

Harney, Klaus; Jütting, Dieter; Koring, Bernhard  
**Der Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung**  
*Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 3, S. 259-268*



Quellenangabe/ Reference:

Harney, Klaus; Jütting, Dieter; Koring, Bernhard: Der Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 3, S. 259-268 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296813 - DOI: 10.25656/01:29681

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296813>

<https://doi.org/10.25656/01:29681>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
18. Jahrgang / Heft 3 / 1990

---

## Thema:

### Autodidaktisches Lernen

Verantwortlicher Herausgeber:  
Prof. Dr. Manfred Prenzel

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Manfred Prenzel:<br>Autodidaktisches Lernen: Zur Einführung                             | 194 |
| Helmut Felix Friedrich, Heinz Mandl:<br>Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens | 197 |
| Manfred Prenzel, Alfred Heiland:<br>Motivationale Prozesse beim autodidaktischen Lernen | 219 |
| Felix C. Brodbeck:<br>Autodidaktisches Lernen im Betrieb                                | 235 |

## Allgemeiner Teil

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Jens Asendorpf:<br>Soziale Bedingungen früher Persönlichkeitsformung                                          | 249 |
| Klaus Harney, Dieter Jütting, Bernhard Koring:<br>Der Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung | 259 |
| Anthony D. Pellegrini, Lee Galda:<br>Spiel, Sprache und frühe Kompetenz im Lesen und Schreiben                | 269 |

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Berichte und Mitteilungen | 282 |
|                           | 193 |

---

Klaus Harney, Dieter Jütting, Bernhard Koring

## **Der Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung.**

### **Überlegungen zur Untersuchung seiner Strukturen und lernkontextabhängigen Varianten**

The Pedagogical Attitude of Teachers in Adult Education

---

*Die empirische Erforschung des pädagogischen Habitus ist in Unterrichtsforschung und Erziehungswissenschaft ein Desiderat geblieben. In diesem Beitrag soll am Beispiel des Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung ein empirisch-hermeneutischer Zugang eröffnet werden. Dabei wird in drei Schritten vorgegangen: Zunächst wird das Konzept des Habitus erläutert und auf die Notwendigkeit pädagogischer Orientierung in Unterrichtskontexten bezogen. Dann wird auf die bisherigen Ergebnisse der Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung Bezug genommen, um weiterführende Fragen zum Zusammenhang von Lernkontext und Dozentenhabitus zu formulieren. Schließlich wird ein Forschungsdesign entwickelt, das durch eine Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren die explizierten Probleme methodisch bearbeitbar macht.*

*The empiric research on the pedagogical attitude has still remained a desideratum in the educational sciences. The following text will try to introduce an empiric hermeneutic way to analyse the pedagogical attitude of teachers in adult education. The text can be divided into three parts:*

- 1. The concept of attitude is explained in its connection to pedagogical contexts and orientation within these contexts.*
- 2. Some of the results of the research in pedagogical contexts are being discussed to point out the remaining questions.*
- 3. A research design combining qualitative and quantitative methods is developed. This is going to be the concept for our further research.*

## **Einleitung und Überblick**

Seit etwa zwei Jahren arbeitet die Autorengruppe an Problemen der Unterrichtsforschung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Dabei hat die Frage nach dem Dozentenhabitus, nach seinen Strukturen, seiner Genese und nach lernkontextabhängigen Unterschieden einen immer höheren Stellenwert gewonnen. In diesem Aufsatz werden nun kurz die theoretischen und methodischen Überlegungen resümiert, die einen empirischen Zugang zu diesem Phänomen eröffnen sollen.

