

**Theorie und Praxis  
der Erwachsenenbildung**

**Christiane Hof**

## **Konzepte des Wissens**

**Eine empirische Studie zu den  
wissenstheoretischen Grundlagen  
des Unterrichtens**



## **THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG**

### **Herausgeber**

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund  
Prof. Dr. Ekkehard Nuisel von Rein, Universität Marburg  
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

### **Herausgebende Institution**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Hof, Christiane:

Konzepte des Wissens : eine empirische Studie zu den  
wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens /  
Christiane Hof. Hrsg.: Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung. - Bielefeld : Bertelsmann, 2001  
(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)  
ISBN 3-7639-1825-6

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (0521) 9 11 01-11  
Telefax: (0521) 9 11 01-19

**Bestell-Nr.: 14/1074**

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld  
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel  
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
ISBN 3-7639-1825-6

# **Inhalt**

---

<b>Vorbemerkungen .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Alle reden vom Wissen – aber wissen sie, wovon sie         reden? .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Fragestellung und Ziele der Untersuchung .....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Struktur der Arbeit .....</b>	<b>15</b>
<b>2. Theoretische und methodische Grundlagen .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Subjektive Theorien als Grundlage von Lehr-Lern-         Prozessen .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Methodischer Rahmen der Untersuchung .....</b>	<b>24</b>
<b>3. Annäherung an die subjektiven Theorien des Wissens .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Entwicklung eines heuristischen Ausgangspunkts .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Subjektive Vorstellungen von der „Natur des Wissens“ .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Subjektive Modelle des Wissenserwerbs .....</b>	<b>54</b>
<b>3.4 Fazit: Weltbezug und Subjektbezug als gegenläufige         wissenstheoretische Orientierungen .....</b>	<b>65</b>
<b>3.5 Handlungsorientierung als Fokus und die Formen des         Handlungsbezugs .....</b>	<b>67</b>
<b>4. Annäherung an die subjektiven Konzepte des     Unterrichtens .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Strukturmomente des Unterrichts .....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Empirische Analysen .....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Fazit: Weiterbildungsverständnis und Vermittlungsmodell         als Orientierungsrahmen für die Kurskonzeption .....</b>	<b>103</b>

<b>5.</b>	<b>Auf der Suche nach den institutionellen Kontexten des Unterrichts .....</b>	<b>106</b>
<b>5.1</b>	<b>Theoretischer Ausgangspunkt .....</b>	<b>107</b>
<b>5.2</b>	<b>Empirische Annäherungen .....</b>	<b>111</b>
<b>5.3</b>	<b>Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Differenzierung institutioneller Weiterbildungskontexte .....</b>	<b>119</b>
<b>6.</b>	<b>Kursleiterhandeln im wissenstheoretischen Kontext .....</b>	<b>123</b>
<b>6.1</b>	<b>Die empirischen Ergebnisse in der Diskussion .....</b>	<b>123</b>
<b>6.2</b>	<b>Zusammenhang zwischen den subjektiven Wissenstheorien und der Konzeption von Unterricht .....</b>	<b>129</b>
<b>6.3</b>	<b>Implikationen für eine Theorie des Unterrichtshandelns .....</b>	<b>139</b>
<b>7.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>142</b>
<b>7.1</b>	<b>Kurzporträts der befragten Kursleiterinnen und Kursleiter ...</b>	<b>142</b>
<b>7.2</b>	<b>Anmerkungen .....</b>	<b>155</b>
<b>7.3</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>162</b>
<b>7.4</b>	<b>Danksagung .....</b>	<b>178</b>

## **Vorbemerkungen**

---

Dem gegenwärtig in Politik und Öffentlichkeit immer wieder genannten, meist unklaren oder aber utilitaristisch verengten Wissensbegriff steht mit der vorliegenden Publikation eine empirische Studie entgegen, die nicht von einem festen Wissensbegriff ausgeht, sondern die Vorstellungen, die Praktiker der Erwachsenenbildung mit Wissen verbinden, rekonstruiert.

Es geht dabei um die Gruppe der Unterrichtenden, deren Wissenskonzepte in ihrem Einfluss auf unterrichtliches Handeln untersucht werden. In diesem Sinne handelt es sich auch um die Erhellung von Unterricht in der Erwachsenenbildung. Diese Fokussierung setzt sich ab von der seit einigen Jahren mit großem Widerhall betriebenen Biographieforschung: Im Zentrum stehen nicht die lebensgeschichtlichen Hintergründe und Motive für eine Kursleitertätigkeit, sondern subjektive Theorien von Kursleitenden. Dieses Erkenntnisinteresse legt ein Vorgehen nahe, das die in Frage kommende Gruppe zu Wort kommen lässt, ohne sie abzufragen, das Praktiker gerade auch in ihren theoretischen Vorstellungen und Begründungen ernst nimmt, ohne diese als prinzipiell wissenschaftlichen Konzepten überlegen zu romantisieren. Der Rückgriff auf die Methode des Experteninterviews und die Entscheidung für eine inhaltsanalytische Auswertung, die die erhobenen Daten nicht einzelfallbezogen rekonstruiert, sondern nach Themen ordnet, liegt deshalb nahe.

Der Autorin ist es mit diesem Vorgehen gelungen, relativ große Datenmengen schlüssig zu komprimieren, nachvollziehbar zu strukturieren und die genannten Themenbereiche so miteinander zu verknüpfen, dass sie am Schluss ein Modell der Verknüpfung von subjektiver Wissenstheorie, Weiterbildungsverständnis und Unterrichtskonzept vorlegen kann. Der Wert der Studie ist wesentlich von der verarbeiteten Literatur zur Wissenstheorie, zum pädagogischen Handeln und nicht zuletzt zur Theorie der Erwachsenenbildung bestimmt. Diese wird einerseits zur Beschreibung und Strukturierung der Kursleiteräußerungen benutzt, andererseits aber immer wieder mit den Inhalten dieser Äußerungen konfrontiert und so einer empirischen Überprüfung unterzogen. So wird die übliche Gegenüberstellung von Fachschulung und Persönlichkeitsbildung proble-

matisiert, und es werden Hinweise gegeben, die für die Professionalitätsdebatte und für die Frage der Relevanz konstruktivistischer Theorien für das Praxishandeln bedeutsam sein könnten.

Für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sind Fragen pädagogischer Professionalität von herausragender Wichtigkeit. Mit dem Ziel, die Weiterbildung insgesamt transparent zu machen, die Arbeit in ihr zu unterstützen und zu verbessern, sind notwendig auch Anstrengungen verbunden, das Handeln der erwachsenenpädagogisch Tätigen ernst zu nehmen, zu untersuchen und im gemeinsamen Diskurs weiterzuentwickeln. Schon vor über dreißig Jahren hat das DIE Grundlagenwerke zum professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung veröffentlicht und gemeinsam mit Wissenschaftlern und Praktikern Seminare zur Berufseinführung veranstaltet. Auch das Selbststudienmaterial der 1970er Jahre, die berufsbiographischen Analysen der 1980er und die Studentexte der 1990er Jahre dienen diesem Ziel.

In der aktuellen Diskussion zum lebenslangen Lernen stellt sich immer mehr die Frage nach der „Professionalität“ im pädagogischen Handeln, nach ihren Kriterien und sinnleitenden Kategorien. Untersuchungen und Konferenzen des DIE mit wissenschaftlich und praktisch Tätigen ergeben Hinweise, dass sich das Verhältnis von Lehren und Lernen und die Aneignung von Wissen in pädagogischen Prozessen derzeit stark ändern. Es wird von „neuen Lehrkulturen“ gesprochen, die einem erweiterten Verständnis lebenslangen Lernens korrespondieren.

Wie immer, wenn solche Veränderungen reklamiert oder konstatiert werden, bedarf es der nüchternen und soliden empirischen Analyse. Einen Baustein dafür stellt die vorliegende Arbeit dar. Es ist deshalb zu wünschen, dass die empirisch begründeten Anregungen aus der Arbeit in der Diskussion um die Spezifik unterrichtlichen Handelns in der Erwachsenenbildung angemessen aufgegriffen werden.

*Sigrid Nolda*

# 1. Einleitung

---

„Wissen ist die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 1980, S. 13)

## 1.1 Alle reden vom Wissen – aber wissen sie, wovon sie reden?

---

Fragen nach dem Wissen wird seit einigen Jahren zunehmende Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei wird zum einen die Diskussion der *Möglichkeit gesicherten Wissens*, wie sie traditionell im Rahmen der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie geführt wird,<sup>1</sup> durch die Analyse der individuellen, sozialen und kulturellen Formen und Bedingungen der Wissensproduktion ergänzt.<sup>2</sup> Während hier die Frage der Konstruktion (z. B. Glasersfeld 1992) und Darstellung (z. B. Bruner 1985) des Wissens im Zentrum steht, wird zum anderen die *Situation des wissenden Subjekts* zum Thema gemacht. In diesem Zusammenhang werden Defizite in der Menge des Wissens diagnostiziert (prominentes Beispiel: TIMS-Studie, vgl. Baumert/Lehmann 1997), Anwendungs- und Transferleistungen problematisiert (z. B. Renkl 1996) und neue Formen des Wissenserwerbs proklamiert (Gerstenmaier/Mandl 1995).<sup>3</sup> Des Weiteren gilt den *Formen* (z. B. Koch 1990; Raulff/Smith 1999; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998) und *Inhalten* institutionalisierter *Wissensvermittlung* (z. B. Helsper 2000, S. 49f.; Tenorth 1994; Wilhelm 1994) besondere Aufmerksamkeit. Unter Bezugnahme auf die Diagnose einer Wissensgesellschaft (vgl. Bell 1985) wird dabei einerseits die zunehmende Bedeutung theoretischen Wissens sowie moderner Informations- und Kommunikationstechnologien hervorgehoben und im Internet die Basis für eine breite Informationsmöglichkeit gesehen. Andererseits wird betont, dass die Vermittlung von bereichsspezifischem Wissen gerade aufgrund des rasanten Anwachsens neuen Wissens schnell seine Gültigkeit und damit seine Bedeutung verliert. Daraus wird nicht nur die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (vgl. Dohmen 1996), sondern auch die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (z. B. Kaiser 1995a) und neuerdings Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999) sowie die Vermittlung und Aneignung metakognitiven Wissens abgeleitet (vgl. Kaiser/Kaiser 1998). „Das

Ungültigwerden von speziellen Kenntnissen beispielsweise im technischen, politischen und wirtschaftlichen Bereich legt den Versuch nahe, intellektuelle Methoden mit einem höheren Grad an Generalisierbarkeit zu lehren, anstatt sich auf die Vermittlung vielfältigen Gegenstandswissens einzulassen“ (Steindorf 1985, S. 222).

Neben der Diskussion, *ob* in der Schule Computerkurse anzubieten sind oder ob der Zugang zum Internet beschränkt werden soll, wird somit auch gefragt, *wie* die Daten zu speichern sind, damit ein Wiederfinden gewährleistet ist. Entsprechende Überlegungen werden neuerdings unter dem Stichwort Wissensmanagement verhandelt. Dabei geht es nicht nur um das Problem der individuellen Verarbeitung und Strukturierung (vgl. z. B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000), sondern vor allem auch um die Möglichkeiten der sozialen Organisation vorhandener Informationen etwa in betrieblichen Kommunikationsnetzen (vgl. Baeker 1998; Götz 2000; Nonaka/Takeuchi 1997; Willke 1998; ZfO 1998).

Dieser kurze Streifzug durch die gegenwärtigen wissensbezogenen Diskurse verdeutlicht schon, dass zwar vielfach vom Wissen gesprochen wird, dass aber nicht von einem einheitlichen Begriffsverständnis auszugehen ist.<sup>4</sup> So wird Wissen *einmal* mit Informationen und Daten gleichgesetzt. Jede Information, die im *World Wide Web* zu lesen ist, erscheint dann als Wissen, ungeachtet der Art der Rechtfertigung der entsprechenden Aussage über die Welt. Ein *andermal* gilt Wissen – etwa im Verweis auf die Wissensgesellschaft – als „theoretische Kenntnis“. In diesem Zusammenhang wird meist auf die Wissenschaft als soziales Feld der Prüfung von Aussagen verwiesen, sodass Wissen als wissenschaftlich geprüfte „*Sammlung in sich geordneter Fakten und Ideen*“ (Bell 1985, S. 180) verstanden wird.<sup>5</sup> Wiederum eine andere Perspektive bezieht die Rede vom Wissen auf die „Fähigkeit“ eines Subjekts (Stehr 1994, S. 208) und rückt damit die kognitiven Prozesse in den Vordergrund. Diese können dann in ihren individuellen und sozialen Formen und Bedingungen näher erforscht werden.<sup>6</sup> Nicht zu vergessen ist auch der Diskurs über die „Grenzen des Wissens“ (Althaus/Wagener 1993), der zum einen darauf hinweist, dass sich Wissen „auf Regelmäßigkeiten und Gesetze und damit keineswegs auf ‚alles‘ (bezieht)“ (ebd., S. 14) und zum anderen die Möglichkeit von Wissen und Erkenntnis dadurch in Frage stellt, dass er die unzureichenden Metho-



den zur Erlangung von Wissen herausarbeitet. Damit wird hier ein Wissensverständnis proklamiert, das nicht nur die Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen, sondern auch die Einbeziehung der Geltungsansprüche der Aussagen einfordert.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist diese Vielfalt und Heterogenität des Wissensverständnisses bislang kaum beachtet worden.<sup>7</sup> Zwar gibt es eine lange Tradition des Nachdenkens über das Verhältnis von Wissenschaft und Bildung (vgl. zusammenfassend Wächter 1998). Aber hier überwiegen die theoretischen Analysen über die *Bedeutung von wissenschaftlich gewonnenen Kenntnissen für Bildungs- und Unterrichtsprozesse*.<sup>8</sup> Und auch die empirischen Untersuchungen, wie sie im Rahmen der Verwendungsforschung durchgeführt wurden (vgl. Beck/Bonß 1989), beschränken sich auf die Analyse von wissenschaftlichem Wissen und lassen damit andere Wissensformen außer Acht.

Unter dem Label ‚Wissen und Bildung‘ werden auch andere Erkenntnisweisen wie etwa das narrative oder intuitive Wissen thematisiert. Dabei wird insbesondere die Frage diskutiert, welche Wissensformen zur Orientierung des Menschen beitragen können (vgl. z. B. die Beiträge in Böhm/Lindauer 1988 und Jung 1989). Die umgekehrte Perspektive, die sich dem Phänomen der Bildung in Form der Beschreibung von Wissen und Können annähert, ist bislang kaum ausgeprägt (vgl. Osterwalder 1994).

Die verschiedenen Arbeiten, die die Frage der Konstruktion pädagogischen Wissens aufgegriffen und empirisch erforscht haben (vgl. die Beiträge in Oelkers/Tenorth 1991), rücken die Suche nach spezifisch pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Formen der *Konstruktion von Wissen* in den Mittelpunkt. Indem nach den Merkmalen gesucht wird, durch die sich Wissen als ‚pädagogisch‘ beschreiben lässt, steht die Abgrenzung dieses Wissens von Wissensbegriffen anderer Disziplinen im Zentrum der Überlegungen.

Während sich diese Untersuchungen als Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung verstehen lassen, hat sich im Rahmen der pädagogischen Psychologie – auf der Basis neuerer Erkenntnisse der Kognitionsforschung und des Konstruktivismus – eine verän-

derte Sicht des *Wissenserwerbs* herausgebildet (vgl. als Überblick Gerstenmaier/Mandl 1995; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998). Hier aber steht – ähnlich wie in denjenigen Abhandlungen, die die Wissensthematik im Kontext des Theorie-Praxis-Problems verorten (vgl. z. B. Schaller 1994) – die Frage der *Transformation von Wissen zum Handeln* im Mittelpunkt der Überlegungen (vgl. Renkl 1996).

Dagegen mangelt es – auch innerhalb der Professionalisierungsdiskussion, die sich der Frage widmet, mit welchem Wissen pädagogische Akteure ihre berufliche Praxis gestalten (vgl. hierzu etwa Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990 und 1992; Combe/Helsper 1996; Kunstmann/Faulstich/Wittpoth 1999) – an Untersuchungen, die sich mit den Wissenstheorien beschäftigen, welche die Konzeption pädagogischer Prozesse in der Handlungspraxis leiten. In diesem Zusammenhang eröffnet eine Analyse der unterschiedlichen Vorstellungen von Wissen die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen der theoretischen Annäherung an die Wirklichkeit und der tatsächlichen Konzeption von Handlungsentwürfen klarer zu erfassen, um damit gleichzeitig einen Beitrag zur Theorie pädagogischen Handelns zu leisten.

So wurde gerade innerhalb der Unterrichtsforschung die Relevanz der subjektiven Theorien und Überzeugungen für die Konzeption von Lehr-Lern-Prozessen herausgearbeitet (vgl. hierzu Kapitel 2.1). Im Kontext der pädagogischen Organisation von Wissensvermittlungs- und Aneignungsprozessen ist demzufolge davon auszugehen, dass die von den Akteuren verwendeten Perspektiven und Argumentationsmuster sich auch auf die konkrete Konzeption und Planung von Bildungsprozessen auswirken. Dabei verdichten sich die Hinweise darauf, dass das Wissensverständnis eine Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen hat – ein Sachverhalt, dessen detaillierte Ausarbeitung allerdings noch aussteht.

Vor dem Hintergrund dieser Situation will die vorliegende Arbeit die bei den Handelnden implizit vorhandenen Konzepte des Wissens aufdecken und sie in ihrem Zusammenhang mit ihrer Konzeption von Unterricht beleuchten. Damit strebt die Untersuchung eine *phänographische Perspektive* an: Anstatt einen vorab definierten Begriff des Wissens – etwa die Gleichsetzung von Wissen und Wissenschaft oder die Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen (vgl. z. B. Dewe 1988, S. 170ff.; vgl. hierzu auch Hof 1996a, S. 9f.) –

zugrunde zu legen und nach dessen möglicher Relevanz für die Erwachsenenbildung zu suchen, soll gefragt werden, welche Auffassung von Wissen das pädagogische Handeln der Akteure leitet. Dieser empirische Zugang ermöglicht es, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Wissensverständnis vielfältig und von modifizierenden Faktoren abhängig ist und dass darüber hinaus in pädagogischen Kontexten nicht Wissen ‚an sich‘ vermittelt wird, sondern immer solches Wissen, das für wert gehalten wird, von den Teilnehmern angeeignet zu werden. Entsprechend können diejenigen Konzepte des Wissens beschrieben werden, denen innerhalb des pädagogischen Handlungsfeldes – insbesondere zur Auswahl der Inhalte und zur Gestaltung von Lernprozessen – eine Relevanz zugeschrieben wird. Diese lassen sich dann in ihrem Einfluss auf die Unterrichtskonzeption bestimmen.

## 1.2 Fragestellung und Ziele der Untersuchung

---

Vor dem Hintergrund einer zu konstatierenden Vielfalt des Wissensverständnisses ist es notwendig, sich genauer mit der Frage nach den Konzepten des Wissens zu beschäftigen, die das pädagogische Handeln der Akteure leiten. Dieses Anliegen realisiert die vorliegende Arbeit dadurch, dass sie in einer empirischen Studie nach dem Verständnis fragt, das Menschen, die im pädagogischen Handlungsfeld tätig sind, über Wissen haben.

Wenn die Wissenstheorien herausgearbeitet werden, die implizit oder explizit die Konzeption von Bildungsveranstaltungen leiten, dann steht damit die Frage im Vordergrund, was die Akteure unter Wissen verstehen und wie sie sich den Prozess des Wissenserwerbs denken. Es geht also *nicht* um die Frage, *wie* Menschen Informationen verarbeiten, Wissen ordnen, neues Wissen erwerben und Wissen anwenden (vgl. Mandl/Spada 1988). Ebenso wenig wird die Frage behandelt, *was* Menschen wissen. Das heißt: Die Untersuchung zielt *nicht* auf die Herausarbeitung konkreter Wissensinhalte – etwa in Gestalt individueller Wissensstrukturen (vgl. Bromme 1979, 1980; Schnotz 1982; Tergan 1986, 1988; Schemann 1995) oder professionsspezifischer Wissensbestände und Konstruktionsweisen – wie dies etwa unter dem Stichwort des professionellen Wissens oder des Expertenwissens Gegenstand mannigfacher Forschungen geworden ist (vgl. Bromme 1992; Dewe 1996).

Im Mittelpunkt stehen dagegen die Beschreibung und die Dimensionierung des im pädagogischen Feld vorzufindenden Wissensverständnisses. Dabei wird davon ausgegangen, dass pädagogisch Handelnde eine Vorstellung davon haben, was sie den Teilnehmern vermitteln möchten und warum sie die bestimmte Wissensinhalte und Wissensformen für bedeutsam halten. D. h., sie verfügen – wenn nicht explizit, so doch implizit – über ein *Konzept des Wissens*. Diese „beliefs about knowledge (...) are interconnected in complex and coherent ways“ (Hofer/Pintrich 1997, S. 118), sodass sie als subjektive Wissenstheorien – und nicht nur als eine Ansammlung unverbundener Aussagen über Wissen – angesehen werden können.

Diesem Anliegen, die wissenstheoretischen Grundlagen pädagogischen Handelns zu beleuchten, nähert sich die vorliegende Untersuchung dadurch an, dass sie Interviews mit Personen führt, die in der Weiterbildung als Dozenten oder Kursleiter tätig sind.<sup>9</sup> Es wird ein phänotographisches Verfahren gewählt, das die Sicht der Akteure in den Mittelpunkt rückt (vgl. hierzu Kap. 2.2). Ermöglicht wird damit die Berücksichtigung der nicht erst durch den modernen Konstruktivismus hervorgerufenen Perspektiven- und Beobachterabhängigkeiten von Aussagen über die Wirklichkeit (vgl. z. B. Watzlawick/Krieg 1991)<sup>10</sup> und der Einsicht, dass die Frage der Begründung der Wahrheit des Wissens nur *eine* – traditionell innerhalb der Philosophie bearbeitete – Perspektive darstellt (vgl. Morton 1997).

Ein offener – noch nicht durch allzu detaillierte Hypothesen verengter – Zugang zu den Überlegungen der Kursleiter kann – und damit ist das *erste Ziel* der Untersuchung benannt – zu einer *empiriegeleiteten Dimensionierung des pädagogischen Wissensdiskurses* beitragen.

Als Datengrundlage dienen offene, problembezogene Interviews mit Kursleitern<sup>11</sup> aus dem Weiterbildungsbereich. Diese Daten ermöglichen zwar keinen Beitrag zur Beschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns, wohl aber einen Beitrag zur Analyse der Begründungen pädagogischer Konzepte.<sup>12</sup> Da diese Form narrativer Daten es für die Interviewpartner erforderlich macht, ihre pädagogischen Überlegungen und Handlungskonzepte zu verbalisieren, ermöglicht die Untersuchung auch – und damit ist das *zweite Ziel* angesprochen – einen empirischen *Bei-*

*trag zur Beschreibung der konzeptionellen Grundlagen pädagogischer Wissensvermittlungs- und Aneignungsprozesse.*

Dadurch kann die Arbeit gleichzeitig dazu dienen, die empirische Analyse des pädagogischen Handelns von Kursleitern in der Weiterbildung voranzutreiben. Gerade diese meist nebenberuflich oder freiberuflich tätige Personengruppe ist erst seit kurzem in den Fokus der Bildungsforschung gerückt (vgl. Schrader 1998). Dabei richtet sich das Augenmerk allerdings auf die Beschreibung ihrer Qualifikation sowie der Arbeits- und Lebenssituation (vgl. Arabin 1996; Bechberger 1990; Dieckmann 1992; Jütting 1992; Knoblauch-Flach 1994; Scherer 1987b). Darüber hinaus wird der Versuch unternommen, die Tätigkeitsprofile (vgl. Faulstich 1996) und Berufsrollen (vgl. Arnold/Müller 1992) des Weiterbildungspersonals zu erfassen. Demgegenüber ist die empirische Untersuchung des professionellen pädagogischen Wissens und Handelns weiterhin als Forschungsdefizit zu vermerken. So wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Frage, was die Kursleiter in der Erwachsenenbildung tun und wie sie ihr Handeln begründen, vernachlässigt werde (vgl. Gieseke 1994; Jütting 1987; Scherer 1987a, 1987b; Schrader 1998, S. 78).

Mit der Analyse der Kurskonzeptionen kann die vorliegende Arbeit die Untersuchung zur Beschreibung des pädagogischen Selbstverständnisses (vgl. Bastian 1997; Günther/Unselde 1990; Scherer 1987b, S. 151ff.; Schiersmann 1990; Siebert 1983, S. 119ff.), der Erwartungen und Motive (vgl. Kade 1989; Scherer 1987, S. 148ff.; Tietgens 1975) ebenso ergänzen wie die Untersuchungen zur Sicht des Teilnehmers (vgl. Report Nr. 35; Zeuner 1999) und zur methodisch-didaktischen Konzeption (vgl. hierzu Kade/Nittel/Seiter 1999, S. 94ff.). Zudem kann der Einfluss der organisatorischen Rahmenbedingungen beleuchtet werden (vgl. etwa Günther/Unselde 1990, S. 6 und 70; Schäffter 1988; Tietgens 1981, S. 67).<sup>13</sup>

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht dabei allerdings nicht die „lebensgeschichtliche Verankerung der Kursleitertätigkeit“ (Kade 1989, S. 9) – eine Perspektive, die in den aktuellen Forschungen zum Handeln von pädagogischen Akteuren besonders favorisiert wird. So haben Kade (1989) für die Volkshochschule und Harney/Keiner (1992) für die evangelische Erwachsenenbildung auf den Zusammen-

hang zwischen der Lebensgeschichte und der pädagogischen Konzeption hingewiesen, und Becher/Dinter/Schäffter (1991) weisen im Rahmen selbstorganisierter Projekte die Verknüpfung didaktischer Entscheidungen und Arbeitsformen mit der biographischen Situation der Mitarbeiter nach. Ebenso lässt sich im Hinblick auf die betrieblichen Weiterbildung feststellen, dass die Biographie eine zentrale Ressource für pädagogisches Handeln darstellt (vgl. Harney/Nittel 1995; Nittel/Marotzki 1996).

Ohne die Relevanz der biographischen Kontextualisierung pädagogischen Handelns schmälern zu wollen, möchte die vorliegende Arbeit einen alternativen Analysefokus wählen und die situativen und institutionellen Handlungsrahmen beleuchten. Aufgabe soll es sein – und damit ist das *dritte Ziel* dieser Untersuchung angesprochen –, eine *pädagogische* Kontextualisierung der Konzepte des Wissens zu erarbeiten, d. h. aufzuzeigen, welche Verbindung zwischen den wissensbezogenen Überlegungen der Kursleiter und der pädagogischen Konzeption von Bildungsarbeit besteht, und damit den Zusammenhang zwischen Wissens- und Unterrichtsverständnis näher zu beleuchten und zu typischen Unterrichtskonzepten zu verdichten.

Die subjektiven Perspektiven der Kursleiter auf das Wissen und Unterrichten sollen allerdings nicht nur dimensioniert und zu typischen Konfigurationen gebündelt werden. Darüber hinaus sollen die empirischen Erkenntnisse – und damit ist das *vierte Untersuchungsziel* formuliert – in ihrem Beitrag für eine Theorie des Unterrichtens gesehen werden.

*Zusammengefasst* ergeben sich vier Untersuchungsaufgaben:

1. Beschreibung und Dimensionierung der bei den Kursleitern vorgefundenen Konzepte des Wissens;
2. Offenlegung der subjektiven Vorstellungen über Unterricht und seine institutionellen Bedingungen;
3. Bearbeitung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Vorstellungen von Wissen und Unterricht;
4. Herausarbeitung der Implikationen der wissentheoretischen Perspektive wie auch der empirischen Ergebnisse für eine Theorie des Unterrichtens.

### 1.3 Struktur der Arbeit

---

Die genannten Teilfragen und -ziele werden jeweils in einzelnen Kapiteln bearbeitet. Entsprechend folgen dem Abschnitt über die theoretischen und methodischen Grundlagen, welcher sich mit dem Konzept der subjektiven Theorie sowie ihrem Stellenwert im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen beschäftigt und das methodische Design der Untersuchung erläutert (Kapitel 2), einzelne Kapitel, in denen die Ergebnisse der Interviewauswertungen vorgestellt und diskutiert werden:

Kapitel 3 präsentiert die empirisch rekonstruierten Konzepte des Wissens. Dabei wird zu heuristischen Zwecken ein Begriff des Wissens entwickelt, der eine erste Dimensionierung wissensbezogener Äußerungen ermöglicht. Daran anschließend werden die empirisch gefundenen wissenstheoretischen Perspektiven unter Bezugnahme auf konkrete Interviewpassagen präsentiert und in einem abschließenden Unterkapitel systematisiert.

Analog ist auch Kapitel 4 aufgebaut. Hier werden in einem ersten Abschnitt theoretische Dimensionen des Unterrichts entwickelt, anschließend die Ergebnisse der Interviewauswertung vorgestellt, diskutiert und zu subjektiven Theorien über das Weiterbildungsverständnis sowie die Lehr-Lern-Prozesse gebündelt.

In Kapitel 5 werden die institutionellen Bedingungen des Kursleiterhandelns thematisiert. Wiederum wird ein phänographischer Zugang gewählt, und die aus der Sicht der Befragten relevanten institutionsbezogenen Dimensionen werden herausgearbeitet.

Kapitel 6 widmet sich der Frage nach dem Zusammenhang zwischen den einzelnen subjektiven Theorien. Dabei werden die Annahmen über das Wissen, die Lehr-Lern-Prozesse in ihren institutionellen Kontexten und das Verständnis vom Ziel der Weiterbildung in Relation gebracht. Dieser Analyseschritt ermöglicht nicht nur die Entwicklung einer Typologie von Unterrichtskonzepten, sondern sie verdeutlicht auch die theoretische Fruchtbarkeit der wissenstheoretischen Perspektive. Denn durch die Einbeziehung der Konzepte des Wissens wird es möglich, die vorherrschende polarisierende Gegenüberstellung von Qualifikation und Bildung bzw. Fachschulung und Persönlichkeitsbildung zu differenzieren.

Abschließend noch ein Hinweis zur Darstellung: Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit primär um die Dimensionierung des Wissensdiskurses und die Erarbeitung des Zusammenhangs zwischen den Auffassungen vom Wissen und der Konzeption von Unterricht geht, wird auf eine breite Wiedergabe ganzer Interviewpassagen ebenso verzichtet wie auf die extensive Erörterung einzelner Interpretations- und Auswertungsschritte. Stattdessen wird eine eher ergebnisbezogene Darstellung gewählt. Dabei war das Bemühen leitend, die Präsentation des empirischen Materials, der herausgearbeiteten Dimensionen und der theoretischen Bezüge in ein angemessenes Verhältnis zu setzen – ohne die zügige Lesbarkeit zu behindern.



## 2. Theoretische und methodische Grundlagen

---

### 2.1 Subjektive Theorien als Grundlage von Lehr-Lern-Prozessen

---

#### 2.1.1 Die „Entdeckung“ subjektiver Theorien in der Unterrichtsforschung

Während die Unterrichtsforschung jahrelang das wahrnehmbare Verhalten analysierte und in seinen Konsequenzen für den Lernerfolg untersuchte, lässt sich seit etwa den 1970er Jahren eine Hinwendung zu den spezifischen Handlungskontexten und dabei insbesondere zu den Interpretationsmustern der Akteure ausmachen (vgl. die Forschungsüberblicke bei Bromme 1997, Nesbit 1998 und Shulman 1986). Der Hinweis, dass die „Wirkung einer bestimmten Lehrerhandlung auf die Schülerleistung von den Aktivitäten, Deutungen und Interaktionen der Schüler untereinander ebenso abhängig ist wie von dem Fach, dem Zeitpunkt der Handlung und von der Sequenz (nicht nur der aggregierten Häufigkeit) vorhergehender Ereignisse“ (Bromme 1997, S. 184), führte zu einer Berücksichtigung der wechselseitigen Beeinflussung von Lehrer- und Schülerhandlungen sowie der Urteile und Erwartungen der Beteiligten. Damit bereiteten diese Forschungsergebnisse – einhergehend mit der kognitiven Wende in der Psychologie (vgl. Miller/Pribram 1960) und der Hinwendung zu den Informationsverarbeitungsprozessen (vgl. Hofer 1981) – den Weg für die Analyse des Wissens und Denkens pädagogischer Akteure.

Somit rückte die Person des Lehrers in den Blickpunkt der Forschung. Im Unterschied zu der Untersuchung der Lehrerpersönlichkeit, wie sie in den 1950er Jahren favorisiert wurde (z. B. Caselmann 1970) und noch die Forschungen über unterschiedliche Unterrichtsstile bestimmte (vgl. Tausch/Tausch 1971), wird nun allerdings den Denk- und Interpretationsleistungen der Akteure besondere Aufmerksamkeit geschenkt. „With ‚interpretative‘ perspectives, they examine teaching from ethnographic, ethnomethodological, symbolic interactionist, phenomenographic, phenomenological, or constructivist approaches. All share a concern for intentionality and individual subjective meanings and interpre-

tations“ (Nesbit 1998, S. 159). Die Tätigkeit der Lehrenden wird hier gesehen als „guided by their intentions, grounded in the teacher’s belief system and modes of thinking. (...) If it is to be understood why teachers do what they do, it is necessary to understand their thought processes and what they believe and how they become to believe it“ (Smith 1987, S. 13).

Innerhalb der Weiterbildungsdiskussion ist diese Einsicht vor allem unter den Stichworten Deutungsmuster (vgl. Arnold 1985) und Selbstkonzept thematisiert worden. Der Einfluss des Selbstkonzepts von Kursleiterinnen und Kursleitern auf das pädagogische Handeln ist insbesondere aufgrund der empirischen Befunde von Czycholl/Geißler (1985, S. 67f.) zum Thema der wissenschaftlichen Reflexion geworden. Die Autoren mussten erfahren, dass es Schwierigkeiten bereitet, die Dozenten zum Nachdenken über ihr berufliches Selbstverständnis sowie ihr Selbstkonzept zu motivieren. Stattdessen reagierten die Kursleiter mit Abwehr und einer perfektionistischen Selbstdarstellung. Dieses Verhalten wurde dahingehend gedeutet, dass das Selbstkonzept einen zentralen Einfluss auf die Lehr-Lern-Situation ausübt. Im Einzelnen werden dabei folgende Momente des Selbstkonzepts beleuchtet (vgl. Schiersmann 1990): *Motive* (inhaltliches Engagement, Entfaltung der eigenen Kompetenz, berufliche Perspektive, Umgang mit Menschen, finanzielle Absicherung); *Aufgaben* (fachliche, didaktisch-methodische, kommunikative, personale, institutionelle, gesellschaftliche) und *Rollenanforderungen* (Sachexperte, pädagogisch kompetenter Vermittler, Lernhelfer).

Die vielfältigen Arbeiten zur Analyse pädagogischer Entscheidungsprozesse (Shavelson 1981), impliziter Theorien (z. B. Marland 1995), persönlicher Handlungstheorien (Cornett/Yeots/Terwilliger 1990), subjektiven Wissens (vgl. Terhart 1990) und professioneller Überzeugungen (Calderhead 1996) festigten die Einsicht in die Bedeutung der „role of beliefs in the practice of teaching“ (Nespor 1987), die zu einer entschiedeneren Untersuchung von Wissen und Überzeugungen der Pädagogen führten (vgl. Calderhead 1996, S. 710). Neben den systematischen Analysen des Lehrerwissens (vgl. Shulman 1986)<sup>1</sup> und den biographisch orientierten Rekonstruktionen pädagogischen Denkens (vgl. Terhart u. a. 1994) haben die Arbeiten zu den subjektiven Theorien und Überzeugungen pädagogischer Akteure einen bedeutenden Stellenwert in der erziehungswissenschaftlichen Forschung erhalten.

### 2.1.2 Das Konzept der Subjektiven Theorie

Subjektive Theorie kann als Sammelbezeichnung für naive Verhaltenstheorien, implizite Theorien, subjektives Wissen, Deutungsmuster und Überzeugungen verstanden werden. Denn alle diese Begriffe verweisen auf das Vorhandensein ‚relativ stabiler kognitiver Strukturen‘ (vgl. Dann 1994, S. 166), die in Form von vorbewussten Selbstverständlichkeiten oder unreflektierten Überzeugungen das Deuten und Handeln der Subjekte beeinflussen.

Dabei ist die Annahme leitend, dass Menschen bei der Wahrnehmung und Interpretation der Welt auf vorhandene – erworbene oder übernommene – Kategorien und Typisierungen zurückgreifen. Entsprechende Überlegungen finden sich nicht nur im Rahmen der Sozialphänomenologie Alfred Schütz‘ (1981) und der phänomenologischen Wissenssoziologie (vgl. Berger/Luckmann 1980), sondern erfahren auch in aktuellen wissenspsychologischen Forschungen zunehmende Aufmerksamkeit (vgl. Mandl/Spada 1988; Klix/Spada 1998). Es wird davon ausgegangen, dass Menschen im Laufe der Zeit relativ überdauernde kognitive Strukturen aufbauen, die als individuelles Wissen – und wenn es sich um berufsbezogenes Wissen handelt, als professionelles Wissen (vgl. Bromme 1992) – bezeichnet werden können. Auf dieses Wissen greifen die Akteure in ihrem alltäglichen Handeln zurück. „Sie ziehen es zur Interpretation von Situationen heran, zur Entwicklung von Handlungsplänen, zur Handlungsausführung und bei der nachträglichen Handlungsbewertung“ (Dann 1994, S. 165).

Damit ist ein *erstes Merkmal* subjektiver Theorien angesprochen: Sie werden in Abhebung von objektiven Theorien (i. S. von wissenschaftlichen Theorien) gesehen und beziehen sich auf ein persönliches Begriffsschema über das Selbst und die Welt (vgl. Wong 1993, S. 24). Der Unterschied liegt primär bei der ‚Autorenschaft‘: Autor ist im einen Fall der einzelne Alltagsmensch, im anderen die Gemeinschaft der Wissenschaftler (vgl. Groeben/Scheele 1988).

Ein *zweites Merkmal* besteht in der Annahme einer analogen Struktur zwischen subjektiven und objektiven Theorien.<sup>2</sup> So wird davon ausgegangen, dass „subjektive Theorien – zumindest prinzipiell – vergleichbare theoretische Systeme mit theoriesprachlichen und beobachtungssprachlichen Begriffen darstellen wie objektive Theorien auch. Der

subjektive Theoretiker macht also ebenfalls Annahmen *über* Objekte, Sachverhalte oder Ereignisse (und deren Veränderung in der Zeit), die er irgendwie feststellen kann“ (Dann 1983, S. 79f.).

Ein *drittes Merkmal* liegt darin, dass „Begriffe (als Elemente subjektiver Theorien) durch bestimmte Relationen derart verknüpft sind, dass eine Argumentationsstruktur impliziert wird“ (Dann 1983, S. 82). Aufgrund dieser argumentativen Relationen (z. B. Wenn-dann-Beziehungen) erlauben subjektive Theorien „Schlussverfahren, mit denen etwa Erklärungen eingetretener Ereignisse oder Prognosen künftiger Ereignisse generiert werden können“ (Dann 1983, S. 80). Insofern eignen sich subjektive Theorien auch zur Entwicklung von *Handlungsempfehlungen* (vgl. Dann 1983, S. 82f.) und ihre Erforschung kann einen Beitrag zur Analyse pädagogischen Handelns leisten.

Im weiteren Sinne können subjektive Theorien somit verstanden werden als relativ überdauernde mentale Strukturen der Selbst- und Weltsicht, die analog zu wissenschaftlichen Theorien „die Funktionen (a) der Situationsdefinition i. S. einer Realitätskonstituierung, (b) der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse, (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse, (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse“ erfüllen (Dann 1994, S. 166). Allerdings ist auf eine wichtige Differenz zwischen den subjektiven und den objektiven Theorien hinzuweisen: sie unterscheiden sich im Hinblick auf ihren Geltungsanspruch. Während die subjektiven Theorien durch subjektive Relevanz und situative Funktionalität legitimiert werden, gründen wissenschaftliche Theorien auf strenger methodischer Überprüfung der Aussagen und können daher eine höhere Allgemeingültigkeit beanspruchen.

Im Gegensatz dazu gebraucht das *Forschungsprogramm subjektive Theorien* einen engeren Begriff. So begrenzen Groeben u. a. (1988, S. 22) mit dem Hinweis auf die Bewusstheit der subjektiven Theorien den Inhalt des Begriffs und schaffen damit die Voraussetzung dafür, die Erforschung subjektiver Theorien auf ein spezifisches Forschungsprogramm festzulegen. Die Beschreibung subjektiver Theorien erfolgt hier primär mit Struktur-Legetechniken, deren Gültigkeit durch Dialog-Konsens-Verfahren getestet wird.

### **2.1.3 Subjektive Wissenstheorien als Desiderat erziehungswissenschaftlicher Forschung**

Vor dem Hintergrund dieser neu entdeckten Bedeutung der subjektiven Theorien für die Erklärung unterrichtsbezogenen Handelns sind verschiedene Arbeiten durchgeführt worden, die sich um eine konkrete Beschreibung solcher handlungsleitenden Vorstellungen bemühen.

Im Rahmen der Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern hat die Bildungsforschung sich auch mit den impliziten Unterrichtstheorien, also den Theorien über Art und Weise der Wissensvermittlung beschäftigt. Neben denjenigen Studien, die ganz allgemein nach dem Verständnis des Lehrens und Lernens fragen (z. B. Bruner 1996; Fox 1983; Pratt 1992, 1998) wurde ein Schwerpunkt auf die schülerbezogenen und interaktionsbezogenen Deutungen gelegt. (z. B. Hofer 1986). Darüber hinaus wurden Wissen (vgl. Calderhead 1987; Terhart 1990), Expertise (vgl. Bromme 1992) und Professionalität der pädagogischen Akteure (vgl. Bauer 1998) in ihren Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen untersucht. Weitgehend außer Acht gelassen sind dagegen die auf die Inhalte bezogenen didaktischen Konzepte des Wissens. So kommt auch Bromme am Ende seines Überblicks über die Unterrichtsforschung zu dem Ergebnis, dass es einer weitergehenden Analyse der Wissensbilder – und damit eine Analyse der Annahmen über die Natur menschlichen Wissens – bedürfe (vgl. Bromme 1997, S. 203).

Ebenso weisen auch die jüngeren Arbeiten zu den subjektiven Theorien des Lehrens darauf hin, dass es interessant sein könnte, den Zusammenhang zwischen Wissensverständnis und Unterrichtskonzept näher zu untersuchen. Auf der Basis einer Befragung von Lehrern nach ihrem Verständnis von Lehren entwickelt Fox (1983) fünf subjektive Unterrichtstheorien. Nicht explizit herausgearbeitet, aber implizit enthalten ist die Abhängigkeit dieser Lehrtheorien vom jeweiligen subjektiven Wissensverständnis. Die *Transfer*-Theorie begreift Lehren als Weitergabe von Informationen, die *Shaping*-Theorie als Formung des Adressaten. Im Mittelpunkt steht das Bemühen, durch Präsentationen und Übungen Verbindungen zwischen einzelnen Kenntnissen ‚in the students' mind‘ zu ermöglichen; die *Building*-Theorie versteht Lehren als Weitergabe von Sachinformationen und Aussagen über die Struktur des Themas; die *Travelling*-Theorie verweist auf kognitive Werkzeuge und Strategien als notwendige Grundlage für das Lernen, und die *Growing*-Theorie nimmt

Wissen und Aktivität des Lehrenden noch stärker zurück und begreift Lehren als Lernbegleitung.

Pratt (1992) befragte Erwachsenenbildner und Teilnehmer aus verschiedenen Ländern nach ihrer Konzeption des Lehrens und konnte fünf Theorien des Unterrichtens unterscheiden. Wiederum wird dabei der Zusammenhang zwischen Unterrichts- und Wissensverständnis deutlich: Die *Engeneering*-Perspektive betont die Weitergabe von Wissensinhalten; die *Apprenticeship*-Perspektive hebt die Verbindung von Wissen und Handeln hervor und begreift insofern Lernen als Sozialisation; die *Developmental*-Perspektive versteht Lehren als kognitive Entwicklung des Lernenden und Wissen als problematisierbar und nie feststehend; die *Nurturing*-Perspektive sieht Lernen als selbstorganisierten Prozess der Persönlichkeitsentwicklung an und misst dem privaten, individuell konstruierten Wissen besondere Relevanz bei; schließlich wird die *Social-Reform*-Perspektive vorgestellt, die sich durch die Suche nach einer besseren Gesellschaft auszeichnet und hierzu unterschiedliche Ideologien heranzieht. Eine detailliertere theoretische Ausarbeitung des Zusammenhangs zwischen den Wissenskonzepten und der pädagogischen Organisation von Unterricht steht allerdings noch aus.

Zwar hatte Lamm schon 1972 auf die Beziehung zwischen den Auffassungen über die Natur von Wissen und seinem Erwerb wie auch seiner Bedeutung für Individuum und Gesellschaft auf der einen Seite und den Formen der Konzeption von Unterricht auf der anderen Seite hingewiesen, und auch in der analytischen Erziehungsphilosophie wird der Unterscheidung verschiedener Formen des Wissens ein relativ breiter Raum gewidmet (vgl. Oelkers 1985),<sup>3</sup> aber die empirische Überprüfung dieser Überlegungen erwies sich als schwierig. So konnte beispielsweise der Versuch, die in der analytischen Philosophie diskutierten wissens-theoretischen Kategorien (vgl. Scheffler 1965) empirisch zu bestätigen, keinen Erfolg anmelden. Der Versuch, mit Hilfe von Fragebogenuntersuchungen pädagogische Akteure als Realisten, Pragmatisten, Existentialisten oder Idealisten zu typisieren, scheiterte:

„The results of more than a decade of this kind of research tend to confirm two things: first, teachers' epistemologies do not appear to fall neatly into the four postulated categories; and, second, that there is little ‚lateral‘ consistency between teachers' epistemologies and other aspects of their educational theory. Teachers typically displayed ‚mixed‘ epistemologies in terms of the philosophical-concep-

tual categories applied, and the pattern of correlation between teachers' epistemological views and other beliefs was weak and inconsistent from one study to another" (Young 1987, S. 494).

Als Konsequenz wurde insbesondere die Notwendigkeit explorativer Studien betont, die es erlauben, die epistemologischen Überzeugungen von pädagogischen Akteuren in einem engeren Bezug zum Handlungsfeld zu beleuchten (vgl. Young 1987).

Dieses Anliegen einer stärkeren Verbindung zwischen der Analyse wissensbezogener Überzeugungen und konkreter pädagogischer Praxis konnte auch von den in der Psychologie angesiedelten Arbeiten zu den *„epistemological beliefs“* nicht eingelöst werden. Denn hier wird auf der Basis der Arbeiten von Perry (1970) ein entwicklungstheoretischer Ansatz verfolgt, der davon ausgeht, dass sich im Laufe eines Lebens die Sichtweise des Wissens stufenweise von einer absolutistischen hin zu einer relativistischen und dann zu einer kontextbezogenen konstruktivistischen Perspektive entwickelt und dass Personen daraufhin betrachtet werden können, welche Stufe sie erreicht haben und unter welchen Bedingungen dies möglich war. Wird somit unterstellt, dass epistemologische Überzeugungen sich in zeitlicher Ordnung je nach Stand der Ontogenese herausbilden, dann können Unterschiede in den Wissenstheorien Einzelner nur auf deren jeweils erreichte individuelle Entwicklungsstufe zurückgeführt und andere Erklärungsansätze ebenso wie situations- und berufsspezifische Perspektiven nicht berücksichtigt werden.

Dennoch weisen auch diese Untersuchungen auf den Zusammenhang zwischen Wissens- und Unterrichtstheorie hin. Explizit geht Ryan davon aus, dass die Entwicklung von einer „conception of knowledge as discrete facts to a conception of knowledge as interrelated propositions, would be associated with changes in information processing strategies“ (zit. nach Hofer/Pintrich 1997, S. 107). Anning (1988) arbeitet heraus, dass die Vorstellungen, die Lehrende über den Wissenserwerbsprozess haben, sich auf die Strukturierung von Unterrichtsaufgaben und auf die Interpretation der Teilnehmeräußerungen auswirken. Beers (1988) konnte aufgrund inhaltsanalytischer Auswertung von Interviews mit Lehrern zeigen, welche Beziehungen zwischen den epistemologischen Überzeugungen, den Kursinhalten und der Sicht der Studen-

ten (z. B. Fähigkeiten, Persönlichkeit etc.) bestehen: Lehrer, die davon ausgehen, dass es absolute Wahrheiten gibt, führen die Schwierigkeiten ihrer Studenten auf das Vorhandensein relativ stabiler Begabungs- und Persönlichkeitsmerkmale zurück.

## 2.2 Methodischer Rahmen der Untersuchung

---

Aufgrund der noch sehr unstrukturierten Forschungslage erscheint es geraten, sich dem Untersuchungsfeld zunächst mit einem offenen Verfahren der Datenerhebung und -auswertung zu nähern und die Hypothesenbildung erst an das Ende der empirischen Analyse zu stellen. Mit einer Explorationsstudie soll eine erste Dimensionierung und Beschreibung des Forschungsfeldes erreicht werden. Dabei werden die genannten Fragestellungen in einem *hermeneutischen Zugriff* bearbeitet. Die themenbezogene Interpretation problemzentrierter Interviews bildet somit die Grundlage für die Beschreibung der Konzepte des Wissens sowie ihrer argumentativen Kontexte.

### 2.2.1 Problemzentrierte Interviews als Methode der Datenerhebung

Die Frage nach den Konzepten des Wissens basiert auf der Prämisse, dass Kursleiter über eine Vorstellung davon verfügen, was sie den Teilnehmern vermitteln möchten. Diese Vorstellung ist allerdings selten bewusst, so dass es schwierig ist, die Interviewpartner direkt auf ihr Wissensverständnis hin anzusprechen. In einem Gespräch über die Kurskonzeption aber sind die wissensbezogenen Überlegungen enthalten und können mit Hilfe hermeneutischer Auswertung offengelegt werden.

Zwar wäre es theoretisch möglich gewesen, eine Analyse subjektiver Wissensstrukturen zum Thema „Wissen“ durchzuführen, aber die entsprechenden Verfahren – insbesondere *Struktur-Lege*<sup>4</sup> und *Grid-Verfahren*<sup>5</sup> – unterstellen, dass die Bestandteile der subjektiven Theorien explizit verfügbar seien und hinsichtlich ihrer Relation befragt werden können (vgl. auch Oldenbürger 1987). Da die hier zu erörternde Frage nach den Theorien des Wissens nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern vor allem auch im Alltag kein gängiger Analysegegenstand ist, wäre es schwierig, die befragten Kursleiter zur Mitarbeit an solch einem Verfahren zu bewegen.



Vor dem Hintergrund dieser Überlegung – sowie der Intention, auch *implizite* Argumentationszusammenhänge zu erfassen – fiel die Entscheidung für offene, problembezogene narrative Interviews mit Kursleitern aus dem Weiterbildungsbereich. Die Durchführung und Analyse einiger „Probeinterviews“ ergab, dass die befragten Kursleiter sehr wohl in der Lage waren, ihr didaktisches und methodisches Planungs Handeln reflektiert zu beschreiben, und dass sie immer wieder das Thema Wissen ansprachen. Auch ließ sich die am Ende des Interviews formulierte Frage, was den Interviewten denn zum Thema Wissen einfiel, schlüssig mit der Darstellung ihrer Kurskonzeption in Verbindung bringen.

Mit offenen Interviews wurde vor allem auch den Interviewpartnern die Gelegenheit eröffnet, ihre Überlegungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch in einen größeren Argumentationszusammenhang zu stellen. Im Unterschied etwa zur Anwendung der Struktur-Layout-Techniken oder der Repertory-Grid-Verfahren, die die Untersuchungspersonen dazu auffordern, einzelne Aspekte des Themas *logisch* in Beziehung zueinander zu bringen, eröffnet die narrative Form der Interviews die Möglichkeit der ‚allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden‘ (Heinrich von Kleist; vgl. Hof 1991) und kann somit dazu beitragen, dass auch solche Wissensbestände und Argumentationsmuster offengelegt werden, die nicht ausdrücklich beschrieben wurden.

Des Weiteren erscheint die Offenheit des gewählten Erhebungsverfahrens besonders geeignet, dem Anspruch einer Explorationsstudie gerecht zu werden – geht es doch in erster Linie darum, das bislang wenig bearbeitete Feld wissenschaftstheoretischer Grundlegung pädagogischen Handelns zu dimensionieren und damit – in Anlehnung an das Konzept der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 1998) – eine empirische Grundlage für Hypothesen und Theorien zu bilden.

Als *Datengrundlage* wurden 23 *offene, themenbezogene Interviews* mit Kursleiterinnen und Kursleitern aus dem Weiterbildungsbereich erhoben. Da davon auszugehen war, dass die Interviewpartner – auch wenn sie als Experten (vgl. Meuser/Nagel 1991, 1997) für die pädagogische Konzeption und Organisation von Bildungsveranstaltungen angesehen werden – sich nicht detailliert mit ihren Wissensvorstellungen beschäftigen haben und ihr Verständnis von Wissen dementsprechend

nicht ‚auf den Begriff‘ bringen können, wurde mit ihnen ein etwa 1-stündiges Gespräch über ihre Kurskonzeption und -vorbereitung geführt. Es wurde unterstellt, dass es sich bei Fragen der Kurskonzeption um eine für den angesprochenen Personenkreis „relevante gesellschaftliche Problemstellung“ (Witzel 1989, S. 231) handelt und die damit verbundenen Erfahrungen ausreichend Gesprächsstoff liefern. Im Interview wurde immer wieder gezielt nach dem grundsätzlichen Stellenwert und der konkreten Auswahl von Wissen sowie nach der pädagogischen Relevanz des genannten Wissens gefragt.

## **Interviewleitfaden**

### **Anliegen:**

Was sollen Teilnehmer lernen? Warum?

### **Objektive Daten:**

- Geschlecht
- Alter
- Ausbildung
- Haupt-/Nebenberufliche Kursleitertätigkeit

### **Kursleitertätigkeit:**

- Wie sind Sie zur Kursleitertätigkeit gekommen?
- Was machen Sie genau? Was für Kurse/Institutionen/Themen?

### **Kurskonzeption:**

- Kursvorbereitung
- Kriterien für die Auswahl der Inhalte
- Probleme bei Vorbereitung/Durchführung
- Gelungener Kurs

### **Wissensverständnis:**

Was fällt Ihnen zum Thema Wissen ein?

## ***2.2.2 Auswahl und Beschreibung der befragten Kursleiter***

Um eine möglichst große Vielfalt und Heterogenität an Wissenstheorien zu erreichen, sollten Kursleiterinnen und Kursleiter aus verschiedenen Institutionen (Berufsbildungseinrichtung, Volkshochschule, religiöse Erwachsenenbildung) und Lehr-Lern-Arrangements (Sachthemen, Handlungstrainings, Sprachkurse, Psychologische Fragen, Lebenshilfe, etc.) befragt werden.

