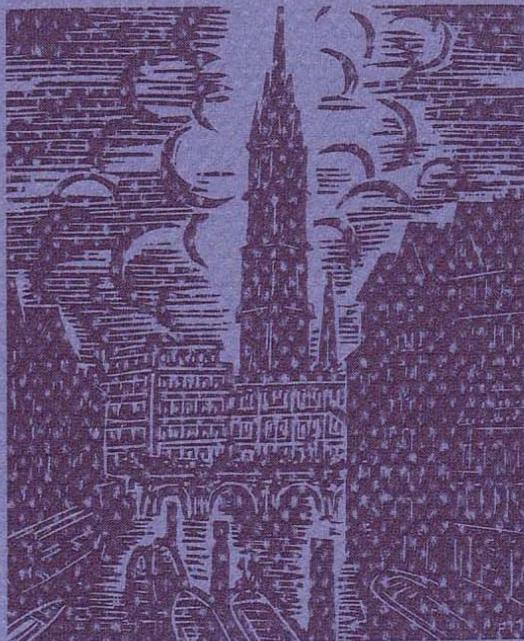


HAMBURGER HEFTE der ERWACHSENENBILDUNG



Eva-Christine Kubsch

**EPISTEMOLOGISCHE ÜBERZEUGUNGEN VON LEHRPERSONEN
– EINE QUALITATIVE ANALYSE DER LEHRENDEN-PERSPEKTIVE –**

UNIVERSITÄT BREMEN

I/2009

Impressum: Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
Universität Hamburg
2009

Titelbild: Masereel, Frans (1966): Das Gesicht Hamburgs. 80
Holzschnitte. Bertelsmann Lesering, Lizenzausgabe

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	S.5
1. Kontext Professionalitätsforschung.....	S.10
2. Forschungsstand Epistemologischer Überzeugungen.....	S.13
2.1 Pädagogischer Zugang.....	S.14
2.1.1 Kade (1989).....	S.15
2.1.2 Hof (2001).....	S.18
2.1.3 Harmeier (2009).....	S.23
2.1.4 Fazit pädagogischer Zugang.....	S.25
2.2 Psychologischer Zugang.....	S.26
2.2.1 Perrys Modell der intellektuellen und ethischen Entwicklung (1970).....	S.26
2.2.2 Belenky: Women's Ways of Knowing (1986).....	S.27
2.2.3 Baxter Magoldas epistemologisches Reflexionsmodell (1992).....	S.29
2.2.4 King und Kitcheners Reflective Judgement Modell (1994).....	S.29
2.2.5 Kuhns Argumentative Reasoning Ansatz (1993).....	S.30
2.2.6 Schommers Modell unabhängiger Dimensionen (2002).....	S.31
2.2.7 Fazit psychologischer Zugang.....	S.32
2.2.8 Fazit Forschungsstand.....	S.34
3. Begriffliche Auseinandersetzungen.....	S.35
3.1 Definition Wissen.....	S.35
3.2 Herleitung des Terminus Epistemologische Überzeugungen.....	S.38
3.2.1 Definition Epistemologie.....	S.38
3.2.2 Definition Überzeugungen.....	S.38
3.2.3 Definition Epistemologische Überzeugungen.....	S.39
3.2.4 Dimensionen von Epistemologischen Überzeugungen.....	S.41
3.3 Abgrenzung Epistemologischer Überzeugungen.....	S.42
3.3.1 Subjektive Theorien.....	S.42
3.3.2 Deutungsmuster.....	S.43
3.3.3 Selbstverständnis.....	S.44
3.3.4 Fazit Begriffliche Auseinandersetzungen.....	S.45

4. Forschungsteil.....	S.45
4.1 Zielsetzung der Untersuchung.....	S.46
4.2 Durchführung.....	S.46
4.2.1 Forschungsfrage und Leitfaden.....	S.47
4.2.2 InterviewpartnerInnen.....	S.50
4.3 Auswertung.....	S.53
4.3.1 Codesystem.....	S.55
4.3.2 Kategorien tabellarisch.....	S.56
4.4 Hauptkategorie Quelle des Wissens.....	S.57
4.4.1 Subkategorie Allwissende.....	S.57
4.4.2 Subkategorie Semi-Allwissende.....	S.60
4.4.3 Subkategorie Aufklärung zum Selbstdenken.....	S.64
4.4.4 Subkategorie Akzeptanz von Hinterfragung.....	S.69
4.4.5 Subkategorie Fehlerkultur.....	S.75
4.4.6 Fazit: Erste Forschungsfrage.....	S.86
4.5 Hauptkategorie Sicherheit des Wissens.....	S.90
4.5.1 Subkategorie Eindeutigkeit des Wissens.....	S.90
4.5.2 Subkategorie Dauerhaftigkeit des Wissens.....	S.95
4.5.3 Subkategorie Ambivalenz des Wissens.....	S.98
4.5.4 Subkategorie Vergänglichkeit des Wissens.....	S.101
4.5.5 Fazit: Zweite Forschungsfrage.....	S.102
4.6 Hauptkategorie Bedrohung der Epistemologischen Überzeugungen.....	S.104
4.6.1 Subkategorie Einschränkung der Individualität.....	S.105
4.6.2 Subkategorie Rahmenbedingungen.....	S.107
4.6.3 Subkategorie Schutzmaßnahmen.....	S.108
4.6.4 Fazit: Dritte Forschungsfrage.....	S.110
4.7 Methodenreflexion.....	S.111
4.8 Fazit der eigenen Untersuchung.....	S.113
5. Ausblick.....	S.114
Literatur.....	S.117
Erklärung.....	S.121

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis:

Abb. 1: Interviewleitfaden Hof (2001).....	S.19
Abb. 2: Interviewleitfaden dieser Untersuchung	S.49
Abb. 3: Codesystem.....	S.55
Tabelle 1: Übersicht pädagogische Untersuchungen.....	S.25
Tabelle 2: Übersicht psychologische Untersuchungen.....	S.33
Tabelle 3: Übersicht InterviewpartnerInnen.....	S.50
Tabelle 4: Haupt- und Subkategorien.....	S.56

Einleitung

„Epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen - Eine qualitative Analyse der Lehrenden-Perspektive“.

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit diesem Thema war ein Initialprojekt, gefördert durch die NOWETAS-Stiftung (Nord West Universitas). Dabei handelte es sich in diesem Fall um eine Zusammenarbeit mit der Jacobs University und der Universität Oldenburg.

Auseinandersetzungen mit Epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen sind bedeutsam, wenn es darum geht, Lehr-Lernprozesse besser verstehen und letztlich verbessern zu können. Epistemologische Überzeugungen sind Überzeugungen über die Natur des Wissens und - je nach Auffassung - des Lernens. Da diese Überzeugungen handlungsleitend sind, sich also auf das Lehrhandeln auswirken (Müller, Paechter, & Rebmann, 2008, p. 1), ist eine Aufschlüsselung dieser subjektiven Innenwelten wichtig.

Die Bedeutsamkeit dieser subjektiven Perspektiven wird von diversen ForscherInnen betont (Gerber, 2004; B. K. Hofer & Pintrich, 1997; Müller, Paechter et al., 2008; Schommer, 1993).

Vor diesem Hintergrund lässt sich diese Erhebung in den Kontext der Professionalitätsforschung einsortieren. Dort steht gegenwärtig das Handeln stärker im Fokus als anfangs noch, als eine Auflistung von professionsspezifischen Merkmalen vorgenommen wurde (siehe Kapitel 1).

Diese Erhebung kann allerdings nur als ein kleiner Teilbereich innerhalb der Professionalitätsforschung verankert werden; daher wird diese Debatte nur in Ansätzen dargestellt.

