

Günther, Stephanie; Ludwig, Joachim

Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung

Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen; Berlin; Toronto : Budrich 2015, S. 227-238. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Günther, Stephanie; Ludwig, Joachim: Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung - In: Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen; Berlin; Toronto : Budrich 2015, S. 227-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130020

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

© 2015 Dieses Werk ist bei Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter
folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740753>)

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0753-9
eISBN 978-3-8474-0915-1
DOI 10.3224/84740753

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
<http://www.shop.budrich-academic.de/>

Inhalt

Vorwort 9

Heide von Felden/Sabine Schmidt-Lauff
Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im
gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht
pädagogischer Professionalität..... 11

Key Notes 17

Ortfried Schöffter
Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren
durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf 19

Andreas Walther
Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik
oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?..... 35

Theoretische Perspektiven 57

Ulla Klingovsky/Susanne Pawlewicz
Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur
Differenzbildung 59

Heide von Felden
Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als
Lernweltforschung 71

Nicole Hoffmann
Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung
Erwachsener – ethnografische Perspektiven im Anschluss an Arnold
van Gennep 85

Claudia Lobe

Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung –
Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition
untersuchen lässt97

Berufliche Übergänge..... 111

Melanie Benz-Gydat

Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische
Praxis113

Barbara Lindemann

Die Relevanz von sozialen Kontakten beim Übergang vom Studium in
das Erwerbsleben. Ergebnisse aus einer Befragung der Münchner
Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen.....127

Jörg Schwarz/Franziska Teichmann/Susanne Maria Weber

Transitionen und Trajektorien.....139

Bettina Ülpenich

Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von
Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion151

Beatrix Niemeyer-Jensen/Merle Hinrichsen

Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische
Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit.....163

Monique Landberg/Peter Noack

Prädiktoren von berufsbezogenen Orts- und Richtungswechseln von
jungen Erwachsenen und die Rolle von Agency.....175

Johanna Gebrande/Rudolf Tippelt

Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase189

Marion Fleige

Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen
und erwerbsbiographischen Übergangssituationen.....203

Professionelle Begleitung in Übergängen..... 215

Yeşim Kasap Çetingök
 Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen
 Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von
 Bildungsprozessen217

Stephanie Günther/Joachim Ludwig
 Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen
 Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung227

Babette Mölders
 Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf –
 Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung239

Barbara Nienkemper
 Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von
 individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus253

Institutionelle und organisationale Übergänge 265

Matthias Alke
 Institutionelle Übergänge durch interorganisationale Kooperationen.
 Eine empirische Rekonstruktion institutioneller Wandlungsprozesse
 von Weiterbildungsorganisationen267

Henning Pätzold
 Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft279

Alf-Tomas Epstein
 Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in
 Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung291

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring
 Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“303

Inga Truschkat/Luisa Peters
 Die Transfergesellschaft als personen(un)bezogene Dienstleistung am
 Übergang von Arbeit in Arbeit317

8 Inhalt

Steffi Robak/Claudia Pohlmann/Lena Heidemann
Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von
Bildungsurlaub332

Christina Salland/Melanie Franz/Timm C. Feld
Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher
Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten345

Autorenangaben 359

Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung

1 Problemaufriss

Die subjektorientierte Übergangsforschung rekonstruiert biographische Übergänge (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Dabei wird deutlich, in welcher Weise Menschen ihre Berufs- und Lebensentscheidungen begründen und entsprechende Strategien entwerfen. Biographische Forschung stellt in dieser Hinsicht eine reflexive Erweiterung der Übergangsforschung dar (vgl. Walther in diesem Band). Biographische Übergänge, die stets Anforderungen an die jeweilige Rolle und das subjektive Selbstkonzept stellen, werden lernend bewältigt, um handlungsfähig zu bleiben. Lernprozesse als Transformation vorhandener Deutungsschemata (Schütz 1982) sind vor diesem Hintergrund ein zentraler Bestandteil von Transitionen (vgl. von Felden 2010), deren Untersuchung erst in den Anfängen steht. Die identitätsrelevanten Welt- und Selbstverständigungsprozesse, die im Rahmen von Übergängen stattfinden, werden bislang unter dem Begriff „transformatorische Bildungsprozesse“ (Koller 2012) vor allem mit einem biographischen Schwerpunkt untersucht. Eine gegenstandsbezogene und lerntheoretisch begründete Bildungsprozessforschung mit Blick auf die Prozessierung von Identität in Übergangssituationen steht bislang aus (vgl. Ludwig 2014 u. 2015).