Die Darstellung gliedert sich in drei Teile:

Im *ersten Abschnitt* wird das Forschungsproblem genannt und entsprechende Hypothesen entwickelt und konkretisiert. Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Prägung und Reproduktion des

Dozentenhandelns in verschiedenen Lernzusammenhängen der Erwachsenenbildung. Dieses Handeln konkretisiert sich allgemein unter den unterrichtstypischen Bedingungen der Zeitknappheit und der starken Beanspruchung des Orientierungsvermögens. Beides erfordert die Ausprägung von habituellen Handlungsorientierungen und Handlungsweisen, in denen sich die Kompetenz des Lehrens materialisiert. Im Hinblick auf die Ausprägung des Dozentenhabitus kommt es uns darauf an, die Unterschiedlichkeit der Kontexte, in denen Erwachsene lernen, systematisch zu berücksichtigen und ihren Stellenwert aufzuklären. Die zentrale Fragestellung bezieht sich daher auf die Verschränkung habitualisierten Dozentenhandelns mit bereichstypisch unterscheidbaren Lernzusammenhängen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Im *zweiten Abschnitt* wird auf die bisherige Forschungslage Bezug genommen. Wir sehen den spezifischen Beitrag unserer Überlegungen darin, daß wir weder vom differenzierenden Lernvermögen Erwachsener (Ebene der Person) noch von der Dozent-Teilnehmer-Perspektive (Ebene der Interaktion) ausgehen. Beide Aspekte sind in der Literatur gut vertreten. Sie sollen nun durch einen Forschungszugang ergänzt werden, der sich methodologisch auf die Frage nach den reproduktiven Beziehungen zwischen Lernkontext und Lehrhabitus konzentriert, um auf diese Weise die empirische Beschreibbarkeit erwachsenenpädagogischer Unterrichtskompetenz voranzutreiben.

Im *dritten Abschnitt* wird auf die methodische Operationalisierung, den Aufbau eines Forschungsarchivs und den möglichen Ablauf einer derart gerichteten Untersuchung eingegangen. Das Archiv enthält in mehreren Schichten unterscheidbare Typen von Dokumenten, die gleichermaßen qualitativ wie quantitativ auswertbare Daten kombinieren. Dabei wird auf einen engen Zusammenhang zwischen theoretischer Fragestellung und methodischer Operationalisierung geachtet. Das Archiv ist differentiell aufgebaut: Dies bedeutet, daß es sich nach Lernkontexten gliedert und damit für die Gegenüberstellung von Lernkontext und Lehrhabitus offen ist. Im Anschluß an eine so geartete Dokumentation und wissenschaftliche Auswertung können die Dozenten mit den Forschungsergebnissen konfrontiert werden. Die Ereignisse dieser Konfrontation werden ihrerseits dokumentiert und können als reflexive Schicht dem Archiv hinzugefügt werden. Wir erwarten hiervon insbesondere Aufschlüsse über didaktisch-methodische Probleme der Dozentenfortbildung.

## **1. Darstellung des Forschungsproblems**

Unsere Überlegungen sollen zu einer Erforschung von Orientierungs- und Wissensformen in unterschiedlichen Bereichen von Erwachsenenbildung und Weiterbildung führen. Es geht darum, die Bewältigung von Unterrichtssituationen auf der Grundlage kontextspezifisch habitualisierten Lehrhandelns zu analysieren.