Unter Lehrpersonen werden hier KursleiterInnen mit akademischem Abschluss verstanden, die in der Erwachsenenbildung aktiv lehrend tätig sind, allerdings nur teilweise eine pädagogische Ausbildung haben. Dieser Sachverhalt, der zum einen schon in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2005 in Auftrag gegebenen Studie „Zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ festgestellt wurde¹, bestätigt sich erneut. Es gibt nicht nur eine Heterogenität im Hinblick auf die jeweiligen Bildungshintergründe, sondern auch in Bezug auf die Tätigkeitsbezeichnungen. Die Vielfalt der Bezeichnungen reicht von TrainerInnen und TeamerInnen, über SeminarleiterInnen und DozentInnen, bis hin zu Coaches, LernberaterInnen und FacilitatorInnen (Koob, 2008, p. 3).

¹ Ca. 80% aller WeiterbildnerInnen sind im weitesten Sinne lehrend tätig, davon haben 73% zwar einen akademischen Abschluss, aber 34% verfügen über keinen pädagogischen Bildungshintergrund (Wirtschafts- und Sozialforschung, 2005, p. 5). (Siehe auch Kapitel 1).

Aus diesem Grund bezeichne ich die hier untersuchte Zielgruppe als Lehrpersonen - nicht um die Sammlung zu erweitern - sondern um eine zusammenfassende Bezeichnung zu verwenden.

Um einen Zugang zu den oben angesprochenen „Innenwelten“ herstellen zu können, wurden sechs leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen aus der Bremer Weiterbildungslandschaft durchgeführt.

Das Fundament dieser Untersuchung besteht aus folgenden Forschungsfragen:

1. Wie sehen sich Lehrpersonen selbst als „Quelle des Wissens“ zu der sie im Lehrprozess für die Lernenden werden?
2. Welche Überzeugungen haben die Lehrpersonen bezüglich der Sicherheit des Wissens?
3. Was kann aus Perspektive der Lehrpersonen ihre Epistemologischen Überzeugungen bedrohen?

Um einen Forschungsstand abbilden zu können, wurde sowohl ein pädagogischer Zugang als auch ein psychologischer Zugang zu diesem Themenbereich zu Grunde gelegt. Der pädagogische Zugang, der hier letztlich auch den zentralen Stellenwert einnimmt, basiert auf drei ausgewählten Studien, die einerseits einen Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion im Bereich der Erwachsenenbildung beitragen und Schnittpunkte zu dieser Untersuchung aufweisen, andererseits m. E. interessante ergänzende Elemente, z.B. die biographische Betrachtungsweise, liefern. Der psychologische Zugang dient hier als Ausgangspunkt für ein Verständnis über die Dimensionen² von Epistemologischen Überzeugungen und damit auch als Basis für die entstandenen Kategorien, die allerdings im Zuge des Auswertungs- und

² Die Begriffe Dimension und Kategorie werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Analyseprozesses modifiziert wurden. Im Kontext dieser Dimensionen sind die drei Forschungsfragen zu verorten.

Während der pädagogische Zugriff³ sich zwar an die auch hier im Mittelpunkt stehende Zielgruppe richtet, der psychologische den Fokus auf die Epistemologischen Überzeugungen von Lernenden setzt, bleiben die oben dargestellten Forschungsfragen unbeantwortet.

Obwohl sich verschiedene Fachrichtungen schon seit den 50ern mit dem Phänomen der Epistemologischen Überzeugungen auseinandersetzen, hat sich bis heute noch kein einheitliches Begriffsverständnis durchsetzen können. Die begriffliche Bedeutung der Epistemologischen Überzeugungen variiert, wenn man die verschiedenen Forschungsstränge und Studien betrachtet, je nach Fokus des Untersuchenden. Mit dem Wandel bzw. der Entwicklung der theoretischen Auseinandersetzungen änderte sich auch das Verständnis des Konstrukts an sich.

Epistemologische Überzeugungen setzen sich aus verschiedenen Dimensionen zusammen. Die bisher realisierten Studien zu diesem Bereich sind sich nicht darüber einig, welche Dimensionen eindeutig dazu gehören und welche nicht. So behandelt z.B. Schommer (Schommer, 1994) den Wissenserwerb als dazugehörige Dimension, während Hofer (B. K. P. Hofer, P.D., 1997, p. 117) diesen Bereich ausklammert.

Daher lege ich auf Basis meiner Auseinandersetzung mit dem Thema und darüber hinaus aus Gründen der Reduktion und Fokussierung mein Augenmerk auf die „Überzeugungen über die Natur des Wissens“ und schließe mich somit der Schwerpunktsetzung Hofers an.

Die angesprochene Schwierigkeit der Trennschärfe des Begriffs der Epistemologischen Überzeugungen birgt die Gefahr der Vermischung mit anderen Konstrukten und Phänomenen, wie z.B. Deutungsmuster, subjektive Theorien und Selbstverständnisse von KursleiterInnen etc. Diese soll in weiteren Ausführungen gebannt werden, in dem das Wesen

³ Mit pädagogischem Zugang, Zugriff oder pädagogischer Betrachtungsweise sind die hier im Zentrum stehenden drei Studien von Kade(1989), Hof (2001) und Harmeier (2009) und den damit einhergehenden theoretischen und methodischen Vorgehensweisen gemeint.

des Begriffs, das im Laufe der Zeit erhalten geblieben ist, aber unterschiedliche „Einfärbungen“ erhalten hat, herausgestellt wird.

In dieser Arbeit werden „Epistemologische Überzeugungen“ folgendermaßen verstanden:

Epistemologische Überzeugungen sind individuelle Einstellungen einer Person über die Natur des Wissens und wirken handlungsleitend. Sie setzen sich aus einer Vielzahl von Facetten zusammen, die in ihrer Summe zu einem Gesamtkonstrukt werden, das bei jeder Person einzigartig ist. Besonderes Augenmerk liegt auf dem subjektiven Anteil, also den individuellen Annahmen über das Wissen.

Dimensionen Epistemologischer Überzeugungen:

Epistemologische Überzeugungen setzen sich *hier* aus den Dimensionen „Quelle des Wissens“ und „Sicherheit des Wissens“ zusammen, die von der Dimension „Bedrohung der Überzeugungen“ abhängen.

Im ersten Kapitel wird der Bogen zur Professionalitätsforschung geschlagen.

Im zweiten Kapitel wird der Forschungsstand zu dem hier untersuchten Phänomen dargestellt. Da sich die Definition des Begriffs „Epistemologische Überzeugungen“ in Abhängigkeit von den theoretischen Ansätzen - hier besonders in Anlehnung an den psychologischen Zugang - orientiert, wird zunächst ein kurzer auf die Entwicklung bezogener Abriss über die Forschung zu Epistemologischen Überzeugungen hergestellt.

Im dritten Kapitel werden die zentralen Begriffe wie Wissen, Epistemologie, Epistemologische Überzeugungen und die daran anknüpfenden Dimensionen von Epistemologischen Überzeugungen dargestellt. Um sich gegenüber anderen Konstrukten abzugrenzen, werden darüber hinaus „subjektive Theorien“, „Deutungsmuster“ und „Selbstverständnisse“ von KursleiterInnen aufgegriffen und definiert.

Im vierten Kapitel wird die eigene Untersuchung dargestellt. Dabei wird zunächst für den Überblick ein Profil der Untersuchung abgebildet, um danach detailliert im Abschnitt „Durchführung“ auf die Fragestellung zusammen mit dem Interviewleitfaden einzugehen. In diesem Kontext werden die Interviewpersonen vorgestellt und begründet, warum sie ausgewählt wurden.