<b>Name<sup>6</sup></b>	<b>Alter</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Institution</b>	<b>Kursthema</b>	<b>Ausbildung</b>
Anders, Linda	46	w.	VHS	Kräuterkurs und Sprachkurs Esperanto	Lehreramt für Werken in der Grundschule
Anger, Martina	37	w.	VHS	Sprachkurs: Englisch	Lehramtsstudium für Englisch und Deutsch
Bauer, Helga	62	w.	VHS	Sprachkurs: Tschechisch	—
Dorsch, Anke	33	w.	Gewerkschaften, Betriebe, Lehrerbildungszentren etc.	Führungskräftetrainings	Studium der Wirtschaftspädagogik
Ernst, Kurt	50	m.	Berufsbildungszentren	Marketing	Maschinenbau-Lehre; Handelsfachwirt, Trainerausbildung
Fink, Sabine	38	w.	VHS	Psychologische Themen und Beziehungsfragen.	Erzieherin; Studium Sozialpädagogik; Zusatzausbildung: systemische Paar- und Familientherapie;
Ganter, Uwe	60	m.	VHS	Philosophie, Literatur	Studium Philosophie, Lehramt Latein und Deutsch
Gärtner, Beate	47	w.	VHS	Gymnastik	Gymnastiklehrerin; Zusatzausbildung: Motopädin
Gern, Olga	44	w.	VHS	Sprachkurs: Russisch	Bibliothekarin, Waldorfausbildung
Günther, Harald	36	m.	Berufsbildungswerk	Politische Bildung	Studium der Politikwissenschaft
Kern, Beate	42	w.	VHS	EDV-Kurse	Studium der Biologie
Körner, Achim	34	m.	Kammern, Bildungszentrum	Kostenrechnung / Controlling	Einzelhandelskaufmann; Handelsfachwirt; Controlling-Ausbildung; berufsbegleitendes BWL-Studium; Unternehmensberatung

Name	Alter	Geschlecht	Institution	Kursthema	Ausbildung
Lange, Karin	38	w.	Katholische Erwachsenenbildung und Sozialarbeit	Tod und Trauer Lebensqualität	Studium der Pädagogik
Orner, Marc	36	m.	Non-Profit-Organisationen und betrieblicher Bereich	Führungskräftetrainings	Studium Pädagogik,
Peters, Heiner	42	m.	Verschiedene Berufsbildungseinrichtungen	Kommunikationstraining	Studium Soziologie
Prim, Michael	33	m.	VHS	Controlling, Marketing, Zeitmanagement	Studium der Betriebswirtschaft
Reinhardt, Paul	61	m.	Verschiedene Träger der beruflichen Bildung	Problemlösung, Stressbewältigung, Kommunikation	Studium der Pädagogik und Psychologie
Rieder-Edel, Ute	37	w.	Katholische Erwachsenenbildung	Frauenbildungsseminare	Erzieherin, Sozialpädagogin (FH)
Römer, Claudia	56	w.	Katholische Erwachsenenbildung; VHS	Sprachkurs: Französisch	Sozialarbeiterin; Zusatzausbildung Verhaltenspädagogik und Geistigbehinderterpädagogik
Sand, Veronika	30	w.	VHS, Arbeitsamt, Kommunen etc.	Kommunikationstraining, Flirttraining	Dolmetschern; Tätigkeit als Verkaufstrainerin;
Schulze, Clara	51	w.	VHS	Fußreflexzonenmassage	Heilpraktikerschule; östliche Philosophie
Teissen, Felicitas	30	w.	verschiedene Träger	Umgang mit Medien; Umgang mit persönlichen Konfliktsituationen	Studium der Pädagogik
Ziller, Jens	41	m.	VHS	Spiel-Kurse	Verwaltungsfachangestellter

Abbildung 1: Objektive Daten der befragten Kursleiterinnen und Kursleiter

Da die Untersuchung darauf abzielt, den pädagogischen Wissensdiskurs erst einmal in seinen einzelnen Dimensionen zu beschreiben, wurde die Datenaufnahme beendet, als sich im Zuge der Auswertung ergab, dass keine weiteren andersartigen wissensbezogenen Perspektiven zu finden waren. So wurden beispielsweise nur wenige Interviews mit Kursleitern aus dem Bereich der sachbezogenen beruflichen Bildung geführt, weil der Eindruck entstand, dass die hier vorgefundenen Vorstellungen vom Wissen kaum voneinander abweichen. Dies führt allerdings dazu, dass die gewählten Interviewpartner – nach statistischen Kriterien – nicht gleichmäßig verteilt sind, so dass beispielsweise mehr Frauen (60,9%) als Männer (39,1%) befragt wurden. Damit zusammenhängend ist zu betonen, dass das Material keine Aussagen über eine quantitative Verteilung der Konzepte des Wissens innerhalb des Weiterbildungsbereichs ermöglicht.

Der Zugang zu den Interviewpartnern war unterschiedlich, zum Teil ergaben sich die Interviews aufgrund direkter Kontakte, zum Teil über die Vermittlung von hauptamtlichen Mitarbeitern in den einzelnen Einrichtungen und zum Teil über eine kleine Anzeige, die ich in der Zeitschrift des bayerischen Volkshochschulverbandes aufgegeben hatte. Die nachfolgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über die Befragten und im Anhang finden sich Kurzporträts der einzelnen Kursleiterinnen und Kursleiter.

## **2.2.3 Auswertung und Präsentation der Texte**

### **2.2.3.1 Themenbezogene Auswertung der Interviews**

Im Anschluss an die Transkription<sup>7</sup> wurden die Interviewtexte einer detaillierten hermeneutischen Analyse unterzogen. Dabei wurden in einem offenen Kodierverfahren (vgl. Strauss 1991, S. 57ff.) die einzelnen Aussagen *paraphrasiert* und zu Themen zusammengefasst. Daran anschließend wurden – immer noch auf der Ebene der Einzelinterviews – die Aussagen und Argumentationsweisen *themenspezifisch* zusammengestellt. „Anders als bei einzelfallinteressierten Interpretationen orientiert sich die Auswertung (...) an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview“ (Meuser/Nagel 1997, S. 488).

Dabei werden die Interviewtexte in erster Linie als Texte betrachtet, die eine spezifische Perspektive auf die Wirklichkeit zum Aus-

druck bringen. Es wird unterstellt, dass die Gemeinsamkeit zwischen den Texten vor allem darin besteht, dass sie sich alle mit Fragen der pädagogischen Konzeption von Bildungsveranstaltungen beschäftigen. Da diese Konzeptionen u. a. auf den subjektiven Vorstellungen von Wissen und Unterricht gründen, ist es möglich, die entsprechenden subjektiven Theorien und Argumentationsmuster anhand einer inhaltsanalytischen Auswertung der Texte zusammenzustellen und zu dimensionieren. Mit anderen Worten: Die Texte werden als Objektivationen der Vorstellungen über das Wissen und die Wissensvermittlung begriffen. Entsprechend können die einzelnen Interviewtexte zum Ausgangspunkt für eine Strukturierung dieser Wissens- und Unterrichtskonzepte angesehen werden.

Forschungsmethodisch stehen demzufolge Texte im Zentrum der Analyse. Diese werden nicht als Objektivationen subjektiv gemeinten Sinns verstanden, sondern als ‚kommunikative Begebenheiten‘ (vgl. Titscher u. a. 1998, S. 38), die verschiedenen Anforderungskriterien genügen müssen. So müssen Texte grammatikalischen und linguistischen Regeln gehorchen. Darüber hinaus haben sie das Merkmal der Situationsbezogenheit. Dies bedeutet, dass die Situation, in der das Interview geführt wird, die Art und Weise der Textproduktion beeinflusst. Nur bestimmte Textsorten oder Texttypen, Sprechstile oder Anredeformen gelten in dieser Situation als kulturell angemessen (vgl. ausführlich zu den verschiedenen Textkriterien Titschler u. a. 1998, S. 39ff.). Allzu oft wird die Tatsache übersehen, dass Wissen – und damit eben auch sprachlich verfasste Kognitionen – sozial geteilt und kulturell vermittelt ist. Es wird außer Acht gelassen, dass „Kultur aus erlernten und geteilten Bedeutungs- und Verständnissystemen besteht, die hauptsächlich auf dem Wege der natürlichen Sprachen vermittelt werden“ (d’Andrade zit. nach Flick 1991, S. 26).

Unter Berücksichtigung der ‚sozialen Konstruktion von Wirklichkeit‘ werden die Texte, welche den Gegenstand der Analyse bilden, als Formen der Konstruktion von Wirklichkeit aufgefasst, allerdings nicht primär als individuelle Konstrukte und Bedeutungszuschreibungen durch einzelne Subjekte, sondern immer als Ergebnis der *sozialen* Konstruktion (vgl. Flick 1995b; Potter/Wetherell 1995). Die Äußerungen werden dementsprechend als sprachliche Gebilde angesehen, in denen sich die pädagogischen Wissens- und Unterrichtstheorien verobjektivieren.<sup>8</sup> Diese

können sich – aufgrund unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen und Aufgabenstellungen von den subjektiven Theorien anderer Berufsgruppen unterscheiden.

Die in dieser Weise verstandenen Texte bilden die Grundlage der Analyse. Da die themenbezogene Auswertung im Mittelpunkt stehen soll, ist es naheliegend, ein inhaltsanalytisches Verfahren zu wählen (vgl. Bos/Tarnai 1999). Damit auch der Kontext berücksichtigt werden kann, scheint das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1997) geeignet. Diese Textauswertungsmethode rückt folgende drei Interpretationsweisen in den Mittelpunkt (ebd., S. 58):

1. Zusammenfassung = Reduktion des Materials, ohne wesentliche Inhalte auszublenden;
2. Explikation = Erläuterung und Ausdeutung problematischer Textstellen;
3. Strukturierung = Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem Material und Dimensionierung unter festgelegten Ordnungskriterien.

Bei genauerem Hinsehen wird allerdings deutlich, dass das inhaltsanalytische Verfahren in der vorgelegten Untersuchung nur eingeschränkt anzuwenden ist. Denn es zählt zu den Regeln der Inhaltsanalyse – unabhängig davon, ob diese quantitativ oder qualitativ verfährt –, dass die Kategorien *vorab* zu bestimmen sind, während in meinem Fall die Analyse gerade zur Dimensionierung der Texte und damit zu einer empirischen Offenlegung der Kategorien des pädagogischen Wissensdiskurses dienen soll – ein Anliegen, das im englischen Sprachraum treffend mit dem Begriff der *Phenographie* (Marton 1986) umschrieben wird. Aus diesem Grund schien es notwendig, die theoretischen Vorgaben auf die Formulierung von heuristischen Unterscheidungen zu beschränken und diese für neue – im Interpretations- und Auswertungsprozess gewonnene Differenzierungen und Modifikationen offen zu halten.

Damit der Auswertungsprozess nachvollziehbar bleibt und der jeweilige Aussagekontext mit einbezogen werden kann, wurden die Texte entlang thematischer Einheiten betrachtet. Die angesprochenen Themen werden benannt und in ihrer Bedeutungsstruktur entfaltet (vgl. zu diesem Vorgehen auch Kaiser 1992). So liegen Auswertungen der einzelnen Interviews zu folgenden Themen vor:

## Themen der Interviewauswertung

- Objektive Daten
- Weg zur Kursleitertätigkeit
- Selbstverständnis/Rolle als Kursleiter
- Sicht der Teilnehmer/Motive/Erwartungen
- Kurskonzeption
  - *Inhalte und Ziele*
  - *Methoden*
- Kursvorbereitung
- Wissen
  - *Legitimation*
  - *Wissenserwerb*
  - *Wissensformen*
  - *Wissensverständnis*

Im Ergebnis beschränken sich die Informationen, die durch eine derartige Analyse gewonnen werden, natürlich nicht auf die Beschreibung einzelner Wissenstheorien. Stattdessen ermöglichen sie insbesondere auch die Erhellung der biographischen Einbettung der Kursleitertätigkeit sowie die Rekonstruktion der Kurskonzeptionen von den befragten Kursleiterinnen und Kursleiter.

### 2.2.3.2 Einzelfallübergreifende Darstellung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass im Rahmen qualitativer Forschungsprojekte die Auswertung der Daten und die Darstellung der Ergebnisse als je eigenständige Prozesse anzusehen sind (vgl. Flick 1995a; Strauss 1991) stellte sich im Anschluss an die themenbezogene Auswertung der Einzelinterviews die Frage, wie die Ergebnisse darzustellen seien. Dabei galt es zu entscheiden, ob Einzelfallanalysen vorgelegt werden sollten oder ob ein Präsentationsmodus zu präferieren sei, der die Interviews entlang thematischer Aspekte strukturiert.

Da es in der vorliegenden Untersuchung darum gehen sollte, die subjektiven Wissenstheorien von Kursleiterinnen und Kursleitern in der Weiterbildung zu rekonstruieren, schien es zuerst einmal naheliegend, Einzelfallanalysen zu schreiben, diese dann zu vergleichen und anschließend eine Typisierung vorzunehmen. Bei genauerem Hinsehen stellte sich allerdings heraus, dass dies – bezogen auf die Forschungsfrage



ge – kein gangbarer Weg war. Denn es blieb ungeklärt, welcher Logik die Falldarstellung zu folgen hätte.

Wenn die Fallanalyse – wie dies beispielsweise in den von Fritz Schütze inspirierten Arbeiten zentral ist (z. B. Schütze 1983) – die Rekonstruktion der durch Erzählungen reproduzierten kognitiven Muster der Wirklichkeitsverarbeitung intendiert, dann lässt sich dadurch möglicherweise die individuelle Interpretation von Welt rekonstruieren oder es können auch interessante Einsichten in den Zusammenhang zwischen individueller biographischer Erfahrung und beruflicher Konzeption pädagogischer Prozesse nachgezeichnet werden; eine Antwort auf die Frage der impliziten Wissenstheorie ist damit aber – ebenso wenig wie auf Basis einer strukturalen Hermeneutik, die die individuellen Lebenskonstruktionen (vgl. Bude 1987) herausarbeitet – noch nicht gegeben.

Will die Interviewauswertung dagegen in einer handlungstheoretischen Perspektive das Handeln der Akteure – konzipiert als das Ergebnis einer Vermittlung zwischen Umweltbedingungen und Zielen – rekonstruieren (vgl. z. B. Wehrich 1998), dann lassen sich zwar auch hier spannende Analyseergebnisse erwarten – etwa die Einsicht, dass für das Handeln der Kursleiter die Glaubwürdigkeit ihrer Kompetenz ein zentrales Problem darstellt (vgl. Hof 2000a) –, aber leider ergeben sich auch daraus keine Antworten auf die Forschungsfrage.

Den Hintergrund für die genannten Schwierigkeiten dürfte die Tatsache bilden, dass die Frage nach den Konzepten des Wissens für die Akteure erst einmal kein Handlungsproblem darstellt. Einzelfallanalysen basieren aber darauf, dass die „Logik des Falls“ entfaltet wird. Bezogen auf die Darstellung meiner Interviews würde dies bedeuten, dass das Handeln einzelner Kursleiter in ihren strukturellen (institutionellen, organisatorischen, sozialen, biographischen etc.) Zusammenhängen zu beleuchten wäre. So interessant dieses Anliegen wäre – es gibt nur wenig Hinweise auf die wissenstheoretische Fundierung ihres Handelns.

Aufgrund dieser Überlegungen werden die Ergebnisse der Interviewauswertung einfallübergreifend und entlang thematischer Fragen dargestellt. Damit wird es möglich, die pädagogischen Konzepte des Wissens – und damit das zentrale Anliegen der Untersuchung – zu verfolgen.

Methodisch wird analog der Auswertung der Einzelinterviews verfahren: die einzelnen Interviewauswertungen werden daraufhin befragt, ob sich die Einzelaussagen zu Themen bündeln lassen. Die gefundenen Themen werden – insofern sie einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen erwarten lassen – näher bearbeitet. Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende Themenbereiche als zentral herausgearbeitet:

- das Wissensverständnis und damit die Frage der Natur des Wissens und des Wissenserwerbs;
- die subjektive Unterrichtstheorie und damit die Frage nach den ziel- und akteursbezogenen, inhaltlich-didaktischen und methodischen Überlegungen der Kursleiter.
- die institutionellen Handlungsbedingungen und damit die Aussagen zu den als relevant angesehenen Rahmen der Kursleitertätigkeit.

Zu diesen Themenbereichen wurden nun die einzelnen Sichtweisen der Kursleiter zusammengetragen und zu Dimensionen des Themas verdichtet. Methodologisch formuliert steht hier der Vergleich im Zentrum. Dieser ermöglicht es, Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Argumentation zu finden. Des Weiteren wurde es als wichtig angesehen, alle Interviewpassagen unterzubringen.

### 3. Annäherung an die subjektiven Theorien des Wissens

---

„It is not possible to talk about teaching without, at least implicitly, adopting some belief about knowledge or ‚personal epistemology‘“ (Pratt 1998, S. 22).

#### 3.1 Entwicklung eines heuristischen Ausgangspunkts

---

Eine empirische Untersuchung der pädagogischen Konzepte des Wissens erfordert auch die Explikation seines Vorverständnis des Phänomens „Wissen“. Erst dadurch kann der Blick der Forscherin auf die wissensbezogenen Aussagen der Kursleiter gelenkt werden. Zugleich darf eine solche heuristische Definition nicht zu detailliert sein, da dadurch die mögliche Vielfalt der Perspektiven unzulässig reduziert werden könnte. Die Vorgabe eines spezifischen Wissensverständnisses würde dem Anliegen der vorliegenden Untersuchung widersprechen, den einzelnen Akteuren gerade die Möglichkeit zu bieten, ihr je spezifisches Wissensverständnis zu entwickeln: Entsprechend muss es an dieser Stelle darum gehen, einen vorläufigen Begriff des Wissens zu formulieren, der ein Auffinden der Aussagen zum Thema Wissen erleichtert und es gleichzeitig ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven zu erkennen.

Allerdings stellt sich ein solches Vorgehen bei genauem Hinsehen als sehr schwierig dar, da sich die gesamte Wissenschaftsgeschichte auch als Geschichte des Verständnisses von Wissen rekonstruieren ließe. Zur Formulierung eines Vorverständnisses, das zentrale Dimensionen des Wissensbegriffs zu erfassen vermag, werde ich mich im Folgenden a) auf die Aussagen in Lexika und Wörterbüchern stützen und b) auf die empirischen Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen.

##### **3.1.1 Lexikalische Aspekte des Wissensbegriffs**

Wirft man einen Blick in aktuelle und historische Wörterbücher der deutschen Sprache, dann zeigt sich jenseits aller terminologischen Veränderungen, dass Wissen immer in zwei unterschiedlichen Zusam-

menhängen verwendet wird. Einmal bezieht sich „Wissen“ auf eine Aussage über die Wirklichkeit, und zum anderen beschreibt „Wissen“ den „Zustand“ bzw. die „Aktivität“ eines Subjekts<sup>1</sup> – eine Unterscheidung, die sich etwa im Englischen in den Termini *Knowledge* und *Knowing* niederschlägt.

So findet sich etwa bei Adelung folgende Umschreibung von Wissen: „1. Der Zustand, da man Vorstellungen von Dingen außer sich hat, und der Inbegriff derselben, Erkenntnis, Wissenschaft; doch nur selten. (...). 2. Der Zustand, da man um eine Sache weiß, Kenntnis, Nachricht von derselben hat; (...) Es geschieht mit meinem Wissen. (...)“ (Adelung 1811, Sp. 1582).

Die Frage der Wahrheit des Wissens – wie sie etwa in der traditionellen Unterscheidung zwischen Wissen und Meinen angesprochen ist – steht damit nicht notwendigerweise im Zentrum des Begriffs. Beispielsweise setzt das Grimmsche Wörterbuch der Deutschen Sprache ‚Wissen‘ erst einmal mit ‚Kenntnis‘ gleich, wobei diese *„aus äußerer sinnlicher wahrnehmung, aber auch aus innerer erfahrung und einsicht stammen“* kann (Grimm/Grimm 1960, Bd. 14/II, Sp. 749).

Die konstitutive Verbindung zwischen der Aussage über die Wirklichkeit, der propositionalen Dimension des Wissen, und der „Aktivität“ des Subjekts, der dispositionalen Dimension des Wissens (vgl. auch Hof 1997), wird auch von einer meiner Interviewpartnerinnen formuliert, wenn sie auf die Frage, was ihr zum Thema Wissen einfällt, auf *„die innerliche Arbeit an der Information“* hinweist (Frau Gern, Z. 552).

Allerdings zeigt eine begriffsgeschichtliche Betrachtung, dass die Verbindung zwischen Aussage und Subjekt, zwischen Proposition und Disposition im historischen Prozess immer weiter auseinander getreten ist.<sup>2</sup> Als relevante Einflussfaktoren sind hier neben dem Buchdruck vor allem der Systemgedanke in der Wissenschaft (vgl. Diemer 1970) sowie die Etablierung der Wissenschaft als eigenständiges soziales System (vgl. Stichweh 1984, 1994) zu nennen. So ist es auch nicht verwunderlich, dass innerhalb der aktuellen kognitionstheoretischen und wissenspsychologischen Diskurse Wissen als *Kognition* zu fassen gesucht wird (vgl. Graumann 1988). Damit einher geht die Hinwendung zu den Prozessen der Speicherung und Reproduktion von Informationen – und

dementsprechend eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die sog. dispositionale Dimension des Wissens. Demgegenüber hat sich der propositionale Aspekt des Wissens, insbesondere im Zuge der Entwicklung der Wissenschaft als eigenständiges soziales System der Produktion und Systematisierung von Aussagen über die Welt, dahingehend verselbstständigt, dass die traditionelle Beziehung zwischen der Proposition und dem erkennenden Subjekt auseinandergerissen und Wissen allein als System von Zeichen (vgl. etwa Oelkers/Tenorth 1991; Luhmann 1995; Popper 1967) begriffen wird.

Da allerdings die beschriebenen Dimensionen des Wissens nur theoretisch getrennt werden können und sich in der Praxis eine Unzahl verschiedener Kategorisierungen der Wissensinhalte wie auch der Wissensformen finden lässt, erscheint es für die vorliegende Untersuchung sinnvoll, von einer Heuristik auszugehen, die es ermöglicht, *erstens* das Augenmerk auf die propositionalen Aussagen über die Welt zu legen und *zweitens* die subjektbezogenen Dispositionen und Prozesse zu beachten, die in eine Verbindung mit den Wissensinhalten gebracht werden.

### ***3.1.2 Dimensionen epistemologischer Überzeugungen***

Innerhalb der Psychologie finden sich verschiedene Arbeiten, die sich mit den epistemologischen Überzeugungen beschäftigen. Auch hier lassen sich grundlegende Differenzierungen finden, die eine Strukturierung des Wissensbegriffs ermöglichen.

Die meisten psychologischen Arbeiten über epistemologische Überzeugungen basieren auf den Untersuchungen von William Perry (1970), der ein Schema der „abstract structural aspects of knowing and valuing“ (S. 14) entwickelte. Die 9 Positionen des Schemas werden typischerweise zu vier sequentiellen Kategorien verbunden:

- *Dualismus*: Die Welt wird dualistisch, mit einem absolutistischen Richtig-Falsch-Blick betrachtet. Von Autoritäten wird erwartet, dass sie die Wahrheit wissen und sie an die Lerner weitergeben.
- *Pluralismus*: Hier wird das dualistische Denken etwas modifiziert durch das Erkennen von Verschiedenheit und Unsicherheit. Unterschiedliche Meinungen zwischen Autoritäten ergeben sich daraus, dass die einen noch nicht die richtige Antwort

gefunden haben. Die Wahrheit kann aber erkannt werden. Eine andere Richtung modifiziert den Dualismus dadurch, dass Bereiche, in denen keine absoluten Antworten gefunden werden, ‚outside the realm of authority‘ liegen. Das Individuum geht hier davon aus, dass alle Sichtweisen gleich gültig sind und jeder Mensch das Recht auf seine eigene Meinung hat.

- *Relativismus*: Hier deutet sich der Wechsel von einer dualistischen zu einer kontextualistischen Orientierung an. Zentrales Kennzeichen ist die Wahrnehmung des Selbst als aktiver Konstrukteur von Bedeutungen. Auf der nächsten Stufe wird Wissen als relativ, kontingent und kontextbezogen angesehen, und die Menschen erkennen die Notwendigkeit, einen eigenen Standpunkt einzunehmen.
- *Kontextualismus*: Diese Position reflektiert über Verantwortlichkeit, Engagement und die Bedeutung von Überzeugungen bzw. Standpunkten in einem relativistischen Rahmen.

Perrys Untersuchungen laufen darauf hinaus, dass die Art und Weise, wie Menschen ihren Erfahrungen Bedeutung beimessen, nicht von der individuellen Persönlichkeit abhängt, sondern Ergebnis eines Entwicklungsprozesses ist. Seine Arbeiten sind von verschiedener Seite kritisiert worden (vgl. Belenky et al. 1986; Baxter Magolda 1992),<sup>3</sup> und die Diskussion sowie Folgeuntersuchungen haben eine Modifikation der zugrunde gelegten Kategorien mit sich gebracht. So entwickelten King und Kitchener ein Modell der epistemischen Kognition, also der „ways that people understand the process of knowing and the corresponding ways they justify their beliefs about illstructured problems“ (King/Kitchener 1994, S. 13). Sie differenzieren dabei die *Natur des Wissens* (Sicht vom Wissen, Richtig-Falsch-Wissen; Legitimation der Unterschiede in der Betrachtungsweise) und die *Natur der Rechtfertigung* (Concept of Justification; Form der Beglaubigung; Bedeutung von Autorität beim Treffen von Entscheidungen). Ähnlich definiert auch Kuhn drei Kategorien epistemologischer Sichtweisen:

- *absolutistisch*: Hier wird Wissen als sicher und absolut angesehen, Fakten und Expertentum werden als Grundlage für Wissen betrachtet und den eigenen Überzeugungen wird ein hoher Gewissheitsgrad zugewiesen.
- *multiperspektivisch*: Hier wird die Aussage des Experten skeptisch betrachtet und ein radikaler Subjektivismus an den Tag

gelegt. Aussagen werden so immer als persönliche Überzeugungen gelesen und die verschiedenen individuellen Überzeugungen gleichwertig nebeneinander gestellt.

- *evaluativistisch*: Auch hier wird die Möglichkeit wahren und sicheren Wissens bezweifelt, aber die Expertenaussage von der Aussage des Laien differenziert. D. h., es wird davon ausgegangen, dass Sichtweisen verglichen werden können und dass sie bezogen auf ihre Antworten zur Lösung der Probleme/Fragen unterschiedlichen Wert haben. Im Zentrum der Bewertung von Wissen stehen die Argumente.

Schommer (1994) formulierte ein Konzept epistemologischer Überzeugungen, das dieses nicht eindimensional, sondern als komplexes System verschiedener Dimensionen betrachtet.

- Sicherheit des Wissens (von ‚Wissen ist absolut‘ bis zu ‚Wissen ist tentativ‘);
- Struktur des Wissens (von ‚Wissen ist organisiert‘ bis ‚Wissen besteht aus isolierten Fakten‘);
- Quelle des Wissens (von ‚Autorität‘ bis ‚Vernunft‘);
- Kontrolle des Wissenserwerbs (von ‚angeborene Lernfähigkeit‘ bis ‚Veränderbarkeit‘);
- Geschwindigkeit des Wissenserwerbs (von ‚ganz oder gar nicht‘ bis ‚schrittweise‘).

Diese Studien haben zu einer terminologischen Vielfalt geführt, so dass diese Forschungsrichtung (noch) ein begrifflich und konzeptionell sehr heterogenes Bild aufweist (vgl. Hofer/Pintrich 1997). Allein hinsichtlich der grundlegenden Unterscheidungen lassen sich Übereinstimmungen zeigen, wie Hofer/Pintrich auf der Basis einer detaillierten Analyse der einschlägigen Arbeiten gezeigt haben. Entsprechend schlagen die Autorinnen vor, zwischen der *Natur des Wissens* und dem *Prozess des Wissens* zu differenzieren.

- Die „*Natur des Wissens*“ bezieht sich sowohl auf die Frage nach der Gewissheit des Wissens und die Frage nach der Einfachheit. Im Zusammenhang mit der *Gewissheit* gilt es zu klären, ob Wissen etwas ist, worüber absolute Sicherheit zu erlangen sei, oder ob es das Ergebnis tentativer Prozesse darstellt. Die *Einfachheit* dagegen tangiert die Frage, ob Wissen als einfache Fakten oder eher als komplexes Gebilde gedacht wird.

- Der „*Prozess des Wissens*“ wird in Verbindung gebracht mit der Frage nach der Quelle des Wissens und der Form der Beglaubigung. Die Rede von der *Quelle des Wissens* bezieht sich auf die Frage, ob Wissen als etwas angesehen wird, das außerhalb der Person existiert und übermittelt werden kann oder ob die einzelne Person als interaktiver Wissenskonstrukteur angesehen wird. Der *Prozess der Beglaubigung* beinhaltet die Frage, wie Menschen Wissen überprüfen, welche Rolle die Evidenz, die Autoritäten und Experten dabei spielen. Dabei lassen sich unterschiedliche Perspektiven unterscheiden: sie reichen von einer dualistischen Überzeugung über multiple Sichtweisen bis hin zu argumentativer Beglaubigung.

Gemäß diesem Strukturierungsvorschlag enthält ein Wissenskonzept eine Unterscheidung zwischen Entitäten und Prozessen. Unter Einbezug der oben entwickelten Differenzierung zwischen der propositionalen und der dispositionalen Dimension des Wissens lässt sich sagen, dass die Ebene der Natur des Wissens auf Seiten der propositionalen Dimension des Wissens zu verorten und die Frage des Wissensprozesses eher auf der dispositionalen Seite anzusiedeln ist. Für die Untersuchung der pädagogischen Konzepte des Wissens ergeben sich damit folgende Fragen:

- Welche Aussagen werden zur Natur des Wissens gemacht? Wie wird der allgemeine Begriff von Wissen als Aussage über die Welt von den Befragten konkretisiert? Dabei gilt es auch zu beachten, welche Aussagen zum Problem der *Sicherheit* des Wissens gemacht werden und wie die *Struktur* des Wissens aussieht. (Ist Wissen ein einfaches oder ein komplexes Gebilde?)
- Welches Verständnis von dem *Wissensprozess* wird vertreten? Hier rückt das Subjekt, das sich Wissen aneignet und damit umgeht, in den Mittelpunkt der Betrachtung. In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, wie der *Wissenserwerbsprozess* konzipiert wird und welche Vorstellungen vom *Umgang mit Wissen* vertreten werden.

### **3.1.3 Auf dem Weg zur Empirie**

Auf der Basis dieses begrifflichen Rahmens, der die Natur des Wissens und den Prozess des Wissens als zwei Dimensionen des Konzepts Wissen unterscheidet, soll im Folgenden der pädagogische Dis-



kurs zum Thema Wissen näher betrachtet werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Menschen die Welt mit Hilfe kognitiver Konzepte und Theorien wahrnehmen und deuten. Im Hinblick auf das unterrichtsbezogene Handeln werden die Vorstellungen der Kursleiter über die Inhalte des Lehr-Lern-Prozesses als zentral angesehen, so dass die Frage in den Mittelpunkt rückt, mit Hilfe welcher subjektiven Wissenstheorien Kursleiter ihre Seminare konzipieren.

Die vorgestellte Unterscheidung zwischen der Natur des Wissens und dem Prozess des Wissens ermöglicht nun eine erste Dimensionierung der Interviewtexte. So wurden alle Interviewpassagen, die sich auf das Thema Struktur und Sicherheit des Wissens beziehen, als Aussagen über die Natur des Wissens gedeutet und die Überlegungen der Kursleiter, die sich auf die Frage des Erwerbs von Wissen und auf den Umgang mit Wissen beziehen, als Vorstellungen vom Wissenserwerb interpretiert. Damit ist allerdings nur ein erster theoretischer Zugang zur Analyse der pädagogischen Konzepte des Wissens gewonnen. Offen bleibt die Frage, wie die Kursleiter diese allgemeinen Dimensionen konkretisieren. Unklar ist darüber hinaus, welches Verständnis von der Natur des Wissens im pädagogischen Kontext vorzufinden ist und wie pädagogische Akteure sich den Wissenserwerbsprozess vorstellen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind die folgenden Beschreibungen der subjektiven Konzepte des Wissens *nicht* als materialreiche Veranschaulichung der theoretisch entwickelten wissenstheoretischen Dimensionen zu deuten, sondern als Konkretisierung eines – im Zusammenhang mit der Konzeption von Unterrichtsprozessen als relevant angesehenen – Wissensverständnisses. Aus der Vielfalt möglicher Ansichten über das Wissen werden diejenigen beschrieben, die sich empirisch im Kontext der Weiterbildung finden lassen. Andere wissensbezogene Schwerpunkte – etwa das Problem der Geltung oder der sozialen Verteilung des Wissens, die Frage der Finanzierung oder der elektronischen Verbreitung – werden wahrscheinlich ausgeblendet zugunsten der Betonung von Fragen der handlungsbezogenen Vermittlung und Aneignung von Aussagen über die Wirklichkeit. Die empirische Analyse der Konzepte des Wissens ermöglicht allerdings nicht nur eine Konkretisierung des allgemeinen Wissensdiskurses im Hinblick auf den Bildungsbereich, sondern erlaubt auch eine Differenzierung aus der Sicht der Akteure. Diese wissenstheoretischen Perspektiven sollen im Folgenden vorgestellt werden.

## 3.2 Subjektive Vorstellungen von der „Natur des Wissens“

---

### 3.2.1 Wissen als Darstellung von ‚Welt‘

„Zum Thema ‚Wissen‘. ... (..) da denk ich zuerst ((betont)) an das, (...) was man so klassisch unter Wissen versteht. (...) Wissen ist, sag ich mal, dass ich Faktenwissen hab, ... dass ich, ähm, viel reproduzieren kann“ (Frau Teissen, Z. 1132-1137). Nicht nur die Dozentin für kulturelle Bildung antwortet auf die Frage, was ihr zum Thema Wissen einfällt, mit dem Verweis auf Faktenwissen. Auch der Kommunikationstrainerin Anke Dorsch fällt „erst mal so äh also – ohne zu überlegen – Stoff, Fakten, äh Inhalte, so , ja greifbares Faktenwissen (ein) .. Und es ist was Kognitives, anders als was Emotionales oder Affektives“ (Frau Dorsch, Z. 347-351). Und für den Betriebswirt Herrn Prim steht im Zentrum, dass sich die Teilnehmer in Seminaren Wissen in Form von zentralen Informationen und Theorien aneignen können. Auch für ihn ist Wissen „in irgendeiner Form, eh, schon eine Aufnahme von, sagen wir mal Fakten, Faktenaufnahme von Fakten, Kenntnisaufnahme von Informationen und Fakten“ (Z. 320f.) Dementsprechend könnte man „als Wissen (...) vielleicht schon, eh, definieren wenn jemand die, ja die Formel vom Marktvolumen auswendig kann. Das ist ja schon eine gewisse Art von Wissen, er weiß es ja“ (Z. 329-331).

Ganz im Einklang mit der philosophischen Tradition (z. B. Musgrave 1993) wird Wissen hier als Aussage über die Welt konzipiert. Allerdings kann nicht jede Proposition als Wissen angesehen werden, sondern nur gesicherte Aussagen. Damit aber ist die Frage der Beglaubigung des Wissens angesprochen.

Folgt man den Äußerungen der Interviewpartner, dann kann die *Sicherheit des Wissens* auf verschiedenem Weg erreicht werden, sei es, dass die Wissenschaft als der soziale Ort der Produktion von Wissen betrachtet wird und der Kursleiter als Absolvent eines wissenschaftlichen Studiums nun in Besitz dieser Wahrheit ist, oder sei es, dass die Sicherheit des Gewussten durch den individuellen Bildungs- und Erfahrungsprozess garantiert wird. So betont etwa die Dozentin für Fußreflexzonenmassage, dass sie sich vorwiegend in autodidaktischen Studien das einschlägige Fachwissen theoretisch und praktisch angeeignet hat. Dabei hat sie nicht nur die Aussagen anderer übernommen, sondern diese auch an der eigenen Erfahrung geprüft. Des Weiteren betont sie,

dass erst dann wirklich von Wissen gesprochen werden kann, wenn einzelne Fakten in ihrem Zusammenhang beschrieben werden können. Da Frau Schulze selbst zu derartiger absoluter Gewissheit gelangt ist, ist sie nun in der Lage, die entsprechenden Aussagen über die Wirklichkeit weiterzugeben.

Während für Frau Schulze das Wissen unwandelbar ist, betonen andere den *Prozesscharakter* der Wissensproduktion. So geht etwa die Gymnastiklehrerin Frau Gärtner davon aus, dass die als sicher angesehenen Aussagen im Bereich der Fragen richtiger körpergerechter Bewegungsabläufe relativ zum Stand der Forschung sind. Entsprechend ist es ihr wichtig, häufig Fortbildungen zu besuchen, damit sie ihr eigenes Wissen über die (Bewegungs-)Wirklichkeit weiterentwickeln kann.

„Dass ich mich da einfach weiter äh umhöre, was passiert im ganzen Bewegungsbereich äh im Gesundheitsbereich, ne, welche Erfahrungen machen die Leute, dass ich mich austausche mit Kolleginnen und mich auch in anderen Bereichen umhöre, gerade im Bereich auch von Krankengymnastinnen, dass ich Fortbildungen mitmache, ähm ja und einfach äh zu gucken, was gibt es neue Dinge, was darf ich nicht mehr machen, was soll ich nicht mehr machen im Bewegungsbereich, ne. Also gerade, weiß ja jeder noch, ne, diese dehnen bis zum Letzten und federn“ (Frau Gärtner, Z. 382-389).

Die beschriebene *Konzeption von Wissen als Darstellung von Welt* lässt sich noch weiter konkretisieren, indem die *Struktur des Wissens* näher beleuchtet wird. Dabei lassen sich zwei Perspektiven herausarbeiten. Einmal wird von einer zunehmenden Differenzierung des Wissens gesprochen und zum anderen wird Wissen in seiner Relation zum Handeln beleuchtet.

Wenn die Sprachlehrerin Frau Helga Bauer Anfänger- und Fortgeschrittenenurse voneinander abgrenzt, dann spricht sie auch unterschiedliche, hierarchisch angeordnete Differenzierungsgrade des Wissens an. So müssen die Anfänger erst einmal die Grundlagen der Sprache erlernen. Dies stellt für Frau Bauer die Voraussetzung dar, dass die Teilnehmer „*Sprachgewandtheit*“ (Z. 18) erlangen. Entsprechend steht die Vermittlung und Aneignung von Zahlen, Grammatik und Wörtern im Vordergrund des Unterrichts. Die Fortgeschrittenen dagegen sind schon in der Lage, kleinere Texte zu bearbeiten. In der Beschäftigung mit dem tschechischen Kulturgut werden nicht nur einzelne Worte und gramma-

tikalische Regeln thematisiert, sondern das Wissen in komplexeren Zusammenhängen wird zum Gegenstand des Kurses gemacht. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass dann komplexere Situationen auch praktisch bewältigt werden können.

Abstrakt ausgedrückt werden hier verschiedene Wissensformen unterschieden: einmal Wissen in Form von abgetrennten Daten und Informationen (Wortschatz; grammatikalische Regeln), zum zweiten Wissen in Form von differenzierteren theoretischen Zusammenhängen (Landeskunde etc.) und zum dritten Wissen in Form von komplexen narrativen Darstellungen (hierzu können literarische Texte ebenso wie Handlungssituationen gezählt werden).

Wie Frau Bauer sind auch die anderen Kursleiter davon überzeugt, dass Faktenkenntnis nur eine Art von Wissen darstellt. So führt Herr Prim aus:

„... also Wissen, als Wissen könnte man vielleicht schon, eh, definieren wenn jemand die, ja die Formel vom Marktvolumen auswendig kann. Das ist ja schon eine gewisse Art von Wissen, er weiß es ja. Das ist die Formel, aber, eh, wenn es dann daran fehlt, das man die Formel überhaupt mit nix verknüpfen kann, wenn man fragt, ja wie ist das Marktvolumen bei, bei Fliesen oder bei Möbeln oder bei Videogeräten und dann kommt nix, dann hat man es doch nicht ganz begriffen, ne?, also das Wissen ist dann unbegründet. Also darum geht es mir eigentlich. Diese Theorie, also das . . . faktische Wissen . . . anwenden zu können“ (Z. 329-336).

Damit wird auch hier sichtbar, dass die ausschließliche Information über Fakten und Theorien nicht ausreicht. Daneben wird die Notwendigkeit betont, Beziehungen zwischen den Informationen und dem Handeln herstellen zu können.

„Für mich ist aber Wissen noch viel mehr. (...) Wissen ist, (...) etwas, was mir auch zu eigen geworden ist. Also etwas, (...) was ich begriffen habe, was ich für mich ((betont)) umsetzen kann“ (Frau Teissen, Z. 1146-1150)

Die Kursleiterin für kulturelle Bildung unterscheidet hier verschiedene Formen des Wissens: einmal Wissen in Form von Informationen, die dem Einzelnen zur Verfügung steht und die er reproduzieren kann. Zum zweiten Wissen in Form von Zusammenhängen zwischen einzelnen Informationen. Frau Teissen spricht hier davon, dass die Theorie verstanden wurde: „Dass ich also ihren Sinn wiedergeben kann“ (Z. 1178), und drittens „dass ich die (Theorie) für mich umgesetzt habe, dass

ich mit ihr umgehen kann (...).“ Das setzt voraus, „dass ich mich mit ihr auseinandergesetzt habe und sie reflektiert habe“ (Z. 1165f.). Diese Form des Wissens, die sich als Handlungswissen begreifen lässt, ist „besonders wichtig (...), weil ich das nutzen kann“ (Z. 1178).

Hier wird wiederum deutlich, dass die Kenntnis von Fakten und Informationen im pädagogischen Diskurs eigentlich allein den theoretischen Hintergrund für die eigentliche ‚Entstehung von Wissen‘ (Herr Prim), das heißt die praktische Anwendung der Einzelinformationen und Kenntnisse, darstellt. Damit ist die immer wieder betonte Beziehung zwischen dem Wissen und dem Handeln angesprochen.

Gemäß der geforderten Verbindung zwischen Wissen und Handeln erschöpft sich der Begriff Wissen nicht in der Kenntnis einzelner Informationen oder Theoriegebäude. Stattdessen wird hervorgehoben, dass die Einzelinformationen und -kenntnisse in eine Beziehung zur wissenden Person gestellt werden müssen, damit sie handlungswirksam werden können. So verweist Frau Rieder-Edel auf die Notwendigkeit, das scheinbar objektive Wissenschaftswissen und das je individuelle Erfahrungswissen zu verknüpfen. Sie schildert dies in Bezug auf ihr Studium:

„Also, ich hab des auch im Studium jetzt gemerkt, wo ich ja Wissen reingestopft hab in mein Hirn und das ist ja noch so frisch alles, mit Prüfungen und so, äh, wo ich mir dachte, mein Gott, was ich alles gelernt hab, äh, was ich aber jetzt alles wieder vergessen hab. Aber es ging mir auch so in vielen Seminaren, äh, da ist es den Dozentinnen und Dozenten gelungen, äh, meine vielen Erfahrungen, die ich ja schon hatte in der Erwachsenenbildung, vorher schon, anzusprechen und dann hab ich das Wissen, was da kam, richtig, äh, in Kategorien, in meine Erfahrungen einsortieren können. Also, da kam was und das fiel in offene Schubladen. Und das war ganz toll, weil dann konnte ich das mit meinem, was ich bisher erfahren hab, wirklich verknüpfen und das hab ((betont)) ich, das hab ((betont)) ich heut. Also, wenn ich heut was, wenn ich hör das Stichwort Wissen, da hätt ich vor drei Jahren, hätt ich noch nix davon, hätt ich, hätt ich auch net gewusst, was ich mit so ner Frage machen soll. Und äh, da bin ich sehr froh, dass ich zu so einem späten Zeitpunkt studiert hab, äh, wo ich schon so viel Erfahrungen gemacht hab, weil ich glaube, dass ich mit sehr viel mehr Wissen aus dieser Schule rausgegangen bin als die meisten anderen, die wesentlich jünger sind und mit 18 nach dem Abitur gleich, äh, studiert haben. Also, da bin ich fest davon überzeugt, dass ich dieses Studium für mich und für mein Leben, ob beruflich oder auch privat, wesentlich besser verwerten kann“ (Frau Rieder-Edel, Z. 655-672).

In ähnlicher Weise unterscheidet Frau Anders zwischen theoretischem und handlungsbezogenem Wissen:

„Wissen ... ist Sammelbegriff ... viel Wissen beruht auf einer guten Allgemeinbildung und [in] der Schule wird ja hauptsächlich Wissen vermittelt, bloß ich muss sagen Wissen ist das eine und Anwendung das andere, ne. Was bringt es mir, wenn ich in der Schule sehr viel gelernt hab', sehr viel weiß, aber dann im Erwachsenenleben scheitere, weil dieses Wissen nicht anwenden kann, weil ich reiner Theoretiker bin und das in der Praxis nicht umsetzen kann. Und das seh' ich eben immer wieder (.) bei Leuten, die sehr viel wissen ham, die Abitur ham, die studiert ham, oder wie jetzt zum Beispiel von ner der Sohn ist Chemiker, hat abgeschlossen, Diplomchemiker, oder was [sic] er sich nennt und findet keine Arbeit, dem nützt das Wissen nichts, ne. Und der hat sich jetzt im Endeffekt auch gesagt, na ja, hätt' ich mich selbstständig machen und dann wär's was. Ja, na ja, mit Wissen, des is' so ne Sache. Man muss es eben auch anwenden können, des is' eben auch wichtig, ne“ (*Frau Anders Z. 819-812*).

Mit der Abgrenzung zwischen dem Verfügen über Informationen und der Fähigkeit, dieses Wissen auch anzuwenden, wie sie von Frau Linda Anders hier formuliert wird, geht auch eine Bewertung einher: So wird dem Wissen erst im Moment der Umsetzung bzw. Verwertung Bedeutung beigemessen. Reines Wissen – welches in der Schule vermittelt wird –, das sich nicht in irgendeiner direkt sichtbaren oder nachvollziehbaren Weise als ‚Gewinn‘ ausdrückt, ist sinnloses Wissen. Umgekehrt gilt die Fähigkeit der Anwendung von erworbenen Wissen als Garant des Lebensglücks. Damit wird auch von ihr der im pädagogischen Rahmen zentrale *Topos der Handlungsorientierung* angesprochen (vgl. Hof 1999d). Dieser bezieht sich darauf, dass hier

„weniger jetzt ein Wissen, das äh, ... so im Sinne von Wissenschaft und Forschung gemeint wäre. Sondern es ist etwas, was zusammenhängt mit dem ... mit der persönlichen Lebenssituation der Betreffenden, halt, ne. Also mit, äh, ... ihrer sozialen Situation, mit ihrer ... Alterssituation ... und mit, äh, dem, was sie sich so wünschen, und, ... äh, suchen, oder wo sie scheitern, halt, damit hängt das zusammen“ (*Herr Ganter, Z. 599-605*).

Die Beziehung, die zur Welt eingenommen wird, ist nicht durch eine theoretische Einstellung, sondern durch das erkenntnisleitende Interesse der Verbesserung der eigenen Lebenspraxis gekennzeichnet. Diese Argumentation findet sich einmal in der vorsichtigen Formulierung, derzufolge sich die Menschen vom Wissen eine Verbesserung ihrer Lebenssituation und ihrer Lebenspraxis versprechen:

„Das kann heißen ... `ne ... Orientierung zu bekommen. Einfacher auch schon, dafür Informationen zu erhalten. Das kann aber auch heißen, was neues zu entdecken, ... oder überhaupt, was einem gefällt ((betont)) und wo man sich schon ein bisschen auskennt, halt, (...) was man gut findet“ (*Herr Ganter, Z. 613-616*).

Deutlicher noch wird der erhoffte Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln in dem Schlagwort vom „*Wissen ist Macht*“, wie es nicht nur von der Kommunikationstrainerin Veronika Sand (Z. 725) formuliert wird.

Die Beziehung zwischen Wissen und Handeln lässt sich im Rahmen der unterschiedlichen wissenstheoretischen Argumentationen finden. Zum einen – und dieser Aspekt hatte bislang im Vordergrund gestanden – im Zusammenhang mit einem Begriff des Wissens als Aussage über die Welt. Der Fokus liegt dabei auf der Welt, die in Form von Einzelaussagen, Theorien oder Narrationen beschrieben werden kann. Dieses Wissen kann sich der Mensch aneignen. Er tut dies – zumindest in pädagogischer Perspektive – in der Absicht, die Kenntnis der Fakten in einen Zusammenhang mit seinem Leben – und seinem Handeln – zu stellen.

Nun gehen allerdings nicht alle wissenstheoretischen Perspektiven davon aus, dass Wissen der grundlegende Modus ist, in dem Aussagen über die Welt getroffen werden. So lässt sich eine zweite Argumentationsweise herausarbeiten, die die Annahme problematisiert, dass durch Wissen die Welt in all ihren Aspekten beschrieben werden kann. Stattdessen wird ein *multiperspektivisches Modell* favorisiert. *Wissen* gilt hier *als ein Teil der Vielfältigkeit des Lebens und der Welt*.

### **3.2.2 Wissen als Aussagen über einen Teil der Welt**

Zwischen Wissen und Kreativität unterscheidet etwa der Spiel-Seminarleiter Herr Ziller. Beides kann einen Beitrag zum Handeln liefern, aber eben nur einen Teil. Die andere Hälfte muss durch andere Perspektiven ergänzt werden. Explizit danach gefragt, steht für Herrn Ziller Wissen im Gegensatz zum Leben:

„Also Wissen und Leben ist eher a weng a Gegensatz. Wenn ich viel Leut' hab' die viel wissen, ist wenig Leben drin. Die reden und reden und reden, die reden immer nur über ihr Wissen aber die die machen wenig ...“ (Z. 827-830).

Herr Ziller ist durchaus der Meinung, dass Wissen notwendig ist, aber es reicht alleine heute nicht mehr aus (Z. 810). Gefragt sind Menschen, die kreativ und schöpferisch sind und mit dem Wissen umgehen können (Z. 813f.). Das, was er in seinen Kursen – in seiner Spielpraxis – vermittelt, geht über das theoretische Wissen hinaus. Es sind Kompetenzen, die in der Lebenspraxis weiterführen und auf dem Ar-

beitsmarkt begehrt sind als das theoretische Wissen. Notwendig sind diese Kompetenzen, weil sie Neues entstehen lassen, weil sie kreativ und schöpferisch sind, während das theoretische Wissen, gegen das sich Herr Ziller abgrenzt, häufig schlecht genutzt wird, durch dieses Wissen die Welt zerstört werden kann oder überhaupt nichts passiert. Die Kompetenzen, die sich die Teilnehmer bei Herrn Ziller aneignen können, sind auf dem Arbeitsmarkt gefragt und können dazu beitragen, dass die Welt eben nicht durch den falschen Umgang mit dem theoretischen Wissen zerstört wird (vgl. Z. 274ff.).

Auch Herr Reinhardt geht davon aus, dass es neben dem Wissen noch eine andere Form des Zugangs zur Welt gibt. So hatte er die Erfahrung gemacht, dass Wissen nur ein Teil des Lebens darstellt und andere Formen des Wirklichkeitszugangs möglicherweise viel besser sind. Dabei hatte er ursprünglich viel vom Wissen gehalten,<sup>4</sup>

„... ich hab' eigentlich gedacht, wenn man was weiß tolle Sache, dann kann man auch die Probleme lösen. Und da bin ich desillusioniert worden. Wenn ich zum Beispiel sehe, wie Menschen die beispielsweise sich gesundheitlich ruinieren durch zu viel rauchen, wie die durchaus wissen, dass das Rauchen schadet und trotzdem ziehen sie die nächste Zigarette wie nix gewesen wär'. Und so noch und nöcher. Auch äh Eltern, die eigentlich wissen, wie man erziehen sollte, dass man das Kind nicht zusammenschreit, dass man sich einfühl sollte, trotzdem in der Praxis läuft es oft anders. Oder wenn ich an unsere gesellschaftlichen Probleme denke, auch Umweltgefährdung, Gesundheitsprobleme, wo wir eigentlich ganz viel wissen, des Wissen ist ja da, kann man ja nachlesen in Forschungsarbeiten, in Lehrbüchern, in Vorträgen hören und wenn man dann schaut, was wirklich umgesetzt wird, dann ist es einfach für mein Gefühl sehr ernüchternd. Und von daher ist mein Vertrauen auf das was durch Wissen bewirkt werden kann kleiner geworden. Und ich erlebe einfach des, äh des reale Handeln sehr stark bewegt wird durch Affekte, durch Emotionen, durch emotionale Motive und mir ist es eigentlich wichtig geworden von, äh von daher auch Voraussetzungen zu schaffen, auch emotionale Voraussetzungen zu schaffen dafür, dass Wissen erworben und umgesetzt werden kann“ (Herr Reinhardt, Z. 757-776).

Gerade weil er selbst die Erfahrung machen musste, „dass ich sehr viel weiß, und dass das mir nur relativ viel nützt“ (Z. 657f.), hatte er sich auf die Suche nach geeignetem Problemlösungs- und Handlungswissen gemacht. Dabei ist er zu der Erkenntnis gekommen, dass hierfür nicht Wissen, sondern Emotionen wichtig sind: „Und mir ist dann eigentlich zunehmend wichtig geworden eben des, des Gespür oder sagen wir mal Intuition, den Riecher zu entwickeln für den Umgang mit Situationen“ (Z. 671-673). Insofern steht er jetzt auf dem Stand-



punkt, dass Persönlichkeitsentfaltung die Grundlage für Leben und Handeln ist, denn wenn der Bereich des Kreativen, Schöpferischen, Intuitiven entwickelt ist, dann passiert lebendiges Lernen gleichsam von selbst.

Hier wird eine Differenz zwischen der Kognition und der Emotion betont und herausgestellt, dass die Komplexität und Vielfältigkeit der Wirklichkeit nicht allein durch kognitive Anstrengungen erfasst werden kann. Vielmehr bedürfe es einer Einbeziehung der kreativen und intuitiven Fähigkeiten des Menschen, um im Leben erfolgreich zu sein. Im Kontext einer pädagogischen Argumentation, die Handlungsfähigkeit der Adressaten zum Ziel hat, bedeutet das, dass dem Wissen nur eine partielle Bedeutung zugeschrieben wird. Sowohl die Beglaubigung der Aussagen wie auch die Möglichkeit, die Vielfältigkeit und Komplexität der Wirklichkeit einzufangen, erfordern es, die menschlichen Emotionen und kreativen Kräfte einzubeziehen.

Während hier also die Welt den Ausgangspunkt der Argumentation bildet und hervorgehoben wird, dass diese nicht allein durch Kognitionen ‚eingefangen‘ werden kann, rückt die dritte Perspektive das Subjekt in den Mittelpunkt der Betrachtung. Damit wird die beschriebene Gegenüberstellung von Kognition und Emotion, von Wissen und Leben, überwunden. Denn Wissen gilt als Ergebnis eines Konstruktionsprozesses und basiert auf allen menschlichen Fähigkeiten.

### ***3.2.3 Wissen als Ergebnis eines Konstruktionsprozesses***

Der Rekurs auf konstruktivistische Perspektiven findet sich nicht nur im Kontext wissenschaftlicher Theorie (vgl. Arnold/Siebert 1995; Gerstenmaier/Henninger 1997; Gerstenmaier/Mandl 1995), sondern auch in den Äußerungen der befragten Kursleiter. Dabei lassen sich zwei Ansätze unterscheiden. Eine Konzeption, die das individuelle Leben der Handelnden als relevanten Kontext für die Konstruktion von Wissen ansieht, und eine Argumentationsweise, die die theoretischen und diskursiven Prämissen in den Mittelpunkt rückt.

In beiden Betrachtungsweisen wird davon ausgegangen, dass es „*kein objektives Wissen gibt*“, sondern „*nur Wissen (...), das in den Köpfen der Menschen entsteht*“ (Herr Orner, Z. 232ff.). Damit wird die Annahme problematisiert, dass die Welt so beschreibbar ist, wie sie sich jenseits des fragenden Zugriffs eines Subjekts darstellen würde. Wissen

ist demzufolge nicht als Abbild der Welt, sondern als Form der Konstruktion zu begreifen.

Innerhalb dieses konstruktivistischen Wissensbegriffs unterscheiden sich nun allerdings die Antworten auf die Frage nach den relevanten Grundlagen der Wissenskonstruktion. Der eine Ansatz rückt das erkennende Subjekt – mit all seinen Deutungsmustern, Handlungsproblemen und Interessen – in den Vordergrund und betont, dass Wissen ein Prozess ist, der innerhalb des Bewusstseins einzelner Subjekte und vor dem Hintergrund der je individuellen kognitiven Struktur stattfindet, und der andere Ansatz sieht die Sicherheit des Wissens in Abhängigkeit von den verwendeten Grundannahmen und Konzepten. So hebt etwa Frau Teissen immer wieder hervor, dass sie den Teilnehmern zwar ihr Sach- und Fachwissen darstellen und vermitteln kann, „...*ich biet's denen an und sage was es da..., was es dazu gibt*“ (Frau Teissen, Z. 136f). Sie weiß aber, dass sie den Aneignungsprozess der Teilnehmer nur wenig beeinflussen kann. „*Denn ich lerne eigentlich nur, wenn ich das, was ich erlebt habe, ähm, über Reflexion zu Erfahrung, ähm, werden ... lassen kann. Und nur aus den Erfahrungen, das ist ein Stück von mir, und daraus, ähm, kann dann auch Entwicklung, Persönlichkeitsentwicklung entstehen*“ (Z. 150-154).