Unter Bedingungen des Unterrichts sind Orientierung und Wissen ständiger Zeitknappheit und Aufmerksamkeitsbeanspruchung ausgesetzt (vgl. zum Zeitproblem *Diederich 1982*, zur professionellen Handlungsstruktur *Harney/Krieg 1983*). Für die Routinisierung von Wissen und Orientierung setzen wir den Begriff des *Habitus* ein. Darunter verstehen wir eine permanent verfügbare Orientierungs- und Wissenstypik, mit der sich Personen auf Handlungskontexte hin auslegen. Umgekehrt tragen sie aber auch über den Erwerb des Habitus zur laufenden Reproduktion solcher Kontexte bei. Wir greifen hier auf einschlägige Überlegungen von *Bourdieu (1982)*, *Oevermann (1981)* und *Giesecke (1988)* zurück. Die habituelle Kombination von Wissen und Orientierung läßt sich mit Hilfe neuerer systemtheoretischer Unterrichtsforschung deutlich machen: Wir beziehen uns dabei auf die von *Markowitz* untersuchte Konstitution und Verfestigung von Orientierungsprozessen am Beispiel des Schulunterrichts. Die Ergebnisse von *Markowitz (1986)* legen es nahe, methodisch von einer gegenseitigen Durchdringung von Wissen und Orientierung auszugehen: Beides wird im Unterrichtsprozeß permanent aufeinander bezogen und konstituiert so den Rahmen, auf den hin Teilnehmer wie Dozenten ihre eigenen Selbstentwürfe, Selbstbeschreibungen und Situationsentwürfe beziehen können. Das bedeutet, daß Teilnehmer und Dozenten sich nicht von einer wie immer vorstellbaren persönlichen Echtheit her erfahren und mitteilen können. Vielmehr geschieht dies auf der Grundlage von Projektionen, die der Lernkontext nahelegt und die zur laufenden Konstruktion des Lernkontextes benötigt werden. Wir nehmen an, daß derartige Projektionen um die Vorstellung eines für den Kontext typischen Normaldozenten und Normalteilnehmers kreisen. Die Projektion auf einen Normaldozenten bzw. Normalteilnehmer hin betrachten wir als sozial vermittelte Vorstellung, die der laufenden Unterrichtsgegenwart ständig vorgreift und auf deren Grundlage sich Interaktionspartner im Prozeß aneinander orientieren können.

Bezogen auf diesen hypothetischen Zusammenhang läßt sich nun der Habitus des Dozenten folgendermaßen modellieren: Er stellt sich dar als eingespielter Mechanismus für die Darstellung und Erzeugung von Anhaltspunkten, durch welche die Teilnehmer Möglichkeiten zur Projektion erhalten und so Bedingungen für den Ausschluß bzw. die Integration in den sich laufend reproduzierenden Unterrichtskontext identifizieren und sich selbst als dessen Element begreifen können (vgl. dazu die Überlegungen von *Harney/Markowitz 1986*).

Unterrichtskontexte kombinieren also u.E. sachlich, zeitlich und sozial unterscheidbare Lernbedingungen zu einem abgrenzbaren und explizierbaren Gefüge von Erwartungs- und Beteiligungsmöglichkeiten. Zu derartigen Kontextbedingungen zählen hauptsächlich:

- die Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit des Unterrichtsangebots von schulischen oder beruflichen Karrieren;
- die Trägerschaft des Angebots;

- die Ausrichtung auf bestimmte Zielgruppen;
- die Art der Werbung und thematischen Präsentation;
- die öffentliche Allzugänglichkeit;
- der Pflichtcharakter des Zugangs.

Der aus solchen Bedingungen zusammengesetzte Kontext gibt Dozenten wie Teilnehmern Anhaltspunkte vor, mit deren Unterstützung sie situationsbezogene Erwartungen und Projektionen aufbauen. Uns interessiert dabei vor allem die Frage, ob und in welcher Weise kontexttypisch ausgelöste Erwartungen und Projektionen in den Lehrhabitus 'einwandern' und dort mit dem Selbstverständnis und dem Wissen von Erwachsenenbildnern interagieren. Die Bearbeitung dieser Frage schließt die der habituellen Relevanz unterschiedlicher Wissensbereiche ein.