Im Abschnitt „Auswertung“ werden die mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA entwickelten Kategorien dargestellt und mit Zitaten aus dem Interviewmaterial unterfüttert. Im Zuge dieser Ausarbeitung wird sich den eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen angenommen. Darauf folgen eine Methodenreflexion und ein zusammenfassendes Fazit. Im fünften Kapitel werden Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen dargestellt.

1. Kontext Professionalitätsforschung

Um die vorliegende Untersuchung in den Kontext der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsforschung einordnen zu können, möchte ich zunächst einen kurzen Einblick in den Bereich selbst geben.

In Deutschland gibt es Koob (Koob, 2008) zufolge nach wie vor keine standardisierte Qualifizierung von WeiterbildnerInnen. Dabei beruft er sich auf die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Studie zur „sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“. Aus der Studie geht hervor, dass zwar 73% der in der Weiterbildung Beschäftigten⁴ einen akademischen Abschluss haben, 34% verfügen allerdings über keinen pädagogischen Bildungshintergrund (Wirtschafts- und Sozialforschung, 2005, p. 49).

Ein Indikator für das „Nichtvorhandensein“ von standardisierter Qualifizierung von WeiterbildnerInnen sei die Vielzahl der Fort- und Ausbildungswege, die unabhängig voneinander existieren. Koob betont, dass die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Aufgabe sei, die erstens dringend zu betreiben sei und zweitens kontinuierlich stattfinden müsse (Koob, 2008, p. 3).

In den 1960er Jahren wurde noch von der Notwendigkeit ausgegangen, professionsspezifische Merkmale zu definieren. Der Schwerpunkt lag also auf den formalen Kriterien der Professionalisierung. Gegenwärtig stehe weniger eine Merkmalsauflistung im Fokus, sondern die Professionalität des Handelns (Harmeier, 2009, p. 44). Hier sei an die eingangs erwähnte Aussage erinnert, dass die Epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen handlungsleitend wirken. Während Harmeier also die Entwicklung der Diskussion um die Professionalitätsforschung aufgreift und feststellt, dass die

⁴ Ca. 80% aller WeiterbildnerInnen sind der Studie zufolge im weitesten Sinne lehrend tätig (Wirtschafts- und Sozialforschung, 2005, p. 5).

Professionalität des Handelns im Fokus stehe, sieht Koob diesen eher auf den organisatorisch-institutionellen Prozessen:

Im Zentrum der derzeitigen Kompetenzdebatte in der Erwachsenenbildung stehe die Erstellung von Kompetenzprofilen, die Einrichtung eines Qualifikationsrahmens und damit einhergehend eine Einführung eines trägerübergreifenden Zertifizierungssystems für WeiterbildnerInnen. Damit gehe es also stärker um organisatorisch-institutionelle Prozesse als um konkrete pädagogische oder didaktische Praxen. Im Großen und Ganzen gehe es also um Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (Koob, 2008, pp. 5-8).

Vor diesem Hintergrund verweist Meisel (Meisel, 2005) auf die unterschiedlichen Handlungslogiken von organisationalem und pädagogischem Handeln. Wenn das Ziel sei, die Organisation zu optimieren, stehen die Standardisierung von Prozessen und die Festlegung der verbindlichen Arbeitsschritte im Mittelpunkt. Dabei sollen individuell ausgeprägte Handlungsformen reduziert werden. Die Organisation soll reibungslos funktionieren und frei sein von den Arbeitsstilen beteiligter Personen. Professionelles Handeln zeichne sich demgegenüber aber durch fallbezogenes, gerade nicht standardisiertes Anwenden von theoretischem Wissen aus (ebd. S. 25).

Es steht also der Situationsbezug im Vordergrund, da professionelles pädagogisches Handeln das routinierte Handeln durchbrechen soll. Das erfordert wiederum eine hohe Flexibilität und macht den Umgang mit Unsicherheit notwendig (Kraft, 2006, p. 9).

Letztlich geht es Meisel (Meisel, 2005, p. 25) zufolge darum, diese beiden Bereiche sinnvoll zu verknüpfen, was sich als zentrale Herausforderung für die weitere Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung darstellt.

In den Auseinandersetzungen mit der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsforschung sind die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität voneinander abzugrenzen und sollen hier daher definiert werden:

Profession:

Unter Profession wird die Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen verstanden. Dieses führt zu spezifischen Kompetenzen⁵, die für die Ausübung des professionellen Handelns erforderlich sind. Formale Qualifikationen belegen diese Kompetenzen weitestgehend. Der Expertenstatus wird dadurch erreicht, dass die angesprochenen Kompetenzen zunächst erworben und dann im Arbeitshandeln eingesetzt werden. Es ergeben sich spezifische Berufsrollen aus den fachlichen Zuständigkeiten und dem Expertenstatus (Harmeier, 2009, p. 44).

Kraft (Kraft, 2006) greift bei der Begriffsklärung auf die Berufssoziologie zurück, die als Profession Berufe bezeichnet, bei denen folgende Merkmale gegeben sind: hauptamtliche Erwerbstätigkeit, Mandat, Lizenz, Existenz eines eindeutigen Berufsbildes, eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen, soziales Prestige als Experte, Berufsverband als Interessenvertretung, planmäßige wissenschaftliche Berufsausbildung und Berufsethos (Gieseke, 1999; Nittel, 2005; Peters, 2005).

Dabei fällt auf, dass einige Kriterien auf die Profession Weiterbildung nicht zutreffen, denn es gibt z.B. weder ein Mandat noch eine Lizenz bzw. keine klaren Zugangsregelungen in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, weshalb häufig auch von einer unvollendeten Profession gesprochen wird (Kraft, 2006, p. 5).

Professionalisierung:

Professionalisierung wird als dynamischer Prozess der Weiterentwicklung eines Berufs zu einem hochqualifizierten Beruf, auch Profession genannt, verstanden (Harmeier, 2009, p. 44).

⁵ Kompetenz bezeichnet man als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (durch den Willen bestimmten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001).

Kraft (Kraft, 2006, pp. 5-6) differenziert zwischen „Professionalisierung als Professionsentwicklung“ und „Professionalisierung als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität“. Dabei wird unter Professionalisierung als Professionsentwicklung die oben angesprochene „Verberuflichung“ thematisiert. Historische Analysen zeichnen die Entwicklungen des Berufsfeldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach und beschreiben diese auf Basis unterschiedlicher theoretischer Positionen und Zugänge und anhand unterschiedlicher Aspekte (Strukturmerkmale, Handlungstypen, Wissensstrukturen u. a.) (Gieseke, 1999).

Unter Professionalisierung als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität wird eine Verbesserung des Handelns in der Weiterbildungspraxis verstanden. Das Verständnis zielt hierbei also auf die Qualitätsentwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns.

Professionalität:

Mit Professionalität wird das Berufshandeln innerhalb der Pole „können und nicht-können“ charakterisiert und beschrieben. Dabei wird von professionellem Handeln dann gesprochen, wenn es sowohl effektiv ist „ich tue das Richtige!“ als auch effizient „ich tue es richtig!“ (Nuissl, 1997, p. 13). Vor diesem Hintergrund wird Professionalität also als Indikator von qualitativ hochwertiger Arbeit verstanden (Harmeier, 2009, p. 44).

Fazit:

Im Kontext dieser begrifflichen Differenzierungen ordne ich die nachfolgende Untersuchung in den Zusammenhang der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsforschung ein. Orientierungspunkt ist dabei unter anderem die oben dargestellte Definition zur „Professionalität“. „Ich tue das Richtige“ und „ich tue es richtig“ legen den Fokus auf das Handeln. Bei den hier vorliegenden Interviews wird zwar in erster Linie versucht, die Überzeugungen über die Natur des Wissens zu erschließen, was selbstverständlich nur bis zu einem gewissen Grad möglich ist, darüber hinaus wird aber auch danach gefragt, was aus Sicht der jeweils befragten Lehrperson eine für sie wahrscheinliche Handlung im Hinblick auf den entsprechenden Kontext sein könnte. Es handelt sich hier demnach um die Schnittstelle zwischen den Überzeugungen über die Natur des Wissens und dem in der Realität nachher tatsächlich stattfindenden Handeln.