Auch der Kommunikationstrainer Marc Orner geht „*davon aus, dass die Leute das lernen, was sie lernen können, und nichts anderes. Und nicht, äh, das, was ich denke, dass sie lernen müssen. (I: Hm.) Und insofern habe ich auch nicht die Illusion, dass alle das gleiche lernen, und alle gleich viel oder gleich wenig*“ (Z. 245-248). Dem Kursleiter kommt dementsprechend die Aufgabe des Prozessbegleiters zu. Begründet wird diese Aussage durch den Hinweis, dass Wissen etwas ist, was nicht einfach weitergegeben werden kann, sondern in konkreten Situationen und von konkreten Personen produziert werden muss. Damit wird der Prozess der gemeinsamen Konstruktion von Wissen in den Mittelpunkt gerückt – oder wie Herr Orner es formuliert:

„... es gibt möglicherweise auch – oder ist meine These – Wissen, was quasi in, ähm, Interaktionssystemen entsteht. Also beispielsweise, wenn ich, ähm, mit 12 Leuten `ne Woche zusammenarbeite, dann entwickelt, ... ähm, ... diese, entwickeln diese ... diese Gruppe ... entwickelt Möglichkeiten und Formen mit Konflikten umzugehen, beispielsweise. ... Und das ist ein ganz spezifisches Wissen, was auch nur für diese Gruppe gilt, was in anderen Gruppen völlig anders läuft. Und das ist ja so die Ebene von von ..., für mich, von organisationalem Wissen, und die interessiert mich auch s... auch, äh, sehr jetzt sozusagen an dem, was ich hier an der

Uni mache, aber ich beobachte auch meine Lehr-Lern-Prozesse ähm... dahingehend. Also was sozusagen eine ganz besondere spezifische Gruppe an besonderen Fähigkeiten, ähm, ähm, ja rausarbeitet einfach. ... Und das sozusagen ... zu erschließen ... und reflexiv zu machen, das ist dann auch `ne Variante ... mit Wissen umzugehen. Aber das ist dann `ne Form von Wissen, die eher an Kommunikation angekoppelt ist und nicht an Bewusstseinsoperation“ (*Herr Orner, Z. 408-423*).<sup>5</sup>

Von dieser personengebundenen Perspektive auf die Prozesse der Wissenskonstruktion ist eine Sichtweise zu unterscheiden, die sich als konzeptioneller Konstruktivismus bezeichnen ließe (vgl. Goodman 1990). Hier wird die Form der theoretischen Konstruktion von Wirklichkeit in den Mittelpunkt gerückt. Als Beispiel kann die Psychologin Frau Fink genannt werden, wenn sie herausstellt, dass Theorien je unterschiedliche Perspektiven auf Welt eröffnen und die eigenen Theorien demzufolge auch in ihren Grenzen sowie ihrer Relationierung zum Theoriegebäude gesehen werden müssen.

„Also jetzt gerade von der Therapie her, ich bin mehr systemisch als, als analytisch orientiert, aber kann jetzt nicht sagen, das ist das ... (I: Mhm) schlechthin. Und bin da auch immer offen, wenn ich dann die Kritik kriege und wenn die Leute fragen und wenn ich feststelle: ‚Ah, da ist die Methode, da sind die Grenzen der Methode‘, dann kann ich das beim nächsten Mal nämlich verwenden (I: Mhm) und sagen: ‚Da ist drauf zu achten, die Grenzen sind da und da‘“ (*Frau Fink, Z. 537-542*).

Der Handlungsbezug, der wiederum den Fokus dieser pädagogischen Wissenstheorie bildet, muss in dieser Argumentation nicht extra hergestellt werden, sondern ist immanent: Subjekte konstruieren vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, also vor dem Hintergrund konkreter Handlungskontexte. Ebenso überprüfen sie Informationen und Theoriemodelle, mit denen sie konfrontiert werden, immer anhand der eigenen Erfahrung – ein Aspekt, der in der Terminologie des radikalen Konstruktivismus mit dem Begriff Viabilität beschrieben wird. Es werden nur solche Informationen zu Wissen verarbeitet, die passend erscheinen zur Lösung konkreter Probleme (vgl. Glasersfeld 1992; Arnold/Siebert 1995; S. 103f. und S. 112ff.).

Da die individuellen Konstruktionen in erzählender Weise präsentiert werden, lässt sich sagen, dass hier das Wissen primär in narrativer Form zum Ausdruck gebracht wird. Diese Darstellungsform ist dadurch gekennzeichnet, dass Handlungen in ihrer zeitlichen Abfolge dargestellt und in ihren situativen Konsequenzen beleuchtet werden. Da

dabei neben den ‚objektiven‘ Ereignisfolgen auch die ‚subjektiven‘ Erfahrungen thematisiert werden (vgl. hierzu auch Hof 1998, 2001) kann der Handlungs- und Personbezug für diese Form des Wissens als konstitutiv bezeichnet werden.

Aber nicht nur der Handlungsbezug, sondern auch die Integration von Kognition und Emotion ist typisch für diese Perspektive. So geht beispielsweise Frau Fink in ihren Seminaren, die sich alle mit zwischenmenschlichen Problemen beschäftigen, nicht nur davon aus, dass „*die Leute Fragen haben*“ (Z. 77), sondern sie hebt auch hervor, dass die Teilnehmer Erlebnisse und Erfahrungen bezüglich der Kursthematik haben. Diese Erlebnisse nimmt sie zum Ausgangspunkt ihrer Kursgestaltung und möchte dazu beitragen, dass die Erlebnisse reflexiv verarbeitet werden können.

**Zusammenfassend** lassen sich an dieser Stelle drei Perspektiven auf die „Natur des Wissens“ unterscheiden:

1. Einmal wird Wissen als Proposition angesehen. Die Vorstellungen von der Sicherheit des Wissens variieren dahingehend, ob die Aussage als unbezweifelbares Abbild der Wirklichkeit angesehen wird oder als Ergebnis eines Forschungsprozesses, das möglicherweise in der Zukunft korrigiert werden muss. Dem einzelnen Mensch kommt die Aufgabe zu, sich dieses Wissen anzueignen und es in Beziehung zum Handeln zu setzen. Diese individuelle Verarbeitung ist Voraussetzung dafür, dass das Wissen seine Handlungswirksamkeit entfalten kann. Zugleich gilt das Wissen als Instrument zum Handeln. Aus diesem Grund lässt sich von einem *instrumentalistischen Wissensbegriff* sprechen.

Die möglichen Formen der Darstellung des Wissens reichen von der Präsentation einzelner Daten und Informationen über komplexere Theoriegebäude bis hin zu detaillierten Situationsschilderungen. Ein instrumentalistisches Wissensverständnis ist demnach nicht an eine paradigmatische Darstellungsweise gebunden, sondern kann auch in narrativer Formen objektiviert werden.

Auch den möglichen Wissensinhalten sind kaum Grenzen gesetzt: Wissen sowohl über Sachverhalte (etwa grammatikalische Regeln; das gesellschaftliche und soziale Umfeld; ökonomische

Zusammenhänge; Materialbeschaffenheiten etc.) als auch über Handlungsmöglichkeiten (etwa Strategien der Gesprächsführung), Wertmaßstäbe und Orientierungsprinzipien (z. B. die Notwendigkeit demokratischer Entscheidungsprozesse) oder soziale Erfahrungen (z. B. zur Situation von Frauen zwischen Familie und Beruf) – so die Typisierung bei BUVEP (1980) – lässt sich im Rahmen dieses Wissensverständnisses thematisieren.

2. In der zweiten Perspektive werden ein kognitiver und ein emotionaler Zugang zur Welt unterschieden. Das Problem, dass beide Formen des Weltbezugs zu unterschiedlichen Aussagen kommen können – also eine Pluralität des Wissens zu erwarten ist –, wird von den Interviewpartnern dadurch gelöst, dass den Emotionen eine größere Bedeutung und Handlungsrelevanz beigemessen wird. Entsprechend lässt sich hier von einem *partikularistischen Wissensbegriff* sprechen, der die Welt als ein solch komplexes Gebilde ansieht, dass Gewissheit nur durch den Einbezug von Kognition *und* Emotion erreichbar ist. Entsprechend reicht die paradigmatische Form des Wissen nicht aus und es wird notwendig, dieses explizite Wissen durch ein intuitives Wissen (*tacit knowledge*) zu ergänzen. Dies wiederum ist dadurch gekennzeichnet, dass es gerade nicht kognitiv verfügbar ist und nicht in Form von Propositionen ausgedrückt werden kann, sondern sich allein durch emotionale Befindlichkeiten erkennbar zeigt. Entsprechend ist es weder der Kritik zugänglich noch kann es direkt weitergegeben werden. Seine Richtigkeit lässt sich allein durch konkrete Erlebnisse feststellen. Damit ist noch auf einen weiteren wichtigen Punkt hingewiesen: Dieses Wissensverständnis zeichnet sich durch eine besondere Nähe zum Handeln aus. Im Mittelpunkt steht nicht ein Wissen über Sachverhalte, sondern ein Wissen über Handlungen oder Personen. Diese Wissensinhalte erfordern in der hier vertretenen Perspektive neben dem kognitiven auch einen emotionalen Zugang.
3. In der dritten Sichtweise ist Wissen Ergebnis eines Konstruktionsprozesses und damit nicht Abbild der Welt, sondern steht in Relation zur Ausgangssituation. Indem der individuelle, soziale oder theoretische Kontext der Aussage zu berücksichtigen ist, kann Wissen nichts Einfaches darstellen, sondern muss als kom-

plexes Gebilde angesehen werden, dessen Gültigkeit auch nicht mit absoluter Sicherheit angenommen werden kann. Hier lässt sich von einem *konstruktivistischen Wissensbegriff* sprechen. Der Handlungsbezug, der wiederum im Zentrum steht, realisiert sich hier dadurch, dass dem Handlungs- und Personwissen besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Form der narrativen Präsentation von Wissen favorisiert wird.

Versucht man an dieser Stelle eine Dimensionierung der Vorstellungen von der „Natur des Wissens“, dann lassen sie sich dahingehend unterscheiden, ob die Welt oder das Individuum als Bezugspunkt für das Nachdenken gewählt wird:

- Die **instrumentalistische Perspektive** zeichnet sich dadurch aus, dass hier die Welt, also die materielle, soziale und personale Wirklichkeit, in den Vordergrund gestellt wird. Wissen bezieht sich in erster Linie auf Propositionen, also auf die Aussagen über die Wirklichkeit, die vom Einzelnen angeeignet werden können.
- Die **partikularistische Perspektive** hat sowohl die Welt als auch das Individuum mit seinen Kognitionen und Emotionen im Blick.
- Die **konstruktivistische Perspektive** fokussiert das erkennende Subjekt insbesondere in seinen kognitiven und lebensgeschichtlichen Bedingungen.

### **3.3 Subjektive Modelle des Wissenserwerbs**

---

Neben der Frage nach der Natur des Wissens ist eingangs als zweiter grundlegender Aspekt der Prozess des Wissens angesprochen worden. Damit wird der Fokus auf das Subjekt gelenkt, das sich Wissen aneignet und damit umgeht. Die entsprechenden Interviewpassagen werden nun daraufhin befragt, wie die Kursleiter sich den Wissenserwerbsprozess vorstellen.

Betrachtet man die Interviews hinsichtlich der Frage, welche subjektiven Theorien des Wissenserwerbs hier zu rekonstruieren sind, dann lässt sich eine eigentümliche Differenz zwischen der Beschreibung der individuellen Lernerfahrungen der Kursleiter und den im Zusammenhang mit der Konzeption von Bildungsveranstaltungen vertretenen Wissenserwerbsmodellen ausmachen: Die Vielschichtigkeit und Komplexi-

tät des erfahrenen Bildungsprozesses wird auf einzelne Dimensionen hin reduziert.

So entwickelt nicht nur Frau Schulze ein Modell von Wissenserwerb als dialektischem Prozess zwischen Information, Erleben und Reflexion. Die Dozentin für Fußreflexzonenbehandlung erzählt, dass sie im Zusammenhang mit häufiger Krankheit von der Möglichkeit der Fußreflexzonenbehandlung erfahren hat. Durch günstige Rahmenbedingungen (Geld und Zeit) konnte sie ihrem Interesse, sich weiteres Wissen hierüber anzueignen, nachkommen.

„(D)a hab ich mir gedacht so und jetzt kaufst dir mal Bücher“ (Z. 74f.), „und die hab ich gefressen, des hat mich wirklich von Anfang an interessiert und hab des gleich an mir selber ausprobiert, ein halbes Jahr. Da gib'ts, es gibt ungefähr hundert Reflexzonenpunkte, die muss ma' also schon klären wie die alle zueinander gehören und wie die zum Körper gehören. Des hab ich gemacht und dann hab ich gleich mal in der Familie angefangen, gleich mit Erfolg und (???) toll. Und dann hab ich Kurs besucht. Einen erst mal, um überhaupt mal zu sehen, ja wer vermittelt des, wie macht ma' des, mach i des richtig und so, des wollt ich einfach mal sicher gehen. Ich bin eigentlich schon ein typischer Autodidakt. Aber ich will mich überprüfen, weil ich nie von mir so überzeugt bin dann, dass ich des einfach dann verantwortungsvoll anbieten will“ (Frau Schulze, Z. 77-86).

Nach diesem ersten Kennenlernen und Ausprobieren der Fußreflexzonenbehandlung hat sie ihre Blickrichtung erweitert, indem sie sich erst medizinisch-körperliches Wissen aneignete und sich dann den philosophischen Fragen des Daseins widmete.

„Gut des hab ich dann gemacht, und dann bin ich aber drauf gekommen, dass des nicht alles sein kann, dass der Mensch nicht nur aus Organen besteht, sondern eben aus mehr. Und da hab ich dann die Heilpraktikerschule gemacht und da lernt ma' natürlich nix über energetische Sachen, da lernt ma' erst mal die Grundlagen des ganzen Körperaufbaus und des hat mir immer noch nicht gereicht und dann hab ich mal von energetischem Heilen gehört. Und da ging's eigentlich erst los, da hab ich dann Philosophie gemacht, östliche Philosophie und und alle diese Dinge, die eigentlich dazugehören, um den ganzen Menschen in seiner Konstitution zu erfassen“ (Z. 86-94).

Durch diese Studien konnte Frau Schulze ihren Glauben, dass *„diese Therapie überhaupt funktionieren kann“* (Z. 94f.), erhärten. Gewissheit erhielt sie allerdings erst durch direkte Anschauung:

„... es war immer so bekannt, in der Literatur, dass des über die Nervenbahnen geht, aber ((betont)) und da kommt so'n springender Punkt, ich hatte mal einen Freund der war vollkommen gelähmt, bis hier oben und die Nerven sind dann kei-

ne äh Leitüberträger mehr und er hat des trotzdem gespürt, und zwar im Hirn und hat auch Spasmen in seinem Körper bekommen“ (Z. 96-100).

Diese persönliche Erfahrung war „für mich so'n Knackpunkt“ (Z. 102), der die Glaubwürdigkeit der in den Büchern gelesenen Aussagen steigerte und der Clara Schulze veranlasste, sich noch intensiver mit diesen Fragen zu beschäftigen.

„Dann bin ich hergegangen und hab wirklich des feinstoffliche äh System des Menschen äh studiert. Des war für mich wie a Doktorarbeit. Drei Jahre lang war ich da dran schon, hab während der Zeit Kurse gemacht, und des immer wieder ausgearbeitet, was kommen für Informationen von den Leuten, was kommen für Wirkungen, Reaktionen. Und des hab ich ausgearbeitet, bis ich zu dem Punkt kam, wo ich mir so sicher war, ja des muss ((betont)) funktionieren und des is' glaubwürdig dann für mich. Und von daher war ich dann überzeugte Reflexologin“ (Z. 103-110).

Und auch die anderen Kursleiterinnen und Kursleiter beschreiben ihren eigenen Lernprozess als wechselseitiges Verhältnis zwischen konkreten Erlebnissen, reflektierter Erfahrung und theoretischen Studien. Als Beispiel sei hier noch Kurt Ernst, ein Dozent für Managementfragen in der beruflichen Weiterbildung, angeführt. Er beschreibt sich selbst als „*Quereinsteiger*“ (Z. 11), der im Anschluss an eine technische Ausbildung verschiedene Weiterbildungsstudiengänge absolviert hat. So erwarb er nach einem Kontaktstudium „*Management*“ das Handelsfachwirt-Diplom, danach qualifizierte er sich zum „*Marketingfachkraftmann*“, zum „*Corporate-Identity-Berater*“ und schließlich nahm er an einer Trainerausbildung teil. Da er diese Weiterbildungskurse immer berufsbegleitend absolviert hat, ist seine Lern- und Bildungsgeschichte nicht nur durch theoretisches Wissen, sondern auch durch praktische Erfahrung gekennzeichnet. So verweist Herr Ernst darauf, dass er

„drei Berufsstationen hinter (s)ich gebracht (hat). Hab zuerst in der Technik angefangen, da wo ich auch gelernt hab. War jahrelang Kundendiensttechniker. Hab dann so mit dreissig begonnen, .. äh, einen beruflichen Karriereweg einzuschlagen. Heute sagt man Personalentwicklung dazu. (I: Hm.) (...) war bei einem Serviceunternehmen beschäftigt. (...) Hab mich in dieser Firma dann, äh, in den Vertriebsbereich hineingearbeitet, (I: Hm.) hab dann einen Wechsel gemacht in den Vertriebsbereich und ((betont)) Marketing, national, und habe dann zum Schluss, ähm äh, Vertriebsleitung und Marketingleitung international gemacht, (I: Hm.) bei einem mittelständischen Unternehmen. (I: Hm.) Also von der Dienstleistung in den Handel und von da weg in die Industrie mit angeschlossenem Handel. (I: Hm.) Also das ganze Spektrum des Verkaufens (I: Hm.) .. durchgemacht. Eine sehr schöne



Zeit, möchte keine ((betont)) Minute missen. (...) Der Weiterbildungsbereich hat sich, äh, relativ automatisch entwickelt. Und zwar, ... ähm, wurde ich dann von Bildungsträgern einmal mehr oder weniger aus einer .. Laune heraus einmal angesprochen ob ich da mal Lust ((betont)) hätte? Äh. Und ich hatte ((betont)) Lust, weil ich ja innerbetrieblich Schulungsmaßnahmen... Hat zu meinen früheren Jobs gehört, äh, Verkäufer auszubilden, Produktschulungen zu machen, Motivations- schulungen, Verkaufsschulungen, .. äh, zu unternehmen. Und das hat sich dann ... hat sich mal rumgesprochen. (I: Hm.) Und dann hab ich ... war mein erster, äh, Auftrag, äh, Handelsbetriebslehre hier im Haus. Das war aber jetzt schon zehn Jahre zurück. Und innerhalb von drei Jahren war ich in meiner gesamten Freizeit, wo ich hatte, ausgebucht. Das hat (I: Hm.) sich also expositionsartig, ... ähm, ... en..., ex... expositionsartig entwickelt. (I: Hm.) .. Und .. dann hat mir das soviel Spaß ((betont)) gemacht“ (Z. 63-95),

dass Herr Ernst immer mehr nebenberufliche Kursleitertätigkeit angenommen hat und unterdessen hauptamtlich als Dozent tätig ist.

Auch hier wieder zeigt sich die konstitutive Verbindung zwischen praktischen Erfahrungen, theoretischem Wissen – einschließlich formaler Zertifikate – und dem persönlichen Interesse, die für den Wissenserwerbsprozess relevant sind.<sup>6</sup>

Die Vielschichtigkeit des Lern- und Bildungsprozesses wird allerdings in der Planung von Wissensvermittlungs- und Aneignungsprozessen reduziert. Nun werden die Aspekte der Information, der Erfahrung und der Verarbeitung auseinandergerissen.

### ***3.3.1 Wissenserwerb als Aufnahme von Information (Rezeptionsmodell)***

Während der eigene Bildungsprozess für Frau Schulze durch eine Mischung von individuellen Erlebnissen, der Beschäftigung mit den verschrifteten Erfahrungen anderer und eigener praktischer Überprüfung und Reflexion gekennzeichnet war, präsentiert sie sich in ihrer Kursleiterrolle als diejenige, die über wissenschaftlich und philosophisch gestützte absolute Gewissheit des Wissens verfügt. Dieses sichere Wissen lässt sich dann in Form von sprachlichen Aussagen niederlegen.<sup>7</sup> Damit wird Wissen als *Produkt* konzipiert, das in einem – lange andauernden – Prozess gewonnen wird und das man – wenn man es einmal hat – fest in den Händen halten kann.

Beide Deutungen, der *Produktcharakter* des Wissens und die Möglichkeit, absolute *Gewissheit* zu erhalten, schlagen sich in einem

Modell nieder, in dem der pädagogisch organisierte Wissenserwerb konzipiert wird als Aneignung von feststehenden Informationen und Kenntnissen. Im Kontext von Weiterbildungsveranstaltungen kommt der Kursleiterin die Aufgabe zu, das Wissen darzustellen und zu erläutern. Die Teilnehmer ihrerseits haben von Kenntnissen gehört und Begriffe gelernt,

„dass sie nach Hause gehen können, der Nachbarin, dem Mann, der Frau, oder irgend jemand sofort irgendwas liefern können, wo sie sagen des ham sie verstanden, des können sie jetzt. (I. Mhm) Wenn sie's jetzt auch therapeutisch noch nicht könnten. Aber, dass sie zumindest in der Lage sind des zu erklären, was sie gelernt haben“ (Frau Schulze Z. 210-214).

Im Rahmen der Konzeption von Weiterbildungsveranstaltungen wird diese Wissenserwerbtheorie – die davon ausgeht, dass zu Wissen geronnene Erfahrungen in Form von Propositionen weitergegeben und aufgenommen werden können – in Form methodischer Arrangements umgesetzt, die die Vermittlung in den Vordergrund rückt. Im Einzelnen unterscheiden sich die entsprechenden Lehr-Konzepte dadurch, ob sie die methodisch aufbereitete Thematisierung von propositionalem Wissen durch den Kursleiter ins Zentrum rücken (= *Übersetzungskonzept*) oder auch der Anwendung dieses Wissens durch die Teilnehmer einen Stellenwert im Kurszusammenhang beimessen (*Übungskonzept*) (vgl. unten Kapitel 4.2.5).

### ***3.3.2 Wissenserwerb als Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen (Erfahrungsmodell)***

In den Kursen und Trainings von Frau Anke Dorsch steht die Entwicklung sozialer Kompetenz im Zentrum. Dabei steht das praktische Einnehmen unterschiedlicher Handlungsperspektiven und Rollen im Vordergrund.

„Also die kriegen jetzt nicht nen Stoff vorgepredigt, wo drin steht, was gibts für Führungsmodelle und was davon muss ich jetzt machen, sondern wir schau ganz konkrete Führungssituationen an .. oder wir machen ((betont)) die auch dort in Rollenspielen oder in irgendwelchen Übungen und machen dann so ne, ja ((betont)) gehen dann auf die Meta-Ebene und schauen dann diese Situationen an ähm .. wo haktst denn daran .. und was kann man machen, um diese Situation anders zu gestalten und wie kann man .. mit welchen Methoden kann man arbeiten, mit ähm .. ja mit welchen Perspektiven muss man so ne Situation anschauen und wie kann ich mich auch anders in dieser Situation dann verhalten“ (Frau Dorsch, Z. 79-87).

Ausgangspunkt für den Wissenserwerbsprozess sind hier Situationen und Problemfälle, die die Teilnehmer aus ihrer alltäglichen Handlungspraxis mitbringen:

„Wo gibt's offene Fragen in Situationen, wo ich hängen geblieben bin und (...) nicht mehr weitergekommen bin und dachte mir, da muss es noch etwas geben, wie ich das anders hätte machen können. Wo gabs Situationen, wo ich mit dem, was meine Intention war, überhaupt nicht bei meinen Mitarbeitern angekommen bin, wo ich sie nicht verstanden hab“ (Z. 120-126).

Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer können in Form von Rollenspielen im Kurs dargestellt und dadurch zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion gemacht werden. Dabei ermöglicht die Seminarsituation einerseits, dass die Teilnehmer ihre eigenen Handlungsweisen in ihren sozialen Wirkungen – etwa auf Mitarbeiter oder Vorgesetzte – erfahren und in der gemeinsamen Handlungsreflexion mit anderen Teilnehmern und der Kursleiterin über alternative Verhaltensweisen nachdenken können. Neben der Möglichkeit, über konkrete Handlungswirkungen – und Nebenwirkungen – nachzudenken, wird auch die konkrete Selbst-Erfahrung betont:

„... also wo sind meine Stärken, wo sind meine Schwächen, (...) in welchen Situationen treten die besonders auf“ (Frau Dorsch, Z. 120f.). „Wenn, wenn solche Situationen nachgespielt werden, ähm [ist es wichtig, C.H. ], nicht nur immer in der Rolle der Führungskraft z. B. zu sein, oder in der Rolle des Coaches, sondern auch in der Rolle der Mitarbeiter zu sein und zu erleben, wie gehts mir denn jetzt in der Situation, wenn ich jemanden, der so handelt, vor mir habe. Und das danach auch demjenigen zu sagen. Also diese Perspektive dann dem auch klarzumachen, oder derjenigen, die des macht, um um ja so diese ganze Breite aufzuzeigen. Also Selbsterfahrung also in allen Beteiligten. Oder auch als Beobachter, also Beobachter, der nicht eingreifen darf und sieht ne Situation vor sich ablaufen und relativ hilflos dort sitzt, weil er einfach nicht darf, er wüsste aber – natürlich aus seiner Sicht – immer wies geht. Und diese Erfahrung zu machen, die ja oft Mitarbeiter auch machen, oder auch Führungskräfte machen, also eigentlich jeder macht, und dann mal zu gucken, was heißt das denn für mein eigenes Handeln. Wenn ich jetzt in der Situation bin, wo ich einfach eine Entscheidung treff oder so und so handle und hab vielleicht jemanden drin, der so ein bisschen im Beobachterstatus ist und sich nicht traut oder nicht kann oder aus irgendwelchen Zwängen heraus ähm blockiert ist, was heißt das für den, mein Handeln ?? Und insofern Selbsterfahrung. Also mit Sicherheit nicht ähm ja Fremdwissen, was vorgetragen wird und wo sie dann überlegen können, was sie damit machen wollen“ (Frau Dorsch, Z. 174-190).

Hier wird also ein Konzept präsentiert, das den Wissenserwerb als Form der Verarbeitung und Reflexion konkreter Erfahrungen be-

schreibt. Wissen ist in diesem Verständnis nicht nur „Stoff, Fakten, äh Inhalte, so .. ja greifbares Faktenwissen“, sondern auch die „Erfahrungen, die sich irgendwann mal zu Wissen auch festigen“ (Z. 347-351):

„Ja ich denkt Wissen ist auch irgendwann schon dann, wenn ich was ausprobiert hab, 'n Verhalten ausprobiert hab oder ähm ne Umgangsweise ausprobiert hab und merke, dass das einfach ankommt oder dass ich damit zum Ziel komme und ich weiß ((betont)) es irgendwann, weil ich's in vielen Situationen ausprobiert hab, ist es auch Wissen. Aber es ist halt ein subjektives Wissen also es ist kein, kein in Anführungszeichen objektives Wissen“ (Frau Dorsch Z. 358-363).<sup>8</sup>

Auch die EDV-Kursleiterin Beate Kern betont, dass man sich Wissen „immer erst in gewisser Weise erwerben muss“ (Z. 351) und dass der Wissenserwerbsprozess im Zusammenhang mit konkreten Problemsituationen zu sehen ist. Entsprechend ist es für sie

„auch unheimlich schwierig, einen neuen Kurs, den man noch nie gehalten hat, den vorzubereiten. (lacht, I: Mh.) Ja, weil man kann sich das Wissen, das da gefragt ist, ähm, selber net anlesen. Ja, da kann ich stundenlang vorher im Handbuch lesen .. das nützt mir für den, für das Kurshalten, nützt mir das eigentlich nichts. Und die beste Vorbereitung ist, wie gesagt, möglichst viele Kurse halten. Ja, von Kurs zu Kurs verfügt man über einen größeren Schatz, auf den man da zurückgreifen kann“ (Frau Kern, Z. 356-361).

### **3.3.3 Wissenserwerb als Explikation von implizitem Wissen (Diskursmodell)**

Die Sozialpädagogin und Familientherapeutin Frau Fink geht bei ihren Kursen, die sich alle mit zwischenmenschlichen Konflikten beschäftigen, davon aus, dass die Teilnehmer mit spezifischen, aber kaum explizit formulierten Fragen ins Seminar kommen. Entsprechend betont sie, dass „es wichtig ist für sie mit ihrem eigenen Thema, was den Konflikt angeht, ein Stück weiter zu kommen auf ihre eigene Art und Weise“ (Z. 406ff.). Ihre Aufgabe als Kursleiterin besteht nun nicht darin, ein gewisses Pensum an Wissen zu vermitteln, sondern darin, den Teilnehmenden Theorie- und Deutungsangebote zu machen, die ihnen helfen, ihre Situation zu bearbeiten. Intendiert ist demnach eine Art Aha-Erlebnis, etwa wenn die Teilnehmer erstaunt feststellen:

„Stimmt genau, wir haben diesen Konflikt, mein Partner ist auch der Älteste, ich bin auch die Älteste, wir wollen beide führen, (I: Mhm) das ist ein ständiger Konflikt.' //I: Mhm// Oder: 'Wir wollen beide noch verwöhnt werden, als jüngste.' Und das glaube ich, dass das schon ist, eben dieses ‚Aha‘ und verstehen und einen bisschen weiteren Blick kriegen“ (Frau Fink, Z. 131-135).

Damit bringt sie ihre Intention zum Ausdruck, dass die Teilnehmer „mehr verstehen in Hinblick auf ihre eigene Situation, auf ihre eigene Geschichte, auf ihre Art das Leben zu sehen, dass da ein bisschen ein Bezug geschaffen wird. Auch warum jemand zum Beispiel allein lebt“ (Z. 98-101).

Frau Fink unterstellt, dass die Leute ein unausgesprochenes, implizites Wissen über ihre Situation haben, dass sie ihre Schwierigkeiten aber in keine konkrete Problembeschreibung einpassen können und ihr implizites Wissen über nicht-sprachliche Ausdrucksmittel darstellen: Sie „wissen unbewusst oder bewusst, was sie damit ausdrücken wollen, mit der Farbe, mit der Position“ (Z. 555f.). Entsprechend präferiert Frau Fink solche Methoden, die es den Teilnehmern ermöglichen sollen, das implizite Wissen explizit werden zu lassen.

„Und dann bin ich eben lieber so, dass ich dann (...) Fragen stellen. (...) 'Was denkst Du, warum das Haus so gemalt ist?' oder 'Was ist das Auffällige?' Auch die Gruppe: 'Was fällt als erstes ... auf?' (I: Mhm) und 'Wo, wo gibt es Fragen dazu?'“ (Z. 556-559) (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.5.2).

### **3.3.4 Wissenserwerb als Auseinandersetzung mit gelungenen Handlungsmustern (Verwendungsmodell)**

Wenn Herr Ganter, der Volkshochschulkurse im Bereich Philosophie und Literatur anbietet, über die Themenwahl und die Seminar-konzeption spricht, wird ein bislang noch nicht erwähntes Wissenserwerbsmodell deutlich: die Möglichkeit, sich Wissen im Wege der reflektierenden Auseinandersetzung anzueignen. Die Seminare von Herrn Ganter sind immer so konzipiert, dass er mit den Teilnehmern einen Text liest. Bei der Auswahl geeigneter Texte spielt neben persönlichen Interessen und ökonomischen Gesichtspunkten (der Text sollte als Taschenbuch verfügbar sein) eine wichtige Rolle, dass die „große Gefährdetheit des Menschen“ (Z. 41) zum Ausdruck gebracht wird. Auch sollte der individuelle Umgang mit schwierigen und komplexen Lebenssituationen präsentiert werden. So hat er beispielsweise in einem Seminar Briefe einer jüdischen Frau gelesen, die sie an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert geschrieben hat. In diesen Texten werden sowohl die konkreten Lebensbedingungen – und damit ein Stück Zeitgeschichte – als auch ein Stück ‚Ideengeschichte‘ deutlich, verkörpert durch die Haltung und Ansichten der Autorin, die Hoffnungen, die sie mit der Aufklärung verband. Ihre Briefe zeigen aber auch den individuellen Menschen. Im

brieflichen Austausch mit Freundinnen und Liebhabern kommt zum Ausdruck, was sie in ihrem Leben wollte und suchte, ihre persönlichen Wünsche, Ängste, Enttäuschungen, Nöte und Sorgen, aber auch ihre großen Entdeckungen und das, was sie für wichtig erachtete. Genau dies hebt Herr Ganter besonders hervor: Es geht ihm darum, einen

„Eindruck zu vermitteln von der außerordentlich ... äh ... Wie soll sich sagen? Offen? Unverstellten, aber auch anspruchsvollen Art, wie sie bestimmte Dinge einfach ... brieflich einfängt und einem anderen mitteilt. Dass, dafür möchte ich gerne ... ähm ... Empfindung wecken, weil ich das auch gut finde. Also, ich äh ... finde das ganz ausgezeichnet und finde es wert, dass man so was kennt“ (Z. 311-316).

„Aber was vor allem, an so einem Beispiel möchte ich es sagen, dabei herauskommt, und ich möchte gerne ... die Entdeckung fördern und ... einfach äh teilnehmen lassen, dass das einfach ein großartiger Mensch war. Ein Mensch, mit dem man nicht immer einer Meinung sein muss, und der vor allem nicht bequem ist. (lachen) Aber ... der einfach was, ... ja, was herausforderndes hat, ne. ... Und dazu gehört auch, dass das außerordentlich genussreich ist. ... Toller Stil einfach, ne“ (Herr Ganter, Z. 333-339).

„Und das sind ganz tolle ((betont)) Sachen, tolle Dokumente. Und ... mir gefällt – wenn Sie fragen, was dabei rauskommt – ist für mich einfach, die äh, ...Erfahrung zu wecken halt, die Entdeckung ... mh vielleicht auch ... einfach zu fördern, wie tolle Briefe die geschrieben hat. ... Und zwar aus dem Alltagsleben halt. ... Sorgen, Nöte, Kräche, Streitigkeiten, Konflikte ... mit ihren Freunden und Freundinnen. ... Und das hat sich alles brieflich niedergeschlagen halt. Auch ihre persönlichen Stimmungen .... Ihre, in ihrer Biographie eingelagerten ... Enttäuschungen. Aber auch ihre großen Entdeckungen, was sie für wichtig hält, ihre Ansichten halt. Das alles fällt ja in eine Zeit, die für Deutschland auch wichtig ist, nicht wahr, das ist so um die Zeit ... ähm, der großen Hoffnungen im Anschluss an die Aufklärung. Und den Salon zum Beispiel, Geselligkeitsformen, sich miteinander was mitzuteilen, nicht mehr an irgendwelchen ... überholten Zöpfen wie Ständen, oder einen bestimmten Habitus ‘was darf ich, was darf ich nicht’ zu hängen, sondern ... möglichst offen und frei miteinander also umzugehen. So was möchte ich gerne da vermitteln, halt“ (Herr Ganter, Z. 281-297).

Damit rückt der exemplarische Charakter der ausgewählten Autoren und ihrer Texte ins Zentrum: „Und das gefällt mir an (...) [diesen Menschen; C.H.]. *Die haben sich beide nicht täuschen lassen*“ (Z. 415-422).

Während Herr Ganter durch die Themen- und Materialauswahl vorbildliche und typische Beispiele zum Gegenstand seiner Kurse heranzieht und dadurch den Teilnehmern bewusst die Möglichkeit geben will, durch die Beschäftigung mit diesen Menschen auch Anregungen

für ihr eigenes Handeln zu bekommen, sich mit den Handlungsweisen und Haltungen auseinander zu setzen und sie gegebenenfalls zu übernehmen, findet sich bei Frau Sand eine direktere und von Seiten der Kursleiterin aktivere Präsentation nachahmungswerter Einstellungen. Der Wissenserwerb wird dort als Imitation von Handlungsweisen vorgestellt:

### ***3.3.5 Wissenserwerb als Nachahmung erfolgreicher Handlungsmuster (Imitationsmodell)***

Frau Sand ist eine Kursleiterin, die in verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen Persönlichkeitsbildungsseminare anbietet. Ihre Seminare zielen ganz klar auf Verhaltensänderung ab. Sie sieht die individuellen Interpretations- und Deutungsmuster als Grundlage für das Handeln an. Entsprechend geht es ihr darum, richtige – also erfolgversprechende – Sichtweisen zu vermitteln (vgl. Z. 450ff.). Dies geschieht dadurch, dass die Kursleiterin Situationen gestaltet, in denen die Teilnehmer die Wirksamkeit der richtigen Deutungsmuster erleben können.

„Dann mache ich Kommunikationsübungen, Rollenspiele, also zum Beispiel ‚Der gute Draht‘ ist einer meiner Lieblingsübungen, ehm, einer anderen Person nur positive Dinge zu sagen, weil wir ja in einer Katastrophengesellschaft leben, wo immer nur festgestellt wird, was alles schief läuft, die Nachrichten was alles furchtbares passiert, und wenn wir neue Menschen kennenlernen, sind wir viel mehr darauf konzentriert, eigentlich wahrzunehmen, was uns nicht passt: die krumme Nase, der komische Gang, die komische Sprechweise, die doofe Frisur, eh, irgendwas, statt uns darauf zu konzentrieren, was am anderen positiv ist, ja?, und ich meine, der andere spürt das, ob ich es verbal ausdrücke oder nicht, der spürt das und reagiert auch darauf und da habe ich auch ein eigenes Modell des ersten Eindruckes entwickelt, da mache ich also den ganzen halben Tag nur ‚Erster Eindruck‘“ (Frau Sand, Z. 244-254).

Die Übungen haben hier also nicht die Funktion, theoretische Kenntnisse zu veranschaulichen oder praktisch anzuwenden. Vielmehr sollen die Teilnehmer durch diese Übungen, Rollenspiele, Bilder- und Videogeschichten konkrete Erfahrungen machen können, die ihnen den Erfolg spezifischer Deutungsmuster deutlich machen.

Während Frau Sand die Teilnehmer in Situationen bringt, in denen sie selbst die Wirksamkeit der von ihr vermittelten Deutungsmuster erkennen können und dadurch motiviert sein sollen, diese zu übernehmen und auch in „normalen Alltagssituationen“ anzuwenden, übernimmt Herr Ernst als Kursleiter die Rolle, erfolgreiche Handlungsweisen vorzuführen und den Teilnehmern damit ein Beispiel für erfolgreiches

Handeln zu sein. Herr Ernst ist im Rahmen einer Fachausbildung für den Bereich Marketing zuständig. Dabei hat er sich inhaltlich an vorgegebene Skripten und prüfungsrelevante Stoffgebiete zu halten. Auf der Ebene der Form aber lässt sich sein Kursleiterhandeln als Präsentation von Verkaufs-Theater deuten und damit als Ausdruck eines Wissenserwerbsmodells, das dem Imitationslernen einen zentralen Stellenwert beimisst. So betont er immer wieder, dass er seine Inhalte sehr lebhaft vermittelt und Wert legt auf eine temperamentvolle Vermittlungsweise.

„... und in dieser, in diesem Bereich gibt's halt net so viel, die des dann so machen wollen und auch dementsprechend, ja, inbrünstig rüberbringen. Ich bin da dann relativ lebhaft, jetzt bin ich ja sehr gesittet bei Ihnen. (I: Hm. ((lachen))) Aber wenn ich im Unterricht bin, da geh i dann schon a mal auf und, äh, wird den Teilnehmern des auch richtig des vormachen, dass man das ganze auch mit Leben erfüllen muss und net so t... so, so tranig rüberbringt. Also da ist einiges dann an Power drin“ (Herr Ernst, Z. 271-276).

**Zusammenfassend** lassen sich hier fünf Wissenserwerbsmodelle unterscheiden: auf der einen Seite das *Rezeptions-* und das *Imitationsmodell*, welche die Vermittlung vorgegebener Wissensbestände in den Mittelpunkt rücken und auf der anderen Seite das *Erfahrungs-* und das *Diskursmodell*, die beide die individuelle Interpretation von Wirklichkeit hervorheben. Das *Verwendungsmodell* steht gleichsam in der Mitte: Den Unterrichtsinhalten wird ein exemplarischer Charakter zugesprochen, so dass sie damit als Beispiel für die Vermittlung eines vorgegebenen Wissens angesehen werden. Mit der Aufforderung an die Teilnehmer, sich mit den präsentierten Handlungsweisen auseinander zu setzen, wird die Existenz je individueller Relevanzsysteme und Alltagssituationen eingeführt. Damit wird hier ein Nebeneinander von subjektivem und objektivem, wissenschaftlich geprüftem Wissen unterstellt. Die Mannigfaltigkeit des Wissens ist durch Auseinandersetzungsprozesse und im Hinblick auf die individuelle Lebenssituation zu bündeln, so dass hier nicht mehr von einer Imitation oder Anwendung gesprochen werden kann, sondern von einer durch die individuelle Situation bestimmten Verwendung.

Damit fokussieren die hier entwickelten Wissenserwerbskonzepte wirklich den *Prozess zwischen Individuum und Welt* und vermischen nicht – wie dies in der Literatur zu finden ist – verschiedene Kategorien. So identifizierte beispielsweise Säljö (1979) fünf Lernkonzepte. Dabei bezieht er sich allerdings nicht nur auf die Prozesse der Aneignung von Wissen, sondern auch auf die Ziele bzw. Ergebnisse des Lernprozesses:

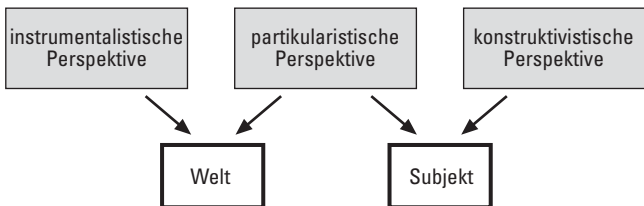


1. Lernen als quantitatives Anwachsen von Wissen;
2. Lernen als *Memorising*;
3. Lernen als Aneignung von Fakten, Prozeduren etc, die behalten und angewendet werden können;
4. Lernen als Abstraktion von Bedeutung;
5. Lernen als interpretativer Prozess, der darauf abzielt, die Wirklichkeit zu verstehen.

### 3.4 Fazit: Weltbezug und Subjektbezug als gegenläufige wissenstheoretische Orientierungen

---

Versucht man nun eine Zusammenfassung der pädagogischen Konzepte des Wissens, dann zeigt sich, dass sich die Vorstellungen von der Natur des Wissens dahingehend unterscheiden, ob die Welt oder das Subjekt als Bezugspunkt der Argumentation gewählt wird. So zeichnet sich die *instrumentalistische Perspektive* dadurch aus, dass hier die Welt, also die materielle, soziale und personale Wirklichkeit in den Vordergrund gestellt wird. Wissen bezieht sich in erster Linie auf Propositionen, also auf die Aussagen über die Wirklichkeit, die vom Einzelnen angeeignet werden können. Die *partikularistische Perspektive* hat sowohl die Welt als auch das Individuum mit seinen Kognitionen und Emotionen im Blick, und die *konstruktivistische Perspektive* fokussiert das erkennende Subjekt insbesondere in seinen kognitiven und lebensgeschichtlichen Bedingungen.



Auch die *Wissenserwerbsmodelle* lassen sich entlang der Unterscheidung zwischen Welt und Subjekt ordnen. Entsprechend steht das Rezeptionsmodell ebenso wie das Imitationsmodell auf der Seite der Welt, das Erfahrungs- wie das Diskursmodell dagegen auf der Seite des Lernenden. Das Verwendungsmodell ist, wie schon gesagt, in der Mitte zu platzieren, wird allerdings im Rahmen von Bildungsarbeit in Richtung auf das Subjekt hin interpretiert (vgl. Kap. 3.3.4).

Einhergehend mit der Differenzierung zwischen einer welt- und einer subjektbezogenen Orientierung lässt sich auch die Unterscheidung zwischen einer eher *passiv-rezeptiven Haltung* der Lernenden und einer *aktiv-gestaltenden Aneignungsform* erkennen. So steht bei der weltbezogenen Wissenstheorie die Rezeptionshaltung im Zentrum, wogegen die subjektbezogene Wissenstheorie von einem aktiv-konstruierenden Individuum ausgeht.<sup>9</sup> Dies bedeutet, dass der Prozess des Wissens nicht nur entlang der Unterscheidung zwischen Subjekt und Welt, sondern auch in Bezug auf die Aktivität bzw. Passivität des Einzelnen betrachtet werden kann (vgl. hierzu auch Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Wiederum zeigt sich damit die Bedeutung einer detaillierten Analyse der wissensbezogenen Grundlagen pädagogischen Handelns.

Als für den pädagogischen Diskurs relevante Unterscheidung haben sich auch die Formen des Wissens herausgestellt. Denn Wissen kann nicht nur durch die Aneignung schriftlicher oder mündlicher Zeichen erworben, sondern auch im Prozess der aktiven Verarbeitung und Interpretation von Erlebnissen und Erfahrungen konstruiert werden. Einhergehend damit lassen sich zwei Wissensformen unterscheiden: einmal eine *propositional-paradigmatische Form der Darstellung* und zum anderen eine in Handlungen und Geschichten zum Ausdruck kommende *episodisch-narrative Präsentationsweise* (vgl. hierzu auch Bruner 1985). Diese Dimension des Wissens lässt sich allerdings nicht eindeutig der beschriebenen wissens-theoretischen Perspektive zuordnen. Beide Wissensformen werden auf der Basis sowohl einer weltbezogenen wie auch einer subjektbezogenen Wissenstheorie verwendet.

Damit zeigt sich schon an dieser Stelle, dass durch die Herausarbeitung der vielfältigen Dimensionen der Konzepte des Wissens die einfache Diskussion um unterschiedliche wissens-theoretische Perspektiven, wie sie insbesondere im Rahmen des Konstruktivismus und seiner Abgrenzung von traditionellen Wissenstheorien formuliert wird (z. B. Glasersfeld 1992), differenziert werden muss.

Als weitere Besonderheit der pädagogischen Perspektive ist festzuhalten, dass der *Handlungsbezug des Wissens* in den Vordergrund gerückt wird.

### 3.5 Handlungsorientierung als Fokus und die Formen des Handlungsbezugs

---

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass nicht nur alle befragten Kursleiter eine Verbindung zwischen Wissen und Handeln intendieren, es müssen auch verschiedene Formen der Beziehung zwischen Wissen und Handeln differenziert werden. Einmal wird Fachwissen als die Grundlage für kompetentes praktisches Handeln angesehen; ein andermal gilt die Kenntnis eigener Wissensbestände und Kompetenzen als relevante Handlungsgrundlage, und eine dritte Perspektive betont die Notwendigkeit von Deutungswissen als Basis der Handlungsfähigkeit.

#### **3.5.1 Herr Körner und die Vermittlung von Fachwissen als Voraussetzung für das Handeln**

Achim Körner ist 30 Jahre alt und als freiberuflicher Dozent im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätig. Dort besteht für den Handelsfachwirt die Aufgabe darin, im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme, die zum Erwerb eines anerkannten Bildungsabschlusses – dem des Fachwirtes – führen soll, die Themenbereiche Finanzwirtschaft, Kostenrechnung und Controlling abzudecken und auf die Prüfung vorzubereiten. Diese Aufgabe löst er dadurch, dass er *Fachwissen* vermittelt und neben dem begrifflichen Wissen auch Beispiele für praktische Umsetzungsweisen darstellt. So können die Teilnehmer Sachverhalte – etwa Theorien und Konzepte, Berechnungsmodelle und -verfahren – und Informationen über aktuelle Umsetzungsweisen im Betrieb kennen lernen. Der Vermittlung bzw. Aneignung von Fertigkeiten oder dem Üben konkreter Verhaltensweisen wird kein besonderer Stellenwert beigemessen – ein Aspekt, den Herr Körner explizit hervorhebt: Wichtig ist, „*dass man in seinem Beruf oder in dem, was man tut, zumindest weiß, was man tut*“ (Z. 350f.).

Wenn die Teilnehmer sich die angebotenen Kenntnisse angeeignet haben, dann hat dies Auswirkungen für ihr Leben. Denn mit dem Wissen sind sie in der Lage, eine Prüfung erfolgreich abzulegen und ein Zertifikat zu erhalten. Dieses Zertifikat ermöglicht es ihnen, beruflich „*weiter zu kommen oder das zu sichern, was sie schon erreicht haben*“ (Z. 361f.). Das Wissen bildet damit die *Grundlage für die berufliche Karriere*, welche wiederum als wichtige Basis für *Erfolg im Leben* anzuse-

hen ist, wobei Herr Körner diesen Erfolg festmacht an materiellen Dingen: „[D]er hat's geschafft nach 5 Jahren. Was weiß ich so Attribute wie Mercedes fahren oder Haus gebaut und und und (...)“ (Z. 640f.).

Allerdings wäre es verkürzt, den Erfolg allein dem Zertifikat zuzurechnen.

„(...) das ist wie mim Führerschein (I: hm): Du willst den Führerschein machen, es zählt nichts anderes als Führerschein, Führerschein. Führerschein. So und jetzt hast Du den. Jetzt kannst Du Autofahren. . Der erste Frust, den man erlebt: um Gottes willen: ich kann gar nicht Autofahren. (I: hm) Nach zwei drei Jahren kann man Autofahren. Ein bisschen. Und die Erkenntnis, die hat auch jeder, der ne Weiterbildung macht oder sich überhaupt ausbilden hat lassen und dann in seinem Beruf tätig wird, Du machst Dein Studium, kriegst dein Zertifikat, hast Deinen Führerschein und jetzt fängst Du an . das, was Du gelernt hast, umzusetzen. Das Problem ist dann tatsächlich die richtigen Maßnahmen aus deinem Wissen zu ergreifen“ (Z. 411-420).

Die Art und Weise der Umsetzung des Wissens sieht Herr Körner in Abhängigkeit von der handelnden Person.

„Wenn zwei Menschen das gleiche Papier vorweisen, dann können wir nicht sagen: beide sind gleich qualifiziert. Es ist die Individualität des Menschen, der hinter seinem Papier steht. Und das ist es eigentlich. Was bringt die Person hinter dem Papier? Man braucht das Papier um gewisse Türen zu öffnen. Keine Frage. Das gehört auch so. Damit man überhaupt weiß: auf welchem Level kann ich den einordnen? . Nur dann ist es halt gerade nach diesem . na Führerschein, den man da erworben hat, ist es dann absolut elementar: was kann der einzelne damit anfangen? Wie viel traut er sich eigentlich zu? .. Ja. das ist es eigentlich: Die Person hinter dem Zertifikat“ (Z. 647-655).

Für die Verbesserung der persönlichen Möglichkeiten der Umsetzung von Fachwissen sieht sich Herr Körner aber nicht zuständig.

„[D]ieser Part wird von Kollegen übernommen. Wir haben da einige Kollegen, die psychologisch wesentlich besser geschult sind (...) wie ich und die in dem Bereich (nämlich im Bereich Persönlichkeitstraining, C.H.) ihr fundiertes Wissen haben“ (Z. 725-727).

Damit lässt sich festhalten, dass für die praktische Umsetzung des Wissens – dafür, dass Wissen zu Macht werden kann, wie Frau Veronika Sand es formuliert – weitere Kompetenzen notwendig sind, die allerdings außerhalb des Einflussbereiches dieses Kursleiters verortet werden.

### **3.5.2 Frau Dorsch und die Reflexion von Handlungsmöglichkeiten als Grundlage für das Handeln**

Wie Herr Körner, so formuliert auch Frau Dorsch die Idealvorstellung, dass die Menschen „wissen was sie tun“:

„Also ich denk ideale soziale Kompetenz ist für mich, wenn die nichts – was wirklich ideal ist und wahrscheinlich nicht realisierbar ist – wenn die nichts Unüberlegtes machen. Und wenn die die Fähigkeit haben, aus den verschiedenen Perspektiven ähm Themen anzuschauen und sich dann zu überlegen, wie geh ich jetzt in meiner Funktion, in meiner Situation, mit diesem Thema um, oder mit dem Mitarbeiter um ähm so dass das für alle möglichst erfolgreich, befriedigend gelöst wird das Problem. Also so diese Reflexionsfähigkeit, um das abstrakt zu kennzeichnen. Und Selbstreflexionsfähigkeit, aber auch Reflexionsfähigkeit auf die Situation bezogen, auf die Mitarbeiter bezogen. Also das wäre für mich ideal, wobei ich denke, dass das nie also dass das eigentlich unmenschlich ist. Es kann nicht sein, dass in jedem Ding, was du machst, dir vorher so genau überlegst, äh was das für Folgen hat und was das aus verschiedenen Perspektiven bedeutet und so weiter. Aber ne Annäherung an dieses Ideal verbessert halt das Verhalten untereinander schon sehr“ (Frau Dorsch, Z. 158-170).

Hier ist Wissen allerdings nicht als Faktenwissen konzipiert, das in Zertifikaten reproduziert werden kann, sondern als Persönlichkeitswissen, welches darin besteht, ein Wissen über eigene Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten zu haben. Im Seminar geht es dementsprechend nicht darum, begriffliches Wissen zu vermitteln, sondern vielmehr darum, *Person-* und *Handlungswissen* zu thematisieren.<sup>10</sup> Frau Dorsch sieht ihre Aufgabe darin, gemeinsam mit den Teilnehmern Handlungsprobleme zu analysieren und mögliche bessere Verhaltensweisen herauszuarbeiten. Es geht ihr darum,

„(...) zu erarbeiten, was in ihrer (= der Teilnehmer) Situation sinnvoll wäre zu tun, indem sie erst mal die Situation anschauen und dann schauen, was ist denn da nicht gelaufen“ (Z. 74-76).

Zentraler Gegenstand der Seminare ist dementsprechend das individuelle Handeln in Situationen. Dieses gilt es zu erleben, in seinen situativen Zusammenhängen zu reflektieren und zu verbessern.

„Also die kriegen jetzt nicht nen Stoff vorgepredigt, wo drin steht, was gibts für Führungsmodelle und was davon muss ich jetzt machen, sondern wir schau ganz konkrete Führungssituationen an . oder wir machen (betont) die auch dort in Rollenspielen oder in irgenwelchen Übungen und machen dann so ne, ja (betont) gehen dann auf die Meta-Ebene und schauen dann diese Situationen an ähm . wo haktst denn daran . und was kann man machen, um diese Situation anders zu gestalten und wie kann man ., mit welchen Methoden kann man arbeiten, mit ähm

. ja mit welchen Perspektiven muss man so ne Situation anschauen und wie kann ich mich auch anders in dieser Situation dann verhalten“ (Z. 79-85).

Während Frau Dorsch daran zweifelt, „dass es Theoriemodelle gibt, die auf die Situation genau . äh die auf die Situation genau zugeschnitten sind. Oder direkt anwendbar sind, also wo der Transfer reibungslos geht“ (Z. 265-267), hebt Frau Veronika Sand die Bedeutung von wirkungsvollen Deutungs- und Handlungsmustern hervor. Entsprechend betont sie die Notwendigkeit, den Teilnehmern eine Orientierung zu bieten, damit sie sich in Situationen „richtig“ verhalten können.

### **3.5.3 Frau Sand und die Vermittlung von Orientierungswissen als Grundlage für das Handeln**

Auch die Kommunikationstrainerin Frau Veronika Sand spricht die notwendige Praxisrelevanz des Wissens an. Für sie zählt weniger das theoretische Wissen – Kenntnisse und Fertigkeiten, die erst einmal nur im Rahmen von Theorie Bedeutung haben und in Form von Zertifikaten und Diplomen vorzuzeigen sind -, sondern vor allem dasjenige Wissen, welches in praktisches Handeln umgesetzt wird – bzw. umgesetzt werden kann.