Dabei geht es vor allem um die Relevanz von Wissen, das unter Prämissen des Hochschulsystems erzeugt wird. Dies kommt unter anderen Vorzeichen zustande als praktisches, am Alltagserfolg geprüfenes Wissen (vgl. zu diesem Gedankengang *Tenorth* 1984), mit dem die Praktiker in der Erwachsenenbildung ihre eigene Orientierung und Handlungsfähigkeit abstützen. Wir halten es in diesem Zusammenhang für sehr wichtig, authentische Unterrichtsdokumente zu erheben, in denen dieses Wissen latent präsent ist, um damit a) Tiefeninterviews zu stimulieren und b) standardisierbare Instrumente zu konstruieren. Parallel zur traditionellen Unterscheidung von Erich *Weniger* (1952) zwischen Theorien ersten, zweiten und dritten Grades (vgl. zur Anwendung in der Unterrichtsforschung *Krieg* 1982) geht es auch mit unserer Differenzierung von Habitus, Alltags- und Theoriewissen um die Frage der gegenseitigen Durchlässigkeit unterschiedlicher Ebenen des Wirklichkeitszugangs. Eine empirische, mikroanalytisch am Material entwickelte Rekonstruktion dieser Durchlässigkeit steht für die Dozententätigkeit in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung noch aus.

Insgesamt betrachten wir die unterste, unmittelbar im Vollzug beobachtbare Ebene des Dozentenhabitus als ein Raster, mit dem jeder Dozent den in seine Aufmerksamkeit eintretenden Ereignisstrom unter Prämissen der Sinnzuweisung und Selbstdarstellung organisiert (vgl. *Markowitz* 1986). Dieses Raster selektiert auch diejenigen Wissensbestandteile, die in der Unterrichtspraxis tatsächlich benutzt werden, und die wir fallanalytisch eruieren wollen. Aus den bisher durchgeführten Überlegungen ergeben sich drei Aufgabenbereiche, die wir für die Zukunft der Erwachsenenbildungsforschung als bedeutsam ansehen:

- a) Es soll in unterschiedlichen Lernkontexten der Erwachsenenbildung untersucht werden, welche habituellen Verfestigungen im Dozentenhandeln bestehen, und in welcher Relation der Habitus zur Struktur des jeweiligen Lernkontextes steht.
- b) Von den Dozenten sollen Aussagen über ihre eigene professionelle Orientierung und ihr Selbstverständnis als Erwachsenenbildner dokumentiert und extensiv ausgelegt werden.

- c) Mit der Dokumentation der Unterrichtsrealität (a) und der Dokumentation der professionellen Selbstrepräsentanz (b) ist die Möglichkeit gegeben festzustellen, in welcher Weise die Dozenten dem theoretisch erzeugten Wissen und den Aussagen über ihren eigenen Unterrichtshabitus Relevanz einräumen.

Um diese abstrakten Überlegungen etwas zu verdeutlichen, führen wir nun ein kurzes Exempel vor. Wir greifen dazu den Bereich der nicht karriererelevanten Angebote heraus. Als weitere Bedingungen nehmen wir an: öffentliche Trägerschaft, Freiwilligkeit des Zugangs und einen Typus thematischer Präsentation, der jedem zugänglich ist. Hier ist unschwer zu erkennen, daß diese Kriterien für einen weiten Bereich der Angebote gelten, die in Volkshochschulen gemacht werden. Wenn wir nun unsere oben angeführten Überlegungen an diese Struktur herantragen, ergibt sich folgendes Bild: Der Habitus des Dozenten trägt zur interaktiven Reproduktion derartiger Organisationsvorgaben nicht aus freien Stücken bei, sondern notgedrungen deshalb, weil sie einen Interaktionsraum strukturell beschränken. Drei Punkte verdeutlichen dies:

1. Die öffentliche Trägerschaft verbietet dem Dozenten die Anknüpfung an moralische Gemeinsamkeiten, also an Gesinnungsgemeinschaft.
2. Freiwillige Allzugänglichkeit und Karriereirrelevanz blockieren die Verfügbarkeit über legitime Formen der Ausgrenzung bzw. der sanktionierenden Behandlung von Teilnehmern.
3. Habituelle Anknüpfungschancen sind hingegen über universale thematische Präsentation (also allgemeine Verständlichkeit) und Orientierung an der Teilnehmerabsicht (Absichtsorientierung) möglich: Als Voraussetzung für universale thematische Präsentation gilt schon der in der Teilnahme selbst ausgedrückte gute Wille. Er tritt strukturell an die Stelle der in Schulen bzw. schulähnlichen Kontexten prämierten Leistung als Voraussetzung für thematischen Aneignungserfolg.