2. Forschungsstand Epistemologischer Überzeugungen

Im Zuge der Recherche um das Phänomen der Epistemologischen Überzeugungen haben sich zwei „Zugänge“ herauskristallisiert. Der eine Zugang lässt sich als pädagogischer Ansatz verorten, der andere Zugang als psychologischer. Hier wird aus folgenden Gründen

auf beide Ansätze zurückgegriffen: Der psychologische Ansatz liefert ein Dimensionen-Verständnis der Epistemologischen Überzeugungen, das sich als Basis für die Ausdifferenzierung und Erweiterungen für die hier entstandenen Kategorien eignete. Obwohl sich dieses Dimensionen-Verständnis auf eine hier nicht im Fokus stehende Zielgruppe richtete (Lernende) und daher für die Analyse der Lehrendenperspektive und damit für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht hinreichend war, bot es dennoch eine gute Ausgangsbasis, um das Konstrukt „Epistemologische Überzeugungen“ in sinnvolle Einheiten (Subkategorien) zu zerlegen.

Der pädagogische Ansatz richtet sich zwar an die richtige Zielgruppe und liefert dadurch Anknüpfungspunkte für die hier gestellten Forschungsfragen, beantwortet diese aber ebenfalls nicht.

In den folgenden Ausführungen wird zunächst der pädagogische Ansatz kurz dargestellt, um daran anknüpfend den psychologischen Ansatz aufzugreifen.

2.1 Pädagogischer Zugang

Auch wenn sich die von mir ausgewählten Untersuchungen aus der Erwachsenenbildung nicht „ausdrücklich“ mit dem Phänomen „Epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen“ beschäftigt haben - sie also, bis auf Hof (Hof, 2001), nicht diesen Terminus verwenden, sehe ich dennoch inhaltliche Parallelen und wichtige Ausgangspunkte. Aus diesem Grunde möchte ich die im Folgenden aufgegriffenen Studien dem Bereich „Forschungsstand Epistemologischer Überzeugungen“ zuordnen.

Es handelt sich um folgende drei Studien:

1. Die Untersuchung von Jochen Kade aus dem Jahr 1989
2. Die Untersuchung von Christiane Hof aus dem Jahr 2001
3. Die Untersuchung von Michaela Harmeier aus dem Jahr 2009

Alle drei Studien sind thematisch in den Bereich der Professionalitätsforschung einzuordnen. In den folgenden Ausführungen soll ein kurzer Überblick über die Studien gegeben werden und ein Anknüpfungspunkt für die hier vorliegende Untersuchung hergestellt werden.

2.1.1 Kade (1989)

Ausgangspunkt der Studie von Kade ist die Frage nach der Professionalisierung der KursleiterInnen⁶.

Im Zuge dieser Erhebung wurden zwölf Interviews durchgeführt, von denen vier herausgegriffen und im Hinblick auf die Aspekte Beruf, Biographie und Bildung analysiert wurden (J. Kade, 1989, p. 8).

Von den vier im Fokus stehenden KursleiterInnen arbeiten drei an der Volkshochschule, ein Kursleiter bei verschiedenen Trägern aus der Weiterbildung.

Kade zufolge ist es wichtig die Lebensbedingungen und Lebensverhinderungen der KursleiterInnen mit zu thematisieren, um KursleiterInnentätigkeit angemessen begreifen zu können. Im Zentrum der Untersuchung steht die Erhellung der Bedeutung, die ihre Tätigkeit für die KursleiterInnen hat (J. Kade, 1989, pp. 15-16). Es wird nicht davon ausgegangen, dass KursleiterInnen KursleiterInnen sind, sobald sie als diese tätig sind, sondern sich als solche erst konstituieren⁷. Die Perspektive der Studie ist nicht nur subjekt-, sondern auch individuumsbezogen, weil die „Selbstkonstitution“ in hohem Maße von der Leistung des individuellen Kursleitenden abhängig ist.

⁶ Bei der Darstellung der jeweiligen Studie wird auf die dort verwendeten Begriffe, wie in diesem Fall „KursleiterInnen“, zurückgegriffen. In der hier vorliegenden Untersuchung wird von „Lehrpersonen“ gesprochen.

⁷ Aus der Hauptstudie des WFS (2005) geht hervor, dass zahlreiche KursleiterInnen keine spezifische erwachsenenpädagogische Ausbildung haben. Aus diesem Grund werden Kenntnisse aus diesem Bereich erst während der Ausübung der Tätigkeit erlernt (Wirtschafts- und Sozialforschung, 2005).

Die Untersuchung zielt auf die subjektive Innenwelt der KursleiterInnen ab. Dafür würden thematisch zentrierte, offene Interviews durchgeführt, transkribiert und in Bezug auf die Situation und das Selbstverständnis von KursleiterInnen in zwei Schritten analysiert:

1. Schritt: Rekonstruktion der lebensweltlich-biografischen Situation, aus der heraus der/die Kursleiter/in zum/r Kursleiter/in geworden ist bzw. als Kursleiter/in tätig ist. Es geht um den Zusammenhang, den die KursleiterInnen zwischen sich, ihrer (Berufs-) Biographie und ihrer Tätigkeit als KursleiterInnen konstruieren. Dabei wird also nach ihrem Selbstverständnis gefragt, das in die KursleiterInnentätigkeit eingeht und auf dem sie beruht. Weiterhin geht es in diesem Kontext darum, in welcher Weise sich KursleiterInnen individuell verwirklichen, indem sie gerade diese Tätigkeit ausüben.
2. Schritt: Analyse der Kurspraxis. Es wird danach gefragt, wie die KursleiterInnen die Situation, in der sie als KursleiterInnen tätig sind, beschreiben, was das sie leitende Aufgabenverständnis ist und wo sie die zentralen Handlungsprobleme sehen. Auch hier spielt das Selbstverständnis eine Rolle, allerdings mit Blick darauf, wie dies in die Darstellung der Kurspraxis Eingang findet.

Ergebnisse:

Die Untersuchung von Kade trifft Aussagen darüber, in welchem Verhältnis die befragten KursleiterInnen zur beruflichen Arbeit stehen und in welchem Sinne darin ein Beruf gesehen wird, welche Bedeutung die KursleiterInnentätigkeit im Zusammenhang der Biographie hat und wie die KursleiterInnen ihr Selbstverständnis definieren. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit möchte ich lediglich die Ergebnisse des letztgenannten Punkts kurz aufgreifen:

Das Selbstverständnis der KursleiterInnen wird zum Teil über gegensätzliche Ziele definiert. Eine der befragten KursleiterInnen - Frau Burg - sieht ihre Aufgabe vor dem Hintergrund einer kritischen Analyse der Gesellschaft darin, grundlegende Veränderungen des Verhaltens der Erwachsenen in Richtung auf mehr Selbstverantwortlichkeit, Eigenaktivität, Gruppenorientierung und individuelle Lebendigkeit zu bewirken. Sie kritisiert die Orientierung am Leistungsdenken. Herr Hackl sieht berufliche Leistungsansprüche hingegen als einen wichtigen Bezugspunkt seiner Tätigkeit. TeilnehmerInnen sollen nicht nur Kenntnisse vermittelt werden, um sich mit denen individuell auszeichnen zu können, sondern sie sollen durch die Kurse darüber hinaus Mut bekommen, ihre individuellen Interessen auf dem Arbeitsmarkt zu vertreten. Frau Kühn geht es im Gegensatz zu Frau Burg nicht um eine Verhaltensveränderung, sondern um eine Bewusstseinsveränderung.