„Es gibt ja Leute, die sind wunderbar, eh, in ihren Gedankenkonstrukten. [...] Also, ich will nur sagen, es gibt Menschen, die sich da mit einer unglaublichen Hingabe und auch Fertigkeiten interessanten Themen widmen, aber es dann auch nicht vermarkten können, ebenso wie Künstler, ja? Und das war natürlich auch ein Aufwand, das ich also, ich meine bis ich ein Verkaufstraining gebe, muss ich auch sehen, wie kann ich mich selber verkaufen oder vermarkten?“ (Z. 185-195).

Theoretisches Wissen ist also nur dann relevant, wenn es vermarktet werden kann, wenn es in Handlungswissen transformiert wird. Die Grundlage hierfür verortet sie auf der Ebene von Orientierungs- und Deutungsmustern – wobei dem positiven Denken sowie der Zuwendung und Zuneigung zum anderen besondere Bedeutung beigemessen wird. Damit aber verweist sie darauf, dass die Handlungswirksamkeit nicht als Anwendungsproblem zu bearbeiten ist. Vielmehr betont sie, dass der Erfolg von der Existenz „richtiger“ Deutungs- und Handlungsmuster abhängt, mit Hilfe derer die Kenntnisse wie auch das Verhalten gesteuert werden. Erfolg im Leben hängt in ihrer Perspektive davon ab, ob und in welcher Weise das theoretische Wissen mit handlungswirksamen Orientierungs- und Deutungsmustern verbunden ist.

Ausgehend von einer Argumentation, in der die Bedeutsamkeit des Handelns und die Relevanz der Deutungsmuster hervorgehoben werden, entwickelt sich eine Seminarkonzeption, in der auf die Aufdeckung der Existenz von Deutungsmustern sowie die Darstellung der Handlungswirksamkeit von Deutungsmustern Wert gelegt wird: „*Also im theoretischen geht es eigentlich hauptsächlich darum, den Leuten zu vermitteln, (...), dass sie sehr viel mehr Chancen eigentlich haben, als sie so meinen. Vorausgesetzt sie tun ihre eigenen inneren Schablonen mal aussortieren*“ (Z. 449-453). Damit lässt sich festhalten, dass die Deutungsmuster der Teilnehmer den zentralen Seminarinhalt bilden. Diese sollen in ihrer Handlungswirksamkeit aufgedeckt und so verändert werden, dass erfolgreiches Kommunizieren – und das bedeutet auch eine Verhaltensänderung – möglich wird.

**Zusammenfassend** lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich die im Weiterbildungsbereich empirisch vorgefundenen wissenstheoretischen Perspektiven durch die Fokussierung des Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln auszeichnen. Diese allgemeine Ausrichtung des pädagogischen Diskurses muss allerdings – dies konnten die Interviewanalysen deutlich machen – im Hinblick auf das Verständnis von Wissen wie auch die Vorstellungen von Handlungsorientierung differenziert werden. Bezogen auf die Konzepte des Wissens wurde eine *weltbezogene Wissenstheorie* herausgearbeitet, die Wissen als Aussage über die Welt versteht. Die Sicherheit der Aussagen stellt dabei kein explizites Thema des Diskurses dar, sie wird selbstverständlich unterstellt und entweder durch den Rekurs auf das verwendete Skript bzw. Lehrbuch oder die Qualifikation des Kursleiters beglaubigt. Die Struktur des Wissens dagegen wird im Kontext der intendierten Handlungsorientierung thematisiert. Entsprechend wird die einfache Kenntnis von Fakten als weniger bedeutsam eingeschätzt als die Konstruktion von Zusammenhängen. Dieses Wissen wiederum ist durch die Einbeziehung konkreter Aussagen über Situationen wie über Personen zu erweitern, wodurch auch die Umsetzung in konkrete Handlungspraxis möglich erscheint.

Auf der Ebene der *Form* ist sowohl eine propositional-paradigmatische wie auch eine episodisch-narrative Präsentationsweise möglich. Ebenso sind die *Inhalte* des Wissens unbegrenzt: Wissen sowohl über Sachverhalte als auch über Personen, Handlungen oder Werte kann als Gegenstand einer weltbezogenen Wissenstheorie auftreten. Spezifi-

scher dagegen sind die im Rahmen dieser Wissenstheorie angesprochenen Vorstellungen über den Wissenserwerb. Hier wird von den befragten Kursleitern das Rezeptions- wie auch das Imitations- und das Verwendungsmodell angesprochen.

Die *subjektbezogene Wissenstheorie* dagegen betont das Subjekt als (Re-)Produzent des Wissens. Damit gilt Wissen nicht als Abbild der Welt, sondern als Ergebnis eines Konstruktionsprozesses, bei dem der individuelle und der soziale Handlungskontext eine zentrale Rolle spielen. Damit ist der Bezug zwischen Wissen und Handeln grundlegend. Er realisiert sich darüber hinaus dadurch, dass dem Wissen über Handlungen und Personen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird – wobei allerdings die Thematisierung von Sachverhaltswissen und Werthaltungen in keiner Weise ausgeschlossen werden kann. Ebenso ist den möglichen Wissensformen keine Grenze gesetzt: Es finden sich propositional-paradigmatische und episodisch-narrative Weisen der Darstellung. Im Hinblick auf die subjektiven Konzepte des Wissenserwerbs ist wiederum eine Eingrenzung vorzunehmen. Im Rahmen der Interviewauswertungen wird hier das Erfahrungs- und das Diskursmodell bevorzugt.

Diese Ergebnisse bestärken somit die Vermutung, dass die subjektiven Wissenstheorien sich auf die Unterrichtskonzeption auswirken. Diese Annahme soll im Folgenden näher untersucht werden, indem die unterrichtsbezogenen Perspektiven näher beleuchtet werden.



## 4. Annäherung an die subjektiven Konzepte des Unterrichtens

---

„Die Schule ist durch den Unterricht definiert, der in ihr stattfindet, aber nicht der Unterricht durch die Schule“ (Sünkel 1996, S. 15).

Das Anliegen, die subjektiven Wissenstheorien im Kontext der Konzeption von Unterricht zu betrachten, erfordert auch die Offenlegung der Ansichten der Kursleiter zu dieser Form pädagogischen Handelns. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die subjektiven Konzepte des Unterrichtens herausgearbeitet werden. Dabei ergibt sich wiederum die Notwendigkeit, allgemeine Kategorien zu formulieren, auf die die Aufmerksamkeit bei der Analyse des Datenmaterials gelenkt wird. Insofern sollen hier diejenigen Dimensionen entwickelt werden, die das Nachdenken über Fragen der Vermittlung und Aneignung von Wissen leiten können. Erst im Anschluss daran können die empirischen Konkretisierungen und Modifikationen herausgearbeitet werden.

### 4.1 Strukturmomente des Unterrichts

---

Auf der Suche nach theoretischen Beschreibungen von Wissensvermittlungsprozessen findet sich meist der Verweis auf die Tätigkeit des Unterrichtens. Damit wird ganz allgemein eine Handlungsform beschrieben, in der ein Unterrichtender einen Unterrichteten über einen Inhalt unterrichtet, ihm also eine Information weitergibt. Bei diesem Vorgang wird der Versuch unternommen, „eine Erweiterung des gegebenen Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes auf Seiten des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen“ (Terhart 1994, S. 133). So kann uns der Mitreisende in der Eisenbahn über die politische Lage in seiner Heimat unterrichten, der Schaffner informiert uns über mögliche Anschlusszüge am nächsten Bahnhof etc.

Abgegrenzt von diesen Formen der alltäglichen Unterweisung, Information oder Belehrung wird ein besonderes Verständnis von Unterricht, das diesen als Situation begreift, in der

- a) mit pädagogischer Absicht

- b) in planmäßiger Weise
- c) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens
- d) in Form von Berufstätigkeit

eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird. Im Unterschied zu den informellen, in andere Handlungsvollzüge eingebetteten Formen des Unterrichts und der Weitergabe von Information zeichnet sich die pädagogisch organisierte Wissensvermittlung durch eine Abgrenzung vom „normalen Alltagsleben“ aus. Die Vermittlung und Aneignung von Wissen findet hier nicht in Gestalt einer Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben – also als sozialisatorisches Lehren und Lernen – statt, sondern als institutionalisiertes und organisiertes Handeln in speziellen Lernräumen (vgl. Kade 1997; Sünkel 1996).<sup>1</sup> Darüber hinaus gilt der Verweis auf die pädagogische Absicht als konstitutives Merkmal pädagogischer Wissensvermittlung. Damit ist angesprochen, dass sich die Intention nicht auf die einfache Wissens- und Fertigkeitsvermittlung beschränkt, sondern „darüber hinaus komplexe, anspruchsvolle Ziele“ (Terhart 1994, S. 135) wie Einsichtsfähigkeit, problemlösendes Denken, Lernen des Lernens etc. intendiert sind, „um die weitere Kompetenzentwicklung des Unterrichteten von der Teilnahme an formalisierten Unterrichtsprozessen abzukoppeln und damit zu deren Selbstständigkeit im Erkennen, Urteilen und Handeln beizutragen“ (Terhart 1994, S. 135).

Aus einer strukturellen Perspektive wird damit das didaktische Dreieck als Grundmaß des Unterrichts (Prange 1983; Sünkel 1996; Petersen/Priesemann 1990) erweitert durch die Dimension der Bildung als Ziel unterrichtsbezogenen Handelns. Dem Unterricht wird neben den konstitutiven Momenten „Wissender“, „Adressat“ und „Gegenstand“ eine teleologische Struktur zugesprochen (vgl. Petersen/Priesemann 1990), d. h., die Belehrung soll eine Bildungshilfe für den Adressaten darstellen (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1972, S. 18), soll auf die Bildung des Subjekts ausgerichtet sein (vgl. Klafki 1974), im Schüler – und nicht im Lehrer – ihren Bezugspunkt haben (vgl. Sünkel 1996; ähnlich auch Fenstermacher 1986).

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass unterrichtsbezogenes Handeln eingebettet ist in einen *organisatorisch-institutionellen* sowie weitergehend auch in einem *politischen* und *gesellschaftlichen* Kontext auf der einen Seite und die kognitiven, motivationalen und sozialen *Bedin-*

gungen der beteiligten Adressaten auf der anderen Seite (vgl. auch Bor-ko/Livingston/Shavelson 1990, S. 42).

Heimann/Otto/Schulz (1972) beschreiben die Struktur des Unterrichts noch etwas detaillierter, wenn sie die anthropologischen und sozio-kulturellen Bedingungen sowie die unterrichtsbezogenen Entscheidungsbereiche voneinander abheben:

„Die pädagogischen *Intentionen* (Absichten), die *Themen* des Unterrichts (Inhalte, Gegenstände), mit denen die Absichten verfolgt werden, die *Methoden* (Verfahren), die zur Bewältigung von Intentionen und Themen dienen sollen, schließlich die *Medien* (Mittel) der Verständigung zwischen den am Unterricht Beteiligten über Absichten, Gegenstände und Verfahren sind Strukturmomente, über deren Auswahl der Unterrichtende oder dessen Vorgesetzte *entscheiden* müssen. Bei diesen Entscheidungen müssen sie *voraussetzen*, dass die am Unterricht beteiligten *Menschen* und dass die *Gesellschaft*, in der er stattfindet, in einer Weise gegeben oder aufgegeben sind, für die dieser Unterricht eine Bildungshilfe (...) leistet“ (Heimann/Otto/Schulz 1972, S. 23).

Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl bilden somit diejenigen Dimensionen des Unterrichts, auf die sich das Entscheidungshandeln des Lehrenden richtet.<sup>2</sup> Die kognitiven, motivationalen und sozialen Bedingungen der Beteiligten sowie die konkreten organisatorischen, kulturellen und politischen Kontexte dagegen gelten in diesem Modell als Faktoren, die den didaktischen Entscheidungen vorausgesetzt sind und die daher als Handlungsbedingungen angesehen werden müssen.<sup>3</sup>

Handlungstheoretisch (re-)formuliert bedeutet dies, dass das unterrichtsbezogene Handeln des Lehrenden als Entscheidungshandeln zu beschreiben ist, das unter Berücksichtigung der situativen Handlungsbedingungen stattfindet. Die Entscheidungsmöglichkeiten des Lehrenden beziehen sich dabei auf (a) Ziel, (b) Gegenstand, (c) Methoden und Medien.

- a) Die Autoren betonen, dass es – in der Analyse konkreten Unterrichts – notwendig ist, herauszuarbeiten, welche pädagogischen Absichten von den Akteuren vertreten werden. Sie gehen davon aus, dass „zwangsläufig intellektuelles Erfassen bzw. gefühlsmäßiges Ansprechen einer Situation oder deren Verändern durch Handeln gewünscht werden muss“ und somit der Unterrichtende „Lernprozesse in der kognitiven, der emotionalen oder

der pragmatischen Dimension anzuregen und zu steuern versuchen“ wird (S. 25).

- b) Bezüglich thematischer Entscheidungen gilt es herauszuarbeiten, welche Themen vom Lernenden angeeignet werden sollen. Im Zentrum der Aufmerksamkeit habe nicht die Frage zu stehen, ob Mathematik oder Kommunikation gelehrt werden soll, sondern man habe darauf achten, ob das Thema in einen vorfachlichen, fachlichen oder überfachlichen Zusammenhang gestellt wird. Die Autoren unterscheiden dabei eine lebensweltliche (z. B. das Thema Kaufhaus als Teil der sozialen Infrastruktur eines Wohnviertels), eine wissenschaftsbezogene (z. B. das Thema Stromspannung als Teil der Elektrizitätslehre) und eine themenkreisbezogene (z. B. das Thema Globalisierung als Teil des Themas Zukunft der Arbeit) Perspektive auf das Unterrichtsthema.
- c) Auch hinsichtlich der Verfahrensweisen, mit denen der Unterrichtsprozess strukturiert wird, lassen sich die verschiedensten Perspektiven unterscheiden. Die Autoren verweisen hier auf unterschiedliche Methodenkonzeptionen, Artikulationsschemata, Sozialformen des Unterrichts, Aktionsformen des Lehrens und Urteilsformen (vgl. ebd., S. 30ff.).
- Die Frage der Medienwahl bezieht sich nicht nur auf die Form, in der der Unterrichtsgegenstand dargestellt wird – also etwa in Form eines Videofilms, einer authentischen Erzählung, einer wissenschaftlichen Abhandlung oder einer html-Datei –, sondern auch auf die Formen der Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden über die Intentionen, Themen und Verfahren des Unterrichts.

Als Situationskontexte werden faktische und normative Rahmen unterschieden:

„Wenn etwa ein Unterrichtender von der Annahme ausgeht, dass doch Jugend ein besonders enges Verhältnis zum Leben in der Natur habe, dann hat er sich einer Normvorstellung angeschlossen, die z. B. in Kreisen der bündischen Jugend lange Zeit allgemein war. Wenn er weiter berücksichtigen will, dass seine Vierzehnjährigen in der Pubertät sind, dann rechnet er mit einem Faktum, das auch ohne diese Berücksichtigung nicht wegzudenken wäre und sich, vom Lehrer übersehen, in Unlustdemonstrationen der unterforderten Schüler störend Bahnbrechen könnte“ (Heimann/Otto/Schulz 1972, S. 38),

Im Einzelnen differenzieren die Autoren dabei anthropogene und sozial-kulturelle Unterrichtsbedingungen:

- Zu den *anthropogenen Voraussetzungen* zählen die Anlagen und Erfahrungen der am Unterricht Teilnehmenden. Hierzu sind etwa die Lehr- und Lernkapazität, Geschlecht, Alter, Milieu und auch die ‚Individuallage‘ jedes der beteiligten Menschen zu rechnen – ein Ausdruck, der gegenwärtig wohl mit den Begriffen subjektive Theorien, Konzepte und Deutungsmuster der Akteure umschrieben wird und darauf verweist, dass das individuelle Handeln in konkreten Situationen nicht nur von „natürlichen“ und sozialen Faktoren beeinflusst ist, sondern auch von situationsübergreifenden Erfahrungs- und Deutungsmustern.
- Die *sozial-kulturellen Voraussetzungen* dagegen verweisen auf die soziale Zusammensetzung der Lerngruppe, wobei neben Alter und Geschlecht auch die Gruppendynamik einzubeziehen ist. Auch sind die rechtlichen, materiellen, curricularen und institutionellen Handlungsbedingungen zu berücksichtigen und in ihrer faktischen wie ihrer normativen Form in die Analyse einzubeziehen: „Ebenso wie im Bereich der anthropogenen Voraussetzungen wirken die sozial-kulturellen einmal als *Annahmen* des Unterrichtenden, einmal als *Fakten*, die sich erwiesenermaßen durchsetzen, auf den Unterricht“ (ebd., S. 37).

Heimann/Otto/Schulz halten fest, dass die *Strukturanalyse* nicht dazu führen kann, ein Urteil über ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ abzugeben. Vielmehr sehen sie die Funktion darin, die gedankliche Ordnung aufzudecken, mit der die Lehrenden ihren Unterricht konzipieren<sup>4</sup> – eine Perspektive, die es ermöglicht, das vorgelegte Unterrichtsmodell als Heuristik zur Beschreibung konkreter Unterrichtskonzepte zu verwenden. Zentrale Dimensionen des Unterrichts sind demnach

- Unterrichtsinhalte, -methoden und Medien;
- Teilnehmer bzw. Lernende (unter Berücksichtigung der anthropologischen, sozialen, kognitiven, lernpsychologischen etc. Bedingungen);
- Kursleiter bzw. Lehrende (einschließlich ihrer Rollen, Funktionen, Verantwortlichkeiten);
- Ziele von Bildungsarbeit (Ideale);
- Kontext (externe Faktoren, die den Lehr-Lern-Prozess beeinflussen).

Die einzelnen Faktoren lassen sich in folgendem Bild veranschaulichen:

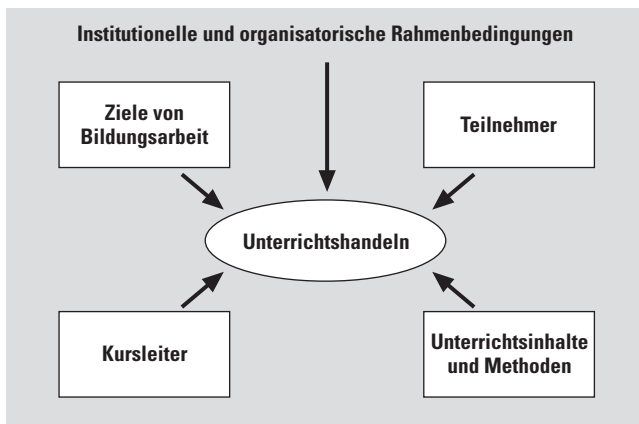


Abb. 2: Zentrale Dimensionen des Unterrichtens – einfaches Modell

Dieses Modell benennt nicht nur zentrale Dimensionen unterrichtsbezogenen Handelns, sondern ist auch theoretisch anschließbar an die neueren entscheidungstheoretischen Perspektiven auf den Unterricht (vgl. Shavelson 1983; Shavelson/Stern 1981). Denn hier wird die Grundannahme der Rationalität menschlichen Handelns dahingehend modifiziert, dass diese nicht zu verstehen sei als vernünftige Entscheidung eines Einzelnen auf der Basis einer umfassenden Kenntnis der Situation sowie der Voraussicht aller möglichen Handlungskonsequenzen. Vielmehr wird gemäß den Annahmen der *bounded rationality* (March/Simon 1976; vgl. hierzu Kirsch 1998; Berger/Bernhard-Mehlich 1999) betont, dass sich die Personen ein vereinfachtes Modell der Handlungssituation konstruieren und dadurch Komplexität reduzieren. Insofern verhalten sich Unterrichtende rational „with respect to the simplified models of reality that they construct“ (Shavelson 1983, S. 393). Für die Analyse bedeutet dies, dass auch die Informationen, also das Wissen und die Interpretationsmuster einbezogen werden müssen, die der konkrete Akteur zur Verfügung hat. Denn „... teachers' behavior is guided by their thoughts, judgements, and decisions“ (Shavelson 1983, S. 393).

Vor dem Hintergrund der folgenden Überlegungen können die oben entwickelten Dimensionen unterrichtsbezogenen Handelns differenziert werden:

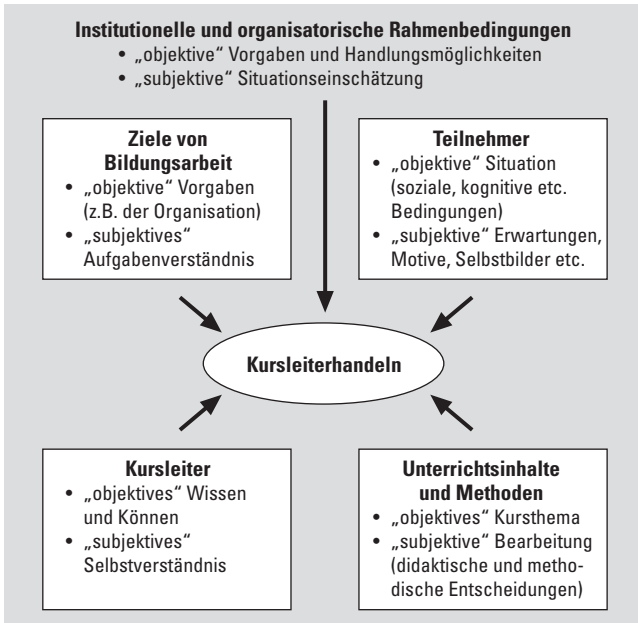


Abb. 3: Differenzierte Darstellung der zentralen Dimensionen des Unterrichts

Für die Analyse des unterrichtsbezogenen Kursleiterhandelns ergibt sich daraus die Konsequenz, dass nicht einfach die Bildung des Adressaten als Ziel pädagogischen Handelns anzusehen ist, sondern dass konkret nach den pädagogischen Zielen der Akteure gefragt werden muss. Des Weiteren gilt es, auch die je konkrete didaktische und methodische Konzeption und die spezifische Perspektive auf die Teilnehmer sowie die institutionellen Bedingungen in die Analyse einzubeziehen. Es reicht also nicht aus, die „objektiven“ Merkmale festzustellen, sondern es müssen auch die je individuellen Beurteilungen dieser Faktoren herangezogen werden. Neben dem Einfluss der Organisationsvorgaben und -ziele, dem ‚wirklichen‘ Wissen und Können der Kursleiter (z. B. Bildungsab-

schluss), den manifesten Merkmalen der Teilnehmer und dem angekündigten Kursthema sind auch die Vorstellungen der Akteure von Ziel und Aufgabe der Weiterbildung, von den relevanten institutionellen und organisatorischen Kontexten, von der Perspektive auf Teilnehmer und Kursleiter sowie von den relevanten Dimensionen und Aneignungsformen des Kursthemas zu berücksichtigen.

## 4.2 Empirische Analysen

---

Auf der Basis der herausgearbeiteten Strukturmomente des Unterrichts sollen im Folgenden die Sichtweisen der Kursleiter näher beleuchtet werden: Indem die Perspektiven der Akteure auf das Ziel von Weiterbildung (1), das Selbstverständnis der Kursleiter (2), die Vorstellungen vom Teilnehmer (3) und die didaktischen (4) wie auch methodischen (5) Entscheidungen rekonstruiert werden,<sup>5</sup> wird die empirische Grundlage dafür geschaffen, den Zusammenhang zwischen den subjektiven Wissenstheorien und der Konzeption von Unterricht herauszuarbeiten.

### 4.2.1 Weiterbildung als Aufgabe und Handlungsrahmen

Auf den ersten Blick ist das Angebot der verschiedenen Träger und Erwachsenenbildungseinrichtungen sehr breit und heterogen. Es reicht – allein in der vorliegenden Untersuchung – von Lebenshilfe und Kommunikationstraining über Gymnastik und Kochen mit Kräutern bis hin zu betriebswirtschaftlichen Fragen sowie Sprach- und Rhetorikkursen. Bei aller Schwierigkeit der Kategorisierung der unterschiedlichen Kursthemen und Veranstaltungstypen<sup>6</sup> lässt sich mit Blick auf die Interviews eine grundlegende *Unterscheidung zwischen Fachschulung und Persönlichkeitsbildung* herausarbeiten, die zugleich zwei Aufgaben von Weiterbildung beschreiben.

So grenzt beispielsweise Herr Körner, der Dozent für Kostenrechnung und Controlling im Rahmen eines Berufsbildungswerkes, Fachschulung und Persönlichkeitsbildung klar voneinander ab. Dabei sieht er sich ausschließlich für die Vermittlung von fachbezogenen Kenntnissen zuständig und überlässt die persönliche wie die situative Umsetzung dieses Wissens den Teilnehmern. „Weil die primäre Leistung besteht darin, mein Fachwissen gut zu verkaufen“ (Z. 719f.). Entsprechend sieht er sich für Kurse zum „*Persönlichkeitstraining*“ (Z. 724) nicht zuständig.



„Die äh dieser Part wird von Kollegen übernommen. Wir haben da einige Kollegen, die psychologisch wesentlich besser geschult sind, (I: hm) wie ich und die in dem Bereich ihr fundiertes Wissen haben (I: hm). Ich kann hier bestenfalls mit Halbwissen oder Subjektivität aufwarten (I: hm) Und die ham das dann tatsächlich auch mal studiert, Psychologie, Rhetorik, Kommunikation, Verhaltenstraining (I: hm) und so weiter. Und da gibt es je nach Seminar gibt es da schon zwischen 12 und maximal 40 Unterrichtsstunden dieses Training, Persönlichkeitstraining, Management persönliches, Organisieren, Zeitmanagement und so weiter“ (Herr Körner, Z. 726-732).

Damit veranschaulicht er hier ein Weiterbildungsverständnis, das die Vermittlung von bereichsspezifischem Sachverhaltswissen in den Mittelpunkt rückt und sich nicht nur im Rahmen prüfungsorientierter Weiterbildung findet: Viele meiner Interviewpartner vermitteln ihren Adressaten Wissen über spezifische Sachverhalte. Sei es, dass Frau Anders in ihrem Kräuterkurs intendiert, „*dass die Leute verschiedene Kräuter kennen lernen*“ (Z. 356), dass Herr Ernst seinen Zuhörers die für das Bestehen der Prüfung relevanten Management-Theorien anschaulich vorträgt, Frau Fink ihren Teilnehmern Modelle zur Beschreibung und Erklärung von Beziehungsproblemen vorführt oder Frau Teissen über wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Mediennutzung von Kindern referiert – in vielen Weiterbildungskursen geht es um *Sachwissen*, um Aussagen über bereichsspezifische Sachverhalte – die allerdings immer in pragmatischen Kontexten verstanden werden (vgl. oben Kap. 3.5). Entsprechend beinhalten diese Seminare auch das *Wissen um bereichsspezifische Handlungsregeln* – etwa firmenbezogene Organisationsabläufe oder kulturelle Verhaltensweisen.

Umgekehrt beschreibt Frau Dorsch die Gemeinsamkeit all ihrer recht unterschiedlichen Seminare durch den Hinweis, dass es immer um soziale Kompetenz gehe. Diese verortet sie im Bereich von Persönlichkeitsentwicklungstrainings und grenzt sie ab von Fachkompetenztrainings (vgl. Z. 67f.). Ihre Seminare sind dadurch gekennzeichnet, dass hier nicht „*Fremdwissen (...) vorgetragen wird und wo sie dann überlegen können, was sie damit machen wollen*“ (Z. 189f.), sondern dadurch, dass die Teilnehmer lernen, „*ihr eigenes Handeln zu reflektieren und zu schauen, wo ihre Defizite sind und die dann im gemeinsamen Austausch irgendwie zu verbessern*“ (Z. 70-72).

Nicht nur Frau Dorsch weist immer wieder darauf hin, dass sie in ihren Seminaren kein Fachwissen vermittelt, sondern Situationen ge-

stalten will, in denen die Teilnehmer ihr Handeln reflektieren können, und dass sie dadurch die Grundlage schaffe für Bildungsprozesse. Dadurch, dass diese ihre eigenen Handlungsfähigkeiten oder ihre individuellen Rollenmuster – wie sich dies Frau Rieder-Edel erhofft – kennen lernen, soll ein Beitrag zur Reflexionsfähigkeit und damit ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung ermöglicht werden. Auch für Frau Fink ist es „so ein Ziel, dass sie [die Teilnehmer, C.H.] mehr verstehen in Hinblick auf ihre eigene Situation, auf ihre eigene Geschichte, auf ihre Art das Leben zu sehen, dass da ein bisschen ein Bezug geschaffen wird. Auch warum jemand zum Beispiel allein lebt“ (Z. 98-100). Und Frau Teissen rückt im Rahmen ihrer kulturpädagogischen Seminare grundlegende menschliche Konfliktthemen – etwa das Thema „Abschied und Neubeginn“ und „Nähe und Distanz“ – in den Vordergrund. Ihre Kurse haben einen hohen Selbsterfahrungsanteil und intendieren, dass die Teilnehmer ihr eigenes Verhalten und Denken zum Gegenstand der Reflexion machen und dadurch eine Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen.

Im Mittelpunkt dieser Persönlichkeitsbildungsseminare steht damit ein *Wissen um die eigene Person* – etwa als Wissen um die eigene Situation in der Familie, die eigenen Handlungsfähigkeiten etc. – oder ein *Wissen um individuelle Handlungsmöglichkeiten*. Hier stehen nicht die je persönlichen Handlungs- und Deutungsmuster im Vordergrund, sondern die Auseinandersetzung mit den Verhaltensweisen anderer Menschen – etwa in Herrn Ganters Lektürekursen zu exemplarisch ausgewählten Briefen einzelner Persönlichkeiten. Inhalt dieser Kurse kann auch die Aneignung und Einübung möglicher Handlungsweisen sein – etwa das Ausprobieren unterschiedlicher Präsentationsweisen in den Kommunikationstrainings.

Innerhalb des Persönlichkeitsbildungsbereiches lässt sich nun allerdings noch eine zentrale Differenzierung feststellen: diejenigen Kurse, die eher auf Bildung durch kognitive Auseinandersetzung mit konkreten Problemlagen zielen, und diejenigen, die das Einüben von Fertigkeiten in den Mittelpunkt rücken. Der Verweis auf das Weiterbildungsverständnis ist dabei – und auch dies machen die Interviewanalysen sehr deutlich – kein eindeutiges, „objektives“ Kriterium zur inhaltlichen Beschreibung verschiedener Weiterbildungsveranstaltungen. Dementsprechend lässt sich aus dem Seminartitel ebenso wenig wie aus den thematisierten Wissensinhalten ableiten, ob es sich um eine Fachschulung oder ein

Persönlichkeitsbildungsseminar handelt. So können betriebswirtschaftliche und computerbezogene Probleme ebenso wie psychologische Themen oder Sprachkurse sowohl als Fachschulungen wie auch als Persönlichkeitsbildungsseminare durchgeführt werden. Die je spezifische Kursgestaltung ist dabei auch abhängig von Selbstverständnis und Rolle der Kursleiter, der Perspektive, mit der die Teilnehmer betrachtet werden, sowie den konkreten didaktischen und methodischen Entscheidungen.

## **4.2.2 Selbstverständnis der Kursleiter**

### **4.2.2.1 Kursleiter als Sachexperten**

„Und ich denke halt einfach, weil ich mich damit befassen habe, haben sie einen Nutzen, weil ich das Wissen weiter vermittele“ (Frau Fink, Z. 140f.).

Wie die Sozialpädagogin Frau Fink ihre eigene Rolle als die der Wissenden begreift, deren Aufgabe darin besteht, ihr Wissen an die Teilnehmenden weiterzugeben, so verweisen auch die anderen befragten Dozenten auf die Kluft zwischen dem Nicht-Wissen der Teilnehmer und dem Wissen der Kursleiter. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass die Befragten viel Zeit darauf verwenden, sich selbst als Wissende darzustellen. Sie sind es, die über *bereichsspezifisches Wissen* verfügen und durch ihre Kurskonzeption dazu beizutragen haben, dass die Teilnehmer – die die Rolle der Unwissenden zugesprochen bekommen – sich neue Kenntnisse aneignen können. Die Legitimation ihres Wissens ist dabei zwar nicht einheitlich, führt aber dazu, die persönliche Bildung des Dozenten herauszustellen.

Herr Körner zum Beispiel, der Dozent im Bereich der beruflichen Weiterbildung, hat eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann, eine Weiterbildung zum Handelsfachwirt, eine Controlling-Ausbildung und ein berufsbegleitendes Betriebswirtschaftsstudium absolviert. Diese *formalen Qualifikationsnachweise* sowie seine praktische Tätigkeit in einer Unternehmensberatung verleihen ihm die für die Aufgabe notwendige Fachkompetenz – die durch Persönlichkeitskompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz zu erweitern ist (vgl. Z. 329ff.). Für Frau Schulze dagegen dient die *langjährige autodidaktische Beschäftigung* mit dem im Kurs verhandelten Thema als Legitimation ihres Expertenstatus und damit als Argumentationsgrundlage für die Abgrenzung gegenüber den Teilnehmern.

Auch Frau Beate Kern hat sich das Wissen, das sie nun im Kurs vermittelt, aus eigenem Antrieb und selbstständig angeeignet. Sie hatte nach der Geburt ihres Sohnes einen Volkshochschulkurs zum Thema Textverarbeitung besucht und einige Zeit später ein Seminar zur Büroorganisation mit dem Computer. Die Kenntnisse sollten dazu dienen, im Büro ihres Ehemannes mitarbeiten zu können. Im Rahmen dieses zweiten Kurses war nun wiederum die Textverarbeitung ein Kursinhalt. Dabei musste Frau Kern feststellen, dass ihr Wissen dem Wissen des Dozenten weit überlegen war. Dies war für sie Anlass, sich selbst für Schulungen im EDV-Bereich anzubieten.

Eine andere Form der Legitimation der Kursleiterautorität besteht in der Hervorhebung der *individuellen Lebenserfahrung*. So verweist beispielsweise Veronika Sand auf eigene Lebensprobleme als Ausgangspunkt für ihre Kursgestaltung: „*Wie kann ich neue Menschen kennen lernen?*“ *Das war für mich früher eigentlich selber ein Punkt, wo ich mich sehr schwer getan habe, ehm, weil ich immer so ein bisschen in einer Randposition war und deshalb war das natürlich auch etwas, was mich sehr interessiert hat, ne?*“ (Z. 315-318). Die Frage: „*Wie kann ich mit anderen wirkungsvoll in Kontakt treten, dass ich das bekomme, was ich möchte*“ (Z. 139f.) nimmt demzufolge eine zentrale Stellung in ihrer Lebensplanung ein. Und die Antwort, die sich Frau Sand im Laufe ihrer eigenen Biographie zurechtgelegt hat, möchte sie nun an ihre Kursteilnehmer weitergeben.<sup>7</sup>

Auch Frau Helga Bauer verfügt über keine einschlägige Ausbildung als Grundlage für ihren Tschechisch-Kurs. Ihre (Sprach-)Kenntnisse ergeben sich vielmehr aus ihrer tschechischen Herkunft, so dass ihre Situation als *native speaker* eine zentrale Basis für ihre Kursleiterkompetenz darstellt. Darüber hinaus legitimiert sie ihre Fachkompetenz zum einen über ihre gute Vertrautheit mit der tschechischen Geschichte und Kultur und zum anderen über ihr in der Tschechei absolviertes Abitur. Regelmäßige Kontakte zu einstigen Schulfreundinnen und vereinzelte Ausflüge in die Tschechei leisten in diesem Zusammenhang eine Art Weiterbildung, so „*dass mir die Sprache nicht fremd ist*“ (Z. 64).

Im Rahmen dieses Kursleiterselbstverständnisses wird die Differenz zwischen Pädagoge und Teilnehmer durch den Verweis auf Wissensunterschiede herausgestellt. Die Kursleiter verfügen demzufolge über

ein Mehr an kursbezogenem Sach- und Handlungswissen. Dabei reicht es allerdings in keinem Fall aus, ausschließlich über theoretische Bildung zu verfügen. Vielmehr bedarf es auch praktischer Erfahrung (vgl. Hof 1999a). Diesen Aspekt beschreibt die Referentin der katholischen Erwachsenenbildung folgendermaßen: *„Also, für mich als Gruppenleiterin ist es wichtig, dass, wenn ich ein Thema anbiete oder mit der Gruppe bearbeite, dass ich selbst in dem Bereich, äh, schon meine Erfahrungen gemacht hab und meine möglichen Schwachpunkte kenn“* (Frau Rieder-Edel, Z. 413ff.).

Auffallend ist des Weiteren, dass für den Expertenstatus weder die alleinige theoretische (Aus-)Bildung noch die ausschließliche praktische Erfahrung ausreicht. Vielmehr ist der Experte durch theoretische Bildung *und* praktische Erfahrung gekennzeichnet. So erläutert Frau Schulze, eine Kursleiterin, die über keine formale inhaltliche Qualifikation zu ihrem Kursthema verfügt, in einer langen biographischen Erzählung, wie sie aufgrund eigener Probleme mit dem Thema (es geht um Fußreflexzonenbehandlung) in Kontakt gekommen ist, wie sie die individuelle Erfahrung durch die Erfahrungen anderer und durch theoretische Lektüre vertieft hat und sich dadurch nun theoretisch und praktisch mit diesem Thema auskennt.

Aber auch der umgekehrte Fall ist möglich – wie sich am Beispiel eine Kursleiterin zeigen lässt, die Seminare im Fachbereich Psychologie und Pädagogik anbietet. Sie betont, wie wichtig es für sie sei, ein „gewisses Expertentum“ zu entwickeln (Fink, Z. 146). Für *ihren* Expertenstatus sind ihre theoretischen Studien nicht ausreichend. Daneben verweist sie auf die Notwendigkeit praktischer Erfahrung. In einigen Themenbereichen sind hier ihre pädagogisch-therapeutischen Erfahrungen hilfreich (sie hat eine Erzieherinnenausbildung und ein Sozialpädagogikstudium absolviert und ist familientherapeutisch tätig). Im Zusammenhang mit dem Kurs zum Thema „Alleinleben“ hat sie allerdings Schwierigkeiten:

*„... da hab ich keine Erfahrung, ich habe nie alleine gelebt. ... Entweder in Wohngemeinschaften oder in Beziehungen oder bei den Eltern oder im Studentenwohnheim, also ich habe da keine Erfahrungen, ... das sage ich auch immer. ... Also da musste ich mir einen anderen Zugang verschaffen, da musste ich viel lesen, da musste ich schauen, wo es analoge Empfindungen gibt, die ... vergleichbar sind mit diesem Gefühl des Alleinlebens oder mit diesen Schwierigkeiten“* (Frau Fink, Z. 153-159).

Die Expertise der Kursleiterin bezieht sich hier also auf ein an der Praxis erprobtes bereichsspezifisches Wissen. Dieses Wissen muss – gerade weil es sich nicht allein in formalen Bildungsabschlüssen beglaubigen lässt – narrativ legitimiert werden.

#### 4.2.2.2 Kursleiter als Methodenexperten

Felicitas Teissen versteht sich in ihren kulturpädagogischen Seminaren nicht als Expertin für die Inhalte, sondern für die Leitung der Gruppe und die angewandte Methode.<sup>8</sup> Ihre Aufgabe sieht sie darin, Erfahrungsräume zu schaffen:

„... bei diesem kulturpädagogischen Bereich ... bin ich als Leiterin, hab ich die Ahnung von der Methode und von Gruppenleitung ... und schaffe so Räume, in denen Erfahrung gemacht werden kann. Also, ich ins, ich inszeniere Erfahrungsmöglichkeiten. Ich selber, ... ähm, habe nicht das Wissen über ‚Abschied und Neubeginn‘. Das hat, das bringt jeder selber mit, und insgesamt arbeitet man in der Gruppe, dass jeder für sich damit weiterkommt. Aber da hab ich mehr ((betont)) das Wissen über die Methode. Ähm. Auch wenn ich mich mit dem Inhalt auseinandergesetzt habe, aber da es extrem teilnehmerorientiert ist, ähm, mit hohem Selbsterfahrungsanteil, ist mein Wissen die Methode und die Verantwortung auch für die Gruppe“ (Frau Teissen Z. 62-74).

Entsprechend fühlt sie sich als Leiterin für eine Gruppenatmosphäre verantwortlich, die Lernen ermöglicht, die angstfrei ist und die Vertrauen schafft. „Ähm, und dass die Leute wissen und merken und fühlen, dass sie ihre Situation selbst mitgestalten“ (Frau Teissen, Z. 205f.).

„Und über diese, sozusagen diesen ganzen Prozess zu gestalten, ist dann auch die Aufgabe von der Gruppen...leitung. (I: Hm.) Nur wenn die ... es schafft, diese Atmosphäre so zu schaffen und auch, ... ähm, ja diese Verantwortung ernst zu nehmen, dann ist eigentlich die Gelegenheit solcher Lernprozesse, dass sie stattfinden können. Garantiert sind die natürlich auf keinen Fall, wie immer, aber, ähm, ich hab das dann als sehr bereichernde Methode eigentlich erlebt“ (Frau Teissen, Z. 212-219).

Auch Frau Gern beschreibt, dass sie als Kursleiterin ihre Techniken habe, die Teilnehmer zu fordern. Sie sieht ihre Aufgabe darin, den Teilnehmern etwas anzubieten, sie zu motivieren, und versucht, ihr Interesse für neue Lerninhalte zu wecken.

Die entsprechende Kursleiterrolle wird meist mit dem Begriff des *Prozessbegleiters* oder der *Hebamme* umschrieben (vgl. hierzu Kap. 4.2.5.2). So versteht etwa Herr Reinhardt seine Rolle explizit als die ei-

ner Hebamme oder eines Geburtshelfers, der Bedingungen für lebendiges Lernen schafft. Hierbei legt er besonderes Augenmerk auf die Beseitigung von Lernblockaden und -hindernissen bei den Teilnehmern.

„Also beispielsweise Angst ist eines der Haupthindernisse, dass die Leute sich nicht trauen, aus sich heraus zu gehen, sich nicht trauen, aktiv zu werden. Da versuche ich zum Beispiel ein Klima zu schaffen, unter denen sich die Angst eben reduzieren kann. Und das geht zum Beispiel in die Richtung, dass ich ähm eben versuche, Erfahrungen zu ermöglichen, unter denen die Leute auch Vertrauen gewinnen können. Unter denen sie sich zum Beispiel erleben können“ (*Herr Reinhardt, Z. 182-187*).

Damit präsentiert auch er sich als Experte für die methodische Gestaltung von Lernmöglichkeiten. Wobei neben der persönlichen Verantwortung für ein angenehmes angstfreies Klima seine Aufgabe in der Auswahl von Übungen besteht. Er erwähnt insbesondere Wahrnehmungs-, Dehn- und Streckübungen aus dem Bereich Körperarbeit, Atemtherapie, Yoga, Medizin, ganzheitliche Gesundheitsbildung, die für den Bildungsbereich geeignet sind (Z. 107ff.).

#### 4.2.2.3 Kursleiter als Gesprächspartner

Eine *dritte Form beruflichen Selbstverständnisses* findet sich bei denjenigen Kursleiterinnen und Kursleitern, die sich nicht explizit über ein bestimmtes Wissensprofil definieren, sondern ihr Selbstverständnis eher in der *Schaffung von sozialen Orten* zur gemeinsamen Beschäftigung mit individuellen Problemlagen sehen. So begreift sich Frau Lange bei der Konzeption von Seminaren zum Thema Tod und Trauer, die sie in kirchlicher Trägerschaft anbietet, in keiner Weise als Sach-Expertin. Ihre Aufgabe besteht auch nicht in der geplanten Gestaltung neuer Lernmöglichkeiten. Ihre Rolle sieht sie vielmehr in einer Strukturierung und Moderierung von Gesprächskreisen. So betont sie gerade im Zusammenhang mit den Trauer- und Lebensqualitätseminaren, dass die Teilnehmer hier aufgrund ihrer Betroffenheit die eigentlichen Experten sind (vgl. Z. 285f.). Dementsprechend sieht sie ihre Aufgaben eher in der Strukturierung des Kursgesprächs – z. B. dem Ordnen von Informationen, dem Zusammenfassen von Inhalten –, wobei sie immer wieder darauf hinweist, dass sie die Teilnehmer damit nicht inhaltlich in eine bestimmte Richtung lenken will:

„... aber nicht, äh, so, dass sich das Gespräch, sage ich mal, inhaltlich weiterführe, dass ich denen sage, wo es hingehen soll. Also ich habe nie, (...) [...] im Vorfeld schon, (...) äh, sage ich mal, ein Ergebnis, was rauskommen soll. Das vermeide ich extra“ (*Frau Lange, Z. 406-410*).

Diesem Selbstverständnis korrespondiert die Rolle des *Moderators* – wie beispielsweise in den Ausführungen von Claudia Römer deutlich wird. Sie lehnt explizit die Rolle als Fremdsprachen-Lehrerin ab:

*„Ähm, ... also ich mag zum Beispiel nicht, ... äh, in einem Saal sein, wo ich wie ein Lehrer da vorn sitze und die Leute sind da (I: Mhm), ne? Also da fühle ich mich nicht wohl. Und in der Erwachsenenbildung machen wir das sehr viel, dass wir im Kreis sitzen, und ich bin ein Teil von diesem Kreis (I: Mhm), und, ähm, ... sie vermitteln mir manchmal Sachen, also, das ist so eine gegenseitige Sache (I: Mhm), ne? Äh, das ist, was ich da sehr mag, und ich denke, also meine Ausbildung hilft mir da sehr“ (Frau Römer Z. 98-104).*

Wenn Frau Rieder-Edel die Orientierung an den Bedürfnissen, Erfahrungen und Emotionen der Teilnehmerinnen hervorhebt, dann erhält auch hier die Moderatorenrolle eine zentrale Bedeutung. Diese beinhaltet neben der Auswahl geeigneter Kursinhalte auch das Arrangement von Lehr-Lernprozessen, in denen eine Verbindung zwischen dem Wissen und der Erfahrung der Beteiligten ermöglicht wird.

*„Und äh, die Referentinnentätigkeit bestand, äh, darin, dass ich nach erwachsenbildungspädagogischen Gesichtspunkten, äh, das aufgegriffen hab, was da war an Emotionen, an Bedürfnissen und daran anknüpfend, äh, Wissen vermittelt hab und das Wissen der Teilnehmerinnen praktisch damit verknüpft hab. Also, das heißt, ich habe ein Forum geboten, wo ich Wissen angeboten habe, wo das Wissen der Teilnehmerinnen und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen jeweils eingeflossen sind zu dem Thema“ (Frau Rieder-Edel, Z. 71ff.).*

Auch Herr Peters beschreibt den Dozenten weniger als jemanden, der sich ein spezifisches Wissen oder besondere Fähigkeiten in einem Gebiet erarbeitet hat (er selbst hat für die Seminare, die er in der betrieblichen Weiterbildung hält, auch keine explizite Ausbildung benötigt), sondern als jemanden, der sich um die Teilnehmer und ihre Belange ‚kümmert‘, sich sozusagen ihrer annimmt und gelernt haben muss, auf die verschiedenen Erwartungen, die die Teilnehmer an den Dozenten und das Seminar stellen, entsprechend reagieren zu können: einmal als jemand, der Sicherheit in einer unsicheren Situation bietet und damit zur Bezugsperson wird, einmal als jemand, der dem Wunsch der Teilnehmer, einen besonders ‚tollen Trainer‘ gehabt zu haben, erfüllen können muss (vgl. Z. 293ff.), was bedeutet, im Zweifelsfall zwischen Wissensvermittlung und Befriedigung der Teilnehmer Letzteres erfüllen zu können (vgl. Z. 504ff.) und ihrem Wunsch, Erfahrungen mit anderen auszutauschen, gerecht zu werden (vgl. Z. 540ff.).



**Zusammenfassend** lassen sich an dieser Stelle drei unterschiedliche Kursleitertypen festhalten,

- der **Fachexperte**, der über ein spezifisches Sachwissen oder Handlungswissen verfügt und seine primäre Aufgabe darin sieht, dieses Wissen weiterzugeben;
- der **Methodenexperte**, der primär über ein Wissen zur Gestaltung von Lernprozessen verfügt und seine Aufgabe darin sieht, den Lern- und Bildungsprozess der Adressaten zu initiieren und zu begleiten;
- der **Gesprächspartner**, der sich gegenüber den Teilnehmern nicht durch ein spezifisches Wissen auszeichnet, sondern dessen Rolle primär darin besteht, einen sozialen Ort für Gespräche zu schaffen.

### **4.2.3 Perspektive auf die Teilnehmer**

Während innerhalb der Erwachsenenbildungsdiskussion der Teilnehmer in seinen lebensweltlichen und kognitiven Voraussetzungen ein zentrales Thema darstellt, scheint der Adressat der Weiterbildung – ganz anders als das Schlagwort Teilnehmerorientierung innerhalb der Erwachsenenbildungsdiskussion suggeriert – in der Praxis nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. So finden sich bei der didaktischen und methodischen Planung nur sehr vereinzelt Bezüge auf die Teilnehmer in ihren individuellen oder gruppenspezifischen Voraussetzungen und Motiven. Stattdessen wird der Teilnehmer als Typ konstruiert, der durch zwei zentrale Merkmale gekennzeichnet ist: Erstens ist er durch ein Defizit charakterisiert, das er durch Weiterbildung ausgleichen will, und zweitens ist er motiviert, sich pädagogisch unterstützt mit den Kursinhalten auseinander zu setzen.

*„Jeder Teilnehmer ist nach sieben Abenden äh a richtiger kleiner Fachmann, kennt sich aus und hat viel Erfahrungen“* (Herr Ziller, Z. 496ff.). In dieser Zielformulierung von Jens Ziller, einem Kursleiter, der Spieleseminare anbietet, werden die Teilnehmer als Personen charakterisiert, die zu Beginn der Veranstaltung kein – oder nur wenig – Wissen haben und am Ende über Wissen und Erfahrung verfügen, also richtige kleine Fachleute sind. Auch die Teilnehmer an Herrn Prims Zeitmanagement-, Marketing- und Controlling-Seminaren sind *„eher Leute, die mit den Themen, ehm, noch nicht groß konfrontiert gewesen sind“* (Z. 31f.). Da sie aber – wie etwa 80% seiner Teilnehmer – im beruflichen Kontext

mit den im Kurs angesprochenen Themen zu tun haben, besteht ihr Anliegen darin, die eigenen Wissenslücken aufzufüllen, um dann in ihrem Unternehmen bessere Verkaufstrategien entwickeln und anwenden zu können.

Die Konstruktion der Teilnehmer als durch ein Defizit gekennzeichnet findet sich nicht nur im Rahmen der Spiele-Seminare und der Veranstaltungen zur beruflichen Bildung, sondern auch im sogenannten Persönlichkeitsbildungsbereich: *„Ich mache praktisch das für Gesunde, was Therapeuten für in Anführungszeichen schon Kränkere machen. Weil einen kleinen Knacks hat ja jeder, der irgendwo in unserer Gesellschaft funktioniert, ja?“* (Frau Sand, Z. 84-88). Die Schwierigkeiten der Teilnehmer, mit anderen wirkungsvoll in Kontakt zu treten, gründen – wie Veronika Sand ausführt –, darin, dass *„an unseren Schulen Kommunikation ja als Fach überhaupt nicht gelehrt wird, ja? Und wenn Sie sich die Scheidungsziffer, oder die Scheidungsrate anschauen in unserem Land, eh, die ist ja dramatisch hoch. Wenn es Kommunikationsfächer an den Schulen gäbe, dann wäre das lange nicht so hoch, und dabei sind es ganz einfache Dinge, die aber offensichtlich nicht vermittelt werden ...“* (Z. 145-149).

Während Frau Sand das Defizit der Teilnehmer auf der Ebene des Sachwissens und der erfolgreichen Handlungsstrategien verortet, hebt die Referentin einer katholische Erwachsenenbildungseinrichtung, Frau Lange, das Fehlen von Kommunikationsmöglichkeiten hervor. Auf der Ebene des Wissens schreibt sie ihren Teilnehmern den Expertenstatus zu, wenn diese etwa in den Seminaren zur Trauerarbeit direkt betroffen sind (vgl. Z. 285). Nichtsdestoweniger gibt es Gründe, warum sie an den Seminaren teilnehmen: Die Kursleiterin beschreibt sie – gerade wegen ihrer besonderen Situation – als sehr fordernde Menschen, die persönliche Anliegen an den Kurs herantragen und sich mitteilen wollen (vgl. Z. 615ff.). Das Defizit der Teilnehmer bezieht sich hier also weniger auf Sachverhaltenswissen, sondern eher auf Problemverarbeitungsstrategien und Kommunikationsmöglichkeiten.

Damit lässt sich festhalten, dass sich die diagnostizierten Defizite im Einzelfall natürlich unterscheiden – sei es die Schwierigkeit, das theoretische Wissen nicht handlungspraktisch umsetzen zu können (Frau Sand), die Ängste und Hemmungen der Teilnehmer, die durch den Kurs-

leiter und das Klima bearbeitet und verändert werden sollen (Herr Reinhardt), sei es das Interesse, in ein fremdes Land reisen zu wollen, und das sich daraus ergebende Problem, wenn man die Sprache nicht beherrscht (Frau Bauer und Frau Römer), oder sei es das Problem, ohne formale Qualifikation keine berufliche Karriere machen zu können (Herr Körner) – um nur einige Beispiele zu nennen. Allen gemeinsam aber ist die Konstruktion des Teilnehmers als eines Menschen, der aufgrund eines Defizits an Weiterbildungsveranstaltungen teilnimmt.

Während es Kursleiter gibt, die die Existenz spezifischer Defizite unterstellen und damit davon ausgehen, dass diejenigen Teilnehmer zu den Seminaren kommen, die über genau dieses Defizit verfügen, gibt es andere Dozenten, die ihre Aufgabe auch in der Feststellung der Defizite sehen. So hat auch Frau Rieder-Edel die Vorstellung, dass die Frauen in Weiterbildungsveranstaltungen ihre erkannten Defizite aufarbeiten und ihr Wissen erweitern können. *„Wir wollen, äh, den Frauen das anbieten, was sie wirklich brauchen. Also, wir wollen wirklich am Bedarf anbieten, möglichst nah“* (Z. 258ff). Aus diesem Grund richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf Verfahren, mit Hilfe derer sie herausfinden kann, welche Themen für die Frauen interessant sind und angeboten werden sollen.

Mit der Feststellung eines Defizits auf Seiten der Teilnehmer geht die Annahme einher, dass dieser interessiert und motiviert ist. In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf die Freiwilligkeit der Teilnahme verwiesen, die einen ersten Ausdruck für das Interesse der Teilnehmer darstellt. So äußert beispielsweise der Dozent für politische Bildung

*„... ein wichtiges Kriterium jetzt der Erwachsenenbildung so für mich her, ist ja irgendwo auch die Freiwilligkeit meistens, dass die Leute doch irgendwie freiwillig in die Seminare kommen. Zum Beispiel bei Volkshochschulen“* (Herr Günther, Z. 36ff.).

Allerdings gibt es natürlich auch institutionelle Rahmenbedingungen, bei denen dieser Aspekt der Freiwilligkeit etwas modifiziert zu betrachten ist. So gibt es Einrichtungen,

*„da werden die Leute zwangsweise (...) abgeordnet zu diesen Kursen. Und, hm, es sind aber natürlich, an sich würd ich jetzt das schon dann auch zur Erwachsenenbildung zählen, äh, sind natürlich alle erwachsen, haben alle 'ne abgeschlossene Schulausbildung, ähm, .. machen's aber eben nicht freiwillig. Und, also, des wirft*

dann schon spezielle Probleme auf, ja, was jetzt Motivation anbelangt zum Beispiel“ (Herr Günther, Z. 39-44).

Auch Frau Dorsch betont den Unterschied zwischen Weiterbildungseinrichtungen – wie etwa der Gewerkschaften –, in die die Teilnehmer außerhalb der Arbeitszeit freiwillig kommen und sich engagieren, und solchen Institutionen, bei denen die Teilnehmer von der beruflichen Tätigkeit freigestellt werden, um eine Fortbildung zu machen.

