAT I privatwirtschaftliche Interessen verfolgt und sich ohne öffentliche Finanzierung unter Marktbedingungen reproduziert (Kontext Markt).

mit einer fallvergleichenden Diskussion der Analyseergebnisse und fragt nach Ansatzpunkten für weitere Forschung.

Mit der vorliegenden kontrastiv-vergleichenden Fallstudie verbindet sich das theoriebildende Interesse, empirische Hinweise für den angenommenen Zusammenhang zwischen Führungsverständnis bzw. Orientierungen des Führungshandelns und organisationsinterner Handlungskoordination aus Sicht der Leitungspersonen zu identifizieren und mit Hilfe kontrastiver Fallvergleiche zu untersuchen, welche Variationen dieses Zusammenhangs empirisch auffindbar sind und wie sie mit organisationalen Rahmenbedingungen in Verbindung stehen.

2 Theoretischer Hintergrund

Etwa seit den 1940er Jahren beschäftigt sich die organisationspsychologische Führungsforschung systematisch mit dem Handeln von Führungskräften. Bis heute richtet sich dabei das Forschungsinteresse zahlreicher Beiträge auf die Dimensionalisierung des Führungsverhaltens, um empirisch bestätigte Grunddimensionen zu identifizieren, die für eine wirksame Einflussnahme auf andere Organisationsmitglieder bedeutsam sind (vgl. Weinert 2004; Wunderer 2009, S. 210). Für gewöhnlich wird zwischen drei Grunddimensionen des Führungsverhaltens unterschieden: das Einbeziehen der Mitarbeitenden in Entscheidungsprozesse (Entscheidungspartizipation), das Berücksichtigen von Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen der Mitarbeitenden (Mitarbeiter- oder Beziehungsorientierung) sowie das Fokussieren auf die Zielerreichung und Aufgabenbewältigung (Aufgabenorientierung) (vgl. Weibler 2012, S. 344–345).

Für die Analyse der durch das Führungsverständnis und die individuellen Handlungsorientierungen beförderten Koordinationsformen haben sich vor allem solche Modelle als anschlussfähig erwiesen, die sich auf die erste Grunddimension – also den Grad der gewährten Entscheidungspartizipation – beziehen und dabei zwischen verschiedenen Führungsstilen unterscheiden (vgl. z. B. Lewin et al. 1939; Tannenbaum und Schmidt 1958; Vroom und Jago 1991; Neuberger 2002). Hierzu zählen beispielsweise:

- autoritäres Führen: Entscheidungs-, Weisungs- und Kontrollbefugnisse liegen einseitig allein beim/bei der Vorgesetzten;
- kooperatives Führen: Die Führungsperson teilt ihre Entscheidungskompetenz, indem sie ihre Mitarbeitenden in Entscheidungs- und Zielbildungsprozesse einbezieht; sie versucht (insbesondere in Konfliktsituationen) ausgleichend durch Aus- und Verhandeln Einfluss zu nehmen und auf private und berufliche Interessen der Mitarbeitenden einzugehen;
- delegatives Führen: Die Führungskraft definiert (auch gemeinsam mit den Mitarbeitenden) relevante Ziele bzw. Aufgaben und überträgt die Aufgabenerledigung mit dafür erforderlichen Entscheidungsrechten an Mitarbeitende, wobei sie die Weisungs- und Kontrollmacht weiterhin für sich bewahrt; im Vergleich zur kooperativen Führung ist die Interaktionsdichte zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden deutlich geringer (vgl. Hentze et al. 2005, S. 244–245, 253–257; Wunderer 2009, S. 228–229).

Auch wenn die Ergebnisse der Führungsverhaltensforschung insbesondere mit Blick auf methodische Mängel (z. B. die geringe Validität der Messinstrumente; Mittelwertbildung über Items, Zeit und Mitarbeitende hinweg; vorwiegende Ermittlung des Führungsverhaltens anhand von subjektiven (Selbst-)Einschätzungen) durchaus kritisch diskutiert werden (vgl. Neuberger 2002), haben sich für die eigene Fallstudie vor allem Führungsstilunterscheidungen als eine hilfreiche Heuristik zur Weiterentwicklung der offen gebildeten Codes bewährt.

Rücken Prozesse der Handlungskoordination zwischen wechselseitig voneinander abhängigen sozialen Akteuren in den Mittelpunkt des Interesses, so hält die Governanceperspektive brauchbare (auf unterschiedliche Erfahrungsgegenstände anwendbare) Hilfsmittel für die Analyse von strukturellen Mechanismen und Formen des handelnden Zusammenwirkens bereit (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 37, 40; Benz und Dose 2010b, S. 274). Während sich die Governanceforschung grundlegend für die Handlungskoordination zwischen individuellen und organisierten Akteuren interessiert, konzentriert sich der Ansatz der „Organisational Governance" auf die *organisationsinterne* Handlungskoordination und zieht zu ihrer Analyse die begrifflichen Unterscheidungen der Governanceforschung heran (vgl. z. B. Schneider 2004, S. 178; Fombrum 1984).

Allerdings ist die Governanceperspektive auch nach mehr als zwei Jahrzehnten reger Forschungsaktivitäten in ihren Analysemitteln begrifflich noch relativ unscharf. So werden beispielsweise relativ dauerhafte, kollektiv geteilte Interaktionsstrukturen zur Handlungskoordination mal als basaler Mechanismus (vgl. Wiesenthal 2005, S. 231–232), mal als Governancetypen (vgl. Lütz 2010, S. 142), bisweilen als Modi (Blumenthal 2005, S. 1168) oder als institutionalisierte Formen der Governance (vgl. Brüsemeister 2007, S. 103–104; Benz und Dose 2010b, S. 256) bezeichnet. Uneinheitlich sind hierbei aber nicht nur die Bezeichnungen, sondern auch die damit verbundenen Inhalte. Während beispielsweise Benz und Dose aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive zwischen Gemeinschaft, Wettbewerb, Hierarchie, Netzwerk und Verhandlung unterscheiden (vgl. Benz und Dose 2010b, 257–264), differenziert Williamson aus institutionenökonomischer Sicht zwischen Märkten, Firmen, Hybridformen und Bürokratie (vgl. Williamson 1985).

Trotz dieser nach wie vor bestehenden Uneinheitlichkeit zeichnen sich aber dennoch folgende Annahmen als konsensfähig ab: Soziale Akteure sind in der Umsetzung ihrer jeweiligen Handlungsziele niemals völlig unabhängig, sondern fortwährend auf die Handlungsabstimmung mit anderen Akteuren angewiesen. Dabei kann ein gemeinsames Handeln durch „Nachahmung auf der Grundlage von Beobachtung", durch „Anpassung auf der Grundlage von Beeinflussung" oder durch „Vereinbarungen auf der Grundlage von Verhandlungen" zustande kommen. Sozial eingebettet ist dieses gemeinsame Handeln in institutionalisierte Interaktionsstrukturen, die sich in je empirisch zu bestimmenden Kombinationen realisieren können und für gewöhnlich auf den basalen Koordinationsformen Hierarchie, Markt (bzw. Wettbewerb), Gemeinschaft und Netzwerk beruhen (Benz und Dose 2010b, S. 251–264; vgl. auch Blumenthal 2005, S. 1169; Kussau und Brüsemeister 2007, S. 37–41). Die in Organisationen vorherrschende Interaktionsstruktur der *Hierarchie* basiert auf dem Prinzip der Über- und Unterordnung und auf formalen Regeln. *Markt bzw. Wettbewerb* erfordert „ein geregeltes Verhältnis der Konkurrenz" und wechselsei-

tiges Beobachten mit Blick auf Geleistetes. *Gemeinschaften* beruhen auf sozialer Gruppenkohäsion und geteilten Grundhaltungen. *Netzwerke* zeichnen sich gerade durch die Abwesenheit streng „formal geregelte[r] Interaktionsbeziehungen“ aus; gemeinsames Handeln wird hier durch wechselseitiges Vertrauen hervorgebracht (Benz und Dose 2010b, S. 257–264, 254; vgl. auch Kussau und Brüsemeister 2007, S. 40–41).

Insbesondere diese zuletzt skizzierte Systematisierung basaler Koordinationsformen nach je spezifischen Leitprinzipien hat im Rahmen der eigenen Fallstudie als orientierende Aufmerksamkeitsrichtung für das Auffinden von Koordinationsformen im empirischen Material Berücksichtigung gefunden.

Mit Blick auf die organisationalen Rahmenbedingungen hat schließlich die sozialwissenschaftliche Organisationsforschung hilfreiche Unterscheidungen entwickelt. Im Anschluss an situative Ansätze der Organisationsforschung lassen sich für die Innenwelt der Organisation organisationale Eigenschaften von formalstrukturellen Organisationsmerkmalen abgrenzen. Während zu den Eigenschaften der Organisation etwa ihre Größe (oftmals operationalisiert als Zahl der Mitarbeitenden), ihr Alter oder ihre Rechtsform zählen, beschreiben beispielsweise Arbeitsteilung, dadurch notwendig werdende Instrumente der Koordination sowie die Aufbau- und Ablauforganisation (z. T. auch als Konfiguration bezeichnet) formalstrukturelle Merkmale im engeren Sinne (vgl. Kieser und Walgenbach 2010; Bea und Göbel 2010).

Im Folgenden interessiert nun weder die spezifische Analyseperspektive der situativen Ansätze, die formalstrukturelle Unterschiede auf situative Unterschiede zurückzuführen versuchen, noch sollen die Koordinationsinstrumente der sozialwissenschaftlichen Organisationsforschung zugrunde gelegt werden. Vielmehr richtet sich das Hauptaugenmerk auf durch das *Führungsverständnis bzw. durch entsprechende Handlungsorientierungen* beförderte hierarchische *und* nicht-hierarchische Formen der organisationsinternen Handlungskoordination. Da die in der sozialwissenschaftlichen Organisationsforschung diskutierten Koordinationsinstrumente nicht-hierarchische Koordinationsformen kaum differenzieren (vgl. Kieser und Walgenbach 2010, S. 100–127), finden hier die zuvor skizzierten Unterscheidungen der Governanceforschung an ihrer Stelle als übergeordnete Heuristik Berücksichtigung. Gleichwohl werden auch im Rahmen des vorliegenden Beitrags Eigenschaften und formalstrukturelle Merkmale der Weiterbildungsorganisationen betrachtet. Denn in Orientierung an der bisherigen Weiterbildungsmanagementforschung wird angenommen, dass die identifizierten Ausprägungen des Führungsverständnisses und der damit korrespondierenden Handlungsorientierung mit den jeweiligen organisationalen Rahmenbedingungen in Verbindung stehen. Hierfür wird die Differenzierung der situativen Ansätze zwischen Eigenschaften und formalstrukturellen Merkmalen der Organisation herangezogen, um eben diese organisationalen Bedingungen systematisch innerhalb des Datenmaterials aufsuchen zu können.

3 Methodisches Vorgehen

Die im Folgenden dargestellten Befunde einer vergleichenden Fallstudie (vgl. Hering und Schmidt 2014; Yin 2009) beruhen auf einer mikroanalytischen Auswertung von

Leitfadeninterviews mit Leitungspersonen in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie von Organisationsdaten (z. B. Homepage, Satzung, Organigramm der jeweiligen Einrichtung) in Orientierung an den Grundprinzipien der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1994, 1996).

3.1 Methodenauswahl

Für die Methodenwahl waren vor allem folgende Überlegungen ausschlaggebend: Zum einen sollten die Einzelinterviews mit Leitungspersonen durch öffentlich zugängliche Organisationsdaten und Dokumente ergänzt werden, um die Reichhaltigkeit des empirischen Materials zu erhöhen und ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen zu erleichtern. Anders als manch andere Methode der qualitativen Sozialforschung erlaubt die Grounded Theory ausdrücklich eine solche Kombination unterschiedlicher Materialtypen, sofern für die herangezogenen Daten begründet angenommen werden kann, dass sie einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung der ermittelten Kategorien leisten (vgl. Glaser und Strauss 2008, S. 72–76; Strauss 1998, S. 25). Zum anderen lenken die pragmatistisch-interaktionistischen Traditionslinien der Grounded Theory insbesondere in der durch Strauss und Corbin vertretenen Variante den Blick auf alltägliche Handlungszusammenhänge, indem in fortgeschrittenen Phasen des Analyseprozesses mit Hilfe des sogenannten Codierparadigmas interessierende Handlungsanforderungen (oder allgemeiner soziale Phänomene) mit ihren Bedingungen, gewählten Strategien und entstehenden Konsequenzen in Beziehung gesetzt werden (vgl. Strauss 1998, S. 57; Strauss und Corbin 1996, S. 9, 75–85). Mit diesem basalen Handlungsmodell leiten Strauss und Corbin Forschende dazu an, allgemeine Annahmen über ein Phänomen und damit verbundene Bedingungen, Strategien und Konsequenzen zu bilden sowie Variationen dieses Zusammenhangs innerhalb des Forschungsfeldes gezielt aufzusuchen. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Grounded Theory nach Strauss und Corbin auch deshalb als angemessenes methodisches Verfahren, weil sie mit ihren methodischen Mitteln den hier interessierenden Zusammenhang zwischen Führungsverständnis bzw. Handlungsorientierungen und organisationsinterner Handlungskoordination auch mit Blick auf organisationale Rahmenbedingungen systematisch zu analysieren erlaubt.

Zu begründen ist allerdings, warum Interviews als maßgebliche Datengrundlage herangezogen werden, wenn sich doch das Forschungsinteresse auf die durch das Führungsverständnis und die entsprechenden *Handlungsorientierungen* beförderte *Handlungskoordination* richtet und auch die Grounded Theory nach Strauss und Corbin ein basales *Handlung*smodell in ihren Auswertungsprozess integriert.

Die Entscheidung für Interviews als maßgeblicher Datengrundlage liegt methodologisch vor allem im Wirklichkeitsverständnis der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen und der Grounded Theory im Besonderen begründet. Im Anschluss an interaktionistisch-pragmatistische Überlegungen ist die soziale Wirklichkeit eine interpretierte Wirklichkeit, d. h. individuelles Handeln, aber auch das handelnde Zusammenwirken mehrerer Akteure in einer Organisation oder gesellschaftliche Ordnungen beruhen maßgeblich auf interaktiven Gestaltungs- und Deutungsleistungen der beteiligten Akteure (vgl. Blumer 2004). Dabei ist im Sinne des US-amerikanischen Pragmatismus von einem Zusammenspiel der Sicht- und Handlungswei-

sen auszugehen. Welche Bedeutung Ereignisse der sozialen Wirklichkeit haben, ist einerseits auf die jeweils gemachten Handlungserfahrungen zurückzuführen und andererseits wirken diese erfahrungsgebundenen Bedeutungszuschreibungen selbst wiederum auf das Handeln und damit verbundene Wahlentscheidungen zurück (vgl. Peirce 1991). Vor diesem Hintergrund lässt sich nun annehmen, dass auch die interviewten Leitungspersonen in ihren Erzählungen nicht nur *Vorstellungen* davon offenbaren, wie Führung als absichtsvolle Einflussnahme auf andere zugunsten des gemeinsamen Handelns möglich ist, sondern immer auch *zentrale Orientierungen ihres Handelns* preisgeben (vgl. Geulen 1982). Sie stellen insofern wichtige Schlüsselpersonen für die Analyse der durch Führung beförderten organisationsinternen Koordinationsformen dar, als ihre Interpretationsleistungen qua zugewiesener Positionsmacht über größere Durchsetzungschancen verfügen (vgl. Kieser und Walgenbach 2010, S. 167).

3.2 Sampling

Im Rahmen der Fallstudie wurden nach einer Erprobung des Leitfadens zehn Leitfadeninterviews mit Leitungspersonen in Weiterbildungsorganisationen geführt, die unter unterschiedlichen Kontextbedingungen agieren. Um eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der Fälle gewährleisten zu können, sind nur solche Leitungspersonen um ein Interview gebeten worden, die formal neben der Personalführung auch mit der Aufgabe der Organisationsführung betraut sind, da sie im Vergleich zu Projekt- oder Abteilungsleitungen über privilegiertere Möglichkeiten der Einflussnahme auf die organisationsinterne Handlungskoordination verfügen (vgl. Weibler 2012, S. 149). Darüber hinaus wurden ausschließlich Weiterbildungsorganisationen einbezogen, die selbst ein Weiterbildungsangebot vorhalten, so dass Dachorganisationen oder Zentralen mit reinen Verwaltungsaufgaben unberücksichtigt geblieben sind. Die Unterschiedlichkeit der (organisationalen) Rahmenbedingungen wurde empirisch vor allem über das organisationale Merkmal Trägerschaft erschlossen, da der Träger zum einen für die formalrechtlichen und finanziellen Grundlagen Sorge trägt, zum anderen aber auch den Organisationszweck und die inhaltlichen (Bildungs-)Ziele beeinflusst (vgl. Gnahs 2010, S. 288), weshalb ihm in der Weiterbildungsforschung strukturelle Ordnungsmächtigkeit zugeschrieben wird (vgl. Schlutz 1997). Ergänzend sind zudem der Erwerbszweck (gemeinnützig vs. erwerbswirtschaftlich), die Zahl der Mitarbeitenden und die Anerkennung nach geltendem Weiterbildungsgesetz herangezogen worden. Insgesamt setzt sich der Interviewpool aus fünf öffentlich geförderten Einrichtungen, drei Weiterbildungsorganisationen, die in der Trägerschaft gesellschaftlicher Interessengruppen stehen, und zwei privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern zusammen.

Für die konkrete Fallauswahl sieht die Grounded Theory im Idealfall ein verlaufsoffenes, iteratives Vorgehen vor (*theoretical sampling*), indem durch eine unmittelbar an die Erhebung des ersten Falls anschließende Analysephase eng mit dem empirischen Material verbundene Codes entwickelt werden, die anschließend als Kriterien für die nächste Auswahlentscheidung dienen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 148–159). Forschungspraktisch stellt das *theoretical sampling* Forschende allerdings vor die Herausforderung, wie diese verlaufsoffene, schrittweise Fallaus-

Tab. 1 Exemplarische Codes für die Vorbereitung von Samplingentscheidungen

Codes	Codeeigenschaften	Kategorie
Führung als inhalts-, aber auch beziehungsorientierte Kommunikation	nicht-vorhanden – *vorhanden*[a]	Merkmale des Führungsverständnisses
Regeln als selbstverständlicher Bestandteil von Führung	nicht-vorhanden – *vorhanden*	
...	...	
gemeinsamer Teambeschluss (bei grundsätzlich neuen Aufgaben)	nicht-vorhanden – *vorhanden*	Merkmale kooperativer Handlungsorientierung
Regeln festlegen durch gemeinsames Vereinbaren	nicht-vorhanden – *vorhanden*	
Teamgespräche vermittelnd/ausgleichend führen	nicht-vorhanden – *vorhanden*	
gemeinsame Werteorientierungen/Grundhaltungen	nicht-vorhanden – *vorhanden*	Merkmale der Koordinationsform Gemeinschaft
Grenzziehung nach außen (z. B. gegenüber der Buchhaltung)	nicht-vorhanden – *vorhanden*	
...	...	
Zahl der Mitarbeitenden	*niedrig* – hoch	Eigenschaften der Organisation
...	...	
Stellenbeschreibungen	nicht-vorhanden – *vorhanden*	Formalstrukturelle Merkmale der Organisation (Aufbauorganisation)
...	...	
Gesprächsroutinen innerhalb der Arbeitsgruppe	nicht-vorhanden – *vorhanden*	Formalstrukturelle Merkmale der Organisation (Ablauforganisation)
...	zeitlicher Abstand: *gering* – hoch Teilnahmeverbindlichkeit: gering – *hoch* ...	
...	...	...

[a]Kursiv hervorgehobene Codeeigenschaften treffen auf den analysierten Fall zu

wahl angesichts der zeitlichen Begrenzung von Feldzugängen und Forschungsprojekten angemessen umgesetzt werden kann (vgl. Truschkat et al. 2011, S. 370–371; Locke 2001, S. 111). Hinzu kommt, dass die als Samplingkriterien herangezogenen Codes in der Regel „per Augenschein" unzugänglich sind, so dass vor der Erhebung oftmals keine verlässliche Aussage darüber getroffen werden kann, ob eine Person tatsächlich Merkmalsträger im Sinne des nächsten gewünschten Falls ist (vgl. Strübing 2013). Um diesen Schwierigkeiten zu entgehen, beruht die eigene Fallstudie auf einer forschungspragmatischen Variante des *theoretical samplings*, die sowohl in der anwendungsbezogenen Sekundärliteratur (vgl. z. B. Strübing 2013, Truschkat et al. 2011) als auch von Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 164) selbst aufgezeigt wird: Dabei werden zu Beginn des Forschungsprozesses eine Reihe von Interviews geführt, innerhalb dieses generierten Interviewpools die Prinzipien des *theoretical samplings* umgesetzt und auf dieser Grundlage schließlich begründete Entscheidungen für die Weiterentwicklung des Samples getroffen.

Während für die Auswahl des ersten Falls noch methodische Kriterien wie die „Reichweite" und „Spezifität" des Materials (vgl. Hopf 1978, S. 107) ausschlagge-

bend sind, orientieren sich die weiteren „Fallziehungen“ an den sukzessive entstehenden Codes. Tab. 1 zeigt beispielhaft ausgewählte Codes eines Falls und ihre Bündelung zu abstrakteren Kategorien, die ein systematisches Aufsuchen von zunächst strukturell unterschiedlichen und in späteren Analysephasen strukturell ähnlichen Fällen ermöglichen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 150).

3.3 Qualitätskriterien

Abgesehen von einer für die qualitative Sozialforschung charakteristischen reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen Forschungs- und Erkenntnisprozess, die forschungspraktisch beispielsweise in der kritischen Analyse der Interviewführung, des Verhältnisses von argumentierenden und erzählenden Interviewpassagen oder der Umsetzung formalisierter Analyseschritte Berücksichtigung gefunden hat, wurden zur Qualitätssicherung das Fallstudiendesign, der Leitfaden, Samplingentscheidungen und die mit Hilfe von MAXQDA aufbereiteten Codierergebnisse in Forschungskolloquien, im Rahmen von Methodenworkshops und in Beratungsgesprächen diskutiert.

4 Ergebnisse

Mit Blick auf die zu Beginn skizzierten Forschungsfragen werden im Folgenden Ergebnisse eines maximal kontrastiven Fallvergleichs zwischen dem Leiter A05 der Weiterbildungsorganisation ÖFFENTLICH I und dem Leiter A10 der Weiterbildungsorganisation PRIVAT I dargelegt. Beide Interviews wurden in den Büroräumen der Leitungspersonen mit einer Interviewzeit von jeweils etwa 80 Minuten geführt, vollständig transkribiert und mikroanalytisch „*line-by-line*“ ausgewertet. Für den Fall des Leiters A05 sind 157 Codes und für den Fall des Leiters A10 287 Codes entwickelt und anschließend zu übergeordneten Konzepten bzw. Kategorien verdichtet worden.

Leiter A05 der Weiterbildungsorganisation ÖFFENTLICH I. Bei der ÖFFENTLICH I handelt es sich um eine öffentlich geförderte, gemeinnützige Einrichtung, die als Amt in eine kommunale Trägerstruktur eingebunden ist. Mit acht hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und etwa 180 neben- oder freiberuflichen Kursleitenden verfügt sie über eine für den Weiterbildungsbereich charakteristische, disparate Mitarbeiterstruktur, die sich aus einer vergleichsweise geringen Zahl an (mehrheitlich weiblichen) Festangestellten und einem deutlich höheren Anteil an Honorarkräften zusammensetzt (vgl. Martin und Langemeyer 2014, S. 46, 48). Ablauforganisatorisch sind in der ÖFFENTLICH I gemessen an der Zahl festangestellter Mitarbeiterinnen relativ ausgeprägte Gesprächsroutinen etabliert. Zum einen findet vierzehntäglich eine Besprechung zwischen dem Leiter und den drei hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiterinnen statt, in der über pädagogische und grundsätzliche Fragen beraten wird. Zum anderen ist wöchentlich versetzt eine Gesamtteamsitzung für das festangestellte Personal ebenfalls vierzehntäglich anberaumt, um allen die Möglichkeit zu geben, sich zu informieren, Fragen einzu-

bringen und sich am organisationalen Geschehen zu beteiligen. Für den Austausch über die individuelle Arbeitssituation und -zufriedenheit werden jährlich Mitarbeitergespräche geführt und ein- bis zweimal im Jahr wird überdies ein Klausurtag eingelegt, um sich innerhalb der Arbeitsgruppe strategisch über Zielperspektiven, Entwicklungsmöglichkeiten und grundsätzliche Probleme zu verständigen.

In den Erzählungen über seinen beruflichen Alltag hebt der Leiter A05 mehrmals während des Interviews auf Regeln als eine notwendige Voraussetzung für ein gemeinsames Handeln innerhalb der Arbeitsgruppe ab. Dabei verweist er zum einen auf formalisierte Regeln wie den Geschäftsverteilungsplan oder Stellenbeschreibungen, die durch schriftlich fixierte Zuständigkeits- und Weisungsbefugnisse eine hierarchische Ordnung im Inneren der Organisation herstellen. Zum anderen nimmt er auf formale Regeln für Führung und Kommunikation Bezug, die ohne Schriftlichkeit auskommen, innerhalb der Arbeitsgruppe aber dennoch über eine ähnlich hohe Verbindlichkeit verfügen (vgl. Kieser und Walgenbach 2010, S. 157). In diesem Zusammenhang scheint der Mechanismus der Handlungskoordination für ihn eine besondere Bedeutung zu haben; wiederholt stellt er heraus, dass Regeln innerhalb der Arbeitsgruppe „vereinbart“ werden.

> „Also ich glaube, dass wir ganz gut als Team arbeiten. Das setzt aber auch voraus, dass wir klare Stellenbeschreibungen und Regeln haben. Wir haben einen Geschäftsverteilungsplan, wir haben (.) Stellenbeschreibungen und wir haben im Zusammenhang mit einem schon viele Jahre währenden Qualitätsprozess [.] haben wir auch klare Regeln für Führung und Kommunikation vereinbart. *Vereinbart*. (I lacht) Und wir halten uns auch an diese Regelung [Das Telefon klingelt.] und können dann auch gut im Team miteinander arbeiten“ (A05, Z. 255–266).[4]

Vereinbarungen können als das Ergebnis wechselseitigen Verhandelns verstanden werden, die Verhandlungswilligkeit und -fähigkeit der Beteiligten voraussetzen (vgl. Schimank 2010, S. 305). Beides scheint auf Seiten des Leiters A05 grundsätzlich gegeben zu sein. So erzählt er in mehreren Interviewpassagen davon, dass innerhalb der Arbeitsgruppe sowohl über die (Kommunikations-)Regeln der täglichen Zusammenarbeit als auch über Führung selbst verhandelt wird. Dass mit diesen mündlich vereinbarten Regeln nicht nur die Handlungsspielräume seiner Mitarbeiterinnen, sondern zugleich auch seine eigenen einschränkt werden können (vgl. Crozier und Friedberg 1979, S. 75), scheint er nicht als grundlegende Bedrohung seiner Einflusspotenziale wahrzunehmen. Die durchgängige Verwendung der ersten Person Plural deutet eher darauf hin, dass er sich in der täglichen Zusammenarbeit als reguläres „Team“-Mitglied betrachtet, das an vereinbarte Regeln gebunden ist und dessen Handeln ebenso zum Thema gemacht werden kann wie das aller anderen. An späterer Stelle wird zudem deutlich, dass A05 auch eine mit seinen Mitarbeiterinnen geteilte Entscheidungsmacht nicht als Beeinträchtigung der strukturell verankerten

[4] Das Transkriptionssystem orientiert sich größtenteils an den entsprechenden Empfehlungen von Kuckartz et al. (2008). In den Interviewausschnitten vorkommende Transkriptionszeichen: (.) kurzes Aussetzen, kurze Pause; *Vereinbart* Betonung; (I lacht) (Laut-)Äußerungen der jeweils anderen Person, [Das Telefon klingelt.] situative Zusatzinformationen.

Hierarchie innerhalb der Arbeitsgruppe wahrnimmt. Vielmehr hebt er hervor, dass auch Leitungskräfte situativ abwägen können, ob eine Entscheidung von ihnen allein oder per Mehrheitsentscheid innerhalb der Arbeitsgruppe getroffen wird.

> „Also ich denke, dass man in einer leitenden Funktion schon auch eine besondere Verantwortung hat und zu dem stehen sollte, was man selbst denkt und mag, auch wenn andere Meinung auftaucht. Man kann dann auch an irgendeiner Stelle sagen: ‘Gut ich bin hier in der Minderheit, das ist jetzt nicht so existentiell’“ (A05, Z. 362–368).

Zu einer gemeinsamen Entscheidungsfindung kann es aus Sicht des Leiters A05 allerdings nicht nur kommen, wenn er den Entscheidungsgegenstand als „nicht so existentiell“ einschätzt; auch grundlegende Veränderungen des Leistungsprogramms der ÖFFENTLICH I erfordern für ihn einen gemeinsamen Beschluss durch die Arbeitsgruppe. Dabei scheint das Prinzip einer situativ geteilten Einflussnahme Ausdruck einer gemeinsam vertretenen Grundhaltung innerhalb der Arbeitsgruppe zu sein; jedenfalls ist A05 davon überzeugt, dass eine Missachtung dieses Prinzips von seinen Mitarbeiterinnen *und* ihm selbst in gleicher Weise bewertet wird, sie „würde [...] nicht akzeptiert“.

> „Wir haben auch hier festgelegt, dass wir vor der Übernahme neue Aufgaben in der ÖFFENTLICH I – das ist jetzt nicht ein einzelner Englischkurs oder so was, sondern *grundsätzlich* neue Aufgaben – im Team besprechen und gemeinsamen Beschluss dazu fassen. Also eine isolierte Entscheidung, dass ich sage: ‘*So*, ich habe jetzt also neue Aufgaben. Das und das fällt jetzt weg und das und das machen wir künftig neu’, das würde hier nicht ins System passen und würde auch nicht akzeptiert und das finde ich auch gut und richtig so, denn es käme nichts Gutes dabei raus, wenn ich als Leiter diktatorisch etwas verfügen würde“ (A05, Z. 375–387).

Eine relativ reibungslose Handlungsabstimmung innerhalb der Arbeitsgruppe zu ermöglichen, scheint für den Leiter A05 keine besondere Herausforderung darzustellen; zumindest thematisiert er arbeitsgruppeninterne Konflikte nur an einer Stelle als „Spannung, die natürlicherweise auch entsteht in einem Lebens- und Geschäftsablauf“ (A05, Z. 495–497). Anschließend erzählt er von seinem Umgang mit widerstreitenden Interessen der Mitarbeiterinnen hinsichtlich der internen Arbeitsteilung. Bedingt durch einen veränderten Stellenwert von Arbeit innerhalb der individuellen Berufsbiografie und/oder bedingt durch ein angesichts veränderter Umwelterwartungen sich wandelndes Aufgabenspektrum der ÖFFENTLICH I kann eine Umverteilung der bisherigen Arbeitsorganisation notwendig werden, die innerhalb der Arbeitsgruppe bisweilen zu Unstimmigkeiten geführt hat. Dass die Bedeutung von Arbeit für die individuelle Lebensführung je nach Lebenslage mal geringer, mal höher ausfallen kann, beobachtet A05 mit großem Verständnis.

> „Und so gibt es bei jedem Mensch und bei jeder Person Phasen, wo man sich voll in die Arbeit freiwillig schmeißt, wo man unfreiwillig unter Umständen das macht, wo man auch einmal sagt: ‘Jetzt will ich, muss ich reduzieren. So geht es nicht weiter’“ (A05, Z. 523–529).

Er achtet darauf, individuelle und organisationale Interessen in Einklang zu bringen und schildert Gespräche mit den Beteiligten, in denen er versucht, zu vermitteln und Interessenkonflikte durch wechselseitiges Verhandeln auszugleichen („Also diese Spannungen die dadurch auch in einem Team entstehen, die müssen bewusst zum Ausgleich gebracht werden", A05, Z. 538–541).

Aus führungspsychologischer Sicht stellen eben diese Achtsamkeit für Bedürfnisse und Anliegen der Mitarbeitenden, das Bestreben, auf Konflikte ausgleichend und vermittelnd einzuwirken und die zuvor beschriebene Akzeptanz einer (situativ) geteilten Einflussnahme charakteristische Merkmale für kooperatives Führen dar (vgl. Wunderer 2009, S. 219, 228; Hentze et al. 2005, S. 254–255).

Leiter A10 der Weiterbildungsorganisation PRIVAT I. Die PRIVAT I ist eine GmbH mit eigenwirtschaftlichem Erwerbszweck, die keine öffentliche Förderung erhält, sondern ihre Dienstleistungen und Produkte ausschließlich unter Marktbedingungen vertreibt. Zu ihrem Leistungsangebot zählen offen und als Inhouse-Seminare durchgeführte Trainings, Organisationsberatungsmaßnahmen und Softwaretools. Die PRIVAT I verfügt über vier Geschäftsführer, unter denen der Leiter A10 als Hauptanteilseigner der Gesellschaft jedoch mit der größten Entscheidungskompetenz ausgestattet ist. Insgesamt sind in der PRIVAT I zum Zeitpunkt des Interviews etwa 100 festangestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt, wobei dem Leiter A10 die direkte Personalverantwortung für 25 Mitarbeitende obliegt. Die Ablauforganisation zeichnet sich durch eindeutig rhythmisierte Gesprächsroutinen aus, die in größeren zeitlichen Abständen stattfinden. Die Geschäftsführer treffen sich monatlich zur Geschäftsführersitzung. Vierteljährlich sind jeweils separate Sitzungstermine mit den Produktmanagern und Produktmanagerinnen, den Key-Account-Managern und -Managerinnen und den Trainern und Trainerinnen angesetzt, in denen z. B. über die Zielgruppenansprache oder das Produktangebot beraten wird, aber auch zusätzliche Aufgaben durch A10 verteilt werden. Zudem werden einmal im Jahr Zielvereinbarungsgespräche geführt, die dem beidseitigen Feedback, der Vereinbarung von im nächsten Jahr zu erreichenden Zielen und der Verhandlung über die Vergütung dienen.

Ähnlich wie der Leiter A05 thematisiert auch der Leiter A10 die Interaktionsbeziehungen mit seinen Mitarbeitenden im Wesentlichen mit Blick auf ihre Beteiligung. Anders als A05, der maßgeblich auf die Entscheidungspartizipation der Arbeitsgruppe rekurriert, bezieht sich A10 allerdings vorwiegend auf individuelle Beteiligungsmöglichkeiten, indem Aufgaben einzeln mit den jeweiligen Mitarbeitenden verhandelt und die erforderlichen Befugnisse für die Aufgabenerledigung anschließend vertikal übertragen werden. Ein „entscheidendes" Führungsinstrument stellen für ihn jährliche Zielvereinbarungsgespräche dar, die auf ein an Delegation orientiertes Führungsverständnis und eine entsprechende Handlungsorientierung hinweisen (vgl. Kieser und Walgenbach 2010, S. 156; Wunderer 2009, 230–231).

> „Und die entscheidenden Sachen sind eigentlich Zielvereinbarungsgespräche. Also die sind eben, jetzt stehen die an, im Juni habe ich die alle vereinbart. Jetzt wurden die für zwei Stunden anberaumt, aber meistens dauern die drei/

vier Stunden. Weil es ist halt rückwirkend einmal gesehen, wie ist das Jahr gelaufen und was nehmen wir uns für das nächste Jahr vor“ (A10, Z. 448–456).

Mit den Zielvereinbarungsgesprächen rückt A10 je individuelle Tauschbeziehungen zwischen der betreffenden Mitarbeiterin bzw. dem betreffenden Mitarbeiter und ihm in den Fokus, da jeweils einzeln über Ziele, Zielerreichung und einzutauschende Gegenleistungen verhandelt wird. Obgleich dieses Tauschinteresse wechselseitig bestehen und gemeinsam über Leistung und Gegenwert verhandelt werden mag, nivellieren Zielvereinbarungsgespräche dennoch nicht die hierarchisch geprägte Interaktionsstruktur innerhalb der Arbeitsgruppe – eher im Gegenteil: Da sie mit einer Überprüfung der Aufgabenerledigung einhergehen und der Vorgesetzte je nach Zielerreichungsgrad über den Umfang der gewährten Gegenleistung entscheiden kann, tragen Zielvereinbarungen für gewöhnlich zu Stabilisierung einer hierarchisch organisierten Handlungskoordination bei (vgl. Nerdinger 2012, S. 202–203).

Eine solche Aktualisierung der Hierarchie in der *face-to-face*-Interaktion kann möglicherweise gerade in der PRIVAT I unterstützend wirken, weil die für eine hierarchische Handlungsabstimmung notwendige Kommunikation unter Anwesenden hier nicht regelmäßig gewährleistet ist (vgl. Benz und Dose 2010b, S. 261). Ablauforganisatorisch wird ein Großteil des Leistungsangebots in der PRIVAT I als Inhouse-Seminar für Unternehmen erbracht, so dass der Leiter A10 im Vergleich zu A05 deutlich seltener die Gelegenheit zu haben scheint, seine Führungsbeziehungen in direkter Interaktion mit seinen Mitarbeitenden zu gestalten. Diese vergleichsweise geringere Interaktionsdichte innerhalb der Arbeitsgruppe lässt sich in Orientierung an Befunden der psychologischen Führungsforschung als ein weiteres Indiz für einen delegativen Führungszusammenhang interpretieren (vgl. Wunderer 2009, S. 228).

„Und wir haben – das habe ich selbst auch extrem gut kennen gelernt bei uns durch den Gründer und habe das einfach fortgeführt, eine Zielvereinbarungs*kultur*, kann man wirklich sagen. Also da müssen Sie sich vorstellen, die Trainer, die machen teilweise 120/140 Tage, fakturierbare Tage beim *Kunden*, die sind also nie da. Wir haben da vorne das Großraumbüro, aber die sind halt von Montag bis Freitag entweder bei einer Großbank oder einem Touristikkonzern oder was weiß ich, wo die sind. Und deshalb *sehe* ich die jetzt in der Führung eigentlich alle Nase lang einmal. Und deshalb ist das natürlich jetzt von der Führung her eine sehr, sehr, sehr lange Leine“ (A10, Z. 435–448).