Fachexperten, die sich für eine pädagogische Tätigkeit entscheiden und Vermittlungsaufgaben übernehmen, realisieren identitätsrelevante Übergänge und damit auch Transformationen ihrer vorhandenen alltäglichen Deutungsschemata zum pädagogischen Handeln. Ihre bisherige Identität als Fachexperte wird – soweit pädagogische Weiterbildungen möglich werden – ergänzt und oft auch verändert, wenn ihr vorhandenes alltägliches Denken zum pädagogischen Handeln mit wissenschaftlichen Deutungen konfrontiert wird. Die Übernahme der Kursleitenaufgabe wird deshalb als eine berufsbiographische Statuspassage dargestellt, die mit identitätsrelevanten Transformationsprozessen verbunden ist (vgl. Hoerning 1998).

Künstler beispielsweise, die sich nicht nur selbst mit ihrer Kunst über die Welt verständigen, sondern auch anderen Menschen Bildungsprozesse im Medium der Kunst ermöglichen wollen, stehen vor einem biographischen Übergang (vgl. Bastian 1997), wenn sie pädagogische Weiterbildungen besuchen. Die Entscheidung für eine zusätzliche pädagogische Tätigkeit ist oft finanziell begründet, tangiert die bisherige biographische Konstruktion und

muss mit der bisherigen Selbstsicht als Künstler verbunden werden. Wie sich die Vorstellungen von Künstlern zu ihrem eigenen pädagogischen Handeln, zu ihrer Sicht auf Lernende und auf die Bildungseinrichtung sowie ihre biographisch erworbenen Vorstellungen zum Sinn und Zweck von Kunst durch die Teilnahme an einer pädagogischen Weiterbildung verändern bzw. in widerständiger Weise stabil gehalten werden – wie also die Künstler den identitätsrelevanten Übergang zu pädagogisch tätigen Künstlern lernend bewältigen –, ist bislang ein Forschungsdesiderat, dem im Projekt d.art (Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende) nachgegangen wird.

2 Projektkontext und Erkenntnisinteresse

Im Rahmen eines BMBF-Förderprogramms wird im Projekt d.art eine pädagogische Weiterbildung entwickelt, erprobt und evaluiert, die die Teilnehmenden beim Übergang vom Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler unterstützen soll. Das zukünftige Tätigkeitsfeld der Künstlerinnen und Künstler ist der außerunterrichtliche Bereich in Ganztagschulen. Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Lebenswelt im Medium von Kunst zu reflektieren. An der einjährigen pädagogischen Weiterbildung, die aus drei mehrtägigen Seminarblöcken und zwei mehrmonatigen Praxisphasen besteht, nehmen Künstlerinnen und Künstler aus ganz unterschiedlichen Kunstsparten teil. Wie alle neben- und freiberuflichen Kursleitenden haben sie eine Identität als Fachexperten in ihrer jeweiligen Kunstsparte ausgebildet und verstehen ihre Kunst als ein Medium, mit dem sie der Welt etwas vermitteln wollen. Künstlerinnen und Künstler haben der Welt etwas zu sagen. Insofern sind sie immer schon zugleich Vermittler.

In der Weiterbildung wird den Teilnehmenden ein professionelles pädagogisches Vermittlungsverständnis angeboten. Sie sind somit aufgefordert, ihr künstlerisches Handeln in einen pädagogischen Vermittlungskontext zu stellen. Untersucht wird der Übergang vom Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler als Transformation pädagogischen Wissens. Uns interessiert, in welcher Weise sich die Teilnehmenden mithilfe des in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Wissens zwischen ihrer Identität als Künstlerin bzw. Künstler und der zukünftigen künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit selbstverständigen, in welcher Weise also das pädagogische Weiterbildungsangebot lernunterstützend oder -behindernd ist. Unsere These ist, dass sich zwischen dem vorhandenen künstlerischen Vermittlungsverständnis und dem in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Vermittlungsverständnis individuelle Transformationsprozesse vollziehen, die Ausdruck eines biographisch gerahmten Identitätswandels sind.