Mit dieser Explikation möchten wir nicht behaupten, daß im karriererelevanten Bereich nichts gelernt und geleistet wird — das Gegenteil trifft zu. 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 an Erfolg oder Mißerfolg), zum andern eine am Prozeß orientierte Beteiligung. Die letztgenannte Form liegt bei unserem Exempel vor. Sie wird von einer ständigen Gegenwart her aufgebaut, nicht, wie bei der Ergebnisorientierung, von einer ständig präsenten Zukunft her. Den auf einen solchen Lernkontext zugeschnittenen Habitus bezeichnen wir als *'geselligen Klientelismus'*. Dieser Dozentenhabitus gibt sich personennah und benutzt dazu die auf Überlegenheit und Kompetenz gestützten Erwartungen an die Dozentenrolle als Kontrastfolie. Vor seinem

Hintergrund lassen sich Privateinladungen, Kneipengang, das Duzen der Stammklientel und das gelegentliche Abschweifen öffentlicher Kursthemen in eher private Themen als Ausdrucksform sympathischer Personennähe abbilden. Diese Personennähe thematisiert Lernen und auch Lernfortschritt im Medium sympathischer Zuwendung. Wird der Habitus professionell gepflegt, so muß in seiner Selbstrepräsentanz auch zu finden sein, daß er immer auf den distanzierenden Bestandteilen der Dozentenrolle basiert, indem er sich von ihr 'abstößt'.

Die projektive Formierung des Normaldozenten sieht im Rahmen des geselligen Klientelismus so aus, daß sich die Erwartungen der Teilnehmer in Richtung auf einen sympathisch unterhaltsamen Themenorganisator richten. Seine Aufgabe besteht u.E. darin, Schwunderscheinungen im alltäglich zugänglichen Vorrat an kommunikativ einsetzbaren Themen und den entsprechenden Chancen öffentlicher und privater Selbstrepräsentation auszugleichen. Von daher wird der Dozent die auf ihn gerichtete projektive Formierung nicht an der Selektivität von Erfolgen, sondern am integrativen Muster der Geselligkeit orientieren.

## **2. Die Forschungslage in der Erwachsenenbildung und die Frage nach Lernkontext und Dozentenhabitus**

Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es, vergleicht man sie beispielsweise mit der Schulpädagogik, hinsichtlich der Analyse pädagogischer Situationen, ihrer erwachsenenpädagogischen Eigendynamik und hinsichtlich der Frage der professionellen Kompetenz, ein Forschungsdefizit. Insbesondere fehlen Untersuchungen, die sich auf empirischem Wege mit der besonderen Handlungskompetenz von Erwachsenenbildnern im Unterrichtskontext beschäftigen.

Bisher hat sich die Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung vom Handeln des Dozenten als einer unabhängigen Variablen leiten lassen. Sie hat also dieses Handeln den manipulierbaren Bedingungen für den Lernerfolg der Klientel zugerechnet. Es ging mit anderen Worten um die Verschränkung von Dozentenhandeln, Teilnehmerakzeptanz und Lernerfolg sowohl mittels standardisierter Beobachtungs- und Interviewverfahren als auch auf der Grundlage von Tiefeninterviews und extensiv gedeuteten Unterrichtstranskriptionen. Im Ergebnis haben die Untersuchungen dozentenseitige Erfolgsbedingungen an das Auftreten von Handlungstypiken (z.B. der Verlaufsorientierung) wie auch an bestimmte Formen des Methodeneinsatzes knüpfen können (vgl. dazu *Siebert/Gerl 1975; Siebert 1977; Kejcz 1979; Kidd 1979; Bader 1982*). An solche Überlegungen muß angeschlossen werden mit der Frage, inwieweit Handlungstypik und Methodeneinsatz als Elemente des Dozentenhabitus auftreten und reproduziert werden.