Kade fasst dabei zusammen, dass die Bildungsvorstellungen der KursleiterInnen dem Muster ihrer eigenen Bildungsprozesse folgen. Dabei sind die Bildungsvorstellungen der KursleiterInnen insofern von ihren Biografien abhängig, als dass sie auf der Basis ihrer biografisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten handeln. Gleichzeitig verbindet diese mit ihrer Tätigkeit auch ein Interesse an der Rekonstruktion ihrer Biografie: Frau Burg hebt z.B. mehrfach hervor, dass sie den Weg der Emanzipation, den sie von ihren TeilnehmerInnen erwartet, selber gegangen sei (J. Kade, 1989, p. 158).

Kade bezeichnet die Biografien der KursleiterInnen als wesentliche Ressource und damit auch Bedingung ihrer Tätigkeit, in motivationaler und qualifikatorischer Hinsicht. Kade schließt aus seinen Fällen, dass biografische Interessen eine zentrale motivationale Grundlage dafür sind, um die Mühen der Kursleiterexistenz (geringe finanzielle Entlohnung und fehlende soziale Anerkennung) längerfristig auf sich zu nehmen.

Kade spricht dabei von einer möglichen Gefahr, wenn KursleiterInnen über ihre Praxis aufgeklärt werden: Er gibt zu bedenken, dass diese sich aufgrund dessen fragen könnten, ob es nicht längst anstehe, aufzuhören, als KursleiterIn zu arbeiten (J. Kade, 1989, p. 161).

Abgrenzung:

Der Schwerpunkt der Untersuchung von Kade liegt also deutlich auf dem biographischen Anteil, der Einfluss auf das Selbstverständnis der KursleiterInnen nimmt.

An diesem Punkt lässt sich die hier vorliegende Untersuchung deutlich abgrenzen, da der biographische Anteil nicht im Fokus steht.

Anknüpfungspunkt:

Dennoch sind die Ergebnisse der Untersuchung von Kade eben wegen dieses biographischen Aspekts für die hier vorliegende Untersuchung interessant. Kade zufolge steht das Selbstverständnis in starker Abhängigkeit zu der jeweiligen Biografie der KursleiterInnen. Da es in dieser Untersuchung unter anderem um das Selbstverständnis im Kontext der Überzeugungen über die Natur des Wissens geht, ist Kades Aspekt der Entstehung dieses Selbstverständnisses hier als Ergänzung zu betrachten und wird deswegen aufgegriffen. Dem Ergebnis von Kade, dass Lehrhandeln an die Biographie gebunden sei, kann darüber hinaus Rechnung getragen werden, indem Biografien von KursleiterInnen ebenfalls als Größe betrachtet werden können, die sich - wie die Epistemologischen Überzeugungen auch - auf das Lehrhandeln auswirken.

2.1.2 Hof (2001)

Im Rahmen der Untersuchung von Hof wurden 23 offene, themenbezogene Interviews mit KursleiterInnen aus dem Weiterbildungsbereich durchgeführt.

Im Zentrum der Untersuchung von Hof stand:

1. die Beschreibung und Dimensionierung der bei den KursleiterInnen vorgefundenen Konzepte des Wissens⁸,
2. die Offenlegung der subjektiven Vorstellungen über Unterricht und seine institutionellen Bedingungen,
3. die Bearbeitung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Vorstellungen von Wissen und Unterricht und
4. die Herausarbeitung der Implikationen der wissenstheoretischen Perspektive wie auch der empirischen Ergebnisse für eine Theorie des Unterrichtens.

Hof weist ausdrücklich darauf hin, dass ihre Untersuchung den Fokus nicht auf eine lebensgeschichtliche Verankerung der KursleiterInnentätigkeit setzt (Hof, 2001, p. 13).

⁸ Hof deutet darauf hin, dass anstatt von einem vorab definierten Begriff des Wissens – zum Beispiel die Gleichsetzung von Wissen und Wissenschaft oder die Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen - auszugehen und nach dessen möglicher Relevanz für die Erwachsenenbildung zu suchen, danach gefragt werden soll, welche Auffassung von Wissen das pädagogische Handeln der Akteure leitet (Hof, 2001, p. 11).

Die 23 Interviews wurden auf Basis folgenden Leitfadens durchgeführt:

Interviewleitfaden von Hof 2001: Konzepte des Wissens

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?

Abb. 1: Interviewleitfaden Hof (2001)

Methode:

Im Hinblick auf die Auswertung wurden die Interviewtexte transkribiert und einer detaillierten hermeneutischen Analyse unterzogen. Dazu wurden in einem offenen Kodierverfahren die einzelnen Aussagen paraphrasiert und zu Themen zusammengefasst. Im Anschluss daran folgte eine themenspezifische Zusammenstellung der Aussagen und Argumentationsweisen der Einzelinterviews (Hof, 2001, p. 29).

Ergebnisse:

Auf Grundlage der durch die Interviews ermittelten Daten arbeitet Hof drei Perspektiven der Vorstellungen über die Natur des Wissens heraus:

Instrumentalistische Perspektive:

Die instrumentalistische Perspektive ist dadurch gekennzeichnet, dass die Welt, also die materielle, soziale und personale Wirklichkeit, in den Vordergrund gestellt wird. Wissen bezieht sich in erster Linie auf Propositionen, also auf Aussagen über die Wirklichkeit, die vom Einzelnen angeeignet werden können.

Hier steht also das deklarative Wissen (siehe Kapitel 3.1) im Zentrum. Wissen kann den InterviewpartnerInnen zufolge entweder dadurch gesichert werden, dass die Wissenschaft als der soziale Ort der Produktion von Wissen betrachtet wird und KursleiterInnen als AbsolventInnen eines wissenschaftlichen Studiums nun in Besitz dieser Wahrheit sind - oder - dass die Sicherheit des Gewussten durch den individuellen Bildungs- und Erfahrungsprozess garantiert wird (Hof, 2002, p. 42).

Partikularistische Perspektive:

Die partikularistische Perspektive bezieht sowohl die Welt als auch das Individuum mit seinen Kognitionen und Emotionen mit ein.

Konstruktivistische Perspektive:

Die konstruktivistische Perspektive fokussiert das erkennende Subjekt insbesondere in seinen kognitiven und lebensgeschichtlichen Bedingungen (Hof, 2001, p. 54).

Hof zufolge zeigt sich, dass die Vorstellungen von der Natur des Wissens dahingehend unterscheiden, ob die Welt oder das Subjekt den Ausgangspunkt für die Argumentation darstellt.

Hof erarbeitet im Zuge ihrer Auswertungen drei KursleiterInnentypen. Dabei handelt es sich um drei verschiedene Arten des Selbstverständnisses, das die KursleiterInnen haben:

Der **Fachexperte** verfügt über ein spezifisches Sachwissen oder Handlungswissen und seine primäre Aufgabe besteht darin, dieses Wissen weiterzugeben.

Der **Methodenexperte** verfügt über ein Wissen zur Gestaltung von Lernprozessen und sieht seine Aufgabe darin, den Lern- und Bildungsprozess zu initiieren und zu begleiten.

Der **Gesprächspartner** zeichnet sich seinen GesprächspartnerInnen gegenüber nicht durch sein spezifisches Wissen aus, sondern seine Rolle besteht darin, einen sozialen Ort für Gespräche zu schaffen (Hof, 2001, p. 89).

Ein auffälliges Ergebnis aus Hofs Untersuchung ist m. E., dass sich die befragten KursleiterInnen jeweils nur einem Kursleitertyp zuordnen (Hof, 2001, p. 124). Auf die „Kursleitertypen“ und diesen auffälligen Befund wird in Kapitel 4.4.6 Bezug genommen.