Die zentrale Untersuchungsfrage richtet sich auf zwei Aspekte: Welchen Begründungszusammenhang stiften die Künstler im Kontext ihrer Transformationsprozesse:

1. zwischen ihrem künstlerischen Vermittlungsverständnis und ihrem pädagogischen Vermittlungsverständnis?
2. zwischen ihren alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und den wissenschaftlichen Inhalten der pädagogischen Weiterbildung?

Im Projekt d.art wird somit der Zusammenhang zwischen einem pädagogischen Weiterbildungsangebot und den Transformationsprozessen zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen untersucht: in einem spezifischen gegenständlichen Kontext – der Kunst- und Kulturvermittlung – und einem spezifischen biographischen Übergangskontext – dem Übergang vom Nur-Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler als einem Prozess der Welt- und Selbstverständigung mit Blick auf pädagogisches Wissen.

Das professionelle pädagogische Wissen von Kursleitern, also das Wissen, mit dem sie ihr pädagogisches Handeln begründen, lässt sich als Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen lesen, die im Kontext pädagogischer Weiterbildungsangebote stattfinden. Insofern stellt das Projekt d.art Anwendungsforschung dar im Sinne einer Evaluation der Wirkung des pädagogischen Weiterbildungsangebotes. Darüber hinaus wird einer grundlagentheoretischen Fragestellung nachgegangen, die anschlussfähig an den erwachsenenpädagogischen Diskurs zur Professionalisierung nebenberuflicher Kursleitender als identitätsrelevanter Übergang ist.

Wie sich die Aneignung pädagogischen Wissens bei nebenberuflich pädagogisch Tätigen als identitätsrelevanter Übergang beschreiben lässt, hängt eng mit der Konzeption von professionellem pädagogischen Handeln und pädagogischem Wissen zusammen.

3 Untersuchungsgegenstand pädagogisches Wissen

Pädagogisches Wissen erhält in den Ansätzen kognitionswissenschaftlicher Kompetenzorientierung einerseits und handlungstheoretischer Professionalitätsorientierung andererseits unterschiedliche Bedeutung.

Während die kompetenztheoretischen Ansätze Wissen als feststehende Größe und als Anleitung für das Handeln in definierten Situationen betrachten (Gunia 2012, S. 3 ff.), verstehen professionalitätstheoretische Ansätze Wissen als kontextgebunden und als eine Reflexions- bzw. Interpretationsfolie für den verstehenden Zugang und die Orientierung in kontingenten Handlungssituationen. Wie sich der Zusammenhang der verschiedenen Wissenstypen und -strukturen im Professionalisierungsprozess darstellt, ist bislang ein Forschungsdesiderat. Um diesen Zusammenhang untersuchen zu können gilt es, den Untersuchungsgegenstand Wissen differenzierter zu modellieren.

Wissen wird im Projekt d.art als Medium und Bedeutungsraum verstanden, in dem wir uns über Welt verständigen. Wissen ist ein Konstrukt mit

Verständigungsfunktion im Bildungsprozess (Enoch 2011, S. 63 im Anschluss an Tietgens). Im Medium des Wissens (verstanden als Zusammenhang manifester und latenter Bedeutungen, die wir uns im Zuge von Vergesellschaftungsprozessen aneignen) machen wir uns ein Bild von der Welt und von uns Selbst, realisieren wir Welt- und Selbstverständigungsprozesse.

Für diese Orientierungsprozesse existieren einerseits propositionale Bedeutungsstrukturen als gesellschaftlich verfügbare Wissensdomänen und andererseits subjektiv-eigensinnige Bedeutungen, die in konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet werden. Das subjektiv verfügbare Wissen ist sowohl auf die milieuspezifischen konjunktiven Wissensräume als auch auf die individuellen Handlungen in der Lebenswelt bezogen (als Studentin, als nebenberuflicher Kursleiter, als Handwerker, als Ärztin usw.). Die konjunktiven Wissensräume lassen sich im Sinne Mannheims (vgl. Mannheim 1980) z. B. als wissenschaftlich-disziplinäre Wissensräume, aber auch als alltägliche Wissensräume verstehen. Wissen ist so gesehen immer ein relationales und zugleich propositionales Konstrukt. Die propositionale Wissensstruktur wird über den sozialen und biographischen Kontext in einer spezifischen Weise verflüssigt.