Darüber hinaus hat die Erwachsenenbildungsforschung seit den 70er Jahren zunehmend von den Ergebnissen der Lebenslauf-, Lern- und

Motivationsforschung profitiert (vgl. beispielsweise *Brandenburg* 1974; *Baltes/Dittmann-Kohli* 1982; *Siebert/Dahms/Karl* 1982; *Walter* 1982 und *Fallenstein* 1984). Diese Forschungen legen es nahe, die Kontextabhängigkeit a) von Selbstbildern und Selbstaktualisierungen im Unterrichtsprozeß zu unterstellen und b) auch von kontexttypischen Teilnehmerdispositionen auszugehen (vgl. *Haeblerlin/Landeck* 1979).

Beziehungen zwischen den Lernkontexten und typischen Teilnehmerprofilen, die sich aus den Bedingungen ihrer Inanspruchnahme herauschälen, bilden dann einen typisch begrenzten Raum für die Möglichkeiten der Selbstaktualisierung gerade auch des Dozenten (*Filipp* 1978). Unter diesen Voraussetzungen wird Kompetenz als reproduktionsförderliches, immer wieder einsetzbares habituelles Aggregat von Routinen- und Wissenselementen operationalisierbar, durch die der Lehrende sich an jenem Möglichkeitsraum beteiligt.

Aus der Forschungslage, der Explikation des Forschungsproblems und der Aufgabenbereiche ergeben sich die folgenden zentralen Fragestellungen:

- a) Wie sehen lernkontexttypische Ausprägungen habitueller Dispositionen im Dozentenhandeln aus? Sind mit der Beantwortung dieser Frage prognostische Möglichkeiten hinsichtlich pädagogischen Erfolgs oder Mißerfolgs gegeben?
- b) Wie sehen die Wissensbestände aus, die den Dozentenhabitus zur Sprache bringen, rechtfertigen und im professionellen Selbstbewußtsein abstützen?
- c) Gibt es Aufnahmebereitschaft oder Indifferenz des Dozentenwissens gegenüber theoretisch erzeugtem Wissen und gegenüber seiner theoriesprachlichen Beschreibung? Wo liegen die Gründe für die jeweilige Haltung?

### **3. Überlegungen zur methodischen Operationalisierung, zum Forschungsarchiv und zu einem interpretativen Forschungsdesign**

Seit mehr als zehn Jahren werden in der Erziehungswissenschaft verstärkt interpretative Verfahren benutzt. Das Interesse richtet sich dabei auf das pädagogische Alltagshandeln, bei bestimmten Konzepten anwendungsorientierter Forschung auch auf eine Verbesserung pädagogischer Praxis (siehe im Überblick dazu beispielsweise *Zedler/Moser* (Hrsg.) 1983 und *Terhart* 1981). Im Rahmen unserer Überlegungen kommt diese Entwicklung wie folgt zum Tragen: Zum einen streben wir eine methodisch begründete Kombination von quantitativ-standardisierten und qualitativen (auf dokumentierte Interaktionssequenzen angewiesene) Verfahren an. Zum anderen soll der Praxiskontakt dadurch hergestellt werden, daß nach der Durchführung des Forschungsprozesses die Ergebnisse an die Praktiker zurückgegeben und mit ihnen diskutiert werden. Diese Rückkoppelungsphase wird dann

wiederum dokumentiert und ausgewertet. Der Schwerpunkt liegt auf einer präzisen Dokumentation von relevanten Daten hinsichtlich des Forschungsproblems und entsprechender interpretativer Fallstudien. Wir stellen uns vor, daß dies nach einer Sondierungsphase mit standardisierten und halbstandardisierten Verfahren geschehen kann. Im Zentrum muß dann die Interpretation von Tonband- und Videomitschnitten von Unterrichtssituationen stehen. Diese Dokumente stimulieren — wie oben schon angedeutet — eine reflexive Schicht im Forschungsarchiv.