Im Vergleich zu A05 schildert der Leiter A10 die Koordination der Arbeitsgruppe als weniger reibungslos. So haben beispielsweise einzelne Mitarbeitende im Zuge der vierteljährlich stattfindenden Teamsitzungen ihren Unmut darüber zum Ausdruck gebracht, dass zusätzliche Aufgaben von einigen Arbeitsgruppenmitgliedern zugunsten ihrer formalen Zielvorgaben vernachlässigt werden. Und auch er selbst beobachtet Nachlässigkeiten und die Priorisierung persönlicher Ziele bei einzelnen.

„Also, wie gesagt, ich denke da zur Zeit viel darüber nach, weil mir jetzt so aufgefallen ist in den letzten Meetings, dass da viele, viele Punkte einfach liegengeblieben sind. Und auch wenn ich mit zwei/drei Kollegen gesprochen habe, die sagten: ‘Also das ist schon ärgerlich also jetzt hier. Ich habe jetzt

hier mich gemeldet und habe meine Sache gemacht, andere nicht'. Und das ist ja so eine Art, ja im Prinzip dann auch Kollegialität, also, dass jeder seinen Teil dazu beiträgt" (A10, Z. 1695–1704).

Obgleich Ergebnisse der Führungsforschung zeigen, dass sich Zielvereinbarungen positiv auf die Leistungsbereitschaft und Arbeitszufriedenheit auswirken können (vgl. Rodler und Kirchler 2002, S. 65–66), thematisiert A10 für das vorwiegend delegative Führen durch Zielvereinbarungsgespräche gepaart mit der geringen Interaktionsdichte in der PRIVAT I indirekt auch negative Folgen. Die gemeinsamen Teamsitzungen scheinen von den Mitarbeitenden jedenfalls auch dazu genutzt zu werden, sich wechselseitig als Konkurrenten um einsetzbare Ressourcen zur Verfolgung eigener Ziele zu beobachten.

5 Diskussion

Mit dem Führungskonzept richtete sich das Hauptaugenmerk des vorliegenden Beitrags auf die direkte Handlungsabstimmung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden aus Sicht der jeweiligen Leitungsperson. Dabei interessierte vor allem, wie Leitungspersonen durch ihr Führungsverständnis bzw. ihre entsprechenden Handlungsorientierungen hierarchische und nicht-hierarchische Formen der Handlungskoordination begünstigen und inwiefern dabei organisationale Rahmenbedingungen eine Rolle spielen.

Zusammenfassend zeichnet sich für den Leiter A05 ein Führungsverständnis und Orientierungen des Führungshandelns ab, die sich maßgeblich an formalen bzw. formalisierten Regeln und an Merkmalen kooperativen Führens ausrichten. Durch seine Regelorientierung verleiht er den formalstrukturell implementierten Regeln subjektiv zusätzlich Geltung und befördert auf diese Weise zugleich die aufbauorganisatorisch bereits fest verankerte Koordinationsform Hierarchie. Sprichwörtlich im Schatten der Hierarchie scheint er durch die kooperativ ausgerichteten Bestandteile seines Führungsverständnisses zudem noch (mindestens) eine weitere Koordinationsform zu begünstigen: diejenige der Gemeinschaft. Indem er eine situativ geteilte Einflussnahme in Form von *Team*-Entscheidungen akzeptiert, durch die gemeinsame Entscheidungsfindung zwangsläufig die Binnenkommunikation erhöht, das *Wir*-Erleben der Arbeitsgruppe stärkt und interne Unstimmigkeiten durch vermittelndes Verhandeln auszugleichen versucht, unterstützt er die Entwicklung von gemeinsamen Grundhaltungen und Gruppenkohäsion, die im Sinne der Governanceforschung gerade für Gemeinschaften so charakteristisch sind (vgl. Rosenstiel et al. 2005, S. 139; Kussau und Brüsemeister 2007, S. 41). Insbesondere sein kooperatives Führungsverständnis bzw. seine entsprechende Handlungsorientierung scheint mit Eigenschaften und Merkmalen der ÖFFENTLICH I in Verbindung zu stehen. Die relativ überschaubare Zahl von acht hauptberuflichen Mitarbeiterinnen erleichtert eine hohe Binnenkommunikation, die sich ablauforganisatorisch in ausgeprägten Gesprächsroutinen spiegelt und so förderliche Rahmenbedingungen für das Entstehen von sozialen Bindungen und gemeinsamen Überzeugungen hervorbringt.

Demgegenüber beruht das Führungsverständnis und die damit verbundene Handlungsorientierung des Leiters A10 vorwiegend auf Grundsätzen delegativen Führens, die in Zielvereinbarungsgesprächen Umsetzung zu finden scheinen. Durch seine im Augenblick der Überprüfung des Vereinbarten demonstrierte Kontroll- und Sanktionsmacht reproduziert der Leiter A10 durch das Führungsinstrument „Zielvereinbarungen“ einerseits die hierarchische Form der Handlungskoordination. Im Schatten der Hierarchie befördert A10 durch die Zielvereinbarungsgespräche andererseits zugleich eine Koordinationsform, die auf einem bedingten Belohnungssystem, auf wechselseitiger Beobachtung des Geleisteten sowie auf einer individuellen Unternehmerorientierung beruht, die sich mit den Analysemitteln der Governanceforschung als Koordination qua Wettbewerb beschreiben lässt (vgl. Benz und Dose 2010b, S. 258–259; Bonazzi 2008, S. 241). Ähnlich wie bei A05 lässt sich auch hier das primär delegative Führungsverständnis auf formalstrukturelle Merkmale der PRIVAT I zurückführen. Jedenfalls legen die Erzählungen des Leiters A10 nahe, dass die höhere Mitarbeiterzahl und mehr noch die durch Inhouse-Seminare bedingten geringen Präsenzzeiten seiner Mitarbeitenden eine Führungspraxis begünstigen, die ohne hohe Interaktionsdichte unter Anwesenden auskommt.

Insgesamt deutet der Fallvergleich darauf hin, dass Leitungspersonen in Weiterbildungsorganisationen durch ihr Führungsverständnis und ihre entsprechenden Handlungsorientierungen sowohl hierarchische als auch nicht-hierarchische Formen des koordinierten Zusammenwirkens ihrer Mitarbeitenden unterstützen. Auch wenn sie unterschiedliche Mittel hervorheben (Regeln vs. Zielvereinbarung), reproduzieren A05 und A10 in ihrem Führungsverständnis und ihren Handlungsorientierungen die formalstrukturell verankerte Hierarchie. Mit Gemeinschaft vs. Wettbewerb als nicht-hierarchischen Formen der Handlungsabstimmung scheinen empirische Variationen vor allem im Schatten der Hierarchie aufzufinden zu sein. Inwieweit hier personale und organisationale Merkmale konfundieren, lässt sich auf der Basis von Fallvergleichen nicht eindeutig entscheiden. Auf ihrer Grundlage können allerdings empirisch begründete Annahmen entwickelt werden, die Anknüpfungspunkte für weitere Forschung bieten. In diesem Sinne weist der hier dargestellte Fallvergleich darauf hin, dass eine gemeinschaftliche Koordination primär durch ein kooperatives Führungsverständnis und entsprechende Handlungsorientierungen unterstützt wird, die in einer Organisation mit geringer Mitarbeiterzahl und ausgeprägten formalisierten Gesprächsroutinen wahrscheinlicher zu sein scheinen. Demgegenüber wird eine wettbewerbliche Koordination primär durch ein delegatives Führungsverständnis und damit verbundene Handlungsorientierungen befördert, die sich eher unter den Bedingungen einer Organisation mit mittlerer Mitarbeiterzahl und geringer Interaktionsdichte unter Anwesenden auszubilden scheinen.

Inwiefern sich Variationen der organisationsinternen Führungs- und Koordinationspraxis auch auf die institutionelle Umwelt der Weiterbildungsorganisation zurückführen lassen, ist ein möglicher Anknüpfungspunkt für weitere Forschung. Im Anschluss an neoinstitutionalistische Überlegungen wäre zumindest denkbar, dass sich in Weiterbildungsorganisationen auch mit Blick auf die Führungs- und Koordinationspraxis institutionalisierte Rationalitätsvorstellungen ihrer relevanten Umwelt widerspiegeln (vgl. Meyer und Rowan 1977). Möglicherweise diffundieren manche Ausprägungen der Führungs- und Koordinationspraxis auch stärker als andere. So

ließe sich etwa annehmen, dass der Leiter A05 sein regelgeleitetes, kooperatives Führungsverständnis und seine damit korrespondierenden Handlungsorientierungen auch in einer privatwirtschaftlichen Weiterbildungsorganisation realisieren könnte, wohingegen das maßgeblich auf Delegation durch bedingt honorierte Zielvereinbarungen beruhende Führungsverständnis bzw. die entsprechenden Handlungsorientierungen des Leiters A10 kaum in den Kontext Staat (vgl. Schrader 2011) überführbar zu sein scheinen – all dies wäre aber am empirischen Fall weiter zu klären.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Bäumer, J. (1999). *Weiterbildungsmanagement: Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen*. München: Hampp.

Bea, F. X., & Göbel, E. (2010). *Organisation. Theorie und Gestaltung* (4. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Benz, A., & Dose, N. (2010a). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Eine Einführung* (2. Aufl. S. 13–36). Wiesbaden: VS.

Benz, A., & Dose, N. (2010b). Von der Governance-Analyse zur Policytheorie. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Eine Einführung* (2. Aufl. S. 251–276). Wiesbaden: VS.

Blumenthal, J. (2005). Governance – Eine kritische Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, *15*(4), 1149–1180.

Blumer, H. (2004). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 321–385). Konstanz: UTB.

Böhm, A., Legewie, H., & Muhr, T. (2008). Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-26629. Zugegriffen: 21. Januar 2016.

Bonazzi, G. (2008). *Geschichte des organisatorischen Denkens*. Wiesbaden: VS.

Brüsemeister, T. (2007). Analysemittel der Governanceforschung. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 97–120). Wiesbaden: VS.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1979). *Macht und Organisation – Die Zwänge kollektiven Handelns*. Königstein: Athenäum.

Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations. On power, involvement, and their correlates*. New York: Free Press.

Fombrum, C. (1984). Structures of organizational governance. *Human Relations*, *37*(3), 207–234.

Froschauer, U., & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: facultas.wuv.

Geulen, D. (1982). Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (S. 24–72). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2008). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Gnahs, D. (2010). Träger der Erwachsenenbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl. S. 288–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goulding, C. (2009). Grounded theory perspectives in organizational research. In D. Buchanan & A. Bryman (Hrsg.), *The SAGE handbook of organizational research methods* (S. 381–394). London: SAGE.

Hentze, J., Graf, A., Kammel, A., & Lindert, K. (2005). *Personalführungslehre: Grundlagen, Funktionen und Modelle der Führung* (4. Aufl.). Bern: UTB.

Herbrechter, D. (2016). Zur Bedeutung institutioneller Einflüsse für das Führungswissen in Weiterbildungsorganisationen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *66*(3), im Druck.

Hering, L., & Schmidt, R. J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529–541). Wiesbaden: Springer VS.
Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, *7*(2), 97–115.
Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
Kelle, U. (2007). Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der “Grounded Theory”* (2. Aufl. S. 32–49). Wiesbaden: VS.
Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
Kieser, A., & Walgenbach, P. (2010). *Organisation* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS.
Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, *10*, 271–299.
Locke, K. (2001). *Grounded theory in management research*. London: SAGE.
Lütz, S. (2010). Governance in der politischen Ökonomie I: Makro- und Mesoperspektiven. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Eine Einführung* (2. Aufl. S. 137–154). Wiesbaden: VS.
Martin, A., & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung* (S. 43–67). Bielefeld: wbv.
Mayntz, R., & Scharpf, F. W. (1995). Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 9–38). Frankfurt a. M.: Campus.
Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, *83*(2), 340–363.
Nerdinger, F. W. (2012). *Grundlagen des Verhaltens in Organisationen* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
Peirce, C. S. (1991). Wie unsere Ideen zu klären sind. In C. S. Peirce & K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (S. 182–214). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Preedy, M., Bennett, N., & Wise, C. (2012). *Educational leadership. Context, strategy and collaboration*. Los Angeles: SAGE.
Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen: Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen*. Hamburg: Kovač.
Robak, S. (2012). Weiterbildungsmanagement. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 502–515). Opladen: Budrich.
Robak, S. (2015). Weiterbildungsmanagement. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 124–131). Stuttgart: Kohlhammer.
Rodler, C., & Kirchler, E. (2002). *Führung in Organisationen*. Wien: WUV.
Rosenstiel, L. von, Molt, W., & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
Sauer-Schiffer, U. (2000). *Biographie und Management: Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
Scharpf, F. W. (1991). Die Handlungsfähigkeit des Staates am Ende des 20. Jahrhunderts. *Politische Vierteljahresschrift*, *32*(4), 621–634.
Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.
Schlüter, A. (2012). Leitungslernen – ein ungeplanter Lern- und Bildungsprozess? In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung: Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung* (S. 154–164). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Schlutz, E. (1997). Enttraditionalisierung, Modernisierung – oder ist die neue Weiterbildung noch die alte? Empirische Aufschlüsse aus der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot. In K. De-

richs-Kunstmann, P. Faulstich & R. Tippelt (Hrsg.), *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 217–232). Frankfurt a. M.: DIE.
Schneider, V. (2004). Organizational Governance – Governance in Organisationen. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Eine Einführung* (S. 173–192). Wiesbaden: VS.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: UTB. unveränderter Nachdruck
Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 273–285). Thousand Oaks: SAGE.
Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, *36*(2), 95–101.
Tietgens, H. (1994). *Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen*. Bielefeld: Bundesanstalt für Arbeit.
Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theorey-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl. S. 353–380). Wiesbaden: VS.
Uhmann, C. (2011). *Aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen*. Hannover: Expressum.
Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1991). *Flexible Führungsentscheidungen: Management der Partizipation in Organisationen*. Stuttgart: Poeschel.
Weibler, J. (2012). *Personalführung*. München: Vahlen.
Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Wiesenthal, H. (2005). Markt, Organisation und Gemeinschaft als „zweitbeste" Verfahren sozialer Koordination. In W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.), *Organisationsgesellschaft: Facetten und Perspektiven* (S. 223–264). Wiesbaden: VS.
Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism: firms, markets, relational contracting*. New York: Free Press.
Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre* (8. Aufl.). Köln: Luchterhand.
Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.

ZfW (2016) 39:297–315
DOI 10.1007/s40955-016-0075-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Bildungsmanagement-Studiengänge und die Formen ihres Einflusses auf Deutungsmuster professionellen Handelns

Michael Krüger

Eingegangen: 23. August 2016 / Angenommen: 17. November 2016 / Online publiziert: 1. Dezember 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Studie zur Form des Lernwissens von 51 Studiengängen des Bildungsmanagements im deutschsprachigen Raum. Unter „Lernwissen“ wird dabei jenes Wissen verstanden, das nach Maßgabe der jeweiligen Studienordnung offiziell erlernt werden soll.

Die Befunde basieren auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der Modulhandbücher dieser Studienangebote und der kommunikativen Validierung der Ergebnisse durch begleitende Experteninterviews. Insgesamt konnten acht unterschiedliche Typen des Bildungsmanagement-Lernwissens identifiziert werden.

Die Gesamtstudie leistet einen Beitrag zur theoretischen Begründung und empirischen Erhebung des Lernwissens von Bildungsmanagement-Studiengängen, das einen entscheidenden Einfluss auf das gesellschaftliche Deutungsmuster von professionellem Handeln auf der Leitungsebene von Bildungsorganisationen oder -abteilungen ausübt.

Schlüsselwörter Bildungsmanagement-Studiengänge · Lernwissen · Modulhandbuch · Wissenssoziologie

Study programmes of educational management and their forms of influence on interpretative patterns of professional acting

Abstract The article presents the results of an empirical study on the “knowledge officially indented to be learned” as it is jointly created by 51 study programmes of educational management. Within a complete survey, the content of all study programmes was categorized to obtain the common form of this knowledge within the German-speaking area. To obtain the common form of the named knowledge

Dr. M. Krüger (✉)
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: krueger@ph-ludwigsburg.de

the study handbooks of the programmes were analysed by using the method of a qualitative content analysis. Additionally expert interviews with providers of academic educational study programmes have been carried out. Currently 8 significantly distinguishable forms of the "knowledge officially indented to be learned" can be spotted. The relevance of the study is constituted by the fact that this knowledge type has a significant impact on the social construction of the knowledge base "educational management".

Keywords Study programmes of educational management · Fixed knowledge · Module handbook · Sociology of knowledge

1 Einleitung

Spätestens seit den 1990er-Jahren und im Zuge der Durchsetzung der „neuen Steuerung" vieler Bildungsorganisationen durch die Vergabe von Leistungsverträgen müssen Bildungseinrichtungen ihren Erfolg nicht nur pädagogisch, sondern verstärkt auch wirtschaftlich legitimieren (vgl. Röbken 2008). Als Disziplin, die bereits in den 1970er-Jahren antrat, um zwischen pädagogischer und ökonomischer Rationalität im Sinne gelingender Lernprozesse zu vermitteln, gewann das Bildungsmanagement – zunächst noch sektorenspezifisch als Weiterbildungsmanagement (Senzky 1974) oder Schulmanagement (Frommberger 1970) – eine zunehmende Bedeutung: In Stellenausschreibungen für Leitungskräfte wurden ökonomische Kenntnisse erwartet. Die Anzahl deutschsprachiger Fachpublikationen zum Thema Bildungsmanagement, die über das Fachinformationssystem Bildung dokumentiert worden sind, ist von ca. 25 Beiträgen im Jahr 1990 auf 976 Beiträge im Jahr 2000 angestiegen, verdoppelte sich noch einmal bis ins Jahr 2010 und liegt aktuell bei 2607 (FIS Bildung Literaturdatenbank des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Stand: 17.10.2016). Zudem sind ab der Jahrtausendwende bis heute über 50 Masterstudiengänge des Bildungsmanagements im deutschsprachigen Raum entstanden (vgl. Krüger 2016). Management ist für (Weiter-)Bildungseinrichtungen zu einem wesentlichen Begründungszusammenhang geworden, um eine ausreichende Ressourcenausstattung zu erlangen. Das Verständnis davon, was unter „Bildungsmanagement" zu verstehen ist bzw. welche Bestandteile Bildungsmanagement-Wissen enthält, ist dabei nicht festgelegt. Vielmehr erweiterte sich dieser Sammelbegriff im Laufe der Jahrzehnte erheblich. Ging beispielsweise Felfe (1993, S. 61) mit „Finanzierung", „Organisation", „Marketing" und „Führung" noch von vier vergleichsweise grob umrissenen Handlungsfeldern des Bildungsmanagements aus, so entstanden später feingliedrigere Gestaltungsbereiche (vgl. Behrmann 2006) und Rahmenmodelle (vgl. Müller 2007), die deutlich größere Aufgabenbereiche unter dem Begriff des Bildungsmanagements subsumieren.

Fragt man, welches Wissen heute von einer Bildungsmanagerin oder einem Bildungsmanager erwartet wird, so lohnt ein Blick in die Curricula der Bildungsmanagement-Studiengänge. Was dort als „offizielle Bildungsmanagement-Lehre" beschrieben wird, hat – so die im Folgenden begründete These – maßgeblichen Einfluss auf die Erwartungshaltungen, mit denen Leitungskräfte in der Praxis konfrontiert

werden. Von der Studie, d. h. von der Analyse der Modulhandbücher der Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum, wurde also erwartet, ein genaueres Bild davon zu erhalten, welchen gesellschaftlichen Deutungsmustern Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager in der Praxis aktuell begegnen.

2 Theoretischer Rahmen und Vorstellung der Forschungsfrage

Die Theoriebezüge der hier zusammengefassten Studie (Krüger 2016) liegen in den Axiomen der neueren Wissenssoziologie, gemäß derer die menschliche Wirklichkeitskonstruktion auf der Basis kollektivierter Wissensbestände geschieht. Nach Berger und Luckmann (2013) sind es vor allem (1) Rollen, unter anderem Berufsrollen, (2) symbolische Sinnwelten wie beispielsweise wissenschaftliche Legitimationstheorien sowie (3) primäre und sekundäre Sozialisationsinstanzen, die gemeinsame Wirklichkeitskonstruktionen stützen und modifizieren. Objektivierte Wissensbestände gliedern die Wirklichkeit in unterscheidbare Handlungssituationen, die sich in zeitlich überdauernde Handlungsfelder – oder „Ausschnitte der Alltagswelt“ (Berger und Luckmann 2013, S. 44) – einteilen lassen. Diese Strukturen erzeugen überdauernd immer wieder ähnliche Aufgabengefüge und Handlungsanforderungen. In diesen Handlungsfeldern bilden Einzelakteure ihr subjektives Wissen aus. Sie entwickeln Deutungen darüber, in welcher Situation sie sich befinden, welche Aufgaben vorliegen, welches Problemlösungswissen sie einsetzen können und warum es „gut und richtig“ wäre, genau dieses Wissen zu nutzen. Indem einzelne Subjekte dieses Wissen teilen und objektivieren, bauen sie ihre objektive Welt allmählich aus und kontinuierlich um.

Nach dieser bekannten Dynamik hat sich im deutschsprachigen Raum mindestens seit den 1970er-Jahren auch das Bildungsmanagement-Wissen als ein Sonderwissen institutionalisiert und wird seither innerhalb konkreter Handlungsfelder weiter modifiziert. So wird Bildungsmanagement-Wissen durch spezifische Berufsrollen getragen und aktualisiert. Daneben gibt es im deutschsprachigen Raum seit mindestens 45 Jahren einen wissenschaftlichen Diskurs, der als ein wesentlicher Legitimierungsvorgang des Bildungsmanagement-Wissens aufgefasst werden kann. Nicht zuletzt durch die Existenz von 51 Bildungsmanagement-Studiengängen im deutschsprachigen Raum ist belegt, dass auch innerhalb der dritten Kategorie, den gesellschaftlichen Sozialisationsstrukturen, gewichtige Stützen des Bildungsmanagement-Wissens vorhanden sind. Durch die Einrichtung von Qualifizierungsangeboten zum Thema Bildungsmanagement, innerhalb derer die Bildungsmanagement-Studiengänge nur einen Anteil ausmachen, etablierte sich für das Bildungsmanagement-Wissen eine „eigene[.] Pädagogik“ (Pfadenhauer 2005, S. 12), die das Wechselspiel zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeitskonstruktion absichert.

Die drei „Parteien“, die den Wissensbestand über Bildungsmanagement prägen, wurden bislang in sehr unterschiedlichem Ausmaß ergründet. Als ein erstes Handlungsfeld, das einen eigenständigen Wissensbestand ausbildet, kann der wissenschaftliche Diskurs um Bildungsmanagement abgegrenzt werden. Das wissenschaftliche Reflexionswissen, das in jenem Feld ausgeprägt wird, lässt sich noch vergleichsweise leicht rekonstruieren, da es in versprachlichter und medial gebun-

dener Form vorliegt. Ausgehend von einer Programmatik des Schulmanagements (Frommberger 1970) und einem Plädoyer für Weiterbildungsmanagement (Senzky 1974), also Vorschlägen zur Abweichung von bestehenden Wissens- und Handlungsstrukturen, entstand über die Jahrzehnte hinweg ein ausdifferenziertes, sektorenübergreifendes, wissenschaftliches Gebäude, das zahlreiche Handlungsansätze für eine große Anzahl von Anwendungssituationen bereithält und zudem vielzählige Gründe nennen kann, warum und in welcher Hinsicht diese Handlungsansätze die „richtigen", die „angemessenen" oder die „professionellen" sind. Innerhalb der zunächst sektorenspezifisch geführten Diskurse wurde die Management-Metapher kontinuierlich um zusätzliche Problemlösungsansätze angereichert. Auch die Anwendungsbezüge dieses Wissensbestandes wurden erweitert und abstrahiert. Daneben wandelte und verallgemeinerte sich auch die dem Wissensbestand zugrunde gelegte Wissenslegitimation. Beispiele für einzelne Stationen dieses Prozesses lassen sich für die Sektoren der allgemeinen und der betrieblichen Weiterbildung in den Beiträgen von Arnold und Wiegerling (1983), Merk (1992), Felfe (1993), Geißler (1994), Schäffter (1998), Nuissl (1998), Zech und Ehses (1999), Gieseke (2000), Grüner (2000), Meisel (2001), Gonschorrek (2003), Arnold (2003), Göhlich (2005), Behrmann (2006), Diesner (2008) und Miroschnik (2010) identifizieren.

Ein zweites Handlungsfeld kann als Anwendungsfeld oder Praxisfeld des Bildungsmanagements bezeichnet werden. Der Wissensbestand, der hier ausgeprägt wird, ist das Rollen- und Expertenwissen der als Bildungsmanagerinnen oder Bildungsmanager handelnden Akteure. Er wurde seit den 1990er-Jahren durch mehrere Studien fallbezogen und schlaglichtartig erhoben, so dass heute zu der Frage, auf welcher Wissensbasis die Praktiker des Bildungsmanagements ihre Handlungen koordinieren, mindestens in den Sektoren Schule, Weiterbildung und Hochschule zahlreiche instruktive Erhebungen vorliegen. In Relation zum oben genannten wissenschaftlichen Reflexionswissen ist das Rollen- und Expertenwissen vergleichsweise „bodenständig". Es ist nicht medial gebunden und kann zum Teil nicht verbalisiert werden. Mit den Konzepten der Berufsrollenidentität (Wissinger 1996), der Berufsauffassung (Languth 2006), des beruflichen Selbstverständnisses (Warwas 2009), den persönlichen Leitungsstrategien (Sauer-Schiffer 2000), der Funktionsauslegung (Schlüter 2012) oder den Handlungsmodi von Leitungshandeln (Robak 2004) liegen allerdings bereits zahlreiche sektorenspezifische Operationalisierungen jener Wissensbasis vor, die sich für Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager im Anwendungsfeld als handlungsleitend erweist. Die Aufzählung ist nur exemplarisch zu verstehen.

Das dritte Handlungsfeld, das didaktische Feld, das Prozesse der Wissensinternalisierung und der Rolleneinübung umfasst, prägt ebenfalls einen eigenen Wissensbestand aus: das Lernwissen. Allerdings ist der Beitrag des didaktischen Feldes zur Institutionalisierung des gesamten Bildungsmanagementwissens im Allgemeinen wie auch die Ausformung des Lernwissens im Besonderen noch kaum erschlossen. Dabei gilt:

> [A]ls gesamtgesellschaftliches Phänomen sind die drei Komponenten nicht etwa im Sinne einer Aufeinanderfolge in der Zeit vorzustellen. Sie sind vielmehr simultan für die Gesellschaft und alle ihre Teile charakteristisch, so daß jede

Analyse, die nur eine oder zwei ins Auge faßte, nicht ausreichte (Berger und Luckmann 2013, S. 139).

Die Forschungsfrage der vorgestellten Studie lautet daher: Durch welche Formen des Lernwissens prägen Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum den gesamten Wissensbestand „Bildungsmanagement"? Die Analyse zielt darauf ab, aufzuzeigen, was aus wissenssoziologischer Perspektive unter „Bildungsmanagement" zu verstehen ist. Der verwendete Begriff „Form" schließt dabei an Luhmann an (1991). Die Form beschreibt also die spezifische Art der Unterscheidungen, die ein Studiengang durch sein Lernwissen markiert. Auf der Grundlage einer induktiven Kategorienbildung wurde erschlossen, welche inhaltlichen Unterscheidungen (Lehrcluster) jeder Studiengang im Sinne einer Binnendifferenzierung ausbildet und durch welche Kodierregeln sich diese Unterscheidungen sichtbar machen lassen.

3 Bestimmung des Forschungsgegenstandes

Die drei genannten Handlungsfelder operieren gemäß ihrer eigenen Funktionslogik, die sich durch ihre spezifischen Relevanzstrukturen ergeben. Die in ihnen ausgeprägten Wissensbestände bilden, in Abhängigkeit von ihren Kontextbedingungen, eigenständige Formen aus und tendieren – wie jede Form des Expertenwissens – zur Selbstreferenz (vgl. Pfadenhauer 2005). Die Felder und die in ihnen entstehenden Wissensformen lassen sich wie folgt spezifizieren.

3.1 Das Anwendungsfeld und das Rollen- und Expertenwissen

Das Differenzkriterium für das Anwendungsfeld Bildungsmanagement ist die *Wirksamkeit* des Wissens. Das Feld umschließt alle Situationen, in denen Probleme durch eine Expertin oder einen Experten für Bildungsmanagement-Wissen gelöst werden können (oder eine Lösung zumindest möglich erscheint). Das Anwendungsfeld endet, wo Situationen vorliegen, in denen das Bildungsmanagement-Wissen nicht geeignet ist, um praktische Probleme zu lösen, und stattdessen Wissen benötigt wird, das andere Experten erfordert. Das Anwendungsfeld kann als ein Feld spezifiziert werden, innerhalb dessen die Akteure einem Entscheidungszwang unterliegen (vgl. Dewe 2014). Das Bildungsmanagement-Wissen, das im Anwendungsfeld ausgeformt wird, ist das Rollen- und Expertenwissen der jeweiligen Akteure. Mit Unterkofler (2009) kann dieses Wissen in ein Handlungswissen und in ein Reflexionswissen unterteilt werden. Das gesamte Wissen liegt teilweise implizit oder explizit vor und integriert sowohl erfahrungsgeneriertes Wissen als auch habitualisiertes wissenschaftliches Wissen. Das Anwendungsfeld lässt sich weiter unterteilen. Beispielsweise kann es sektorenspezifisch untergliedert werden (vgl. Gessler 2009). Alle Anwendungsfelder haben weiterhin gemein, dass sie eine ökonomische und eine pädagogische Rationalität (vgl. Gütl und Orthey 2006) im Handlungsvollzug, also in der problemlösenden Wissensanwendung, kombinieren.

3.2 Wissenschaftliches Reflexionsfeld und wissenschaftliches Wissen

Das Reflexionsfeld Bildungsmanagement umschließt alle Kommunikationen, in denen Bildungsmanagement wissenschaftlich begründet wird, und endet dort, wo Bildungsmanagement nicht begründet wird. Es grenzt sich beispielsweise von Kommunikationsformen ab, in denen kein Bildungsmanagement-Wissen, sondern ein anderes Wissen begründet wird (von anderen Wissenschaftlern) oder von Kommunikationen, bei denen keine methodologische Begründung stattfindet, also auch keine Wissenschaft betrieben wird. Das Differenzkriterium dieses Handlungsfeldes ist also die *Begründung* des Wissens.

Das Bildungsmanagement-Wissen, das im wissenschaftlichen Reflexionsfeld ausgeformt wird, ist das wissenschaftliche Wissen (vgl. Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 37–38). Es wird ausgebildet und erweitert, indem es mit wissenschaftlichen Methoden erschlossen und zu außeralltäglichen Sinnwelten (Begriffen, Theorien, Modellen) in Bezug gesetzt wird. Insgesamt wird das Wissen dadurch auf ein „höhersymbolisches“ (Dewe 2014, S. 178) Niveau gehoben. Dabei kann es, wie im Fall des Bildungsmanagements, dazu kommen, dass zuvor getrennt gedachte Wissensbereiche, wie z. B. die Ökonomie und die Pädagogik, aufeinander bezogen werden und ein neues Reflexionsfeld begründet wird. Innerhalb dieses Reflexionsfeldes werden dann möglicherweise neue Unterscheidungen getroffen, die im Vergleich zu dem Wissen innerhalb des Anwendungsfeldes andersartig sind. Es entsteht ein Wissensbestand, der dem Akteur im Anwendungsfeld neue Differenzierungen anbietet und ihm damit einen alternativen Blick auf sein Handlungsfeld ermöglicht.

3.3 Das Lehr-Lernfeld und das Lernwissen

Das Differenzkriterium des Lehr-Lernfeldes ist die *Ermöglichung* des Aufbaus eines Bildungsmanagement-Wissens. Das Feld beginnt, wo der Aufbau eines Bildungsmanagement-Wissensbestandes bei einer lernenden Person direkt oder indirekt ermöglicht und aktiv gefördert wird, und endet dort, wo der Aufbau eines anderen Wissens aktiv ermöglicht wird (und ein anderes Lehr-Lernfeld beginnt) oder gar kein Wissensaufbau ermöglicht wird, da kein didaktisches Handeln stattfindet. Das Wissen, das sich innerhalb dieses Handlungsfeldes ausbildet, ist das didaktische Wissen, das seinerseits wiederum in mindestens drei Wissensbestände untergliedert werden kann:[1]

- das Wissen über die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen von Lernprozessen (obere Ebene),
- das Lernwissen (mittlere Ebene) und
- das Lehrwissen (untere Ebene).

[1] In zahlreichen Mehrebenenmodellen des didaktischen Handelns werden diese drei Handlungsebenen zum Teil noch erheblich weiter ausdifferenziert. Für einen Überblick siehe Müller (2007). Die Anzahl der unterschiedenen Ebenen differiert dabei zwischen vier und sechs, wodurch deutlich wird, dass die Einteilung der Ebenen lediglich als heuristische Orientierung zu verstehen ist.

In dieser Differenzierung ist der Begriff des Lernwissens dem schulischen Kontext entlehnt, in dem er zur Beschreibung von „Strategien des Unterrichtens, die die Lehrmittel nahelegen“ (Tröhler und Oelkers 2005, S. 98), herangezogen wird. Übertragen auf den hochschulischen Kontext beschreibt das Lernwissen jenes Wissen, das im Rahmen eines bestimmten Studiengangs erlernt werden soll und im Modulhandbuch dieses Studiengangs festgelegt worden ist.

Dass auch das Lernwissen als ein eigenständiger Wissensbestand anzusehen ist und nicht etwa nur eine Spiegelung einer der bereits erwähnten Wissensbestände darstellt, kann folgendermaßen verdeutlicht werden: Zunächst führt die Bildungsmanagement-Lehre „nur“ in bereits bestehende Wissensbestände ein. Als „Bildungsmanagement“ gelehrt wird entweder ein Wissen, das als *wirksam erlebt* wurde (z. B. durch Erfahrungsberichte lehrender Praktikerinnen und Praktiker) und/oder Wissen, das *theoretisch begründet* werden kann. In dem Maße aber, in dem das Anwendungs- und Reflexionswissen auf einfache Formeln gebracht und didaktisch reduziert wird, bildet sich ein Lehrfundament heraus, das durchaus Selbstreferenzen ausformen kann. Gelehrt wird dann beispielsweise auch, was in gegebener Zeit vermittelbar ist, bei den Lernenden gut ankommt oder was unter gleichbleibenden Bedingungen abgeprüft werden kann. Durch den Prozess der „Sedimentierung“ (Berger und Luckmann 2013, S. 71) kommen *weitere Differenzkriterien* ins Spiel, die weder mit dem ursprünglichen Kriterium der erlebten Wirksamkeit noch mit dem der wissenschaftlichen Begründbarkeit vollständig deckungsgleich sein können. Das Wissen wird nach eigenen Regeln des Lehrens und der „Lernfortschritts-Überprüfbarkeit“ tradiert.

3.4 Einfluss des Lernwissens auf das Rollenhandeln der Praktiker

Obwohl in allen drei Handlungsfeldern von „Bildungsmanagement“ gesprochen wird, entwickelt sich das jeweils so benannte Wissen nach jeweils eigenen Regeln fort und bildet spezifische Differenzierungen aus. Zugleich allerdings wirken die Wissensbestände wechselseitig aufeinander ein. So kommt beispielsweise dem Lernwissen der Bildungsmanagement-Studiengänge ein Einfluss auf das Rollen- und Expertenwissen der Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager im Praxisfeld zu, der im Folgenden exemplarisch skizziert werden soll, um die Relevanz der empirischen Erhebung des Lernwissens zu verdeutlichen.

Der „fernwirkende Hebel“, durch den das Lernwissen auf das Handeln der Praktiker einwirkt, beginnt mit einem „Management umfassenden Zuspruch“, den Anbieter von Bildungsmanagement-Studiengängen leisten müssen, da Reputation die maßgebliche Einheit ist, in der Hochschulen und ihre Subeinheiten ihre Erfolge messen (vgl. Knust und Hanft 2009). Anbieter von Studiengängen verankern Bildungsmanagement aktiv als „permanente Lösung für permanente Probleme“ im gesellschaftlichen Wissensvorrat und nutzen dabei ihre gesellschaftlich zugesprochene Deutungshoheit in Fragen der Weitergabe bzw. der Generierung von Expertenwissen. Nolens volens konstruieren sie ein gemeinsames öffentliches Bild der offiziellen Bildungsmanagement-Lehre und beleben es durch die Veröffentlichung ihrer Modulhandbücher bzw. über die Vermarktung ihrer Studiengänge. Stärker als über ihre einzelfallbezogenen Abweichungen kommunizieren die Studienganganbieter dieses

Bild über ihre curricularen Gemeinsamkeiten. Auf diese Weise nehmen sie Einfluss auf jene sozialen Deutungsmuster, die sich auf das professionelle Handeln in der Gestaltung von Rahmenbedingungen gelingenden Lernens beziehen.

Deutungsmuster stellen Orientierungshilfen dar, die es uns ermöglichen, möglichst rasch auch in jenen Situationen entscheidungs- und handlungsfähig zu werden, in denen wir uns nicht detailliert auskennen. Sie prägen unsere Erwartungen und unser Bild von einer Handlungssituation noch bevor wir handeln (vgl. Plaß und Schetsche 2001). Dieses Vorverständnis dessen, was in einer Situation „eigentlich zu tun wäre", bezieht sich dabei nicht nur auf unser eigenes Handeln, sondern schließt auch Erwartungshaltungen gegenüber anderen Personen ein, die ebenfalls in dieser Situation aktiv sind. Soziale Deutungsmuster beinhalten also auch Urteile darüber, ob ein konkret vorgefundenes Handeln anderer Menschen mit dem zu erwartenden Handeln übereinstimmt.

Entsprechend ihrer Funktion werden Deutungsmuster professioneller Rahmengestaltung von Lernprozessen auch an Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager herangetragen bzw. zur Beurteilung ihres Handelns herangezogen. Dennoch gilt: Wie Leitungspersonen in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, in Schulen, Volkshochschulen und anderen Bildungsorganisationen ihre Probleme *wirklich* lösen und wie diese Problemlösestrategien im Einzelfall *tatsächlich* zu bewerten sind, ist von außen kaum zu beurteilen. Dies führt allerdings dazu, dass sich der Maßstab für die Beurteilung des Leitungshandelns *umso stärker* an einer vergleichsweise abstrakten Vorstellung von dem orientiert, wie im Handlungsfeld eigentlich und im Allgemeinen gehandelt werden sollte.