Wissen lässt sich hinsichtlich der konjunktiven Wissensräume als alltägliches und wissenschaftliches Wissen unterscheiden. Dabei umfasst alltägliches Wissen einen kollektiven und selbstverständlichen Erfahrungsraum:

Infolge dieser Konstruktionen des Alltagsdenkens wird angenommen, dass der von mir als selbstverständlich hingegenommene Sektor der Welt auch meinen einzelnen Mitmenschen selbstverständlich ist. Aber dieses „Wir“ schließt nicht nur dich und mich ein, sondern „jedermann“, der „einer von uns“ ist, das heißt, dessen Relevanzsystem wesentlich und hinreichend mit deinem und meinem übereinstimmt. Die Generalthese der reziproken Perspektiven führt also dazu, dass Gegenstände mitsamt ihren Aspekten, die mir tatsächlich bekannt sind, als Gegenstände im Bereich des Wissens von jedermann erfasst werden (Schütz 1971, S. 14).

Alltägliches Wissen entsteht so gesehen in kollektiven Erfahrungsräumen, in spezifischen Milieus und sozialen Kontexten. Menschen greifen in ihren Welt- und Selbstverständigungsprozessen auf diese Erfahrungsräume als propositionales Wissen zurück und relationieren es zugleich im Rahmen ihrer individuellen biographisch gerahmten Identität.

Auch wissenschaftliches Wissen ist ein Wissen, das in kollektiven Erfahrungsräumen entsteht: den Erfahrungs- und Bedeutungsräumen der wissenschaftlichen Disziplinen. Eine Differenzierung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen wird hier also über das Kriterium der Herkunft des Wissens aus verschiedenen Bedeutungsräumen vorgenommen. Ähnlich argumentieren Beck/Bonß (1989), wenn sie von einer relativen Autonomie der alltäglichen Praxis gegenüber der Wissenschaft sprechen und auf eine

strukturelle Differenz zwischen theoretischem und praktischem Wissen hinweisen. Im Verhältnis von Theorie und Praxis gehe es nicht um eine hierarchische Beziehung, sondern um eine Beziehung zwischen zwei eigensinnigen Aktionsfeldern, die durch Interpretation und Reinterpretation charakterisiert ist. Die häufig konstatierte Handlungsentlastetheit als ein bestimmendes Merkmal wissenschaftlichen Wissens auf der einen Seite und Handlungszwänge als Merkmal des praktischen Wissens auf der anderen Seite lassen sich als ein wichtiger Bestandteil der strukturellen Differenz zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen lesen (vgl. Bosch/Kraetsch/Renn 2001, S. 205; Dewe 1999, S. 74 f.; Oevermann 2002, S. 30). Neben diesen Aspekt treten weitere wie z.B. eine methodisch geleitete vs. eine pragmatische Erkenntnisgewinnung und die unterschiedlichen Logiken und Rahmungen als gesellschaftliche Praxis. Diese strukturellen Differenzen lassen die Anwendung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Kontexten nicht bruchlos zu. Diejenigen, die wissenschaftlich produziertes und begründetes Wissen in ihrer Handlungspraxis nutzen, tun dies also nicht im Sinne einer einfachen An- bzw. Verwendung, sondern im Sinne eines eigenlogischen Umgangs mit diesem Wissen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Bezogen auf die Teilnehmenden unserer Weiterbildung gehen wir davon aus, dass ihr eigensinniger Umgang mit dem in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Wissen sowohl von ihrer jeweiligen biographischen Identität als Künstlerin bzw. Künstler, als auch von ihren biographischen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten gerahmt ist (vgl. Bastian 1997; Kade 1989; Jentsch/Selle 1991). Neben diese Aspekte treten weitere Dimensionen pädagogischen Wissens wie grundlegende subjektive Theorien und Überzeugungen, pädagogisches Handlungswissen, Fachexpertise und Kontextwissen (vgl. Ludwig/Günther 2015).