Damit rückt die Frage der Teilnahmemotivation ins Zentrum. In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Argumentationsweisen unterscheiden: die „Weil“-Motive, die die Begründung für die Teilnahme in der Vergangenheit suchen, und die „Um-zu“-Motive, die ein zukünftiges Ziel im Blick haben.<sup>9</sup>

- „Weil“-Motive: Ich habe ein Problem und möchte Hilfe.  
„Also ich gehe immer davon aus, dass die Leute Fragen haben und dass //I: Mhm/ / sie die Möglichkeit haben sollen in dem Seminar ein Stück dieser Fragen beantworten, beantwortet zu bekommen oder selber zu beantworten“ (Frau Fink, Z. 77-80).

Und Frau Kern geht davon aus, dass die Teilnehmer ihren EDV-Kurs besuchen, weil sie nicht zu Hause im Handbuch nachlesen, sondern durch praktisches Arbeiten ihre Kenntnisse erwerben wollen. Auch ist es ihnen wichtig, Hilfestellung bei Schwierigkeiten zu erhalten. Damit ist auch angesprochen, dass sich die Einschätzung der Teilnehmer auch die Kurskonzeption auswirkt. So geht etwa die Russisch-Lehrerin Frau Gern davon aus, dass die Teilnehmer nicht daran interessiert sind, einen Abschluss zu erhalten, sondern sie wählen ihren Kurs, weil er ihnen Spaß macht. Frau Gern meint, dass sie jedem Teilnehmer seinen eigenen Lernstil und sein eigenes Lernziel lassen muss und dass sie auch nicht zu streng sein darf, sonst macht es den Teilnehmern keinen Spaß mehr.

- „Um-zu“-Motive: Ich habe ein Ziel und brauche dafür Weiterbildung.  
Hier steht die Möglichkeit eines formalen Abschlusses im Zentrum. „Sie gehen zu dem Bildungsträger und konsumieren die Leistung, weil sie ein Zertifikat brauchen in Klammer wollen, das Ihnen vielleicht (gedehnt) das legitimiert, wo sie glauben, dass sie brauchen“ (Herr Körner Z. 365-367). Diese Menschen

erwarten einen beruflichen Aufstieg und/oder mehr Geld. Herr Körner beschreibt diesen Teilnehmertyp als „*sehr materialistisch orientiert. Die sind auch dann an einer sehr stark praxisorientierten Unterrichtsführung interessiert, sondern die sind eher auf Fakten. Und Fakten sind: das steht im Buch. Das steht im Skript. Was kommt in der Prüfung? (I: hm). Sie erzählen zuviel von der Praxis*“ (Z. 380-383). Sie interessieren sich für die reproduzierbaren Wissensbestände:

„Was steht im Buch? was steht im Skript? was muß ich wissen, um die Prüfung zu bestehen? (I: hm). Und dort stell ich auch fest – und das ist für mich erschreckend – diese Menschen, aus meiner Sicht, gehen das Risiko ein, in der Praxis zu versagen. Weil sie lernen äh fast schon statisch. Sie versuchen Standardsätze zu formulieren, die es ihnen möglich machen, auf standardisierte ((betont)) Fragen perfekt zu antworten. Maximale Punktzahl. (I: hm) Sie kennen das: in der Praxis ist kein Problem nur schwarz oder weiß, es trifft in hellgrau bis rosa ((lacht)) (I: hm) mit türkisen Schattierungen. Wie lös ich das Problem mit meiner .. mit meinen Gedankenmustern, die in schwarz-weiß formuliert sind. (I: hm) ... Stark unterschiedlich würd ich sagen ist die Motivation. (I: hm)“ (Z. 395-404).

Eine „Um-zu“-Motivation kann aber auch in der Freistellung von der Berufsarbeit bestehen. Dies beeinflusst – wie Frau Dorsch am Beispiel der Lehrer ausführt – auch die Aktivität der Teilnehmer:

„Die kriegen das während der Arbeitszeit und dürfen 5 Fortbildungen im Jahr machen und dann kommen die halt hin und setzen sich rein und das wichtigste ist, dass der Zettel unterschrieben wird, dass sie da waren. Also: erstmal das Wichtigste. Und das sind vom, von der Aktivität und von dem her, wie die Leut sich einlassen, wie sie mitmachen, ganz ganz große Unterschiede zwischen den ??“ (Frau Dorsch, Z.313-318).

Die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen kann auch von der Intention getragen sein, neue Menschen kennen zu lernen (vgl. hierzu auch Kade 1992).

#### **4.2.4 Didaktische Entscheidungen**

Wenn Frau Anger auf die Frage nach der Konzeption ihres Englisch-Kurses mit dem Hinweis auf die für das Lehren einer Fremdsprache relevanten Fertigkeiten „*Lesen*“, „*Schreiben*“, „*Sprechen*“ und „*Hören*“ antwortet (Z. 114f.), dann kommt hier eine starke *Sachorientierung* zum Ausdruck: Eine Sprache zeichnet sich durch vier Bereiche aus, und die entsprechenden Qualifikationen müssen erworben werden. Entsprechend

steht die Arbeit mit dem Lehrbuch – trotz aller Unzufriedenheit mit der unübersichtlichen Darstellungsweise – im Zentrum. Landeskunde oder Literatur werden kaum thematisiert.

Ganz anders die Tschechisch-Lehrerin Frau Bauer. Sie hebt die Problemlösekompetenz der Teilnehmer in den Vordergrund und stimmt dementsprechend die Inhalte und Ziele ihrer Sprachkurse daraufhin ab, dass diese sich auf Reisen verständigen können. Ein wichtiges Anliegen ist es ihr daher insbesondere im Anfängerkurs, dass die Teilnehmer die Scheu vor der Fremdsprache verlieren und sich in der Tschechei selbstständig zurechtfinden (sich beim Einkaufen richtig verständigen, nach dem Weg fragen). Zugleich betont sie aber auch, dass ihr die Grammatik sehr wichtig ist, „... dass man sich richtig ausdrückt“ (Z. 17f.), dass somit auch inhaltliche Kenntnisse für sie von Bedeutung sind. Verbunden werden beide Orientierungen in der Art ihres Vorgehens mit dem Lehrbuch: Sie benutzt es als Leitfaden, räumt aber einschränkend ein, „für die Praxis muss man manchmal umschalten und muss man sagen, so das was ich jetzt ein bisschen anders gestalten“ (Frau Bauer, Z. 314f.). Im Vordergrund stehen wiederum die praktischen Handlungsprobleme der Teilnehmer, so dass sich sagen lässt, dass bei Frau Bauer eine *Problemorientierung* den Ausgangspunkt für didaktische (und auch methodische) Entscheidungen bildet.

Wenn Karin Lange über ihre Tätigkeit als pädagogische Mitarbeiterin in einer katholischen Erwachsenenbildungseinrichtung erzählt, dann betont sie nicht nur, dass sie neben der Kursdurchführung auch mit der curricularen Planung befasst ist. Sie verweist zugleich auf ein zentrales – und für sie relevantes – Kriterium bei der Veranstaltungskonzeption: die Bedürfnisse und Problemlagen der Teilnehmer.

„Wir haben ein sogenanntes Planungstreffen, ... da kann jeder teilnehmen, der Interesse dran hat und mitbestimmen, welche Veranstaltungen, ... äh, nach ... den Bedürfnissen der Besucher unseres Hauses (I: Mhm), ähm, eben geplant und organisiert werden. Und, ähm, das sind aber in der Regel eigentlich alles, ähm, Kurse, die, ... die offen gestaltet sind, das heißt da kann man dran teilnehmen oder man, äh, ... also für längere Zeit, oder man kann nur mal reinschnuppern oder, äh, so ganz offen gestaltet (I: Mhm) eigentlich. Ähm, ja, das ist ganz vielfältig. Wir haben ja, ähm, von kreativen Kursen über ... Diavorträge, ähm, ... Literaturvorträge, ... beratende Vorträge oder auch, ähm, Gruppen ((Pause: 5 sec)), also ganz viel eigentlich, auch sportliche Angebote und solche Dinge. Also ich mache dann zum Beispiel, begleite zum Beispiel, ähm, halt eben diese Tanz- und Pantomimen-

gruppe (I: Mhm), so auf der kreativen Ebene, das wir mit den Teilnehmern eben Tänze aufführen oder auch pantomimische Sachen machen (I: Mhm). ... Dann, äh, habe ich zum, schon zwei mal jetzt ein längeres Seminar, ... ähm, über ... das Thema Lebensqualität gemacht. Da habe ich auch die ... Teilnehmer bestimmen lassen, welche Inhalte sie da auch rein haben wollen (I: Mhm). Und das ist immer so bei den ersten Sitzungen, dass man, dass die Teilnehmer mit mir zusammen die Themen halt erarbeiten und, ähm, anschließend schau ich halt, ob ich Referenten dazu einlade, ob ich selbst was übernehme, ob die Teilnehmer was zum Teil übernehmen können“ (Frau Lange, Z. 264-282).

Durch den immer wieder vorgetragenen Hinweis, dass die Teilnehmer ein bedeutendes Mitspracherecht bei der Veranstaltungsplanung haben (sollen), wird der Anspruch deutlich, das Angebot an den Teilnehmern und ihren Bedürfnissen und Problemlagen zu orientieren. Diese sind hier allerdings nicht in Verbindung gebracht mit konkreten Handlungssituationen (und damit in den Zusammenhang mit „Um-zu“-Motiven), sondern gelten als Ergebnis von alltagsweltlichen Problemen und Fragen (und beziehen sich daher auf eine „Weil“-Motivation).

Eine andere Form der Adressatenorientierung bei der Auswahl der konkreten Kursinhalte beschreibt Herr Ganter: Er wählt das Kursmaterial so aus, dass es sich in der Art der Präsentation der Wissensinhalte an den kognitiven Fähigkeiten, den Rezeptionshorizonten sowie den Relevanzstrukturen der Adressaten orientiert. Aufgrund dieser Kriterien stellt er nicht wissenschaftliches Theorie- und Faktenwissen ins Zentrum, sondern persönliches, in Form von Geschichten dargestelltes narratives Wissen (zu dieser Unterscheidung vgl. auch Bruner 1985). So lässt sich beispielsweise in der Beschäftigung mit historischen Briefen ein Stück Zeitgeschichte kennen lernen, gerade in den persönlichen Dokumenten wird aber auch ein ganz konkreter Mensch vorgestellt, es kommt zum Ausdruck, was die Person in ihrem Leben wollte und suchte, ihre persönlichen Wünsche, Ängste, Enttäuschungen, Nöte und Sorgen, aber auch ihre großen Entdeckungen und das, was sie für wichtig erachtete.

Auch die Russisch-Lehrerin Frau Gern orientiert sich bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien am Kenntnisstand der Teilnehmer. Außerdem betont sie, dass die Inhalte nicht langweilig und trocken sein dürfen, sondern den Teilnehmern Spaß machen und Anreiz bieten, Russisch zu sprechen. So beschreibt sie beispielsweise, dass sie gerne Gedichte im Kurs liest: „Das ist sehr wichtig, ja, dass das alles, .. ahm, nicht

*sehr trocken ist. Deshalb, mhm, wir lesen immer, mhm, .. Gedichte.“ Dabei dürfen die Gedichte „nicht sehr schwer sein“, die Teilnehmer müssen „das schon verstehen“ und sie dürfen „nicht lang sein“, „ja, und schön, ja, das ist bestimmt. Und, ah, irgendwelche berühmte Dichter, die, mhm, also meine Schüler schon .. kennen. Oder, mhm, wollen kennen lernen“ (Z., 207ff.).*

**Zusammenfassend** lässt sich festhalten, dass sich die didaktischen Entscheidungen entlang der Differenz Welt – Subjekt beschreiben lassen. Dabei basiert die Auswahl der Seminarinhalte entweder auf einer Argumentation, die das Wissen um die Struktur der Sache (= Sachorientierung) hervorhebt, so dass die Unterrichtsinhalte die „Welt“ repräsentieren. Oder die didaktische Entscheidung bezieht sich auf die lernenden Subjekte, In diesem Zusammenhang werden entweder die Handlungsprobleme (= Problemorientierung) oder die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer (= Subjektorientierung) in den Mittelpunkt gerückt.

#### **4.2.5 Methodische Entscheidungen**

Eine zentrale Grundlage der methodischen Konstruktion der Kursinhalte ist das, was in der Literatur unter dem Topos ‚erwachsenengerechte Bildungsarbeit‘ beschrieben wird. So hat nicht nur Frau Gern die Erfahrung gemacht, dass die erwachsenen Kursteilnehmer nicht zu streng behandelt werden dürfen, da sie sonst keinen Spaß mehr am Kurs haben und abbrechen. Sie bemüht sich, den Teilnehmern entsprechende Freiheiten zu lassen und sich immer wieder zu vergewärtigen, dass die Teilnehmer über ihre Lernschritte selbst entscheiden.

*„Ah. ... also mit den Teilnehmern, ich... Also, sie sind alle erwachsen. Sie lernen nicht, dass sie eine Prüfung machen oder dass sie, ah, .. das wirklich perfekt, ähm, .. eh, .. können müssen. Die machen das für sich, ja. Und deshalb, also, man muss... Am Anfang war ich bisschen streng. Das, jetzt hab ich das gelernt: Mit Erwachsenen darf man nicht streng sein, sonst verlieren sie ganze Spaß. ((lachen)) Man muss schon so, also, realistisch sein und schauen, was, was will also diese oder andere Mensch lernen, und was kann er? Ob er wirklich das so kann, wie ich das ihm gegeben habe? Und genauso gibt er mir zurück. Und manche können das nicht. Also ich kann ein Beispiel von heute geben. Das war, also, wunderbar. ((schmunzeln)) Eine ha... wo... will wirklich ganz perfekt lernen. Und, ähm, sie ha..., sie versucht immer wieder alles ganz, eh, ruhig zu sagen. Wenn sie Fehler macht, macht nichts. Andere wie ein Schule, in der Schule: Schaut hinten die Lösung. Ich hab kein Wort gesagt. Man darf nicht ein Wort sagen in diesem Fall. Er lernt für sich, ja. Ich, ich, ich kann nicht streng sein. Ist keine Schule, ja. Ich hab ihn ein-*



fach gelassen. Er soll seine Sachen machen, das ist, das ist in Ordnung. Ja? Er kriegt sowieso, also, eh, sein Teil, was er in seinem Alter lernen kann. Ja. Aber da, das war ganz lustig. ((lachen))“ (Frau Gern, Z. 345-361).

Mit der Hervorhebung des Erwachsenenstatus der Teilnehmer gehen die Betonung der Selbstständigkeit und die Abgrenzung gegenüber schulischen Lernformen einher. Innerhalb dieser grundlegenden Orientierung lassen sich nun aber zwei methodische Perspektiven unterscheiden, die ich einmal als *Übersetzungsmodell* und zum anderen als *Situationsgestaltungsmodell* beschreiben möchte.

#### 4.2.5.1 Bildung durch Übersetzungstätigkeit

Wenn Frau Schulze betont, dass sie sich in der Art der Darstellung an den Teilnehmern orientiert, so dass es „für alle verständlich wird und für jeden eine Antwort wird“ (Z. 192f.) und dass es ihr darauf ankommt, komplexe Themen auf den Punkt zu bringen (vgl. Z. 324ff.), dann lässt sich dies als Versuch der *Übersetzung von Wissen* ansehen.

Auch der Betriebswirtschaftsdozent Herrn Körner rückt die anschauliche Vermittlung von expertengeprüften Theorien in den Mittelpunkt. Sein Hauptproblem besteht dementsprechend in der Frage: „... wie kann ich komplexe Sachverhalte einfach darstellen und vermitteln“ (Z. 153f.). Er sieht sich dabei in der Situation, Wissensinhalte vortragen zu müssen: „Sie müssen dozieren. Sie müssen’s tatsächlich vortragen“ (Z. 188f.). Damit die Zuhörer – die „zahlenden Gäste“ (Z. 321) bzw. die „User“ (Z. 154) mit den dargelegten Theorien etwas anfangen können, muss ihr Interesse geweckt werden, müssen sie einbezogen werden, gilt es viele aktuelle Praxisbeispiele zu erzählen und andere Formen adressatenorientierter Darstellung anzuwenden.

Damit das vermittelte Wissen angeeignet werden kann, bedarf es einer spezifischen methodischen Aufbereitung:

„(I)ch versuche Stoff darzustellen. Das ist ja dann die Frage, welche Mittel nimmt da zu Hilfe. Folien, klar (I: Hm), Graphiken wirken gut. Schaubilder (I: Hm) Video, wenn’s wenn’s ((betont)) passt. Wenn’s passt. Das ist sehr gefährlich Video. Es lenkt auch ab und man sie eigentlich dann die Essenz, oder sagen wir: die Aussage-Essenz kommt nicht raus. .. Darstellen, ja eigentlich schon auch. Bisschen Visualisieren ((betont)). Das Problem ist halt auch hier: wie kann man Opportunitätskostenprinzip darstellen? Da gehts dann in nen Bereich: Sie müssen dozieren. Sie müssen’s tatsächlich vortragen. (I: Hm)“ (Z. 182-189).

Herr Körner vergleicht seine Kursleitertätigkeit mit der Tätigkeit des Verkaufens: *„Wenn ich Ihnen was verkaufen möchte, dann muss ich den Nutzen auch irgendwo darstellen können, d.h. wenn Sie an dem, was ich Ihnen anbiete keinen Nutzen für sich sehen, werden Sie's mir nicht abnehmen“* (Z. 146-149).

*„In erster Linie steht für mich mal der Kundennutzen, alte Verkäufergeschichte. Argumentiere so, dass der Kunde seinen Nutzen sieht. Und jetzt stellt man sich die Frage, ich versuch also im Sinne des Teilnehmers zu denken. (...) Einbeziehen der Leute, viel Praxisfälle mitbringen, das grade in den Ausbildungsgängen sind ja Praktiker, die es unheimlich hoch ansehen, wenn man .. eine Qualität bringt mit praktischen Beispielen. Ob die die verstehen oder nicht ist eigentlich mal dahingestellt, aber sie haben das Gefühl, das was er mir hier erzählt, lebt. Das existiert und damit kann man auch wirklich was anfangen – sprich Geld verdienen vielleicht sogar. Das ist für mich der, ja der Leitsatz immer mal wieder praktische Beispiele zu bringen. Wenig – so wenig wie möglich – Theorie oder sagen wir anders: so viel wie nötig. Und viel wenn es geht praktische Beispiele einzuziehen, das ist das A und O. (I: Hm) Und dann hoffen drauf, dass es gut geht“* (Herr Körner Z. 159-179).

Auch Frau Clara Schulze rückt die anschauliche Präsentation des Wissens in den Mittelpunkt:

*„Ehm also des Wichtigste ist mir, dass einmal des Wissen, deswegen kommen ja die Leute, dass sie des Wissen von den Grundanlagen her mitkriegen. Dass sie zumindest nach Hause gehen können und zwar auch mit dem, mit dem Begriffen. Die Begriffe wiederhol' ich absichtlich immer wieder, dass die immer wieder auftaucht, weil der Lernprozess ist einfach Wiederholung, äh dass sie nach Hause gehen können, der Nachbarin, dem Mann, der Frau, oder irgend jemand sofort irgendwas liefern können, wo sie sagen des ham sie verstanden, des können sie jetzt. (I. Mhm) Wenn sie's jetzt auch therapeutisch noch nicht könnten. Aber, dass sie zumindest in der Lage sind des zu erklären, was sie gelernt haben. Des is' für mich ein wichtiger Punkt, des zu vermitteln. Dann, was wäre noch. (...) Ja und wie man damit umgeht, und wann ich's einsetz', beides natürlich, des is' klar, wo es herkommt des, wo die, wo die Herkunft is'. Eh wies verbreitet is', wie man damit umgehen kann, äh vom Gesetzlichen her und des kommt alles mit dazu. Also des sind schon wieder Details eigentlich“* (Z. 206-218).<sup>10</sup>

Während Herr Körner und auch Frau Schulze durch eine anschauliche, adressaten- und praxisorientierte Vortragsweise ihr Wissen präsentieren, betont die Kommunikationstrainerin Frau Sand die Notwendigkeit der Einfachheit und der variantenreichen Wiederholung:

*„Ich habe früher versucht innerhalb von Tagen, also die Weisheit der letzten 7 Jahre, die ich mir angelesen und erlebt haben, in sie reinzuschütten, das fruchtet überhaupt nicht. Das Hauptkonzept ist Wiederholen auf unterschiedlichen Ebe-*

nen. Anders kommen Lehrinhalte, das ist meine Erfahrung, speziell in dem Bereich, den ich habe, aber in anderen Bereichen schätze ich Computer und so das Gleiche: Üben, üben, üben. Auf verschiedenen Ebenen das Gleiche vermitteln. Das heißt in der Rhetorik ein Gedanke 20 Minuten unterschiedlich erklärt, ja? (I: Mhm) Immer wieder das ... Früher habe ich, was weiß ich bis zur Kaffeepause das eine tolle Konzept vorgestellt, dann nach der Kaffeepause das nächste Konzept, dann wieder eins, also am Abend ... Es gab dann immer welche, die hatten sich schon mal ein bisschen damit beschäftigt und die waren begeistert und sagten: ‚Die Vielfalt, da kann ich das nächste halbe Jahr dran arbeiten, ich habe alles mitgeschrieben‘; aber der Mehrheit war einfach absolut überfordert, ja?, weil das natürlich pädagogisch gesehen absolut, eh, ... Das waren halt die Anfangsstadien, da wusste ich es nicht besser und die anderen haben gesagt, sie gehen nach Hause und es schlägt in ihrem Hirn Purzelbäume, ja? Also das bringt es ja dann auch nicht. Und seit dem Abend Telefontraining, die hauptwesentlichen Dinge in unterschiedlicher Form aufbereitet, mal visuelle Ebene, mal in einer Zweiergruppe, mal in der Einzelarbeit, mal im Vortrag, mal im Video unterschiedliche Ebenen immer wieder das Gleiche, bis die rausgehen und das im Schlaf können. Also das ist die effektivste Methode. Und da bin ich natürlich auch ständig dabei meine eigenen Konzepte weiter, eh, zu verfeinern und zu ergänzen“ (Frau Sand, Z. 332-353).

Die skizzierten Formen der Übersetzung beziehen sich auf methodische Aktivitäten des Kursleiters bei der Darstellung von Wissen. Diese realisieren sich primär in der Form des Vortrags. Dabei überlässt Herr Körner die Umsetzung des Wissens jedem einzelnen Teilnehmer selber. Andere Kursleiter legen dagegen besonderen Wert auf die praktische Umsetzung des im Kurs vermittelten Wissens. So ist es beispielsweise ein zentrales Anliegen der Sprachkurs-Leiterin Frau Bauer, dass die Teilnehmer die Scheu vor der Fremdsprache verlieren und sich in der Tschechei selbstständig zurechtfinden (Z. 22ff.; vgl. auch Frau Römer). Dabei verlegt sie die Anwendungsphase nicht ausschließlich auf die Zeit nach dem Kurs, sondern arrangiert schon im Seminar selbst praktische Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten: „... *da hab' ich mich besonnen, ach wir haben doch irgendwo einen Kaufladen, also nehm ich ... die ganzen Sachen mit ... und ... die Leute [die Kursteilnehmer, C.H.] müssen zu mir einkaufen kommen*“ (Z. 26-28). Eine andere Methode zur Umsetzung des Wissens der Teilnehmer in Handlungen ist das Übersetzen tschechischer Literatur, was dadurch, dass es „eine reine Freude“ ist, auch noch motivierend wirkt: „... *dann geht man wieder mit einem anderen Elan vorwärts*“ (Z. 33).

Die Verbindung zwischen einer starken Position als Kursleiterin und der Aktivität der Teilnehmer beschreibt Frau Gern, wenn sie einerseits erläutert, dass sie ihre Teilnehmer spielerisch dazu anleitet, Dialoge

miteinander zu führen (Z. 473ff.), andererseits ihre Kursleiterrolle als führend charakterisiert: Sie greift ein, wenn der Kursverlauf stoppt, sie macht Vorschläge, übersetzt und erklärt, wenn die Teilnehmer nicht mehr weiterkommen. Aber sie bemüht sich auch, den Teilnehmern Gelegenheit zu geben, ihre Fehler selbst zu erkennen.

Auch Herr Prim verfolgt das Ziel, dass die Teilnehmer das Wissen anwenden können. Er versucht dies dadurch zu erreichen, dass die Teilnehmer im Anschluss an den Dozentenvortrag das gelernte Wissen bei der konkreten Bearbeitung von Fallstudien umsetzen:

*„Ja dass die Theorie, die ich vorher erklärt habe halt deutlich wird, dadurch. ... (I: Mhm) Dass sie sich da wie... wiederfindet, in diesen Fallstudien. Das ist eigentlich mein Hauptanliegen dann. Dass das dann eine Einheit ist, ne? Das man über diese Fallstudien den theoretischen Aufbau verstanden hat und auch anwenden kann in einem bestimmten Bereich zumindest, bei dieser Fallstudie dann“ (Z. 147-151).*

Sei es durch die Vortragstätigkeit des Kursleiters oder durch die Verbindung von Instruktion und Übung, in beiden Fällen wird ein Konzept präsentiert, in dem der Kursleiter für die Vermittlung und Aneignung des Wissens verantwortlich ist. Frau Rieder-Edel formuliert dieses Konzept folgendermaßen: *„... die Referentinnentätigkeit bestand, äh, darin, dass ich nach erwachsenenbildungspädagogischen Gesichtspunkten, äh, das aufgegriffen hab, was da war an Emotionen, an Bedürfnissen und daran anknüpfend, äh, Wissen vermittelt hab und das Wissen der Teilnehmerinnen praktisch damit verknüpft hab“ (Z. 71ff.).*

#### 4.2.5.2 Bildung durch Situationsgestaltung

Eine Form *situationsgestaltender Bildungsarbeit* findet sich in den Führungskräfte-Seminaren von Anke Dorsch. Hier werden die *„ganz konkreten Situationen“* der Teilnehmer zum Gegenstand der Seminarreflexion genommen. In den Kursen und Trainings von Frau Anke Dorsch steht die Entwicklung sozialer Kompetenz im Zentrum. Dabei geht sie davon aus, dass dies nicht durch Vorträge gelernt werden kann, sondern über das praktische Einnehmen unterschiedlicher Handlungsperspektiven und Rollen.

*„Also die kriegen jetzt nicht nen Stoff vorgepredigt, wo drin steht, was gibts für Führungsmodelle und was davon muss ich jetzt machen, sondern wir schau ganz konkrete Führungssituationen an .. oder wir machen ((betont)) die auch dort in Rollenspielen oder in irgendwelchen Übungen und machen dann so ne, ja ((be-*

tot)) gehen dann auf die Meta-Ebene und schauen dann diese Situationen an ähm .. wo hakt denn daran .. und was kann man machen, um diese Situation anders zu gestalten und wie kann man .. mit welchen Methoden kann man arbeiten, mit ähm .. ja mit welchen Perspektiven muss man so ne Situation anschauen und wie kann ich mich auch anders in dieser Situation dann verhalten“ (Z. 79-87).

Ausgangspunkt für den Wissenserwerbsprozess sind hier Situationen und Problemfälle, die die Teilnehmer aus ihrer alltäglichen Handlungspraxis mitbringen:

*„Wo gibt's offene Fragen in Situationen, wo ich hängen geblieben bin und (...) nicht mehr weitergekommen bin und dachte mir, da muss es noch etwas geben, wie ich das anders hätte machen können. Wo gabs Situationen, wo ich mit dem, was meine Intention war, überhaupt nicht bei meinen Mitarbeitern angekommen bin, wo ich sie nicht verstanden hab“ (Z. 120-126).*

Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer können in Form von Rollenspielen im Kurs dargestellt und dadurch zum Gegenstand der *gemeinsamen Reflexion* gemacht werden. Dabei ermöglicht die Seminarsituation einerseits, dass die Teilnehmer ihre eigenen Handlungsweisen in ihren sozialen Wirkungen – etwa auf Mitarbeiter oder Vorgesetzte – erfahren und in der gemeinsamen Handlungsreflexion mit anderen Teilnehmern und der Kursleiterin über alternative Verhaltensweisen nachdenken können. Neben der Möglichkeit, über konkrete Handlungswirkungen – und Nebenwirkungen – nachzudenken, wird auch die konkrete Selbst-Erfahrung betont:

*„... also wo sind meine Stärken, wo sind meine Schwächen, (...) in welchen Situationen treten die besonders auf“ (Z. 120f.). „Wenn, wenn solche Situationen nachgespielt werden, ähm [ist es wichtig, C.H.], nicht nur immer in der Rolle der Führungskraft z.B. zu sein, oder in der Rolle des Coaches, sondern auch in der Rolle der Mitarbeiter zu sein und zu erleben, wie gehts mir denn jetzt in der Situation, wenn ich jemanden, der so handelt, vor mir habe. Und das danach auch demjenigen zu sagen. Also diese Perspektive dann dem auch klarzumachen, oder derjenigen, die das macht, um um ja so diese ganze Breite aufzuzeigen. Also Selbsterfahrung also in allen Beteiligten. Oder auch als Beobachter, also Beobachter, der nicht eingreifen darf und sieht ne Situation vor sich ablaufen und relativ hilflos dort sitzt, weil er einfach nicht darf, er wüsste aber – natürlich aus seiner Sicht – immer wies geht. Und diese Erfahrung zu machen, die ja oft Mitarbeiter auch machen, oder auch Führungskräfte machen, also eigentlich jeder macht, und dann mal zu gucken, was heißt das denn für mein eigenes Handeln. Wenn ich jetzt in der Situation bin, wo ich einfach eine Entscheidung treff oder so und so handle und hab vielleicht jemanden drin, der so ein bisschen im Beobachterstatus ist und sich nicht traut oder nicht kann oder aus irgendwelchen Zwängen heraus ähm blockiert ist, was heißt das für den, mein Handeln ???. Und insofern Selbsterfahrung.*

Also mit Sicherheit nicht ähm ja Fremdwissen, was vorgetragen wird und wo sie dann überlegen können, was sie damit machen wollen“ (Frau Dorsch, Z. 174-190).

In den Präsentationsseminaren ist es Herrn Peters Ziel, die Teilnehmer mit den Videoaufnahmen gleich zu Beginn des Seminars einer Extremsituationen auszusetzen, um ein höchstmögliches Maß an Authentizität zu erzielen. Sein Anliegen ist hierbei, dass die Teilnehmer eigene Erfahrungen machen, und zwar dahingehend, dass sie sich selbst in einer solchen Situation erleben, dass sie anschließend darüber reflektieren, wie sie sich selbst in der konkreten Situation fühlten, und dies dann mit den Überlegungen vergleichen, die ihnen die anderen Teilnehmer und der Kursleiter in der Feedbackrunde geben. Im Zentrum der methodischen Konzeption steht hier die Gestaltung von Situationen, in denen die Teilnehmer Erfahrungen machen, thematisieren und reflektieren können.

In einer anderer Form situationsgestaltender Bildungsarbeit wird betont, dass die Teilnehmer konkrete Erlebnisse in den Seminaren haben sollen. Somit steht weniger die Reflexion der Erfahrungen im Zentrum, sondern das *Erleben neuer Situationen*. So betont beispielsweise Herr Reinhardt bei seinen Kursen zum Thema ‚Kreatives Problemlösen‘ die Notwendigkeit, dass die Teilnehmenden sich wohlfühlen. Hierzu gilt es – vor allem in der Anfangsphase – eine lockere Atmosphäre zu schaffen. Dabei erzählt er von der Wirkung wortfreier Elemente wie Entspannungsübungen, Bewegungsübungen, zum Teil auch mit Musik (vgl. Z. 99). Diese Übungen sind Voraussetzungen für lebendiges Lernen. Sie dienen zum Lösen von Blockaden und machen Spaß (vgl. Z. 79ff.).

Eine andere Form, den Teilnehmern neue Erfahrungen zu ermöglichen, verkörpert der Marketing-Trainer Herr Ernst, wenn man seinen Dozentenvortrag nicht ausschließlich als Übersetzungstätigkeit, sondern auch als konkrete Form der Präsentation von Verkaufsstrategien deutet. So stellt er immer wieder heraus, dass er seine Inhalte sehr lebhaft vermittelt und Wert legt auf eine temperamentvolle Vermittlungsweise, die den Teilnehmern deutlich machen soll, wie man etwas „richtig überbringt“ – eine Formulierung, die sich nicht nur auf die Kurssituation, sondern auch auf die Verkaufssituation beziehen kann.

„... und in dieser, in diesem Bereich gibt's halt net so viel, die des dann so machen wollen und auch dementsprechend, ja, inbrünstig rüberbringen. Ich bin da dann relativ lebhaft, jetzt bin ich ja sehr gesittet bei Ihnen. (I: Hm. ((lachen))) Aber wenn ich im Unterricht bin, da geh i dann schon a mal auf und, äh, wird den Teilnehmern

des auch richtig des vormachen, dass man das ganze auch mit Leben erfüllen muß und net so t... so, so tranig überbringt. Also da ist einiges dann an Power drin“ (Herr Ernst, Z. 271-276).

### **4.3 Fazit: Weiterbildungsverständnis und Lehr-Lern-Prozess als Orientierungsrahmen für die Kurskonzeption**

---

Die empirischen Rekonstruktionen der Ansichten der befragten Kursleiter über die Gestaltung ihrer Seminare konnte wichtige Einsichten für die Analyse unterrichtsbezogenen Handelns zu Tage fördern. Neben dem in der Fachliteratur immer wieder beschriebenen Selbstverständnis der Kursleiterinnen und Kursleiter gilt es, besonders die Unterscheidung zwischen dem *Weitbildungsverständnis* und der *konkreten Betrachtung des Lehr-Lern-Prozesses* herauszustellen. Der Teilnehmer dagegen scheint empirisch nicht in der Weise in den Mittelpunkt gerückt zu werden, wie es der erwachsenenpädagogische Diskurs fordert.<sup>11</sup>

#### **4.4.1 Weiterbildungsverständnis**

Als eine zentrale Variable zur Beschreibung pädagogisch organisierter Vermittlungsprozesse wurde das Verständnis von Weiterbildung betrachtet. Dabei zeigte die Analyse, dass – jenseits aller Heterogenität – sich die Unterscheidung von Fachschulungen und Persönlichkeitsbildungsseminaren immer wieder findet. Einmal steht das Ziel der Vermittlung neuer Wissensstrukturen im Vordergrund und zum anderen wird die Aufgabe in der handlungsbezogenen Verarbeitung des erworbenen Wissens gesehen.<sup>12</sup>

Diese Aufgabenbeschreibungen von Weiterbildung liegen quer zu der institutionenbezogenen Abgrenzung von beruflicher und allgemeiner Bildung, wie sie sich in der Differenzierung unterschiedlicher Weiterbildungsträger niederschlägt und eine Unterscheidbarkeit zwischen berufsspezifischen und alltagsweltlich-personbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen unterstellt (vgl. z.B. Prenzel/Mandl/Reinmann-Rothmeier 1997).<sup>13</sup> Die Differenzierung von Fachschulung und Persönlichkeitsbildung verweist demnach weniger auf organisatorische Rahmungen als vielmehr auf den Fokus, unter dem die Wissensinhalte betrachtet werden. Im einen Fall steht die Beschreibung bzw. Vermittlung von Aussagen über die „Welt“ im Vordergrund und im anderen Fall das individuelle Bemühen des Einzelnen, sich selbst und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln – wie dies Tietgens (1997, S. 474)

im Anschluss an das Bildungsverständnis des Deutschen Ausschusses (1969) formuliert.

Damit zeigt sich erneut, dass die Annahme verkürzt wäre, die Art der Veranstaltung direkt aus dem Seminartitel ablesen zu wollen. So sind nicht alle Kurse zu Kommunikations- oder Beziehungsfragen als Persönlichkeitsbildungsseminare angelegt, sie können ebenso als Fachschulungen konzipiert sein, deren Aufgabe in der Weitergabe der relevanten Theorien und Informationen gesehen wird (vgl. hierzu auch Hof 1999b). Umgekehrt ist nicht jeder Kurs, der die Vermittlung von Fachwissen suggeriert – etwa ein Seminar zu PC-Programmen – als Fachschulung konzipiert, sondern kann auch die Handlungsfähigkeit der Teilnehmer im Umgang mit dem Wissen verbessern – und insofern einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung intendieren.

Damit ist festzuhalten, dass das Weiterbildungsverständnis die Perspektive beschreibt, mit der die Kursleiter an die Konzeption konkreter Unterrichtsprozesse herangehen. Diese Sichtweise dürfte in einem Zusammenhang stehen mit dem Selbstverständnis als Kursleiter und der Perspektive auf die Teilnehmer – beides Faktoren, die sicherlich auch durch ‚objektive‘ Faktoren wie Berufsausbildung, Vorgaben der Weiterbildungseinrichtung usw. bedingt sind.

#### **4.4.2 Vorstellungen vom Lehr-Lern-Prozess**

Während das Weiterbildungsverständnis den Rahmen für die Unterrichtskonzeption abgibt, beziehen sich die Vorstellungen vom Lehr-Lern-Prozess auf die konkrete pädagogische Arbeit. Dabei lassen sich die entsprechenden Aussagen der befragten Kursleiter zu zwei Modellen verdichten: einmal das *Instruktionsmodell* und zum anderen das *Modell problembearbeitenden Unterrichts*.

Im Rahmen des *Instruktionsmodells* steht der Kursleiter als Sachexperte, der sein Wissen weitergibt, im Zentrum. Dabei kommt ihm eine zentrale Rolle bei der Präsentation des Wissens zu; seine didaktischen Entscheidungen basieren primär auf sachbezogenen Überlegungen. Unterstellt wird ein Teilnehmer, der aus „Um-zu“-Motiven an der Weiterbildung teilnimmt. Methodisch steht das Konzept der Übersetzung von Wissen im Vordergrund – welches entweder ausschließlich in Form einer dozentenaktiven Vortragstätigkeit realisiert oder durch praktische Übungsphasen ergänzt wird.



Im Rahmen des *Problembearbeitungsmodells* steht der Teilnehmer mit seinen „Weil“-Motiven im Vordergrund. Daher stehen die Fragen der Teilnehmer im Zentrum der didaktischen Entscheidungen. Auch kann sich der Kursleiter nicht ausschließlich als Sachexperte verstehen, sondern er muss seine Methodenkompetenz hervorheben. Entsprechend werden hier Methodenfragen betont und die Art der Seminarkonzeption am Teilnehmer und seiner Aneignungs- und Bearbeitungsleistung orientiert. Das methodische Konzept lässt sich als Situationsgestaltung beschreiben. Hierbei wird die Möglichkeit konkreter Erlebnisse und Erfahrungen durch die Teilnehmer intendiert. Unterschiede ergeben sich daraus, ob die je individuelle Verarbeitung oder die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen angestrebt wird.

Zu einer ähnlichen Dimensionierung kommen auch Gow/Kember (1993, S. 27) auf der Basis einer Interview- und Fragebogenerhebung. Unter dem Label „*learning facilitation*“ fassen sie Lehrkonzepte zusammen, die auf Problemlösen, Interaktion; Lernhilfe, Unterstützung und Motivation der Lernenden abzielen. Das Konzept der „*knowledge transmission*“ dagegen zielt auf Ausbildung für konkrete Tätigkeiten, Einsatz von Informationsmedien, Weitergabe von Kenntnissen, Sachwissen.

**Zusammenfassend** lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass das Weiterbildungsverständnis wie auch die Perspektive auf den Lehr-Lern-Prozess in ihrem zentralen Einfluss auf das unterrichtsbezogene Kursleiterhandeln gesehen werden müssen. Eine detailliertere Diskussion der einzelnen Dimensionen des Unterrichts weist allerdings auf die Notwendigkeit hin, die institutionellen Handlungsbedingungen näher zu betrachten. Dies soll im nächsten Kapitel geschehen, bevor abschließend die Frage nach dem Einfluss der subjektiven Wissenstheorien auf das Kursleiterhandeln wieder aufgegriffen wird.

## 5. Auf der Suche nach den institutionellen Kontexten des Unterrichtens

---

„Der Begriff der Institution bringt zum Ausdruck, dass Regelmäßigkeiten und Gleichförmigkeiten des gegenseitigen Sich-Verhaltens von Menschen, Gruppen und Organisationen nicht mehr zufällig oder biologisch determiniert sind, sondern dass diese auch Produkte menschlicher Kultur und damit Sinngebung sind“ (Tippelt 2000, S. 7),

Bislang wurden verschiedene Konzepte des Wissens und Unterrichtens herausgearbeitet. Dabei wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass es verkürzt wäre, die dargelegten subjektiven Theorien und Perspektiven als Wesensmerkmale der pädagogischen Akteure anzusehen – wie dies etwa die Caselmannsche Rede von den Wesensformen des Lehrers (1970) noch nahe legte. Die Interviewanalysen lassen stattdessen vermuten, dass hier die institutionell-organisatorischen Bedingungen bedeutsame Einflussfaktoren darstellen. Dabei sind nicht nur direkte Einflussnahmen über die Auswahl der Kursleiter, die Formulierung eines expliziten Selbstverständnisses, die Programmplanung und damit die Kursthemen zu berücksichtigen, sondern es ist auch von indirekten institutionellen Einflüssen auszugehen. So selektieren Weiterbildungseinrichtungen nicht nur durch organisatorische Rahmenbedingungen, sondern auch durch spezifische Verhaltenserwartungen ihr Personal und ihre Teilnehmer.

Neddermeyer-Wienhöfer (1998) beschreibt beispielsweise zwei Typen pädagogischer Akteure innerhalb der evangelischen Erwachsenenbildung. Zum einen die *Gesprächskreisleiterin*, die auf konkrete Fragen und Probleme in der Kirchengemeinde Bezug nimmt und auf dieser Basis Angebote für einen kommunikativen Austausch zwischen den Mitgliedern anbietet, auf der anderen Seite die *Kursleiterin*, deren Veranstaltungsthemen in ihrem Fachwissen gründen. Vor dem Hintergrund des damit auch zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnisses kirchlicher Erwachsenenbildung als Weitergabe von Information und Schaffung von sozialen Orten zur Kommunikation erscheint es folgerichtig, dass hier

nur zwei der von mir gefundenen Kursleitertypen beschrieben werden. Der Methodenexperte, der seine Aufgabe in der Ermöglichung individueller (Selbst-)Erfahrungsmöglichkeiten sieht, ist in einer solchen Einrichtung eher randständig.

Diese institutionellen Bedingungen unterrichtsbezogenen Handelns sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Für die Analyse des Lernens haben Harney/Jütting/Koring (1990) entsprechende Überlegungen angestellt. Ihres Erachtens kombinieren Unterrichtskontexte „sachlich, zeitlich und sozial unterscheidbare Lernbedingungen zu einem abgrenzbaren und explizierbaren Gefüge von Erwartungs- und Beteiligungsmöglichkeiten“ (S. 261). Als relevante Kontextbedingungen nennen sie die Abhängigkeit des Unterrichtsangebots von beruflichen Karrieren; die Trägerschaft des Angebots; die Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe; die Art der thematischen Präsentation (Ankündigungstext); die Zugänglichkeit; der Grad der Freiwilligkeit der Teilnahme. Darüber hinaus differenzieren sie zwei Lernkonzepte: „Lernen kann man in unterschiedlichen Kontexten und damit im Medium unterschiedlicher Standards der Selbstbeteiligung am Interaktionsgeschehen. Für solche Standards der Selbstbeteiligung gibt es zwei Grundmuster: einmal eine am Ergebnis orientierte Beteiligung (wie beispielsweise die schulische Orientierung am Erfolg oder Misserfolg), zum anderen eine am Prozess orientierte Beteiligung“ (ebd., S. 263).

Für den Bereich des Lehrens fehlen bislang m. W. entsprechende Analyseperspektiven. Hierfür können die aus den Interviews herausgearbeiteten Aspekte einen ersten Anhaltspunkt geben.

## **5.1 Theoretischer Ausgangspunkt**

---

Der *Begriff Institution* verweist zum einen auf das Vorhandensein von Verhaltenserwartungen und zum anderen auf den sozialen Ort, der die Ausführung erwarteten Verhaltens stabilisiert (vgl. zusammenfassend Gimmler 1998, S. 27). Dabei wird davon ausgegangen, dass das gegenseitige Verhalten der Menschen sich in bestimmten Formen oder Regeln niederschlägt und verfestigt und daraus „stereotype Modelle von Verhaltensfiguren“ (Gehlen 1986, S. 70) entstehen. Diese „Verhaltensmuster“ (Berger/Luckmann 1980, S. 58) können sich im Zuge eines Institutionalisierungsprozesses verobjektivieren: „Es kommt zu einer Verre-

gelung. Maßnahmen und Einrichtungen, die dazu beitragen, nennen wir Institutionen. Sie wirken als Instanzen zur Einhaltung von Normen, auf die man sich einstellt und zu deren Kontrolle ein organisatorisches Gefüge entwickelt wird“ (Tietgens 1984, S. 288).

Der Prozess der Materialisierung und Verobjektivierung sozialer Handlungsregeln und Verhaltenserwartungen führt demzufolge dazu, dass Institutionen als soziale Gebilde entstehen. In diesem Sinne sind Institutionen als soziale Einrichtungen zu begreifen, in denen beispielsweise pädagogisches Handeln stattfinden kann.<sup>1</sup>

Dabei unterscheidet sich der Fokus, mit der diese sozialen Einrichtungen aus institutionentheoretischer Perspektive betrachtet werden, von einer organisationstheoretischen Fragestellung. Während der institutionenbezogene Blick die sozialen Einrichtungen im Hinblick auf die dort geltenden Verhaltensregeln analysiert, rückt organisationstheoretisch das Problem der Zielerreichung in den Vordergrund. Als Organisation betrachtet gelten die sozialen Einrichtungen als „soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser/Kubicek 1992, S. 4). Während die organisations-theoretische Sichtweise demzufolge die Frage bearbeitet, ob die Organisationsziele durch das herangezogene Personal und die zur Verfügung gestellten materiellen und finanziellen Ressourcen sowie die formale Struktur mit dem dazu gehörenden Regelsystem erreicht werden, wird aus institutionentheoretischer Perspektive das durch die soziale Einrichtung ermöglichte oder unterbundene Handeln zum Gegenstand der Analyse gewählt.

Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen Annahmen sollen im Folgenden die institutionellen Einflüsse näher betrachtet werden, die von Seiten der Weiterbildungseinrichtung auf das unterrichtsbezogene Handeln einwirken (können). Es geht somit nicht um die Frage, ob die Weiterbildungseinrichtungen Merkmale *pädagogischer Organisationen* aufweisen. Ob sie „im Auftrag der Gesellschaft pädagogische Aufgaben erfüllen ...“, diese Aufgaben in konkrete Handlungsziele oder Handlungszielbündel bzw. -hierarchien transformieren (Unterrichtsziele, Beratungsziele, Unterstützungsziele, Hilfsziele) und ... die zur Erfüllung der Ziele und Aufgaben erforderlichen Handlungen Personen (überlassen), die über

die erwarteten Qualifikationen verfügen und die, um in der erwarteten Weise handeln zu können, Mitglieder dieser Organisationen werden“ (Timmermann 1995, S. 145).<sup>2</sup>

Ebenso wenig soll die Relevanz der Organisationstheorie für das pädagogische Personal diskutiert und damit das Problem behandelt werden, wie sich Unterrichtsprozesse am besten konzipieren lassen (vgl. hierzu z. B. Geißler 1998). Auch die Erforschung der grundlegenden Muster pädagogischen Handelns, wie sie insbesondere aus linguistischer Perspektive herausgearbeitet wurden (vgl. Green 1993; Ehlich/Rehbein 1981, 1986) steht hier nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Stattdessen wird ein Zugriff gewählt, der davon ausgeht, dass Weiterbildung im Rahmen von sozialen Gebilden stattfindet.<sup>3</sup> Diese können als gesellschaftlich bereitgestellte Lernräume verstanden werden, die durch bestimmte Ressourcen, Ziele und Regeln ausgestattet sind. Zu fragen ist nun nach den institutionellen und organisatorischen Merkmalen, die sich auf die Konzeption und Realisation pädagogischen Handelns auswirken. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, welche Auswirkungen unterschiedliche Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Kieser (1999) spricht in diesem Zusammenhang von Situation-Struktur-Konstellationen – auf das Verhalten der Organisationsmitglieder haben.

Auf der Ebene der empirischen Forschung wurde hier insbesondere der Einfluss der Organisationsgröße, der Umwelt und der Fertigungsprozesse auf die Organisationsstruktur untersucht (vgl. Kieser 1999, S. 176ff.). Für den Bildungsbereich mangelt es allerdings weitgehend an einschlägigen empirischen Arbeiten. Hier ist mit Strunk festzustellen: „Die systematische Erforschung der Institutionen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, ihrer internen Strukturen, ihrer Beziehungen zu den jeweiligen (Rechts- und Unterhalts-)Trägern oder ihrer Einbindung in die wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Gegebenheiten der Region steht noch aus“ (Strunk 1994, S. 395).

Theoretisch lässt sich dagegen an das Modell von Kowalski (1988) anknüpfen, das er zur Analyse der organisatorischen Bedingungen pädagogischen Handelns vorgelegt hat. Er differenziert folgende Einflussfaktoren auf organisiertes Lehren und Lernen:

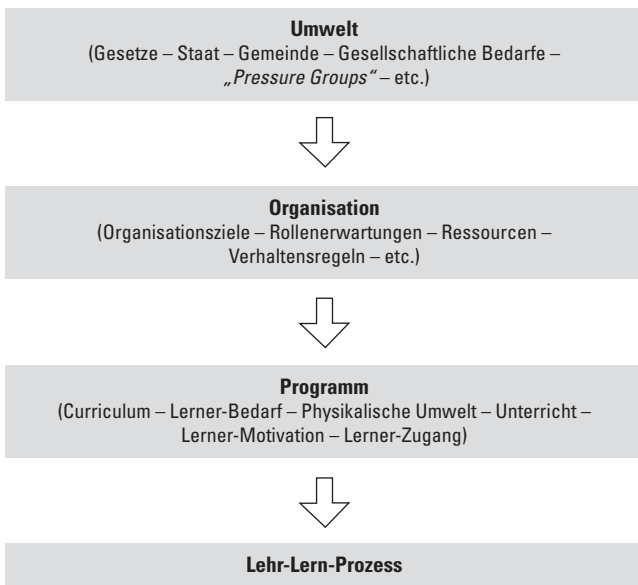


Abb. 4: Die Einflüsse der sozialen Einrichtung auf den Unterricht (nach KOWALSKI 1988)

Kowalski geht davon aus, dass das Handeln der pädagogischen Akteure nicht nur von den individuellen Handlungszielen, sondern auch von den Ressourcen und Restriktionen abhängig ist, denen sie ausgesetzt sind. Gerade diese letztgenannten Aspekte werden hier in den Mittelpunkt der Analyse gerückt. Weiterbildungseinrichtungen sind dementsprechend als soziale Einrichtungen zu betrachten, die objektiv-strukturelle und symbolisch-kognitive Handlungsbedingungen schaffen. Dabei verdeutlicht die Abbildung sehr drastisch, dass die möglichen Einflussfaktoren kaum eingegrenzt werden können: Vom politischen System über die wirtschaftliche Situation, die Ziele der Einrichtung, die Kompetenzen der Kursleiter bis hin zu den Erwartungen der Teilnehmer reichen die theoretisch anzunehmenden Faktoren.

Um aus dieser Vielfalt diejenigen Kategorien herauszugreifen, die besonders relevant sind, werden ich im Folgenden wiederum auf die Ausführungen der Interviewpartner zurückgreifen und diejenigen The-

men herausarbeiten, die für die Kursleiter bedeutsam sind. Dieses Vorgehen steht dabei auch in Passung zu den neueren Entwicklungen innerhalb der Organisationstheorie. Denn hier wurde im Hinblick auf die Frage nach den Auswirkungen der Organisationsstruktur auf das Handeln der Akteure zunehmend der Einfluss der Entscheider hervorgehoben. Dabei wird – gemäß dem Ansatz der strategischen Wahl (vgl. Kieser 1999, S. 191f.) – davon ausgegangen, dass diejenigen, die über Entscheidungskompetenzen verfügen, auf der Basis einer Situationsbewertung handeln. Sie berücksichtigen die Erwartungen der Kunden, der Auftraggeber und der Mitarbeiter, die Umweltbedingungen sowie die konkrete Organisationssituation und entwickeln im Anschluss daran konkrete Handlungspläne. Mit anderen Worten: Die Interpretation der Situation wird zunehmend als relevanter Einflussfaktor für die Handlungserklärung erkannt. Die Situationsdefinition aber basiert auch auf der Hervorhebung einzelner Rahmenbedingungen und der Vernachlässigung anderer Kontexte. Vor diesem Hintergrund stellt die Herausarbeitung der für die Akteure wichtigen institutionellen Handlungsbedingungen einen notwendigen Analyseschritt dar.

## **5.2 Empirische Annäherungen**

---

### ***5.2.1 Herr Peters und die materiellen Anreize betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen***

Herr Peters, der im Rahmen von betrieblichen Weiterbildungsprogrammen Präsentations-, Kommunikations- bzw. Gesprächsführungs- und Zeitmanagementseminare anbietet, geht in seinen Ausführungen besonders auf die motivationalen Aspekte der Akteure ein.

*„Also, es sind ganz normale erwachsene Menschen, mehr oder weniger wie Du und ich, die sich nicht blamieren wollen und die gerne was mitnehmen. Und wo findest Du des? Und dann in kleinen Gruppen unter begünstigten Bedingungen irgendwo in Hotels, außerhalb und so weiter“ (Z. 550-553).*

Die Teilnehmer sind in der Regel motiviert. Herr Peters sieht dies darin begründet, dass sie etwas erreichen wollen – also durch „Umzu“-Motive geleitet sind (vgl. oben Kap. 4.2.3) – und deshalb an einer Zusammenarbeit interessiert sind. Weil sie alle aus demselben Betrieb kommen, sieht der Kursleiter sie unter einem gewissen Druck, vor den Kollegen nicht in negativem Licht zu erscheinen. Auch diese soziale Situation erhöht seines Erachtens die Aktivität der Teilnehmer. Des Wei-

teren führt er insbesondere die Finanzierung an: „Die werden gezahlt [sic] dafür, dass sie drin sitzen“ (Z. 567f.).

Die Motivation der Akteure wird somit in einem engen Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen gesehen. Neben der sozialen Konstellation in der Gruppe weist Herr Peters insbesondere auf die gute Ausstattung der Tagungshäuser und die Bezahlung von Teilnehmern und Trainern hin.

„Ah, der Trainer werd gut gezahlt, hat also eine hohe Motivation, was zu machen. (I: ((lachen))) Es gibt fast nix besseres. ((räuspern)) (I: Ja, was wär denn der Unterschied...) Inhaltlich wird ned reingeredet. (I: Ja.) Also es ist, es gibt quasi wenig wo ich mir vorstellen kann, was noch idealere Situationen sind, um, um zu lehren“ (Z. 553-557).

Das gute Honorar wirkt sich dann auch auf Motivation und Engagement des Kursleiters aus. „Worum geht's mir als Trainer?“ (Z. 409) Herr Peters beantwortet diese rhetorische Frage mit der Absicht,

„ein gutes Seminar zu machen. (I: Hm.) Und ein gutes Seminar heißt, dass die Leute zufrieden sein müssen. (I: Hm.) (...) Des muss quasi allweil sicher gestellt sein. (I: Hm.) Wenn .. im Zweifel drum geht, ob die eher was lernen sollen oder eher zufrieden sein sollen, dann sollen sie eher zufrieden sein. Und des Lernen ist fast ein Nebenprodukt des Ganzen“ (Z. 412-422).