Hof arbeitet darüber hinaus Zusammenhänge zwischen subjektiver Wissenstheorie und der Konzeption von Unterricht heraus und stößt letztlich auf vier verschiedene wissenstheoretisch fundierte Unterrichtskonzepte: Unterweisung, Training, Beratung und Moderation (Hof, 2001, p. 134). Diese Unterrichtskonzepte können mit der hier vorliegenden Untersuchung nicht weiter in Zusammenhang gebracht werden, daher wird von einer ausführlichen Darstellung abgesehen.

Hof kommt zu dem Schluss, dass Wissensvermittlung nicht nur auf den Möglichkeiten und Grenzen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch auf den subjektiven Theorien und Deutungen der Akteure sowie den Antinomien professionellen Handelns basiert (Hof, 2003, p. 29).

Abgrenzung:

Die Untersuchung von Hof lässt sich entgegen des ersten Eindrucks in verschiedenen Punkten

von der hier vorliegenden Untersuchung abgrenzen. Dabei lässt sich mit Blick auf den Leitfaden feststellen, dass Hof ein - begründet - sehr offenes und allgemeines Verständnis über die Natur des Wissens erfragt. Während sich in dieser Untersuchung gezielt an den aus dem psychologischen Ansatz stammenden Dimensionen orientiert (siehe Kapitel 4.2.1) wird, lässt Hof allgemein assoziieren: „Was fällt Ihnen zum Thema Wissen ein“.

Weiterhin geht es in dieser Untersuchung nicht um die begründete inhaltliche Kurskonzeption, während bei Hof Kriterien für die Auswahl der Kursthemen erfragt werden. Ausgangspunkt sind hier die aktuellen Seminare der Lehrpersonen und wie sie diesen thematisch gesehen und den damit einhergehenden Überzeugungen bezüglich der Natur des Wissens gegenüber stehen. Aus diesen Überzeugungen gegenüber den empfundenen

„Charaktereigenschaften“⁹ des Wissens lässt sich in Ansätzen für spezifische Situationen wahrscheinliches Lehrhandeln erfragen.

Hof bezieht in ihre Untersuchung zusätzlich die Überzeugungen über den Wissenserwerb mit ein.

Die von Hof herausgearbeiteten drei Perspektiven (Instrumentalistische, Partikularistische und Konstruktivistische Perspektive) lassen sich auf das hier vorliegende Material nicht anwenden. An dieser Stelle kommen die Unterschiede zwischen den Leitfäden zum Tragen. Darüber hinaus arbeitet Hof nicht mit klar definierten Kategorien, sondern sortiert grob thematisch, weshalb das Material der sechs hier geführten Interviews keine sinnvolle Zuordnung finden würde.

Anknüpfungspunkt:

Da die Untersuchung von Hof thematisch, im Gegensatz zu allen anderen aufgegriffenen Untersuchungen zu diesem Themengebiet, zu dieser Erhebung die meisten Parallelen aufweist, versteht sich einer Berücksichtigung ihrer Ergebnisse von selbst.

Anknüpfungspunkt ist also eine Bezugnahme der von Hof herausgearbeiteten Konzepte des Wissens. Ein Vorteil ihrer Methodik ist dabei, dass auch Hof eine inhaltsanalytische Auswertung der Interviews vorgenommen hat. Auf diese Weise haben wir einen ähnlichen Zugang zu dem Interviewmaterial hergestellt. Darüber hinaus steht auch bei Hof nicht die biographische Verankerung der KursleiterInnentätigkeit im Fokus. Eine interessante Ergänzung ist der von ihr aufgegriffene Aspekt der Überzeugungen über den Wissenserwerb, der hier aus Gründen der Fokussierung nicht weiter berücksichtigt wurde. Weiterhin sind die aus ihren Interviews generierten Selbstverständnisse der KursleiterInnen interessantes Vergleichsmaterial für die hier herausgearbeiteten Selbstverständnisse.

⁹ Mit Charaktereigenschaften sind hier die verschiedenen Facetten des Wissens gemeint, die in Form von Subkategorien ausdifferenziert und thematisiert werden (siehe Kapitel 4).

2.1.3 Harmeier (2009)

Die Zielsetzung der Untersuchung von Harmeier ist eine Analyse von Deutungsmustern¹⁰ von neben- und freiberuflich tätigen Kursleitenden nach dem Durchlaufen einer erwachsenenpädagogischen Fortbildungsmaßnahme.

Zu diesem Zweck wurden 19 leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit KursleiterInnen der Volkshochschule Rhein-Sieg durchgeführt, die an einer Fortbildungsmaßnahme zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung teilgenommen hatten.

Mit der Studie wird unter anderem auf strukturelle Probleme der Sicherung der Lehrkompetenz verwiesen.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf den Motivlagen der neben- und freiberuflichen Lehrenden zur Aufnahme der Lehrtätigkeit, ihre Vorstellungen über Lehren und Lernen und ihre Haltung gegenüber der Volkshochschule, Weiterqualifizierung im Allgemeinen und speziell der Fortbildung zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung. Dabei werden aus den Aussagen zu den jeweiligen Themenbereichen ihr berufliches Selbstverständnis und ihre (biographisch gefestigten) Deutungsmuster abgeleitet, um sie in einen Zusammenhang mit dem Deutungsprozess mit der absolvierten Fortbildung zu bringen.

¹⁰ Definition Deutungsmuster: Arnold versteht unter Deutungsmustern „mehr oder weniger zeitstabile und in gewisser Weise stereotype Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe (...), die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bieten diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs-, und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält“ (Arnold, 1992, p. 55).(Siehe dazu Kapitel 3.3.2).

Methode:

Als Auswertungsmethode für die Interviews greift Harmeier auf die gegenstandsverankerte Theorie der „Grounded Theory“ in der Überarbeitung nach Strauss und Corbin zurück. Dabei handelt es sich um eine Methodologie, „die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorien über ein Phänomen zu entwickeln“ (Strauss, 1996, p. 8).

Ergebnisse:

Aus den Falldarstellungen ergibt sich unter anderem, dass die erwachsenenpädagogische Vorbildung nur einen geringen Einfluss auf das Deutungsmuster in Bezug auf Lehren und Lernen aufweist. Stattdessen scheinen Faktoren, die sich durch die Biographie des Einzelnen erklären, viel entscheidender zu sein. Dieser Zusammenhang zeigt sich im jeweiligen Selbstverständnis, das einen grundlegenden Einfluss auf die Vermittlungsarbeit ausübt.

Es wurden drei Typen biographischer Schilderungen herausgearbeitet:

Skeptiker: Die Skeptiker reagieren mit Ablehnung auf das erwachsenenpädagogische Qualifizierungsangebot.

Spezialisten: Die Spezialisten erzeugen in der Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsmaßnahme Divergenz im Selbstbild.

Adaptierende: Die Adaptierenden zeichnen sich durch Akzeptanz der erwachsenenpädagogischen Qualifizierungsmaßnahme aus (Harmeier, 2009, pp. 9-10).

Die einzelnen „Typen“ beinhalten unter anderem Auffassungen über den Umgang mit eigenen Fehlern, Bewertungen von Rückfragen, ausgehend von den TeilnehmerInnen, und Bewertung der Qualifizierungsmaßnahme als Bedrohung des Selbstverständnisses.