4 Forschungsstand

Die vorliegenden Untersuchungen lassen sich in dreierlei Hinsicht unterscheiden. Es existieren erstens Untersuchungen, die das Wissen von Kursleitenden als vorhandene Vorstellung bzw. als Deutungsmuster analysieren, zweitens wird der Transformationsprozess zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen fokussiert und drittens werden längerfristige Entwicklungen des Wissens im biographischen Verlauf beobachtet.

Die Untersuchungen des ersten Typs erfassen Vorstellungen, Orientierungen und Deutungsmuster zu einem bestimmten Zeitpunkt. Dabei stehen didaktische Vorstellungen im Vordergrund, insbesondere die Deutungsmuster zu den Lernprozessen der Teilnehmenden. Beispielhaft sei hier auf zwei zentrale Untersuchungen zu den Deutungsmustern von Kursleitenden hinsichtlich ihrer Vorstellungen von erfolgreichem pädagogischem Handeln im

Spannungsfeld von alltäglicher Erfahrungsorientierung und fachlicher Instruktion verwiesen:

Hof (2001) untersuchte Konzepte des Wissens zum didaktischen Handeln bei Kursleiterinnen und Kursleitern. Die Konzepte leiten das pädagogische Handeln der Kursleitenden an und wirken sich auf das Unterrichtsgeschehen aus, also sowohl auf die Planung als auch auf die Durchführung des Lehr-Lernprozesses. Hof sieht hier einen engen Zusammenhang zwischen Wissenskonzepten und Unterrichtstheorie der Kursleiter. In der Untersuchung werden fünf verschiedene Konzepte gefunden, die Kursleitende ihrem pädagogischen Handeln mit Teilnehmenden zugrunde legen. Diese fünf Konzepte bewegen sich im Spannungsverhältnis von Erfahrungsorientierung und Fachsystematik.

Im gleichen Spannungsverhältnis fand die BUVEP-Studie (1980) vier Typen pädagogischen Handelns:

- Typ 1: Aufklärung durch Information,
- Typ 2: Vermittlung von Handlungsfähigkeit durch Strukturwissen und Wissen über Verhaltensmöglichkeiten,
- Typ 3: Exemplarische Vermittlung von Analyseverfahren und Analyse-kategorien für soziale Situationen,
- Typ 4: Vermittlung von Wertmaßstäben und Orientierungskriterien.

Es fällt auf, dass das Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungsorientierung und Fachsystematik nicht nur in der Bildungspraxis bei Kursleitenden gefunden wird, sondern auch in den didaktischen Diskursen der Erziehungswissenschaft: Auch dort werden den lebens- und erfahrungsbezogenen Ansätzen (Rumpf, Negt) die Notwendigkeit systematischen Lernens und der Sinn der Künstlichkeit der Schule (Prange 1995, S. 327 ff.) gegenübergestellt. Es ist nicht auszuschließen, dass in den vorliegenden Untersuchungen didaktische Diskurse der Wissenschaft auf das empirische Material übertragen wurden.

Demgegenüber ist die Untersuchung der Transformationsprozesse im Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen weniger wissenschaftszentriert und fokussiert die pädagogischen Sinnhorizonte im „Dazwischen“.

Der zweite Untersuchungstypus zum pädagogischen Wissen fokussiert nicht Deutungsmuster, sondern nimmt Transformationsprozesse zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen in den Blick. Diese Untersuchungen zum professionellen Handeln (vgl. Oevermann 1978, 1996; Dewe 1991; Nittel 1999) kommen zu dem Ergebnis, dass professionell handelnde Pädagogen „die wissenschaftlich produzierten Deutungen von „Wirklichkeit“ in den Kontext lebenspraktischer Handlungs- und Entscheidungszwänge“ (Dewe 2007, S. 139) übersetzen bzw. transformieren. Auch Untersuchungen zur Expertiseforschung zeigen, „daß die besondere Qualität des Expertenwissens gegenüber dem Wissen des Nicht-Experten in der situations- und anforde-

ungsspezifischen Umorganisation des Lehrbuchwissens besteht“ (Bromme 1992, S. 30).