Sich an den Ansprüchen der Umwelt zu orientieren und ihnen (tatsächlich oder zumindest symbolisch) zu entsprechen, ist für jede Organisation überlebensnotwendig. Die Kenntnis der relevanten Deutungsmuster ist dabei als Teil des individuellen Rollen- und Expertenwissens der handelnden Expertinnen und Experten anzusehen (vgl. Unterkofler 2009). Gerade wenn Bildungsorganisationen sich materiell nicht eigenständig alimentieren und daher auf besonders umfassende Zustimmung angewiesen sind, ist ein Anknüpfen auch an diffuse Erwartungsfelder besonders wichtig.

Was als Bildungsmanagement offiziell gelehrt wird, so kann man zusammenfassend sagen, kann also auch dann das Handeln einer Bildungsmanagerin oder eines Bildungsmanagers im Anwendungsfeld prägen, wenn diese Person keinen Bildungsmanagement-Studiengang besucht hat. Das Lernwissen übt auch dann seinen Einfluss aus, was verdeutlicht, dass dem Forschungsgegenstand eine gewisse Relevanz zukommt, wenn man verstehen will, wie der Wissensbestand Bildungsmanagement gesellschaftlich konstruiert wird.

4 Methodischer Aufbau der empirischen Studie

In die Untersuchungsgruppe aufgenommen wurden alle Studiengänge, die

- den Begriff „Bildungsmanagement" oder eine sektorenspezifische Ableitung dieses Begriffes („Schulmanagement", „Weiterbildungsmanagement", „Hochschulmanagement" etc.) im Titel führen oder

- den Anspruch vertreten, (unter anderem) explizit für ein Leitungshandeln in Bildungseinrichtungen oder Bildungsabteilungen zu qualifizieren oder
- das Organisationslernen in den Mittelpunkt stellen.

Zudem mussten die Angebote zu einem Master-Abschluss führen und innerhalb Deutschlands, Österreichs oder der deutschsprachigen Schweiz angeboten werden. Für die Zusammenstellung der Angebote wurden in einem *ersten Schritt* Studienportale und Datenbanken von Akkreditierungsagenturen nach festgelegten Suchbegriffen durchsucht. Für den Erhebungszeitraum, das Sommersemester 2013, konnten zunächst 112 Angebote identifiziert werden, die durch eine genauere Analyse der Studienordnungen und Zielgruppenbeschreibungen auf 51 Studiengänge eingegrenzt worden sind. Diese Angebote wurden in einem *zweiten Schritt* hinsichtlich ihrer Rahmendaten (Länderzugehörigkeit, ECTS-Anzahl, forschungs- oder anwendungsorientierte Grundausrichtung, Sektorenbezug usf.) spezifiziert.

Durch eine anschließende qualitative Inhaltanalyse der Modulhandbücher jener Angebote, konnten im *dritten Schritt* die insgesamt 1025 Modulbeschreibungen nach Maßgabe ihrer inhaltlichen Ähnlichkeit kategorisiert und die Kategorien durch Kodierregeln eindeutig definiert werden. Nach dem Verfahren der induktiven Kategorienbildung (vgl. Mayring 2010) sind nach insgesamt vier Materialdurchgängen 28 überlappungsfreie Kategorien entstanden, die 90 % des untersuchten Materials systematisieren können; 10 % der untersuchten Modulbeschreibungen sind von geringer Aussagekraft gewesen und eigneten sich nicht für die Kategorienbildung. Im Durchschnitt wurden jeder Kategorie 37 Module zugeordnet. Um einen besseren Überblick zu erhalten, wurden die Kategorien zu 17 Haupt- bzw. Summenkategorien gebündelt, die durch ihre Zuordnung zu einer Makro-, Meso- und Mikrohandlungsebene weiter systematisiert werden konnten. Die ursprüngliche Kategorienbildung ist dabei nicht aufgehoben worden. Die Modulbeschreibungen mit geringer Aussagekraft wurden zu gleichen Anteilen jenen Kategorien zugeordnet, denen sie am ehesten entsprachen. Das letztlich entstandene Raster beschreibt über seine Kodierregeln 97 % des Lernwissens aller Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum.

Im *vierten Schritt* wurden die entstandenen inhaltlichen Unterscheidungen, im Folgenden operationalisiert als „Lehrcluster", für jeden Bildungsmanagement-Studiengang quantifiziert, das heißt es wurde anhand der ECTS-Punkte, die das Modulhandbuch des jeweiligen Studiengangs für jedes seiner Module ausweist, ermittelt, wie groß die Anteile der Lehrcluster am Gesamtangebot des einzelnen Studiengangs sind. Pflichtmodule gingen dabei vollständig in die Profilbestimmung ein. Wahlpflichtmodule eines Studiengangs wurden unter Berücksichtigung der Anzahl der Wahlalternativen gewichtet.

Das gebildete Durchschnittsprofil aller Bildungsmanagement-Studiengänge konnte anschließend genutzt werden, um die Besonderheiten der Einzelprofile (hohe Abweichungen innerhalb einer Kategorie gegenüber dem Durchschnitt) zu visualisieren. Im Rahmen von Experteninterviews wurden 20 Studienganganbieter mit dem ermittelten Profil ihres Studiengangs konfrontiert und um eine Einschätzung gebeten, ob das ermittelte Bild mit ihrer Selbstwahrnehmung des Studiengangs übereinstimmt.

Um die Varianz des ermittelten Durchschnittsprofils weiter aufzulösen, wurde im *fünften Schritt* zunächst das Lehrcluster mit der größten Varianz innerhalb der Gesamtgruppe ermittelt. Die Studiengänge wurden gemäß ihrer Ausprägung innerhalb dieses Lehrclusters in zwei Teilgruppen unterteilt. Zur Teilung der beiden Subgruppen wurde ein Grenzwert bestimmt und begründet. Anschließend wurden alle Lehrcluster der beiden Teilgruppen durch Mann-Withney-U-Tests (vgl. Bortz und Döring 2006) paarweise miteinander verglichen und es wurde festgehalten, welche Lehrcluster sich hinsichtlich der Muster ihrer Rangreihen signifikant voneinander unterscheiden. Für die Lehrcluster, die einen solchen Unterschied markierten, wurde das relative Gewicht (gemessen am Durchschnittsprofil der jeweiligen Teilgruppe) ermittelt und aufaddiert. Wenn das Gesamtgewicht dieser Lehrcluster in beiden Teilgruppen mindestens 50 % betrug, konnte davon gesprochen werden, dass die Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen größer waren als ihre Gemeinsamkeiten. Wenn dies der Fall war, wurden die Teilgruppen als unterschiedliche „Typen des Lernwissens“ identifiziert. Das Procedere ist stufenweise für weitere Lehrcluster wiederholt worden, bis die hinzukommenden Teilgruppen keine ausreichend großen Unterschiede mehr aufwiesen, um begründet separiert werden zu können.

Im *sechsten Schritt* wurden die Rahmendaten der Studiengänge mit den Inhaltsdaten korreliert, um festzustellen, ob sich (wiederum signifikante und relevante) Unterschiede im Lernwissen beispielsweise zwischen deutschen und schweizerischen oder zwischen ECTS-starken und ECTS-schwachen Studiengängen ausfindig machen ließen.

5 Ausgewählte Ergebnisse

Tab. 1 zeigt die Liste jener Studiengänge, die die genannten Kriterien erfüllten und in die Untersuchungsmenge aufgenommen wurden (*Ergebnis zu Schritt 1*). Für das Bezugssemester Sommer 2013 kann die Liste als vollständig angesehen werden, wie durch eine unabhängige Studie von Huber und Schneider (2015) bestätigt wurde.

Abb. 1 zeigt das Kriterienraster, innerhalb dessen 97 % des Lernwissens der Studiengänge verortet werden können. Die Lehrcluster wurden entsprechend ihrer inhaltlichen Nähe zueinander gruppiert und den Handlungsebenen zugeordnet (*Ergebnis zu Schritt 3*). Die rechte Seite der Abbildung zeigt das Durchschnittsprofil der Studiengänge als sichtbare Form (*Ergebnis zu Schritt 4*). Grau hinterlegt ist der Bereich, in dem jeweils 67 % der Einzelausprägungen verortet sind.

Aus Abb. 1 geht hervor, was gegenwärtig im deutschsprachigen Raum und im Rahmen eines Bildungsmanagement-Studiengangs „offiziell gelernt werden soll“. Es lässt sich erkennen, welche Handlungsansätze in der Regel in den Wissensbestand integriert werden und welche Referenzen ausgebildet werden.

Die Grundform des Lernwissens kann in drei Teilen beschrieben werden:

- Etwa drei Zehntel des Lernwissens entfallen auf die explizite Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Arbeits- und Reflexionsweisen sowie auf die Gestaltung des Transfers von wissenschaftlichem in anwendungsbezogenes Wissen (und umgekehrt). Vor allem die betreute Anfertigung der Master-Thesis prägt die-

Tab. 1 Die Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum (Sommersemester 2013)

Nr	Land	Titel des Studiengangs (anbietende Hochschule)
1	D	Bildungs- und Wissensmanagement (RWTH Aachen)
2	D	Bildungsmanagement und Schul-Führung (Universität Bamberg)
3	D	Bildungs- und Kompetenzmanagement (Deutsche Univ. für Weiterbildung)
4	D	Social, Healthcare and Education Management MBA (Steinbeis-Hochschule)
5	D	Social, Healthcare and Education Management MA (Steinbeis-Hochschule)
6	D	Bildungswissenschaft – Organisation und Beratung (TU Berlin)
7	D	Leitung Bildung Diversität (EH Berlin)
8	D	Schulentwicklung und Qualitätssicherung (FU Berlin)
9	D	Organizational Management (Universität Bochum)
10	D	Organisationskulturen und Wissenstransfer (TU Braunschweig)
11	D	Leadership and Organisational Development (Universität Bremen)
12	D	Management and organization Studies (TU Chemnitz)
13	D	Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (TU Dresden)
14	D	Educational Leadership – Bildungsm. und -innovation (Uni. Duisburg-Essen)
15	D	Educational Management (FH für angewandtes Management (u. a.))
16	D	Erziehungswiss., Innovation und Management im Bildungswesen (Uni. Erfurt)
17	D	Organisations- und Personalentwicklung (Universität Erlangen)
18	D	Bildung und Erziehung im Kindesalter (EH Freiburg)
19	D	Higher Education (Universität Hamburg)
20	D	Informations- und Wissensmanagement (FH Hannover)
21	D	Organization Studies (Universität Hildesheim)
22	D	Schulmanagement (TU Kaiserslautern)
23	D	Schulmanagement (Universität Kiel)
24	D	Schulleitungsmanagement (Katholische Hochschule NRW)
25	D	Bildungsmanagement (PH Ludwigsburg)
26	D	International Education Management (PH Ludwigsburg)
27	D	Frühkindliche Bildung und Erziehung (EH Ludwigsburg, PH Ludwigsburg)
28	D	Betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsm. (Universität Magdeburg)
29	D	Päd. mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsm. (LMU München)
30	D	Management and Counceling in European Education (Universität Münster)
31	D	Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Universität Oldenburg)
32	D	Hochschul- & Wissenschaftsmanagement (Hochschule Osnabrück)
33	D	Frühe Bildung (PH Schwäbisch Gmünd)
34	D	Schulforschung und Schulentwicklung (Universität Tübingen)
35	D	Medien- und Bildungsmanagement (PH Weingarten)
36	D	Schulentwicklung (PH Weingarten)
37	D	Management von Bildungseinrichtungen (Universität Halle-Wittenberg)
38	A	Systemisches Management in Sozial- und Bildungseinricht. (Universität Graz)
39	A	Innovationsorientiertes Management im Bildungsbereich (Universität Graz)
40	A	Organization Studies (Universität Innsbruck)
41	A	Bildungsmanagement (Universität Krems)
42	A	Educational Leadership (Universität Krems)
43	A	Research and Innovation in Higher Education (Universität Krems)

Tab. 1 Die Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum (Sommersemester 2013) (Fortsetzung)

Nr	Land	Titel des Studiengangs (anbietende Hochschule)
44	A	Hochschul- und Wissenschaftsmanagement (Universität Krems)
45	A	Schulmanagement (PH Oberösterreich)
46	A	Bildungsm. im ländlichen Raum (Hochsch. f. Agrar- und Umweltpäd.)
47	CH	Bildungsmanagement (PH Bern)
48	CH	Bildungsmanagement (PH Graubünden, St. Gallen & Thurgau)
49	CH	Change und Organisationsdynamik (FH Nordschweiz, FH für soziale Arbeit)
50	CH	Erwachsenenbildung und Bildungsm. (FH Nordschweiz)
51	CH	Bildungsmanagement (PH Zürich)

sen Teilbereich als konstitutives Strukturelement (Kategorie „wissenschaftliches Arbeiten, gesamt“).

- Vier Zehntel der Grundform entfallen auf die Reflexion der Meso-Handlungsebene, auf die Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen für gelingende Lehr-Lernprozesse. Dieser Ausschnitt lässt sich weiter unterteilen in die Bausteine der personalen und der strukturellen Führung. Dabei fällt auf, dass Bildungsmanagement-Studiengänge in der Regel die personale Führung fast doppelt so stark gewichten wie die strukturelle Führung. Bildungsmanagement legt also in der Deutung dieses Anforderungsfeldes und in der Bestimmung des für diese Aufgabenstellung geeigneten Problemlösungswissens einen Fokus auf die Führung des Menschen durch den Menschen.
- Die verbleibenden drei Zehntel des Lernwissens verteilen sich auf kleinere Elemente, maßgeblich das Praktikum, die Reflexion der Makro- und der Mikro-Handlungsebene, und verorten oder begründen die bereits genannten Bausteine des wissenschaftlichen Arbeitens, der personalen und der strukturellen Führung in einem größeren Kontext.

In einer ersten, näheren Betrachtung konnte die gemeinsame Grundform in vier *Inhaltstypen des Lernwissens* aufgelöst werden (*Ergebnisse zu Schritt 5*). Das Differenzkriterium dieser ersten Perspektive war dabei die Ausprägung der inhaltlichen Ähnlichkeit der Profile der Studiengänge. Vier Typen konnten signifikant voneinander unterschieden werden:

- forschungsstarke Studiengänge,
- Leadership-Studiengänge,
- managementstarke Studiengänge und
- Allrounder-Studiengänge.

Sichtbar wurde ein *forschungsstarker Typ* ($N = 11$) des Bildungsmanagement-Lernwissens, der erziehungswissenschaftlich geprägt ist, die Hälfte seines Lernwissens im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens ausweist und in vergleichsweise geringem Umfang die Meso-Handlungsebene berücksichtigt. Obwohl bei diesem Typ ein vergleichsweise kleiner Anteil auf die personale Führung entfällt, ist der Anteil dreimal größer als der Anteil der strukturellen Führung. Neben der Einführung

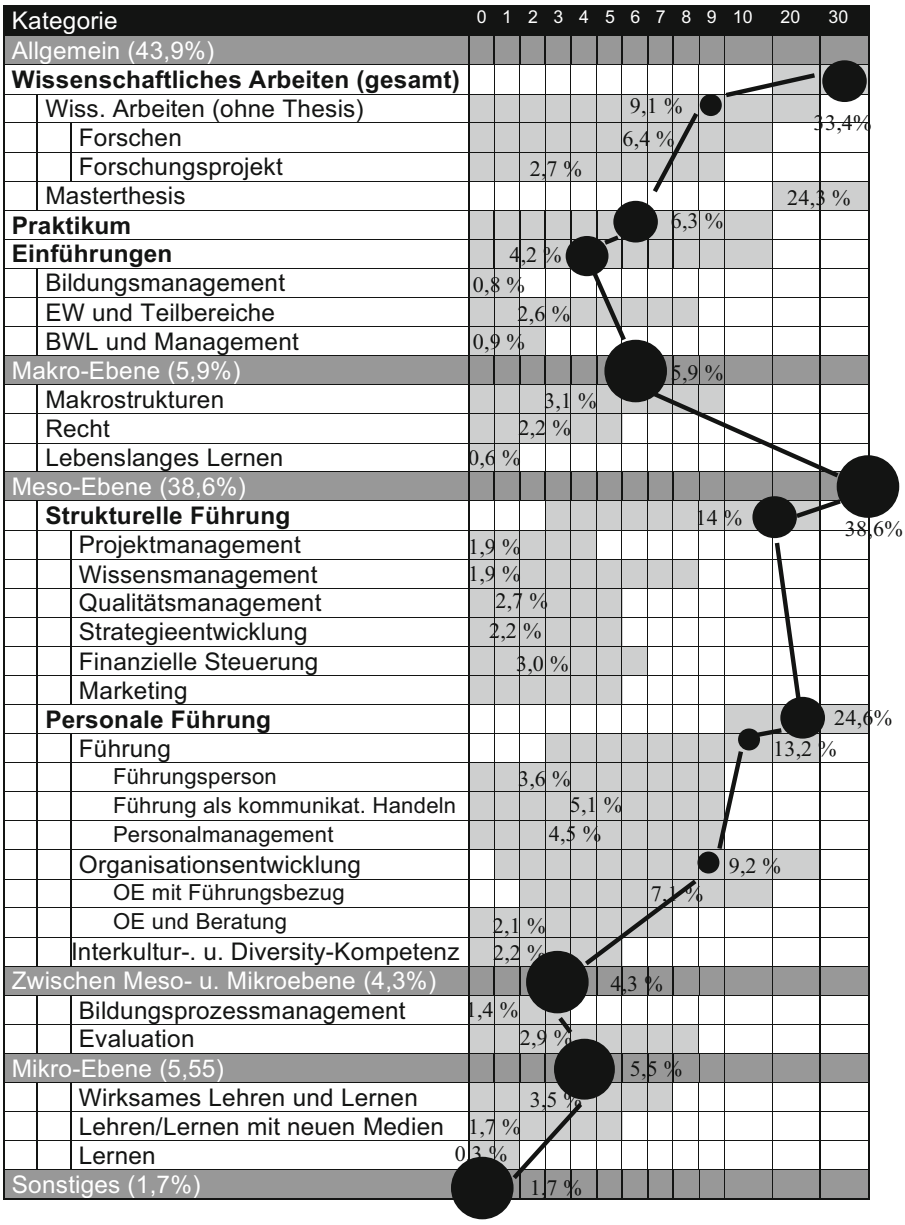

Abb. 1 Die allgemeine Form des Lernwissens der Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum als Profillinie

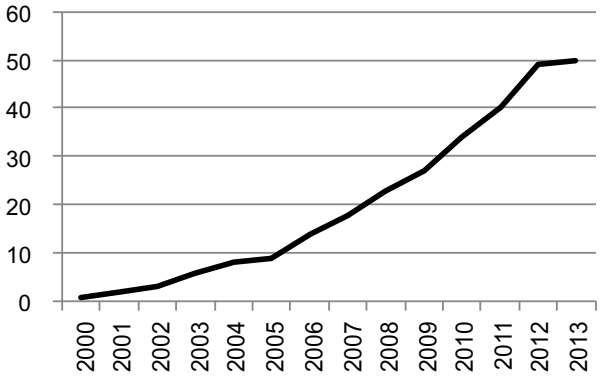

Abb. 2 Entwicklung der Gesamtzahl an Bildungsmanagement-Studiengängen

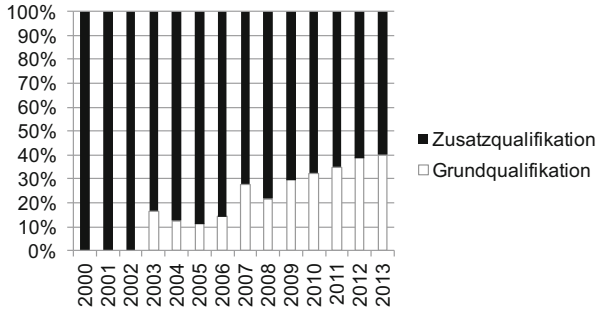

Abb. 3 Relative Anteile der Qualifikationsformen am Gesamtangebot der Bildungsmanagement-Studiengänge

in die Erziehungswissenschaft setzt der forschungsstarke Typ einen zusätzlichen Akzent auf die Lehr-Lernebene. Abstriche macht er beim Praktikum.

Ebenfalls erkennbar wurde ein *Leadership-Typ* ($N = 8$), bei dem 50 % des Lernwissens im Bereich der personalen Führung liegt und darüber hinaus die Auseinandersetzung mit Fragestellungen der Evaluation betont werden. Das wissenschaftliche Arbeiten und die kleineren Bausteine des „einrahmenden Drittels" (Praktikum, Makro- und Mikrohandlungsebene) werden in Studiengängen dieses Typs weniger berücksichtigt.

Managementstarke Studiengänge ($N = 7$) weisen im Vergleich zur Allrounder-Form fast dreimal so große Anteile ihres Lernwissens im Bereich der strukturellen Führung aus. Im Vergleich zu den anderen Inhaltstypen des Lernwissens ist der Anteil deutlich größer. Entsprechend werden die kleineren Bausteine in Studiengängen dieses Typs weniger stark gewichtet. Auch der Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens fällt in Programmen des managementstarken Typs kleiner aus als bei allen anderen Inhaltstypen.

Letztlich wurde aus dieser ersten Perspektive auch deutlich, dass es eine große Menge an *Allrounder-Studiengängen* ($N = 25$) gibt, die in ihrer Form die Gewichtungen der Grundform aufnehmen (oder umgekehrt die Grundform entscheidend prägen). Der Allrounder-Typ verwendet drei Zehntel seines Lernwissens auf das wissenschaftliche Arbeiten (inklusive der Masterarbeit) und liegt damit knapp über den Leadership- und den managementstarken Programmen. Die Meso-Ebene ist et-

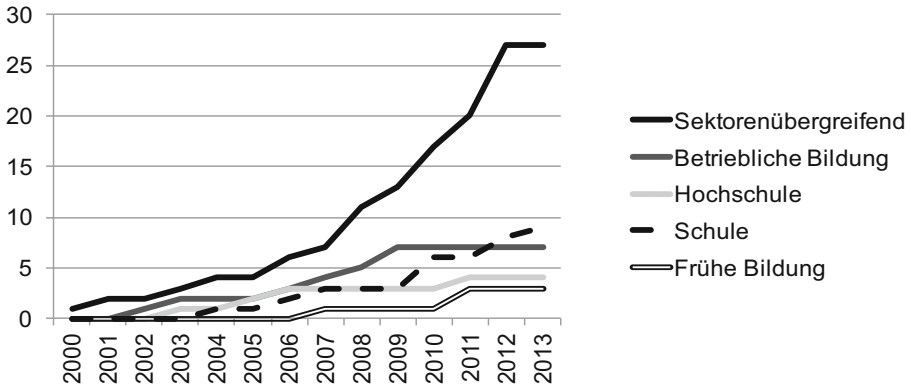

Abb. 4 Anzahl der Studiengänge in den unterschiedlichen Sektoren im Zeitverlauf

was kleiner als in der Grundform, dafür fällt das „rahmende Drittel“ etwas größer aus. Dieser Umstand liegt maßgeblich darin begründet, dass der Allrounder unter allen Inhaltstypen die größten Praktika ausweist.

Alle Inhaltstypen außer dem Allrounder zeichnen sich also dadurch aus, dass sie im Vergleich zur gemeinsamen Grundform *inhaltliche Schwerpunkte* setzen. Sie bündeln noch größere Anteile des Lernwissens auf jeweils einen der drei Bausteine, die in der durchschnittlichen Form am stärksten ausgeprägt sind. Der Allrounder führt dagegen vergleichsweise breit in den Wissensstand ein.

Aus einer *zweiten Perspektive*, die nicht die Inhaltsbeschreibung, sondern die Rahmendaten als Differenzkriterium aufnimmt, werden Zusatz- und Grundqualifikationen sichtbar (*Ergebnisse zu Schritt 6*). Zusatzqualifikationen zeichnen sich durch eine anwendungsorientierte Ausrichtung, einen unterdurchschnittlichen Stundenumfang und einen überdurchschnittlichen Preis aus. Zudem können sie häufig in Teilzeit studiert werden. Die genannten Merkmale korrelieren stark miteinander. Grundqualifikationen bilden hinsichtlich dieser Merkmale den Gegenpol (oft forschungsorientiert, überdurchschnittlicher ECTS-Wert, unterdurchschnittlicher Preis, häufig nur in Vollzeit angeboten). Vor dem Hintergrund dieser Differenzierung werden wiederum signifikante Unterschiede des Lernwissens sichtbar:

- Grundqualifikationen bieten im Vergleich zu den Zusatzqualifikationen das Anderthalbfache im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens an. Da die Masterarbeit in beiden Teilgruppen gleich stark gewertet wird, übertreffen Grundqualifikationen ihren Komplementärtyp im Lehrcluster „wissenschaftliches Arbeiten ohne Master-Thesis“ sogar um das Viereinhalbfache.
- Die auf den Weiterbildungsmarkt ausgerichteten Studiengänge bieten auf der Meso-Ebene 1,7 Mal mehr an als die Grundqualifikationen. Insgesamt ist bei den Zusatzqualifikationen die Meso-Ebene dadurch stärker ausgeprägt als der Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, während es sich bei den Grundqualifikationen genau umgekehrt verhält.
- Auch die Binnengewichtung der Meso-Ebene fällt bei beiden Typen unterschiedlich aus. Bei den Zusatzqualifikationen ist der Baustein der personalen Führung

1,5 Mal größer als der Baustein der strukturellen Führung. Bei den Grundqualifikationen ist der Baustein der personalen Führung fast dreimal so groß wie sein Nachbarcluster.

- Das „rahmende Drittel" fällt bei den Grundqualifikationen etwas größer aus, was neben weiteren Differenzierungen vor allem auf den Umfang der Angebote zur Einführung in die Erziehungswissenschaft zurückgeführt werden kann. Diese werden hier stärker gewichtet als bei den Zweit- oder Drittqualifikationen. Die Praktika werden in beiden Teilgruppen etwa gleich stark gewichtet.

Letztlich ist noch eine *dritte Perspektive* aufschlussreich, da erneut signifikante Unterschiede des Lernwissens erkennbar werden. Diese Perspektive nimmt die Differenzierung zwischen *internationalen* und *inländisch orientierten* Bildungsmanagement-Studiengängen als Leitdifferenz auf (*weiteres Ergebnis aus Schritt 6*).

- Im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens bieten internationale Studiengänge weniger an als national orientierte. Das gilt auch, wenn man die unterschiedliche Gewichtung der Masterarbeit berücksichtigt.
- Auf der Meso-Handlungsebene weisen die länderübergreifenden Programme größere Anteile aus als die nationalbezogenen. Im Vergleich zu der Komplementärgruppe setzt der internationale Typ einen zusätzlichen Akzent auf das interkulturelle Lernen und macht vor allem im Bereich der Organisationsentwicklung Abstriche.
- Das letzte Drittel der kleineren Lehrcluster fällt in beiden Teilgruppen fast gleich groß aus. Der internationale Typ setzt Akzente im Bereich der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Makro-Strukturen. Der inländische Typ fokussiert stärker die Einführung in die Erziehungswissenschaft sowie die Mikro-Ebene.

Weitere Perspektiven, die durch die Unterteilung der Gesamtgruppe in Länder oder Bildungssektoren eingenommen werden können, führen vereinzelt wiederum zu signifikant unterschiedlichen Typen. Es kann ein „schweizerischer Typ" und ein „Typ frühkindliche Bildung" des Bildungsmanagement-Lernwissens identifiziert werden. Diese Typen sind statistisch signifikant, unterscheiden sich aber nicht ausreichend von den bereits gebildeten Typen. So entspricht der schweizerische Typ nahezu vollständig dem Typus weiterbildender Studiengang, während der Typ frühkindliche Bildung dem forschungsorientierten Studiengangtyp sehr nahe kommt.

6 Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen zunächst den postulierten Institutionalisierungsprozess des Bildungsmanagement-Wissens in beeindruckender Weise. Abb. 2 zeigt das exponentielle Wachstum, welches das Segment der Master-Studiengänge im Bereich des Bildungsmanagements seit der Jahrtausendwende erfahren hat. Der Anteil der als Grundqualifikation ausgelegten Programme ist dabei innerhalb der Gesamtgruppe der Angebote kontinuierlich gewachsen (Abb. 3) und deutet dadurch ebenfalls auf eine Sedimentierung des Bildungsmanagement-Wissens hin.

In den Wissensbestand wird also häufiger „hineinsozialisiert“. Dies geschieht zunehmend in einer grundständigen Form und in wachsendem Maße in Verbindung mit einem Verweis auf allgemeinere Anwendungsbezüge wie der Vergleich der sektorenübergreifenden Angebotsentwicklung mit der Entwicklung der sektorenspezifischen Studiengänge zeigt (Abb. 4).

Die Studie zeigt, dass von einem gemeinsamen Lernwissen im Bereich Bildungsmanagement ausgegangen werden kann. Dieses Lernwissen wird über curriculare Gemeinsamkeiten von Bildungsmanagement-Studiengängen postuliert und übt dadurch Einfluss auf die gesellschaftliche Repräsentanz des Bildungsmanagement-Wissens aus. Die Wissensbasis, die derzeit als Bildungsmanagement etikettiert wird, kann über ein einheitliches Kategorienraster mit einer Deckungsgleichheit von 97 % abgebildet werden. Die Menge der einzelnen Wissensbausteine sowie ihre durchschnittliche Gewichtung lassen sich in Abb. 1 im Überblick ablesen. Die unterhalb dieser gemeinsamen Form signifikant unterscheidbaren Typen des Lernwissens legen nahe, dass beispielsweise eine Absolventin eines forschungsstarken Bildungsmanagement-Studiengangs Praxisprobleme nicht gleichermaßen bearbeiten wird wie ein Absolvent eines Leadership-Programms. Auch die sektorenspezifischen Ergebnisse zeigen, dass sich innerhalb der Studiengänge durchaus unterschiedliche Herangehensweisen herausbilden. So ist beispielsweise der Leadership-Typ innerhalb schulspezifischer Angebote leicht überrepräsentiert. Dies kann als Reflex auf die große Bedeutung des Themas der personalen Führung in der Literatur des Schulmanagements interpretiert werden.

Die ermittelten Formen des Lernwissens bestätigen und differenzieren zugleich das Bild dessen, was genau unter Bildungsmanagement zu verstehen ist. Im Unterschied zu anderen Konstruktionen dieses Wissensbestandes kann für das Lernwissen nicht nur bestimmt werden, welche Bausteine zu der Wissensbasis gezählt werden, sondern auch welcher quantitative Umfang den einzelnen Handlungsansätzen zugesprochen wird. Bildungsmanagement, so wird deutlich, findet trotz vielfältiger Bezüge zu anderen Handlungsebenen auf der Meso-Ebene der organisationalen Gestaltung von Rahmenbedingungen des Lernens statt. Auf dieser Ebene ist es wiederum die personale Führung, die den Hauptanteil der Wissensbasis ausmacht. Im Spiegel der Bildungsmanagement-Masterstudiengänge ist Bildungsmanagement im Kern also eine Führung des Menschen durch den Menschen.

Die erneute Erhebung des Lernwissens nach fünf Jahren der Ersterhebung kann Aufschluss darüber geben, wie sich der formal festgeschriebene Wissenskanon weiter entwickelt, woraus sich Änderungen in den Erwartungshaltungen an Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager ableiten lassen. Durch die Anwendung der gewonnenen Kategorien auch auf Bildungsangebote unterhalb des Master-Niveaus ließe sich das Bild dessen vervollständigen, was derzeit insgesamt als weitergebenswürdiges Wissen subsumiert wird. Vergleiche des deutschsprachigen Lehrkanons mit vergleichbaren Studiengängen aus anderen Sprachräumen lassen möglicherweise kulturelle Unterschiede in der Konstruktion der Leitungsrolle von Bildungsorganisationen sichtbar werden. Anbieter von Bildungsmanagement-Studiengängen können die Studie und das entwickelte Kategoriensystem möglicherweise schon jetzt als Reflexionsinstrument ihres Angebotes nutzen.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Arnold, R. (2003). Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 85–97). Bielefeld: wbv.

Arnold, R., & Wiegerling, H.-J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – ausgew. Planungsstrategien – institutionelle Einflüsse*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Lang.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2013). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (25. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Dewe, B. (2014). Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen: Über die Wirkung von sozialen und kognitiven Strukturen zur Herstellung von Wissenseffekten in professionellen Beratungszusammenhängen. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 177–198). Opladen: Budrich.

Diesner, I. (2008). *Bildungsmanagement in Unternehmen. Konzeptualisierung einer Theorie auf der normativen und strategischen Ebene*. Wiesbaden: Gabler.

Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(2), 35–44.

Felfe, J. (1993). Bildungsmanagement: eine wachsende Anforderung an Weiterbildungsträger. In H. C. Steinborn (Hrsg.), *Berichte und Analysen*. Bielefeld: wbv.

Frommberger, H. (1970). schul-management. *Schul-Management*, *1*, 7–9.

Geißler, H. (1994). Bildungsmanagement – ein konzeptioneller Aufriss. In H. Geißler, T. v. Bruch & J. Petersen (Hrsg.), *Bildungsmanagement*. Frankfurt am Main: Lang.

Gessler, M. (2009). Strukturmodell der Handlungsfelder. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 13–37). Münster: Waxmann.

Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement?* Recklinghausen: Bitter.

Göhlich, M. (2005). Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 9–24). Wiesbaden: VS.

Gonschorrek, U. (2003). *Bildungsmanagement in Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Grüner, H. (2000). *Bildungsmanagement im mittelständischen Unternehmen. Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements, betriebliche Bildung als Schlüsselressource, Bildungsstrategie und operative Umsetzung*. Herne: Neue Wirtschafts-Briefe.

Gütl, B., & Orthey, F. M. (2006). Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In B. Gütl, F. M. Orthey & S. Laske (Hrsg.), *Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt* (S. 13–56). München: Rainer Hampp.

Huber, S. G., & Schneider, N. (2015). Studienangebote im Themenbereich „Bildungsmanagement" und „Schulmanagement" in der Schweiz, Österreich und Deutschland. In S. G. Huber (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 154–159). Münster: Waxmann.

Knust, M., & Hanft, A. (2009). Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 39–65). Münster: Waxmann.

Krüger, M. (2016). *Das Lernwissen der Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum. Seine Entstehung sowie seine Formen und Auswirkungen*. Hamburg: Dr. Kovač.

Languth, M. (2006). Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleite-

rinnen und Schulleitern. http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-0006-B3D6-0. Zugegriffen: 28. November 2016.
Luhmann, N. (1991). Die Form „Person". *Soziale Welt*, *42*, 166–175.
Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Meisel, K. (2001). *Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Merk, R. (1992). *Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen*. Neuwied: Luchterhand.
Miroschnik, R. (2010). *Bildungsmanagement der betrieblichen Berufsausbildung. Ein didaktisches Strukturmodell dialogischer Berufsbildung*. Landau: Empirische Pädagogik e. V..
Müller, U. (2007). Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In G. Schweizer (Hrsg.), *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben* (S. 99–121). Bielefeld: wbv.
Nuissl, E. (1998). Grundlagen der Weiterbildung. In *Einrichtungen leiten, führen, managen* (S. 4.20.40). Frankfurt am Main: DIE.
Pfadenhauer, M. (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–22). Wiesbaden: VS.
Plaß, C., & Schetsche, M. (2001). Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. *Sozialer Sinn*, *2*(3), 511–536.
Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen*. Hamburg: Dr. Kovač.
Röbken, H. (2008). *Bildungsmanagement in der Schule. Eine Bildungseinrichtung effektiv und nachhaltig führen*. München: Oldenbourg.
Sauer-Schiffer, U. (2000). *Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
Schäffter, O. (1998). Weiterbildungsorganisation als System. Das Verknüpfen von institutionellen Funktionen mit den Aneignungsstrukturen in Lernmilieus. In H. Geißler, A. Lehnhoff & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog* (S. 345–371). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
Schlüter, A. (2012). Leitungslernen – ein ungeplanter Lern- und Bildungsprozess? In H. von Felden (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 154–164). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Senzky, K. (1974). Management der Erwachsenenbildung – eine Einführung. In A. Beckel & K. Senzky (Hrsg.), *Management und Recht der Erwachsenenbildung* (S. 11–170). Stuttgart: Kohlhammer.
Tröhler, D., & Oelkers, J. (2005). Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 95–107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Unterkofler, U. (2009). *„Akzeptanz" als Deutungsmuster in der Drogenarbeit. Eine qualitative Untersuchung über die Entstehung und Verwendung von Expertenwissen*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *12*(3), 475–498.
Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.
Zech, R., & Ehses, C. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In R. Zech & C. Ehses (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (S. 13–57). Hannover: Expressum.

ZfW (2016) 39:317–330
DOI 10.1007/s40955-016-0076-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat

Tim Stanik

Eingegangen: 11. August 2016 / Angenommen: 21. November 2016 / Online publiziert: 13. Dezember 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Beitrag beschäftigt sich mit einem empirischen Desiderat der Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – dem mikrodidaktischen Planen von Lehrveranstaltungen. Mikrodidaktische Planungen sind komplexe Entscheidungsprozesse, die Einfluss auf das Lehr- und Lernverhalten nehmen. Auf Basis vorliegender Forschungsergebnisse von schulischen Unterrichtsplanungen und Ergebnissen von Befragungen von Lehrenden der Erwachsenenbildung werden Entscheidungsfelder und potentielle Einflussfaktoren auf mikrodidaktische Planungen abgeleitet. Darauf aufbauend werden Forschungsperspektiven und ein Untersuchungsdesign dargelegt, um sowohl die expliziten als auch impliziten Faktoren des Planens von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu analysieren.

Schlüsselwörter Kursplanung · Erwachsenenbildung · Didaktik · Professionalität · Forschung

Planning of courses in adult education

Approaching a theoretical and empirical desideratum

Abstract The article focuses on an empirical desideratum of research on teaching and learning in adult education – the planning of courses. The planning of courses is a complex decision-making process, which influences the teaching and learning behavior. Empirical findings of schoolteachers' planning and results of interviews with trainers in adult education are used to identify elements and potential factors that influenced planning behavior. Based on this, the article develops research

T. Stanik (✉)
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Tübingen, Münzgasse 11, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: tim.stanik@uni-tuebingen.de

prospects and a research design for analyzing the implicit and explicit factors of planning of courses in adult education.