Abgrenzung:

Harmeiers Untersuchung lässt sich insofern von dieser abgrenzen, als dass Deutungsmuster, die Bewertung von Fortbildungen, die Motivlage der Lehrenden zur Aufnahme der Lehrtätigkeit und die Haltung gegenüber der Einrichtung, in der sie als Lehrpersonen arbeiten, nicht Gegenstand dieser Untersuchung sind. Die Ausarbeitungen und Erklärungsansätze von Harmeier werden immer in Bezug zu der absolvierten erwachsenenpädagogischen Qualifizierungsmaßnahme gesetzt und darüber hinaus auf die Biographie der Einzelnen zurückgegriffen.

Harmeiers Untersuchung unterscheidet sich von dieser besonders durch die auf der Biographie der Lehrenden basierenden Erklärungsansätze.

Anknüpfungspunkt:

Als Anknüpfungspunkt zu der hier vorliegenden Untersuchung über Epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen sehe ich Harmeiers Auseinandersetzungen mit den Selbstverständnissen der interviewten KursleiterInnen.

Harmerier arbeitet bei allen Befragten „Vorstellungen über Lehre und Lernen“ heraus. In diesem Teil ihrer Ausarbeitungen lassen sich Parallelen finden z.B. dahingehend, wie die Kursleitenden mit eigenen fachlichen Defiziten umgehen und das „Nachfragen“ von TeilnehmerInnen im Seminar bewerten (Harmerier, 2009, p. 115).

Außerdem wird speziell gefragt, ob das Fortbildungsangebot als eine Bedrohung des Selbstverständnisses aufgefasst wird. In der hier vorliegenden Untersuchung wird die Frage nach der Bedrohung der Überzeugungen offen formuliert und nicht bezogen darauf, ob ein spezieller Faktor - hier die Qualifizierungsmaßnahme - eine Bedrohung darstellt. In Kapitel 4.4.6 wird auf die drei angesprochenen Schnittpunkte zwischen Harmeiers und dieser Untersuchung gesondert Bezug genommen. Insgesamt ist allerdings anzumerken, dass diese Schnittpunkte offenbar eher zufällig entstanden sind, da die von Harmerier befragten KursleiterInnen nur vereinzelt etwas zu diesen Punkten sagen und es sich dabei folglich nicht um gezielt untersuchte Faktoren handeln kann. Daher ist bei den Kursleitertypen keine Systematik im Hinblick auf die hier speziell betrachteten Bereiche festzustellen.

2.1.4 Fazit pädagogischer Zugang

Übersicht der drei oben angesprochenen Studien:

Studie:	Befragte Zielgruppe:	Methode:
Jochen Kade (1989): Fallstudien zur biografischen Bedeutung der Erwachsenenbildung	N=12 KursleiterInnen Konzentration auf vier Einzelfälle	Thematisch zentrierte offene Interviews; Transkriptionen; Anlehnung an einige Charakteristika der objektiven Hermeneutik
Christine Hof (2001) „Konzepte des Wissens“	N=23 KursleiterInnen aus dem WB- Bereich	Problemzentrierte Interviews
Harmerier (2009) „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“	N=19 KursleiterInnen der VHS, vorherige Teilnahme an erwachsenenpädagogischer Fortbildungsmaßnahme	Problemzentrierte Interviews

Tabelle 1: Übersicht pädagogische Untersuchungen

Die drei angesprochenen Studien sind für die weiteren Ausführungen der vorliegenden Untersuchung bedeutsam. Während Kade und Harmerier durch ihren biographischen Zugriff

einen wichtigen ergänzenden Aspekt anbringen, der auf das Selbstverständnis der KursleiterInnen einwirkt, bietet die inhaltliche Nähe zu Hofs Untersuchung Vergleichsmöglichkeiten und ergänzt durch die Auseinandersetzungen mit Überzeugungen über die Natur des Wissenserwerbs.

Dennoch bleiben die hier gestellten Forschungsfragen unbeantwortet.

2.2 Psychologischer Zugang

Der Rückgriff auf den psychologischen Zugang liegt begründet in der dort herausgearbeiteten Dimensionen-Struktur, die später in dem Ansatz von Schommer (Schommer, 1994) mündet, welcher als dimensionaler Ausgangspunkt der hier entstandenen Kategorien bzw. Dimensionen fungiert. In den folgenden Ausführungen werden sechs theoretische Ansätze dargestellt:

2.2.1 Perrys Modell der intellektuellen und ethischen Entwicklung (1970):

Ursprünglich beschäftigte sich der amerikanische Psychologe William G. Perry mit Fragen über die Autoritätshörigkeit und Persönlichkeit und entwickelte hierzu ein Stufenmodell, das sich an die Arbeit des Entwicklungspsychologen Piaget anlehnte (B. G. Moschner, Hans 2003, p. 4).

Perry war der Auffassung, dass die Entwicklung der Epistemologischen Überzeugungen vielmehr von der Ausprägung intraindividuelle kognitiver Prozesse abhängt, als von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen (Perry, 1970).

Um seine Überlegungen zu überprüfen, entwickelte Perry zunächst die „Checklist of Educational Values“ (CLEV) und setzte diese in Untersuchungen mit amerikanischen College Studierenden ein. Der CLEV dient für viele spätere Instrumente zur Messung Epistemologischer Überzeugungen als Vorlage.

Perry (1970) ließ ausgewählte Versuchspersonen zunächst den CLEV bearbeiten und führte im Anschluss daran ausführliche Interviews mit ihnen durch. Auf Grundlage dieser gewonnenen Daten nahm er in seinem Stufenmodell an, dass der Mensch stetig neue qualitative Vorstellungen von der Organisation des Wissens entwickle. Daraufhin formulierte er ein Entwicklungsschema, das auf neun Positionen basiert, die sich zu vier Kategorien zusammenfassen lassen (B. K. Hofer & Pintrich, 1997):

Dualism: Dinge gelten als entweder richtig oder falsch, gut oder schlecht. Man geht von einer absoluten Wahrheit aus.

Multiplicity: In dieser Kategorie wird von drei Möglichkeiten ausgegangen: Die Bereiche richtig oder falsch bleiben wie im „Dualism“ bestehen, hinzu kommt „noch nicht bekannt“.

Unsicherheiten werden akzeptiert, aber es wird davon ausgegangen, dass sich diese in absehbarer Zeit aufklären lassen.

Contextual relativism: Wissen wird zum einen als relativ und zum anderen als kontextbezogen angesehen. Dieser Perspektive nach gibt es nur Weniges, das eindeutig richtig oder falsch ist. Die Aneignung von Wissen ein aktiv-konstruktiver Prozess.

Commitment within relativism: In dieser Kategorie wird Verantwortung für die eigene Konstruktion von Wissensaneignungs- und Lernprozessen übernommen und dabei die individuelle Annahme der Richtigkeit oder Wichtigkeit von Wissen moralisch oder ethisch begründet.

Perry ging davon aus, dass Veränderungen in Form eines Übergangs von einer Position zur nächsten bzw. von einer Kategorie zur nächst höheren Kategorie durch ein kognitives Ungleichgewicht als Reaktion auf Umwelteinflüsse herbeigeführt werden. Perry zufolge entwickeln sich Epistemologische Überzeugungen fortlaufend weiter zu reiferen Überzeugungen. Geht man also anfangs von absoluten Wahrheiten aus, werden daran anknüpfend vielfältige Vorstellungen akzeptiert, um daran anschließend zu einer kontextabhängigen Wahrheit zu gelangen, die mit relativen Wissensbegriffen letztendlich in der Verantwortungsübernahme für diese relative Position mündet (B. G. Moschner, Hans 2003, p. 5).

Abgesehen von den methodischen Schwierigkeiten, legten Perrys Arbeiten den Grundstein für die weiteren Auseinandersetzungen mit Epistemologischen Überzeugungen (B. K. P. Hofer, P.D., 1997, p. 94).