Alltägliches Wissen ist in relativ hohem Maße routinisiert und gerät in unerwarteten Situationen oftmals in Krisen. So ist alltägliches pädagogisches Handeln vom Steuerungsgedanken und durch Eindeutigkeit geprägt (vgl. Vogel 1999, S. 36 f.). Kruse bezeichnet alltägliches Wissen als „naiv-empiristisches Meinungswissen“ bzw. „doxa“ (Kruse 2005, S. 54), weil es unter den Bedingungen des alltäglichen Entscheidungszwangs Spannungsverhältnisse vereindeutigt. Bereits verfügbares Wissen wird genutzt, um in neuen Situationen Entscheidungen zu treffen und handlungsfähig zu bleiben. Die routinisierte Vereindeutigung dominiert im Alltagshandeln gegenüber dem verstehenden Zugang zu neuen Situationen. Wenn aber Deutungs- und Handlungsroutinen bzw. Handlungsbegründungen nicht mehr adäquat für die Bearbeitung einer Situation genutzt werden können, wenn also etwas irritiert und fraglich wird, ist die Möglichkeit der Transformation dieser Handlungsbegründungen und damit der ihr zugrunde liegenden Wissensbasis gegeben.

Der professionell Handelnde ist vom Entscheidungszwang zwar nicht entlastet (wie etwa der Wissenschaftler), denn professionell Handelnde müssen begründet und fallangemessen entscheiden, so etwa als pädagogisch Handelnde dem Ratsuchenden stellvertretende Deutungsangebote machen. Sie greifen aber im Unterschied zu alltäglich Handelnden die irritierende Situation nicht als Krise, sondern als Normalfall auf. Situationen werden dabei nicht vorschnell vereindeutigt, sondern im verstehenden Zugang in ihrer Kontingenz erschlossen. Zentrale Aufgabe der Professionellen ist es, die krisenhafte pädagogische Situation in ihrer Komplexität zu verstehen und dadurch Handlungsmöglichkeiten zu generieren, die den alltäglich Handelnden so nicht verfügbar sind. Dieses Verstehen erfordert ein professionelles pädagogisches Wissen, das selbst in hohem Maße gegenüber fremden sozialen Situationen flexibel und transformierbar ist, um so Transformationsprozesse bei den Teilnehmenden und Ratsuchenden zu unterstützen.

Der dritte Untersuchungstypus fragt nach Veränderungen im Wissen während biographischer Lern- und Bildungsprozesse. Meyer-Drawe (1978) beschreibt die Transformationsprozesse als sprunghaft verlaufende Bildungsprozesse zwischen lebensnahem und wissenschaftlichem Wissen. Sie stellt im Rahmen ihres phänomenologischen Ansatzes den Zusammenhang und die Differenz lebensnahen und wissenschaftlichen Denkens heraus (ebd. 1978, S. 20). Meyer-Drawe kritisiert den Kurzschluss, dass eine lebensnahe Pädagogik einen schrittweisen Übergang vom Einzelnen zum Allgemeinen gewährleisten könne. Sie nimmt mit ihrer Kritik ein Stück weit die Ergebnisse von Beck/Bonß (1989) vorweg, die ebenfalls zwischen diesen beiden Wissensdomänen keinen linearen Zusammenhang erkennen. Der Wechsel von lebensnahem zu wissenschaftlich strukturiertem Wissen wird vielmehr als ein

krishafte, nicht-lineare Ereignis charakterisiert, das prinzipiell unverfügbar ist. Meyer-Drawe versteht dieses „Umlernen“ als Bruch und Negativität.

Eine der wenigen Längsschnittuntersuchungen zu Wissenstransformationsprozessen von Kursleitenden über den Lebenslauf wurde von Hof/Kade (2009) durchgeführt. Sie nehmen längerfristige biographische Bildungsprozesse in den Blick und grenzen sie von kurzfristigen Lernprozessen ab (ebd., S. 153). Die Autoren sind am Wandel und der Kontinuität der Strukturen lebenslangen Lernens interessiert und rekonstruieren aus biographisch-narrativen Interviews, die im Abstand von 20 Jahren erhoben wurden, Bildungsge- stalten, die sich entweder durch eine Entwicklung von Identität durch „Bildung in der Dimension des Wissens“ (ebd., S. 156) oder durch einen Erhalt von Identität charakterisieren lassen.