Keywords Planning courses · Adult education · Didactics · Professionalism · Research

1 Einleitung

Mit der Einführung des Diplomstudienganges Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung stand zunächst das makrodidaktische Programmplanungshandeln im Zentrum der disziplinären Aufmerksamkeit (vgl. Schrader 2010, S. 31). Dies liegt zum einen daran, dass diese Aufgabe von hauptberuflichen Mitarbeitenden übernommen wird, wohingegen die mikrodidaktische Vermittlungstätigkeit von ihren Anfängen bis in die heutige Zeit nebenberuflich konzipiert ist (vgl. Nittel 2000, S. 128). Zum anderen wurde mit dem erwachsenendidaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung und der Durchsetzung des Konstruktivismus als didaktische Leittheorie weniger die Vermittlungstätigkeit als das Arrangieren und Moderieren von Lerngelegenheiten fokussiert. Nach ersten Studien, die sich mit Lehrenden in der Erwachsenenbildung befasst haben (vgl. z. B. Scherer 1987), ist die Kerntätigkeit der Lehre erst in der letzten Dekade zunehmend Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden. Diese Untersuchungen betrachten u. a. interaktionsanalytisch Lehr-Lernprozesse (vgl. Kade et al. 2014), rekonstruieren die subjektiven (Wissens-)Theorien der Lehrenden (vgl. Hof 2001), die jeweiligen berufsbiografischen Bedeutungen der Lehrtätigkeit (vgl. Kade 1989) oder fokussieren die organisationskulturellen (vgl. Franz 2016) und die häufig prekären beschäftigungsstrukturellen Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit (vgl. WSF 2005). Weitere Forschungen wenden sich den professionellen Kompetenzen der Lehrenden zu (Kraft et al. 2009) und erarbeiten darauf aufbauend Konzepte, mit denen vorhandene Kompetenzen anerkannt (vgl. Sgier und Lattke 2012) und noch benötigte vermittelt werden sollen (vgl. Schrader et al. 2010).

Ein Forschungsdesiderat sind mikrodidaktische Planungen von Lehrveranstaltungen[1] in der Erwachsenenbildung, die als Bindeglied zwischen Selbst- bzw. Aufgabenverständnis und professionellem Handeln in den Lehr-Lernprozessen ihre Ausdrucke finden. Während Unterrichtsplanungen von Lehrerinnen und Lehrern fester Bestandteil der schulpädagogischen Theoriebildung und der Lehramtsausbildung sind, wird dieser zentrale Aspekt des professionellen Lehrhandelns in der Erwachsenenbildung eher stiefmütterlich behandelt. Es überwiegen – im Vergleich zur Schulpädagogik in geringer Anzahl – präskriptive Entwürfe bzw. Empfehlungen zur mikrodidaktischen Vorbereitung von Lehr-Lernsituationen. Die vorhandenen

[1] Wenn im Folgenden von „Lehrveranstaltungsplanungen“ oder den „Planungen von Lehrveranstaltungen“ die Rede ist, sind hiermit sowohl ganze Kurse, Trainings, Schulungen als auch thematisch zusammenhängende Unterrichtseinheiten oder einzelne Kurssitzungen gemeint. Weitere Eingrenzungen sind noch nicht möglich, da empirische Kenntnisse darüber fehlen, wie lang- oder kurzfristig Lehrende in der Erwachsenenbildung ihre Lehrveranstaltungen planen.

Studien über Lehrende in der Erwachsenenbildung ermöglichen Rückschlüsse auf mikrodidaktische Planungen, ohne es jedoch in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses zu stellen. Lediglich die Studien von Haberzeth (2010) und Hof (2001) nehmen explizit Aspekte der Planung von Lehrveranstaltungen in den Blick. Vor dem Hintergrund, dass insbesondere fachdidaktisches Wissen die Qualität von Unterricht maßgeblich beeinflusst (vgl. Baumert und Kunter 2011), überrascht es, dass mikrodidaktische Planungen sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern eher vernachlässigte Forschungsfelder sind.

An diesem Forschungsdesiderat setzt der Beitrag an, in dem zunächst mikrodidaktisches Planen definiert und diesbezüglich der empirische Stand sowohl der schul- als auch der erwachsenenpädagogischen Forschung aufgearbeitet wird. Der Diskurs über allgemeine präskriptive didaktische Theoriebildung ist dabei nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags, da nicht normative Begründungen und die Legitimation des geplanten Lehrhandelns behandelt werden, vielmehr sollen empirische Befunde zu mikrodidaktischen Planungen ins Zentrum gerückt werden (vgl. Breidenstein 2008, S. 210). So werden nach einer Synopse der zentralen Ergebnisse und der Ableitung von Forschungsperspektiven methodologische und methodische Überlegungen darüber angestellt, wie didaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung analysiert werden können.

2 Mikrodidaktisches Planen

Unter mikrodidaktische Planungen lassen sich alle einer intentionalen Lehr-Lernsituation vorausgehenden Maßnahmen subsumieren, die den Vermittlungsakt im Vorfeld strukturieren (vgl. Gassmann 2013, S. 105). Während theoretisch fundierte Unterrichtsplanungen als Garant dafür betrachtet werden, qualitätsvolle Lehr-Lernprozesse zu realisieren (vgl. Peterßen 1982), können diese den Lehrenden auch dazu dienen, die Komplexität des Lehr-Lerngeschehens zu reduzieren, um sich kognitiv und emotional zu entlasten. Darüber hinaus können Lehrplanungen fachliche und methodische Sicherheit bieten und den Lehrveranstaltungen übergreifende Orientierungsrahmen geben (vgl. Seifried 2009, S. 181).

Planungen im Allgemeinen und mikrodidaktische Planungen im Besonderen bewegen sich auf vier analytisch zu unterscheidenden Ebenen:

1. kognitive Orientierungsebene,
2. kognitive Strategieebene,
3. materiale Praxisebene (vgl. Carle 1995, S. 6),
4. soziale Prozessebene.

Mikrodidaktische Planungen sind auf den ersten beiden Ebenen mentale Prozesse der Entscheidungsfindung (vgl. Shavelson und Stern 1981). Es müssen in verschiedenen Feldern Entscheidungen getroffen und diese zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zunächst können mikrodidaktische Planungen eine unterschiedliche Reichweite haben, indem sie sich z. B. auf Lehrgänge, auf abgrenzbare Lehr-Lerneinheiten oder auf einzelne Veranstaltungstermine beziehen. Während bei langfristigen Pla-

nungen eher übergreifende Intentionen, also die Festlegung von Richtzielen im Vordergrund stehen, sind bei kurzfristigen Planungen Feinziele und deren Überprüfung festzulegen. Weitere Entscheidungsfelder betreffen die Auswahl und Aufbereitung der Lerninhalte. Damit sind auch Entscheidungen über zeitliche Strukturierungen, Methoden, Medien und Sozialformen verbunden, die zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen (vgl. Nuissl und Siebert 2013, S. 87).

Die materiale Praxisebene umfasst die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie von schriftlichen Planungsentwürfen. Es handelt sich auf diesen Ebenen um einen Prozess, bei dem Erfahrungen, Dispositionen, selbstregulative Fähigkeiten und Professionswissen genutzt werden (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 482). Mikrodidaktisches Planen ist somit auch ein Bereich, in dem fachliche und pädagogische Wissensbestände – „*pedagogical content knowledge*" (Shulman 1986, S. 9 f.) – verknüpft werden müssen.

Neben den kognitiven und materialen Ebenen können mikrodidaktische Planungen auf einer vierten Ebene auch in soziale Prozesse eingebettet sein, wenn beispielsweise Teilnehmende an den Vorbereitungen der Lehrveranstaltung beteiligt werden, die Planungen mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam erfolgen oder mit Auftraggeberinnen und -gebern abgesprochen werden.

Mikrodidaktisches Planen ist zudem in gesellschaftliche und organisationale Kontexte eingebettet (vgl. Schulz 1980, S. 82). Erstere sind in der Erwachsenenbildung an (bildungspolitische) Zielsetzungen (Emanzipation/Bildung, Vermittlung von Faktenwissen, Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen) geknüpft (vgl. Nolda 2015, S. 19 ff.), während Letztere die jeweiligen organisationalen Zielsetzungen, Voraussetzungen und Ausstattungen betreffen (vgl. Tietgens 1992, S. 151).

3 Empirische Befunde über mikrodidaktische Planungen

Im Folgenden werden zentrale Befunde über schulische Unterrichtsplanungen sowie Ergebnisse aus der Erwachsenenbildungsforschung dargelegt, die explizit und implizit Rückschlüsse auf mikrodidaktisches Planen erlauben.

3.1 Schulische Unterrichtsplanungen

Eine erste Metastudie, in der 18 Untersuchungen über schulische Unterrichtsplanungen ausgewertet wurden, zeigte, dass insbesondere die Auswahl der Lerninhalte, der Lernmaterialien und Unterrichtsmethoden im Mittelpunkt steht. Lernziele sind dagegen ein untergeordneter Aspekt und werden, wenn überhaupt, in Interviewstudien mit Lehrerinnen und Lehrern thematisiert (vgl. Shavelson und Stern 1981, S. 479 f.). Außerdem machen weitere Untersuchungen deutlich, dass präskriptive didaktische Modelle häufig nicht bei den Planungen hinzugezogen werden (vgl. Zahorik 1975; John 1991; Tebrügge 2001). Die Zentralität der zu vermittelnden Lerninhalte und die Bedeutung der Methoden bei den Planungen wurden hingegen durch weitere Studien bestätigt (vgl. Bromme 1981; Borko et al. 1990). Im Hinblick auf schülerorientierte Planungsaspekte kommen die Untersuchungen zu unterschiedlichen Befunden. In den Studien von Yinger (1980), Bromme (1981) und Haas (1998) spielen

diese beispielsweise keine Rolle, während Sardo-Brown (1990) zeigen konnte, dass Interessen und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern die Planungen von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern durchaus beeinflussen.[2] Insgesamt konnten bislang aber keine einheitlichen Planungsprozesse von Unterricht identifiziert werden, da diese offensichtlich personenspezifisch und fachabhängig sind (vgl. Stender 2014, S. 84).

Insbesondere die *Bedeutung der Berufserfahrungen für Unterrichtsplanungen* konnte in einer Reihe von Vergleichsstudien gezeigt werden. So planen Novizen z. B. eher einzelne Unterrichtsstunden als gesamte Unterrichtseinheiten und entwerfen häufiger schriftliche, detaillierte Unterrichtsentwürfe (vgl. Borko und Livingston 1989, S. 475 ff.). Erfahrene Lehrpersonen planen ihren Unterricht hingegen häufiger implizit und schriftliche Unterrichtspläne werden nur für die Verwaltung geschrieben (vgl. Calderhead 1996, S. 713). Auch nutzen erfahrene Lehrpersonen ihre Unterrichtsbeobachtungen häufiger bei den Planungen, wohingegen sich Novizen noch eher an didaktischen Modellen orientieren, was dazu führe, dass kreative Problemlösungen bei den Planungen verloren gingen (vgl. John 2006, S. 495). Novizen greifen auch eher auf die in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsziele zurück. Dies ist insofern ein beachtlicher Befund, als Unterrichtsplanungen als zentraler Link zwischen *curricularen Vorgaben* und deren Umsetzung in der Unterrichtspraxis betrachtet werden. Kron (2008, S. 300 ff.) unterscheidet diesbezüglich drei Typen von Umgangsweisen mit Lehrplänen: eine strikte Einhaltung, eine Interpretation und einen offenen Umgang.

Am Beispiel der Umsetzung einer Unterrichtsreihe aus dem Lehrplan zur ökonomischen Bildung konnte gezeigt werden, dass ein Drittel der Lehrpersonen den Lehrplan gar nicht bei den Unterrichtsplanungen berücksichtigt, wobei die übrigen zwar die dort hinterlegten Lerninhalte aufgreifen, jedoch von den festgelegten Lernzielen und Lernsituationen abweichen (vgl. Brinkmann-Herz 1984, S. 201). Dass Unterschiede in Unterrichtsplanungen von erfahrenen und unerfahrenen Lehrpersonen nicht auf deren Alter, sondern sich tatsächlich auf ihre Lehrerfahrungen zurückführen lassen, zeigt eine Längsschnittstudie, in der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aus unterschiedlichen Fächern zwei Jahre begleitet worden sind. Die Planungen wurden zunehmend gröber, sodass die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten und nicht mehr von -stunden im Vordergrund stand (vgl. Mutton et al. 2011, S. 408 ff.).

Neben der Erfahrung legen einige Befunde es auch nahe, dass *Unterrichtsfächer* Einfluss auf die Unterrichtsplanungen von Lehrerinnen und Lehrern nehmen. In einer Studie, in der Unterrichtsvorbereitungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Mathematik und Erdkunde miteinander verglichen wurden, zeigt sich, dass angehende Mathematiklehrerinnen und -lehrer eher eine hierarchische Auffassung von ihrem Fach haben als Lehramtsstudierende des Fachs Erdkunde. So bevorzugen angehende Mathematiklehrerinnen und -lehrer eher instruktive Lehrmethoden bei ihren Planungen, da sie sich an Vorbildern ihrer eigenen Schulkarriere orientieren (vgl. John 1991, S. 314 ff.). Mathematiklehrerinnen und -lehrer orientieren sich bei ihren

[2] Vor dem Hintergrund der Debatte um Inklusion und Heterogenität bzw. Diversität lässt sich vermuten, dass schülerorientierte Planungsaspekte mittlerweile eine größere Rolle spielen könnten.

Unterrichtsplanungen häufig an einem Standardablauf ihres Unterrichtsfachs (Hausaufgabenbesprechung, Wiederholungen von Themen, Vorstellung neuer Themen im Unterrichtsgespräch, Erläuterungen von Begriffen, Übungsaufgaben, Auswahl von zu stellenden Hausaufgaben). Als zentraler Aspekt der Planung stellt sich dabei die Auswahl von Übungsaufgaben aus Lehrbüchern heraus (vgl. Bromme 1981, S. 190 ff.). In einer weiteren Vergleichsstudie wurden Unterrichtsplanungen in den Fächern Mathematik, Chemie und Deutsch miteinander verglichen. Während die zentrale Bedeutung der Auswahl von Übungsaufgaben im Fach Mathematik bei den Planungen bestätigt wird, sind für die Lehrpersonen der beiden anderen Fächer zunächst die logischen Strukturierungen der Stundeninhalte zentral. Außerdem nimmt die Auswahl der Unterrichtsmaterialien für sie einen größeren Stellenwert ein. Überlegungen zur Methodik spielen dagegen in allen drei Fächern eine untergeordnete Rolle (vgl. Tebrügge 2001, S. 205 ff.). Für das Fach Physik konnte auch gezeigt werden, dass die Lehrpersonen häufig damit beginnen, Lernziele festzulegen und daraufhin Experimente planen, wohingegen kaum Entscheidungen über Sozialformen getroffen werden (vgl. Stender 2014, S. 198).

3.2 Erwachsenenpädagogische Lehrveranstaltungsplanungen

Wie bereits angesprochen, haben sich bislang explizit nur zwei Studien (vgl. Haberzeth 2010; Hof 2001) mit dem mikrodidaktischen Planen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung befasst.

Haberzeth (2010) geht der Frage nach, welche Strategien Lehrende verfolgen, wenn sie *Lerninhalte* zum Thema ‚Lernen' bei den Planungen in Lehrgegenstände überführen (vgl. ebd., S. 81). Zentrales Ergebnis sind unterschiedliche Thematisierungsstrategien dieser Lerninhalte, die sich in unterschiedlichen Spannungsfeldern bewegen. Während die Spannungsfelder instrumentell vs. reflexiv und individuell vs. strukturell vornehmlich die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten betreffen, bestimmen die Strategien sach- vs. methodenbezogen bzw. wissenschafts- vs. erfahrungsbezogen Fragen der didaktischen Aufbereitung (vgl. ebd., S. 228). So sind Fragen des Methoden- und Medieneinsatzes zentrale Entscheidungsfelder, während z. B. die Bedeutung der Inhalte oder deren Wahrheitsgehalt in den Hintergrund treten. Zentral ist außerdem, dass die Inhalte methodisch gut vermittelbar sind, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu erreichen. Im Sample überwiegen außerdem erfahrungsbezogene Strategien, da Lerninhalte auch danach ausgewählt werden, ob sie anschlussfähig für die potenziellen Teilnehmenden sind (vgl. ebd., S. 228 ff.). Während hier der zu vermittelnde Lehrgegenstand vorgegeben wurde, konnten Harney und Keiner (1992, S. 217 ff.) bei ehrenamtlichen Kursleitenden in der evangelischen Erwachsenenbildung zeigen, dass „Themenschöpfungen" sich entweder an Aktualität, an eigener Betroffenheit oder an kirchlichen Autoritäten orientieren. Ausschließliche Orientierungen am eigenen Fachwissen konnten nicht beobachtet werden.

In derselben Studie konnte auch gezeigt werden, dass die Aufnahme einer ehrenamtlichen Lehrtätigkeit *(berufs-)biografisch* geprägt ist (Jochinke et al. 1992, S. 112 ff.). Biografische Studien über Lehrende bestätigen, dass die Vermittlungstätigkeit, die mit den Veranstaltungen verfolgten Ziele, die stereotypischen Bilder

von Teilnehmenden und die Art der Vermittlung eng mit den Selbst- und Aufgabenverständnissen als Lehrende verknüpft sind. Ob mit den Veranstaltungen eher die Selbstverantwortlichkeit oder berufliche Handlungsfähigkeit gefördert werden soll und ob Teilnehmende als homogene oder heterogene Lernsubjekte wahrgenommen und behandelt werden, hängt ebenfalls von den jeweiligen Selbstverständnissen ab (vgl. Kade 1989, S. 155 ff.). Dass diese auch konkret die Ebene der Wissensvermittlungen berühren, zeigt die Studie von Bastian (1997), in der vier Typen von Kursleiterinnen und Kursleitern rekonstruiert wurden: die sogenannten „Fachorientierten", die „FachberaterInnen", die „Prozessorientierten" und die „Persönlichkeitsorientierten". Während die *Fachorientierten* sich als Sachexperten verstehen, die inhaltliche Lernziele verfolgen und dabei die Voraussetzungen und Interessen der Teilnehmenden nicht berücksichtigen, sind die *FachberaterInnen* offen gegenüber unterschiedlichen Lerninteressen. Die *Prozessorientierten* begreifen ihre Kurse als Möglichkeitsraum, in dem die Teilnehmenden sich ausprobieren können, und die *Persönlichkeitsorientierten* wollen mit ihren Veranstaltungen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. ebd., S. 138 ff.).

Dass subjektive *Wissenskonzeptionen* didaktisches (Planungs-)Handeln beeinflussen, belegt die Studie von Hof (2001). Hier konnten u. a. zwei Kurstypen identifiziert werden, die sogenannten „Fachschulungen" und die „Persönlichkeitsbildungen", die sich weder aus den Seminartiteln noch aus den thematisierten Wissensinhalten ablesen lassen (vgl. ebd., S. 103). Stattdessen sind sie davon abhängig, ob die Lehrenden sich als „Fachexperten" oder als „Methodenexperten" verstehen. Während erstere es als ihre Aufgabe betrachten, Sachwissen mit Hilfe von lehrzentrierten Unterrichtsmethoden zu vermitteln, wollen die „Methodenexperten" einen Rahmen schaffen, damit bei den Teilnehmenden Lern- und Bildungsprozesse initiiert werden (vgl. ebd., S. 89). Dabei bedienen sich beide stereotyper Konstruktionen. Von den *Methodenexperten* werden „Weil-Motive" und von den *Sachexperten* „Um-zu-Motive" bei den Teilnehmenden unterstellt. Inhaltliche didaktische Entscheidungen basieren bei ersteren auf sachbezogenen Überlegungen, um mit Hilfe lehrzentrierter Methoden Wissen zu vermitteln. Bei den unterstellten „Weil-Motiven" stehen die vermeintlichen Interessen und Probleme der Teilnehmenden im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen. Mit Hilfe entsprechender Methoden sollen hier Möglichkeiten der konkreten Erfahrung in den Lehrveranstaltungen gegeben werden (vgl. ebd., S. 92). Insgesamt zeigt die Studie, dass die Art und Weise wie Lehrveranstaltungen konzipiert und durchgeführt werden, abhängig von den subjektiven Wissenstheorien der Lehrenden und den entsprechenden Unterrichtskonzepten (Training, Unterweisung, Moderation, Beratung) sind (vgl. ebd. S. 129 ff.).

Dass didaktisches Handeln auch von den *Organisationen* abhängig ist, in denen die Lehrveranstaltungen angeboten werden, legen weitere Befunde von Hof (2001) und Haberzeth (2010) nahe. So beeinflussen Veranstaltungsformen, die Bezahlung der Lehrenden und die organisationalen Selbstverständnisse der Weiterbildungseinrichtungen die jeweiligen Unterrichtskonzeptionen (vgl. Hof 2001, S. 111). Dabei sind verschiedene Veranstaltungsformen (Lehrgänge, Blockseminare etc.) eine Besonderheit der Erwachsenenbildung, die prinzipiell inhaltsunabhängig sind, aber Affinitäten zu bestimmten Lernzielen und didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten aufweisen (vgl. Tietgens 1992, S. 74). Im Unterschied zur Schule ist das mikrodi-

daktische Planen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung außerdem eine nicht vergütete Tätigkeit, wobei die erheblichen Unterschiede in der Bezahlung der Lehrenden vermuten lassen, dass dies ein weiterer Einflussfaktor ist.

In betrieblich-beruflichen Weiterbildungen nehmen Auftraggeber direkt Einfluss auf die Planungen, da hier die Lehrenden den Nachweis über zielgerichtete Trainings erbringen müssen (vgl. Haberzeth 2010, S. 229). Dass *organisationale Selbstverständnisse* der Weiterbildungseinrichtungen didaktische Gestaltungen beeinflussen, legen weitere organisationspädagogische Untersuchungen nahe. Je nach „habituellen Typen" (Zech 2010, S. 65) unterscheiden sich verschriftlichte organisationale Selbstverständnisse von gelungenen Lernprozessen. Während eine als „familiär" charakterisierte Organisation Lernen als selbstbestimmten Prozess versteht, der sich an Wünschen der Teilnehmenden ausrichtet und ohne die Formulierung von Lernzielen auskommt, strebt die als „dienend" typisierte Organisation an, die Partizipationsmöglichkeiten ihrer Teilnehmenden zu erhöhen, wohingegen die „funktionale Organisation" festgelegte Lernziele möglichst effektiv erreichen will (vgl. Tödt 2010, S. 129 f.).

Weiterbildungsorganisationen nehmen auch implizit als „*konjunktive Erfahrungsräume*" Einfluss auf die Lehrveranstaltungen (vgl. Mannheim 1980, S. 223). Eine entsprechende Studie zeigt, dass sich didaktisches Handeln eng an Erwartungen der Teilnehmenden orientieren kann, um diese als Kundinnen und Kunden zu binden. Während hier die Lehrenden ohne Vorgaben der Organisation agieren können, richtet sich didaktisches Handeln in anderen Organisationen stark an Qualitätsentwicklungsprozessen aus. Dort werden mit Bezug auf konstruktivistische Lerntheorien auch Erwartungen an die Didaktik der Lehrenden von den Leitungen kommuniziert. In weiteren Organisationen dominiert dagegen eine prozesshafte Sichtweise auf didaktisches Handeln, das zwar antizipiert und geplant werden kann, aber im Ergebnis offen zu sein hat (vgl. Franz 2013, S. 4 ff.).

3.3 Synopse: Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren mikrodidaktischen Planens

Fasst man die dargelegten Befunde zusammen, werden die Entscheidungsfelder mikrodidaktischer Planungen (Inhalte, Methoden/Medien, Lernziele, Sozialformen, zeitliche Abfolgen, (Nicht-)Einbezug der Teilnehmenden) durch vier potenzielle Faktoren (Lehrende, Weiterbildungsorganisationen, Fächer/Fachbereiche, Teilnehmende) beeinflusst (vgl. Abb. 1).

Dass Inhalts- und Methodenfragen zentrale Entscheidungsfelder bei schulischen Unterrichtsplanungen sind, unterstützt die beklagte Inhaltslosigkeit der erwachsenendidaktischen Theoriebildung (vgl. Nolda 2001). So ist eines der empirischen gesicherten Erkenntnisse über mikrodidaktische Planungen in der Erwachsenenbildung, dass Lerngegenstände methodische Entscheidungen beeinflussen und in Abhängigkeit zu Antizipationen der Teilnehmenden stehen (vgl. Haberzeth 2010). Inwiefern die Methodenauswahl jedoch zu den anderen Entscheidungsfeldern in Bezug gesetzt wird (vgl. Knoll 2003), ist empirisch nicht beantwortet. Vielmehr zeigen die weiteren Studien über Lehrende in der Erwachsenenbildung, dass Rollenverständnisse (vgl. Bastian 1997) und subjektive Wissenskonzepte (vgl. Hof 2001) sowohl

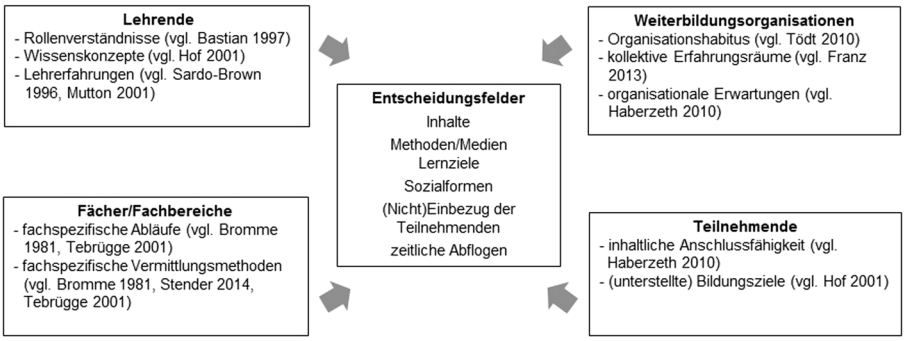

Abb. 1 Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren. (Quelle: eigene Darstellung)

die Methodik als auch die Lernziele beeinflussen. Inwiefern sich diese Faktoren bei den Planungen bemerkbar machen und inwiefern die Weiterbildungsorganisationen im- und explizit Einfluss auf die Planungsprozesse nehmen, kann noch nicht gesagt werden. Die vorliegenden Studien (vgl. Franz 2013; Tödt 2010; Haberzeth 2010) lassen diesen Einflussfaktor zumindest als relevante Größe plausibel erscheinen, wenngleich auch dazu dezidierte empirische Überprüfungen notwendig sind. Plausibel erscheint auch, dass (biografisch geprägte) Selbstverständnisse (vgl. Kade 1989) der Lehrenden sich nicht nur auf die Vermittlungstätigkeiten, sondern auch auf die Planungen auswirken.

Die schulpädagogischen Untersuchungen machen deutlich, dass neben dem Unterrichtsfach (vgl. Tebrügge 2001) insbesondere die Lehrerfahrungen sich auf mikrodidaktisches Planen auswirken (vgl. Mutton et al. 2001; Sardo-Brown 1996). Auch dies wäre für die Erwachsenenbildung insofern zu überprüfen, als Lehrende häufig mehrere Jahre hier tätig sind (vgl. WSF 2005, S. 67). Dass sowohl curriculare Vorgaben als auch präskriptive didaktische Modelle kaum bei Unterrichtsplanungen eine Rolle spielen (vgl. John 1991; Tebrügge 2001), ermöglicht eine stärkere vergleichende Perspektive mikrodidaktischen Planens der beiden Bildungssektoren als man es vielleicht zunächst annehmen könnte. Es liegen bislang aber noch keine Erkenntnisse darüber vor, inwiefern nicht doch didaktische Modelle von Lehrenden in der Erwachsenenbildung genutzt werden und wie mit curricularen Vorgaben z. B. in abschlussbezogenen Weiterbildungen umgegangen wird. In diesem Zusammenhang wäre auch zu prüfen, inwiefern sich (nicht) vorhandene pädagogische Ausbildungen auf das Planen auswirken.

Unterschiede zwischen Schule und Erwachsenenbildung sind hinsichtlich des Einbezugs der Lernenden zu erwarten. So spielen schülerzentrierte Planungsaspekte in den meisten Studien eine untergeordnete Rolle (vgl. Bromme 1981, Haas 1998), wohingegen Teilnehmende in der Erwachsenenbildung sowohl bei der Auswahl der Lerninhalte als auch bei der Vermittlungstätigkeit bedacht werden (vgl. Haberzeth 2010).

Wenngleich die dargelegten Erkenntnisse erste Hypothesen bezüglich des mikrodidaktischen Planens in der Erwachsenenbildung nahelegen, bedarf es dennoch explizite, explorative Untersuchungen, um folgende Fragestellungen zu beantworten:

- Welche Entscheidungsfelder werden bei mikrodidaktischen Planungen (nicht) berücksichtigt?
- Inwiefern werden die Entscheidungsfelder miteinander relationiert?
- Welche Faktoren beeinflussen (nicht) die mikrodidaktischen Planungen?
- In welchen Relationen stehen diese Einflussfaktoren?

Diese forschungsleitenden Fragen zielen damit nicht alleine auf die in der schulpädagogischen Forschung vorherrschende Perspektive auf die kognitiven Planungsprozesse ab, sondern nehmen auch die beeinflussenden Kontextfaktoren in den Blick.

Basierend auf dem Forschungsstand, den skizzierten Desideraten und den daraus abgeleiteten Fragen wurde folgendes Forschungsdesign entwickelt.

4 Forschungsdesign

Mikrodidaktische Planungen betrachtet als kognitive, materiale und soziale Prozesse, in denen implizites Erfahrungswissen, deklaratives Professionswissen und wahrscheinlich auch (biografisch geprägte) Auffassungen über fachliche Inhalte, subjektive Rollenverständnisse, Wissenskonzepte als Lehrende, stereotype Konstruktionen der Teilnehmenden sowie Einflüsse der Weiterbildungsorganisationen eine Rolle spielen, sind nicht von außen zu beobachten. Zudem sind mikrodidaktische Planungen – im Gegensatz zur eigentlichen Vermittlungstätigkeit – weder zeitlich noch örtlich eindeutig eingrenzbar (vgl. Gassmann 2013, S. 110).

Aufgrund dieser Bedingungen sowie der noch unzureichenden Studienlage bedarf es eines Untersuchungsdesigns, das es *methodologisch* ermöglicht, die mikrodidaktischen Planungsprozesse sowohl deskriptiv als auch rekonstruktiv zu analysieren. Deskriptiv können die intentionalen Entscheidungen und die bewussten Relationierungen über Lernziele, Inhalte, Methoden etc. sowie die dabei reflexiv berücksichtigten Einflussfaktoren erfasst werden. Zusätzlich sind aber rekonstruktive Verfahren notwendig, um die latenten Einflüsse der weiteren Einflussfaktoren auf die Planungen zu rekonstruieren. Shavelson und Stern (1981, S. 44 f.) weisen darauf hin, dass nur weil Lehrerinnen und Lehrer in Darstellungen ihrer Unterrichtsplanungen nicht explizit über Lernziele sprechen, dies noch lange nicht bedeute, dass diese nicht doch die Planungen beeinflussen. So scheinen Lernziele bei Unterrichtsplanungen eng an Inhalte gebunden zu sein bzw. häufig mit ihnen gleichgesetzt zu werden, im Sinne von „stoffgekoppelten Zielen“ (Haas 2005, S. 8). Auch ist davon auszugehen, dass die Umsetzungen der Planungen und deren kritische Reflexionen dazu führen, dass erfolgreiche Lehrkonzeptionen sukzessive in *Handlungsskripte* überführt werden, die die bewussten Planungen und Entscheidungen ablösen und daher nicht mehr vollständig reflexiv verfügbar sind (vgl. Stender 2014, S. 65).

Damit stellt sich auch die Frage nach geeigneten *Methoden zur Erfassung von mikrodidaktischen Planungen.* Unterrichtsplanungen von Lehrerinnen und Lehrern werden häufig mit der Methode des lauten Denkens untersucht (vgl. z. B. Bromme 1981; Haas 1998; Tebrügge 2001), die zuweilen durch (stimulated recall) Interviews oder durch Fragebogenerhebungen ergänzt werden. Hierbei ist methodologisch noch strittig, inwiefern hinreichende Artikulationsmöglichkeiten bei allen Lehrenden zur

Verfügung stehen, um diese komplexen (kognitiven) Prozesse zu versprachlichen. Auch wird noch kontrovers diskutiert, inwiefern sich Verbalisierungen auf die Planungsprozesse auswirken (vgl. Konrad 2010, S. 486). Aufgrund dieser methodologisch ungelösten Probleme, stellt das *Problemzentrierte Interview* als theoriegenerierendes Verfahren mit seinen spezifischen Merkmalen einen alternativen Ansatz zur Erhebung mikrodidaktischen Planens dar. Mithilfe dieser leitfadengestützten Interviewmethode wird es möglich, Aussagen über Orientierungsmuster und Planungspraxen der Lehrenden zu erhalten und diese bereits in der Interviewsituation mit dem theoretischen Vorwissen um Lehrveranstaltungsplanungen durch Nachfragen in Bezug zu setzen (vgl. Witzel 2000). Neben den Interviews soll auch auf schriftliche Planungsentwürfe – insofern diese erstellt werden – datentriangulativ zurückgegriffen werden, um damit auch die materiale Praxisebene zu berücksichtigen.

Eine der zentralen Herausforderungen ist, aufgrund der fachlich-inhaltlichen Vielfältigkeit der Lehrveranstaltungen und der Heterogenität der Lehrenden in der Erwachsenenbildung, die Zusammenstellung eines aussagekräftigen *Untersuchungssamples*. Dieser soll damit begegnet werden, dass ein Sample von Lehrenden nicht fachbereichsbezogen, sondern mit Hilfe von wissenstypologischen Merkmalen der Lehrveranstaltungen (Handlungswissen, Interaktionswissen, Identitätswissen, Orientierungswissen) gebildet wird (vgl. Schrader 2003), um eine „didaktisch akzentuierte Analyse“ (Schrader und Berzbach 2005, S. 6) zu ermöglichen. Aufgrund der dargelegten Befunde müssen im Sample Lehrende berücksichtigt werden, die für unterschiedliche Weiterbildungsorganisationen tätig werden, unterschiedliche pädagogische Qualifikationen und Lehrerfahrungen haben.

Wie bereits erwähnt, muss die *Auswertung* der gewonnenen Daten methodentriangulativ erfolgen, indem mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse die genannten Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren kategorisiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kuckartz 2012). Für die Aufschlüsselung der impliziten Planungsaspekte und Einflussfaktoren bedarf es rekonstruktiver Analyseverfahren, wie der dokumentarischen Methode, mit der auch die latenten „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2003, S. 135) der Planungsprozesse rekonstruierbar sind.

Ziel dieses explorativen, triangulativen Forschungsdesigns ist zunächst die Entwicklung einer „materialen Theorie“ (Glaser und Strauss 1998, S. 42) mikrodidaktischen Planens in der Erwachsenenbildung. Diese ist dann vor dem Hintergrund des Diskurses der allgemeinen didaktischen Theoriebildungen zu diskutieren und in anschließenden quantifizierenden Erhebungen zu verifizieren.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Bastian, H. (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.

Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: utb.

Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, *26*(4), 473–498.

Borko, H., Livingston, C., & Shavelson, R.J. (1990). Teachers' Thinking About Instruction. *Remedial and Special Education*, *11*(6), 40–49.

Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 201–215). Wiesbaden: Springer.

Brinkmann-Herz, D. (1984). *Der Einfluss innovativer Lehrpläne auf die Unterrichtsplanung der Lehrer. Eine entscheidungstheoretische Untersuchung am Beispiel eines Lehrplanes zur ökonomischen Bildung in der Hauptschule*. Frankfurt: Peter Lang.

Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung: Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim: Beltz.

Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. Berliner & R.C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709–725). New York: Simon and Schuster.

Carle, U. (1995). *„Mein Lehrplan sind die Kinder" – Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Franz, J. (2013). Didaktisches Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Erste Ergebnisse. *Magazin erwachsenenbildung.at.*, *20*, 1–12. http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/07_franz.pdf.

Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag: Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.

Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In A.A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 5–19). Tübingen: Huber.

Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Harney, K., & Keiner, E. (1992). Zum Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung. In D.H. Jütting (Hrsg.), *Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* Empirische Studien. (S. 197–227). Frankfurt: Peter Lang.

Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Jochinke, M., Jütting, D.H., & Knoblauch-Flach, A. (1992). Die Untersuchung der nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung der DEAE. In D.H. Jütting (Hrsg.), *Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Empirische Studien*. (S. 3–196). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

John, P.D. (1991). A qualitative study of British student teachers' lesson planning perspectives. *Journal of Education for Teaching*, *17*(3), 301–320.

John, P.D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(4), 483–498.

Kade, J. (1989). *Kursleiter und die Bildung Erwachsener: Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J., & Herrle, M. (Hrsg.). (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
Knoll, J. (2003). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: Springer.
Kraft, S., Seitter, W., & Kollewe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. Bd. 5. München: Reinhard.
Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, *17*(4), 399–416.
Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *47*(1), 101–120.
Nolda, S. (2015). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Darmstadt: WBG.
Nuissl, E., & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Peterßen, W. H. (1982). *Handbuch der Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modell, Stufen, Dimensionen* (6. Aufl.). München: Ehrenwirth.
Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: A US survey. *Journal of Education for Teaching*, *16*(1), 57–71.
Sardo-Brown, D. (1996). A longitudinal study of novice secondary teachers' planning: year two. *Teaching and Teacher Education*, *12*(5), 519–530.
Scherer, A. (1987). *Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 228–253). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25–68). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Schrader, J., & Berzbach, F. (2005). *Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung*. Bonn. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf. Zugegriffen: 12.12.2016.
Schrader, J., Hohmann, R., & Hartz, S. (Hrsg.). (2010). *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. München: Urban und Schwarzenberg.
Seifried, J. (2009). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *105*(2), 179–197.
Sgier, I., & Lattke, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, *51*(4), 455–498.
Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14.
Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln – Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. Berlin: Logos.
Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung: Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Tödt, K. (2010). Damit Lernen gelingt: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Lehr-Lernprozesse? In R. Zech, C. Dehn, K. Tödt, S. Rädiker, M. Mrugalla & J. Schunter (Hrsg.), *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen* (S. 102–131). Wiesbaden: Springer.
Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in den Weiterbildungseinrichtungen*. Schlussbericht. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf. Zugegriffen: 12.12.2016.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *1*(1), Art. 22. http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf.

Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School*, *80*(3), 107–127.

Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, *33*(2), 134–139.

Zech, R. (2010). Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In R. Zech, C. Dehn, K. Tödt, S. Rädiker, M. Mrugalla & J. Schunter (Hrsg.), *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen* (S. 11–71). Wiesbaden: Springer.