Die Zufriedenheit der Teilnehmer kommt in einer guten Seminarbewertung zum Ausdruck. Dies ist nicht nur die Voraussetzung dafür, dass die Auftraggeber zufrieden sind, sondern auch die Grundlage dafür, dass die Kursleiter neue Aufträge bekommen. Für den Kursleiter ergeben sich daraus spezifischen Konsequenz für das eigene Handeln. Um dieses Ziel zu erreichen,

„muss ich viel Einsatz zeigen. ... Muss für die Leut' präsent sein, ansprechbar. Dazu müssen wir was machen, was einen Bezug hat zum Thema, (I: Hm.) wie es formuliert ist, (I: Hm.) und was zu den Erwartungen der Leut'. (I: Hm. Okay, ja.) ... Und des müssen wir möglichst so als als Prozess organisieren. Des weiß ich vorher auch ned genau. Also, mit welchen Erwartungen die Leut' kommen, oder (I: Hm.) was die konkret im Kopf haben. (I: Hm.) Aber darauf kann ich mich dann wieder einlassen. Aber der Bezugspunkt ist hauptsächlich, für mich als Trainer, dass es ein gutes Seminar wird. (I: Hm.) ...“ (Z. 142-420).



### **5.2.2 Frau Sand und die zeitbedingten Spielräume und Restriktionen**

Veronika Sand bietet freiberuflich für verschiedene Weiterbildungsträger (Volkshochschule, Arbeitsamt, Firmen, Kommunen etc.) Kurse und Seminare „im persönlichkeitsbildenden Bereich“ (Z. 81) an. Inhaltlich geht es dabei um Themen wie ‚Angst verlieren‘, oder ‚Leben kreativ genießen‘, ‚Lust auf Veränderung‘. „Also einfach auch so dieses was, was die Persönlichkeit irgendwie rund macht“ (Z. 87-92). Auch sie weist auf die Unterschiede zwischen privaten und kommunalen Auftraggebern hin. Allerdings nennt sie dabei nicht nur die Bezahlung, sondern auch die inhaltlichen Gestaltungs- und zeitlichen Strukturierungsmöglichkeiten, die für sie wichtige Freiräume bzw. einengende Restriktionen bedeuten. Gerade die über einen längeren Zeitraum laufenden Kurse für Arbeitslose oder Berufs-Wiedereinsteigerinnen eröffnen ihr die Möglichkeit, neue Konzepte zu erproben:

„... da kann man halt auch viel ausprobieren, weil man da vom Volumen her mehr Zeit hat. Die sind zwar nicht so gut bezahlt, aber all die Sachen zu schauen – wie ein neues Rollenspiel, wie kommt das an, (I: Mhm) ja? Oder mit Video – neue Aufteilungen irgendwie. Mache ich da eine Dreiergruppe und schicke ich drei vor die Tür oder ... So was, kann ich nicht machen, wenn ich in einer Firma mal gerade einen Tag rausgeschunden habe zum doppelten Tagessatz (leicht lachend) oder so //I: Mhm// von dem was ich in dem Institut bekomme, da kann ich keine Experimente anfangen. Da muss ich was machen, wo ich hundertprozentig weiß das wirkt. Das heißt, deshalb ist es nicht schlechter, aber ich habe natürlich, wenn ich 5 Tage oder 4 Wochen Kommunikation habe, da kommt, erst mal kommen manche nicht 4 Wochen am Stück, ge? (I: Mhm) Da gehen Sie zum Arzt irgendwann, da habe ich ja Pufferzeiten drin. Da kann ich ja unglaublich perfektionieren und ausprobieren, ge? (I: Mhm)“ (Z. 406-417).

### **5.2.3 Herr Ernst und die Besonderheit zertifikatsorientierter Weiterbildung**

Herr Ernst bietet im Rahmen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen Seminare im Bereich Verkauf und Marketing an. All diese Kurse sind Bestandteil berufsqualifizierender Ausbildungsgänge und schließen mit einer Prüfung ab. Vor dem Hintergrund der damit angesprochenen institutionellen Erwartungen definiert auch Herr Ernst seine Aufgabe so, dass einerseits die Teilnehmer die Prüfung bestehen, andererseits dass sie es „hinterher beruflich zu was gebracht (haben)“ (Z. 210f.). Hierfür sieht er es als nötig an, dass seine Teilnehmer nicht nur die Skripte lesen und auswendig lernen, sondern in der Lage sind, Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Fächern herzustellen.

„Also meine, meine Aufgabe sie ich primär darin, äh, .. diese Leute vorzubereiten. Nicht nur auf die Prüfung, sondern dass sie a ihre Prüfung bestehen, nicht unbedingt mit einem ‚Einsler‘, wenn man bei mir Unterricht hat. Aber ich habe sehr viele Abgänger, äh, sowohl von dieser als auch von anderen Akademien, die haben's hinterher beruflich zu was gebracht. (I: Hm.) Weil die .. diese Verknüpfungen dann herstellen konnten mit den verschiedenen Fächern. Und da seh ich meine Aufgabe. Und net da, das runterlesen und Arbeitsblätter austeilen und sagen, die Lösung steht weiter hinten“ (Z. 207-213).

Inhaltlich muss sich Herr Ernst an die vorgegebenen Rahmentoffpläne der Bildungsträger halten. Von der Weiterbildungsakademie wurden zu diesem Zweck Skripte entwickelt, an Hand derer sich die Teilnehmer auf die Prüfungen vorbereiten können. Herr Ernst orientiert sich bei seinen Kursen zwar an den Rahmenstoffplänen, übernimmt aber die Skripte nicht in seinen Unterricht, da sie seiner Meinung nach zu dünn und einfach sind und die Teilnehmer sie alleine durchlesen können. Er erarbeitet mit seinen Kursteilnehmern spezielle Arbeitsblätter, wobei ihm als Grundlage seine eigenen Unterlagen und Bücher dienen.

„Und mein (betont) Konzept besteht darin ... den Rahmenstoffplan oder .. etwas dezidiertes, des Inhaltsverzeichnis des Skriptes auf wenige DIN A4 Blätter strukturiert zusammenzufassen. So dass nach .. – Beispielsweise jetzt nach vierzig Stunden oder vierundvierzig Stunden Kommunikationspolitik, wo also innerhalb des Marketings die Kommunikationspolitik abgehandelt wird, äh, die Teilnehmer von mir ... fünf DIN A4 Blätter haben, die sie sich selber geschrieben haben, die ich auf dem Overheadprojektor vorstrukturiert habe nach einem festen Raster, dort finden die die Inhalte wieder und die Verzweigungen daraus. Also ein etwas banaleres Mindmapping kriegen sie dann vorvisualisiert“ (Z. 162-170).

Herr Ernst bearbeitet in seinen Kursen überwiegend die von ihm eingebrachten Fälle. Dabei wählt er die Methode des Frontalunterrichts – wobei er Wert darauf legt, dass sein Vortrag „praxisgewürzt“ (Z. 603) ist. Auch betont er seine temperamentvolle Vermittlungsweise.

„... und in dieser, in diesem Bereich gibt's halt net so viel, die des dann so machen wollen und auch dementsprechend, ja, inbrünstig rüberbringen. Ich bin da dann relativ lebhaft, jetzt bin ich ja sehr gesittet bei Ihnen. (I: Hm. ((Lachen))) Aber wenn ich im Unterricht bin, da geh i dann schon a mal auf und, äh, wird den Teilnehmern des auch richtig des vormachen, dass man das ganze auch mit Leben erfüllen muss und net so t... so, so tranig rüberbringt. Also da ist einiges dann an Power drin“ (Z. 244-250).

Dennoch lässt sich festhalten, dass sich Herr Ernst an den institutionellen Erwartungen orientiert, die von Seiten der Teilnehmer wie

auch des Weiterbildungsträgers das Bestehen der Prüfung in den Mittelpunkt rücken. Entsprechend gilt es den Kurs so zu konzipieren, dass die in der Prüfung geforderten Wissensbestände vermittelt und von den Teilnehmern in praxisrelevante Zusammenhänge eingeordnet werden können. Dies wird realisiert in Form von Unterweisungen, in denen der Kursleiter das sachlich relevante Wissen – also gemäß einer objektivistischen Wissenstheorie – so vermittelt, dass die Teilnehmer Einblick in Sachzusammenhänge erhalten.

#### ***5.2.4 Frau Lange und der Einfluss des Selbstverständnisses des Weiterbildungsträgers***

Frau Lange ist 38 Jahre alt. Sie studierte Diplompädagogik und arbeitet seit vier Jahren bei einem katholischen Bildungsträger, der sowohl Erwachsenenbildungsveranstaltungen als auch Sozialarbeit anbietet. Sie ist dort als hauptamtliche Mitarbeiterin beschäftigt, hält Seminare über lebensweltliche Fragen, übt Beratungstätigkeiten aus und erledigt organisatorische Aufgaben. Ihre Kursthemen vorwiegend so gewählt, dass sie Menschen in Problem- und Konfliktsituationen die Möglichkeit des gegenseitigen Austausches und das Erleben neuer Erfahrungen zeigen. Im Vordergrund stehen somit die Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer.

„Dann, äh, habe ich zum, schon zwei mal jetzt ein längeres Seminar, (...) ähm, über (...) das Thema Lebensqualität gemacht. Da habe ich auch die (...) Teilnehmer bestimmen lassen, welche Inhalte sie da auch rein haben wollen (I: Mhm). Und das ist immer so bei den ersten Sitzungen, dass man, dass die Teilnehmer mit mir zusammen die Themen halt erarbeiten und, ähm, anschließend schau ich halt, ob ich Referenten dazu einlade, ob ich selbst was übernehme, ob die Teilnehmer was zum Teil übernehmen können (I: Mhm) und so halt. Und, da geht es aber auch, äh, speziell jetzt bei diesen, äh, (...) bei diesem Thema wie zum Beispiel Lebensqualität auch mehr, äh, fff, (...) ja, um die Moderatortätigkeit von mir. Also, dass ich da auch (...) eher, (...) ja, Leute ins Gespräch bringe, und die Teilnehmer eigentlich die Experten (I: Mhm) selbst sind“ (Z. 276-286).

„Beim Gesprächskreis für Trauernde sind die, äh, allein durch das Thema, sind die Teilnehmer, ja, also Betroffene und insofern auch die Experten. Da fühle ich mich eigentlich auch, äh, gar nicht kompetent genug, um da groß (...) äh, Anregungen zu geben. Ähm, insofern erübrigt sich das dann, das ist eigentlich mehr, dass ich, äh, schaue, dass ich das Gespräch, äh, begleite und eher schaue, wenn es (...) in die falsche Richtung läuft, wie kommen wir noch mal zum Thema, oder, äh, wo, woran liegt es, dass wir uns eben immer um das Gleiche drehen, solche Dinge halt. Also, da ist es überhaupt kein Problem (I: Mhm), weil eben die Betroffenheit da ist bei denen“ (Z. 390-398).

Das Bemühen, sich an den Lebenslagen der Teilnehmer zu orientieren, wirkt sich damit auf die Konzeption der Bildungsarbeit aus: Einerseits kommt der Analyse der Bedürfnisse eine zentrale Bedeutung zu und andererseits werden Kursleiter nicht primär als Wissensvermittler oder Methodenexperten angesehen, sondern übernehmen auch häufig die Rolle des kompetenten Gesprächspartners. So nimmt auch Frau Lange für sich selbst nicht den Status einer Expertin in Anspruch, sondern betont – gerade im Zusammenhang mit den Trauer- und Lebensqualität-Seminaren –, dass die Teilnehmer hier aufgrund ihrer Betroffenheit die eigentlichen Experten sind und über eine Vielfalt an Wissen verfügen. Dieses Wissen soll den anderen Kursteilnehmern zugänglich gemacht werden – etwa durch Einbringen persönlicher Erfahrungen, Gedankenaustausch, intensives Besprechen, Impulsreferate.

Ihre Unterrichtstätigkeit ist somit eingebettet in ein institutionelles Selbstverständnis, das sich an dem Modell der Diakonie orientiert und darauf abzielt, für die Mitglieder der Gemeinde Kommunikations- und Bildungsmöglichkeiten anzubieten. So erklärt sich der Träger explizit für die Bearbeitung spezifischer Themen und Problemlagen sowie spezifischer Adressaten zuständig. Die Zielgruppe ist dabei geographisch bestimmt; aus diesem Grund wird der Frage nach den jeweiligen Problemlagen und den Fragen der Mitglieder der Gemeinde eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Gerade die alltägliche Lebensbewältigung bringt es mit sich, dass das Konzept personbezogener Weiterbildung vertreten wird. Dies lässt sich dann in verschiedener Weise umsetzen: einmal mit Hilfe einer subjektbezogenen Wissenstheorie, die – wie dies bei Frau Lange deutlich wurde – das je individuelle Wissen der Teilnehmer hervorhebt und die Aufgabe der Kursleitung in der Moderation eines sozialen Austausches sieht. Personbezogene Weiterbildung kann aber auch so konzipiert werden, dass – vor dem Hintergrund einer objektivistischen Wissenstheorie – der Kursleiter als Berater tätig ist, der den Adressaten das für ihre Problemsituation bedeutsame Wissen – etwa Handlungsstrategien oder gesetzliche Grundlagen – vermittelt.

### ***5.2.5 Frau Teissen und der Einfluss des Kursthemas***

Frau Teissen ist 30 Jahre alt und hat ein Studium der Pädagogik absolviert. Innerhalb der Erwachsenenbildung bietet sie Kurse in zwei Bereichen an: Im Bereich Medienpädagogik stehen Themen wie ‚Kinder und Medien‘ bzw. ‚Kinder und Fernsehen‘ im Mittelpunkt, die sie bei

Elternabenden in Kindergärten und Schulen behandelt. Im Bereich Kulturpädagogik bietet Frau Teissen Wochenendseminare zu sog. Lebens-  
themen wie ‚Nähe und Distanz‘, ‚Abschied und Neubeginn‘ an (vgl. Z. 57ff.).

Auffallend ist dabei die Kontrastierung der unterrichtsbezogenen Tätigkeit, die Frau Teissen mit den verschiedenen Kursen verbindet: Im Bereich Medienpädagogik versteht sie sich selbst als jemanden, der über Fachwissen verfügt, das er didaktisch aufbereitet und anbietet. *„Da hab ... gibt es halt bestimmtes Fachwissen, wie Kinder Filme wahrnehmen und, ähm, wie man halt umgehen kann“* (Z. 78f.). Die Kursleiterin verfügt über das entsprechende Informations- und Faktenwissen und gibt es an die Zuhörer weiter:

*„Du wirst von mir sehr viel Information und Faktenwissen auch bekommen, Du würdest von mir auch, ähm ..., ja, so Kurzreferate kriegen, und es würden die Fragen, die Du stellst und die Du stellen willst, ähm, um die würde es auch gehen, auch in der Gruppe. Und, ähm, ganz praktisch auch darum, geht’s um die Sendung mit der Maus oder um Turtles oder so was“* (Z. 821-826).

Es liegt dann an den einzelnen Teilnehmern, dieses Wissen für sich umzusetzen. Allerdings müssen sie in der Gruppe Raum für ihre Sichtweisen bekommen. Frau Teissen versteht sich selbst als Leiterin, deren Aufgabe es ist, die Gruppe *„verantwortungsvoll zu leiten“* (Z. 149), die es den Teilnehmern ermöglicht, Erfahrungen zu machen und zu lernen.

Im Bereich Kulturpädagogik arbeitet sie *„pädagogisch zu bestimmten Themen des Lebens. Zum Beispiel zum Thema ‚Nähe und Distanz‘ oder zum Thema ‚Abschied und Neubeginn‘“* (Z. 56-58). Dabei präsentiert sich Frau Teissen als Expertin nicht für die Inhalte, sondern für die Leitung der Gruppe. Ihre Aufgabe ist es, Erfahrungsräume zu schaffen.

*„Und, ähm ..., ja, wir haben, also der größte Unterschied, denk ich, zwischen den beiden Bereichen ist, tendenziell, dass ich bei diesem kulturpädagogischen Bereich ... bin ich als Leiterin, hab ich die Ahnung von der Methode und von Gruppenleitung ... und schaffe so Räume, in denen Erfahrung gemacht werden kann. Also, ich ins, ich inszeniere Erfahrungsmöglichkeiten. Ich selber, ... ähm, habe nicht das Wissen über ‚Abschied und Neubeginn‘. Das hat, das bringt jeder selber mit, und insgesamt arbeitet man in der Gruppe, dass jeder für sich damit weiterkommt. Aber da hab ich mehr ((betont)) das Wissen über die Methode. Ähm.“*

Auch wenn ich mich mit dem Inhalt auseinandergesetzt habe, aber da es extrem teilnehmerorientiert ist, ähm, mit hohem Selbsterfahrungsanteil, ist mein Wissen die Methode und die Verantwortung auch für die Gruppe.“ (Z. 62-74).

Aufgabe der Leiterin ist es nach Frau Teissen auch, dass eine Gruppenatmosphäre geschaffen wird, die Lernen ermöglicht, die angstfrei ist und die Vertrauen schafft „Ähm, und dass die Leute wissen und merken und fühlen, dass sie ihre Situation selbst mitgestalten“ (Z. 205f.).

### **5.2.6 Herr Günther und der Einfluss der Teilnahmebedingungen**

Herr Günther ist 36 Jahre alt. Der promovierte Politikwissenschaftler ist hauptberuflich an einer Zivildienstschule tätig. Dort hält er insbesondere „staatsbürgerliche Bildungsseminare“ (Z. 57). Als bedeutenden institutionellen Einflussfaktor beschreibt er die Tatsache, dass die Zivildienstleistenden verpflichtet sind, an den Kursen teilzunehmen. Sie müssen pünktlich erscheinen und sollten den Ablauf des Kurses nicht stören. Während bei freiwilliger Kursteilnahme die Teilnehmer wegbleiben können, wenn ihnen die Inhalte oder der Stil des Kurses nicht zusagen, müssen in diesem Fall die Zivildienstleistenden ihre Zeit ‚absitzen‘. Ansonsten riskieren sie Disziplinarmaßnahmen.

„Also, das heißt, also, die werden dann auch zum Teil diszipliniert. Hm, ähm, also, zum Beispiel wenn die am Anfang, am Seminaranfang zwei Stunden zu spät kommen, äh, dann kriegen sie ne erzieherische Maßnahme, so nennt sich das, sag ich so ein schriftlicher Vorgang. Kommen sie aber fünf Stunden zu spät, gibt es ne Disziplinarmaßnahme, ähm, kommen sie dann ein paar mal zu spät in den Unterricht, könnte, könnte man ihnen auch ne Disziplinarmaßnahme geben oder, wenn sie jetzt stören, man könnte sie irgendwie rauswerfen, mit irgendwelchen Maßnahmen überziehen, äh, die auch mit finanziellen Einbußen für sie verbunden wären und so, ja“ (Z. 720-729).

Die mangelnde Freiwilligkeit der Teilnahme an den Seminaren und die gesetzlichen Möglichkeiten, die Teilnahme zu erzwingen, bringen es mit sich, dass die Teilnehmer häufig nicht motiviert sind, sich am Unterricht zu beteiligen. Ein weiteres Problem sieht Herr Günther in der Tatsache, dass die Gruppen nicht nach den Vorkenntnissen ihrer Teilnehmer, sondern nach deren zukünftigen Aufgaben wie z. B. Pflegedienst im Krankenhaus, Arbeit mit Behinderten usw. (Z. 200 ff.) zusammengestellt werden. Dies führt dazu, dass in einer Gruppe junge Männer mit Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, angefangener oder abgebro-

chener Lehre, Abiturienten und selten auch Personen mit abgebrochenem oder abgeschlossenem Studium zusammengefasst sein können (Z. 345 ff.). Hieraus ergibt sich das Problem, die Aufgabenstellung so zu gestalten, dass die Teilnehmer weder unterfordert noch überfordert sind. Aufgrund dieser Bedingungen kann es sein, dass in manchen Kursen anspruchsvoll diskutiert wird, während in anderen Kursen Leute sitzen,

„die vor allem daran interessiert sind, hier sich an der Schule zuzusaufen, sagen wir mal so ((lacht)) und dann kein Hintergrundwissen mitbringen und überhaupt deren Motivation total schlecht ist und die keine Lust haben und so, dann äh, dann mach ich das auch anders“ (Z.372-374).

### **5.3 Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Differenzierung institutioneller Weiterbildungskontexte**

---

Anhand der Interviewauswertungen lassen sich fünf Aspekte institutioneller Bedingungen herausarbeiten:

1. ideell-normative Bedingungen (= Selbstverständnis der Weiterbildungseinrichtung)
2. materielle Bedingungen (z. B. Bezahlung)
3. soziale Bedingungen (Gruppenzusammensetzung, Teilnahmebedingungen etc.)
4. zeitliche Bedingungen (Veranstaltungsform etc. )
5. sachlich-inhaltlicher Rahmen (= Themen der Bildungsveranstaltungen).

Dabei ist auffallend, dass die traditionelle Unterscheidung zwischen beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Weiter- und Erwachsenenbildung, wie sie noch in den Äußerungen des Deutschen Bildungsrats selbstverständlich enthalten war (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970), von den befragten Kursleitern nicht aufgegriffen wird. An die Stelle der Differenz zwischen Maßnahmen zur beruflichen Qualifikation und allgemeiner Erwachsenenbildung, „deren Funktion schwerpunktmäßig die Bildung des Individuums und die Pflege der politischen Kultur in einer demokratischen Gesellschaft ist“ (Diemer/Peters 1998, S. 26), tritt hier die Bezugnahme auf konkrete Handlungsbedingungen. Für das Kursleiterhandeln scheint damit der Einfluss der Bildungsträger eher gering zu sein. Bedeutsam dagegen sind diejenigen Bedingungen, die sich aus der Umsetzung der Vorgaben der Weiterbildungsträger im Rahmen der konkreten Bildungseinrichtungen ergeben.<sup>4</sup>

Richtet man den Blick nun – wie es die Absicht des vorliegenden Kapitels ist – auf die durch die Weiterbildungseinrichtung vorgegebenen Handlungsrahmen, dann wird es möglich, die Aussagen der befragten Kursleiter zur Beschreibung struktureller Merkmale von Bildungsinstitutionen zu bündeln.<sup>5</sup>

Dabei lassen sich drei institutionelle Handlungskontexte herausarbeiten:

1. Weiterbildungseinrichtungen, die sich – wie etwa die Industrie- und Handelskammern, die Handwerkskammern oder auch die verschiedenen Berufsbildungswerke – durch explizite Maßnahmen zur sog. Aufstiegsbildung oder Anpassungsbildung auszeichnen (vgl. Wittpoth 1997, S. 87ff). Im Zentrum steht hier die Vergabe von Zertifikaten, ein Sachverhalt, der nicht nur das Kursleiterhandeln, sondern auch die Teilnehmererwartungen beeinflusst. Entsprechend wird die Teilnahmebereitschaft als Ergebnis einer „Um-zu“-Motivation gedeutet. Die damit betonten Interessen werden durch ein Weiterbildungsangebot zu befriedigen versucht, das sich als abschlussbezogen beschreiben lässt. Im Zentrum steht dementsprechend ein Kursleiter, der sein Fachwissen in Form von Instruktionen vermittelt. Dabei sind thematisch keine Begrenzungen feststellbar. Sowohl Sachverhaltswissen (z. B. Managementtheorien) als auch Handlungs- und Personwissen (z. B. Kommunikations- und Führungskräfte-training) kann in diesen *abschlussbezogenen Weiterbildungsinstitutionen* vermittelt und angeeignet werden.
2. Weiterbildungsinstitutionen, die sich an den Interessen der Teilnehmer orientieren. Hierzu können die Volkshochschulen gezählt werden, die durch eine Vielfalt erwachsenenpädagogischer Aktivitäten die soziale, kulturelle und geistige Entfaltung der Bürgerinnen und Bürger ermöglichen (vgl. Wittpoth 1997, S. 110). Ebenso sind EDV- und Sprachinstitute etc. zu nennen, da auch diese Weiterbildungseinrichtungen sich in ihren Angeboten und in der Kursgestaltung an den Bedürfnissen potenzieller Teilnehmer orientieren.

Es wird davon ausgegangen, dass Menschen spezifische Interessen und Ziele haben und auf der Basis dieser „Weil“-Motive in Bildungsveranstaltungen gehen. Auf diese Situation reagieren *interessenbezogene Weiterbildungsinstitutionen*. Die Antwort auf die Interessen der Teilnehmer kann darin bestehen, dass Wei-



terbildung in Form von Fachschulung oder in Form von Persönlichkeitsbildung realisiert wird. Auch lassen sich die Lehr-Lern-Prozesse sowohl in Form von Instruktionen als auch durch das Arrangement von Problembearbeitungsmöglichkeiten realisieren – je nachdem, welches Verständnis von Handlungsorientierung im Vordergrund steht (vgl. hierzu Kap. 3.5). Gemeinsam ist diesem Institutionentyp allein, dass die Vergabe von Zertifikaten nicht im Zentrum steht und dass sie durch ihre Arbeit einen Beitrag zur Lebensbewältigung leisten wollen, also immer wieder die Beziehung zwischen dem Wissen und dem alltäglichen Handeln herausarbeiten.

3. Einrichtungen, die sich als Hilfe zur Bewältigung individueller Problemlagen verstehen. Hierzu sind die evangelischen und die katholischen Anbieter zu zählen, die – ausgehend von einem christlichen Menschenbild – die Probleme, die dem einzelnen Menschen aus objektiven Krisensituationen erwachsen, in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten rücken.<sup>6</sup> Grundlegendes Ziel kirchlichen Handelns ist dabei, „dem Menschen zu helfen, dass sein individuelles und soziales Leben möglichst umfassend gelingt“ (Schmitt, zit. nach Wittpoth 1997, S. 123). Im Einzelnen ist es dazu notwendig, bei der Wahrnehmung der Probleme zu helfen, eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Problemlösungsangeboten zu gewährleisten, konkrete praktische Erfahrungen gelebten christlichen Lebens zu ermöglichen, Gleichgesinnte zusammenzuführen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, „sich immer wieder neu in ihren Lebensauffassungen und Lebensarten“ zu bestärken (Wittpoth 1997, S. 123). Hierzu können aber auch diejenigen privaten Bildungsinstitute zählen, die mit ihren Angeboten einen Beitrag zur Weiterbildung einzelner Berufsgruppen oder Zielgruppen leisten wollen – seien dies Lehrerbildungsveranstaltungen, Führungskräfte trainings oder Flirtkurse.

*Problemorientierte Weiterbildungsinstitutionen* geht davon aus, dass die Teilnehmer in die Seminare kommen, weil sie Hilfe bei der Lösung eines konkreten Problems erhoffen. Für die Konzeption von Bildungsarbeit bietet es sich dementsprechend an, sich am Prinzip der Zielgruppenarbeit zu orientieren und Weiterbildung als Persönlichkeitsbildung zu begreifen. Auf methodischer Ebene dürfte eine Bevorzugung von Formen der Situationsge-

staltung auf Seiten der Kursleiter und Selbsttätigkeit und Aktivität auf Seiten der Teilnehmer typisch sein.

**Zusammenfassend** lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Offenlegung der für die Kursleiter als bedeutsam angesehenen institutionellen Einflussfaktoren es ermöglicht, strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Weiterbildungsanbietern herauszuarbeiten. Auf der Basis der vorliegenden Interviews konnten drei Typen differenziert werden: abschlussbezogene, interessenbezogene und problembezogene Weiterbildungsinstitutionen. Damit wird zugleich ein Vorschlag unterbreitet, die vorherrschende Unübersichtlichkeit der Weiterbildungslandschaft zu ordnen.

Darüber hinaus kann die detaillierte Beschäftigung mit den institutionalisierten Handlungsbedingungen auf Zusammenhänge zwischen den durch die Weiterbildungseinrichtung vorgegebenen organisatorischen Rahmenbedingungen und den Erwartungen der Akteure hinweisen: So ist beispielsweise davon auszugehen, dass Menschen, die ein Zertifikat erwerben wollen, Weiterbildungsorganisationen besuchen, die dieses anbieten. Die Teilnehmer gehen also mit einer spezifischen Erwartung in den entsprechenden Kurs. Ebenso ist die Freiwilligkeit der Teilnahme ein Merkmal, das sowohl die individuell-motivationalen wie auch die rechtlichen und organisatorischen Kontexte von Weiterbildung betrifft. Denn sie bezieht sich einerseits auf die ‚objektiven‘ Teilnahmevoraussetzungen, also insbesondere die Frage, ob die Teilnahme selbst- oder fremdbestimmt ist, andererseits auf die subjektiven Motive der Handelnden und dementsprechend auch auf die Bereitschaft zur Mitarbeit sowie auf die Erwartungen gegenüber dem Kursleiter.

Die Beschäftigung mit den institutionellen Bedingungen pädagogischen Handelns verweist somit auch auf die Notwendigkeit, die häufig anzutreffende Trennung zwischen subjektiven und objektiven Handlungsbedingungen, zwischen individuellen Zielen und organisatorischen Bedingungen aufzulösen und den Blick auf die konkreten Handlungssituationen und ihre spezifischen Voraussetzungen zu richten.

## 6. Kursleiterhandeln im wissenstheoretischen Kontext

---

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war die These, dass Unterrichtskonzeptionen auch von dem zugrunde liegenden Wissensverständnis beeinflusst sind. Entsprechend wurde die Frage in den Mittelpunkt gestellt, mit Hilfe welcher Wissens- und Unterrichtstheorien Kursleiter ihre Seminare konzipieren und durchführen. Zur Bearbeitung dieser Frage wurden in einem ersten Schritt die empirisch vorzufindenden Konzepte des Wissens und des Unterrichtens erfasst. Auf der Basis einer inhaltsanalytischen Auswertung von Interviews mit Kursleitern aus dem Weiterbildungsbereich konnten ihre Vorstellungen vom Wissen herausgearbeitet und die unterschiedlichen Dimensionen des Unterrichtens beleuchtet werden. Damit ermöglicht die Studie erstens einen Beitrag zur empirischen Untersuchung des Kursleiterhandelns. Sie lässt zweitens den Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien des Wissens und denen des Unterrichtens erkennen und drittens die Implikationen für eine Theorie des Unterrichtshandeln diskutieren.

### 6.1 Die empirischen Ergebnisse in der Diskussion

---

#### 6.1.1 Kursleiter-Selbstverständnis

Die Interviewanalysen haben gezeigt, dass den Kursleitern eine wichtige Position innerhalb des Seminars beigemessen wird. Sie sind es, die als Experten für die Unterrichtsprozesse verantwortlich zeichnen. Drei unterschiedliche Weisen des Selbstverständnisses waren zu erkennen: ein Kursleiter versteht sich entweder als *Fachexperte*, als *Methodenexperte* oder als *Gesprächspartner*.

Es lassen sich Ähnlichkeiten mit den von Bastian (1997) herausgearbeiteten Kursleiterprofilen feststellen: Der Fachexperte vereint in sich den von Bastian beschriebenen fachorientierten Repräsentanten gesellschaftlichen Gestaltungswissens und den als Facharbeiter gekennzeichneten Vermittler zwischen gesellschaftlichem Gestaltungswissen und individuellem Orientierungsbedarf. Der Methodenexperte entspricht dem prozessorientierten Vermittler und der Gesprächspartner dem persönlichkeitsorientierten Anwalt der Selbstverwirklichungsidee. Andere Au-

toren unterscheiden den Sachexperten, den pädagogisch kompetenten Vermittler und den motivierenden Lernpartner (vgl. z. B. Scherer 1987; Schiersmann 1990).

Kursleiter verstehen sich also nicht mehr ausschließlich als Fachexperten – wie dies etwa noch die Untersuchung von Siebert u. a. (vgl. Grundlagenstudie 1975; Siebert 1983) ergab. Vielmehr zeigt sich – wie dies in der sog. Ostwestfalen-Studie zu erkennen war (Scherer 1987b) –, dass sie zunehmend vor allem den sozialen Aspekt ihrer pädagogischen Tätigkeit beachten.<sup>1</sup> Folglich nehmen sie nicht nur fachliche oder methodisch-didaktische, sondern auch sozial-interaktive Kompetenz für sich in Anspruch.<sup>2</sup> Keinesfalls sehen Kursleiter ihre einzige bzw. wichtigste Aufgabe in der „Vermittlung von Kenntnissen“ (Unsel 1992, S. 292).

Allerdings fällt bei den für die vorliegende Untersuchung befragten Kursleitern auf, dass sie sich selbst vorwiegend nur *einem* Kursleitertyp zuordnen – denn kaum verbinden sie in ihrer Person den Fachexperten mit dem Methodenexperten oder dem Gesprächspartner. Damit zeigen sich Ähnlichkeiten mit der Typologie Caselmanns (1970), der den *logotropen* von dem *paidotropen* Lehrer unterscheidet:

- Der *logotrope Lehrertyp* ist „der Wissenschaft, der Kultur zugewendet“. Diesen Lehrern „geht es in erster Linie um Bildungsideal und Bildungsziel, um positives Wissen und Können, um den Lehrstoff, um die Weckung der Begeisterung bei der Jugend für die Kulturwerte. Bei aller Unterrichts- und Erziehungstätigkeit liegt für sie das Schwergewicht, der Hauptakzent, auf den objektiven Werten, an denen die jungen Menschen sich emporbilden sollen“ (Caselmann 1970, S. 30).

Es gibt zwei Formen dieses Lehrertyps: „Für die philosophisch Interessierten ist die von ihnen ergriffene Wissenschaft in erster Linie Baumaterial für die eigene Lebens- und Weltanschauung. Es geht ihnen schließlich immer um die letzten Wahrheiten (...). An diese Fragen wollen sie auch letztlich ihre Schüler heranzuführen. (...) Ihr Unterricht wird sich stets durch eine gewisse wohlthätige Geschlossenheit auszeichnen“ (ebd.). Dem stehen die fachwissenschaftlich Interessierten gegenüber. „Das sind jene, die schon in ihrer Jugend begeistert waren für ein Fach oder eine Fächergruppe, für Mathematik und Physik oder alte Sprachen, für neue Sprachen oder für Deutsch und Geschichte,

für Erdkunde oder Biologie und Chemie. In ihrem Fach möchten sie bis an die Grenzen des Wissens schreiten, alles ist ihnen wichtig und interessant. Sie imponieren als Lehrer der Jugend durch ihr Können und Wissen und reißen sie durch ihre Begeisterung für die Gegenstände des Unterrichts mit fort“ (ebd., S. 35).

- Der *paidotrope Lehrertyp* dagegen wird folgendermaßen charakterisiert: „Paidotrop, d. h. dem Kind zugewandt sind diejenigen Lehrer, die in erster Linie nicht an den Stoff, sondern an das Kind denken. Von vornherein, anlagemäßig, lockte sie weniger die Wissenschaft als die Tätigkeit des Erziehers und Unterrichts. Der Umgang mit jungen Menschen ist ihnen ebenso Herzensbedürfnis wie den Logotropen die Beschäftigung mit ihrer Wissenschaft“ (ebd., S. 42).

Auch diesen Typ unterteilt Caselmann in zwei Gruppen. Zum einen der *individuell-psychologisch Interessierte*, der sich in erster Linie dem einzelnen Schüler zuwendet (ebd.), und zum anderen der *generell-psychologisch Interessierte*, bei dem psychologische Fragen allgemeiner Art die Hauptrolle spielen: „Wie behebt man den jugendlichen Trotz, wie erzieht man zur Ehrlichkeit, wie weckt man das jugendliche Interesse für diesen und jenen Unterrichtsgegenstand, wie entstehen Zahlenvorstellungen, wie bildet man Begriffe, wie übt man das Gedächtnis, wie wirkt diese oder jene Maßnahme auf die Klasse als Ganzes? Solche und ähnliche Fragen bewegen die generell-psychologisch Interessierten“ (ebd., S. 46).

Bei genauerem Hinsehen zeigt ein Vergleich zwischen der Caselmanschen Typologie und den Ergebnissen der Interviewanalysen Ähnlichkeiten und Unterschiede. Auch bei der vorliegenden Untersuchung war ein eher an der Sache orientierter und ein eher am Aneignungsprozess orientierter Kursleitertyp zu beschreiben. Allerdings ist der *fachwissenschaftlich-logotrope Typ* – ganz im Gegensatz zum *philosophisch orientierten Typ* – wohl eher in der Schule als im Weiterbildungsbereich aufzufinden. Dies lässt sich biographisch erklären, denn es ist davon auszugehen, dass diejenigen, die schon in der Jugend begeistert waren für ein Fach, sich für ein Fachstudium oder ein Lehrerstudium entschieden haben. Diejenigen, die im Anschluss an eine fachbezogene Ausbildung in die Weiterbildung gelangt sind, dürften nun aber eher den

Typ verkörpern, den Caselmann als *paidotrop* bezeichnet und der das lernende Subjekt in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit stellt. Denn die Motive, als Kursleiter in der Weiterbildung tätig zu werden, liegen wohl nicht nur in den spezifischen Arbeitsbedingungen – z. B. in der Möglichkeit von Teilzeiterwerbstätigkeit –, sondern oft auch im Interesse an der pädagogischen Organisation von Lehr-Lern-Prozessen begründet.

Abweichungen sind allerdings auch beim *paidotropen Lehrertyp* zu sehen. So scheint der *individuell-psychologische Typ* in der Weiterbildung weniger vertreten zu sein als in der Schule. Dieser Befund ließe sich mit dem Hinweis auf unterschiedliche Organisationsformen pädagogischer Wissensvermittlungsprozesse erklären. Denn im Unterschied zum Schulunterricht nimmt die Weiterbildungstätigkeit einen zeitlich weitaus begrenzteren Raum ein – sei es, dass die Veranstaltungen nur einmal in der Woche stattfinden oder dass sie in Form von 3 bis 5 Tage dauernden Blockseminaren abgehalten werden. Diese Rahmenbedingungen führen dazu, dass der persönliche Kontakt zwischen Kursleiter und Teilnehmer nicht so eng sein kann und das Bemühen um individuelle Hilfe enttäuscht werden muss.

Neben dem Hinweis auf die Notwendigkeit, sich detaillierter mit den konkreten Formen und Bedingungen des pädagogischen Handelns in der Weiterbildung zu beschäftigen, gibt die herausgearbeitete Dichotomie zwischen den Fachexperten und den Methodenexperten auch Hinweise für die Debatte um die pädagogische Professionalität. So scheint mir eine wichtige Aufgabe darin zu bestehen, die Verbindung zwischen dem Fachexperten und dem Methodenexperten als Charakteristikum pädagogischer Professionalität theoretisch wie auch im beruflichen Selbstverständnis der Akteure herauszustellen (vgl. hierzu auch Hof 1999a).

### **6.1.2 Konstruktion des Teilnehmers**

Die wissenschaftliche Teilnehmerforschung sieht den Teilnehmer in zunehmendem Maße als Individuum mit unvergleichbarer Biographie und je eigenen Erfahrungs-, Deutungs- und Aneignungsmustern (vgl. Zeuner 1999). In krassem Gegensatz dazu steht das Ergebnis der empirischen Analysen bezüglich der Sichtweise von Kursleitern, die die Teilnehmer jeweils eher als Vertreter eines bestimmten Typs betrachten. Die hier vorgefundene Form der ‚Konstruktion des Teilnehmers‘ (vgl. auch

Arnold/Siebert 1995, S. 22f.) besagt, dass dieser nicht nur als einer konkreten Ziel- oder Adressatengruppe zugehörig angesehen, sondern vor allem nach seinen Motiven für die Teilnahme betrachtet wird.

Besondere Beachtung findet hier das Moment der Freiwilligkeit, deren Vorhandensein bzw. Fehlen – auf Seiten der Teilnehmer – entscheidenden Einfluss auf das Kursgeschehen hat. Die Freiwilligkeit ist dabei ein Merkmal, das sowohl den organisatorischen als auch den institutionellen Kontext von Weiterbildung und Seminarendurchführung betrifft (zu den institutionellen Kontexten des Unterrichts vgl. auch Kap. 5). Denn sie bezieht sich einerseits auf die ‚objektiven‘ Teilnahmevoraussetzungen, also insbesondere auf die Frage, ob die Teilnahme aus eigenem Entschluss selbst gewollt oder durch andere vorgeschlagen oder gar angeordnet ist. Andererseits wirkt sich die freiwillige bzw. unfreiwillige Teilnahme auch auf die Bereitschaft zur Mitarbeit sowie auf die Erwartungen, die in Verhalten und Handeln der Kursleiter gesetzt werden.

Des Weiteren werden die an den Bildungsveranstaltungen Teilnehmenden von den befragten Kursleitern danach unterschieden, ob sie „Um-zu“-Motive oder „Weil“-Motive haben. Solche Beweggründe lassen sich auch als Erwartungen interpretieren, die der Teilnehmer an den Kursleiter bzw. an das Kursgeschehen hat und die damit wiederum auf eine indirekte Weise das Unterrichtshandeln der Kursleiter beeinflussen.

### ***6.1.3 Lehr-Lern-Prozess***

Die Interviewauswertungen zeigen, dass – trotz aller theoretischer und normativer Forderungen – die Organisation ‚systemvermittelnder Lernumgebungen‘ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997) in keiner Weise aus dem Weiterbildungsgeschehen verschwunden ist. Wie schon Schrader (1994, S. 215) feststellen musste, ergibt auch die vorliegende Untersuchung, dass darbietende Unterrichtsmethoden wie Vortrag und Lehrgespräch von vielen Kursleitern vorgezogen werden. Dies scheint allerdings von den Teilnehmern nicht negativ bewertet zu werden. Lernende und Lehrende gehen oftmals wie selbstverständlich davon aus, dass Unterricht so ist (und damit wohl auch so sein muss), wie er ist. Sie stellen sich intuitiv auf ein Unterrichtsgeschehen ein, an das sich beide Seiten gewöhnt haben (ebd., S. 211).

Dass Erwachsene meist die Methoden bevorzugen, die sie von früher kennen und die eine Gewöhnung an ein eher rezeptives, stoff- und dozentenorientiertes Lernen bedingt haben, hat auch Siebert (1994) herausgestellt. Ebenso kann Meuelers Einschätzung durch die vorliegende Untersuchung bestätigt werden, insofern er die Bevorzugung systemvermittelnder und instruktionsorientierter Lernumgebungen als Verinnerlichung standardisierter Regelabläufe schulischen Unterrichts ansieht (vgl. Meueler 1994). Dies kann dazu führen, dass die Teilnehmer ungewohnte Lern- und Arbeitsformen ablehnen: So erlebt z. B. Frau Römer bei ihren Sprachkursen immer wieder die Situation, dass die Teilnehmer sich explizit dagegen wehren, dass die Kursleiterin ausschließlich in der fremden Sprache spricht. Anstelle der Anstrengung, die fremdsprachigen Äußerungen zu interpretieren, wünschen sie die Rezeption grammatikalischer Regeln und konkrete Wortschatzübungen.

Ganz im Sinne dieser Teilnehmererwartung findet sich bei den vorliegenden Interviews keine Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen. Anders als die Diskussion innerhalb der Erwachsenenbildung suggeriert, in der die konstruktivistische Lehr-Lern-Auffassung eine breite Rezeption erfährt (Arnold/Siebert 1995; Gerstenmaier/Henninger 1997; Gerstenmaier/Mandl 1995; Siebert 1989), verweisen die vorliegenden Interviewanalysen eher auf ein Konzept, das Reinmann-Rothmeier/Mandl (1997) als pragmatisches, an der Gestaltung einer adaptiven Lernumgebung orientiertes Modell beschreiben.<sup>3</sup> Der Bezugspunkt des Nachdenkens ist bei den befragten Kursleitern weniger der Teilnehmer als Individuum mit seinen spezifischen Lernvoraussetzungen, sondern entweder das Wissen, das er als Kursleiter verbreiten will, oder das Problem, mit dem der Teilnehmer in die Weiterbildungsveranstaltung kommt. Es steht nicht der Lernende im Zentrum der Überlegung, sondern eine konkrete Frage – welche sich allerdings nicht dem Kursleiter, sondern den Teilnehmern stellen muss. Mit dem zu lösenden Problem bestimmt ein konkreter Wissensinhalt den Lernprozess, den der Kursleiter zu unterstützen hat. Lehren wird damit verstanden als Anregung, Unterstützung und Beratung der Lernenden. Aufgabe der Lehrenden ist es, Problemsituationen zu schaffen, in denen die Teilnehmer neue Erfahrungen machen und in der kognitiven Verarbeitung der Anregungen neues Wissen erwerben können.



## 6.2 Zusammenhang zwischen den subjektiven Wissenstheorien und der Konzeption von Unterricht

---

### 6.2.1 Die subjektiven Wissenstheorien der Kursleiter

Vor dem Hintergrund einer Unterscheidung zwischen der *Natur des Wissens* und dem *Erwerb des Wissens* wurden die subjektiven Wissenstheorien der Kursleiter rekonstruiert. Es konnten drei Konzepte der „Natur des Wissens“ unterschieden werden:

1. Einmal wird Wissen in seiner propositionalen Dimension, als Aussage über Wirklichkeit gesehen – wobei die Frage, ob es sich dabei um ein unbezweifelbares Abbild der Wirklichkeit oder um eine gegebenenfalls zu korrigierende Annäherung an die Welt handelt, unterschiedlich beantwortet wird. Dieses Wissen gilt als notwendige Voraussetzung für das Handeln. Da hier das Wissen als Instrument zum Handeln gesehen wird, wurde von einem *instrumentalistischen Wissensverständnis* gesprochen.
2. In der zweiten Perspektive werden ein kognitiver und ein emotionaler Zugang zur Welt unterschieden. Zugleich wird die Welt als ein derart komplexes Gebilde angesehen, dass Gewissheit nur durch den Einbezug von Kognition *und* Emotion erreichbar ist. Wissen ermöglicht demzufolge nur Teilaussagen über Wirklichkeit, so dass von einem *partikularistischen Wissensverständnis* gesprochen wurde.
3. In der dritten Sichtweise gilt Wissen als Ergebnis eines Konstruktionsprozesses. Bei diesem *konstruktivistischen Wissensverständnis* wird der individuelle, soziale oder theoretische Kontext der Aussage berücksichtigt, so dass Wissen nichts Einfaches darstellen kann, sondern als komplexes Gebilde angesehen werden muss.

Diese drei Perspektiven lassen sich danach unterscheiden, ob die Welt oder das Subjekt als Bezugspunkt für die Betrachtung der Phänomene gewählt wird: Wird Wissen *instrumentalistisch* begriffen, so steht die Welt, also die materielle, soziale und personale Wirklichkeit, im Vordergrund. Wissen bezieht sich in erster Linie auf Aussagen über die Wirklichkeit, die vom Einzelnen angeeignet werden können; die *partikularistische* Vorstellung hat sowohl die Welt als auch das Individuum mit seinen Kognitionen und Emotionen im Blick und die *konstruktivisti-*

sche Perspektive fokussiert das erkennende Subjekt insbesondere unter seinen situativen und lebensgeschichtlichen Bedingungen.

Diese Unterscheidung zwischen einer eher *weltbezogenen* und einer *subjektbezogenen* Betrachtung ließ sich auch durch die Einbeziehung der Modelle des Wissenserwerbs bestätigen. Dabei zeigte sich, dass für das Rezeptions- und das Imitationsmodell die Vermittlung vorgegebener Wissensbestände kennzeichnend ist – also sie auf einer *weltbezogenen Wissenstheorie* gründen, wogegen das Erfahrungs- und das Diskursmodell an der individuellen Konstruktion bzw. Interpretation von Wissen ausgerichtet sind – und somit auf einer *subjektbezogenen Wissenstheorie* basieren.<sup>4</sup>

Hier wird erneut die Bedeutung der wissenstheoretischen Perspektive erkennbar. Denn die vorgestellte Differenzierung unterschiedlicher Vorstellungen vom Wissenserwerbsprozess zeigt, dass die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorherrschende Thematisierung des Wissens entlang der sozialphänomenologischen Trennung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen nur *eine* Betrachtungsmöglichkeit darstellt.

Darüber hinaus verweisen die genannten Wissenstheorien aber auch auf die Dimension der Aktivität. So steht bei der weltbezogenen Wissenstheorie eine passive Rezeptionshaltung des Lernalers im Zentrum, wogegen die subjektbezogene Wissenstheorie das aktiv-konstruierende Individuum betrachtet. Hier werden die Bezüge zu den Vorstellungen vom Lehr-Lern-Prozess besonders deutlich. Entsprechend ist davon auszugehen, dass Kursleiter, die eine weltbezogene Wissenstheorie vertreten, ihren Unterricht eher nach dem Instruktionsmodell konzipieren und Kursleiter, die auf der Basis einer subjektbezogenen Wissenstheorie handeln, Unterricht nach dem Problembearbeitungsmodell einrichten.

Quer zur Unterscheidung zwischen einer weltbezogenen und einer subjektbezogenen Wissenstheorie steht allerdings die *Form des Wissens*. Hier zeigte sich, dass es nicht nur möglich ist, die propositional-paradigmatische Form des Wissens mit einer weltbezogenen Wissenstheorie und die episodisch-narrative Wissensform mit einer subjektbezogenen Wissenstheorie in Verbindung zu bringen. Ganz im Gegenteil lässt sich propositional-paradigmatisches Wissen sowohl auf der Basis

einer weltbezogenen wie auch einer subjektbezogenen Wissenstheorie im Unterricht vermitteln und aneignen. Dabei wird der Wissenserwerb einmal als Rezeptionsprozess und ein andermal als Diskurs betrachtet.

Auch für das episodisch-narrative Wissen gilt, dass es sowohl mit einer weltbezogenen wie auch mit einer subjektbezogenen Wissenstheorie verbunden werden kann. Im ersten Fall wird der Wissenserwerb als Imitations- und im zweiten Fall als Erfahrungsprozess gesehen.

Die subjektiven Theorien des Wissens und die Formen des Wissens müssen demzufolge in einem komplexen theoretischen Modell verbunden werden.

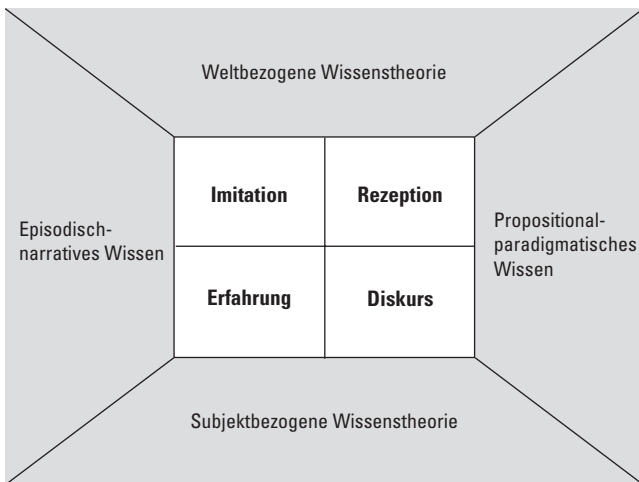


Abb. 5: Zusammenhang zwischen Wissenstheorie, Wissensform und Vorstellungen vom Wissenserwerb

### 6.2.2 Die Konstruktion eines einfachen Zusammenhangs zwischen Wissens- und Unterrichtstheorie

Bei der Auswertung der Interviews im Hinblick auf die von den Kursleitern vertretenen subjektiven Vorstellungen wurde deutlich, wie wichtig es ist, die Betrachtung des Lehr-Lern-Prozesses von der des Verständnisses von Ziel und Aufgabe der Weiterbildung zu trennen. Die

Aufgabe der Weiterbildung wurde entweder als Fachschulung oder als Persönlichkeitsbildung beschrieben. Die konkrete Seminarkonzeption dagegen konnte zwei Vermittlungsmodellen zugeordnet werden: dem Instruktions- und dem Problembearbeitungsmodell.

- Das *Instruktionsmodell* verbindet die Orientierung am Thema mit dem methodischen Bemühen um eine anschauliche und rezeptionsfördernde Vermittlung der Inhalte – wobei dies auch praktische Übungen der Teilnehmer einschließt. Des Weiteren ist es durch eine dominante Rolle des Kursleiters charakterisiert sowie durch das Bemühen, den Teilnehmern das Wissen adressatenorientiert und praxisbezogen zu übersetzen. Diejenigen Kursleiter, die die *Instruktion* in den Vordergrund rücken, sehen sich als Sachexperten, deren Aufgabe in erster Linie darin besteht, die Kursinhalte für die Teilnehmer so aufzubereiten, dass diese sich das Wissen leicht aneignen können. Im Zentrum des Unterrichts steht das Lehren – so dass sich auch von der Konzeption lehr-orientierter Wissensvermittlung sprechen lässt (vgl. auch Hof 1999b).

Diese Unterrichtstheorie vertritt beispielsweise Herr Körner, wenn er seine Aufgabe darin sieht, sein durch formale Qualifikationen wie auch praktische Berufserfahrungen erworbenes „*Fachwissen gut zu verkaufen*“ (Z. 719f.). Diesen Verkauf gestaltet er so, dass er die Inhalte vermittelt: „*Sie müssen dozieren. Sie müssen’s tatsächlich vortragen*“ (Z. 188f). Art und Weise der Instruktion bestimmt sich nach der Orientierung am Teilnehmer. Das realisiert Herr Körner, indem er sich bemüht, vom Nutzen, den die präsentierten Theorien für das praktische Handeln haben, zu sprechen und ihn an praktischen Beispielen zu verdeutlichen.

- Das *Problembearbeitungsmodell* dagegen rückt die Aktivität der Teilnehmer in den Vordergrund. Von Seiten der Kursleitung werden primär solche Situationen arrangiert, die es den Teilnehmern ermöglichen, neue Erlebnisse zu haben und sich mit diesen derart auseinander zu setzen, dass sie zu expliziten Erfahrungen verarbeitet werden können. Insofern wählt dieses Handlungskonzept seinen Ausgangspunkt bei den Problemen und möchte die Teilnehmer dazu bringen, diese zu bearbeiten.

Die Gestaltung des Unterrichts in Form der *Problembearbei-*

ung erfordert einen Kursleiter, der Methodenkompetenz und Strukturierungsfähigkeit besitzt, der dementsprechend nicht vorgegebene Unterrichtsinhalte für die rezipierenden Zuhörer übersetzt, sondern Situationen gestaltet, in denen sich die Teilnehmer selber aktiv Wissen aneignen können. Das bedeutet, dass das im Seminar zu verhandelnde Wissen nicht allein jenes ist, das der Kursleiter auswählt und medial präsentiert. Im Vordergrund steht darüber hinaus die Bearbeitung der Wissensbestände, Fragen und Probleme, mit denen die Teilnehmer ins Seminar kommen, so dass hier auch von einer lern-orientierten Unterrichtstheorie gesprochen werden kann.

Als Beispiel kann die Kommunikationstrainerin Frau Dorsch genannt werden. Sie versteht sich nicht als Fachexpertin – weder im Hinblick auf Sachwissen noch bezogen auf die Kenntnis situationsübergreifender Handlungsmuster. Entsprechend sieht sie sich nicht in der Rolle der Wissensvermittlerin, die sich vor die Teilnehmer stellt und sagt: *„ich weiß wie's geht“* (Z. 197f.). Vielmehr geht es ihr darum, ihre Methodenkompetenz einzusetzen und *„den Rahmen zur Verfügung zu stellen, in dem sie (die Teilnehmer) das lernen können, was sie (...) lernen wollen“* (Z. 200f.). Sie präsentiert sich als Moderatorin, als Begleiterin von Lernprozessen. *„Also meine Funktion ist so, denen ne Struktur anzubieten, wo sie das machen können, denen nen Konzept anzubieten und methodische Vorschläge zu machen, wie man an solche Erfahrungen rankommt und diesen Prozess zu begleiten“* (Z. 192-194). Gemeinsam mit den Teilnehmern will sie darüber nachdenken, wie problematische Situationen zufriedenstellend gemeistert werden können. Es geht also darum, *„zu erarbeiten, was in ihrer Situation sinnvoll wäre zu tun, indem sie erstmal die Situation anschauen und dann schauen, was ist denn da nicht gelaufen“* (Z. 74-76).