Das Projekt d.art setzt an dem beschriebenen Forschungsstand an. Untersucht werden die Vorstellungen der Künstler zum pädagogischen Handeln, die wir als pädagogisches Wissen modellieren und ihre Transformation im Spannungsfeld von alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen über den längsschnittlichen Zeitraum von einem Jahr. Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass sich auch in solchen relativ kurzen Zeiträumen Bildungsprozesse als gegenstandsbezogene Wissenstransformationsprozesse rekonstruieren lassen (vgl. dazu Ludwig 2014).

5 Methodisches Vorgehen: Wie kommen Transformationsprozesse empirisch in den Blick?

Um die Transformation pädagogischen Wissen, wie wir es als Untersuchungsgegenstand modellieren, empirisch zu erforschen, ist ein Längsschnittdesign erforderlich, in welchem zu verschiedenen Zeitpunkten während der Weiterbildung Daten erhoben werden. Pädagogisches Wissen wird überall dort empirisch zugänglich, wo die Teilnehmenden aus der Lernendenperspektive über ihre Erfahrungen in den Feldern Familie, Schule, Ausbildung oder Studium, oder aus der Lehrendenperspektive über die eigene pädagogische Arbeit z. B. an Schulen oder in Workshops sprechen.

Mit den Teilnehmenden werden vor Beginn der Weiterbildung biographisch-narrative Interviews geführt. Diese finden in den Ateliers bzw. Arbeitsräumlichkeiten der Künstlerinnen und Künstler statt. Dieser Erhebungszeitpunkt ist angemessen, weil die Begründungen der Kunstschaffenden so noch innerhalb ihrer alltäglichen Erfahrungs- und Bedeutungsräume liegen. Mit diesen kommen sie in die Weiterbildung; mit diesen setzen sie sich zu den Bedeutungshorizonten, die ihnen in der Weiterbildung angeboten werden, in Beziehung. Die Erhebungsform des narrativen Interviews (vgl. Rosenthal 2008) ist für die Rekonstruktion von Bedeutungs-Begründungszusammenhängen geeignet, da die Interviewten in diesem Setting Raum haben, ihre eigene

Erzählung zu strukturieren, thematisch zu gestalten und zu entfalten. Die so entstehenden Erzählungen der Interviewten bilden eine Gestalt, die dann im Folgenden zu rekonstruieren ist. Thematisch beziehen sich die im Interview angebotenen Frageimpulse auf den Werdegang und das Selbstverständnis als Künstlerin bzw. Künstler und auf das Verständnis von Pädagogik.

Nach diesen Interviews folgen weitere Datenerhebungen während und nach der Weiterbildung. Das Zwischen- und Abschlusssseminar dient der systematischen Reflexion von Handlungsproblematiken, also von Situationen, die für die Künstlerinnen und Künstler in ihren Schulprojekten irritierend, krisenhaft, problematisch waren. Zu diesen Zeitpunkten waren die Teilnehmenden bereits an Ganztagschulen tätig, haben dort Projekte kultureller Bildung mit Schülerinnen und Schülern realisiert und diesbezüglich Erfahrungen gesammelt, die in den Seminaren im Sinne einer Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns zum Thema gemacht werden. Diese Schilderungen bilden die empirische Basis für die Datenerhebung während der Weiterbildung. Nach dem Abschlusssseminar werden erneut Interviews geführt.

Der Auswertung des umfangreichen empirischen Materials liegt die These zugrunde, dass sich professionelles pädagogisches Handeln gegenüber alltäglichem pädagogischem Handeln durch eine stärkere Reflexion und Flexibilität des pädagogischen Handelns in seinen antinomischen Spannungsverhältnissen auszeichnet (vgl. Helsper 1996). Rekonstruiert werden die individuellen Lernprozesse der Teilnehmenden, die Art und Weise, wie die Künstler die je konkreten Spannungsverhältnisse in ihrem pädagogischen Handeln erfahren und reflektieren und wie sich darüber ihr pädagogisches Wissen transformiert.

Die Daten versprechen erstens Aufschluss über den Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Weiterbildungsangebot und den Lern- und Bildungsprozessen der teilnehmenden Künstler, und zweitens grundlegende Erkenntnisse über die Transformationsprozesse zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen.