ZfW (2016) 39:331–347
DOI 10.1007/s40955-016-0078-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten mit digitalen Medien: Konzepte und Befunde

Josef Schrader · Sabine Schöb

Eingegangen: 30. August 2016 / Angenommen: 1. Dezember 2016 / Online publiziert: 19. Dezember 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten gehört zu den Kernaufgaben von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie stellt eine regelmäßig wiederkehrende Anforderung dar, die es erfordert, fallbezogene Entscheidungen über die Ziele, die Inhalte, die Medien und die Sozial- und Arbeitsformen von Lehr-Lern-Prozessen mit Blick auf die avisierten Teilnehmenden sowie die organisatorischen und räumlichen Rahmenbedingungen zu treffen. Die empirische Forschung zeigt allerdings, dass u. a. die Interdependenz didaktischer Entscheidungen oft nur unzureichend berücksichtigt wird. Um die Komplexität didaktischer Planungs- und Entscheidungsprozesse zu reduzieren, lassen sich digitale Medien nutzen. Hier setzt die in diesem Beitrag vorgestellte Kursplanungs-App an. Erste empirische Befunde zeigen, dass dieses Tool didaktisch begründete Entscheidungen von Lehrenden unterstützen und damit zu einer größeren Professionalität des Lehrhandelns beitragen kann.

Schlüsselwörter Didaktische Planung · Lehrhandeln · Cognitive Load · Digitale Medien · App

Prof. Dr. J. Schrader (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.,
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: schrader@die-bonn.de

S. Schöb (✉)
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Münzgasse 11, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

The planning of teaching and learning with digital media: concepts and findings

Abstract The planning of teaching and learning is a key task for teachers of adult and continuing education. This recurrent challenge demands situational decisions regarding objectives, contents, media and activities of teaching and learning, taking into consideration both the learner as well as organisational and spatial factors. However, empirical research indicates that these complex and interdependent decisions are often tackled insufficiently. Digital planning tools can be used to reduce the complexity of didactical decision making. This article presents an app that has been developed to support adult education teachers. Empirical findings point out that this tool may support didactically reasonable decisions and, as a result, may foster the quality of teaching activities.

Keywords Educational planning · Teaching activities · Cognitive load · Digital media · App

1 Einleitung

Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten gehört neben ihrer Durchführung und Evaluation zu den Kernaufgaben von Lehrkräften aller Bildungsbereiche. Sie erfordert Entscheidungen über die zeitliche, sachliche und soziale Strukturierung (vgl. Bromme 1997), die vorbereitend, aber auch begleitend zu Veranstaltungen getroffen werden müssen. Die didaktische Literatur lenkt die Aufmerksamkeit pädagogischer Praktiker in der Regel auf eine Reflexion von Zielen und Inhalten einzelner Lehr-Lern-Einheiten sowie auf die dazu „passenden" Arbeits- und Sozialformen, medialen Repräsentationen und Formen der (Selbst-)Überprüfung von Lernfortschritten (vgl. Siebert 2006; Schlutz 2006; Sandfuchs 2009). Didaktisch-methodische Entscheidungen stellen insofern komplexe Aufgabenstellungen dar, als die Dimensionen von Lehr-Lern-Prozessen in einem Interdependenzverhältnis stehen (vgl. Heimann et al. 1965), so dass Entscheidungen über Teil-Dimensionen nicht unabhängig voneinander getroffen werden können. Für Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung gilt, dass sie solch komplexe Reflexionen auch, oder besser gesagt: gerade dann anstellen müssen, wenn sie didaktische Entscheidungen im Sinne einer Teilnehmerorientierung gemeinsam mit den Lernenden treffen möchten (vgl. Breloer et al. 1980). Diese Anforderung wird dadurch noch gesteigert, dass Lehrkräfte die Teilnehmenden in der Regel erst mit dem Kursbeginn kennenlernen. Auch der Umstand, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung sich im Unterschied zu Schule, Berufsbildung und Hochschule in geringerem Maße auf strukturierende Curricula und darauf bezogene Lehrmaterialien stützen kann, verweist neben grundlegenden Gemeinsamkeiten auf einen *spezifischen* Bedarf an didaktischer Kompetenz. Wie vorliegende Studien zur sozialen und beruflichen Lage von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung jedoch zeigen, handelt es sich zu einem großen Teil um Quereinsteiger, die ihre Bildungsangebote überwiegend ohne Rekurs auf pädagogisch-psychologisches bzw. erwachsendidaktisches Wissen planen, durchführen und

evaluieren. Ihre Expertise beruht vor allem auf fachlichem Wissen und beruflicher Erfahrung (vgl. WSF 2005; Martin und Langemeyer 2014; DIE et al. 2016).

Konsequenterweise formulieren Lehrkräfte in Befragungen vor allem einen Bedarf an handlungsleitendem Wissen, das sie bei der zielgruppengerechten und situationsadäquaten Gestaltung von Bildungsangeboten unterstützt (vgl. Schöb et al. 2015). Methodische Ratgeberliteratur und in hohem Maße auch das Internet sind die bevorzugten Informationsquellen bei der Vorbereitung von Veranstaltungen (vgl. Michel 2008). Bei diesen Materialien handelt es sich zumeist um erfahrungsgestütztes „Rezeptwissen", das von begrenzten Zeitressourcen der Lehrkräfte ausgeht, ihren eher fachlichen als pädagogischen Hintergrund in Rechnung stellt und „schnelle Lösungen" verspricht (vgl. Kade 1990). Ein Mangel besteht demgegenüber an erziehungswissenschaftlich fundierten und gleichzeitig praxisnah ausgerichteten Handlungshilfen, d. h. an „Werkzeugen", die an den Stand der didaktischen Diskussion sowie der Forschung zur Professionalität des Lehrhandelns anschließen und deren Wirksamkeit empirisch geprüft ist.

An diese Ausgangslage knüpft die hier vorgestellte Studie an. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass wissenschaftlich fundierte Planungshilfen didaktisch begründete Entscheidungen von Lehrkräften in der Vorbereitung und bei der Durchführung von Bildungsangeboten dabei unterstützen können, die Interdependenz und Komplexität solcher Entscheidungen angemessen zu berücksichtigen und damit zu einer Steigerung der Professionalität des Lehrhandelns beizutragen. Vorgestellt wird die Entwicklung einer digitalen Kursplanungs-App, die an weithin geteilte Annahmen der didaktischen Diskussion anschließt, zeitlich und örtlich flexibel einsetzbar ist und eine fallbasierte und somit an praktischen Anwendungsszenarien ausgerichtete Planung von Bildungsangeboten erlaubt. Die Frage, inwiefern eine solche Anwendersoftware die Planung von Lehr-Lern-Einheiten erleichtern und gleichzeitig die Qualität der didaktischen Entscheidungen fördern kann, ist Gegenstand einer begleitenden empirischen Feldstudie.

Im Folgenden werden die konzeptionellen Grundlagen und die Nutzungsmöglichkeiten der Kursplanungs-App vorgestellt sowie Befunde aus einer Studie präsentiert, in der ein Prototyp mit angehenden Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung erprobt wurde. Abschließend wird ein Fazit im Blick auf weiterführende Forschungsfragen und Entwicklungsarbeiten sowie eine mögliche Verbreitung der App in die (erwachsenen-)pädagogische Praxis gezogen.

2 Didaktische Konzepte und empirische Befunde zum Planungshandeln von Lehrkräften

Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten umfasst alle vorbereitenden und begleitenden Überlegungen und Entscheidungen zur Konzeption und Umsetzung einer Veranstaltung mit dem Ziel einer „Orchestrierung" des Lehrens und Lernens (vgl. Oser und Baeriswyl 2001; Sandfuchs 2009). Sie dient als eine Art „Drehbuch" für die Durchführung von Veranstaltungen und stellt den Versuch dar, vorab formulierte oder prozessbegleitend gemeinsam mit den Teilnehmenden entwickelte Lehr- und Lernziele in einer spezifischen Form zu erreichen.

Die Lehr-Lern-Planung gehört zum Kernbestand der didaktischen Literatur. Dabei ist allen didaktischen Modellen gemeinsam, dass sie folgende Grundfragen adressieren: In welcher Absicht tue ich etwas? (Ziele); Was bringe ich in den Horizont der Lernenden? (Inhalte); Wie tue ich das? (Methode); Mit welchen Mitteln verwirkliche ich das? (Medien); An wen vermittle ich das? (Teilnehmende); In welcher Situation vermittle ich das? (organisationaler Rahmen) (grundlegend Heimann 1962). Diese didaktischen Theorien und Modelle gehen dabei meist von einer Interdependenz der angesprochenen Dimensionen aus, die folglich bei der Planung berücksichtigt werden sollte. Dies gilt für die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung in besonderem Maße, in der Einzelveranstaltungen einen großen Teil des Programmangebots ausmachen, die unter wechselnden organisationalen Bedingungen und für je besondere Adressatengruppen mit oft heterogenen Voraussetzungen und Interessen durchgeführt werden. Planung lässt sich als ein didaktisches Probehandeln begreifen, ein Antizipieren und Durchspielen eines möglichen Kursgeschehens, um auf der Basis durchdachter Vorgehensweisen gerüstet für die Durchführung im „Ernstfall" zu sein (vgl. Müller et al. 2012).

Während die erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Literatur ein großes Angebot an analytischen und präskriptiven didaktischen Theorien, Modellen und Prinzipien entwickelt hat, ist das empirische Wissen darüber, wie didaktisches Planungshandeln konkret realisiert wird, durchaus begrenzt (vgl. Stanik 2016 in diesem Heft). Die empirischen Studien, überwiegend aus dem Schulbereich, zeigen u. a., dass vor allem Lehranfänger die Lehr-Lern-Planung als eine anspruchsvolle Aufgabe betrachten, die sie unter hohen Rechtfertigungsbedarf gegenüber Vorgesetzten, Kollegen und Kolleginnen wie auch gegenüber sich selbst stellt (vgl. Wiater 1997; Sandfuchs 2009). Wie die Expertiseforschung in der Lehrerbildung belegt, fällt es Lehrkräften besonders schwer, die Komplexität der Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten zu überblicken sowie ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Dies schränkt die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen vermutlich schon deshalb ein, weil die immer notwendige situative Flexibilität nur auf der Grundlage einer fundierten Planung gesichert werden kann. Erfahrene Lehrkräfte verfügen hingegen in der Regel über Planungsstrukturen und Handlungsroutinen, die sie weitgehend automatisiert einsetzen, so dass sie sich häufig auf eine verkürzte Planung ihrer Bildungsangebote beschränken und gleichwohl situativ flexibel reagieren können (vgl. Sandfuchs 1982, 2009; Bromme 1997; Gruber 2004).

Blickt man auf den Forschungsstand zur Erwachsenen- und Weiterbildung, so verlassen sich Lehrkräfte bei ihren didaktischen Entscheidungen oft auf individuelle, berufsbiographisch geprägte Erfahrungen und Selbstverständnisse (vgl. Kade 1989; Hof 2001), Alltagsroutinen oder die „Weisheit der Praxis", wie sie u. a. in einer großen Fülle von Ratgeberliteratur mit teils explizit antiszientistischer Grundhaltung angeboten wird (vgl. Schrader 2010; Hoffmann 2011). So finden sich in einschlägigen Werken der Erwachsenen- und Weiterbildung ausdrücklich formulierte Hinweise, dass didaktische Modelle eine „Idealkonstruktion" von Unterricht formulieren, die nicht eins zu eins in die Praxis übertragen werden kann, und dass das methodische Handeln daher besser am konkreten Fall ausgerichtet und situativ entschieden werden sollte (vgl. Siebert 2006). Die Ratgeberliteratur kommt den Arbeitsweisen vieler Lehrkräfte insofern entgegen, als sie Methoden- gegenüber

Inhaltsfragen favorisiert (vgl. Haberzeth 2010). Diese Befunde lassen auf einen Bedarf an Arbeitshilfen schließen, die die Aufgabe des Planens in ihrer Komplexität berücksichtigen und gleichzeitig flexibilisieren können, ohne dass sie als „Überforderung“ bzw. als „zeitaufwändiges Übel“ wahrgenommen werden (vgl. Wiater 2009). Aufgrund der Komplexität didaktischen Planens und Entscheidens, die nach den derzeitigen empirischen Befunden immer wieder auch zu „abkürzenden“ Verfahren führt, lohnt es, über Planungshilfen nachzudenken, die ein Durchspielen, Ausprobieren und Revidieren von Möglichkeiten erlauben und auf der Grundlage didaktischen Wissens begründete Entscheidungen unterstützen (vgl. Müller et al. 2012).

3 Planungshandeln als eine komplexe Aufgabe – Der Anregungsgehalt der Kognitionspsychologie

Wenn man, wie oben aufgezeigt, davon ausgeht, dass es – je nach Grad der Expertise der Lehrkräfte – eine mehr oder weniger große Diskrepanz zwischen den Idealvorstellungen didaktischer Modelle und Theorien und dem alltäglich gezeigten Planungshandeln gibt, so ist nach den Ursachen dafür zu fragen. Häufig wird dazu, wie erläutert, auf den geringen Grad der Professionalisierung (erwachsenen-) pädagogischer Handlungsfelder verwiesen. Solche Hinweise sind sicherlich nachvollziehbar. Dabei werden aber möglicherweise Herausforderungen übersehen, die sich aus der Komplexität des Planungshandelns selbst ergeben, insbesondere aus der Interdependenz didaktischer Entscheidungen. Möglicherweise stellen die für die Planung von Lehr-Lern-Einheiten derzeit verfügbaren didaktischen Konzepte keine nützlichen Heuristiken dar, um die kognitiven Prozesse angemessen zu unterstützen, die für eine didaktisch begründete Planung notwendig sind.

Nimmt man die Cognitive Load Theory im Sinne Swellers (1994) zum Ausgangspunkt, so könnten die Gründe dafür in einer Überforderung des Arbeitsgedächtnisses der Planenden liegen. Diese Theorie wurde bisher allerdings vor allem für die Analyse von Lernprozessen genutzt; zudem fehlt es noch an empirischen Befunden zur Unterscheidbarkeit der voneinander unterschiedenen Formen kognitiver Belastung (vgl. Kirschner 2002; Schnotz und Kürschner 2007; Gerjets et al. 2009). Gleichwohl nutzen wir diese Theorie im Folgenden als eine Heuristik, um mögliche kognitive Herausforderungen bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten zu identifizieren und zugleich zu fragen, wie sie durch digitale Medien reduziert werden können. Sweller unterscheidet drei mögliche Formen kognitiver Überlastung.

1. Sweller unterstellt *intrinsic cognitive load* u. a. dann, wenn das Lernmaterial komplex ist und seine einzelnen Elemente eine hohe Interaktivität aufweisen. Übertragen auf das Planungshandeln könnte sich eine (zu) hohe kognitive Belastung z. B. aus der didaktisch begründeten Anforderung ergeben, Planungsentscheidungen mit Rücksicht auf das Interdependenzverhältnis von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Lernerfolgskontrollen des Unterrichts zu treffen.
2. Laut Sweller ergibt sich *extraneous cognitive load* u. a. dann, wenn das Lernmaterial zu komplex dargestellt wird. Für das Planungshandeln könnte sich ein

hoher *extraneous cognitive load* dadurch ergeben, dass z. B. die Darstellung von Unterrichtsmethoden zumeist auf schriftlichen Berichten von nur geringer Anschaulichkeit beruht. Eine hohe kognitive Belastung könnte sich zudem aus der Anforderung ergeben, nicht nur „anschauliche" und handhabbare, sondern auch evident „wirksame" Methoden einzusetzen, Unterrichtsmethoden also zugleich sowohl im Blick auf ihre Handhabbarkeit als auch im Blick auf ihre Wirksamkeit zu beurteilen.

3. Schließlich unterstellt Sweller *germane cognitive load* u. a. dann, wenn die Anforderungen, das Lernmaterial zu verstehen, im Prozess des Lernens zu hoch sind. Übertragen auf das Planungshandeln könnte sich eine (zu) hohe kognitive Belastung z. B. aus der Anforderung ergeben, Unterrichtsentwürfe linear zu strukturieren (Einstieg-Erarbeitung-Sicherung), während der Planungsprozess aber nur iterativ und in einer Mischung aus top-down- und bottom-up-Prozessen bewältigt werden kann (vgl. Sweller 1994; Sweller et al. 1998).

Digitale Medien vermögen alle drei Formen solcher kognitiven Belastungen in Planungsprozessen zu reduzieren. So können mit Hilfe digitaler Medien erstens die Interdependenzbeziehungen zwischen einer Vielzahl didaktischer Dimensionen mit beliebiger Komplexität aufgezeigt und für Auswahlentscheidungen aufbereitet werden. Solche Leistungen überfordern die Kapazität des menschlichen Arbeitsgedächtnisses insbesondere dann, wenn mehrere Dimensionen mit jeweils mehreren Unterkategorien gleichzeitig berücksichtigt werden sollen (z. B. die „Passung" von Methoden zu Gruppengröße, Zeitfenstern und Lernzielen). Zudem können, zweitens, multimodal gestaltete Informationen beispielsweise zu Unterrichtsmethoden in einer Kombination von Bild- und Ton- mit Textmaterialien zur Anschaulichkeit beitragen, indem sie mehrere Sinne und Informationskanäle der menschlichen Wahrnehmung ansprechen (z. B. mit Hilfe authentischer Unterrichtsvideos). Darüber hinaus kann, drittens, eine nicht-lineare Präsentation digitaler Lernmaterialien das Arbeitsgedächtnis dadurch entlasten, dass didaktische Dimensionen und Unterrichtsentwürfe iterativ und spielerisch erschlossen werden; dies könnte die Flexibilität des Planungshandelns und damit auch die Lernmotivation erhöhen (vgl. Mayer und Anderson 1992; Moreno und Valdez 2005). Insgesamt bieten digitale Medien in dieser Lesart die Möglichkeit, kognitive Kapazitäten für didaktische Reflexionen im Planungsprozess „frei" zu halten, wodurch die Umsetzung von Planungsentwürfen und der Transfer des Gelernten in die Praxis positiv beeinflusst werden könnten (vgl. Lave und Wenger 1991).

4 Die Entwicklung einer App zur videogestützten Kursplanung

In einem zugleich grundlagenwissenschaftlich fundierten und auf Anwendung zielenden Vorgehen wurde die Entwicklung der Kursplanungs-App zunächst auf einen Prototyp zur Gestaltung von Einstiegssituationen beschränkt, die gemäß der Befragung von Schöb et al. (2015) für Lehrkräfte der Erwachsenen- und Weiterbildung eine wiederkehrende und zentrale Anforderung darstellen. Ausgehend von diesem Bedarf wurden auf der Basis einer umfassenden Literaturrecherche 18 für die Ge-

Abb. 1 Vorselektierte Ansicht der Kursplanungs-App in Form einer tag cloud. (Quelle: Eigene Darstellung)

staltung von Einstiegssituationen typische Methoden zusammengestellt und im Blick auf Aktualität und Passung von zwei Experten aus der Allgemeinen Didaktik bzw. der Erwachsenenbildung bewertet. Dieses Set an Methoden wurde auf der Grundlage der im vorhergehenden Kapitel knapp skizzierten kognitionspsychologischen Überlegungen und Befunde für die Entwicklung einer Kursplanungs-App für Lehrende genutzt. Ausgewählte, aber zentrale Funktionalitäten dieser App werden im Folgenden beschrieben.

Um den *intrinsic cognitive load* bei Planungsprozessen zu reduzieren, bietet die App die Möglichkeit, Interdependenzbeziehungen zwischen didaktischen Dimensionen schnell sichtbar zu machen (vgl. Mayer und Moreno 2010; Abb. 1). Die prinzipiell verfügbaren Methoden können anhand von Vorentscheidungen der Lehrkräfte über die angestrebten Lernziele, die Sozialform, die Medien, die erwartete Teilnehmerzahl und/oder die angestrebte Dauer eingegrenzt werden. Die so erschlossenen Methoden werden in Form einer *tag cloud* angezeigt, die im Zuge der Auswahl ihre Anordnung verändert: Die unter didaktischen Gesichtspunkten besten Treffer wandern in die Mitte, weniger passende an den Rand. Das Auswahlmenü unterstützt interdependente Planungsentscheidungen auch dadurch, dass es schrittweise genutzt werden kann. So können Unterrichtsmethoden sukzessive in Abhängigkeit von bereits getroffenen Entscheidungen über Lernziele, Gruppengröße usw. identifiziert werden.

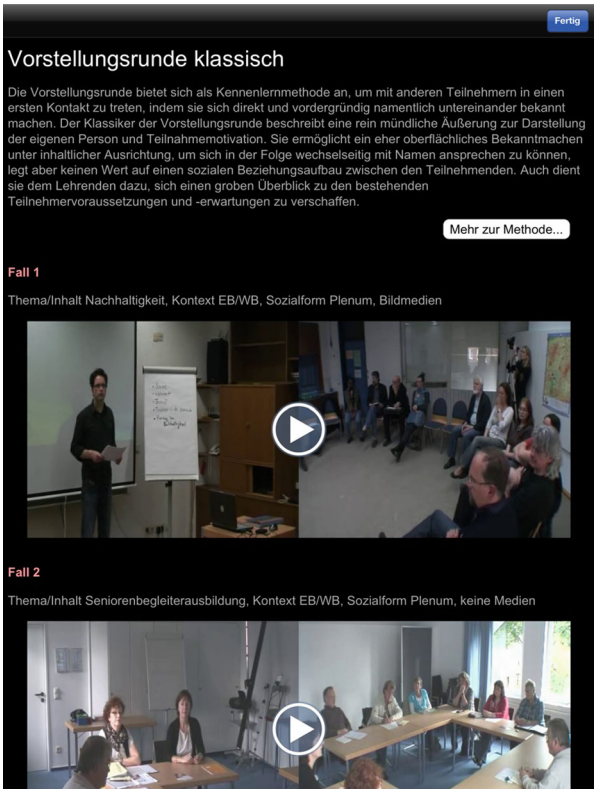

Abb. 2 Darbietung von Methoden in Form von Text und Video. (Quelle: Eigene Darstellung)

Eine zweite Funktionalität dient dazu, den e*xtraneous cognitve load* im Planungsprozess zu reduzieren, indem die Anschaulichkeit der verfügbaren Methoden erhöht wird und damit auch Einschätzungen ihrer möglichen Wirksamkeit in der erwarteten Lerngruppe unterstützt werden. Dazu bietet die App – wie die gängige Methodenliteratur auch – kurze Texte zu ausgewählten Methoden. Ergänzend werden authentische Videomaterialien angeboten, die anschaulich sind und damit Einschätzungen zu ihrer Umsetzbarkeit unter den je konkreten Rahmenbedingungen verbessern können. Die angebotenen Videofälle können zudem helfen, situative Bezüge herzustellen (vgl. Digel et al. 2012; Abb. 2).

Eine dritte Funktionalität soll den *germane cognitive load* reduzieren, indem kreative Suchbewegungen durch intuitive Bedienung und flexible Kombinationsmöglichkeiten unterstützt und damit sowohl top-down- als auch bottom-up-Prozesse bei der Unterrichtsplanung ermöglicht werden (vgl. Moreno und Valdez 2005). So kann ein Einstieg in die Erschließung geeigneter Methoden über einen direkten Zugriff auf einzelne Methoden gewählt werden. Über ein Antippen des Namens der Methode in der *tag-cloud*-Ansicht wird die gewählte Methode anhand eines Kurzabstracts vorgestellt und kann entweder über eines der zwei bis vier kurzen authentischen Unterrichtsvideos mit exemplarischen Gestaltungs- und Umsetzungsformen oder in Form eines einseitigen Methodentextes näher erschlossen werden. Der Einstieg kann aber auch – wie von vielen didaktischen Theorien empfohlen – zunächst über die

Lernziele und dann über die weiteren verfügbaren didaktischen Auswahlkriterien erfolgen. Auf diese Weise können unterschiedliche Unterrichtsentwürfe in kurzer Zeit erprobt und in ihrer „Passung“ zur konkreten Lehr-Lern-Einheit gegeneinander abgewogen werden (Abb. 2).

Weitere, hier nicht näher beschriebene Funktionalitäten der App sehen vor, dass Planungsprozesse auch ausgehend von einer Übersicht zur Kursablaufplanung gestartet und darin dann einzelne Methoden als Bausteine importiert werden können. Zudem lassen sich einmal in den Verlaufsplan als Kursbausteine integrierte Methoden kommentieren und mit Notizen versehen. Bei gleichen (didaktischen) Auswahlkriterien kann die Reihenfolge der Methoden beliebig getauscht und damit der Gesamtablauf verändert werden. Zudem erlaubt es die App, die Planung schrittweise durchzuführen, jederzeit zu unterbrechen, Teilschritte zu speichern und zu einem späteren Zeitpunkt gegebenenfalls zu revidieren. Die mediale Gestaltung des Planungstools in Form einer App sichert zudem ihre ortsunabhängige Anwendbarkeit, da die präsentierten Inhalte auch offline genutzt werden können.

Diese und weitere technische Ausgestaltungen sollen Lehrkräfte bei der Informationsverarbeitung (Berücksichtigung von Interdependenzbeziehungen, Sicherung von Anschaulichkeit, Ermöglichung iterativer Entscheidungsprozesse) kognitiv entlasten. Die Erwartung besteht darin, dass die „frei“ gewordenen kognitiven Kapazitäten dann für didaktisch reflektierte Entscheidungen genutzt werden können.

5 Fragestellungen und Befunde einer quasi-experimentellen Feldstudie

In einer quasi-experimentellen Feldstudie wurde untersucht, ob (1) die entwickelte App Lehrende bei der Kursplanung kognitiv entlasten und (2) dadurch die didaktische Qualität von Unterrichtsentwürfen verbessert werden kann. Die Studie wurde in das reguläre Angebot des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen integriert und im Sommersemester 2014 durchgeführt. Thematisch ging es in dem Seminar um die mikrodidaktische Planung und Evaluation von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung; dieses Seminar wurde bei gleichen Inhalten und gleicher Organisationsform insgesamt drei Mal angeboten.

Der Studie lag ein Experimental-Kontrollgruppen-Design zugrunde. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, Kurseinstiege zu konzipieren, zu präsentieren und zu begründen. Als abhängige Variable wurden die Planungsfähigkeiten der Teilnehmenden erfasst. Die verfügbaren Planungshilfen wurden als unabhängige Variable wie folgt variiert: Gruppe 1 „App“ (N = 16) erhielt das skizzierte Kursplanungs-Tool, Gruppe 2 „Print“ (N = 16) arbeitete mit den gleichen Darstellungen der Methoden zur Gestaltung von Anfangssituationen in Printform (also ohne Videos) (in Anlehnung an Müller et al. 2012), und Gruppe 3 „Kontrolle“ (N = 18) erhielt keine Planungshilfen.

Die Umsetzung erfolgte in einer 60-minütigen Partnerarbeit. Die Aufgabe bestand darin, einen maximal dreistündigen Kurseinstieg für eine zweitägige Einzelveranstaltung in Präsenzform zu entwerfen. Die Kleingruppen wurden aufgefordert, einen Entwurf für den Einstieg in einen Kurs zu erarbeiten, der sich dem Thema „Kommunikation und Interaktion für Führungskräfte“ widmete und bei dem die Gruppe

der Teilnehmenden der Lehrkraft unbekannt war. Die Studierenden sollten während des Planungsprozesses „laut denken“ und wurden bei der gemeinsamen Planung videografiert. Direkt im Anschluss an die Erarbeitung einer Kursplanung wurden die Teilnehmenden standardisiert befragt. Der dabei eingesetzte Fragebogen orientierte sich an der Cognitive Load Theory und umfasste überwiegend geschlossene Fragen im Likert-Format (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu) sowie ergänzend offene Antwortmöglichkeiten. Der Fragebogen enthielt Itembatterien zur subjektiven Einschätzung der mentalen Belastung (z. B. „Ich habe mich bei der Aufgabe mental angestrengt“), der Schwierigkeit der Aufgabe (z. B. „Die Aufgabe war für mich schwer zu lösen“), der Verständlichkeit der Planungshilfen (z. B. „Die Methoden wurden verständlich dargeboten“) oder der Steuerungsmöglichkeiten des Planungsprozesses (z. B. „Ich konnte den Planungsprozess als Ganzes überblicken“). Für die Auswertungen wurden für jede Kategorie Mittelwerte berechnet.

Im Anschluss wurden die Planungsentwürfe von den Zweiergruppen in Form einer zehnminütigen Präsentation vorgestellt und abschließend in Einzelarbeit auf Basis von einheitlichen Reflexionsfragen begründet. Die Fragen lauteten: (1) Bitte begründen Sie, welche Ziele Sie mit der Gestaltung der Einstiegssituation erreichen möchten? (2) Warum haben Sie sich für die ausgewählten Methoden entschieden? (3) Warum nicht für andere, die auch hätten gewählt werden können? Die Präsentationen fanden einzeln gegenüber der Seminarleitung und somit unabhängig voneinander statt, sodass die Gruppen nicht voneinander lernen konnten.

Der Entwurf der Kursplanung sowie die erfragten Begründungen wurden inhaltsanalytisch codiert, wobei sich die Kategorien für die Begründungen aus den Reflexionsfragen ableiteten. Die Qualität der Kursentwürfe wurde anhand folgender Kriterien beurteilt: (1) Plausibilität des Aufbaus vor dem Hintergrund gesetzter Ziele; (2) Angemessenheit der Methoden im Blick auf die sachliche, psychologische und soziale Dimension zur Aktivierung der Teilnehmenden (vgl. Siebert 2006); (3) Vollständigkeit und innere Kohärenz der Kursplanungen in Bezug auf die berücksichtigten didaktischen Planungsfaktoren (Ziele, Inhalt, Methoden, Medien und Erfolgskontrolle im Blick auf die definierte Zielgruppe und die formulierten Rahmenbedingungen) (vgl. Schlutz 2006). Die Beurteilung erfolgte in Form eines vierstufigen Ratings (bspw. 1 = nicht vollständig bis 4 = vollständig), das von einer Projektmitarbeiterin sowie von einem Didaktikexperten unabhängig voneinander vorgenommen wurde. Die auf Basis von Krippendorffs Alpha berechnete Übereinstimmung weist dabei gute bis sehr gute Werte auf (z. B. $\alpha = 0{,}78$ für die Plausibilität der Kursentwürfe; vgl. Wirtz und Caspar 2002).

Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich im Folgenden auf die Daten aus den quantitativen Befragungen sowie auf die inhaltsanalytische Auswertung der Kursentwürfe und deren Begründung.

5.1 Stichprobe

An der quasi-experimentellen Feldstudie haben insgesamt 50 angehende Lehrkräfte teilgenommen. Diese weisen ein Durchschnittsalter von 21 Jahren auf und sind zu 90 % weiblich. Alle haben Erwachsenen- und Weiterbildung als Studienschwerpunkt im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen

gewählt, 70 % studieren im Haupt- und 30 % im Nebenfach, alle sind in Vollzeit in den Studiengang eingeschrieben. Die Teilnehmenden haben zu 96 % keine Berufserfahrung als Lehrkraft in der Erwachsenen- und Weiterbildung, 4 % sind nebenberuflich in geringem Umfang als Kursleitende mit (jungen) Erwachsenen tätig. Ihre didaktisch-methodischen Vorkenntnisse stufen die Studierenden durchschnittlich als wenig ausgeprägt ein (M = 1,7; SD = 0,586). Mit der Lektüre von Methodenliteratur hingegen schätzen sie sich als eher vertraut ein (M = 3,1; SD = 0,646). Gleichzeitig stellt diese für sie keine adäquate Planungshilfe dar (M = 1,4; SD = 0,512), vielmehr fällt es ihnen nach Selbsteinschätzung tendenziell eher schwer, die „theoretischen" Inhalte in (künftiges) praktisches Handeln zu übersetzen (M = 1,7; SD = 0,69).

5.2 Zentrale Befunde

Die Ergebnisse beziehen sich auf 50 Teilnehmende bzw. 25 Kursentwürfe, die in Zweiergruppen erstellt wurden. Die Befunde werden in Form von Häufigkeitsangaben und Mittelwertberechnungen je Gruppe „App", „Print" und „Kontrolle" berichtet, zudem werden die Gruppen in Bezug auf ihre Einschätzungen der Kursplanung anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse verglichen.

5.2.1 Befragungsdaten zur subjektiven Einschätzung der Kursplanung

Im Blick auf die Einschätzung der Schwierigkeit der Aufgabe gab es keine signifikanten Differenzen zwischen den drei untersuchten Gruppen. Die gestellte Aufgabe in Form eines Entwurfs für den Einstieg in einen zweitägigen Kurs zum Thema „Interaktion und Kommunikation für Führungskräfte" stuften ca. drei Viertel der 50 Teilnehmenden als komplex sowie inhaltlich anspruchsvoll ein. Dabei konnten 17 % der Teilnehmenden in der Planung auf praktisches Wissen zur Gestaltung von Einstiegssituationen zurückgreifen; die dargebotenen Methoden waren 28 % der Teilnehmenden überwiegend bekannt. Hingegen bestanden zwischen den drei Gruppen signifikante Unterschiede bezüglich der subjektiv empfundenen kognitiven Belastung ($F(2, 48) = 28{,}37$; $p < 0{,}01$). Diese war bei der Gruppe „Print" am höchsten und in der Gruppe „App" am niedrigsten ausgeprägt (M = 3,4; SD = 0,456; versus Gruppe „App" mit M = 2,6; SD = 0,327 und Gruppe „Kontrolle" mit M = 2,9; SD = 0,395). Vergleichbare signifikante Unterschiede ergaben sich auch bezüglich der Einschätzung der Klarheit der Planungshilfen ($F(2, 48) = 24{,}71$; $p < 0{,}01$). So fanden die Mitglieder der Gruppe „App" die digitale Fassung der Arbeitsvorlagen und Unterstützungshilfen deutlich klarer gestaltet (M = 3,6; SD = 0,398) als die Gruppen „Print" (M = 2,3; SD = 0,404) und „Kontrolle" (M = 2,1; SD = 0,576). Die Gruppen „Print" und „Kontrolle" hatten zudem in einem signifikant geringerem Ausmaß das Gefühl, die Einsatzmöglichkeiten der ihnen bekannten bzw. in Printform vorliegenden Methoden gut beurteilen zu können (M = 2,4; SD = 0,513 bzw. M = 2,3; SD = 0,634), während die Gruppe „App" den Transfer auf Basis der als Text und Video vorliegenden Methoden optimistischer einschätzte (M = 3,4; SD = 0,422; ($F(2, 48) = 26{,}11$; $p < 0{,}01$)). Weiter bestanden zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Begründung des erstellten Kursentwurfs ($F(2, 48) = 22{,}56$; $p < 0{,}01$). So konnten die Mitglieder der Gruppen „Print" sowie

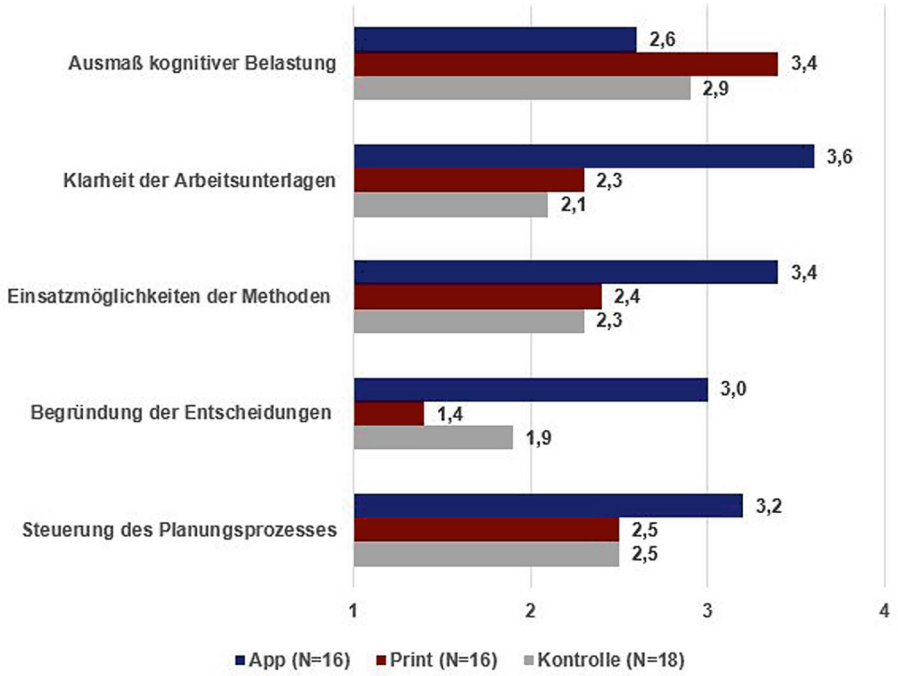

Abb. 3 Mittelwertvergleich der drei Gruppen zur subjektiven Einschätzung der Kursplanung. (Quelle: Eigene Berechnung)

„Kontrolle" ihre Methodenauswahl kaum begründet treffen (M = 1,4; SD = 0,423 bzw. M = 1,9; SD = 0,568), während die Mitglieder der Gruppe „App" eher zu einer Begründung ihrer Entscheidungen in der Lage waren (M = 3,0; SD = 0,601). Auch in der Einschätzung der eigenen Steuerungsmöglichkeiten des Planungsprozesses traten signifikante Unterschiede auf ($F(2, 48) = 20{,}21$; $p < 0{,}01$). Die Einschätzung fiel in der Gruppe „App" am positivsten aus (M = 3,2; SD = 0,513 versus Gruppe „Print" und „Kontrolle" jeweils mit Mittelwerten um M = 2,5) (Abb. 3).

Zusammenfasend betrachtet kann somit festgehalten werden, dass die Gruppe „App" eine geringere kognitive Belastung zum Ausdruck brachte als die beiden anderen Gruppen; diese Entlastung scheint sich insbesondere auf die Verringerung des *extraneous* und *intrinsic cognitive load* zu beziehen. Die Gruppe „App" konnte zudem im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen didaktisch fundiertere Entscheidungen treffen und häufiger situative Bezüge herstellen.

5.2.2 Reflexionsfragen zur Begründung des Kursentwurfs

Die Begründung des Kursentwurfs vor dem Hintergrund der vorgegebenen Ziele stellte alle 50 Teilnehmenden unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit vor eine ungewohnte Herausforderung. Nur ca. 50 % der Antworten stellten eine didaktische Begründung der Kursgestaltung dar; diese bezog sich wiederum zu ca. einem Drittel auf eine Passung der Methode zu den thematisierten Inhalten und ihrer Vermittlung

und Erarbeitung. Nur ca. ein Viertel der Studierenden begründete die methodischen Auswahlentscheidungen für den Kurseinstieg mit dem Verweis auf adressierte Lernziele. Dabei gehörten 10 dieser 12 Studierenden der Gruppe „App“ an.