Für den qualitativen Interpretationsprozeß halten wir das Verfahren der 'objektiven Hermeneutik', also ein strukturalistisches Interpretationsverfahren für geeignet (vgl. dazu *Oevermann u.a.* 1976 und 1979 sowie zu Anwendung in der Unterrichtsforschung *Krieg* 1982). Die Interpretationsleistungen dieses Verfahrens, das Texttreue und Theorieansatz kombiniert wissen will, soll durch die systemtheoretischen, am Unterrichtsgeschehen entwickelten Handlungs- und Situationsanalysen von *Markowitz* (1986) ergänzt werden. Damit stehen für die Identifikation des Lehrhabitus nicht nur transkribierte Materialien zur Verfügung, sondern auch szenische Materialien, die es erlauben, den Habitus in seiner reproduktiven Leistung für das Unterrichtsgeschehen zu rekonstruieren. Gerade für diesen szenisch-gestischen Aspekt liefern die Arbeiten von *Markowitz* den erforderlichen kategorialen Hintergrund.

Die bisher angestellten Überlegungen theoretischer und methodischer Art sollen nun zum Abschluß in ein sechs Punkte umfassendes Forschungsdesign integriert werden. Dieses Design ist identisch mit dem Aufbau des Forschungsarchivs. U.E. könnte dabei wie folgt verfahren werden:

1. Sondierungsgespräche mit Dozenten und Einrichtungen von Erwachsenenbildung und Weiterbildung führen.
2. Hospitationen durchführen; parallel dazu Erprobung und Modifikation standardisierter und halbstandardisierter Erhebungsinstrumente. (Dabei denken wir insbesondere an bereits bewährte Verfahren, beispielsweise das im Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin entwickelte Verfahren zur Dozenteneinschätzung von Seminaren und zur Erhebung von Teilnehmerprofilen.)
3. Mit Videorecorder können jeweils eine Doppelstunde vom Beginn eines Kurses, in der Mitte und am Schluß eines Kurses aufgezeichnet werden. Von diesen Aufzeichnungen wird eine Transkripton erstellt. Aus dem vorliegenden Material werden dann Text- und Videopassagen herauspräpariert, die für das skizzierte Forschungsproblem einschlägig und operationalisierbar sind. Diese Passagen werden dann den Dozenten und ausgewählten Teilnehmern vorgespielt (vgl. zum Überblick über derartige Verfahren *Treiber/Groeben* 1983; *Wagner u.a.* 1981; *Krieg* 1982 sowie *Loser* 1979).

4. Die Unterrichtsdokumentation und die stimulierten Beiträge der Akteure werden extensiv nach dem Verfahren der 'objektiven Hermeneutik' und nach dem von *Markowitz* entwickelten Verfahren interpretiert.
5. Diese Ergebnisse werden an die Praktiker zurückgegeben. Die Konfrontation soll in gelenkten Gesprächen, unter besonderer Berücksichtigung der in den Passagen erkennbaren Wissensverwertung und nach vorheriger Lektüre der Interpretationsergebnisse erfolgen. Diese Gespräche werden per Tonband protokolliert, transkribiert und wiederum einem ausführlichen Interpretationsprozeß unterzogen.
6. Aus dem vollständigen Forschungsarchiv wird in der letzten Phase eine didaktisch aufbereitete Sammlung von Videodokumenten und Interpretationsangeboten erstellt. Diese Sammlung kann in der praxisnahen Dozentenfortbildung einen hohen Stellenwert einnehmen.