Betrachtet man nun den Zusammenhang zwischen den von den Kursleitern vertretenen Unterrichtskonzepten mit ihrer Sicht auf Wissen, dann lassen sich auf den ersten Blick plausible Verbindungen erkennen. So scheint es naheliegend, das Instruktionsmodell mit einer weltbezogenen Wissenstheorie zu verknüpfen und das Problembearbeitungsmodell als Ausdruck einer subjektbezogenen Wissenstheorie zu sehen – eine Perspektive, die sich beispielsweise bei Reinmann-Rothmeier/Mandl

(1997) findet, wenn sie das Instruktionsmodell und das Konstruktionsmodell voneinander abgrenzen.<sup>5</sup>

Beim *Instruktionsmodell* steht die Vermittlung im Vordergrund und dementsprechend die Frage, wie der Lehr-Lern-Prozess geplant, organisiert und gesteuert werden soll, „damit Lernende die präsentierten Wissensinhalte in ihrer Systematik verstehen, diese im Gedächtnis verankern und damit die vorher definierten Lehr-Lernziele erreichen“ (ebd., S. 359). Die Gestaltung von Lernumgebungen konzentriert sich darauf, Lerninhalte als „fertige Systeme“ zu vermitteln, weshalb die Autoren auch von *systemvermittelnden Lernumgebungen* sprechen. Es wird angenommen, dass beim Lehren ein Wissenstransport stattfindet, dass Lernen als Rezeptionsprozess zu begreifen ist, dass der Lehrende die Rolle eines „didactic leader“ übernimmt, dessen Funktion in der Präsentation neuer Wissensinhalte besteht – wobei diese Wissensinhalte als feststehende Wissenssysteme angesehen werden, die in Form von Aussagen über die Welt – also propositional – vorliegen.

Gemäß dem *Konstruktionsmodell* tritt das Lehren zugunsten eines aktiv-konstruktiven Lernens in den Hintergrund. Es interessiert weniger das Problem, wie Wissen zu vermitteln ist, als vielmehr die Frage, wie Wissen konstruiert wird und in welcher Verbindung Wissen zum Handeln steht (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995). „Die Gestaltung von Lernumgebungen konzentriert sich darauf, Lernen in bedeutungshaltige (Problem-)Situationen einzubetten“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 366). Dem Lernenden wird dementsprechend eine aktive Position zugewiesen und die Kursinhalte gelten als unabgeschlossene Wissenssysteme, deren Relevanz von den Fragen und Problemlagen der Teilnehmer abhängt. Damit wird das Wissen in seiner Bedingtheit durch die individuellen (also biographischen oder kognitiven) und sozialen (Erarbeitungs- und Anwendungs-)Kontexte gesehen.

### **6.2.3 Die Unterscheidung wissenstheoretisch fundierter Unterrichtskonzepte**

Die detaillierte empirische Analyse ergibt allerdings, dass es verkürzt wäre, nur einen *einfachen* Zusammenhang zwischen subjektiver Wissenstheorie und der Konzeption von Unterricht zu betrachten. Stattdessen lassen sich *vier verschiedene wissenstheoretisch fundierte Unterrichtskonzepte* beschreiben: Unterweisung, Training, Beratung und Moderation.

### 6.2.3.1 Unterweisung

Im Rahmen der *Unterweisung* steht die Vermittlung und Aneignung neuer Wissensbestände im Mittelpunkt. Weiterbildung wird hier begriffen als Fachschulung, in der neue Kenntnisse über ein Thema weitergegeben werden. Der Kursleiter handelt auf der Basis einer weltbezogenen Wissenstheorie. Er definiert sich als Sachexperte, der den Teilnehmern neues Wissen in Form von Aussagen über konkrete Sachverhalte vermittelt. Damit steht er in einem Komplementärverhältnis zu den Teilnehmern, die gerade in der Erwartung, dass sie hier neues Wissen rezipieren können – und dieses ggf. auch noch in einer Prüfung bestätigt bekommen –, zum Seminar gekommen sind. Für die Unterweisung wird das Vermittlungskonzept der Instruktion favorisiert und es geht um die Frage: „*Wie kann ich komplexe Sachverhalte einfach darstellen und vermitteln?*“ (Herr Körner, Z. 153f.). Für die Teilnehmer kann dies bedeuten, dass sie in eine Situation gestellt werden, in der sie sich das angebotene Wissen durch eher passive Rezeption aneignen müssen. Dieser Prozess kann aber auch durch die methodische Hervorlockung von Teilnehmeraktivitäten unterstützt werden, insbesondere durch die Bearbeitung ausgewählter Fälle.

### 6.2.3.2 Training

Auch das *Training* basiert auf einer weltbezogenen Wissenstheorie. Im Unterschied zur Unterweisung zielt es allerdings nicht auf Fachschulung, sondern auf Persönlichkeitsbildung. Entsprechend steht die Vermittlung nicht von Sachverhaltenswissen, sondern von Personwissen im Mittelpunkt. Verhaltensweisen werden eingeübt. Man setzt voraus, dass es objektiv richtige Handlungsweisen gibt, die der Kursleiter kennt und den Teilnehmern weitergeben soll. Die Trainings sind dementsprechend so konzipiert, dass die Teilnehmer durch praktische Übungen neue Verhaltensweisen erwerben sollen – wie dies Herr Ziller bei der Beschreibung seiner Rolle als „*Kreativtrainer*“ (Z. 647) deutlich macht:

„Ja drum bin ich ja auch Trainer, ne // I: Ja ja is' klar // Die guten Sachen da bereit ich mich auch vor, mach' Musterbeispiele mit den Gruppen und die anderen schauen zu und dann werden die Handlungen a mal durchgemacht und dann können se's nachmachen. So nur erklären ist zu wenig, weil des so äh umfangreich jetzt zum Beispiel, des muß man ‚learning by doing‘, man muss reinwachsen. Hinterher sagens' ja, des war gar ned so schwer“ (Herr Ziller, Z. 433-438).

Die Trainingsaufgabe lässt sich allerdings nicht auf den Bereich des kreativen und kommunikativen Handelns beschränken, sondern schließt auch ganz traditionelle Formen der sportlichen Betätigung ein:

Wenn Frau Gärtner ihre Rolle als Kursleiterin darin sieht, die Teilnehmer durch eigenes Vorturnen zur Bewegung zu motivieren (vgl. Z. 66) und möglichst viel Spaß bei der Sache zu haben (vgl. Z. 176ff.), dann ist sie eigentlich auch in der Rolle einer Trainerin. Denn auch hier stehen die Verhaltensweisen der Teilnehmer im Zentrum des Interesses.

### 6.2.3.3 Beratung

Eine *Beratung* lässt sich dadurch charakterisieren, dass das Fachwissen des Dozenten mit den konkreten Fragen und Problemen der Teilnehmer in Beziehung gebracht wird. Das Ziel der Fachschulung wird mit einem subjektbezogenen Wissensverständnis verknüpft. Im Unterschied zur Unterweisung bildet nicht die „Struktur des Gegenstands“ den Ausgangspunkt für den Unterrichtsprozess, sondern die konkreten Problemlagen und Situationen der Teilnehmer. Der Berater übernimmt die Aufgabe, Sachverhalts- oder Handlungswissen zu präsentieren, und bemüht sich gemeinsam mit den Teilnehmern um die Übertragung dieses allgemeinen Wissens auf die konkrete Situation. Insofern nehmen die Interpretation des Wissens und die Transformation auf die je individuellen Wissens- und Handlungskontexte einen zentralen Stellenwert im Rahmen von Beratungsprozessen ein.

Als Beispiel kann die Seminarleiterin Frau Fink genannt werden, die subjektbezogene Wissenstheorie mit einem Verständnis von Weiterbildung als Persönlichkeitsbildung verbindet. Entsprechend werden in ihren Seminaren vor allem die Fragen und Probleme der Teilnehmer erörtert – unterstützt durch das methodische Arrangement und die Fachkompetenz der Kursleiterin. *„Also es ist nicht so, dass ich mir denke: ‚Beim Thema ‚Konflikt‘ müssen die Leute das und das und das kapiert haben. Das müssen sie einfach wissen dazu.‘ So denke ich nicht. Sondern ich denke, dass es wichtig ist für sie mit ihrem eigenen Thema, was den Konflikt anbelangt, ein Stück weiter zu kommen auf ihre eigene Art und Weise“* (Z. 404ff.). Damit wird das Theoriewissen der Dozenten nicht systematisch und vollständig eingebracht, sondern immer nur so weit, wie es im notwendigen Zusammenhang mit den Problemlagen der Teilnehmer steht. Für die Seminar-konzeption bedeutet dies, dass das Prinzip der Problembearbeitung für sie konstitutiv ist und der Berater die Aufgabe hat, die Fragen der Teilnehmer aufzugreifen und sich mit seinen Ausführungen unmittelbar auf sie zu beziehen. *„Also ich gehe immer davon aus, dass die Leute Fragen haben und dass sie die Möglichkeit*



*haben sollen, in dem Seminar ein Stück dieser Fragen (...) beantwortet zu bekommen oder selber zu beantworten“ (Z. 77ff.).*

Diese Praxis findet sich nicht nur da, wo es sich um psychologische und interaktive Fragen handelt, sondern wird auch in anderen Bereichen ausgeübt. Der Dozentin Frau Kern beispielsweise, die die Teilnehmer in einzelne Software-Programme einzuführen hat, geht es nicht so sehr um die Vermittlung aller Anwendungsprozeduren, sondern darum, dass die Teilnehmer die Verbindung herstellen können zwischen ihren bereichsspezifischen Fragen und Problemen und den entsprechenden Programmstrukturen. Voraussetzung hierfür ist einmal die Sachexpertise des Kursleiters und zum anderen das Ernstnehmen des Teilnehmers in seiner „Weil“-Motivation. Auf dieser Basis wird es möglich, den Wissenserwerb so zu konzipieren, dass die Erfahrungen der Teilnehmer Ausgangspunkt der Problembearbeitung sind bzw. dass die Lernenden nicht umhin können, sich mit den angebotenen Propositionen auseinander zu setzen und diese auf konkrete Problemsituationen zu beziehen. Zugleich bedeutet das, dass die Aktivität der Teilnehmer einen zentralen Stellenwert im Rahmen dieser Seminarkonzeption hat.

#### *6.2.3.4 Moderation*

Moderation ermöglicht Persönlichkeitsbildung insofern, als sie sich vor allem mit den persönlichen Problemlagen der Teilnehmer befasst. Dies geschieht nun allerdings nicht – wie bei der Beratung – so, dass der Kursleiter dem Teilnehmer Wissen zur Lösung seiner Probleme anbietet, sondern es werden in erster Linie Rahmenbedingungen geschaffen, in denen der Lernende sich methodisch angeleitet über seine Situation klar werden und über mögliche Handlungsalternativen und Lernnotwendigkeiten nachdenken kann.

Das Bemühen um Orientierung an den Lebenslagen der Teilnehmer wirkt sich auf die Konzeption der Bildungsarbeit aus: Die Kursleiter präsentieren sich nicht primär als Wissensvermittler oder Methodenexperten, sondern übernehmen auch häufig die Rolle des kompetenten Gesprächspartners. Ihm kommt die Aufgabe zu, die Teilnehmer zum Sprechen zu bringen, Informationen zu ordnen, Inhalte zusammenzufassen und Anregungen für weitere Diskussionen zu geben, ohne – wie dies Karin Lange betont – das Gespräch damit inhaltlich in eine bestimmte Richtung zu lenken:

„... aber nicht, äh, so, dass ich das Gespräch, sage ich mal, inhaltlich weiterführe, dass ich denen sage, wo es hingehen soll. Also ich habe nie, (...) [...] im Vorfeld schon, (...) äh, sage ich mal, ein Ergebnis, was rauskommen soll. Das vermeide ich extra“ (Frau Lange, Z. 406-410).

Eine solche Zurückhaltung basiert auf der Annahme, dass die Teilnehmer aufgrund ihrer Betroffenheit die eigentlichen Experten sind und über eine Vielfalt an Wissen verfügen. Dieses Wissen soll den anderen Kursteilnehmern zugänglich gemacht werden. Weiterbildung schafft in erster Linie den sozialen Raum, in dem entsprechende Vermittlungs- und Aneignungsprozesse stattfinden können.

*Zusammenfassend* lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Berücksichtigung der subjektiven Wissenstheorien der Akteure einen Beitrag zur Differenzierung des Weiterbildungsdiskurses erlaubt. So wird es möglich, die bislang vorherrschende einfache Gegenüberstellung von Fachschulung und Persönlichkeitsbildung<sup>6</sup> sowie die Polarisierung von Instruktion und Problembearbeitung wissenstheoretisch zu erweitern und vier Unterrichtskonzepte zu unterscheiden: Unterweisung, Training, Beratung und Moderation.

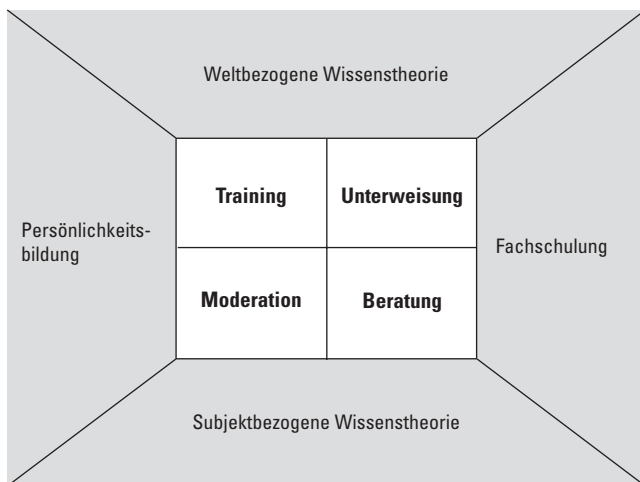


Abb. 6: Wissenstheoretische Differenzierung verschiedener Unterrichtskonzepte

Diese Unterrichtskonzepte lassen sich als Rahmen (Goffman 1980) interpretieren, die die Planung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen leiten. Sie beinhalten Aussagen über das Ziel der Weiterbildung sowie über die zentralen wissenstheoretischen Annahmen. Darüber hinaus beschreiben sie Selbstverständnis und Aufgabe des Kursleiters, Arten didaktisch-methodischer Entscheidung sowie wichtige Formen der Präsentation von Wissen, die nicht nur die pädagogische Konstruktion des Bildungsinhalts, sondern auch den Vermittlungs- und Aneignungsprozess strukturieren.

### **6.3 Implikationen für eine Theorie des Unterrichtshandelns**

---

Die vorliegende Untersuchung der Wissenstheorien von Kursleitern in der Weiterbildung erfasst nicht nur den Zusammenhang zwischen subjektiver Wissenstheorie und Unterrichtskonzept, sondern leistet gleichzeitig einen Beitrag zur Theorie des Unterrichtens. Die Vorstellungen der Akteure über das Wissen sind als bedeutsame Momente zur Beschreibung – und damit auch zur Erklärung – des Unterrichtshandelns mit heranzuziehen. Neben den Ansichten der Subjekte über Ziel und Aufgabe von Weiterbildung, über die beteiligten Akteure und den Lehr-Lern-Prozess gilt es demnach auch die subjektiven Wissenstheorien in ihrem Einfluss auf das unterrichtsbezogene Handeln zu berücksichtigen.

Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die theoretische Modellierung des Unterrichtshandelns sowie für die praktische Durchführung von Kursleiterfortbildungen. Es ist nicht länger haltbar, die Konzepte des Unterrichtens nur im Kontext der biographischen und beruflichen Entwicklung der Kursleiter zu interpretieren. Sie müssen vielmehr auch vor dem Hintergrund konkreter Aufgaben und damit auch in ihren institutionellen Rahmenbedingungen gesehen werden. Neben der wissenstheoretischen Erweiterung einer Strukturtheorie des Unterrichts (vgl. hierzu auch Kap. 4.1) wurden erste Ansätze zu einer empirisch fundierten Dimensionierung des durch die Weiterbildungseinrichtung vorgegebenen Handlungsrahmens sichtbar. Es wurden verschiedene Aspekte benannt, die zwischen der Ebene der Organisationsstruktur und der konkreten Seminardurchführung angesiedelt sind:

- das Selbstverständnis des Weiterbildungsträgers und damit die ideell-normativen Bedingungen;

- das Veranstaltungsthema und damit die sachlich-inhaltlichen Rahmungen;
- die Bezahlung als Beispiel für die materiellen Handlungsbedingungen;
- die Veranstaltungsform und die damit gegebenen Zeitstrukturen;
- die Teilnahmevoraussetzungen und damit die Erwartungen, Ziele und Motive der Beteiligten.

Diese sicherlich noch zu erweiternde Liste ermöglicht nicht nur die Beschreibung typischer Strukturmerkmale von Weiterbildungsinstitutionen (vgl. Kap. 5.3), sondern kann auch als Grundlage für Hypothesenformulierungen dienen, die in weiteren Untersuchungen zu überprüfen sein werden. Zugleich ist damit auf die Notwendigkeit künftiger Forschungen hingewiesen, die institutionellen Bedingungen pädagogischen Handelns genauer beleuchtet. Zusätzlich zur Thematisierung der subjektiven Theorien und der institutionellen Bedingungen müssten dabei auch die „objektiven“ *personalen Einflussvariablen* herangezogen werden. Zum einen sollte herausgearbeitet werden, ob und welchen Einfluss etwa die Variablen Alter, Geschlecht und Ausbildung auf das unterrichtsbezogene Handeln ausüben, zum anderen ist es – wie die Interviewauswertungen deutlich gemacht haben – zwingend notwendig, den Zusammenhang zwischen der ‚objektiven‘ Situation der Akteure und der ‚subjektiven‘ Situationsdeutung zu beleuchten.

Auch im Hinblick auf die weitere Untersuchung der institutionellen Bedingungen des Unterrichtens ist es unabdingbar, die ‚objektiven‘ Kontexte und die subjektiven Deutungen aufeinander zu beziehen. Nicht nur der Einfluss der Themen ist als relevant anzusehen.<sup>7</sup> Stattdessen wurde deutlich, dass weniger der objektiv angekündigte Seminartitel als vielmehr die subjektive Konstruktion des Gegenstands als grundlegend zu betrachten ist. „It is not possible to talk about teaching without, at least implicitly, adopting some belief about knowledge or ‚personal epistemology‘“ (Pratt 1998, S. 22). Diese Eingangshypothese lässt sich abschließend dahingehend ergänzen, dass es unzulässig ist, über Unterricht zu sprechen, ohne einzelne Unterrichtsformen zu unterscheiden und ohne die institutionellen Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet, zu berücksichtigen.

Die wissenstheoretische Perspektive sowie der empirische Beitrag zur Analyse der Grundlagen unterrichtsbezogenen Handelns ermöglichen eine Differenzierung des Weiterbildungsdiskurses. Es bleibt zu hoffen, dass dadurch die allzu einfache Dichotomie zwischen Bildung und Qualifikation, zwischen Instruktion und Konstruktion vermieden werden kann.

## 7. Anhang

---

### 7.1 Kurzporträts der befragten Kursleiterinnen und Kursleiter

---

#### **Frau Linda Anders**

Frau Anders ist 46 Jahre alt. Sie unterrichtet an der Volkshochschule Holzwerken für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren. Mit Erwachsenen macht sie Esperantokurse und bietet erstmalig ab Herbst einen Kräuterkurs an. Außerdem erteilt sie am Gymnasium Wahlunterricht in Russisch und Werken.

Frau Anders hat in der ehemaligen DDR ein Lehramtstudium absolviert. Allerdings wurde der Studienabschluss in der Bundesrepublik nicht anerkannt. Da sie auch nach zusätzlich abgelegten Prüfungen nicht die Garantie erhalten hätte, regulär verbeamtet zu werden, unterrichtet sie jetzt nur wenige Stunden Werken und Russisch. Für Letzgenanntes besitzt Frau Anders im eigentlichen Sinne keine richtige Ausbildung.

Der Auslöser für ihr Interesse an Kräutern war ein Kräuterkurs der VHS im Schulungszentrum Wiesenfelden, den sie aus privater Motivation heraus besuchte. Im Vordergrund stand für Frau Anders dabei, neue Kenntnisse über abwechslungsreiches Kochen für ihre Familie zu erwerben, die sich ausschließlich vegetarisch ernährt. Der Kurs führte sie darüber hinaus jedoch zu einer veränderten Wahrnehmung ihrer Umwelt. Diese bei sich selbst als positiv erlebte Erfahrung war die treibende Kraft, ihre gewonnenen Kenntnisse in Form organisierter Weiterbildung anderen vermitteln zu wollen.

Auch für die Beschäftigung mit Esperanto waren das persönliche Sich-angesprochen-Fühlen und ein Gefühl der Bereicherung ausschlaggebend. Obwohl es in der DDR relativ leicht gewesen wäre, diese Sprache zu erlernen, war sie damals wenig daran interessiert. Erst später erlangt sie wegen der sich politisch verändernden Konstellation Bedeutung für Frau Anders.

*„Und dann haben wir gesagt, Mensch, jetzt mit dem vereinten Europa, das wär' doch was, wir brauchen doch nicht bloß 'ne einheitliche Währung, wichtiger ist doch, dass wir eine einheitliche Sprache haben, ne ...“ (Z. 477-480).*

Frau Anders' Kursleitertätigkeit begann über die Anfrage des Direktors ihrer Schule, ob sie nicht Russisch als Wahlpflichtfach unterrichten wolle. Um ihre eigenen Kenntnisse aufzufrischen, besuchte sie an der Volkshochschule einen Russischkurs. Dort wusste man um ihre Lehrtätigkeit an der Schule und sprach sie daraufhin an, ob sie einen Bastelkurs für Kinder übernehmen könne. Anschließend absolvierte sie ihr Esperanto-Diplom, so dass sie diesen Kurs ebenso abhalten konnte. Für den Esperanto-Unterricht und den Kräuterkurs hat sich Frau Anders selbst entschieden.

### **Frau Martina Anger**

Frau Anger ist 37 Jahre alt und leitet seit drei Jahren einen Englischkurs an der VHS. Zuvor studierte sie für das Lehramt am Gymnasium und machte zusätzlich einen Magisterabschluss in Amerikanistik. Nach dem Referendariat unterrichtete sie vier Jahre lang als Lehrerin am Gymnasium. Nach ihrer Verbeamtung und im Anschluss an die Geburt ihrer zwei Kinder hat sich Frau Anger beurlauben lassen.

Ihre Kursleitertätigkeit bei der Volkshochschule begann sie parallel zum Lehrerdasein. Damals bot sie vier Semester lang je zwei Kurse ‚Deutsch als Fremdsprache‘ in der Nähe ihres damaligen Wohnortes an. Begründet wird das Engagement in der Erwachsenenbildung damit, dass dies für sie neben ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin ein zweites Standbein werden konnte und dass ihr diese Arbeit Spaß machte:

*„ich hab des immer irgendwie so als zweites Standbein gesehen, dass, äh, wenn ich ja mal pausieren würde oder als ich noch nicht verbeamtet war, wusst ich ja auch nicht, wie's weitergeht, dass ich da mich so ein bisschen über Wasser halten könnte. ... Und es hat großen Spaß gemacht, auch Deutsch als Fremdsprache. Das war wunderbar. ... Lauter nette Leute, motivierte Leute. ... War schön!“ (Z. 65-70).*

Nach einem Wohnortwechsel bemühte sich Frau Anger wiederum um eine Kursleitertätigkeit in der Nähe der neuen Wohnung. Der erwünschte Wechsel kam zustande und Frau Anger bietet nun seit drei Jahren zwei Englischkurse für Fortgeschrittene an.

### **Frau Helga Bauer**

Frau Bauer ist 62 Jahre alt. Sie ist tschechischer Herkunft und gibt seit zwei Jahren Kurse in tschechischer Sprache an der VHS. Neben der Kursleitertätigkeit macht sie auch Übersetzungsarbeiten.

Zur Kursleitertätigkeit kam sie „*wie die Jungfrau zum Kinde*“ (Z. 1). Sie wurde von dem Teilnehmer eines Russischkurses, den sie damals besuchte, gefragt „*ob ich, s für ihn übernehmen würde und ich bin immer gewöhnt (zu sagen, C.H.): ja ja ja das mach ich. Erst nachher kam, s ja, ach Gotteswillen wirst du das überhaupt können?*“ (Z. 2ff.).

Frau Bauer verfügt demnach über keine formale Ausbildung. Ihre (Sprach-)Kenntnisse ergeben sich vielmehr aus ihrer tschechischen Herkunft. Sie selbst legitimiert ihre inhaltliche Qualifizierung für die Sprachkurse zum einen über ihre gute Vertrautheit mit der tschechischen Geschichte und Kultur (was wiederum in engen Zusammenhang mit ihrer Biographie steht), zum anderen über ihr in der Tschechei absolviertes Abitur (Z. 4ff.). Regelmäßige Kontakte zu einstigen Schulfreund/innen und vereinzelte Ausflüge in die Tschechei scheinen in diesem Zusammenhang für sie eine Art ‚Weiterbildung‘ darzustellen, so „*dass mir die Sprache nicht fremd ist*“ (immerhin lebt sie seit ihrem 25. Lebensjahr in Deutschland). Den ‚kritischen Maßstab‘ in der Beurteilung ihrer Sprachfähigkeiten und damit auch ein Stück weit in der Legitimation, Sprachkurse geben zu können, stellt ihr Mann dar, der ihr „*größter Kritiker*“, sei (Z. 61ff.).

Die Kursleitertätigkeit macht ihr „*unheimlich viel Spaß*“ (Z. 51), wobei sie besonders betont, dass sie nun das erste Mal in der Situation ist, ihre eigenen Interessen zu verwirklichen:

„Und so komm ich erst jetzt in meinem gesegneten Alter von sechzig dazu, dass ich das machen kann, was mir Freude macht, und was mir unheimlich viel Spaß macht. Und ich bin auch sehr dankbar dafür, dass ich das machen kann.... Weil immer war ich im Geschirr und jetzt, dass ich das endlich machen kann, was, noch dazu kommt, was mir im Grunde noch viel mehr Spaß macht, das sind die Übersetzungen, die ich mache“ (Z. 212-222).

### **Frau Anke Dorsch**

Frau Dorsch ist 34 Jahre alt und seit fünf Jahren neben ihrer Tätigkeit an der Universität freiberuflich als Seminarleiterin tätig. Sie studierte Wirtschaftspädagogik und absolvierte ein Aufbaustudium in Erwachsenenpädagogik und nahm verschiedene Weiter- und Fortbildungsangebote wahr. Zur Zeit macht sie eine Ausbildung in Gruppendynamik und Selbstorganisation, die sich über 1½ Jahre erstreckt. Für Frau Dorsch begann die Kursleitertätigkeit eher zufällig über das Angebot eines Kollegen. Anschließend war sie als Co-Trainerin tätig. Heute hält sie die meisten Seminare aus Gründen der höheren Nachfrage und besseren Bezahlung für eine große Firma.



Inhaltlich handelt es sich bei ihren Seminaren um Kommunikations- und Konflikttrainings, um Konzeptentwicklung, Beratungen und Trainings für interne Coaches, um Führungskräfte trainings, Orientierungsseminare (Laufbahnplanung), Seminare für neue Mitarbeiter, Konzeptentwicklung für die Ausbildung, Teamentwicklung und Einzel-Coaching. Das gemeinsame Ziel aller Seminare ist die (Weiter-)Entwicklung der sozialen Kompetenz und die Persönlichkeitsentwicklung. In erster Linie lernen die Teilnehmer, im gemeinsamen Austausch ihr eigenes Handeln zu reflektieren und ihre Defizite zu erkennen und zu verbessern.

### **Herr Kurt Ernst**

Herr Ernst ist 50 Jahre alt und war nach einer Lehre als Maschinenbauer mehrere Jahre als Kundendiensttechniker tätig. Später arbeitete er sich in einem mittelständischen Unternehmen hoch und übernahm dort den internationalen Vertriebsbereich und das Marketing. Berufsbegleitend absolvierte er mehrere Ausbildungen im kaufmännischen Bereich (Management, Handelsfachwirt, Marketingfachkraftmann, Corporate-Identity-Berater) und als Trainer. Nachdem er in seinem Unternehmen schon innerbetriebliche Schulungen durchgeführt hatte, arbeitete er nebenberuflich als Kursleiter im Rahmen der Handelsbetriebslehre in einem Bildungszentrum und machte schließlich diesen Nebenjob zum Hauptberuf.

In seiner Dozententätigkeit hat sich Herr Ernst auf Verkaufsseminare und Seminare im Marketingbereich mit dem Schwerpunkt Kommunikation spezialisiert. Vor kurzer Zeit hat er zusätzlich die Aufgabe übernommen, Seminare für andere Dozenten zu verkaufen. Zudem berät Herr Ernst drei Firmen in den Bereichen Verkauf und Werbung.

In der Regel ist Herr Ernst bei seinen Ausbildungskursen in der Woche mindestens vier Stunden und an den Samstagen acht Stunden tätig. Herr Ernst hat momentan Lehr- bzw. Weiterbildungsaufträge bei verschiedenen Berufsbildungsträgern, an Fachhochschulen und an der Universität.

### **Frau Sabine Fink**

Frau Fink (38 Jahre) ist gelernte Erzieherin, hat dann Sozialpädagogik studiert und anschließend eine Zusatzausbildung in systemischer Paar- und Familientherapie absolviert. Neben der Tätigkeit an einer Fachhochschule und an einer Fortbildungsakademie für Erzieherinnen gibt sie seit 1991 kontinuierlich Kurse an der Volkshochschule. Daneben ist

sie in Teilzeit als Sozialpädagogin tätig und hat eine Praxis für Paar- und Familientherapie.

Als Kursleiterin bietet sie pro Semester zwei bis drei Seminare im Bereich Psychologie und Pädagogik an. Dabei stehen Beziehungsfragen und Probleme der Lebensführung im Zentrum ihrer Seminarangebote, die sie meist in Form von Wochenendkursen gestaltet.

### **Herr Uwe Ganter**

Uwe Ganter ist 60 Jahre alt und an einer Volkshochschule als Dozent tätig. Er studierte Philosophie, Geschichte, Germanistik und Pädagogik, anschließend promovierte er in Philosophie. Als für Herrn Ganter feststand, dass er nicht mehr habilitieren würde, entschloss er sich zur Beendigung seines Lehramtsstudiums in Germanistik und Latein.

Im Zentrum seiner Beschäftigung stand jedoch immer die Volkshochschule, an der er bereits 1966 Italienisch und Latein unterrichtete. Sein besonderes Interessen gilt dem Zusammenhang von Kunst und Literatur, Kunst und Philosophie. Seit den 1970er Jahren hält Herr Ganter vor allem Wochenendseminare zu psychologisch-philosophischen Fragen, die jeweils sehr eng mit seinem persönlichen Interessensgebiet verknüpft sind (philosophische, psychologische und literarische Themen).

### **Frau Beate Gärtner**

Frau Gärtner ist 37 Jahre alt und arbeitet freiberuflich an der VHS. Sie hat eine Ausbildung als staatlich anerkannte Gymnastiklehrerin und eine Zusatzausbildung als Motopädin, für Behindertensport und Tanzpädagogik. 1997 hat sie eine weitere Zusatzausbildung für elementaren Tanz für Kinder abgeschlossen. Während ihrer Schwangerschaft kam Frau Gärtner spontan auf die Idee, sich bei der Volkshochschule zu bewerben. Sie meinte, auf diese Weise Mutterschaft und stundenweise Berufstätigkeit verbinden zu können.

Frau Gärtners Stundenzahl variiert je nach Angeboten der VHS und privater Situation mit den Kindern zwischen zwei und zehn Stunden. Standardmäßig unterrichtet sie folgende Kurse: Wirbelsäulengymnastik, Gymnastik allgemein, Aerobic und Rückbildungsgymnastik. Bis vor kurzem unterrichtete sie noch Jazztanz, hat dies aber inzwischen aufgegeben. Neu hinzu kommt nun nach ihrer Zusatzausbildung elementarer Tanz für Kinder.

### **Frau Olga Gern**

Frau Gern ist 38 Jahre alt und russischer Herkunft. Sie besuchte eine Fachhochschule für Bibliothekare, eine pädagogische Fachhochschule und eine anthroposophische Fachschule, die sie als Lehrerin für Waldorfschulen abschloss. Sie unterrichtete in einer Waldorfschule Englisch als Fremdsprache und beschloss dann, Erwachsene zu unterrichten. Anfangs arbeitete sie privat mit Studenten des Slawistikinstituts und bereitete sie auf die Abschlussprüfungen vor.

Schließlich bot Frau Gern der Volkshochschule an, einen Russischkurs zu leiten. Obwohl es nicht viele Interessenten gab, kam ein Kurs zustande. Der Kurs begann als Anfängerkurs für Russisch und hat sich über die weiteren Jahre mit einem Teil der Teilnehmer fortgesetzt. Des Weiteren bietet Frau Gern bei einem großen Unternehmen einen Intensiv-Kurs in Russisch an.

### **Herr Harald Günther**

Herr Günther ist 36 Jahre alt. Er schloss sein Studium der Politikwissenschaft mit der Magisterprüfung ab. Danach absolvierte er seinen Zivildienst und anschließend ein Promotionsstudium.

Während seines Zivildienstes besuchte Herr Günther ein staatsbürgerliches Bildungsseminar, das ihn interessierte und auf die Idee brachte, so etwas selbst durchzuführen. Nach einigen Hospitationen hielt er selbst staatsbürgerliche Bildungsseminare in verschiedenen Zivildienstschulen.

Unterdessen hat er eine feste Anstellung an einer Zivildienstschule. Dort ist er insbesondere mit der Organisation der ein- und dreiwöchigen Einführungskurse für Zivildienstleistende betraut. Neben Verwaltungs- und Managementtätigkeiten hat er dort auch die Aufgabe politischer Bildung. Schwerpunkte sind dabei die Themen Sicherheitspolitik und Umweltschutz.

### **Frau Beate Kern**

Frau Kern ist 42 Jahre alt und arbeitet seit 12 Jahren nebenberuflich als Kursleiterin. Hauptberuflich ist sie bei ihrem Mann als Sekretärin angestellt.

Nach ihrem Biologiestudium und der anschließenden Promotion blieb Frau Kern für einige Zeit bei ihrem Baby zu Hause. Während dieser Zeit belegte sie einen Textverarbeitungskurs an der Volkshochschule. Bei einem weiteren Kurs im Bereich EDV-Büroorganisation konnte sie fest-

stellen, dass sie mehr wusste als der Dozent. So bot sie der Volkshochschule an, selbst Einführungen in die Textverarbeitung durchzuführen.

Zur Zeit arbeitet Frau Kern an Volkshochschulen, macht darüber hinaus für die Volkshochschule sog. „Bildung auf Bestellung“ (Schulungen für Firmen in den Räumen der VHS) und wirkt zusätzlich seit einigen Monaten bei kommerziellen Schulungen mit. Primär bietet sie Einführungen für Computerneulinge an. Sie lehrt die Bedienung der Oberfläche von Windows und führt in die verschiedenen Anwendungsprogramme ein. Momentan arbeitet Frau Kern als Kursleiterin an vier Vormittagen je drei Stunden. Auftragschulungen dauern etwas länger. Frau Kern bietet zwei unterschiedliche Kursformen an: *Kursreihen*, die an zwei Vormittagen in der Woche über ein ganzes Semester stattfinden, und *Kompaktkurse*, die eine ganze Woche dauern.

Ihr Know-how hat Frau Kern einerseits durch ihre berufliche Tätigkeit als Sekretärin ihres Mannes und andererseits durch ihre Erfahrungen als Kursleiterin erworben. Sie besucht aber auch regelmäßig Fortbildungen für VHS-Kursleiter, um einerseits methodische Anregungen zu bekommen und um sich andererseits über neue EDV-Entwicklungen zu informieren.

### **Herr Achim Körner**

Herr Körner ist 34 Jahre alt und als freiberuflicher Dozent im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätig. Nach seiner Ausbildung als Einzelhandelskaufmann, der Weiterbildung zum Handelsfachwirt, einer Controlling-Ausbildung und einem berufs begleitenden Betriebswirtschaftsstudium wurde er 1991 in einer Unternehmensberatung tätig. *„Aufschwung Ost hat mir auch Glück gebracht. Ein bisschen Rückenwind, ich bin Richtung Osten gegangen mit Unternehmensberatungen“* (Z. 74f.). Dort hat er keine Controllingtätigkeiten gemacht, sondern war im Schulungsbereich tätig. Durch die finanziellen Möglichkeiten, die zu dieser Zeit in Ostdeutschland geboten waren, konnte er dort ohne großen Aufwand viel Geld verdienen. Ende 1992 musste er allerdings feststellen, dass die Gelder knapper wurden. Er kehrte nach Süddeutschland zurück. Da ihm der Bildungsbereich viel Spaß gemacht hatte, schickte er Angebote an verschiedene Bildungszentren und die IHKs. *„Und das hat dann auch tatsächlich geklappt“* (Z. 74f.). So ist Herr Körner gegenwärtig als selbstständiger Trainer tätig.

Seine Aufgabe besteht darin, im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme, die zum Erwerb eines anerkannten Bildungsabschlusses –

dem des Fachwirtes – führen soll, die Themenbereiche Finanzwirtschaft, Kostenrechnung und Controlling abzudecken und auf die Prüfung vorzubereiten (Z. 111ff.). Damit bewegt er sich

„fast 80%ig im Theoriebereich ... Eher 96 sogar 90%, dass ich hauptsächlich Trainings mach (I: Hhm) für Kammern und für das Bildungszentrum (I: Hhm) also und ansonsten den Rest hab ich nur noch Folgeaufträge von Beratungsprojekten. (I: Hm). Aus früheren Zeiten, (I: Hm) also Schwerpunkt liegt bei mir tatsächlich im Trainingsgeschäft“ (Z. 78-83).

### **Frau Karin Lange**

Frau Lange ist 38 Jahre alt. Sie studierte Diplompädagogik an der Universität und ist seit vier Jahren bei einem katholischen Bildungsträger beschäftigt. Nach ihrem Studium arbeitete sie zuerst an privaten, berufsbildenden Instituten und kam dann eher zufällig über persönliche Kontakte zu ihrer derzeitigen Stelle. Zur Zeit hält sie selbst Seminare (z. B. über Trauerarbeit, Lebensqualität usw.), übt Beratungstätigkeiten aus und erledigt organisatorische Aufgaben der Bildungseinrichtung.

Die Inhalte der Seminare sind vorwiegend so gewählt, dass Menschen in Problem- und Konfliktsituationen die Möglichkeit des gegenseitigen Austausches haben und neue Erfahrungen machen können; sie beziehen sich daher auf den Bereich der Selbsterfahrung (z. B. ‚Wie gehe ich mit bestimmten Ängsten um ?‘). Damit orientieren sie sich an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer. Wissensvermittlung spielt nur eine untergeordnete Rolle, um wieder Parallelen zur konkreten Lebenssituation zu ziehen. Ziel der Stunden ist es für Frau Lange unter anderem, alle Teilnehmer mit ihren jeweiligen Bedürfnissen zu berücksichtigen und die Dominanz einiger weniger zu vermeiden.

### **Herr Marc Orner**

Herr Orner ist 36 Jahre alt und studierte Diplompädagogik. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer Universität. Gleichzeitig entwickelten sich seine freiberuflichen Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Zunächst war er in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig, beschränkt sich heute aber zunehmend auf die betriebliche Weiterbildung, in der er auf unterschiedliche Weise tätig ist. Inhalte und Ziele seiner Weiterbildungsarbeit differenzieren sich je nach seinen unterschiedlichen Adressaten. In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der Weiterqualifizierung von Referenten stehen die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und die Vermittlung methodischer Kompetenzen im Vordergrund, während in der betrieblichen Bildungsarbeit

Trainings, Beratungsarbeit für Bildungskonzeptionen und Coachingtätigkeiten von Bedeutung sind.

Während die Trainingsarbeit für Nachwuchsführungskräfte beispielsweise die Entwicklung sozialer Kompetenzen beinhaltet, umfasst die Beratungsarbeit von Bildungskonzeptionen die Unterstützung von Bildungsabteilungen bei konkreten Seminarkonzepten. Die Coachingtätigkeit betrifft die Bearbeitung schwieriger Situationen am Arbeitsplatz.

Herr Orner beschreibt seinen Weg in die Weiterbildung als einen, der sich aus seiner Tätigkeit an der Universität ganz natürlich entwickelt habe, da sich die theoretische Arbeit an der Universität mit konkreten, praktischen Aspekten der Didaktik und des Lernprozesses auseinandersetze. Die direkte Werbung für seine Weiterbildungsveranstaltungen lehnt er ab. Er betont, dass er seine Aufträge über Kontakte und Empfehlungen erhält.

Herrn Orners Weg zur Kursleitertätigkeit wurde auch dadurch unterstützt, dass die theoretischen Inhalte seiner Tätigkeit an der Universität einen hohen Praxisbezug in Hinsicht auf Lehr-Lern-Situationen aufweisen.

### **Herr Heiner Peters**

Herr Peters ist 41 Jahre alt, studierte Soziologie und promovierte anschließend. In den vergangenen sieben Jahren war er als Kommunikationstrainer tätig.

Ausgangspunkt für seine Kursleitertätigkeit war der Besuch eines Präsentationsseminars. Die Referentin dieses Kurses bot ihm an, in ihr Team einzusteigen. Herr Peters war von diesem Seminar und der Art zu arbeiten sehr begeistert und sagte zu. Kurze Zeit arbeitete er als Co-Trainer, mit dieser Rolle kam er jedoch nicht zurecht, so dass er wenig später seine eigenen Seminare hielt. Dabei handelt es sich um Präsentations-, Kommunikations-/Gesprächsführungs- und Zeitmanagement-Seminare. Die meisten Seminare sind im Rahmen von betrieblichen Weiterbildungsprogrammen ausgeschrieben und darum weitgehend standardisiert und auf ein breites Publikum zugeschnitten.

### **Herr Michael Prim**

Herr Prim ist 33 Jahre alt. Er ist Betriebswirt und arbeitet freiberuflich als Unternehmensberater. Zuvor war er längere Zeit im Sozialmanagement und dann in einer Unternehmensberatung tätig.

Seit 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> Jahren ist Herr Prim nebenberuflich Kursleiter an der Volkshochschule und bietet Einstiegskurse zu den Themen Controlling, Marketing und Zeitmanagement an. Bei den Kursen handelt es sich um einmalige Ganztagsseminare. Die Themen Controlling und Zeitmanagement werden in Eintages-Kursen angeboten, das Thema Marketing in einem Zweitäges-Kurs. Herr Prim bietet jeweils drei Seminare an zwei Volkshochschulen pro Semester an.

Herr Prim begann als Kursleiter bei der VHS, weil es ihn interessierte und weil er sich beruflich in Richtung Ausbildungs- und Trainingsbereich verändern wollte. Die VHS war dazu ein leichter Einstieg: Herr Prim machte ein Angebot, welche Kurse er bieten könnte. Dafür erarbeitete er ein Modell, nachdem er seither arbeitet. Er bemüht sich, auch privat Kurse anzubieten, allerdings mangels kostengünstiger Räumlichkeiten bisher ohne Erfolg.

### **Herr Paul Reinhardt**

Herr Reinhardt ist 61 Jahre alt. Er hat in Frankreich und in der Schweiz Pädagogik und Psychologie studiert und anschließend promoviert. Zur Kursleitertätigkeit kam Herr Reinhardt über eine Zusatzausbildung für das Leiten von Gruppen. Schwerpunktmäßig wird dort mit Methoden gearbeitet, die lebendiges, aktives Lernen fördern sollen.

Herr Reinhardt hält jetzt freiberuflich bzw. selbstständig Seminare und Kurse für Lehrer, Schulleiter, Volkshochschulkursleiter und Gruppen zu Themen wie Problemlösung, Stressbewältigung, Kommunikation und Kooperation. Außerdem berät er Personen aus pädagogischen und sozialen Bereichen und aus der Wirtschaft.

### **Frau Ute Rieder-Edel**

Frau Rieder-Edel ist 37 Jahre alt. Sie wurde an einer Fachakademie für Sozialpädagogik zur Erzieherin ausgebildet und begann vor drei Jahren ein Sozialpädagogik-Studium an der Fachhochschule, das sie inzwischen abgeschlossen hat. Als Schwerpunkt ihres Studiums wählte sie die Erwachsenenbildung. Nach der Geburt ihrer ersten Tochter übernahm sie die Leitung einer Mutter-Kind-Gruppe. Vor sechs Jahren hörte sie mit dieser Gruppe auf und begann mit der Betreuung einer Frauengruppe im Rahmen eines kirchlichen Bildungswerks. Diese Gruppenleitertätigkeit führte sie vier Jahre durch und beendete sie vor zwei Jahren, nachdem sie bereits zwei Semester an der Fachhochschule studierte. Parallel zu der Kursleitertätigkeit in der Frauengruppe übernahm Frau

Rieder-Edel vor sechs Jahren eine Leitungsfunktion in dem Bildungswerk. Im Rahmen dieser Honorartätigkeit hat sie die Aufgabe, die Frauengruppen zu organisieren. Diese Tätigkeit behielt sie auch während des Studiums bis heute bei. Sie hat, um sich für ihre jeweilige Tätigkeit zu qualifizieren, verschiedene Weiterbildungen beim kirchlichen Bildungswerk besucht und nahm regelmäßig an Supervisionen teil. Die Fähigkeiten, die sie sich so angeeignet hatte, konnte sie durch das Studium formal absichern.

Momentan arbeitet Frau Rieder-Edel sechs Stunden in der Woche. Hauptsächlich übernimmt sie organisatorische Arbeit und führt zweimal im Jahr im Rahmen von Wochenend-Veranstaltungen in das jeweilige Projekt ein. Gelegentlich bietet sie Weiterbildungen an. Aktuell führt sie eine Weiterbildung für Eltern-Kind-Gruppenleiterinnen durch.

### **Frau Claudia Römer**

Frau Römer (56 Jahre) ist Französin und lebt seit 25 Jahren in Deutschland. Sie hat eine abgeschlossene Ausbildung als Sozialarbeiterin und absolvierte in Deutschland noch eine Zusatzausbildung für Verhaltenspädagogik und Geistigbehindertenpädagogik.

Frau Römer ist seit ca. 15 Jahren als Referentin in der Katholischen Erwachsenenbildung tätig und arbeitet als Kursleiterin in der VHS. Zur Zeit leitet sie neun Französisch-Gruppen pro Woche, davon drei in der VHS. Früher war sie als Sonderschullehrerin tätig, blieb aber dann bei ihrem Kind zu Hause. Von einer Nachbarin wurde sie gefragt, ob sie nicht einen Kreis übernehmen könne, da einige Nachbarn sich gerne treffen würden, um Französisch zu sprechen. Das war der Beginn der Französischkurse. Über viele Jahre leitete sie solche Privatgruppen zu Hause. Dann kam eine Anfrage von der Katholischen Erwachsenenbildung zur Übernahme eines Französischkurses – erst zur Konversation, später übernahm sie auch Anfängerkurse. Um Kontakte mit Kollegen zu bekommen, nahm sie Verbindung mit der VHS auf, wo sie seit ein paar Jahren auch Kurse anbietet.

### **Frau Veronika Sand**

Veronika Sand ist 30 Jahre alt und gelernte Dolmetscherin. Entsprechend ihrem Wunsch nach einem kommunikativen Beruf intendierte Frau Sand eine Anstellung als Dolmetscherin – und will nicht als Übersetzerin tätig sein. Allerdings sind hier die Berufsaussichten schlecht, so dass sie in ihrem Beruf keine Stelle fand.



Zufällig kommt Frau Sand in Kontakt mit der sogenannten provokativen Therapie. *„Und das hat mich dann so fasziniert, dass ich (...) da weiter machen wollte“* (Z. 50-55). Dies war für sie der Anlass, in diese, – wie sie sagt – *„therapeutisch-beratende, eh, Richtung zu gehen“* (Z. 170). *„Und dann kam ich irgendwie an ein Trainingsinstitut (...) und die haben mir dann gleich eine Stelle angeboten als, eh, Trainingsberaterin, sprich Verkaufen von Trainings-, Managementtrainings und Super-learning, die haben nämlich auch Suggestopädie gemacht, und dann habe ich das dort erst mal gemacht, freiberuflich“* (Z. 56-60).

Frau Sand wechselte dann von der Trainingsberatung – also dem Verkauf – zur Durchführung von Trainings:

*„Und dann habe ich halt dort so ein bisschen auch eine Ausbildung dann mitgemacht, so dass ich überhaupt mal die Grundlagen hatte und habe mich dann einfach ganz, eh, hier einfach ins kalte Wasser geworfen, kann ich mal sagen und habe mir das ausgebaut in unterschiedlichsten Bereichen. Angefangen habe ich mit dem Telefontraining, das mache ich am längsten, Telefontraining und Telefonmarketing und habe das jetzt halt ausgebaut auf die unterschiedlichsten Themenbereiche hin, über Kreativitätstechniken, kreatives Schreiben, eben jetzt auch in dem Zusammenhang mit dem Buch. Eh, Bewerbungstraining, Zeitmanagement, eh, EKS Engpasskonzentrierte Strategie“* (Z. 65-72).

Weil ihr die berufliche Beschränkung auf Verkaufstrainings zu langweilig erschien, weitet Frau Sand ihre Aktivitäten auf verschiedene Kurse und Seminare *„im persönlichkeitsbildenden Bereich“* (Z. 86) aus. Inhaltlich geht es dabei um Themen wie ‚Angst verlieren‘, oder ‚Leben kreativ genießen‘, ‚Lust auf Veränderung‘. *„Also einfach auch so dieses was, was die Persönlichkeit irgendwie rund macht“* (Z. 91f.).

So ist sie jetzt als freiberufliche Kursleiterin bzw. Trainerin tätig. Für die verschiedensten Institutionen (Volkshochschule, Arbeitsamt, Firmen, Kommunen etc.) bietet sie Seminare an, die sie selber unter das Motto ‚Kommunikationstraining‘ stellt: Kommunikationstraining, Bewerbungstraining, Kreativitätstraining etc.

### **Frau Clara Schulze**

Frau Schulze arbeitet als Kursleiterin für Fußreflexzonenbehandlung hauptsächlich an der VHS, aber auch in Praxen, für den Paritätischen Wohlfahrtsverband oder in einem Therapiezentrum. Anfangs arbeitete sie im Privatbereich ohne Bezahlung. Seit zwei Jahren arbeitet sie professionell als Therapeutin und hat jetzt gemeinsam mit ihrem Partner, der Heilpraktiker und Homöopath ist, eine Praxis.

Mit dem Thema Fußreflexzonenmassage kam sie eher zufällig in Berührung, beschäftigte sie sich dann jedoch sehr intensiv damit. Sie kaufte entsprechende Bücher und arbeitete sich autodidaktisch in die Thematik ein. Im Anschluss daran setzte sie ihre Kenntnisse im Familienkreis ein und besuchte erst danach einen entsprechenden Kurs, um ihr Wissen und Können bestätigt zu sehen. Anschließend besuchte sie eine Heilpraktikerschule und setzte sich autodidaktisch mit energetischem Heilen und der dahinterstehenden Philosophie auseinander. Daraufhin beschäftigte sie sich mit dem feinstofflichen System des Menschen und schrieb darüber eine Art private „Doktorarbeit“, wie sie es selbst bezeichnet (Z.106). Während dieser drei Jahre besuchte sie immer wieder Kurse und arbeitete die Informationen, die sie von den Leuten bekam, aus. Zur Zeit geht sie der Kursleitertätigkeit nur nebenamtlich nach.

### **Frau Felicitas Teissen**

Frau Teissen ist 30 Jahre alt und studierte Pädagogik. Zusätzlich nahm sie am Funkkolleg „Medien und Kommunikation. Konstruktion von Wirklichkeit“ teil und machte eine Gruppenleiterausbildung. Schon während ihres Studiums bot Frau Teissen Kurse und freiberufliche Seminare an der Universität, bei Landesmedienanstalten, bei kirchlichen Trägern und bei verschiedenen Bildungsstätten an. Während des Studiums gründete sie zusammen mit Studienkollegen einen Verein zur Förderung der Medienpädagogik und Kulturpädagogik, in dessen Rahmen ihre freiberufliche Tätigkeit begann.

Zur Zeit hält Frau Teissen Kurse in zwei Bereichen: Im Bereich Medienpädagogik veranstaltet sie Elternabende, aber auch Kombinationen von Erzieherinnenfortbildung, Praxisprojekten mit Kindern und Elternabenden. Themen sind z. B. „Kinder und Medien“, „Kinder und Fernsehen“. Die Kurse finden im Rahmen des von ihr mitgegründeten Vereins statt.

Im Bereich Kulturpädagogik bietet Frau Teissen zusammen mit einem Freund an der Universität Wochenendseminare zu Themen wie „Nähe und Distanz“, „Abschied und Neubeginn“ an. Sie arbeitet dabei nach der Methode des „Szenischen Interpretierens“.

## Herr Jens Ziller

Herr Ziller ist 41 Jahre alt und arbeitet als Verwaltungsfachangestellter im Kommunaldienst. Nebenbei ist er als Fachjournalist zum Thema „Spiele“ tätig. Er hat schon einige Jahre, bevor er als Kursleiter begann, privat Spiele gesammelt und verschiedene Spielgruppen initiiert. Er kam dann auf die Idee, dieses über Spiele erworbene Wissen öffentlich anzubieten. So entwickelte er ein Konzept für Spielkurse und bot es der Volkshochschule an.

Für Herrn Ziller sind seine Kurse eine Freizeitbeschäftigung, die er als Ausgleich zum Leistungsstress betreibt. Das nötige pädagogische Wissen hat er sich autodidaktisch angeeignet. Die Idee, Spielkurse anzubieten, entstand aus der großen Begeisterung für Spiele, da er sie für ein gutes Medium hält, Unterschiedliches zu lernen.

Seit 3 Jahren bietet Herr Ziller in verschiedenen Volkshochschulen – meist im Herbst- oder Wintersemester – seine Spielkurse an. Es gibt Nachmittagskurse, die eher der Produktinformation dienen, Abendkurse mit unterschiedlicher Dauer und Wochenendkurse. Die Nachmittags- und Abendkurse dauern in der Regel je drei Stunden und es nehmen ca. 12 bis 14 Personen teil, die in drei Spielgruppen zu je vier Personen unterteilt werden. Herr Ziller nimmt auch als Teilnehmer an Weiterbildungen für Kursleiter der VHS teil.

## 7.2 Anmerkungen

---

### Kapitel 1

- 1 Als Überblick über erkenntnistheoretische Fragen vgl. z. B. Musgrave 1993.
- 2 Hier ist insbesondere die Wissenspsychologie (vgl. Mandl/Spada 1988; Klix/Spada 1998), die Diskurstheorie (vgl. Edwards 1997; Flick 1995b), die Geschlechterforschung (vgl. z. B. Harding 1994; Weedon 1990) zu nennen.
- 3 Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach dem Beitrag von Wissen – verstanden als propositionale Kenntnisse – für das Denken und Lernen (vgl. Gerstenmaier 1999; Hof 1997; Waldmann 1997; Weinert 1994, 1997; Weinert/Schrader 1997).
- 4 Darüber hinaus fehlt auch eine Thematisierung der sozialen Implikationen curriculärer Entscheidungen. Wenn die Bildungsinhalte im sozialen und kulturellen Kontext und dementsprechend als „*selection from the culture of society*“ (Lawton 1975, S. 6) betrachtet würden, wäre es möglich, den Zusammenhang von „*knowledge, culture and power*“ (Griffin 1983, S. 63) zu erhellen (vgl. hierzu auch Hof 1996a).
- 5 Während dieses Wissensverständnis anschließbar ist an die traditionelle Unterscheidung zwischen Wissen und Meinen, schließt es all jene Fragen aus, die unter dem Stichwort praktisches Wissen verhandelt werden und sich auf die dem

- konkreten Handeln der Menschen zugrundeliegenden meist impliziten Wissensbestände beziehen (vgl. Ryle 1969; Polany 1985 sowie die Arbeiten zur Wissensbasis von Experten, vgl. Rothe/Schindler 1996).
- 6 So beschäftigt sich etwa die Wissens- und Kognitionspsychologie neben den individuellen Grundlagen der Erkenntnis zunehmend auch mit Formen der „Social Cognition“ (Augoustinos/Walker 1995; Baltes/Staudinger 1996). Damit lassen sich hier Annäherungen an die Traditionen der Wissenssoziologie und Kulturanalyse ausmachen (vgl. z. B. Berg/Fuchs 1993; Geertz 1987).
  - 7 Nicht nur in synchroner, sondern auch in diachroner Perspektive lässt sich eine Vielfalt des Wissensverständnisses ausmachen (vgl. für die antike Begriffsverwendung Jaeger, 1973; Wieland 1982; Snell 1924, 1993; zur weiteren Geschichte des Wortfeldes auch Trier 1973; Schlaffer 1990; zum Begriff Wissenschaft vgl. Diemer 1970; Diemer/König 1991; zum Wissensverständnis in der Erwachsenenbildung Hof 1996b und 1999c).
  - 8 Vor allem Benner bemüht sich gegenwärtig um eine Aktualisierung wissenschaftsorientierter Bildung (vgl. Benner 1990, 1993, 1997).
  - 9 Diese Gesprächspartner haben nicht nur die Aufgabe der pädagogisch-didaktischen Seminarplanung, sondern sie stehen auch im Schnittpunkt zwischen Teilnehmern und Programmplanern. Entsprechend können anhand von Kursleiterinterviews die pädagogischen Entwürfe sowie die konkreten Erfahrungen mit Teilnehmererwartungen und mit den Anforderungen der Programmplaner einbezogen werden.
  - 10 Schon in der (sozial-)phänomenologischen Tradition wird zwischen verschiedenen Einstellungen auf die Welt und demzufolge zwischen verschiedenen Formen der Konstruktion von Wirklichkeit unterschieden (Schütz 1971).
  - 11 Der Terminus Kursleiter wird hier als Sammelbezeichnung für all diejenigen verwendet, die in der Weiterbildung als Dozenten, Referenten, Trainer, Weiterbildner etc. tätig sind. Selbstredend sind Frauen wie Männer gemeint.
  - 12 Die Analyse konkreter Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. hierzu Harney/Strittmatter 1994; Kaiser 1995b; Kaiser/Tengler 1998; Nolda 1996) dagegen gewährleistet zwar einen direkteren Zugang zur pädagogischen Praxis, kann aber die Argumentationszusammenhänge, in die das Thema Wissen eingebettet sind, kaum erfassen.
  - 13 Als Ergebnis eines Expertengesprächs, in dem die Auffassung der Weiterbildungsträger eruiert werden sollte, stellen die Autoren fest, dass besonders „in der kirchlichen Erwachsenenbildung (...) das Bedürfnis eine Rolle (spielt), anderen Menschen Gesprächspartner zu sein, bei persönlichen Problemen zu helfen“ (Günther/Unsel 1990, S. 6). Und auch in der Einschätzung der Kursleiter selber wird der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im kirchlichen Bereich ein geringerer Stellenwert beigemessen als in anderen Institutionen (vgl. ebd., S. 70).