Konkreter nach den Gründen für die Wahl der in den Kursentwurf einbezogenen Methoden befragt, wurden von den Studierenden unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit die Bekanntheit der Methode (30 %) und die subjektive Einstellung gegenüber der Methode (26 %) am häufigsten als Auswahlkriterien genannt. Darauf folgten Argumente zur Passung der Methode zu den Inhalten (21 %) sowie deren Eignung zur Gruppenbildung (17 %). Ferner nannten 16 % der Teilnehmenden die überzeugende Darstellung einer Methode und ihrer Umsetzung als Grund für die Auswahl. Dabei entfielen alle dieser Kategorie zugeordneten Äußerungen auf die Mitglieder der Gruppe „App“, weiter brachten diese auch als einzige das Argument der situativen Eignung der Methode in 10 % der Äußerungen als Begründung für die Auswahl ein.

Andere Methoden, die auch für die Kursplanung hätten gewählt werden können, wurden in erster Linie aufgrund von Unvertrautheit (17 %) und Unbeliebtheit (32 %) ausgeschlossen. Aus Sicht von 15 % der Studierenden ermöglichten diese Methoden zudem das Erreichen einer sozialen Zusammenführung der Teilnehmenden nicht bzw. weniger gut. Ergänzend wurde die nicht vorhandene Passung der Methoden zueinander, zur Gruppengröße und zu den organisationalen Rahmenbedingungen genannt. Diese Ausschlusskriterien wiederum wurden zu 90 % von Mitgliedern der Gruppe „App“ genannt.

Zusammenfassend betrachtet fällt auf, dass es allen Studierenden schwerfällt, ihre Kursentwürfe didaktisch zu begründen. Allein die Mitglieder der Gruppe „App“ nannten das Erreichen bestimmter Lernziele als Grund für ihre Unterrichtsentwürfe. Darüber hinaus hatte die Gruppe „App“ intensiver über die Eignung von Methoden nachgedacht und häufiger fallbezogene Auswahlentscheidungen getroffen.

5.2.3 Beurteilung der Kursentwürfe

Trotz der einheitlich gestellten Planungsaufgabe lagen 25 sehr unterschiedliche Kursentwürfe vor. Durch die Festlegung der Kurseinstiege auf die maximale Dauer eines Vormittags, ist der grundsätzliche Umfang von durchschnittlich zwei Stunden recht vergleichbar, während die Anzahl der enthaltenen Einheiten sowie die Zahl der darin einbezogenen Methoden zwischen zwei bis vier variierten.

Betrachtet man den Aufbau der Kursentwürfe, fällt auf, dass die Ziele zumeist als Grobziele und übergreifend für die gesamte Dauer des Einstiegs und damit mehrere Einheiten formuliert wurden. Wurden Ziele für einzelne Einheiten bzw. Schritte formuliert, waren diese zumeist gezielter auf die soziale Dimension der Gestaltung von Einstiegssituationen bezogen, ohne aber die unterschiedlichen Dimensionen von Einstiegssituationen zu hierarchisieren. Somit erschien der Aufbau vor dem Hintergrund der formulierten Ziele nur in einzelnen Fällen plausibel, überwiegend wurden die formulierten Ziele nicht aufeinander bzw. konkret auf die schrittweise Kursgestaltung bezogen. Insgesamt wurden daher nur sechs von 25 Kursplanungen als durchgehend plausibel eingestuft, 14 Verlaufsplanungen wurden nur in einzelnen Teilschritten aufeinander bezogen, ohne dass allerdings ein durch die Ziele aufge-

spannter und die Einstiegssituation übergreifender roter Faden erkennbar gewesen wäre. In den übrigen fünf Kursentwürfen fehlte ein solcher Spannungsbogen ganz. Die nicht bzw. wenig zielbezogen gestalteten Entwürfe stammten durchweg aus der Gruppe „Kontrolle“, vier der fünf zielbezogenen Ablaufpläne ließen sich der Gruppe „App“ zuordnen.

Dabei waren in allen Planungen eine Ablaufvorstellung sowie eine Methode zum gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmenden enthalten. An weiteren Methoden wurden Arbeitsformen zur kognitiven Aktivierung sowie dem persönlichen Ankommen der Teilnehmenden eingesetzt. Während somit alle Planungen die soziale Dimension der Gestaltung von Einstiegssituationen berücksichtigten, wurden die psychologische und die sachliche Dimension nur in Teilen einbezogen: Dies geschah jeweils nur bei einem Drittel der vorliegenden 25 Planungsentwürfe. Etwa ein Viertel der Planungsentwürfe thematisierte alle drei in Einstiegssituationen relevanten Gestaltungsdimensionen gleichermaßen (vgl. Siebert 2006). Diese entstammten mehrheitlich der Gruppe, deren Kursentwürfe mit Hilfe der App realisiert wurden. Zwei der ganzheitlichen Planungsentwürfe wurden in der Kontrollgruppe erstellt.

Analysiert man die einzelnen Phasen bzw. Einheiten hinsichtlich der darin berücksichtigten didaktischen Planungsfaktoren, können sechs Kursentwürfe unter Einschränkung der Feindifferenzierung der Ziele als eher vollständig bis vollständig eingestuft werden. Diese berücksichtigten die Methoden als Wegbereiter zur Erarbeitung der thematisierten Inhalte und enthielten Erfolgskontrollen, die in die einzelnen Phasen integriert wurden oder zumindest am Schluss des Kurseinstieges standen. Weiter erschienen die Bezüge bei zwei Drittel dieser Entwürfe auch kohärent. Während die kohärent geplanten Entwürfe bis auf einen Entwurf (aus der Gruppe „Kontrolle“) alle von Mitgliedern der Gruppe „App“ erstellt wurden, entstammten die restlichen zwei (eher) vollständigen Entwürfe der Gruppe „Kontrolle“. Die weniger vollständigen Ablaufplanungen enthielten nicht in jeder Phase klare Bezüge zwischen den Inhalten und Methoden. Als unvollständig wurden die Entwürfe eingestuft, bei denen zusätzlich noch Erfolgskontrollen für jede Phase fehlten und somit in keiner Phase die vier didaktischen Planungsfaktoren im Zusammenhang bedacht wurden. Dies traf auf vier der Kursentwürfe zu, die zur Hälfte den Gruppen „Print“ und „Kontrolle“ entstammten. Dabei wurden alle (eher) unvollständigen Kursentwürfe auch als nicht kohärent eingestuft.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich, dass die Mitglieder der Gruppe „App“ am häufigsten vollständige und kohärente Planungsentwürfe entwickelten, während dies der Gruppe, die mit der traditionellen Methodenliteratur arbeitete, seltener gelang. Damit scheint die App eine Unterstützung anzubieten, um bei der Planung in Zusammenhängen zu denken und verschiedene didaktische Planungsfaktoren integriert zu berücksichtigen. Dadurch wurden qualitativ hochwertigere Kursentwürfe erstellt, die in den Zielen, in den Inhalten, in den Methoden und der Erfolgskontrolle klarer aufeinander bezogen waren und somit in sich stimmig erschienen (vgl. Schlutz 2006).

6 Zusammenführung und Fazit

Mit den Ergebnissen dieser ersten evaluativen Feldstudie zum Einsatz digitaler Medien bei der Planung von Lehr- Lern-Einheiten lassen sich die beiden Untersuchungsfragestellungen wie folgt beantworten: Die Nutzung der App führte bei angehenden Lehrenden zu einer Reduktion der subjektiv empfundenen kognitiven Belastung bei der Planung. Weiterhin begünstigte die in der App realisierte vernetzte Darstellung der Planungsmaterialien eine Entwicklung didaktisch reflektierter Kursentwürfe. Ein Planungsvorgehen, das von den begründeten Zielsetzungen eines Kurses ausgeht, konnte die App hingegen bei der hier berücksichtigten Adressatengruppe nicht durchgängig fördern. Dabei ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass die Studierenden kaum über didaktisches Vorwissen sowie Erfahrungen in der Kursplanung verfügten. Dies zeigte sich auch in den Begründungen der Kursentwürfe, die überwiegend auf subjektiven Wertungen beruhten. Dennoch war die Qualität der Kursentwürfe, die auf Basis der App erstellt wurden, durchschnittlich höher als die der beiden Vergleichsgruppen. Im Ergebnis lagen dann, wenn die App verwendet wurde, eher vollständige und kohärente Planungen vor, die sowohl verschiedene didaktische Planungsfaktoren und deren Zusammenwirken berücksichtigten als auch neben der sozialen die psychologische und sachliche Dimension in die Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens beim Kurseinstieg einbezogen.

Allerdings unterliegen die vorliegenden Befunde auch einigen Einschränkungen. Zwar deutet sich an, dass die Nutzung der App angehende Lehrkräfte bei ihren Planungsaufgaben kognitiv entlastet und damit eine didaktisch reflektierte Kursplanung unterstützt. Auf welche Elemente und Funktionalitäten der App dies im Detail zurückgeführt werden kann, lässt sich anhand der vorliegenden Daten allerdings noch nicht sagen, so etwa weil die subjektiven Einschätzungen der kognitiven Belastung sich auf die gesamte Planungseinheit und nicht auf einzelne Phasen bzw. auf einzelne Funktionalitäten der App bezogen. Zudem war es aufgrund der Umsetzungsbedingungen im universitären Lehrbetrieb nicht möglich, eine Baseline-Erhebung der bereits vorhandenen Planungskompetenzen zu realisieren. Auch fehlt es noch an Follow-up-Daten, um einschätzen zu können, ob mit der hier realisierten Kurzzeit-Intervention didaktische Reflexivität nachhaltig gefördert werden konnte oder diese auf das durchgeführte Seminar beschränkt blieb. Schließlich steht die Analyse der Prozessdaten noch aus, um genauer beurteilen zu können, welchen Einfluss die Qualität der Zusammenarbeit in den Kleingruppen auf die Qualität der Unterrichtsentwürfe hatte. In anschließenden Forschungsarbeiten verdient auch die Frage Beachtung, wie viel professionelle Expertise – etwa im Vergleich von Novizen und Experten – bei den Lehrkräften bereits vorhanden sein muss, um die erweiterten Planungsmöglichkeiten optimal zu nutzen.

Gleichwohl erscheint es uns auf Basis der hier präsentierten, ersten Ergebnisse lohnenswert, an der Weiterentwicklung der Kursplanungs-App zu arbeiten. Die eingangs geschilderten empirischen Befunde zu Bedarfen und Interessen des Lehrpersonals an wissenschaftlich fundierten, ökonomisch, örtlich und zeitlich flexibel einsetzbaren Planungshilfen bestärken uns in solchen Überlegungen. Dazu gehört u. a. ihre Anreicherung um Methoden für jene Phasen von Lehr-Lern-Prozessen, die an den Einstieg anschließen, oder auch für spezifische Inhalts- und Fachbereiche

(wie z. B. den (Zweit-)Spracherwerb oder das Training formaler Schlüsselqualifikationen). Darüber hinaus werden wir nach Wegen suchen, die Verbreitung der App in der Weiterbildungspraxis zu fördern, möglichst in Kombination mit dem DIE-Portal wb-web. Perspektivisch soll das entwickelte digitale Tool aber nicht nur einen Beitrag zur Unterstützung der Praxis leisten, indem es z. B. in Aus- und Weiterbildungskurse für Lehrkräfte integriert wird, sondern auch in Interventions- und Implementationsstudien zur Erforschung der Möglichkeit, die Professionalität des Lehrhandelns zu fördern, eingesetzt werden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Breloer, G., Dauber, H., & Tietgens, H. (1980). *Selbststeuerung und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Bereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie* (Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), & Universität Duisburg-Essen (UDE) (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann.

Digel, S., Goeze, A., & Schrader, J. (2012). *Aus Videofällen lernen – Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: Bertelsmann.

Gerjets, P., Scheiter, K., & Cierniak, G. (2009). The scientific value of cognitive load theory: a research agenda based on the structuralist view of theories. *Educational Psychology Review*, *21*(1), 43–54.

Gruber, H. (2004). *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung (Forschungsbericht Nr. 13)*. Regensburg: Universität Regensburg.

Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, *54*, 407–472.

Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.

Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts*. Bielefeld: Bertelsmann.

Hoffmann, N. (2011). Ratgeber-Didaktik in Didaktik-Ratgebern. Portrait eines Selbstlernmediums aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. *Der pädagogische Blick*, *19*(1), 4–12.

Kade, J. (1989). *Kursleiter und die Bildung Erwachsener: Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kade, S. (1990). *Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, *12*(1), 1–10.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge.

Martin, A., & Langemeyer, I. (2014). Demographie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014* (S. 43–88). Bielefeld: Bertelsmann.

Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, *84*(4), 444–452.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2010). Techniques that reduce extraneous cognitive load and manage intrinsic cognitive load during multimedial learning. In J. L. Plass, R. Moreno & R. Brünken (Hrsg.), *Cognitve load theory* (S. 131–152). Cambridge: University Press.

Michel, L. P. (2008). *Digitale Schule – wie Lehrer Angebote im Internet nutzen. Tübingen: MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung*. http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/MMB_Veroeffentlichung_Lehrer_Online_20080505_final.pdf. Zugegriffen: 28. Nov 2016.

Moreno, R., & Valdez, A. (2005). Cognitive load and learning effects of having students organize pictures and words in multimedial environments: the role of student interactivity and feedback. *Educational Technology Research and Development*, *53*, 35–45.

Müller, M., Alsheimer, M., Iberer, U., & Papenkort, U. (2012). *Einführung in die Seminarplanung. Eine Spielanleitung mit Checklisten und Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (4. Aufl., S. 1031–1065). Washington D.C.: AERA.

Sandfuchs, U. (1982). Unterrichtsvorbereitung – Bedeutung und Probleme, Hinweise und Ratschläge. In J. Baurmann, W. Menzel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Unterricht planen und vorbereiten. Praxis Deutsch* Sonderheft 1982 (S. 4–9). Seelze: Friedrich.

Sandfuchs, U. (2009). Grundfragen der Unterrichtsplanung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 512–519). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Schnotz, W., & Kürschner, C. (2007). A reconsideration of cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, *19*(4), 469–508.

Schöb, S., Sahlender, M., Brandt, P., Fischer, M., & Wintermann, O. (2015). Information und Vernetzung – Bedarfe und Erwartungen von Lehrkräften an online-gestützte Fortbildungsangebote. www.die-bonn.de/doks/2015-erwachsenenbildner-01.pdf. Zugegriffen: 28. Nov 2016.

Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25–68). Bielefeld: Bertelsmann.

Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (5. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung – theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. doi:10.1007/s40955-016-0076-7.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, *4*(4), 295–312.

Sweller, J., van Merrienboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, *10*(3), 251–296.

Wiater, W. (1997). *Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer.

Wiater, W. (2009). Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 505–512). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung. (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen: Schlussbericht*. Kerpen: BMBF.

ZfW (2016) 39:349–364
DOI 10.1007/s40955-016-0073-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Erfolg als Professionalitätsmerkmal?

Strukturmerkmale didaktischer Selbstreflexion von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Lisa David

Eingegangen: 11. August 2016 / Angenommen: 9. November 2016 / Online publiziert: 1. Dezember 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Anspruch an Kursleiterinnen und Kursleiter, das berufliche Handeln bzw. die eigenen Lehrerfahrungen zu reflektieren. Nach der Einbettung in aktuelle Professionalitätsdiskurse werden zwei Reflexionsebenen didaktischer Selbstreflexion identifiziert: Zum einen die direkte didaktische Reflexion als Nachdenken über das eigene Lehrhandeln und die Lehr-Lernsituation und zum anderen die selbsteinschließende Reflexion Am Beispiel der Bewertung von Erfolg wird verdeutlicht, wie Lehrende ihren professionellen Rahmen abstecken und welche Verknüpfungen sich dabei mit den Absichten des erwachsenenpädagogischen Handelns formulieren lassen. So soll sichtbar werden, welche Strukturmerkmale didaktischer Selbstreflexion im Wege stehen können.

Schlüsselwörter Professionalität · Selbstreflexion · Didaktik · Erfolg · Lehrende · Erwachsenenbildung

Success as a token of professionalism

Structure characteristics of didactical reflection of trainers in adult education

Abstract This article focuses on the requirement for teachers and trainers in adult education to reflect on their professional actions and teaching experiences. After a short overview of the current debate on professionalism, a definition of the term didactical reflection is elaborated, differentiating between two levels of reflection: on one hand a direct didactical reflection on teaching actions or situations and on the other hand a self-including reflection. Subjective definitions of successful teaching show how teachers trace out their professional frame of reference and which links

Dr. L. David, Ph.D (✉)
One-Person Business AUSTRIA, Eichenweg 23, 8042 Graz, Österreich
E-Mail: office@lisadavid.eu

to the intents of teaching actions can be found. The article aims to show which structural features stand in the way of didactical self-reflection.

Keywords Professionalism · Self-reflection · Didactics · Success · Teaching · Adult education

1 Ausgangslage

Ob Erwachsenenbildung als Profession gilt, steht seit mehr als 40 Jahren zur Diskussion. Nichtsdestotrotz konzentriert sich empirische Professionsforschung auf verschiedene Professionalisierungsverläufe und die Entwicklung von Professionalität von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Neben Beschreibungen von Motiven für die Berufswahl in der Erwachsenenbildung (vgl. Scherer 1987; Kade 1989a; Nittel 2005; Harmeier 2009; Lenk 2010) wurde bisher thematisiert, welche subjektiven Kategorien der beruflichen Selbstbeschreibung zugrunde liegen (vgl. Hartig 2009) und auf welche Quellen des Wissens sich Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in ihrem professionellen Handeln beziehen (vgl. Hof 2001a).

In einem großangelegten Forschungsprojekt wurden die Erzähldaten aus 100 biografischen Interviews mit Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern gesammelt, um sie auf ein eventuelles „Wir-Gefühl" innerhalb des Bereichs der Erwachsenenbildung zu untersuchen (vgl. Nittel 2001, S. 74). Nittel beschreibt anhand zweier Kursleitungs-Fälle, wie die verschiedenen Biografien pädagogisches Engagement katalysieren und welche „Symptome" von Erwachsenenbildungsprofessionalität identifiziert werden können (vgl. Nittel 2002a, S. 255 ff.). Bezogen auf die berufsbiografische Entwicklung von Professionalität schreibt Nittel, wie Professionalität unter den Bedingungen einer „Nicht-Profession" erzeugt und aufrechterhalten wird: Er identifiziert eine Art intuitive Professionalität, die sich durch den Einfluss persönlicher moralischer Haltungen in Bezug zu *legitimem* Wissen auf das pädagogische Handeln gestaltet. Dabei fehlen ihm zufolge jedoch ein Theorie-Praxis-Bezug als Erkenntnisressource sowie eine bestimmte reflexive Professionalität (vgl. Nittel 2002a, S. 284 f.).

Der Anspruch an Lehrende, das eigene berufliche Handeln kontinuierlich zu reflektieren, ist keinesfalls neu, allerdings wurde bisher selten untersucht, wie didaktische Reflexion bzw. Selbstreflexion konkret gerahmt und begrifflich gefasst werden kann. Als Strukturierungshilfe wird der Begriff „Toleranzkorridor" herangezogen (im Orginial „*corridor of tolerance*", vgl. McAlpine und Weston 2002), in dem Informationen aus Lehr-Lernsituationen auf ihre Relevanz für künftige Handlungen überprüft werden. Ein wichtiges Element des Toleranzkorridors besteht in dem subjektiven Erfolgsverständnis von Lehren und Lernen (vgl. Abschn. 3).

Der vorliegende Artikel befasst sich somit mit der Frage, wie Erfolg als subjektive Einschätzung gelungener Lehr-Lernprozesse den Reflexions-Rahmen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung beeinflusst. Um dieser Fragestellung nachzugehen werden folgende Leitfragen beantwortet:

- Welchen Beitrag leistet die Fähigkeit zur Selbstreflexion von Lehrenden in der Erwachsenenbildung für eine Professionalitätsdiskussion?
- Wie lässt sich *didaktische Reflexion* begrifflich eingrenzen und differenzieren?
- Welche Erfolgsmaßstäbe lassen sich bei Praktikerinnen und Praktikern identifizieren und wie können diese eingeteilt werden?
- Welchen Einfluss hat das subjektive Erfolgsverständnis von Lehren und Lernen auf didaktische Selbstreflexion von Kursleiterinnen und Kursleitern?

2 Professionalität von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Um den Zusammenhang von Professionalität und Reflexion herauszuarbeiten, muss zu Beginn der Begriff „Professionalität" geschärft werden. Während die bisherigen Diskussionen meist den Prozess der „Verberuflichung" untersuchen, stehen derzeit berufsbiografische Entwicklungen und damit die „Erwachsenenbildungsprofessionalität" im Fokus (vgl. Helsper und Tippelt 2011; Nittel 2011; Schütze 2000). Dabei geht es um „gekonnte Beruflichkeit" (Nittel 2002a, S. 256), die in Bezug zum „harten Kern der Anforderungen an das Berufshandeln" steht (Tietgens 1988, S. 37).

2.1 Professionalität als Differenztheorie

Der Begriff „Professionalität" kann dabei aus zwei Perspektiven betrachtet werden: dem *kompetenz*theoretischen Ansatz und dem *differenz*theoretischen Ansatz. Beim kompetenztheoretischen Ansatz wird eine konkrete Anforderungsstruktur herausgearbeitet, aufgrund derer basale Fähigkeiten formuliert werden, die für hochwertige pädagogische Arbeit notwendig sind. Aus differenztheoretischer Perspektive stehen die Widersprüchlichkeit und Fragilität der professionellen Handlungssituationen im Vordergrund (vgl. Nittel 2002a, 255 f.): „Sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der Wissens- und Handlungsebene gibt es vielfältige Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien" (Nittel 2011, S. 498). Dementsprechend lässt sich „Professionalität" folgendermaßen definieren:

> Professionalität stützt sich auf wissenschaftliches Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgabenlösungen, Deutungen, Interpretationen, Diagnosen, die in individueller Verantwortung zu treffen sind und Handlungen nach sich ziehen (Gieseke 2010, S. 243).

Professionalität kann somit beschrieben werden als Herausbildung von situativer Kompetenz im Sinne einer Fähigkeit der Mobilisierung von Wissen und dessen antizipative und situationsgerechte Anwendung (vgl. Tietgens 1992, S. 9 f.) Dazu müssen professionell Handelnde sich

> von technologischen Vorstellungen der Machbarkeit und Beherrschbarkeit von Bildung und Kompetenzentwicklung lösen und nach den Eigenlogiken, der sich in solchen Prozessen Ausdruck verschaffenden subjektiven Potenzialen fragen (Arnold und Gómez Tutor 2007, S. 161).

Zusätzlich ist zwischen einem Alltagsverständnis und einem wissenschaftlichen Konzept von Professionalitätsbegriff zu unterscheiden: „Denn alles, was glatt, schnell und stromlinienförmig läuft, wird in Alltagskontexten als professionell betrachtet“ (Gieseke und Dietel 2012, S. 253). Daraus entstehen häufig normative Handlungsvorgaben, die zwar, wie bei Hof (2001a) beschrieben, als subjektive Theorien ihre Gültigkeit beinhalten, jedoch nicht als allgemein-gültige oder gar wissenschaftliche Theorien in die erwachsenenbildnerische Praxis Einzug halten können: „Grundlegend ist dafür die paradoxe Maßgabe, dass man dem ‚Rezept zur Vermeidung von Rezepten‘ verpflichtet bleiben muss“ (Arnold 2007, S. 116). Tietgens (1992) Idee einer situativen Kompetenz in Kombination mit einer reflexiven Haltung gegenüber der eigenen Lehrtätigkeit und der Interdependenz von Planung und Situation lassen sich als eine mögliche Lösung des Umgangs mit „offenen, labilen und zudem höchst widersprüchlichen Situationen“ heranziehen (Combe und Helsper 2002, S. 40).

2.2 Professionalität und Reflexion

Eingebettet in diese Professionalitätsdiskurse wird der Bedarf an selbstreflexiven Fähigkeiten von Lehrenden auch mikro-didaktisch begründet, indem die Unplanbarkeit pädagogischer Erfolge hervorgehoben wird (vgl. Combe und Helsper 2002; Gieske 2010; Nittel 2011). Professionalität didaktischen Handelns lässt sich so als Vermeidung von Rezepten und Vernachlässigung von Machbarkeits- und Beherrschbarkeitsphantasien verstehen. Ein Mehr an Professionalität auf Seiten der Kursleiterinnen und Kursleitern kann über den Aufbau antizipativer, situativer und reflexiver Kompetenz erfolgen und zu einer individuellen Professionalitätsentwicklung beitragen. Da Kursleitende in Lebensläufe intervenieren, bedarf es professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns (vgl. Tietgens 1992, S. 10). Dementsprechend wird Selbstreflexion zu einer unabdingbaren Kompetenz von Kursleiterinnen und Kursleitern, um „nicht in ihrem berufspraktischen Erfahrungswissen zu verharren, sondern immer wieder situationsangemessenes, innovatives Lehrverhalten zu zeigen – umso mehr, wenn es darum geht, offene, divergente Situationen zu bewältigen“ (Pachner 2013, S. 7). Dies erfordere, „sich der eigenen Lehrerfahrungen, des eigenen pädagogischen Wissens sowie der eigenen Lehrhandlungen bewusst zu sein“ (Felbinger 2012, S. 214). Dabei erfolge die Reflexion des eigenen didaktische Handelns im Nachdenken über eigene Haltungen, Rahmenbedingungen, Motive und Lehrfähigkeiten innerhalb eines didaktischen Handlungsrepertoires und trage zu einer erhöhten Bewusstwerdung für gelungene Lehr-Lernprozesse bei (vgl. ebd. S. 214 f.).

3 Didaktische Reflexion

Mit „Reflexion“ ist zunächst das Nachdenken über die eigene Handlungspraxis in Abgleich mit wissenschaftlichen Ergebnissen unter Einbezug der jeweiligen Kontexte und strukturellen Bedingungen gemeint. Die Handlungspraxis von Kursleiterinnen und Kursleitern besteht in der Planung, Durchführung und Evaluation bzw.

Nachbereitung von Bildungsveranstaltungen. Mit anderen Worten: Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner

> planen, initiieren und gestalten in extra dafür geschaffenen didaktischen Arrangements und Settings die Neujustierung des Verhältnisses zwischen dem Subjekt und seiner Welt. Damit ermöglichen sie etwas, was wir empathisch „Bildung" nennen (Nittel und Völzke 2002, S. 501).

Die Bildungswissenschaftler Korthagen und Vasalos entwickelten im Rahmen ihrer Lehrkompetenzforschung das ALACT-Modell, das die didaktische Handlungsreflexion in 5 Phasen einteilt:

- Aktivität bzw. Handlung (*action*),
- der retrospektive Blick auf die Handlung mit Fokus auf den Bezug von Zielvorhaben und Zielerreichung sowie auf die Lernprozesse der Lernenden. Dabei werden auch die emotionalen Empfindungen mitbetrachtet (*looking back on the action*),
- das Bewusstsein über wesentliche Gesichtspunkte (*awareness of essential aspects*),
- der Entwurf von alternativen Handlungswegen (*creating alternative methods of action*),
- der Versuch einer Umsetzung dieser alternativen Handlungswege in die Praxis (*trial*) (vgl. Korthagen und Vasalos 2005, S. 49).

Laut McAlpine und Weston verläuft der Blick auf eine Handlung und die Bewusstwerdung wesentlicher Gesichtspunkte stets durch eine Art Filter, den sie als „Toleranzkorridor" (im Original: „*corridor of tolerance*") bezeichnen. Dabei werden gewonnene Informationen als akzeptabel oder eben als irritierend bewertet (vgl. McAlpine und Weston 2002, S. 65). So ist der Toleranzkorridor dafür maßgebend, ob Informationen bzw. Erkenntnisse, die aus dem Blick auf die Handlung gewonnen werden, als entscheidungsrelevantes Wissen für potentiell veränderte Handlungen gelten (vgl. ebd., S. 62). Angelehnt an das ALACT Modell und an McAlpines und Westons Modell des metakognitiven Reflexionsprozesses dient das Schema in Abb. 1 als Grundlage für die vorliegende Untersuchung.

Verschiedene implizite aber auch explizite subjektive Tatsachen beeinflussen das Nachdenken über die eigene Lehrtätigkeit. Das Monitoring besteht aus dem (Rück-) Blick auf die Handlung. Dadurch werden Informationen darüber gesammelt, ob die Handlung den eigenen Vorstellungen entspricht und die Handlung wird evaluiert. Eine solche Handlungsevaluierung orientiert sich an bestimmten Parametern bzw. an konkreten Maßstäben. Diese lassen sich wiederum im Toleranzkorridor verorten. Ob nun eine didaktische Entscheidung im Sinne optionaler Handlungsentwürfe stattfindet, hängt davon ab, ob die Evaluation die Handlung als angemessen bewertet oder nicht. Dies lässt sich am Beispiel der Lernverweigerung einer Teilnehmerin verdeutlichen, die während einer Lehr-Lernsituation sichtbar wird. Welche Handlung der Lehrende setzt, hängt davon ab, ob die Lehrperson ihre Verantwortung darin sieht, die Teilnehmerin zum Lernen zu ermutigen oder ob sie dies der Teilnehmerin selbst überlässt. Eine solche Positionierung ist innerhalb des Toleranzkorridors festgelegt und kann als *teaching belief* – als subjektive Tatsache und damit als Gewissheit –

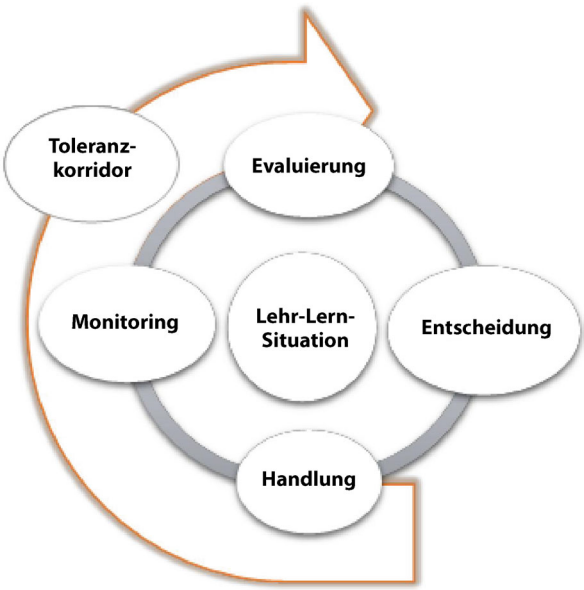

Abb. 1 Didaktische Reflexion und der Toleranzkorridor (eigene Darstellung)

der Lehrperson eingeordnet werden. Der Toleranzkorridor muss dementsprechend auf die darin enthaltenen Gewissheiten überprüft werden:

> Denn die „bevorzugte Reaktionsweise" ist die, welche einem Vertrautheit, Wiedererkennen und Sicherheit suggeriert, aber es ist nicht in jedem Fall diejenige, die der Komplexität einer Situation wirklich angemessen Rechnung zu tragen vermag (Arnold 2007, S. 155).

Zusammenfassend lassen sich zwei verschiedene Reflexionsebenen identifizieren:

- Reflexion der Handlung, die in einem Monitoring und in einer Evaluation eben dieser besteht und somit zu optionalen Handlungsentwürfen führt und
- Reflexion des Toleranzkorridors, der die Evaluationsparameter bestimmt und somit aus subjektiven Tatsachen (*teaching beliefs*) besteht.

Um den eigenen Toleranzkorridor auf seine Gewissheiten und Geprägtheiten zu untersuchen, muss dieser zuerst als subjektiver Filter anerkannt und akzeptiert werden. Dies ist nicht selbstverständlich: So werden zum Beispiel positive Rückmeldungen und Evaluationen von Teilnehmenden sowie reibungslose Abläufe als Erfolgskriterien herangezogen. Indem Lehrende ihre Lehr-Lernsituationen angelehnt an die eigenen Erfolgsparameter gestalten und beeinflussen, steigen die Chancen, dass diese Erfolgskriterien erfüllt werden. Dadurch bedarf es weniger Entwürfe optionaler Handlungsstrategien. Aus diesem Grund lohnt es, einen Blick auf die Maßstäbe zu werfen, die den subjektiven Erfolg einer Lehr-Lernveranstaltung für Lehrende bestimmen.

4 Das Forschungsdesign

In den vorigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass didaktische Reflexion einerseits als Nachdenken über das geplante, aktuelle aber auch vergangene Handeln verstanden werden kann. Andererseits bedarf es im Rahmen eines Professionalitätsdiskurses einer Reflexion der Maßstäbe, an denen diese Handlungen gemessen werden. Diese können als Elemente des Toleranzkorridors verstanden werden, der regelmäßig auf seine Geprägtheiten und auf die darin enthaltenen Gewissheiten überprüft werden muss. Im Fokus meiner Dissertation zum Thema *Didaktische Selbstreflexion als Professionalitätsmerkmal* steht die Rekonstruktion der Wirklichkeitsdarlegung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung mit dem Ziel, die Kriterien herauszufiltern, aufgrund derer die Kursleitenden ihr didaktisches Handeln reflektieren. Daraus werden Elemente des Toleranzkorridors herausgearbeitet. Methodische Basis der Untersuchung bilden die Grounded Theory (Strauss und Glaser) und narrative, biographische Interviews nach Schütze (1987).

Die Zielgruppe besteht aus freiberuflich tätigen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die mehr als zwei Tage im Monat organisierte Lehr-Lernprozesse durchführen. Zehn Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen sind mittels theoriegeleiteter Fallauswahl ausgesucht worden, wobei kontrastierende Merkmale die Auswahl bestimmt haben: Männer und Frauen; eine weite Alterspanne (26 bis 67 Jahre); mit Universitätsabschluss – ohne Universitätsabschluss; erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium – ohne pädagogische Ausbildung; unterschiedliche Fachrichtungen und verschiedene Themenfokusse; viel Lehr-Erfahrung – wenig Lehr-Erfahrung. Die neuen Fälle haben demnach einer Überprüfung des bisherigen Wissensstandes und dem Auf- bzw. Ausbau der (Sub-)Kategorien gedient.

Um den Fokus auf die praxisbezogene Reflexionen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu legen, sind nach der Eingangsfrage nach der berufsbiographischen Entwicklung weitere erzählgenerierende Fragen entwickelt worden. So ist zum Beispiel nach dem persönlichen Befinden in Lehr-Lernsituationen gefragt worden und nach gelungenen Lehr-Lernsituationen, Freuden bzw. Ärgernissen in der Lehrendenrolle. Die Auswertung der narrativ-fokussierenden Interviews hat im Rahmen einer Forschungsgruppe mittels offenen, axialen und selektiven Kodierens stattgefunden.

5 Ergebnisse: Subjektive Erfolgskriterien für Lehr-Lernsituationen

Aus dem Datenmaterial lassen sich verschiedene Erfolgsinterpretationen von Lehrenden herausarbeiten. Alle befragten Kursleitenden geben an, im Sinne von Reflexionsabsichten, einen retrospektiven Blick auf Lehr-Lernsituationen zu werfen. Manche Lehrenden stellen dabei das *Gelingen* ihrer didaktischen Handlungen auf den Prüfstand, während andere zuerst über die eigenen Empfindungen und Wirkungen nachdenken. Alle Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen heben hervor, dass ihre didaktische Vorgehensweise mehrheitlich erfolgreich ist:

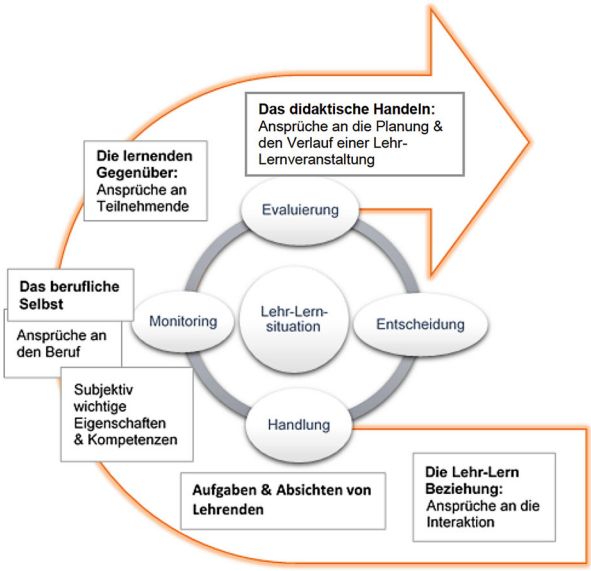

Abb. 2 Die Parameter als Teil des Toleranzkorridors (eigene Darstellung)

> Weil dass es gut läuft, das ist für mich an und für sich die Regel oder ... zumindest meine Wahrnehmung sagt mir das, und dann bin ich froh und denke an und für sich weniger drüber nach oder ich denke nicht unbedingt dann drüber nach was hab ich da gut gemacht ... oder warum ist es gut gelaufen weil das ist an und für sich der Normalzustand ist (I6, Z. 21–26, S. 1 f.).

Wenn die Veranstaltung *gut gelaufen* ist, schließt der zitierte Kursleiter seine Reflexion ab. Viele Kursleitende gehen kaum über den Maßstab der Zufriedenheit von Lernenden bzw. glatter Verläufe als Evaluationskriterium hinaus. Das heißt konkret, dass die befragten Kursleiterinnen und Kursleiter sehr wohl überprüfen, ob die Lehr-Lernsituation erfolgreich gewesen ist. Als Erfolgsparameter werden diese im Rahmen der Gespräche deutlich. Sie beziehen sich nicht nur auf die Lernerfolge der Teilnehmenden, sondern auf viele andere Ansprüche an das beruflich-professionelle Handeln. Solche Parameter sind Teil des Toleranzkorridors und werden anhand der Darstellung in Abb. 2 beschrieben.

5.1 Das didaktische Handeln

Das didaktische Handeln – sowohl im Verlauf als auch während der Vorbereitung der Lehr-Lernveranstaltung – unterliegt bestimmten Maßstäben, um als erfolgreich eingestuft werden zu können. In diese Kategorie fallen didaktische Elemente wie Inhalte, Lehr-Lernziele, Methoden sowie deren Bezug zu einer zeitlichen Einteilung.