## Literatur

- BADER, J.: Lernschwierigkeiten in der Anfangsphase beruflicher Weiterbildung. Bad Honnef 1982 (2. Aufl).
- BALTES, P. & DITTMANN-KOHLI, F.: Einige einführende Bemerkungen zur Intelligenz im Erwachsenenalter. In: Neue Sammlung 22 (1982) 3, S. 261-278.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main 1982.
- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann/Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1983, S. 87-115.
- FILIPP, S.-H.: Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne. In: Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978, S. 111-135.
- GIESEKE, W., u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988.
- HAEBERLIN, F. & LANDECK, K.-J.: Einstellung zur Weiterbildung in Abhängigkeit von demographischen Merkmalen. In: Zeitschrift für Soziologie 8 (1979) 3, S. 220-229.
- HARNEY, K. & KRIEG, B.: Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. Überlegungen zur Professionsstruktur der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33 (1983), S. 303-312.
- HARNEY, K. & MARKOWITZ, J.: Erwachsenenbildung als Lernkontext. In: Harney/Jütting/Koring (Hrsg.): Fallstudien zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Bern/New York 1987 (im Druck).
- KEJ CZ, Y. u.a.: Bildungsurlaub, Teilnehmerwerbung und Nacharbeit. (BUVEP-Endbericht, Bd. 3). Heidelberg 1979.
- KIDD, J.-R.: Wie Erwachsene lernen. Braunschweig 1979.
- KRIEG, B.: „Eingehüllte Rationalität“ und pädagogische Praxis. Eine Studie zu Gegenstand und Methode erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung. Karlsruhe 1982.
- LOSER, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt/Main 1986.

- OEVERMANN, U. u.a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In Auwärter/Kirsch/Schröter: Seminar: Kommunikation — Interaktion — Identität. Frankfurt/Main 1976, S. 371-403.
- OEVERMANN, U. u.a.: Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-433.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik — Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Vortragstranskript. FU Berlin 1981.
- SIEBERT, H. & GERL, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.
- SIEBERT, H.: Untersuchungsergebnisse zum Lehr- und Lernverhalten. In: Ders. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977, S. 59-88.
- SIEBERT, H., DAHMS, W. & KARL, C.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn 1982.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. In: ZfPäd 30 (1984), S. 49-68.
- TERHART, E.: Intuition — Interpretation — Argumentation. In: ZfPäd 27 (1981), S. 769-793.
- TREIBER, B. & GROEBEN, N.: Vorarbeiten zu einer reflexiven Sozialtechnologie — die Integration von dialog-konsens-theoretischem Wahrheits- sowie Falsifikationskriterium am Beispiel subjektiver Theorien von Lehrern. In: Zedler/Moser (Hrsg.) 1983, S. 163-208.
- WAGNER, A. u.a.: Unterrichtspsychogramme. Reinbek 1981.
- WALTER, J.: Lernbedingungen und Lernen Erwachsener. In: HSA-FOR-Lehrgänge des Zweiten Bildungsweges. Bern/Wien 1982.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim (o.J.) 1952, S. 7-22.
- ZEDLER, P. & MOSER, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983.

#### **Anschriften der Autoren:**

Prof. Dr. Klaus Harney, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/Main.  
 FB Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,  
 Feldbergstraße 42, 6000 Frankfurt/Main.  
 (Schwerpunkte: Berufspädagogik und Erwachsenenbildung);

Prof. Dr. Dieter Jütting, Universität Gesamthochschule Paderborn,  
 FB 2 Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft,  
 Warendorferstraße 100, 4790 Paderborn (Schwerpunkt: Erwachsenenbildung);

Dipl. Päd. Dr. Bernhard Koring, (Hochschulassistent) Universität Hamburg,  
 FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik,  
 Von-Melle-Park 8, 2000 Hamburg 13 (Schwerpunkte: Unterrichtsforschung,  
 Allgemeine Pädagogik, Professionalisierungstheorie).