## Kapitel 2

- 1 Shulman 1987 (S. 8f.) unterscheidet folgende Wissensinhalte: *content knowledge*; *general pedagogical knowledge* (besonders über Prinzipien und Strategien von *classroom management* und *organization*); *curriculum knowledge*; pädagogisches Handlungswissen; Wissen über den Adressaten; Wissen über pädagogische Kontexte (von einzelnen Gruppen über die Schulklasse als ganzes, Schulorganisation

- und -finanzierung, Gemeinde, Kultur); Wissen über pädagogische Ziele, Absichten, Werte und ihre philosophischen und historischen Hintergründe.
- 2 Die Analogie zwischen subjektiver Theorie und wissenschaftlicher Theorie wird von Kelly (1955) besonders herausgestellt.
  - 3 Diese können dann im Hinblick auf ihre pädagogischen Relevanz diskutiert werden (vgl. z. B. Eisner 1985).
  - 4 Bei der Heidelberger *Struktur-lege-Technik* (Scheele/Groeben 1984) wird – ausgehend von einem Interview, welches hypothesen-ungerichtete Fragen (z. B. nach Definitionen, Erklärungen, Ursachen und Wirkungen), hypothesen-gerichtete Fragen (die in relativ genereller Form Möglichkeiten von Dimensionen oder Variablenkategorien thematisieren) und Störfragen (hier bietet der Interviewer Alternativhypothesen zu der vom Interviewten formulierten Erklärung an) enthält –, die Theorie-Struktur expliziert. Hierzu werden im Anschluss an die Interviewergebnisse Kärtchen mit den wichtigsten inhaltlichen Konzepten bereitgestellt. Zudem gibt es Kärtchen, die die Relation zwischen den Konzepten beschreiben. Dem Versuchspartner, der sich unterdessen mit den Regeln der Struktur-lege-Technik auseinandergesetzt hat (Möglichkeiten der Darstellung von Relationen, Abhängigkeitsverhältnissen, Unter- und Überordnung, Gewichtung etc.) werden diese Kärtchen vorgelegt mit der Bitte, sie zu ordnen. Das Ergebnis wird nun mit der Rekonstruktion des Versuchsleiters verglichen, und der Proband entscheidet, welcher der beiden Theoriestruktur-Darstellungen er den Vorzug gibt oder ob eine Integration beider Versionen entwickelt werden soll.
  - 5 Bei der *Repertory Grip Methodik* (vgl. Fromm 1995) sollen – basierend auf Kelly (1955) – die persönlichen Konstrukte, mit Hilfe derer der Einzelne die Wirklichkeit betrachtet, herausgearbeitet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die persönlichen Konstrukte im Treffen konkreter Unterscheidungen zum Ausdruck kommen. Forschungsmethodisch bedeutet dies, dass die Befragten zu Unterscheidungen von Gegenständen ihrer Erfahrung aufgefordert werden. Diese Erfahrungsgegenstände werden der Versuchsperson anhand einer Reihe von Karten, auf denen einzelne Worte oder Statements über das Forschungsthema geschrieben stehen, vorgelegt. Die Versuchsperson wird gebeten, zu sagen, welche Karten zusammengehören und welche nicht – die Entscheidung soll begründet werden. Die auf diese Weise getroffenen Unterscheidungen werden dann in einer Datenmatrix (daher der Name 'Grid' = Gitter, Netz) festgehalten. Diese Daten lassen sich dann statistisch weiterverarbeiten.
  - 6 Selbstverständlich wurden die Namen der Befragten verändert.
  - 7 Die Texte wurden wörtlich transkribiert, wobei allzu starker Dialekt durch hochdeutsche Worte ersetzt wurde. Pausen wurden durch ... markiert und sonstige parasprachliche Äußerungen in ( ( ) ) eingefügt.
  - 8 An dieser Stelle werden Bezüge zur Deutungsmusteranalyse sichtbar – zumindest zu derjenigen Spielart, die sich um die Rekonstruktion *sozialer* Deutungsmuster bemüht (vgl. Meuser/Sackmann 1992).

### Kapitel 3

- 1 Nicht nur in der antiken Philosophie (vgl. Diemer 1970), sondern insbesondere auch in der analytischen Philosophie ist der Gedanke ausgearbeitet worden, dass ‚Wissen‘ auch die Fähigkeit bezeichnet, Dinge zu tun (vgl. Ryle 1969, S. 136).

- 2 „Der *Objektivierungsprozess* vollzieht sich in verschiedenen Hinsichten; (...). Am Anfang steht der pädagogische Aspekt von Lehren und Lernen; eine Stufe stellt die Objektivierung dar, wie sie zu Beginn der Neuzeit durch die Einführung der Systemidee gegeben ist. Gekoppelt damit ist die Objektivierung im Sinne entsprechender Darstellungen. Dieser mehr äußerlichen Seite steht eine innere Objektivierung gegenüber; sie führt zugleich zu einer gewissen Entäußerung: handelte es bei der Wissenschaft sich zunächst um Wahrheiten, dann um Erkenntnisse, so heute um Aussagen“ (Diemer 1970, S. 11).
- 3 Zum einen wird betont, dass hier die weibliche Perspektive vernachlässigt werde. Belenky u. a. (1986) entwickelten daraufhin ein Schema weiblicher epistemologischer Perspektiven und Formen des Wissens (Received Knowledge; Subjective Knowledge; Procedural Knowledge; Constructed Knowledge). Unter Berücksichtigung einer *gender*-Perspektive entwickelt Baxter Magolda (1992) eine Unterscheidung von vier Formen des Wissens (Absolute Knowing, Transitional Knowing, Independent Knowing and Contextual Knowing) – wobei allerdings in den konkreten Ausprägungsformen keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen ausgemacht werden konnten.
- 4 Den Ausgangspunkt seiner Suchbewegung bildet ein starker Glaube in die Objektivität des Wissens: *„als ich in die Schule ging und zur Universität ging wollte ich ganz viel wissen. (...) ich ging an die Universitäten mit sehr viel Autoritätsgläubigkeit, hatte so richtig das Gefühl, so jetzt höre ich wie es ist. Und ich war ja nun im Bereich Psychologie, Pädagogik, Philosophie und da weiß ich noch wie es mir ging, ich wollte zum Beispiel wissen, was ist Seele, was ist Geist, und dann habe ich also Antworten gehört und ich irgendwie hatte das Gefühl das befriedigt mich nicht. Und dann war es so, ich hab’ dann eben auch verschiedene Dozenten gehört und hab’ dann auch gemerkt, die sagen Verschiedenes und ich hatte dann so eine Zeit, wo mir einfach klar war aha, der sagt das, und der sagt das, und diese Schule sagt dies, und diese Theorie sagt dies, des weiß ich, aber es hat mich total nicht befriedigt, sondern ich wollte also wissen, was nun wirklich ist, also sei es jetzt mal so ganz banal, also ich wollte wissen, ja eben, was wahr ist“* (Herr Reinhardt, Z. 612-633).
- 5 Damit wird eine Differenz zwischen individuellem und kollektivem Wissen betont. Individuelles Wissen gilt als Ergebnis von Bewusstseinsoperationen und kollektives Wissen als Ergebnis von Kommunikationsprozessen, die in sozialen Kontexten stattfinden. Marc Orner unterscheidet damit zwischen den je individuellen Kognitionen des Einzelnen und den zu Kommunikationen verarbeiteten Kognitionen – eine Differenz, die sich in der Systemtheorie Niklas Luhmanns findet. Zu den individuellen Bewusstseinsaktivitäten lassen sich dabei neuronale Verknüpfungen ebenso zählen wie kognitive Empfindungen und individuelle Verarbeitungen dieser Prozesse. Diese individuellen Kognitionen müssen nun aber in einem nächsten Schritt so verarbeitet werden, dass sie kommunizierbar sind. Hier spielt die Sprache eine bedeutende Rolle. Sie ermöglicht es, dass individuelle Kognitionen zu kollektivem Wissen werden können.
- 6 Zugleich zeigt sich hier die besondere Relevanz theoretischen *und* berufsbezogenen Wissens für das Selbstverständnis der Kursleiter (vgl. auch Hof 1999a).
- 7 In dieser Weise äußert sie sich auch auf die direkte Frage nach ihrem Verständnis von Wissens: *„Also Wissen, unter Wissen stell ich mir vor oder fällt mir ein, des is’*

*etwas was ich mir aus theoretischen Literatur, was auch sonst, angeeignet habe. Erlesen, erarbeitet, erfahren, beobachtet alles das, also des mein ich is' und für mich unter Wissen als erstes zu bezeichnen"* (Frau Schulze, Z. 480-483).

- 8 Auch für Marc Orner spielt sich der Wissenserwerb nicht in Form eines Input-Output-Prozesses ab. Stattdessen betont er, dass die Teilnehmer nur das lernen, was sie auch lernen können. Dieses Lernen vollzieht sich für ihn vorwiegend in der konkreten Situation über reflexive Auseinandersetzung und vor dem Hintergrund einer durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichneten Kursatmosphäre.
- 9 Mit der Relevanz der Dimensionen ‚aktiv – passiv‘ und ‚Individuum – Welt‘ lassen sich Ähnlichkeiten mit Bruner (1996) konstatieren, der vier Modelle des Lernens beschreibt: (a) Lernen als Imitation von Handlungswissen, (b) Lernen als Aneignung von propositionalem Wissen im Anschluss an didaktisch-methodische Aufbereitung, (c) Lernen als Ergebnis des intersubjektiven Austausches, (d) Lernen als Management von objektivem Wissen.
- 10 Wissen ist dementsprechend für sie nicht nur „Stoff, Fakten, äh Inhalte, so , ja greifbares Faktenwissen ... (sondern) auch Erfahrungen, die sich irgendwann mal zu Wissen auch festigen“ (Frau Dorsch, Z. 348-351).

## **Kapitel 4**

- 1 Diese Form der Wissensvermittlung hat durch die Entwicklung einer funktionalen gesellschaftlichen Differenzierung zunehmende Bedeutung erhalten, weil nun nicht mehr selbstverständlich davon ausgegangen werden konnte, dass die Alltagswelt der nachwachsenden Generation dieselbe ist wie diejenige ihrer Eltern. Zur Inklusion des Menschen in die Gesellschaft bedurfte es daher der Etablierung eigenständiger sozialer Einrichtungen, die dafür verantwortlich zeichneten, dass die Menschen in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen (z. B. Wirtschaft, Politik) handlungsfähig sein konnten (vgl. Dräger 1991; Kade 1997; Luhmann/Schorr 1979). Durch institutionalisierte Wissensvermittlung kann sich der Einzelne Kenntnisse aneignen, die ihm sonst nicht unmittelbar zugänglich sind. Dabei lassen sich die Aktivitäten in den pädagogischen Einrichtungen – neben der alltäglichen Belehrung (vgl. Keppler 1989), der Gebrauchsanweisung, des Ratgebens (vgl. Lüders 1994; Oelkers 1995; Tretzel 1993), der Predigt (vgl. Englisch 1987; Moser-Rath 1959), der Zeitschriften und Bibliotheken und des World Wide Web – als eine besondere Form der Ermöglichung von Lernen ansehen.
- 2 Diese Entscheidungs- und Bedingungsfaktoren des Unterrichts werden durch konkrete soziale Handlungen umgesetzt, ein Aspekt, der Petersen/Priesemann (1990, S. 78) dazu veranlasst hat, Unterricht als sozialen Handlungszusammenhang zu beschreiben, der durch verschiedene professionsspezifische, institutionelle und kulturelle Handlungsregeln geleitet wird. Diese Regeln werden dabei als Vorschriften begriffen, „nach denen sich ein Tun ... richtet und die von den mitbeteiligten Personen befolgt werden“ (Petersen/Priesemann 1990, S. 53). Die Autoren unterscheiden dabei allgemein pädagogische Regeln, sozio-ökonomische Regeln, Handlungsregeln des Lehrerstandes, Handlungsregeln für den Fachunterricht, Regeln des Augenblicks (vgl. Petersen/Priesemann 1990, S. 56ff.) Detaillierte empirische Rekonstruktionen unterrichtsbezogener Handlungsmuster finden sich insbesondere in der linguistischen (vgl. Ehlich/Rehbein 1981, 1986; Green 1983; Bellack u. a. 1974) und ethnographischen Tradition (z. B. Mehan 1979). „The goal of this work is

- to understand the nature of teaching-learning-process from the perspective of the participants and to identify those factors that support learning and communicative performance that may lead to evaluation of student ability" (Shulman 1986, S. 19 unter Bezugnahme auf Green 1983, S. 355ff.). Darüber hinaus werden kommunikative Gattungen (vgl. Luckmann 1986); kognitive Handlungsscripts (z. B. Bower u. a. 1979); Artikulationsformen von Unterricht (vgl. Prange 1983); Cognitive Skills of Teaching (vgl. Leinhardt/Greene 1986) analysiert.
- 3 Zugleich wird in dem Zitat deutlich, dass die Strukturanalyse des Unterrichts hier die Funktion hat, nicht allein die konstitutiven Momente des Unterrichts zu benennen, sondern darüber hinaus die Reflexion und Planung von Lehrenden anleiten soll. Die Trennung zwischen Strukturanalyse, die „die formalen Baugesetzmäßigkeiten des Unterrichts wertfrei zu bestimmen sucht“ (Reich 1991, S. 80) und Faktorenanalyse, „die sich auf die beteiligten Personen, Lehrer und Schüler, und auf die konkrete Situation“ (Reich 1991, S. 81) bezieht, wird dabei nicht immer beachtet.
  - 4 Dies ist ein Anliegen, das Heimann mit dem Begriff der Faktorenanalyse beschrieben hat. Die Faktorenanalyse bezieht sich dabei auf die Hintergrundeinflüsse (z.B. die Auffassungen des Lehrers über Erziehung und Unterricht), die das konkrete Handeln der Lehrenden beeinflussen (vgl. Heimann 1962)
  - 5 Der Analyse des Kontextes wird ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. Kap. 5).
  - 6 So finden sich in der Literatur sehr unterschiedliche Kategorien. Zum Teil wird ganz allgemein zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner Bildung differenziert (z. B. Prenzel u. a. 1997); zum Teil werden Themen- und Handlungsfelder kategorisiert. So steht innerhalb der Volkshochschulprogramme die berufliche Bildung neben der politischen Bildung, der Philosophie, der Psychologie, den Naturwissenschaften, Fragen der Gesundheit, der Kunst, der Kultur, der Familie, den Sprachen. Schrader (1994) dagegen arbeitet in seiner empirischen Untersuchung mit der Unterscheidung zwischen ‚abschlussbezogenem Unterricht‘, ‚Unterricht und Unterweisung‘ und Verhaltenstraining.
  - 7 Dabei begründet Veronika Sand ihre Vorlieben häufig biographisch: *„Ich muss dazu sagen, ich, ich war selber also als Kind, eh, eigentlich ich, ich, dadurch dass ich zweisprachig aufgewachsen bin mit Französisch, mhm, durfte ich zum Beispiel im Französischunterricht Briefe schreiben und war natürlich dann immer ein bisschen in einer Streberposition, obwohl ich ja nie gestrebt habe. Ich habe das halt gelernt und war selber eigentlich immer so ein bisschen ein Außenseiter und sehr zu kämpfen gehabt, und deshalb ist das für mich, oder auch die Flirtkurse, das war für mich immer faszinierend. Wie kann ich neue Menschen kennen lernen?“ Das war für mich früher eigentlich selber ein Punkt, wo ich mich sehr schwer getan habe, ehm, weil ich immer so ein bisschen in einer Randposition war und deshalb war das natürlich auch etwas, was mich sehr interessiert hat, ne?“ (Z. 310-319).*
  - 8 Frau Teissen arbeitet nicht nur im Bereich Kulturpädagogik, sondern auch im Bereich Medienpädagogik. Hier allerdings präsentiert sie sich in einer anderen Rolle: Sie ist die Fachexpertin für inhaltliche Fragen des pädagogischen Umgangs mit Medien und übernimmt die Aufgabe der didaktischen Aufbereitung dieses Wissens. Insofern lässt sich am Beispiel dieser Kursleiterin die Hypothese entwickeln, dass das pädagogische Selbstverständnis der Kursleiter in einem Zusammenhang mit den Seminarinhalten steht.
  - 9 Zur Unterscheidung zwischen „Um-zu“- und „Weil“-Motiven vgl. Schütz 1981; Soeffner 1989.



- 10 Auch der Betriebswirt Herr Prim versteht sich als Vermittler von Faktenwissen und Theorien (vgl. Z. 282ff. und Z. 320ff.).
- 11 Zur Diskussion der empirischen Ergebnisse vgl. Kap. 6.1.
- 12 In ähnlicher Weise beschreibt Koch-Priewe (1986) die von ihr rekonstruierten subjektiven didaktischen Theorien von Lehrern, wenn sie die Zielmotive zum Ausgangspunkt wählt. So unterscheidet sie das Ziel ‚selbstständige Kollegiaten‘, ‚Kollegiaten mit guten Leistungen‘, ‚im Stoff sichere Kollegiaten‘ und ‚lerninteressierte Kollegiaten‘.
- 13 Nuissl (1986, S. 288) beschreibt die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung als Kontinuum zwischen den Polen „beruflich-fachorientiert“ und „politisch-sozial“.

## **Kapitel 5**

- 1 Es ist hier nicht der Ort für eine detaillierte Auseinandersetzung mit der vielfältigen Verwendung des Institutionenbegriffs. Es sei allein darauf hingewiesen, dass das Spektrum von der Gleichsetzung von Institution und sozialer Einrichtung (z. B. Tippelt 2000) bis hin zum Verständnis von Institution als kodifizierten sozialen Normen und Regeln (vgl. Lepsius 1996) reicht. Entsprechend werden mit Institutionen einmal Universitäten, Volkshochschulen oder Privatschulen benannt (z. B. Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 50ff.) oder aber Biographie (Corsten 1995), Organisation (Türk 1997), Individuum (Meyer 1986) als Institution beschrieben.
- 2 Mit einer derartigen Perspektive wird die „traditionelle Engführung auf pädagogische Organisationen, und zwar auf solche in verbands- und öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, fortgeschrieben“ (Geißler 1998, S. 54) und damit die gerade im Weiterbildungsbereich quantitativ bedeutsame Praxis der kommerziellen Anbieter sowie die pädagogische Arbeit, die im Rahmen anderer sozialer und kultureller Einrichtungen geleistet wird, vernachlässigt.
- 3 Er unterscheidet sich dadurch von Formen sozialisatorischen Lernens in der Alltagswelt (vgl. hierzu Kade 1997)
- 4 Zur institutionellen Staffelnng Veranstaltung – Einrichtung – Träger vgl. auch Tietgens (1984).
- 5 Dinter/Becher 1991 haben auf der Basis einer detaillierten Untersuchung selbstorganisierter Weiterbildungsprojekte in West-Berlin eine Typologie dieser pädagogischen Einrichtungen vorgenommen. Sie unterscheiden qualifikationsorientierte, situationsorientierte und wissensorientierte Weiterbildungstypen.
- 6 Bei den Katholiken spielt hier das Konzept der Seelsorge eine besondere Rolle.

## **Kapitel 6**

- 1 Nach Scherer definieren sich 76% als ‚motivierende Lernpartner‘, die gemeinsam mit den Teilnehmern den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten anstreben. 66% verstehen sich als ‚ausgewiesene Fachleute‘ für ein bestimmtes Sachgebiet, aus dem sie ganz bestimmte Inhalte und Kenntnisse vermitteln wollen. Für 28% hat der Kursinhalt geringere Bedeutung als die Vermittlungsart. Diese Kursleiter sehen sich als ‚pädagogisch versierte Vermittler‘ mit einem breiten Methodenrepertoire (vgl. Scherer 1987b, S. 151ff.).
- 2 Bezüglich der Frage nach den Hintergründen für diese Veränderung ist man wohl einmal auf den Ausbau des Diplomstudiengangs Pädagogik mit der Schwerpunkt- richtung Erwachsenen-/Weiterbildung verwiesen, da hier die methodischen und

- sozialen Kompetenzen gegenüber den fachbezogenen Kenntnissen betont wurden (vgl. Klein/Reutter 1998). Zum anderen dürfte hier die zunehmende Marktorientierung der Weiterbildung eine Rolle spielen, die insbesondere zu einer Entwicklung des methodischen Repertoires der Kursleiter führte.
- 3 Es basiert auf einer Verbindung von traditionellen Instruktionsmethoden und konstruktivistischen Perspektiven mit dem Ziel, „eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch Lehrende und konstruktiver Aktivität der Lernenden“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 378) zu erreichen. Dabei soll die didaktische und methodische Aufbereitung der Wissensinhalte den Lernenden „sowohl Freiraum für individuelle Wissenskonstruktion gewähren als auch vielfältige Möglichkeiten gezielter Unterstützung anbieten“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S. 485).
  - 4 Das Verwendungsmodell ist dazwischen angesiedelt: Es basiert auf einer weltbezogenen Wissenstheorie, erkennt aber an, dass die Anwendung dieses Wissens von konkreten Situationskontexten abhängig ist. Aus diesem Grund gilt es, die Bedingungen der subjektiven Rekonstruktion zu beachten und an dieser Stelle eine subjektbezogene Wissenstheorie zu favorisieren.
  - 5 Sie sprechen von systemorientierten Lernumgebungen, problemorientierten Lernumgebungen und adaptiven Lernumgebungen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998).
  - 6 In der Geschichte der Erwachsenenbildung manifestierte sich diese Gegenüberstellung im Streit um die alte und die neue Richtung in der Volksbildung der Jahrhundertwende (vgl. Hof 1996b), die sich auch auf die Form der Konzeption von Bildungsarbeit auswirkte (vgl. Hof 1995).
  - 7 Dies ist eine Einsicht, die auch schon im Rahmen der psychologischen Analysen der epistemologischen Einstellungen herausgearbeitet wurde.

### 7.3 Literatur

---

- Adelung J. Chr. (1811): Art. Wissen. In: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart. Vierter Theil, Sp. 1579-1582
- Alexander, P. A./Schallert, D. L./Hare, V. C. (1991): Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. In: Review of Educational Research, S. 315-343
- Althaus, C./Wagener, A. (1993): Grenzen des Wissens. In: Diagonal, H. 2, S. 7-14
- Anning, A. (1988): Teachers' theories about children's learning. In J. Calderhead (Hrsg.): Teachers' professional learning. London, S. 128-145
- Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. In: K. Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 179-184
- Arnold, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Weiterbildung. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt/M.
- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1999): Vom ‚autodidactic‘ zum ‚facilitative-turn‘. Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1. Neuwied, S. 3-14

- Arnold, R./Müller, H.-J. (1992): Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 36-41
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- AUE (Hrsg.) (1975): Grundlagenstudie Qualifizierungskurse im Baukastensystem für nebenberufliche Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. Hannover
- Augoustinos, M./Walker, I. (1995): Social cognition. An Integrated Introduction. London u. a.
- Baecker, D. (1998): Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: Organisationsentwicklung, H. 3, S. 5-21
- Baecker, J., u. a. (1992): Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 116-145
- Baltes, P. B./Staudinger, U. M. (Hrsg.) (1996): Interactiv Minds. Life-Span Perspectives on the Social Foundation of Cognition. Cambridge: Univ. Press
- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn
- Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 343-359
- Baumert, J./Lehmann, R. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen
- Baxter Magolda. M. B. (1992): Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns ins students' intellectual development. San Francisco:
- Bechberger, H. (1990): Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Becher, M./Dinter, I. (1991): Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Selbstorganisierte Projekte in der Berliner Weiterbildung. Berlin
- Becher, M./Dinter, I./Schäffter, O. (1991): Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Hannover, S. 207-231
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1998): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.
- Beers, S. E. (1988): Epistemological assumptions and college teaching: interactions in the college classroom. In: Journal of Research and Development in Education, S. 87-93
- Belenky, M. F. et al. (1986): Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind. New York
- Bell, D. (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M., New York
- Bellack, A. u. a. (1974): Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf
- Benner, D. (1990): Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 597-620.
- Benner, D. (1993): Vom Bildungssinn der Wissenschaften. In: Gonon, P./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung . Bern, S. 23-41
- Benner, D. (1997): Umgang mit Wissen als Horizonte einer Bildungstheorie für die Schule. In: Neue Sammlung, S. 547-561
- Ben-Peretz, M./Bromme, R./Halkes, R. (1986): Advances of Research on Teacher Thinking. Lisse

- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Berger, U./Bernhard-Mehlich, I. (1999): Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 133-168.
- Boei, F./Corporaal, A. H./van Hunen, W. H. (1989): Describing teacher Cognitions with the Repgrid. In: Lowyck, J./Clark, Ch. M. (Hrsg.): Teacher Thinking and Professional Action. Leuven, S. 175-192
- Böhm, W./Lindauer, M. (Hrsg.). (1988): ‚Nicht Vielwissen sättigt die Seele‘. Wissen, Erkennen, Bildung, Ausbildung heute. Stuttgart
- Borko, H. et. Al. (1979): Teachers' decision making. In: Peterson, P. L./Walberg, H. J. (Hrsg.): Research on teaching. Berkley
- Borko, H./Livingston, C./Shavelson, R. J. (1990): Teachers' thinking about instruction. In: Remedial and Special Education, H. 6, S. 40-49
- Bos, W./Tarnai, Chr. (1999): Content analysis in empirical social research. In: International Journal of Educational Research, S. 659-672
- Bower, G. H./Black, J. B./Turner, T. J. (1979): Scripts in memory for text. In: Cognitive Psychology, S. 177-220
- Bromme, R. (1979): Das Denken von Lehrern in der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim, Basel
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u. a.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 175-212
- Bruner, J. (1985): Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In: Eisner, E. (Ed.): Learning and Teaching. The Ways of Knowing. Chicago, S. 97-115
- Bruner, J. (1996): The culture of education. Cambridge, Mass.
- Buchman, M. (1987): Teaching knowledge: The lights that teachers live by. In: Oxford Review of Education, H. 2, S. 151-164
- Bude, H. (1987): Lebenskonstruktion – Ein Begriff zur Erforschung persönlichen Sinns. In: Ders.: Deutsche Karrieren. Frankfurt/M., S. 75-85
- Calderhead, J. (1987): Exploring Teachers' Thinking. Cassel
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. C./Calfee, R. C. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York, S. 709-725
- Caselmann, Chr. (1970): Wesensformen des Lehrers. 4. Aufl. Stuttgart
- Clandinin, D. J. (1985): Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. In: Curriculum Inquiry, H. 4, S. 361-385
- Clark, C. M./Peterson, P. L. (1986): Teachers' Thought Processes. In: M. C. Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. 2. Aufl. New York, S. 255-296
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.
- Cornett, J. W./Yeotis, C./Terwilliger, L. (1990): Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. In: Science Education, H. 5, S. 517-529
- Corsten, M. (1995): Beruf als kulturelle Institution. In: Hoerning, E./Corsten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Pfaffenweiler, S. 39-53

- Czycholl, R./Geißler, Kh. (1985): Dozentenqualifizierung. Linz
- Dann, H.-D. (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: L. Montada, L. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart, S. 77-92
- Dann, H.-D. (1989): Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, S. 81-90
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Bern, S. 163-182
- Dann, H.-D./Krause, F. (1988): Subjektive Theorien: Beleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? In: Psychologische Beiträge, S. 269-291
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.) (1999): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1969): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M., S. 714-757
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. In: L. Alisch, L. u. a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, S. 291-230
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
- Dewe, B./Frank, G./Huge, W. (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München
- Dieckmann, B. (1992): Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990. TUB Dokumentation Weiterbildung, H. 26. Berlin
- Dieckmann, B. u. a. (1980): Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen in Berlin (West). Hannover
- Dieckmann, B. (1996): Kursleiter-Einstellungen zu Fragen der Unterrichtsrealität, der VHS-Politik, der Kritik an der Institution Volkshochschule und der Marktorientierung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 73-77
- Diemer, A. (1970): Der Wissenschaftsbegriff in historischem und systematischem Zusammenhang. In: ders. (Hrsg.): Der Wissenschaftsbegriff. Historische und systematische Untersuchungen. Meisenheim, S. 3-20
- Diemer, A./König, G. (1991): Was ist Wissenschaft? In: Hermann, A./Schönbeck, Chr. (Hrsg.): Technik und Kultur, Bd. 3. Düsseldorf, S. 3-28
- Diemer, V./Peters, O. (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer. Weinheim, München
- Dinter, I./Becker, M. (1991): Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Selbstorganisierte Projekte in der Berliner Weiterbildung. Berlin

- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn
- Dolde, C./Götz, K. (1995): Subjektive Theorien zu Lernformen in der betrieblichen DV-Qualifizierung. In: Unterrichtswissenschaft, S. 264-287
- Dräger, H. (1991): Der interessierte Blick in die Fremde. In: Friedenthal-Haase, M. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heibrunn, S. 208-225
- Edwards, D. (1997): Discourse and Cognition. London
- Ehlich, K. (1980): Schulischer Dialog als Diskurs? In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf, S. 334-369
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1976): Sprache im Unterricht. In: Studium Linguistik, S. 47-69
- Ehlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.) (1981): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen
- Eisner, E. (Hrsg.) (1985): Learning and Teaching. The Ways of Knowing. Chigaco
- Englisch, E. (1987): Deutsche Predigten als Vermittler zwischen Gelehrtenkultur und Volkskultur. In: Dinzenbacher, P./Mück, D. (Hrsg.): Volkskultur des europäischen Spätmittelalters. Stuttgart, S. 147-158
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1999): Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1. Neuwied, S. 145-161
- Faulstich, P. (1996): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung, S. 289-294
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim
- Fenstermacher, G. D. (1986): Philosophy of Research on Teaching. In Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. New York, S. 37-49
- Flick, U. (1991): Wissen, Regeln, Handeln. Individuelle und soziale Modell der Repräsentation von Erfahrungswissen als Basis regelgeleiteten Handelns. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Individuelle und soziale Regeln des Handelns. Heidelberg, S. 23-33
- Flick, U. (1995a): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek
- Flick, U. (1995b): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbek
- Fox, D. (1983): Personal theories of teaching. In: Studies in Higher Education, H. 2, S. 151-163
- Fromm, M. (1995): Repertory Grip Methodik. Ein Lehrbuch. Weinheim
- Füglister, P., u. a. (1983): Alltagstheorien von Lehrern. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, S. 47-58
- Gadenne, V. (1994): Theorien. In: T. Herrmann, T./Tack, W. H. (Hrsg.): Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen, S. 295-342
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
- Gehlen, A. (1986): Mensch und Institution. In: Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen. Reinbek, S. 69-77

- Geißler, H. (1998): Die Organisation pädagogischer Arbeit. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 54-85
- Gergen, K. J. (1991): Von der sozialen Phänomenologie zum sozialen Konstruktivismus. In: Herzog, W./Graumann, C. F. (Hrsg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften. Heidelberg, S. 133-151
- Gerstenmaier, J. (1999): Denken benötigt Wissen. Die Bedeutung bereichsspezifischen Wissens für Wissenserwerb und Leistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, S. 65-67
- Gerstenmaier, J./Henninger, M. (1997): Konstruktivistische Perspektiven in der Weiterbildung. In: Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Bern u. a., S. 178-200
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 867-888
- Gieseke, W. (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: D. Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 282-313
- Gieseke, W. u. a. (1995): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn
- Gimmler, A. (1998): Institution und Individuum. Frankfurt/M.
- Glaser, B. G./Strauss, A. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E.: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91-111
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern
- Glaser, R. (1984): Education and Thinking: The Role of Knowledge. In: American Psychologist, S. 93-104
- Glaserfeld, E. von (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 9-40
- Glaserfeld, E. von (1997): Wege des Wissens. Heidelberg
- Glaserfeld, E. von (1999): Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 499-506
- Goffman, E. (1980): Rahmenanalyse. Frankfurt/M.
- Goodman, N. (1990): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M.
- Götz, K. (Hrsg.) (2000): Wissensmanagement: Zwischen Wissen und Nichtwissen, 2. Aufl. München
- Gow, L./Kember, D. (1993): Conceptions of teaching and their relationship to student learning. In: British Journal of Educational Psychology, S. 20-33
- Graumann, C. F. (1988): From knowledge to cognition. In Bar-Tal, D./Kruglanski, A. W. (Hrsg.): The social psychology of knowledge. Cambridge, S. 15-29
- Green, J. L. (1983): Teaching and learning: A linguistic perspective. In: Elementary School Journal, S. 353-391
- Griffin, C. (1983): Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education. London, Sydney
- Grimm, J./Grimm, W. (1960): Art. Wissen. In: Dies.: Deutsches Wörterbuch. Bd. 14/II. Leipzig, Sp. 743-770
- Groeben, N./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen
- Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.) (1996): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen
- Günther, K. H./Unsel, G. (1990): Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Selbst- und Aufgabenverständnis. Baltmannsweiler

- Halkes, R./Olson, J.K. (Hrsg.) (1984): *Teacher Thinking*. Lisse
- Harding, S. (1994): *Das Geschlecht des Wissens*. Frankfurt/M.
- Harney, K. (1998): *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart
- Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (1990): *Der Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Überlegungen zur Untersuchung seiner Strukturen und lernkontextabhängigen Varianten*. In: *Unterrichtsforschung*, S. 259-268
- Harney, K./Keiner, E. (1992): *Zum Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung*. In: Jütting, D. (Hrsg.): *Situation, Selbstverständnis, Qualifikationsbedarf. Nicht hauptberufliche MitarbeiterInnen in der DEAE*. Frankfurt/M., S. 197-227
- Harney, K./Nittel, D. (1995): *Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 332-357
- Harney, K./Strittmatter, V. (1994): *Methode und klinisches Wissen. Die Konstruktion des virtuellen Teilnehmers als erwachsenenpädagogische Wissensform*. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim, München, S. 185-200
- Heimann, P. (1962): *Didaktik als Theorie und Lehre*. In: *Die deutsche Schule*, H. 9
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1972): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover
- Helsper, W. (2000): *Wandel der Schulkultur*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 35-60
- Hof, Chr. (1991): *Gedanken zum Erzählen in der Bildungsarbeit*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, S. 305-308
- Hof, Chr. (1995): *Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme*. Neuwied
- Hof, Chr. (1996a): *Konzepte des Wissens. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Manuskript. München
- Hof, Chr. (1996b): *Überlegungen zum Konzept Wissen in der Erwachsenenbildung*. In: Nolda, S. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn, S. 12-30
- Hof, Chr. (1997): *Form und Inhalt. Zum Stellenwert von Wissen in der Weiterbildung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, S. 249-251
- Hof, Chr. (1998): *Erzählwerkstatt*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Ergänzungslieferung 27*. Neuwied, Kap. 7.40.20.17
- Hof, Chr. (1999a): *Haben KursleiterInnen professionelle pädagogische Konzepte? Empirisch fundierte Fragen an eine Theorie erwachsenenpädagogischer Professionalität*. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report*. Frankfurt/M., S. 62-71
- Hof, Chr. (1999b): *Kursrealität aus der Perspektive der Kursleiter*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, S. 179-181
- Hof, Chr. (1999c): *Zur Konstruktion von Wissen im Popularisierungsprozess. Historische Erkundigungen zur Volksbildung des 19. Jahrhundert*. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hrsg.): *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*. Weinheim, S. 147-156
- Hof, Chr. (1999d): *Prinzipien einer handlungsorientierenden Didaktik*. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung*. Neuwied, S. 194-202



- Hof, Chr. (2000a): Umgang mit Unsicherheit. Fallanalysen zum Umgang von KursleiterInnen mit der Pluralität des Wissens. Manuskript (in Arbeit). München
- Hof, Chr. (2000b): Beraten, Moderieren oder Unterweisen? Zur Frage nach dem idealen Weiterbildner. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, S. 153-155
- Hof, Chr. (2001): Stichwort: Erzählen in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn (im Druck)
- Hofer, B. K./Pintrich, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research, S. 88-140
- Hofer, M. (Hrsg.) (1981): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München
- Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen
- Jaeger, W. (1973): Platos Menon: Der neue Begriff des Wissens. In: Ders.: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Berlin, New York, S. 744-759
- Jäger, S. (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In: Bublitz, H. u. a. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt/M., S. 136-147
- Jung, M. (Hrsg.) (1989): Handlungswissen – Orientierungswissen – Existenzwissen. Stuttgart
- Jüngst, K. L./Strittmeier, P. (1995): Wissensstrukturdarstellungen: Theoretische Ansätze und praktische Relevanz. In: Unterrichtswissenschaft, S. 194-207
- Jütting, D. H. (1987): Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 1-58
- Jütting, D. H. (Hrsg.) (1992): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptamtliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Empirische Studien. Frankfurt/M.
- Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn
- Kade, J. (1992): Bildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Aufl. Weinheim
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M., S. 30-70
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Kaiser, A. (1995a): Schlüsselqualifikationen. Neuwied
- Kaiser, A. (1995b): Unterrichts- und Veranstaltungsanalyse in der Weiterbildung (RUS-Verfahren). In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung. Neuwied, Kap. 6.70, S. 1-25
- Kaiser, A./Kaiser, R. (1998): Metakognition. Neuwied
- Kaiser, A./Tengler, M. (1998): Evaluation didaktischen Handelns von Kursleiterinnen und Kursleitern. Empirische Analyse und Bewertung von Lehr-Lern-Prozessen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, S. 178-181
- Kaiser, R. (1992): Narrativ-focussiertes Interview in der Bildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, S. 361-365
- Kelly, G. A. (1986): Die Psychologie persönlicher Konstrukte. Paderborn

- Kepler, A (1998): Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrung. In: Soziale Welt, S. 538-556
- Kejcz, Y. u. a. (Hrsg.) (1980): Buvep (Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm) – Endbericht. 8 Bände. Heidelberg
- Kieser, A. (Hrsg.) (1999): Organisationstheorien. Stuttgart
- Kieser, A./Kubicek, H. (1992): Organisation. 3. Aufl. Berlin, New York
- King, P. M./Kitchener, K. S. (1994): Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco
- Kirsch, W. (1998): Die Handhabung von Entscheidungsproblemen. Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse. München
- Klafki, W. (1974): Didaktische Analyse. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel, S. 126-153
- Klein, R./Reuter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Klix, F. (1998): Begriffliches Wissen – episodisches Wissen. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen, S. 167-211
- Klix, F./Spada, H. (Hrsg.) (1998): Wissen. Göttingen
- Knoblauch-Flach, A. (1994): Nicht-hauptberufliche Mitarbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden. Frankfurt/M.
- Koch, H.-A. (Hrsg.) (1990): Welt der Information. Wissen und Wissensvermittlung in Geschichte und Gegenwart. Stuttgart
- Koch-Priewe, B. (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Köln
- König, E. (1995): Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden. Weinheim, S. 11-30
- Kowalski, Th. J. (1998): The Organization and Planning of Adult Education. New York
- Lamm, Z. (1974): Der Status des Wissens in einer radikalen Bildungskonzeption. In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion Stuttgart, S. 25-36
- Lawton, D. (1975): Class, Culture and the Curriculum. London
- Leinhardt, G./Greeno, J. G. (1986): The Cognitive Skill of Teaching. In: Journal of Educational Psychology, S. 75-95
- Lepsius, R. (1996): Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Rationalitätskriterien. In: Göhler, G. (Hrsg.): Institutionenwandel. Opladen, S. 55-69
- Lowyck, J./Clark, Ch. M. (Hrsg.) (1989): Teacher Thinking and Professional Action. Leuven
- Luckmann, Th. (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, F./Lepsius, M. R./Weiß, J. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft (=KZfSS Sonderband 7). Opladen, S. 191-211
- Lüders, Chr. (1994): Erziehungsratgeber oder: Die Schwierigkeit, unter pluralistischen Bedingungen einen Rat zu geben. In: Heyting F./Tenorth, H.-E. (Hrsgl): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim, S. 149-158
- Luhmann, N. (1995): Die Soziologie des Wissens. Probleme ihrer theoretischen Konstruktion. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 4. Frankfurt/M., S. 151-180
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart
- Machlup, F. (1980): Knowledge and Knowledge Production. Princeton, N.Y.

- Mandl, H./Huber, L. (1983): Subjektive Theorien von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, S. 98-112
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (2000): Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In: dies. (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München, Wien, S. 1-18
- Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim
- March, J. G./Simon, H. A. (1976): Organisation und Individuum. Wiesbaden (engl. Original 1958)
- Marland, P. W. (1995): Implicit Theories of Teaching. In: Anderson, L. W. (Hrsg.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2. Aufl. Cambridge, S. 131-136
- Marton, F. (1986): Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In: Journal of Thought, S. 28-49
- Mayring, Ph. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. 6. Aufl. Weinheim
- Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass.
- Meisel, K./Kade, S. (1986): Berufliches Selbstkonzept der Kursleiter neuen Typs. In: Volkshochschule im Westen, S. 260-264
- Meuener, E. (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 615-628
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 441-471
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview. In: Friebertshäuser, B./Prengele, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 481-491
- Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.) (1992): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler
- Meyer, J. W. (1986): Myths of Socialization and Personality. In: Heller, T. C./Sosna, M./Wellbery, D. E. (Hrsg.): Reconstructing individualism. Autonomy, individuality, and the self in western thought. Stanford, S. 208-221
- Meyer-Ehlert, B. (Hrsg.) (1994): Frauen in der Weiterbildung. Opladen
- Miller, G. A./Galanter, E./Pribram, K. H. (1991): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart (Orig. 1960)
- Möbius, C./Schröder, O. (1998): Zur Modellierung des Wissenserwerbs als deduktive und induktive Wissensveränderung. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen, S. 403-456
- Morton, A. (1997): A Guide through the Theory of Knowledge. Rev. Aufl. Oxford
- Moscovici, S. (1984): The phenomenon of social representations. In: Farr, R. M./Moscovici, S. (Hrsg.): Social Representations. Cambridge, S. 3-69
- Moser-Rath, E. (1959): Erzähler auf der Kanzel. In: Fabula, S. 1-26
- Musgrave, A. (1993): Alltagswissen, Wissenschaft und Skeptizismus. Tübingen
- Neddermeyer-Wienhöfer, P. (1998): Vielschichtige gemeindebezogene Arbeit. Nicht-hauptamtliche Mitarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 28-30

- Nesbit, T. (1998): Teaching in adult education: opening the black box. In: *Adult Education Quarterly*, S. 157-170
- Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. In: *Curriculum Studies*, S. 317-328
- Nittel, D./Marotzki, W. (1996): *Lernstrategien und Subjektkonstitution*. Weinheim
- Nolda, S. (1996): *Interaktion und Wissen*. Frankfurt/M.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/M., New York
- Nuissl, E. (1986): Der Erwachsenenpädagoge: zuständig oder überflüssig? In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M., S. 285-303
- Oelkers, J. (1985): *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt
- Oelkers, J. (1995): *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt/M.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel
- Oldenbürger, H.-A. (1987): Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften – Theoretische und methodologische Perspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft*, S. 261-273
- Osterwalder, F. (1994): Differenzierungen von Wissen, Können und Lernkultur. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, S. 245-248
- Perry, W. G. (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York
- Petersen, J./Priesemann, G. (1990): Zum Unterrichtsbegriff. In: dies.: *Einführung in die Unterrichtswissenschaft*. Teil 1. Frankfurt/M., S. 31-87.
- Petersheim, A. K. (1996): Biographisch strukturierte Qualifikationsprofile – Über den Zusammenhang von Lebensgeschichte und Lehrtätigkeit – work in progress. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M., S. 78-82.
- Polany, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt/M.
- Popper, K. R. (1967/1995): Subjektive oder objektive Erkenntnis? In: Ders.: *Lesebuch: ausgewählte Texte*. Hrsg. v. D. Miller. Tübingen, S. 40-59
- Potter, J./Wetherell, M. (1995): Soziale Repräsentationen, Diskursanalyse und Rassismus. In: Flick, U. (Hrsg.): *Psychologie des Sozialen*. Reinbek, S. 177-199
- Powell, W. (1991): Expanding the Scope of Institutional Analysis. In: Powell, W./DiMaggio, P. J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, London, S. 183-203
- Powell, W./DiMaggio, P. J. (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, London
- Prange, K. (1983): Der Begriff des Unterrichts. In: ders.: *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn, S. 21-48
- Pratt, D. (1992): Conceptions of teaching. In: *Adult Education Quarterly*, S. 203-220
- Pratt, D. (1998): *Five perspectives on teaching in adult & higher education*. Malabar, Florida
- Prenzel, M./Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1997): Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: Weinert, E./Mandl, H.: *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, S. 1-45

- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen
- Raulff, U./Smith, G. (Hrsg.) (1999): Wissensbilder. Strategien der Überlieferung. Berlin
- Reich, K. (1991): Begründungsfragen der Didaktik. Ein fiktives Gespräch mit Paul Heimann. In: Neubert, H. (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin, S. 77-90
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, E./Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355-404
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen, S. 457-500
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, S. 78-92
- (1995) Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung. Schwerpunktthema. In: Report, H. 35
- Resnick, L. B. (1991): Shared cognition: Thinking as social practice. In: Resnick, L. B./Levine, J. M./Teasley, S. D. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, D.C., S. 1-20
- Rothe, H.-J./Schindler, M. (1996): Expertise und Wissen. In: Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen, S. 35-57.
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Säljö, R. (1979): Learning in the learners' perspective. Reports from the Institute of Education. University of Göteborg, No 77. Göteborg
- Samuelowicz, K./Bain, J. D. (1992): Conceptions of teaching held by teachers. In: Higher Education, S. 93-112
- Schäffter, O. (1988): Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 104-110
- Schaller, K. (1994): Wissen und Handeln. Dualistische, triadische oder monistische Lösung eines alten pädagogischen Problems. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 401-417
- Scheele, B./Groeben, N. (1984): Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim, Basel
- Scheffler, I. (1965): Philosophical Models of Teaching. In: Harvard Educational Review, S. 131-143
- Schemann, M. (1995): Diagnose von Wissensstrukturen: eine empirische Untersuchung. In: Unterrichtswissenschaft, S. 208-228
- Scherer, A. (1987a): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 59-112
- Scherer, A. (1987b): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Schiersmann, Chr. (1990): Wie Lehrende sich selbst verstehen – Aspekte der Rolleninterpretation. Tübingen
- Schlaffer, H. (1990): Poesie und Wissen. Frankfurt/M.
- Schnotz, W. (1982): Rekonstruktion von individuellen Wissensstrukturen. In: Huber, G. L./Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, S. 220-239

- Schommer, M. (1990): Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*, S. 498-504
- Schommer, M. (1994): An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning. In: Garner, R./Alexander, P. A. (Hrsg.): *Beliefs about Text and Instruction with Text*. Hillsdale, New Jersey, S. 25-40
- Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim
- Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung. Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied, S. 73-90
- Schulenberg, W. (1975): Probleme der Wissensvermittlung in der Erwachsenenbildung. In: ders. u. a.: *Transformationsprobleme der Weiterbildung*. Braunschweig, S. 19-35
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1. Den Haag, S. 3-54
- Schütz, A. (1981): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M.
- Schütz, A./Luckmann, Th. (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. 1. Bd. Frankfurt/M.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, S. 283-293
- Scott, W. R. (1986): *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt/M.
- Scott, W. R./Meyer, J. W. (Hrsg.) (1994): *Institutional environments and organizations. Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks
- Shavelson, R. J. (1981): Researches on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. In: *Review on Educational Research*, S. 455-498
- Shavelson, R. J. (1983): Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decisions. In: *Elementary School Journal*, S. 392-413
- Shavelson, R./Stern, P. (1981): Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions, and Behavior. In: *Review of Educational Research*, S. 455-498
- Shulmann, L. S. (1968): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. New York, S. 3-36
- Shulmann, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. In: *Harvard Educational Review*, S. 1-22
- Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln, S. 145-160
- Siebert, H. (1983): *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe*. Bad Heilbrunn
- Siebert, H. (1994): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen, S. 640-653
- Siebert, H. (1996): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied
- Siebert, H. (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied
- Smith, B. O. (1987): Definitions of teaching. In: Dunkin, M. J. (Hrsg.): *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, S. 11-15
- Snell, B. (1924): Die Ausdrücke für den Begriff des Wissens in der vorplatonischen Philosophie. In: *Philolog. Untersuchungen*, Heft 29. Berlin
- Snell, B. (1993): Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen. 7. Aufl. Göttingen
- Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/M.

- Spinner, H. F. (1994): Die Wissensordnung. Opladen
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
- Steindorf, G. (1985): Lernen und Wissen. Theorie des Wissens und der Wissensvermittlung. Bad Heilbrunn
- Stichweh, R. (1984): Die Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Frankfurt/M.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt/M.
- Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Strunk, G. (1994): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 395-406
- Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. München
- Tausch, R./Tausch, A. (1971): Erziehungspsychologie. Göttingen
- Tenorth, H. E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt
- Tergan, S.- O. (1988): Qualitative Wissensdiagnose – Methodologische Grundlagen. In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München, Weinheim, S. 400-422
- Tergan, S.-O. (1986): Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik. Opladen
- Terhart, E. (1990): Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim, S. 117-134
- Terhart, E. (1994): Unterricht. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 131-158
- Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 629-628
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H. J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M.
- Thiel, H.-U. (1992): Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern – ein Modell zur Reflexion des Lehrverhaltens. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. Bd. 3. Frankfurt/M., S. 148-161
- Tietgens, H. (1975): Versuch einer Typologie nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. In: W. Schneider, W. (Hrsg.): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 44-65
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Tietgens, H. (1984): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 287-302
- Tietgens, H. (1997): Allgemeine Bildungsangebote. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 469-506
- Timmermann, D. (1995): Organisation, Management, Planung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 139-156

- Tippelt, R. (2000): Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 7-20
- Titscher, St. u. a. (1998): Methoden der Textanalyse. Opladen
- Tretzel, A. (1993): Wege zum ‚rechten‘ Leben. Selbst- und Weltdeutungen in Lebenshilferatgebern. Pfaffenweiler
- Trier, J. (1973): Aufsätze und Vorträge zur Wortfeldtheorie. Hrsg. v. A. van der Lee/O. Reichmann. The Hague
- Trigwell, K./Prosser, M. (1996): Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching. In: Higher Education, S. 77-87
- Türk, K. (1997): Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation. In: Ortman, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Opladen, S. 124-176
- Unterrichtswissenschaft (1987): Denkprozesse von Lehrern. Schwerpunktthema in H. 3
- Wächter, J.-D. (1998): Bildung und Wissenschaft – Wissenschaftsorientierung als pädagogische Aufgabe. In: Rekus, J. (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Weinheim, S. 26-46
- Waldmann, M. R. (1997): Wissen und Lernen. In: Psychologische Rundschau, S. 84-100
- Walgenbach, D. (1995): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 2. Aufl. Stuttgart, S. 269-301
- Watzlawick, P./Krieg, P. (Hrsg.) (1991): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. München
- Weedon, C. (1990): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich
- Weihrich, M. (1998): Kursbestimmungen. Eine qualitative Paneluntersuchung der alltäglichen Lebensführung im ostdeutschen Transformationsprozess. Pfaffenweiler
- Weinert, F. E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen – Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, S. 183-205
- Weinert, F. E. (1997): Wissen und Denken. In: Naturwissenschaftliche Rundschau, S. 169-174
- Weinert, F. E./Schrader, F.-W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 295-335
- Weinert, F. E./Waldmann, M. R. (1988): Wissensentwicklung und Wissenserwerb. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen, S. 161-202
- Wellmann, H. M. (1990): The child's theory of mind. Massachusetts Institute of Technology
- Wieland, W. (1982): Platon und die Formen des Wissens. Göttingen
- Wilhelm, Th. (1984): Funktionswandel der Schule. Essen
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart
- Wittpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Wittrock, M. C. (Hrsg.) (1986): Handbook of research on teaching. 2. Aufl. New York
- Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Heidelberg, S. 227-256
- Wong, W (1993): Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen von Erziehungszielen bei deutschen und chinesischen Lehrern. Diss. Phil. Heidelberg



- Young, R. E. (1987): Epistemologies. In: Dunkin, M. J. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2. Aufl. Oxford u. a., S. 493-496
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1999): Thema: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. H. 4
- Zeitschrift für Pädagogik (1995): Thema: Konstruktion von Wissen. H. 6
- Zeuner, Chr. (1999): Von der unbekanntem Adressatin zum ‚Teilnehmer als Konstrukt‘: Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S 159-167.
- ZfO. Zeitschrift Führung und Organisation (1998): Thema: Wissensmanagement. H. 3

## **Danksagung**

---

An dieser Stelle ist es üblich, all denjenigen Personen und Institutionen zu danken, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben. Natürlich ist ein solches Anliegen nicht zu verwirklichen. Die Liste wäre zu lang. Dennoch möchte ich an dieser Stelle die Deutsche Forschungsgemeinschaft nennen, die durch eine Sachbeihilfe (DFG Ho 1985/1-1) wesentliche finanzielle Grundlagen für das Gelingen der Untersuchung bereitgestellt hat. Auf diese Weise konnten nicht nur die Transkriptionskosten getragen werden, sondern auch Esther Kempf und Yvonne Lüders konnten mich tatkräftig bei der Interviewauswertung unterstützen. In diesem Zusammenhang darf auch Birgit Oberhofer nicht unerwähnt bleiben, die mir bei der alltäglichen Bibliotheks- und EDV-Arbeit hilfreich zur Seite stand.

Ebenso wichtig war der fachkundige und freundschaftliche Beistand, den ich an der Fakultät und besonders intensiv am Lehrgebiet erfahren habe. Vor allem Prof. Dr. Arnim Kaiser und meine Kolleginnen und Kollegen haben sich immer wieder auf die Diskussion wissenschaftlicher Fragen eingelassen und mir wertvolle Hinweise gegeben.

Stellvertretend für alle, die mir die alltägliche Lebensführung erleichtert haben, ist Andi König zu nennen, der schwierige Situationen immer wieder mit Ruhe und Zuversicht zu meistern half.

Ihnen allen sei ganz herzlich gedankt!

*Christiane Hof*

## **Autorin**

---

**Christiane Hof**, Jahrgang 1962, Dr. phil. habil., ist wissenschaftliche Assistentin an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr in München. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind: professionelles Handeln, Formen und Modelle pädagogischer Wissensvermittlung, institutionelle Bedingungen des Umgangs mit Wissen. Sie ist Mitglied der Projektgruppe „Geschichte der Erwachsenenbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.