Ein Kursleiter beschreibt zwei solcher Maßstäbe in einem Zusammenhang: „Wo ich meinen Inhalt durchbekomme zeitlich, wo ich mich wohl fühle auch, ja“ (I6, Z. 223–227). Ein weiteres Beispiel aus einem Nachqualifizierungskurs für weibliche Bürofachkräfte zeigt, dass nicht nur der situative Verlauf, sondern auch die didak-

tische Planung als Element erfolgreicher Lehr-Lernveranstaltungen herangezogen wird. So stellt sich die Kursleiterin folgende Frage: „Was ist eigentlich notwendig, dass sie wissen, und ist das, was wir ihnen weitergegeben haben in der Form, wie wir es weitergeben haben, auch annehmbar gewesen“ (I1, Z. 98 f.). Hier werden die Inhalte auf ihre Relevanz für die Zielgruppe und auf die Adäquatheit der Vermittlungsform überprüft. Dabei stellt sie die Möglichkeit in den Vordergrund, dass die Teilnehmenden sich Inhalte aneignen. Als weiteres Erfolgskriterium wird die Passung der didaktischen Inszenierung mit den Vorstellungen der Teilnehmenden genannt (vgl. I2, Z. 183).

5.2 Die lernenden Gegenüber

Während der Gespräche wird deutlich, dass die Reaktionen der Teilnehmenden als maßgebliches Kriterium für den Erfolg einer Veranstaltung betrachtet werden. So werden konkrete Ansprüche an das Verhalten der Lernenden formuliert.

Ein Kursleiter erwartet von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, dass sie beginnen, sich und ihre Lernprozesse selbst zu organisieren: „Das sehe ich so, also ich finde Lernende sollten autonom werden, nicht von mir abhängig bleiben“ (I4, Z. 381 f.). Eine Kursleiterin erwartet die Bereitschaft zur Mitarbeit:

> Wenn die selbst tun wollen, dann gebe ich ein paar Dinge vor, sie tun mit und das wird ein Prozess den ich entwickle, dass sie sich gegenseitig Feedback geben, miteinander auch arbeiten, kommt ja viel mehr raus als wenn nur ich als Trainerin was sag (I3, Z. 340 ff.).

Andererseits wird hier auch deutlich, dass die Teilnehmenden sich nach Möglichkeit auf den Prozess einlassen und die von ihr geplante didaktisch-methodische Vorgehensweise annehmen sollen. Ein anderer Kursleiter hebt hervor, dass er sich wenig sichtbare Widerstände von Lernenden wünscht. Auch ist ihm wichtig, dass die vorgeschlagenen Inhalte anerkannt werden und seine Kompetenz sowie seine Führungsrolle nicht in Frage gestellt werden (vgl. I6, Z. 248 ff., S. 9).

5.3 Die Lehr-Lern-Beziehung

Die Lehr-Lern-Beziehung wird in der Interaktion mit den Lernenden als Gruppe sichtbar. Ansprüche an die Interaktion werden von allen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern genannt.

Wie beim Wunsch nach wenig Widerständen werden glatte, störfreie Verläufe als optimal benannt: dass es „rund lauft, das ist dann irgendwie die Atmosphäre“ (I6, Z. 244 f.). Eine Steigerung beschreibt ein anderer Kursleiter: „Und man hat gemeinsam Spaß und es ist auch so eine Entwicklung im Raum“ (I2, Z. 860). Über die Störfreiheit hinaus geht es ihm um den Lernprozess. Ein anderer Kursleiter beschreibt eine Interaktion als gelungen, wenn seine Wahrnehmung des Lehr-Lernprozesses und der Lernergebnisse mit den Wahrnehmungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer übereinstimmt: „Ja das Gefühl, wir reden vom Selben, wir haben ein ähnliches Bild, wir schätzen es ähnlich ein“ (I4, 504 f.). Hier wird eine offene Ebene des Austauschs angedeutet, wobei der Gegenstand nicht unbedingt positiv

Abb. 3 Absichten und Lehrziele (eigene Darstellung)

sein muss. Neben dem Vergnügen an den Lernprozessen und der aktiven Mitarbeit werden gegenseitige Akzeptanz und inhaltliche Offenheit als Voraussetzungen für den Rahmen von Lehr-Lernprozessen genannt (vgl. I7, Z. 989 ff.).

5.4 Die pädagogische Aufgabe: Lehrziele und Lehrabsichten

Das Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ergebe sich Tietgens zufolge „aus der Funktion und der Bedeutung, die man der E[rwachsenen]B[ildung] beimisst und der Rolle, in der man sich dabei selber sieht“ (1974, S. 118). Es ist bereits angesprochen worden, dass die Erreichung von Lehrzielen und Lehrabsichten häufig mittels Zufriedenheitsabfragen von Teilnehmenden überprüft wird.

Ein Kursleiter legt seine Maßstäbe konkret über Schulnoten fest: „Mein eigener Anspruch ist 1,2 ja. Wo ich sag das ist alles was schlechter ist als 1,2 ein Grund was zu ändern, ja? Oder zu reflektieren oder zu überlegen, warum?“ (I6, Z. 212 ff.). Er entscheidet anhand der Evaluationsergebnisse, ob ein Reflexionsanlass bzw. Handlungsanlass besteht. Ein anderer Lehrender sieht seine Verantwortung darin, Veränderungsprozesse bei den Lernenden anzustoßen: „Das ist auch schon ein Punkt immer wieder, in der Erwachsenenbildung für mich, die Absicht ist ja Menschen zu einer Verhaltensveränderung anzuleiten“ (I7, Z. 721–726.). Zusätzlich sieht er seine Aufgabe als Erwachsenenbildner darin, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, sich ausdrücken zu lernen, konfliktfähiger zu werden und einen eigenen Standpunkt ausarbeiten zu können (vgl. I7, Z. 514 ff.). Solche übergeordneten Ziele lassen sich auf einen Bildungsauftrag beziehen, der erhöhte Mündigkeit zum Ziel hat.

Eine andere Kursleiterin beabsichtigt vorrangig umsetzbare Lernergebnisse anzustreben: „Das ist meistens überraschend viel weniger, was letztlich dann ankommt, was aufgenommen wird als dass es an theoretischem Wissen gäbe […] irgendwie ein paar ganz einfache Dinge die man mitnehmen kann und die man umsetzen kann“ (I3, Z. 74 ff.). Der Fokus liegt sehr stark auf dem tatsächlichen Lerntransfer und auf der Anwendbarkeit der Lernergebnisse: „Ich höre Rückmeldungen, das eine ist ja

im Training der Effekt … aber auch nachher dass sie sagen ‚das haben wir gemacht, das hat geholfen und vielen Dank'. … aber auch wirklich in Organisationen die dann besser arbeiten" (I3, Z. 405 ff.). Die Informationen über die Umsetzung der Lernergebnisse sowie der Mehrwert, der für die Personen und die Unternehmen entsteht, sind Parameter für eine gelungene Aufgabe.

Neben diesen konkreten Beispielen sind weitere Absichten und Lehrziele in den Gesprächen identifiziert worden. Um einen Überblick zu ermöglichen, dient Abb. 3 in Form einer Eingliederung in unterschiedliche Kategorien.

Daraus lässt sich in der Folge auch die Bedeutung herausfiltern, die der Erwachsenenbildung von den jeweiligen Lehrenden beigemessen wird.

5.5 Das berufliche Selbst

Mit *beruflichem Selbst* sind einerseits die eigenen Ansprüche an den Beruf gemeint, andererseits aber auch Eigenschaften und Kompetenzen, die für das eigene Selbstverständnis unabdingbar sind. Hier wird die Dualität im Lehrberuf deutlich. Es entsteht das Bild eines *Gebens* und eines *Nehmens* seitens der Lehrenden; Lehrende stellen bestimmte Erwartungen an den Beruf, der für sie wiederum eine Bereicherung darstellen soll. Dafür bedarf es bestimmter Voraussetzungen, die es für die Ausübung des Berufs zu erfüllen gilt. Den Teilnehmenden wird dabei ein Anteil dafür zugeschrieben, dass der Beruf eine Bereicherung darstellt.

Folgende Selbstbeschreibungen beschreiben diesen *Kreislauf* klar:

> Ich bin besonders stolz glaube ich drauf, in dem was ich tue methodisch sehr reflektiert zu sein. Ich meine aber jetzt nicht nur didaktisch, sondern auch fachlich. Ich weiß ziemlich genau wieso ich etwas mache und wie ich etwas einsetze und (3) auch auf das, dass ich einfach versuche viel Kompetenz mitzubringen, viel Wissen mitzubringen, viel analytische Kompetenz auch mitzubringen. Und stolz bin ich natürlich auch über die empathische Seite, die Atmosphäre schafft für die Gruppe … Wohlbefinden auch schafft (I2, Z. 972).

Hier werden die *Zutaten* zu einer professionellen Lehrendenrolle angesprochen. Dazu gehört eine konkrete Begründungsleistung für Entscheidungen, Fachexpertise sowie soziale Kompetenz und Gruppenkompetenz. Es werden zusätzlich auch emotionale Zustände genannt, die es zu erreichen gilt: „[Mein Chef] hat immer gesagt ‚wenn du erschöpft bist nach einer Veranstaltung, dann war sie nicht gut. Dann hast du sie nicht gut gemacht. Du musst dich auch besser fühlen nachher, die Teilnehmer und du'" (I3, Z. 334 ff.). Neben solch affektiven Zielen besteht ein weiterer Anspruch an den Beruf als Erwachsenenbildnerin und Erwachsenenbildner in dem Erhalten von Anerkennung der Lehrtätigkeit und/oder der Person (z. B. I4, Z. 521 f.).

5.6 Zwischenfazit

Während der Erzählungen geben die Kursleitenden somit einige ihrer subjektiven Erfolgsparameter preis. Damit kann ein Einblick in verschiedene Arten von teaching beliefs gewonnen werden und es können Elemente identifiziert werden, welche die Einschätzung des erfolgreichen Tuns in der Erwachsenenbildung beeinflussen.

Durch die Gespräche konnte festgestellt werden, dass die Reflexion der genannten Ansprüche und Absichten vorrangig mittels der Einschätzungen *erfüllt* oder *nicht erfüllt* vorgenommen wird. Wie bereits erwähnt, stufen die Kursleitenden ihr professionelles Handeln vornehmlich als erfolgreich ein. Ihr Handeln orientiert sich an Ansprüchen und Absichten, die sich als subjektive Tatsachen identifizieren lassen. Im Rahmen didaktischer Reflexion gestalten diese den Toleranzkorridor, in dem entschieden wird, ob Beobachtungen und gewonnenes Wissen als akzeptabel oder irritierend bewertet werden. Neben diesen subjektiven Tatsachen sind während der Gespräche auch verschiedene Arten des Wissens identifiziert worden, die den Toleranzkorridor mitgestalten. Als Beispiel lässt sich das Bewusstsein eines Gesprächspartners darüber nennen, dass das Feedback am Schluss einer Veranstaltung nicht immer hochwertig für ihn ist, sondern häufig der Regel sozialer Gefälligkeit unterliegt (vgl. I4, Z. 533). Diese subjektive Tatsache wäre als konkretes Professionswissen einzustufen. Auch didaktische Prinzipien werden von den Kursleiterinnen und Kursleitern benannt. Daneben prägen situative Einflussgrößen die didaktischen Tätigkeiten, wie beispielsweise die emotionale Verfasstheit und das Verhalten der Teilnehmenden, aber auch die aktuelle freiberufliche Lage[1].

6 Einflussfaktoren auf didaktische Selbstreflexion

Während der Gespräche machen alle Interviewten deutlich, dass ihre didaktische Vorgehensweise mehrheitlich erfolgreich sei. Aus den Ausführungen weiter oben zusammengefasst bedeutet Erfolg die Erfüllung des aus dem Aufgabenverständnis abgeleiteten Auftrags, die Erreichung von Lehrzielen sowie die Erfüllung subjektiver Ansprüche an sich selbst und die Teilnehmenden und Absichten an die eigene berufliche Rolle. Das subjektive Erfolgsverständnis nimmt dementsprechend großen Einfluss auf die didaktische Selbstreflexion. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass Lehrende ihre Handlungen an ihren subjektiven Erfolgskriterien ausrichten. Diese prägen den Toleranzkorridor, weswegen die Überprüfung ebendieser eine stark selbsteinschließende didaktische Reflexion von Kursleiterinnen und Kursleitern verlangt (siehe dazu Siebert 2011, S. 13). Damit ist gemeint, dass didaktische Reflexion als Bewertung des eigenen didaktischen Handelns anhand der subjektiven Erfolgsmaßstäbe nicht ausreicht. Es müssen die Erfolgsmaßstäbe als Gewissheiten, wie sie im Toleranzkorridor wirksam sind, überprüft werden. Die Gespräche mit den Lehrenden ergaben, dass nicht alle in gleichem Maße selbsteinschließend reflexiv tätig sind. Deshalb werden hier zusammenfassend die Faktoren vorgestellt, die förderlich für didaktische Selbstreflexion sind und diese, die möglicherweise hemmend sein könnten.

Die erste Voraussetzung für derartige Reflexionsprozesse besteht darin, die eigenen Geprägtheiten und Gewissheiten als solche zu erkennen. Was zu Beginn als leicht erfüllbar anmutet, besteht jedoch darin, die eigene Person als Auslöser für das eigene didaktische Tun anzuerkennen. Wenn sich Lehrende auf eine funktionalisti-

[1] Konkrete Beispiele sind in der Dissertation *Didaktische Selbstreflexion als Professionalitätsmerkmal* angeführt – diese Elemente gehören ebenfalls zu dem Modell des Toleranzkorridors.

sche Perspektive der Lehrtätigkeit verständigen, besteht die Möglichkeit die eigenen persönlichen, (lern-)biographischen Eigenheiten als Einflussfaktor auszuschließen. Wenn die wirkenden Einflüsse und damit die Verantwortung für gelungenes Lehren und Lernen mehrheitlich den Lernenden, den Auftragsverantwortlichen und den strukturellen Bedingungen zugeordnet werden, kann die eigene Person aus der Verantwortung herausgenommen werden.

Die Anerkennung des *Eigenen* als Einflussgröße didaktischer Tätigkeit stellt noch keine Garantie dar, um einen überprüfenden Blick auf ebendiese zu werfen. Ergebnisse aus didaktischen Reflexionsprozessen bergen die Gefahr, dass sie das eigene Handeln eher bestätigen, anstelle es kritisch zu betrachten. Dies kann von positiven Rückmeldungen und Evaluationen der Teilnehmenden zusätzlich gefördert werden. So werden manche situativen Irritationen auf eine Unlösbarkeit normal geltender Handlungsdilemmata verlagert (I6). Unter anderem über die theoretische Auseinandersetzung mit Handlungsdilemmata wird dementsprechend Normalität hergestellt und ein Selbstbezug der Irritation verhindert (I5). Zusätzlich kann eine starke Berufung auf Erfahrung und Routinehandlungen als Informationsquelle selbsteinschließende Reflexion behindern (I7). Nicht überprüfte Konstruktionen von Teilnehmenden-Eigenschaften und Verhaltensmerkmalen führen oftmals zu schiefen Zielgruppenanalysen und konflikthaften didaktischen Situationen (I3). Auch ein überhöhtes inhaltliches Selbstbewusstsein und ein darauf basierendes Ausbleiben wiederkehrender Begründungs- und Konstruktionsleistungen lassen sich als behindernder Faktor für didaktische Selbstreflexion nennen (I6).

7 An- und Aufforderungen für Lehrende, Forschende und Institutionen

Wie in Abschn. 3 ausgearbeitet, trägt die Fähigkeit zur Selbstreflexion von Lehrenden zu einer erhöhten Professionalität bei, in wirkungsoffenen divergenten Situationen innovativ und flexibel angemessen zu agieren. Dazu muss der Toleranzkorridor eigens reflexiv überprüft werden. Im Sinne eines kollektiven Professionalisierungsanspruchs könnte ein gemeinsamer Nenner von mikro-didaktisch tätigen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in ebendieser ausgeprägten Fähigkeit der didaktischen Selbstreflexion bestehen. Dazu gehören eine realistische Selbstbeobachtung und die kritische Reflexion dieser Beobachtungsergebnisse (vgl. Nittel 2000, S. 84), die eine eventuelle Laienhaftigkeit in Professionalität umwandeln. Diese könne jedoch nicht durch Instruktions- und Belehrungssituationen einwickelt werden, sondern höchstens durch eine Begleitung reflexiver Lernprozesse von Lehrenden in Hinsicht auf deren Praxis (vgl. Arnold und Gómez Tutor 2007, S. 162). Auch wurde aus der theoretischen Abhandlung hergeleitet, dass der erwachsenenbildnerische Lehrberuf von hoher Verantwortung in der Arbeit mit Menschen gekennzeichnet ist. Ein solcher Beruf sollte weder auf der Basis einer rein personenbezogenen individuellen Professionalisierung noch auf der Unkenntnis bzw. des Ausschlusses des *Eigenen* als Einflussgröße ausgeführt werden. Wenn dementsprechend ein gewisses Maß an Ambiguität in Bezug auf Wirkung und Wirksamkeit von organisierten Lehr-Lernprozessen ausgehalten wird, ohne derartige Handlungsparadoxien als unlösbar einzuordnen oder selbstbegrenzende Rezepturen als allgemeingültig zu bestimmen,

dann könnte dies als Gemeinsamkeit, als Besonderheit des erwachsenenbildnerischen Handelns verortet werden. Damit würde Professionalitätsentwicklung „als reflexiv-kontextbezogener, nicht vollständig kontrollierbarer Prozess, der in hohem Maße auf individueller und sozialer Selbstbeobachtung aufbaut“ um eine greifbare Einheit erweitert (Kade und Seitter 2007, S. 304).

Um Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner dazu zu ermutigen, sich selbsteinschließender didaktischer Reflexionsprozesse zu widmen und geeignete Formate zu finden, dienen folgende Ideen:

- Kooperation mit Praktikerinnen und Praktikern, um herauszuarbeiten, was gekonnte Beruflichkeit sein könnte (vgl. Nittel 2002a, S. 257),
- strukturelle Notwendigkeit durch die Einforderung dieser Fähigkeiten zur Selbstreflexion auf institutioneller Ebene,
- freiwillige und/oder verpflichtende (interne) Fortbildungen,[2]
- die Arbeit mit Fällen und Falldarstellungen, um als Kursleitung zu erkennen, dass viele *Eigen*arten in erfolgreiche Lehr-Lernprozessen münden ohne dabei normative Vorgaben zu machen (angelehnt an Schütze 2014).

Bei all diesen Ideen für Professionalitätsentwicklungsstrategien muss ein Mindestmaß an berufsstrukturell bedingten Hürden bereits bewältigt sein. Die Frage nach der Finanzierung dieser Lerngelegenheiten muss geklärt werden. Prekäre Anstellungsverhältnisse sowie unbezahlte Vor- und Nachbereitungszeit sind ebenfalls nicht förderlich für eine Teilnahme von Kursleiterinnen und Kursleitern an solchen Angeboten. Es bleibt hervorzuheben, dass eine Verschiebung der Verantwortung an Professionalisierungsprozessen allein auf das Individuum wahrscheinlich nicht erfolgversprechend sein kann.

Auch die Disziplin der Erwachsenenbildung muss ihrerseits einen Beitrag leisten, die Ambiguitätstoleranz von Lehrenden nicht zu überspannen: „Auch für die Lehrenden kann selbsteinschließende Reflexion nicht permanente Selbstverunsicherung bedeuten“ (Siebert 2011, S. 13). Es geht somit weniger um die Auflösung jeglicher Gewissheiten und Geprägtheiten, die das Selbstverständnis von Kursleiterinnen und Kursleitern in hohem Maße bedingen, als vielmehr um die Anerkennung dieser Geprägtheiten und um das Bewusstsein, dass das eigene Selbstverständnis und die daraus entstehenden didaktischen Prinzipien und Handlungsstrategien eine Möglichkeit von vielen sind (vgl. Kade 1989a, S. 161). Die Abwesenheit von intersubjektiv gültigen und allgemein anerkannten Bildungsvorstellungen, auf die sich Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner maßgeblich stützen können (vgl. ebd., S. 162), stellt eine weitere Herausforderung dar, didaktische Selbstreflexion theoretisch zu rahmen. Dementsprechend lässt sich die Forderung nach Selbstreflexion auch im Sinne einer notwendigen innerlichen und geistigen Flexibilität in Anbetracht rasch wechselnder gesellschaftlicher Kontexte und institutioneller Rahmenbedingungen begründen (vgl. Göhlich 2011). Auch bedarf es einer weiteren theoriebasierten Herleitung über den Auftrag von Erwachsenenbildung und den da-

[2] Ziel solcher Aus- bzw. Weiterbildungen wäre eine Ermöglichung und Begleitung von Differenzerfahrungen und einer Reflexion über eben diese (vgl. Schüßler 2008, S. 17). Auch das Anbieten von Orientierungswissen innerhalb solcher Fortbildungen könnte förderlich sein.

raus entstehenden Handlungs- und Haltungsansprüchen von Lehrenden: „Ein zur Profession gehörendes artikuliertes Bewusstsein der gemeinsamen Aufgaben und Verantwortungen stellt eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Professionalisierung dar“ (Hartig 2009, S. 220). So könnten Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung inklusiv verlaufen, indem Praktikerinnen und Praktiker sowie Forschende sich aufeinander beziehen, mit dem gemeinsamen Ziel, das mikrodidaktische Handeln unter einer impliziten Decke hervorzuholen. Professionalität würde dann in einer fortwährenden distanzierten Reflexion der häufig sehr intuitiv gesteuerten, praktischen Handlungen bestehen.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, R., & Gómez Tutor, C. (2007). *Ermöglichungsdidaktik*. Augsburg: ZIEL.

Combe, A., & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–48). Opladen: Leske + Budrich.

Felbinger, A. (2012). Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Fachhochschule Joanneum. Einblicke in ein Modell zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrenden. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 209–224). Heidelberg: Springer.

Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 242–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gieseke, W., & Dietel, S. (2012). Professionelles Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 247–258). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*, 138–152. Beiheft.

Harmeier, M. (2009). *Für die Teilnehmer sind wir die VHS. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Hartig, C. (2009). Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbstaufklärung. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 205–232). Wiesbaden: VS.

Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Professionalisierung oder Professionalisierung ohne Ende? *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*, 268–288. Beiheft.

Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kade, J. (1989). *Kursleiter und die Bildung Erwachsener*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kade, J., & Seitter, W. (2007). Professionalität zwischen pädagogischem Wissen und Selbstbeobachtung. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* Umgang mit Wissen, (Bd. 2, S. 301–306). Opladen: Barbara Budrich.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Trainers: Theory and Practice*, *11*(1/4), 47–71.

Lenk, C. (2010). *Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen*. Bielefeld: Bertelsmann.

McAlpine, L., & Weston, C. (2002). Reflexion: issues related to improving professors’ teaching and students’ learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Hrsg.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (S. 59–78). Dordrecht: Kluver.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession*. Bielefeld: Bertelsmann.

Nittel, D. (2001). 100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen – Eine Projektskizze. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *51*(1/4), 69–83.

Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession. Gekonnte Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nittel, D. (2005). Mechanismen der Bearbeitung berufsbiographischer Ungewissheit. Dargestellt am Beispiel eines freiberuflichen Erwachsenenbildners und einer Rechtsanwältin. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 297–317). Weilerswist: Velbrück.

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*, 40–58. Beiheft.

Nittel, D., & Völzke, R. (2002). *Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.

Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung. In Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 20. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf. Zugegriffen: 16. Mai 2016.

Scherer, A. (1987). *Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, *5*(2/4), 1–22. http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/75/78.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen*. Hagen: Fernuniversität.

Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, *1*(1/4), 49–96.

Schütze, F. (2014). Professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse – Sozialarbeit als Profession. In M. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Volbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext* (S. 141–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Siebert, H. (2011). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement* (S. 9–18). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Tietgens, H. (1974). *Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen*. Braunschweig: Westermann Verlag.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildungsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-016-0067-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Anerkennung als moralische Tätigkeit im Lernprozess

Danuta Wajsprych

Eingegangen: 1. Juni 2016 / Angenommen: 19. Juli 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Beitrag befasst sich mit dem Zusammenhang von Lernen im Erwachsenenalter und der sozialen Anerkennung dieses Lernens. Den Überlegungen liegt die Theorie von Honneth zugrunde, der das Streben nach Anerkennung als eine der zentralen Dimensionen der menschlichen Entwicklung betrachtet. Der Beitrag basiert auf einer unter Studierenden von Fernstudiengängen an der Hochschule Olsztyn durchgeführten Untersuchung. Die erwachsenen Studierenden äußern häufig eine tiefe Zufriedenheit, die aus der Erfahrung des Studiums resultiert. Wachsendes Selbstvertrauen und gesteigertes Selbstwertgefühl sind oftmals die Folgen. Dieser Artikel will folgende Fragen beantworten: Mündet die sich aus der Aufnahme des Studiums ergebende Fähigkeit zur Selbstreflexion in bessere Qualifikationen für den Arbeitsmarkt, eine erfolgreiche Anpassung an gesellschaftliche Normen oder nehmen sie die Form eines reflektierenden Individualismus an? Ist wachsendes Selbstwertgefühl von nicht-traditionellen Studierenden ein Ausdruck von „naiver Emanzipation“, die in der Befriedigung von eigenen Ambitionen und der guten Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes besteht, oder auch von Emanzipation, die auf kognitiver Dissonanz und der Entwicklung von Interpretationskompetenzen und einer eigenen Identität beruht?

Schlüsselwörter Anerkennung als Bestätigung des Status · Lernen · Intersubjektivität · Identität

Recognition as a moral activity in the learning process

Abstract The paper discusses learning as a way of obtaining recognition in adult life. Recognition is one of the basic categories of A. Honneth’s notion of justice.

D. Wajsprych (✉)
Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn, Polen
E-Mail: danutawajsprych@wp.pl

Published online: 13 September 2016

The opinions presented in this paper have been formulated on the basis of the research carried out among non-traditional students of OSW. Adult students who pursue education often express deep satisfaction they experience in the course of their studies, claiming that the process has helped them to boost their confidence and increase their own sense of worth. The article strives to answer the question whether the ability to auto-reflect linked to the commencement of higher education translates into better qualifications and thus increased attractiveness in the job market, better adjustment to social norms that are often different across class and gender or may merely be a form of reflective individualism.

Keywords Recognition · Acknowledgement · Identity · Intersubjectivity

Die Hochschulbildung ist in Polen einer jener Gesellschaftsbereiche, in dem sich nach dem demokratischen Umbruch des Jahres 1989 ein riesiger quantitativer und qualitativer Wandel vollzogen hat. Die Öffnung des Bildungsmarktes für höhere Bildungsabschlüsse hatte zur Folge, dass Dutzende neue, sowohl öffentliche als auch private Hochschulen entstanden sind, was in der Folge zu einer Vervielfachung der Studentenzahl geführt hat. Die Mehrheit dieser Studierenden hätte im „alten" System nicht studieren können – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Plätze in Vollzeitstudiengängen. Auch individuelle Gründe, wie geringer Ehrgeiz oder fehlende Motivation, spielten hier sicher eine Rolle. Aus statistischen Daten geht hervor, dass sich ausgehend vom Jahre 1990, als insgesamt ca. 400.000 Polen zum Studium eingeschrieben waren, die Anzahl der Studierenden auf das mehr als Vierfache erhöhte. Im Jahre 2013 studierten in Polen 1,67 Mio. Personen. Die Studierenden stellten insgesamt 4,27 % aller Einwohner des Landes dar, was in der Altersgruppe von 19 bis 24 Jahren – das sind die „traditionellen" Studierenden – sogar 57 % der Bevölkerung ausmachte. In der Altersgruppe der 25- bis 30-Jährigen stellen die Studierenden fast ein Zehntel dar. Und in der Gruppe der über 30-jährigen Personen beträgt dieser Anteil 1,1 %. Es lässt sich zudem feststellen, dass in den letzten Jahren (ab dem Studienjahr 2009/2010) die Zahl der Studierenden spürbar zurückgeht, auch wegen der demografischen Entwicklung (vgl. Choy 2002, S. 1).[1]

Somit befinden sich unter den Studierenden Personen, die sofort nach dem Sekundarschulabschluss ein Vollzeitstudium aufgenommen haben, in dessen Verlauf von ihren Eltern oder anderen Personen unterhalten werden und keine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Diese Gruppe kann man als „traditionelle Studierende" bezeichnen. Diese Personen richten ihren Fokus aufgrund der oben genannten Lebenssituation voll und ganz auf die mit dem Studium verbundenen Aktivitäten. Laut Schätzungen des amerikanischen National Center for Education Statistics bilden solche Studierenden knapp ein Viertel der Gesamtbevölkerung (vgl. ebd., S. 1). Unter den Studierenden gibt es auch solche, die mindestens eine der oben genannten Bedingungen nicht erfüllen. Obwohl sie heute eine große Mehrheit darstellen, wird für sie der Begriff

[1] Główny Urząd Statystyczny *[Hauptamt für Statistik]* (2013). *Polska w liczbach [Polen in Zahlen]*. Warszawa.

„nicht-traditionelle Studierende“ (*non traditional students, nontraditional undergraduates*) verwendet.

Diesen Begriff hat zum ersten Mal Patricia K. Cross im Jahre 1981 in einer Arbeit, die dem steigenden Anteil der Erwachsenen in der formalen Bildung in den USA gewidmet wurde, verwendet.[2] Seit dieser Zeit wird er in Forschungskreisen aus verschiedenen Bereichen sowohl im angelsächsischen Kulturkreis als auch in anderen Kulturen verwendet.[3] In Polen haben Ewa Kurantowicz und Adrianna Nizińska von der Niederschlesischen Hochschule (Dolnośląska Szkoła Wyższej Edukacji) im Rahmen des RANLHE-Projektes (*Retention and Access: Experiences of Non-Traditional Learners in Higher Education*)[4] in Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen Untersuchungen zu diesem Thema durchgeführt. Im Vergleich zu westlichen Ländern ist dieser Forschungsschwerpunkt ein weitgehend unbekannter Bereich.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, die Kriterien zu bestimmen, nach denen Personen zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zugeordnet werden. Laut dem zitierten Dokument der NCSE gehören zu dieser Gruppe Studierende, die mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllen:

- ein verspäteter Studienbeginn in Bezug auf den Abschluss der Sekundarschule (in einem anderen Kalenderjahr als dem Jahr der Erlangung des Reifezeugnisses),
- Fernstudium innerhalb eines Studienjahres,
- Erwerbstätigkeit von mindestens 35 Stunden pro Woche,
- finanzielle Unabhängigkeit,
- Unterhalt von anderen Personen als Ehefrau bzw. Ehemann,
- alleinerziehende Mutter bzw. alleinerziehender Vater (vgl. Choy 2002, Kap. 3).

Unter polnischen Bedingungen ist die überwiegende Mehrzahl von Studierenden an privaten Hochschulen diesem Typus zuzurechnen. Hierbei ist auch anzumerken, dass sich die „Nicht-Traditionalität“ des Studiums von Personen, die lediglich eines der Kriterien erfüllen, bis hin zu solchen, die alle Kriterien erfüllen, abstufen lässt.[5]

Das Forscher-Team von der Hochschule Olsztyn hat im Rahmen des zunehmenden Interesses an der Politik der Erweiterung der Teilnahme an der Hochschulbildung in europäischen Ländern im Jahre 2013 ein Forschungsprojekt zu Bildungschancen von nicht-traditionellen Studierenden der Hochschule Olsztyn und ihren Kindern realisiert (vgl. Marzwewski und Wawrzyniak 2014). Das Schlüsselproblem dieser Politik ist die Gewährleistung von gleichem, gerechtem Zugang zur Hochschulbildung sowie die Unterstützung des Lernens von Studierenden, die unterrepräsentierten oder sozial ausgegrenzten Gruppen zuzuordnen sind. Daher liegt der Fokus des Projekts auf der Erforschung von Faktoren, die den Zugang zum Studium, die Aufrechterhaltung der Ausbildung (*retention*) sowie den Zustand des vorzeitigen

[2] Cross, P.K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning,* San Francisco.

[3] Die Suchmaschine von Google Scholar gibt über 16.000 Artikel an, die diesen Begriff beinhalten.

[4] Zugang zur Bildung und Verbleiben im System: Erfahrungen nicht-traditioneller Studierender von Hochschulen www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/index.html.

[5] Ebd.

Studienabbruchs (*drop-out*) der nicht-traditionellen Studierenden an der Hochschule Olsztyn *verstärken* oder *beschränken*.

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt darin, die Wechselbeziehung von Lernen und Anerkennung zu erkunden. Ich verfolge die Forschungsfrage: Welche Rolle spielt die Kategorie der Anerkennung im Prozess der Konstruktion individueller Bildungsidentität von Studierenden? Diese Forschungsfrage impliziert folgende vier Untersuchungsfragen:

1. Welche Faktoren (und mit welcher Intensität) beeinflussen den Zugang zur Hochschulbildung, das Verbleiben im Bildungssystem und das Erreichen des Studienabschlusses bei nicht-traditionellen Studierenden?
2. Was bedingt und motiviert nicht-traditionelle Studierende an der Hochschule Olsztyn zur Vermehrung von Wissen, zu vollem und bewusstem Studieren sowie der Annahme neuer Bildungsherausforderungen?
3. Welche Faktoren stärken oder schwächen die Entwicklung der Bildungsidentität nicht-traditioneller Studierender?
4. Welche Faktoren, angesiedelt im Bereich des täglichen Lebens der Studierenden, beeinflussen die Dialektik des Lernens in struktureller, kultureller und individueller Perspektive?

Ich bin diesen Untersuchungsfragen im Zusammenhang mit der Arbeit des Forscherteams in Olsztyn nachgegangen. Dabei konnten entsprechende Fragen in den dort entwickelten Fragebogen aufgenommen werden, die eine Diagnose der Bedeutung von Anerkennung ermöglichten. Die Fragen zu Lernen und Anerkennung waren offen gestellt. Dies ließ ausführlichere Aussagen über biografische Lern- und Bildungsprozesse als Antwort zu. In dem Fragebogen wurden insgesamt zwölf Fragen zur Datenerhebung für die vier genannten Untersuchungsfragen aufgenommen. Sie wurden, um nur einige Beispiele zu nennen, folgendermaßen formuliert: *Was bedeutet Studieren für Sie? Warum haben Sie sich für das Studium entschieden? Wer hat Sie zum Studieren motiviert? Wer hat Sie beim Studieren unterstützt? Welche Beziehungen haben Sie während des Studiums geknüpft? Was bedeuten diese Beziehungen für Sie? Wie schätzen Sie Ihre Investition in das Studium ein? Wer würdigt diese Investition außer Ihnen? Wie bewertet Ihr Umfeld Ihre Studienleistung? Wird die Hochschulausbildung Ihre berufliche, familiäre bzw. soziale Lage verändern?*

Die empirische Analyse der Aussagen der Studierenden erfolgte mittels der phänomenografischen Rekonstruktion der Kategorien der Anerkennung im Lernprozess (vgl. Marton und Booth 1995). In aufeinanderfolgenden Schritten fanden die Ausdifferenzierung der Kategorien sowie deren Fokussierung statt. Danach erfolgte der Vergleich der ermittelten Aussagen. Im letzten Schritt wurden die ermittelten Kategorien der Anerkennung auf die Theorie von Honneth (2012) bezogen. An dieser Untersuchung haben nicht-traditionelle Studierende des zweiten und dritten Studienjahres eines Bachelor-Studiengangs sowie des zweiten Studienjahres eines Masterstudiengangs teilgenommen. Insgesamt haben 320 Personen den Fragebogen ausgefüllt.

Für das Konstruieren der Bildungsidentität von nicht-traditionellen Studierenden ist Anerkennung eine wesentliche Kategorie. Honneth platziert diese Regel im Bereich der Axiologie und versteht sie als eine Grundlage, die unsere rationelle

Reaktion auf axiologische Eigenschaften darstellt, die wir in menschlichen Subjekten dank der Integration mit der „zweiten Natur unserer Lebenswelt“ zu bemerken gelernt haben (vgl. Honneth 2012). Anerkennung eines anderen Menschen ist als ein moralisches Handeln zu beschreiben, denn dieses Handeln erst definiert den Wert der anderen Personen. Dieses Handeln fokussiert nicht auf eigene Absichten, sondern auf evaluative Eigenschaften von anderen Personen. In diesem Falle muss man zwischen ebenso vielen Formen des moralischen Handelns unterscheiden, wie es Werte in den menschlichen Subjekten anzuerkennen gibt (ebd., S. 212).

Mit anderen Worten: Damit ein Mensch eine Beziehungsebene mit sich selbst („Identität“) schaffen kann, ist es erforderlich, eigene Kenntnisse und Leistungen intersubjektiv anzuerkennen. Dies ist ein Fundament eines moralischen Bewusstseins des Individuums und der Gesellschaft als Ganzes. Menschen entwickeln ihre Moral im Kontext der positiven und negativen Rückmeldungen, die sie von anderen Menschen im Lauf ihres Strebens um Anerkennung erhalten. Honneth beweist, dass dieses Streben um Anerkennung – hervorgehend aus dem Bedarf an Selbstwertgefühl, dessen Quelle Erfahrungen auch von Missachtung und fehlender Wertschätzung sind – zu einer sozialen Entwicklung und Integration beiträgt.

Da soziales Leben verschiedene Arten der Anerkennung mit sich bringt, von denen jede in verschiedenen Erfahrungen der zwischenmenschlichen Interaktion und verschiedenen moralischen Ansprüchen verwurzelt ist, konzentriert sich Honneth insbesondere auf drei Arten der Anerkennung, die er mit normativen oder utopischen Ambitionen der kritischen Theorie zu verbinden versucht.

1. Selbstvertrauen, dessen Quelle Liebe und Zuwendung sind,
2. Selbstachtung, deren Quelle der Bereich des Rechts (Gleichheit vor dem Gesetz, Menschenwürde, Bewahrung der Autonomie) ist,
3. Selbstwertgefühl, dessen Quelle der Bereich gesellschaftlicher Zusammenarbeit (Beitrag zum Sozialleben) ist (vgl. Fraser et al. 2005, S. 162).

Im Kontext dieser These interessiert mich die dritte Stufe der Anerkennung, also der Bedarf nach Anerkennung für die Arbeit, die ein Individuum verrichtet, d. h. für seine Fähigkeiten und Leistungen. Honneth bezeichnet diese Art der Anerkennung als „den Respekt vor sich selbst“. Dies bedeutet, dass ein Individuum ein Bewusstsein dafür hat, dass seine Arbeit durch Andere wahrgenommen wird und dadurch Ansehen gewinnt. In diesem Fall wird die Selbstachtung dank derer gestärkt, die dem Individuum Respekt für seine Leistungen zollen. Nicht ohne Bedeutung ist hierbei der Grad, in welchem eine Gemeinschaft den Beitrag des Individuums zu schätzen weiß. Diese Gemeinschaft kann z. B. die Familie oder eine schulische, örtliche oder regionale Gemeinschaft, aber auch der Staat sein.