6 Evaluation pädagogischer Weiterbildung als Bildungsprozessforschung

Die Evaluation pädagogischer Veranstaltungen kann auf sehr verschiedene Gegenstände zielen (vgl. Kuper 2005, S. 50). Mit Evaluationsverfahren lässt sich z. B. die Ablaufqualität beurteilen. Das ist die Frage nach der organisatorischen Durchführungsqualität einer Veranstaltung. Dabei wird meist das Erleben der an dieser Veranstaltung Teilnehmenden mit Fragen im Hinblick auf die Qualität der Materialien, der Infrastruktur etc. erhoben. Wenn im Projekt d. art von Evaluation gesprochen wird, dann wird auf einen Evaluationsbegriff rekurriert, „der stärker auf den individuellen Nutzen von Weiter-

bildung abstellt und an das originäre Selbstverständnis“ (Hendrich 2003, S. 149) der Teilnehmenden anknüpft (vgl. auch Tietgens 1993). Aspekte wie Nutzen und Wert werden also zur Subjektseite hin gewendet. Damit geht es bei der Evaluation der Weiterbildung d.art also nicht um Angebots- oder Ablaufqualität, sondern um die Qualität dessen, worauf die pädagogische Weiterbildung im Kern zielt: auf die Unterstützung lernender, aber potenziell auch widerständiger Bewältigung von Übergängen zwischen einer biographisch gerahmten Identität als Fachexperte und einer Identität als pädagogisch tätiger Fachexperte.

„Stehe ich vor der Klasse als Künstler oder als Pädagoge, oder als eine gespaltene Persönlichkeit, die zwischen künstlerischer Persönlichkeit und Lehrer hin und her schwimmt?“ Diese Frage stellte ein Künstler im Rahmen einer Rückmeldung zum Zwischenseminar. Inwieweit die Aneignung pädagogischen Wissens mit Identitätsübergängen einhergeht, wird nun empirisch zu klären sein. Erste Analysen des empirischen Materials lassen vermuten, dass die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Künstler-Sein und pädagogisch tätiger Künstler sein sich in der Weiterbildung insbesondere über die Auseinandersetzung mit denjenigen pädagogischen Spannungsverhältnissen vollzieht, denen im Rahmen der eigenen Biographie und des eigenen Vermittlungsverständnisses Bedeutung beigemessen wird.

Literatur

- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bosch, A./Kraetsch, C./Renn, J. (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die „Neue Liaison“ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt, 52, S. 199-218.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- BUVEP – Kejcz, Y./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1980): Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub und Analyse des Typs 1: „Lernen durch Erweiterung des Wissens vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld“. 2. Aufl. Heidelberg: Esprint – Druckerei u. Verl.
- Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen: Schwartz.
- Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. (2007): Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 131-142.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissentheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erzie-

- hen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Eine Gesprächsanalyse der Berufsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Felden, H. von (2010): Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: Felden, H. von/Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 184-202.
- Gunia, J. (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In: Textpraxis. Digitales Journal für Philologie #4 (1.2012). Verfügbar unter: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz> [Zugriff: 22.12.2014].
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Hendrich, W. (2003): Ansätze interaktiver Evaluationsmethoden in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel informell erworbener Kompetenzen. In: Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A./Hagemann, I.-M. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster: Waxmann, S. 149-162.
- Hoerning, E. M. (1998): Die Volkshochschuldozentin: Zwischen Lebenserfahrungen und Professionalität. In: Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüßler, I. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159-167.
- Hof, Ch. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hof, Ch./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150-160.
- Jentzsch, K./Selle, G. (1991): Didaktik und Biographie. Fallstudien zur personalen Bindung didaktischen Denkens. Erster Zwischenbericht. HBK Materialien 3/91. Braunschweig: Rektor der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur An eignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, J. (2005): Reflektierte Subjektivität als Programm. Professionelle Kultur sozialer Arbeit. In: Widersprüche, 25. Jg., Juni, S. 49-60.
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ludwig, J./Günther, S. (2015): Insights from Germany: Theoretical Models of Professional Knowledge and their Relevance for Empirical Research. In: Jütte, W./Latke, S. (Hrsg.): „Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives“. Bern: Peter Lang, S. 59-72.