In unserem Fall wird der Anerkennungsbedarf der nicht-traditionellen Studierenden fokussiert, die diese für den Arbeitsaufwand beim Lernen für den Erhalt des Abschlussdiploms einer Hochschule einfordern können. Die ausgewählten Gesichtspunkte dieser Forschung beweisen, dass heutige Studienerfahrungen weitaus positiver sind als noch vor einigen Jahren, sowohl hinsichtlich des Engagements im Bereich des Lernens als auch des Aufbaus von gesellschaftlichen Beziehungen. Über den Verbleib im Bildungssystem und die Aufnahme des Studiums entscheiden eigene Ambitionen der Studierenden, beeinflusst durch die Unterstützung der

Familie. Ein wichtiges Element ist hierbei die Befriedigung, die dank der eigenen Entwicklung und individueller Bedürfnisse erzielt wird.

Für über die Hälfte der befragten Studierenden ist das Studieren zu einer Quelle von Befriedigung geworden, also von Freude und Zufriedenheit. Eine beträchtliche Bedeutung hat für die Studierenden das Studieren im Kontext einer eventuell anknüpfenden Beschäftigung. Die Studierenden sehen nämlich ihre Chancen in einer höheren Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt, die mit dem Erhalt eines Hochschul-Diploms untrennbar verbunden ist. Ein wichtiger Faktor dafür, dass die untersuchten Teilnehmer studieren, sind ihre eigenen Interessen, was bedeutet, dass sie durch den Studiengang oder die Hochschule ihre Interessen verfolgen und weiterentwickeln können. Viele von ihnen nehmen auch deswegen ein Studium auf, weil sie ausschließlich etwas für sich selbst tun wollen, etwas früher Verlorenes, u. a. die zeitliche Verschiebung der Entscheidung über das Studium, wiedererlangen wollen oder die Lust verspüren, sich zu beweisen, dass man „nicht abgeschrieben wurde". Diese Motivation kann sich auch auf die zuvor erwähnte Befriedigung auswirken. Es hat sich dabei auch gezeigt, dass die Unterstützung der Eltern eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung für eine Weiterbildung gespielt hat. Aufgrund der Untersuchungen sieht man deutlich die Rolle, die hierbei die Mütter spielten, die in diesem Bereich die Bedeutung des Einflusses der Väter beträchtlich übertroffen haben.

Die Aufnahme des Studiums kann als eine wichtige Probe der Wiederherstellung verlorenen Selbstvertrauens und der durch frühere Bildungserfahrungen verletzten Selbstsicherheit sowie des Selbstwertgefühls gesehen werden. Ein wichtiges kontextbezogenes Element, in dem die Studierenden die verlorenen Elemente der Anerkennung wiederherstellen konnten, war auch die Lern-Atmosphäre während des Unterrichts an der Hochschule. Die Studierenden richten große Aufmerksamkeit darauf und betonen damit verbundene Aspekte des Lern-Umfelds: freie Meinungsäußerung, Anreiz zur wohlüberlegter Denkweise und zum Handeln, Schaffen eines Raumes für Äußerungen und Treffen von mit dem eigenen Willen übereinstimmenden Entscheidungen. Als Folge daraus erlangten die Studierenden während der zwei bzw. fünf an der Hochschule Olsztyn verbrachten Jahren ein starkes Selbstwertgefühl sowie die Erfahrung von eigener Wirkungsmächtigkeit und Selbstständigkeit (zurück). Diese Eigenschaften wurden durch ihre Identität als „lernende Personen" bestätigt. Die Studierenden deklarieren nämlich das Interesse an weiterer Fortbildung nach dem Abschluss des derzeitigen Studiums (z. B. während postgradualer Studiengänge). Die Herausforderung für die Regional- und Landesbildungspolitik ist also, ein besonderes Augenmerk auf die Qualität und den Zugang zu diesen Bildungsformen sowie auf den konkreten Bedarf an effizienter Organisation des Weiterbildungssystems zu legen.

Der Wert der intersubjektiven Anerkennung als einer der wichtigsten Werte im Prozess der Hochschulbildung wird daran erkennbar, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden die Kraft des Lernens als eine Steigerung des Vertrauens, des Selbstwertgefühls und des Respekts sowohl im privaten als auch öffentlichen Leben wahrnimmt.

Die biografischen Äußerungen von nicht-traditionellen Studierenden verweisen auf die Bedeutung der Anerkennung von Anderen, aber auch auf die persönlichen

und sozialen Konsequenzen einer Störung oder Infragestellung von Formen der Anerkennung, wie sie durch Honneth beschrieben wurden. Eine ungestörte Anerkennung ist ein Wert, den das Individuum für den Aufbau einer einheitlichen „Ich-Struktur" und eines wirksamen Handelns in der Welt braucht. Die Äußerungen zeigen auch, dass die biografischen Rahmungen oft eine Voraussetzung für eine erneute Aufnahme von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter darstellen (vgl. Elliot 2011, S. 212). Eine besondere Bedeutung für nicht-traditionelle Studierende hat die Neuformierung bzw. Umformung ihrer Bildungsidentität durch biografische Erfahrungen, die dem Individuum die Chance geben, die Lebensqualität durch Wiedererlangung von Anerkennung und Selbstwertgefühl zu erhöhen. Dies wird durch das allgemeine, d. h. gesellschaftliche Bildungs- sowie durch das ganz konkrete, institutionelle Lern-Umfeld begünstigt.

Die Nutzung der theoretischen Konzepte von Honneth, die die Bedeutung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl im Prozess der Herausbildung besserer Beziehungen des Individuums zu seiner (Um-)Welt und seinem Selbstbild betonen, erscheint begründet. Außerdem scheint es einen starken Zusammenhang zwischen der persönlichen Erfahrung der Steigerung des Selbstbewusstseins und der Entwicklung der Identität zu geben, der sich durch den Anstieg der Selbst-Anerkennung (*self-recognition*) entwickelt. Dass das Selbstbewusstsein gestärkt und Studierende in der Hochschulwelt ausgezeichnet werden können, zeigt auch das gesellschaftliche Ausmaß dieses Prozesses: Die Gemeinschaft bzw. Peer-Group verleiht durch die Anerkennung von akademischen Qualifikationen ihrem Respekt für das Individuum Ausdruck, legitimiert dessen Handeln und trägt somit aktiv zum Wachstum gesellschaftlicher Solidarität und gemeinsamer Verbindungen im Lebensumfeld bei. Dies ist ein individueller und sozialer Prozess der Ausformung von Identität (vgl. Kurantowicz 2011, S. 16–17 f.).

Die Erfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden offenbaren neue Felder der Interpretation und generieren neue Fragen im Bereich ethisch-moralischer Dimensionen von Bildungsprozessen in Bezug auf die Anerkennungstheorie von Honneth. Die Ergebnisse der Forschungen weisen nämlich nicht darauf hin, ob das Streben nach Anerkennung durch Lernen bzw. Studieren Ausdruck früher erfahrener Missachtung und gesellschaftlicher Demütigung ist. Es ist auch nicht offensichtlich, ob sich eine so persönliche und gleichzeitig abstrakte Erfassung von menschlichen Bedürfnissen, wie es das Bedürfnis nach Anerkennung ist, auf die Realitäten einer sich globalisierenden Gesellschaft übertragen lässt. Es könnte auch so sein, dass nur manche, von Ausschluss bedrohte Gruppen in der Gesellschaft eine besondere Form der öffentlichen Anerkennung verlangen, was die Validität einer allgemeingültigen Theorie des Strebens nach Anerkennung nach Honneth infrage stellen würde. Mit anderen Worten: Die Umwandlung von Demütigung in ein Streben nach Anerkennung und Gerechtigkeit kann nur unter besonderen persönlichen und politischen oder kulturellen Umständen zutage treten. Dadurch wäre die durchgeführte Forschung lediglich in ihrem lokalen Kontext zu betrachten. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass die als moralisches Handeln verstandene Anerkennung eine verhältnismäßig neue Richtung der Forschungen vorschlägt, die nach vertiefenden Untersuchungen verlangt, um die Erfahrung von Selbstvertrauen, dem Vertrauen in

die eigenen Möglichkeiten und subjektiver Wirkungsmächtigkeit besser zu verstehen.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates*. Washington: National Center for Education Statistics.

Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Wiley.

Elliott, A. (2011). *Współczesna teoria społeczna [Gegenwärtige Sozialtheorie]*. Warszawa: Poczytaj.

Fraser, N., Honneth, A., Bobako, M., & Dominiak, T. (2005). *Redystrybucja czy uznanie. Debata polityczno-filozoficzna [Umverteilung oder Anerkennung. Politisch-philosophische Debatte*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Główny Urząd Statystyczny [Hauptamt für Statistik] (2013). *Polska w liczbach [Polen in Zahlen]*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny [Hauptamt für Statistik].

Honneth, A. (2012). *Walka o uznanie [Kampf um Anerkennung]*. Kraków: Nomos.

Kurantowicz, E., & Nizińska, A. (2011). Uczenie się i uznanie. Doświadczenia studentów i badaczy w projekcie RANLHE, [Lernen und Anerkennung Erfahrungen von Studierenden und Forschern im Projekt RANLHE, Gegenwart – Mensch – Bildung]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *1*(53).

Marton, F., & Booth, S. (1995). *Learning and awarness*. Mahwah: Erlbaum Associates.

Marzewski, A., & Wawrzyniak, M. (2014). *Szanse edukacyjne studentów nietradycyjnych OSW i ich dzieci [Bildungschancen von nicht-traditionellen Studierenden der Hochschule Olsztyn und ihren Kindern]*. Forschungsbericht. Olsztyn: OSW.

ZfW (2016) 39:373–381
DOI 10.1007/s40955-016-0077-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

REZENSIONEN

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Birte Egloff · Dieter Gnahs · Paul Ciupke · Carolin Knauber · Richard Stang

Online publiziert: 13. Dezember 2016
© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Rezensionen zu:

Holger Angenent (2015). *Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive. ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg von der Disposition zur Position*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 356 Seiten, 44,00 €, ISBN 978-3-8474-0764-5

Klaus-Peter Hufer (2016). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 139 Seiten, br., 24,90 €, ISBN 978-3-7639-5654-8

Gerd Kadelbach (2015). *Bildung ist niemals unverbindlich. Ausgewählte Texte herausgegeben und eingeleitet von Klaus Ahlheim*. Hannover: Offizin, 149 Seiten, 16,80 €, ISBN 978-3-945447-07-9

Sandra A. Habeck (2015). *Freiwilligenmanagement. Exploration eines erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, 290 Seiten, 39,99 €. ISBN 978-3-658-07401-2

B. Egloff (✉)
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: b.egloff@em.uni-frankfurt.de

D. Gnahs (✉)
Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland
E-Mail: dieter.gnahs@uni-due.de

P. Ciupke (✉)
Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V., Essen, Deutschland
E-Mail: paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

C. Knauber (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, Deutschland
E-Mail: knauber@die-bonn.de

R. Stang (✉)
Learning Research Center, Hochschule der Medien, Stuttgart, Deutschland
E-Mail: stang@hdm-stuttgart.de

Ekkehard Nuissl & Henning Nuissl (Hrsg.) (2015). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 184 Seiten, 18,00 €, ISBN 978-3-8340-1460-3

1 Birte Egloff: Holger Angenent (2015), Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive. ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg von der Disposition zur Position

Wie stellen in der Erwachsenenbildung Tätige im Rückblick ihre Studien- und Berufswahl dar? Welche Rolle spielen dabei soziale Selektionsmechanismen wie soziale Herkunft und Geschlecht? Wie lässt sich die Passung zwischen Herkunftskultur und Berufskultur beschreiben und welche Aufgabe kommt dabei dem Studium zu? Mit diesen komplexen Fragen beschäftigt sich Holger Angenent in seiner qualitativ-empirischen Untersuchung, die als Dissertation an der Universität Duisburg-Essen vorgelegt und 2015 im Verlag Barbara Budrich publiziert wurde.

Ausgangspunkt der interessanten, vielschichtigen, sehr gut geschriebenen Studie ist die vielfach diagnostizierte soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, die durch eine „meritokratische Illusion“ gekennzeichnet sei: Nicht alleine Leistungsmerkmale wie individuelles Können und Wollen, sondern auch soziale Merkmale wie Milieu- oder Geschlechtszugehörigkeit wirken bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte Bildungswege prägend mit, reproduzieren und perpetuieren auf diese Weise soziale Ungleichheiten.

Um diesen (nicht vollständig bewussten) Mechanismus aus Sicht der Akteure besser zu verstehen und differenzierte Erkenntnisse darüber gewinnen zu können, hat der Autor mit insgesamt zwölf Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen, akademischer wie nicht-akademischer Herkunft, autobiographisch-narrative Interviews geführt und diese biographietheoretisch analysiert. Die Entscheidung, sich auf das Studium und die Berufseinmündung zu fokussieren, begründet der Autor mit der „biographischen Integrationsleistung“ (S. 24), die ein Studium erfordert, insofern dort „im besonderen Maße bisher Erlebtes in ein neues Feld eingebracht werden muss“ (ebd.). Das Fach Erziehungswissenschaften und der Schwerpunkt Erwachsenenbildung eignen sich deshalb als Untersuchungsgegenstand, da sich „die Studierendenschaft dieser Studiengänge durch ein besonders hohes Niveau von Erstakademisierungen und einem sehr hohen Frauenanteil [...] kennzeichnet“ (S. 17). Dahinter steht die Vermutung, dass sich die Wirkmächtigkeit sozialer Selektionsmechanismen, aber auch mögliche Transformierungen hier besonders gut beobachten lassen.

Den rekonstruktiven Falldarstellungen voraus geht eine ausführliche Darlegung der theoretischen Bezüge und Grundlegungen. Diese reichen vom Habituskonzept Pierre Bourdieus über Motivationsforschung im Kontext von Studienwahlentscheidungen bis hin zur Fachkulturforschung. Die Ausführungen machen insgesamt die Einordnung der Untersuchung in sozialwissenschaftliche Diskurse deutlich und legitimieren das ausgewählte Forschungsdesign.

Die Präsentation der Interviews erfolgt in Form einer eingängigen und nachvollziehbaren Typologie auf Basis ausführlicher und sorgfältiger Einzelfallanalysen, wobei der Autor besondere Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Herkunftserfahrun-

gen, die Studienfachwahlmotivation, das Passungsverhalten und den Übergang vom Studium in den Beruf gelegt hat. Insgesamt hat er auf diese Weise sechs Typen rekonstruiert, die sich durch ihre jeweilige Funktion des Studiums der Diplom-Pädagogik voneinander abgrenzen, aber auch bezogen auf die Dimension „Bildungsherkunft" unterscheiden lassen. So ist für Studierende „der ersten Generation" das Studium entweder Erfüllung von Bildungsaspiration (gekennzeichnet durch ein „beschwerliches, hinnehmendes Reagieren auf äußere Anforderungen und Erwartungen", S. 150), Emanzipation von der sozialen Herkunft (bewusste Distanzierung vom Herkunftsmilieu) oder Verwirklichung von Bildungsinteressen („zielgerichtete und interessengeleitete aktive Ausrichtung der eigenen beruflichen Orientierung", S. 207). Für Studierende akademischer Herkunft ist das Studium Erfüllung von Bildungsreproduktion („geprägt durch eine Ausrichtung an Leistung und dem Erreichen einer hohen gesellschaftlichen Berufsposition", S. 237), Emanzipation von der Herkunftsfamilie („Suche nach Verortung und Identität", S. 267) oder Verwirklichung von Berufsinteressen („aktiv gesteuerte und zielgerichtete berufliche Orientierung", S. 287). Die den Typen zugrunde liegenden Denk-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata konstituieren den Habitus, der im Laufe des Studien- und Berufswahlprozesses entweder tradiert wird, einer Wandlung oder einer Transformation unterworfen wird. Mit Habitustradierung ist gemeint, dass vorhandene Habitusstrukturen im Laufe der biographischen Entwicklung sich fortschreiben und verfestigen. Ein Habituswandel meint eine Um- oder Neustrukturierung einzelner Elemente, während eine Habitustransformation sich durch die Bildung gänzlich neuer Relevanzstrukturen auszeichnet, verbunden mit intensiven biographischen Reflexionsprozessen.

Insgesamt ist die klar strukturierte und stringent argumentierende Studie anschlussfähig an zentrale Erkenntnisse etwa aus der sozialen Ungleichheitsforschung, aber auch der Hochschulforschung und entwickelt diese weiter. Von besonderem Interesse ist die Frage, die der Autor selbst in seinen kurzen abschließenden Überlegungen aufwirft: Inwieweit können die empirischen Ergebnisse auch konkret im Ausbildungskontext der Hochschulen genutzt werden. Dies wäre etwa in der Lehre durch systematische Bereitstellung von „biographischen Reflexionsräumen" (S. 331) oder in einer passgenauen Beratung von Studierenden in allen Phasen ihres Studienlebens, vor allem am Übergang in den Beruf denkbar. Hier besteht konkreter Handlungsbedarf, für den die Studie eine empirische Legitimation bietet.

2 Dieter Gnahs: Klaus-Peter Hufer (2016), Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin

Klaus-Peter Hufer gehört seit Jahren zu den renommierten Autoren der politischen Bildung. Einen sehr hohen Verbreitungsgrad haben seine Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen erhalten, die bereits in neunter Auflage erschienen sind. Des Weiteren liegen zahlreiche Fachaufsätze und Monographien vor, die allesamt zeigen, dass der Autor die Diskussionen in seinem Fach aufmerksam verfolgt und konstruktiv mitgestaltet. Seine Argumentation speist sich dabei vor allem aus zwei Quellen: Erfahrungen aus der praktischen Bildungsarbeit an einer Volkshochschule

und kritische Reflexion von politikwissenschaftlichen, philosophischen und pädagogischen Texten. Auf der Basis dieser reichen Substanz bietet es sich geradezu an, ein Lehrbuch zur politischen Bildung zu schreiben, welches sich an Praktiker wie Studierende gleichermaßen richtet. Dies ist mit dem vorliegenden Band geschehen, der durch ein Vorwort von Horst Siebert eingeleitet wird.

In zwölf Kapiteln wird ausgeleuchtet, was politische Erwachsenenbildung ausmacht, wie sie praktisch in Bildungshandeln umgesetzt wird und welche Probleme dabei auftreten können. Dargestellt werden die zentralen Begriffe, die Geschichte der politischen Bildung, die wichtigsten Wegbereiter (u. a. Strzelewicz, Tietgens, Negt), die Bezugswissenschaften, die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die Teilnehmenden, das pädagogische Handeln, die Wirksamkeit der politischen Bildung und das Berufsbild des politischen Bildners.

Trotz der umfänglichen Gliederung ufert der Text nicht aus, liefert die nötigen Informationen knapp und präzise. Nach wichtigen Abschnitten werden Reflexionsfragen gestellt, die die Lesenden zum Nachdenken und zur Stellungnahme animieren sollen. Textboxen (z. B. für Definitionen oder längere Zitate), Literaturempfehlungen, Fettdruck zentraler Begriffe, Bilder und Grafiken sind weitere Elemente der didaktischen Gestaltung zur Erhöhung der Lesbarkeit.

Das Lehrbuch macht deutlich, dass die politische Erwachsenenbildung einen anderen Referenzrahmen hat als die anderen Felder der Erwachsenenbildung. Sie geht betont und bewusst einen Sonderweg. Dies mag mit der Geschichte zu tun haben, die eng verwoben war mit der politischen Entwicklung und politische Bildung lange Zeit als Teil der politischen Bewegungen sah. Dies mag mit der langen förderrechtlichen Privilegierung im Nachkriegsdeutschland begründet werden. Und es mag auch an der Konkurrenz zur Schulpädagogik liegen, die mit der Politikdidaktik einen offensichtlichen Bezugspunkt liefert. Dies ist Hintergrund dafür, dass der Text für den Rezensenten, der der politischen Bildung nahe steht, aber nicht ein Teil von ihr ist, ein ums andere Mal auch Widerspruch hervorgerufen hat – so zum Beispiel bei den Themen „Lehren“, „Teilnehmertypen“ und „Lernwiderstand“. Auch das vermittelte Qualitäts- und Wirkungsverständnis von politischer Bildung teile ich nicht.

Klaus-Peter Hufer wird vermutlich sagen: „Toll, dann können wir uns darüber auseinandersetzen. Das ist doch der Sinn von politischer Bildung: unterschiedliche Standpunkte fair auszutragen, versuchen, den anderen zu verstehen, die eigene Position überdenken.“ Recht hat er!

Diesen Geist trägt auch das Buch zum Leser. Es liefert nicht den distanzierten Blick über die politische Bildung, sondern es taucht gleich ein in die Kontroverse. Es ist insofern sehr authentisch. Gleichwohl wäre es eine reizvolle Ergänzung bei einer Neuauflage, ein paar dieser Kontroversen aufzunehmen (so z. B. die unterschiedlichen Standpunkte zur Kompetenzdebatte, zur Wirkungsforschung oder zum Begriff des Lernens). Doch auch so bleibt das Buch absolut lesenswert.

3 Paul Ciupke: Gerd Kadelbach (2015), Bildung ist niemals unverbindlich. Ausgewählte Texte herausgegeben und eingeleitet von Klaus Ahlheim

Der Satz, dass die Erwachsenenbildung nicht nur als lebenslanges Lernen definiert und beobachtet werden sollte, sondern auch als lebensbreites Lernen, ist inzwischen nicht mehr besonders neu, aber als tätiges Beispiel für seine Richtigkeit kann das Werk des vor 20 Jahren gestorbenen Gerd Kadelbach gelten. Wer seinen Namen noch kennt, wird ihn am ehesten mit dem Funkkolleg, einer vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren unglaublich erfolgreichen Form des Fernstudiums mittels Radio und Texten in Verbindung bringen. Kadelbach, Leiter der Hauptabteilung Bildung und Erziehung beim Hessischen Rundfunk, gilt als Mitinitiator dieses seinerzeit innovativen Konzepts, dessen große Resonanz sich auch den Öffnungen und Aufbrüchen im Bildungswesen und den mentalen Veränderungen in den Generationen jener Jahre verdankt. Den politischeren Beobachtern ist vielleicht noch bekannt, dass Kadelbach Theodor W. Adornos bedeutende, auf Gesprächen und Vorträgen im Hessischen Rundfunk beruhende Essaysammlung „Erziehung zur Mündigkeit“ mitverantwortet und herausgegeben hat. Kadelbach hatte den gegenüber Massenmedien eher skeptischen Adorno zu diesem Engagement bewegen können und stand ihm dabei auch als Gesprächspartner zur Seite. Sein Aktionsbereich umfasste ebenso die Lehre an der Universität, etliche Ehrenämter in der Erwachsenenbildung und die Tätigkeit als Redakteur der Hessischen Blätter für Volksbildung. Der Herausgeber Klaus Ahlheim schätzt ihn daher in seinem Vorwort völlig zu Recht als einen der „wirkungsmächtigen Erwachsenenbildner in Deutschland“ (S. 7) ein.

Der hier zu besprechende Band umfasst insgesamt acht recht unterschiedliche Beiträge: Die Textsammlung beginnt mit der Würdigung, die Klaus Ahlheim 1988 anlässlich der Verleihung des Ehrendoktortitels durch die Universität Marburg vorgetragen hat. Ahlheim charakterisiert den auch der evangelischen Erwachsenenbildung stark verbundenen Kadelbach als Aufklärer und Bildungshumanisten; Kategorisierungen, die heute in den Kulissen einer empirisch-pragmatisch (um nicht zusagen empirisch-verkürzt) ausgerichteten Erwachsenenbildungswissenschaft eher als nostalgisch-sentimentale Feststellungen gelten. In seiner im Anschluss abgedruckten Dankesrede, die eine persönlich gehaltene Bilanz von 40 Jahren Bildungspolitik zieht, verwendet Kadelbach den Husserlschen Begriff der „Geschichte als freie Variation“ und öffnet damit den Blick auch auf die Ambivalenzen, Möglichkeiten und Alternativen zu den Zwängen und affirmativen Attitüden der Zeitläufe.

Die beiden Hauptbeiträge kreisen um das Funkkolleg, das Kadelbach mit dem heute futuristisch anmutenden Begriff der didaktischen Montage kennzeichnet. Später sprach man auch vom Baukastensystem oder Medienverbund. Es geht ihm dabei um die Durchlässigkeit und Kombinationsfähigkeit der verschiedenen Bildungsbereiche und -institutionen. Den Hintergrund bildet dabei aber das Versagen der Schule in Fragen der Chancengerechtigkeit. In einer kurzen Reminiszenz, es handelt sich um Passagen aus seinen Tagebüchern 1945 und 1946, zeigt Kadelbach auf, was man als Soldat im Zweiten Weltkrieg von den Verbrechen der SS und der Wehrmacht wissen konnte; Kadelbach selbst wurde u. a. Zeuge der Ermordung der jüdischen Bevölkerung von Kiew. Von hier aus mag es auch eine persönliche Motivlage gegeben

haben, Theodor W. Adorno zu Rundfunkvorträgen zu bewegen, was sicherlich nicht immer leicht war. In einem – ebenfalls hier abgedruckten – Brief an Hans-Joachim Gamm berichtet Kadelbach von seinen Begegnungen mit Adorno, die auch von dessen Eigensinnigkeiten geprägt waren. Der sonst dem Massenkulturbetrieb abholde Adorno ließ sich aber durchaus von den hohen Einschaltquoten beeindrucken.

Der letzte Beitrag dieses Bandes besteht in einer Intervention zum Verständnis politischer Erwachsenenbildung, die Kadelbach zusammen mit Edgar Weick im Jahr 1973 formulierte. Wer welche Passagen verfasst hat, wird im Text gekennzeichnet, und so stehen die eher moderate Sprache Kadelbachs und die weitergehenden Ansichten und Forderungen Weicks im Kontrast zueinander. Dennoch wird ein konsensualer Rahmen für eine politische Bildung aufgezeigt, die auch auf gesellschaftliche Veränderungen abzielt.

Die Beiträge des Bandes dokumentieren ein heutzutage fast schon verschüttetes Bildungsverständnis, das uns als Korrektiv für eine nicht funktionalistisch oder instrumentell verkürzte Erwachsenenbildung oft fehlt. Insofern bietet der Band nicht nur ein vielfältiges Schaufenster in orientierende Entwürfe und die korrespondierende Praxis einer historischen Aufbruchsperiode, nämlich die 1960er- und frühen 1970er-Jahre, sondern auch eine eigensinnige normative Perspektive. So ist diese von Klaus Ahlheim in ihrer Zusammenstellung verantwortete Publikation nicht nur eine Hommage an eine bedeutende Persönlichkeit der Erwachsenenbildungsgeschichte der Nachkriegszeit, sondern auch eine wichtige Quellensammlung und eine auch heute noch höchst interessante wie relevante Lektüre.

4 Carolin Knauber: Sandra A. Habeck (2015), Freiwilligenmanagement. Exploration eines erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes

In ihrer Veröffentlichung widmet sich Sandra Habeck dem Freiwilligenmanagement als relativ jungem Berufsfeld. Freiwilliges, bürgerschaftliches oder auch ehrenamtliches Engagement erfreut sich Studien zufolge in Deutschland zunehmender Beliebtheit. Ohne Freiwillige in verschiedensten Formen und Bereichen des Engagements ist die Bewältigung wichtiger gesellschaftlicher Aufgaben oft nicht mehr vorstellbar. Durch die Förderung und den Ausbau der Engagementforschung wird das Thema auch in der Wissenschaft erschlossen. Das Management von Freiwilligen und die Entwicklungsbegleitung von Freiwilligen, Vorgesetzten und Organisationen in Bezug auf freiwilliges Engagement haben in der Praxis zahlreiche Berufsbezeichnungen. Die Autorin subsummiert diese unter dem Begriff „Freiwilligenmanagement“. Dies wird als neues erwachsenenpädagogisches Berufsfeld identifiziert, welches die Autorin multiperspektivisch hinsichtlich verschiedener Fragen, wie Rollen- und Aufgabenprofile, berufliches Selbstverständnis, Professionalität und Erwartungen seitens der Organisation, untersucht. Ziel der Studie ist die Exploration des Berufsfelds Freiwilligenmanagement sowie dessen Analyse.

Im theoretischen Rahmen bietet die Autorin zum einen eine anschauliche Bestandsaufnahme des Berufsfelds, zum anderen geht sie auf die erwachsenpädagogische Professionsforschung ein. Letztere nutzt sie als Zugang zu ihrem Thema

und leitet acht Fragestellungen ab. Methodisch handelt es sich bei der qualitativen Studie um 24 Experteninterviews, die in acht Organisationen jeweils mit den drei Akteursebenen (Vorgesetzter bzw. Vorgesetzte; Freiwilligenmanagerin bzw. -manager; Freiwillige) durchgeführt wurden. Bei der Vorstellung der Ergebnisse wird das Material zuerst in einer Gesamtschau, anschließend differenziert nach den drei Akteursgruppen präsentiert. In beiden Teilen sind zur Veranschaulichung der Ergebnisse Zitate aus den Interviews eingebettet. Die Gliederung ist inhaltlich nachvollziehbar und ergibt sich aus dem erhobenen Material. Der Schwerpunkt liegt deutlich in der Empirie.

Die Darstellung ist nicht unmittelbar an die Fragestellungen aus den theoretischen Vorüberlegungen gekoppelt und theoretisch begründet; dies könnte für zukünftige Arbeiten in diesem Bereich eine Herausforderung darstellen. Es wird eine Fülle von Teilergebnissen aus dem umfangreichen Datenmaterial präsentiert, ohne dass der Leser immer einen Bezug zum Thema oder zum theoretischen Rahmen herstellen kann. So sind beispielsweise die Motive von Ehrenamtlichen für ihr Engagement sicherlich interessant und wichtig, dennoch wäre eine deutlichere Rückkopplung an das Thema des Buches wünschenswert gewesen.

Die Autorin zeigt als zentrale Ergebnisse zweierlei auf: Erstens nimmt das Freiwilligenmanagement eine wichtige Rolle bei der Mitgestaltung des Ehrenamts und seines Wandlungsprozesses ein. Zweitens lässt sich Freiwilligenmanagement in drei Aufgabenbereiche differenzieren: Führung ehrenamtlichen Personals, pädagogisch gesteuertes Handeln und persönliche Beziehungsarbeit.

Was bei der Darstellung der Ergebnisse hervorzuheben ist, sind die anschaulichen Grafiken, die die Komponenten des Berufsfelds systematisch zu verorten helfen. In der abschließenden Betrachtung leitet die Autorin erste Handlungsempfehlungen für die Praxis ab, die das Buch nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für Praktiker dieses Tätigkeitsbereichs interessant machen.

Die Autorin hat den mutigen Anspruch formuliert, sich einem so vielfältigen und bislang unerforschten Bereich wie dem Freiwilligenmanagement explorativ zu nähern. Die Studie besticht daher durch erste empirische Ergebnisse zu diesem gesellschaftlich relevanten Thema. Methodisch ist die Arbeit überzeugend gelungen; hervorzuheben ist insbesondere, dass ein so vielfältiges Sample zusammengestellt werden konnte, welches Einblicke in sehr verschiedenartige Organisationen der Freiwilligenarbeit ermöglicht. Die Studie ist damit ein wichtiger Ausgangspunkt für zukünftige Untersuchungen. Wie die Autorin selbst konstatiert, beschäftigte sich die Erwachsenenbildung, insbesondere aus der Perspektive erwachsenenpädagogischer Professionsforschung, bisher wenig mit den hauptamtlichen Mitarbeitenden in Kontexten von Freiwilligenarbeit. Dem möchte man beipflichten. Das Buch kann somit als ein wertvoller Beitrag für die Exploration des Berufsfelds Freiwilligenmanagement und eines bisher vernachlässigten Forschungsbereichs der Erwachsenenbildungswissenschaft angesehen werden.

5 Richard Stang: Ekkehard Nuissl & Henning Nuissl (Hrsg.) (2015), Bildung im Raum

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Raum“ ist in der Erwachsenenbildung aktuell von besonderer Relevanz. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass neben dem hier besprochenen Sammelwerk zwei weitere thematisch verwandte Bände zeitgleich erschienen sind (Bernhard, Kraus, Schreiber-Barsch & Stang 2015; Wittwer, Diettrich & Walber 2015). Bei Nuissl und Nuissl liefert die Diskussion über Bildungslandschaften den Ausgangspunkt, um den Raumdiskurs in der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Perspektiven der „Bildungs- und Raumwissenschaft“ (S. 8) in acht Beiträgen vermessen zu lassen.

Kraus wendet sich der Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume zu. Sie macht deutlich, dass pädagogische Überlegungen in die Planung und Gestaltung von Lernorten zwar eingelagert sind und Einfluss auf das Lernen haben, diese aber die Aneignung nicht determinieren können, da „wie die Aneignung von Wissen [...] auch die Aneignung des Raumes vom Subjekt aus[geht]“ (S. 29). Wichtige Elemente für die Konstitution eines Ortes des Lernens sind für sie: Wissensträger (Lehrende, Lernmedien), Infrastruktur für Lernen, Geselligkeit und Atmosphäre. Die Berücksichtigung dieser Elemente ist für die Gestaltung eines pädagogischen Raums zentral.

Die „Konnotationen des Räumlichen“ sind Ausgangspunkt der Überlegungen von Arnold, um sich der Bestimmung des Raums als sakralen Ort, als Gefängnis, als Bank, als Museum und als Atelier zuzuwenden. Diese verschiedenen Raumperspektiven liefern Zuschreibungen und damit auch unterschiedliche Raumoptionen, die dem Lernen mehr oder weniger förderlich sind. Er kommt zu dem Schluss: „Lernen braucht keine Räume, Bildung schon“ (S. 40) und fordert das Redesign von Bildungsräumen als Erfahrungsräume.

Das Verhältnis von raumbezogener Bildungsarbeit und Stadtentwicklung nimmt Maike Bührer in den Blick und fächert anhand des Beispiels des Berliner Bezirks Neukölln auf, welche Möglichkeiten und Grenzen Bildungslandschaften bieten. Deutlich wird dabei das Potenzial für Stadtentwicklung insbesondere in benachteiligten Gebieten (S. 70). Mit erwachsenenbildnerischer Grundversorgung im Quartier beschäftigen sich Hoffmann und Mania. Präsentiert werden Ergebnisse einer Studie, die die Bewohnerinnen und Bewohner eines benachteiligten Berliner Quartiers in den Mittelpunkt rückt. Die Autorinnen machen dabei die Unterschiedlichkeit der Anspruchshaltungen bezogen auf Erwachsenenbildung deutlich. Dabei wird herausgearbeitet, dass auf Anbieterseite ein differenzierter Blick bei der Angebotsentwicklung und der Gestaltung der Bildungslandschaft notwendig ist.

Schemmann nimmt die lokale (Weiter-)Bildungsberichterstattung unter der Perspektive von Weiterbildung und Raum in den Blick und stellt dabei den lokalen Bildungsraum als strukturelle Dimension ins Zentrum der Betrachtung. Anhand der Analyse ausgewählter Beispiele zeigt er die Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsberichten für die Planung von Weiterbildung und Beratung im lokalen Kontext. Huning wendet sich unter der Genderperspektive Anforderungen an Bildungseinrichtungen in peripheren Regionen zu. Dabei zeigt sie regionale Unterschiede geschlechtsspezifischer Ungleichheiten im Bildungssektor sowie deren Auswirkungen

in Regionen, speziell in den neuen Bundesländern, und mögliche Gestaltungsspielräume auf. Sie liefert einen differenzierten Blick auf einen Aspekt der Entwicklung von Bildungslandschaften, der bislang in der Erwachsenenbildung nur ungenügend beleuchtet worden ist.

Der Band präsentiert interessante Beiträge zum Raumdiskurs in der Erwachsenenbildung. Allerdings fehlt der rote Faden, auch wenn die Frage nach der Gestaltung regionaler und lokaler Bildungslandschaften in vielen Beiträgen ins Zentrum rückt. Doch dies ist eine grundsätzliche Schwierigkeit von Sammelbänden. Die Konzentration auf die Auseinandersetzung mit physischen Räumen und Sozialräumen ist eine Entscheidung, die nachvollziehbar ist. Trotzdem hätte man sich Hinweise auf den digitalen Raum als Lern- bzw. Bildungsraum gewünscht. Lediglich Arnold weist in seinem Beitrag zumindest auf diese Dimension hin. Die Verschränkung der Perspektiven von Bildungs- und Raumwissenschaft hätte intensiver sein können. Die Autorinnen und Autoren repräsentieren dann doch stärker die Bildungswissenschaft. Unabhängig davon, ergeben sich für den Raumdiskurs in der Erwachsenenbildung weiterführende Anknüpfungspunkte wie z. B. beim Beitrag von Kraus, die das Verhältnis von Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume grundlegend in den Blick nimmt. Auch die Auseinandersetzung mit Bildungslandschaften aus den unterschiedlichen Perspektiven eröffnet eine differenzierte Sichtweise auf das Thema, das in der Erwachsenenbildung bislang noch nicht ausreichend bearbeitet worden ist. Deshalb ist diese Publikation sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs als auch für den Diskurs in der Praxis von Relevanz.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2016) 39:383
DOI 10.1007/s40955-016-0074-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

PUBLISHER'S ERRATUM

CrossMark

Erratum zu: Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung

Carolin Knauber · Alexandra Ioannidou

Online publiziert: 2. Dezember 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Erratum zu: ZfW (2016) 39:131–148
DOI 10.1007/s40955-016-0071-z

Auf Grund einer technischen Panne wurde in Tab. 1 der Eintrag „England" in die falsche Spalte gesetzt. Er hätte in der vierten Spalte *Institutional autonomy in quasi market systems* stehen müssen. Für diesen Fehler bitten wir die Autorinnen sowie die Leser um Entschuldigung. Anbei die korrekte Tabelle.

Tab. 1 Eigene Einordnung der ausgewählten Länder nach Governance-Strukturen bezüglich Grundbildung und Alphabetisierung in die Typologie nach Green et al. (1999)

Models of education regulation and governance (Green et al. 1999)			
Centralized systems with some elements *of devolution and choice*	*Regional systems with some* minor *devolution and choice*	*Local controlling with national ‚steering'*	*Institutional autonomy in quasi market systems*
Türkei	–	–	England
Österreich		Niederlande	

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die Onlineversion des Originalartikels finden Sie unter DOI 10.1007/s40955-016-0071-z.

C. Knauber (✉) · Dr. A. Ioannidou
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: knauber@die-bonn.de

Dr. A. Ioannidou
E-Mail: ioannidou@die-bonn.de