Fazit:

Perrys Schema intellektueller und ethischer Entwicklung stellt die Grundlage für viele weitere Untersuchungen zu Epistemologischen Überzeugungen dar. Wie die folgenden Ansätze zeigen werden, werden seine Entwicklungsstufen häufig lediglich ergänzt bzw. auf eine andere Zielgruppe bezogen, insbesondere deswegen, weil Perry ausschließlich Studenten und keine Studentinnen befragte. Hervorzuheben ist, dass die Interviewdurchführung von Perry die erste dieser Art war, die zu dem Themenbereich der Epistemologischen Überzeugungen bekannt wurde (B. Moschner, Anschuetz, Wernke, & Wagener, 2008, p. 114).

2.2.2 Belenky: Women's Ways of Knowing (1986)

Perrys Untersuchungen in den 70er Jahren wurden von Belenky, Clinchy, Goldberger und Tarule (1986) kritisiert. Die Argumentation war, dass sich Perrys Entwicklungsschema zu

sehr auf die Vorstellungen über die männliche Entwicklung epistemologischer Überzeugungen konzentrierte. Daraufhin untersucht Belenky (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986) in Form von Interviews ausschließlich weibliche Probanden. Die Äußerungen der Probandinnen ließen sich in der Interviewstudie nur zu einem geringen Teil in das Schema von Perry einordnen. Es wurde ein neues Klassifikationsschema erarbeitet: „Women’s Ways of Knowing“. Hierbei handelt es sich um fünf unterschiedliche Perspektiven, aus denen Frauen die Realität wahrnehmen und Schlüsse auf die Beschaffenheit der Wahrheit und des Wissens sowie auf die Bedeutung von Autoritäten ziehen:

Silence: In dieser Kategorie wird angenommen, dass es Frauen mit einem bestimmten sozialen Hintergrund wie z.B. Armut, Isolation, Ablehnung, Unterordnung und Gewalt schwer fällt, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu artikulieren. Sie sehen sich von Autoritäten dominiert, glauben Vieles nicht zu verstehen, stellen ungern Fragen und beteiligen sich kaum an Diskussionen. Von diesem Phänomen berichten auch gebildete Frauen.

Received Knowledge: Diese Kategorie entspricht weitestgehend der Kategorie „Dualism“ von Perry, denn auch hier wird von einer absoluten Wahrheit ausgegangen. Autoritäten werden hier als externe Quelle des Wissens gesehen, mit der es zu einer Identifikation kommt.

Subjective Knowledge: Diese Kategorie entspricht dem Gegenteil der vorangegangenen Kategorie, da Autoritäten von anderen Personen angezweifelt werden. Es wird von einer internen Quelle des Wissens ausgegangen. Wahrheit und Meinungen sind also individuell und nur für die einzelne Person gültig. Es zeigen sich Unterschiede in der persönlichen geschlechtsspezifischen Wissenserfahrung.

Procedural knowledge: Wissen wird hier als Prozess gesehen, der Arbeit erfordert, da bei der Wissensaneignung unterschiedliche Interpretationen und Konstruktionen gegeneinander abzuwägen sind. Die Qualität des Wissens ist also abhängig von der Qualität des Abwägeprozesses.

Constructed Knowledge: Dieser Kategorie zufolge ist alles Wissen konstruiert, relativ und kontextbezogen, daher gibt es eine hohe Toleranz für Unsicherheiten und Widersprüche. Daher spielt für die Wissenskonstruktionsprozesse eine dialektische Position der Konversation eine große Rolle.

Fazit:

Belenkys Forschung zu Epistemologischen Überzeugungen leistete ihren Beitrag durch das Ergänzen der weiblichen Perspektive. Allerdings soll diese zwar eine Ergänzung zu den

Untersuchungen von Perry sein, aber dennoch wird sich m. E. auch in dieser Untersuchung mit der Festlegung auf nur weibliche Befragte in der Sichtweise eingeschränkt.

2.2.3 Baxter Magoldas epistemologisches Reflexionsmodell (1992):

Die Untersuchungen von Baxter Magolda (Magolda, 1992) bezogen im Vergleich zu Perrys und Belenkys Untersuchungen Frauen und Männer in einem ausgewogenen Verhältnis ein. Sie entwickelte den Fragebogen „Measure of Epistemological Reflection“ (MER) und setzte diesen in einer Längsschnittstudie über 5 Jahre (N=101) ein und ergänzte diese Erhebung durch Interviews. Auch sie ging mit ihrem epistemologischen Reflexionsmodell davon aus, dass sich Vorstellungen über Wissen und Wissenserwerb in Stufen entwickeln und kam dabei letztendlich auf vier Stufen:

Absolutes Wissen: Auf dieser Stufe herrscht eine starke Fixierung auf Autoritäten vor. Wissen gilt als sicher und wird durch Autoritäten bestimmt.

Transitionales Wissen: Die Sicherheit des Wissens hängt von der jeweiligen Domäne ab, in der es vorkommt. So gilt Wissen in Mathematik und in den Naturwissenschaften als sicher, während Wissen z.B. in Geisteswissenschaften als unsicher gilt. Hier findet also ein Übergang zu eigenständigem, subjektivem Denken und kritischer Reflexion statt.

Unabhängiges Wissen: Diese Stufe versteht Denken als unabgängigen Prozess von Autoritäten. Wissen wird individuell konstruiert und damit von einem relativen Wert von Wahrheit ausgegangen.

Kontextuelles Wissen: Wissen wird als ständiger Entwicklungsprozess gesehen, der von neuen Fakten und Kontexten abhängig ist.

Fazit:

Baxter Magolda versuchte in ihrem Ansatz also beide Geschlechter gleichermaßen zu berücksichtigen. Es konnten allerdings keine Geschlechterunterschiede festgestellt werden. Im Unterschied zu den vorherigen Untersuchungen arbeitete sie eine Stufe heraus, innerhalb dieser ein Zusammenhang zwischen Domänen und der Sicherheit des Wissens gesehen wird.

2.2.4 King und Kitcheners Reflective Judgement Modell (1994):

Dem „Reflective Judgement Model“ von King und Kitchener (King, 1994) zufolge lassen sich Denkprozesse in unterschiedliche Reflexionsstufen einteilen. In den Untersuchungen wurden die Versuchspersonen mit Problemen konfrontiert, für die es keine eindeutigen Lösungen gab und wurden aufgefordert, über diese Probleme laut nachzudenken. Diese Denkprozesse wurden aufgezeichnet, transkribiert und kodiert.

King und Kitchener erwarteten in Anlehnung an Dewey (Dewey, 1933), dass durch Beobachtungen von Personen beim Bearbeiten schwer oder nicht lösbarer Probleme besonders viel über reflexive Prozesse zu erfahren sei. Durch die Untersuchungen ergaben sich letztlich drei Reflexionsstufen:

Prä-reflexive Stufe: In dieser Stufe werden Probleme als grundsätzlich lösbar eingestuft. Wissen wird als absolut angesehen und ist zum Großteil autoritätsbezogen.

Quasi-reflexive Stufe: In dieser Stufe wird die Unsicherheit des Wissens zunehmend bewusster. Wissen wird darüber hinaus als relativ und kontextbezogen gesehen.

Reflexive Stufe: Das Verständnis von Wissen ist auf dieser Stufe, dass es aktiv konstruiert wird und kontextbezogen betrachtet werden muss. Es gibt Beurteilungen, die vernünftiger und gültiger sind als andere, diese bleiben allerdings für weitere Einschätzungen offen.

Bei einem Vergleich mehrerer Altersgruppen von Studierenden stellte sich heraus, dass mit zunehmendem Studienfortschritt höhere Reflexionsstufen eingenommen wurden, wobei beim Wechsel vom Studium zur Promotion ein besonders großer Sprung auftrat (B. G. Moschner, Hans 2003, p. 7).

Fazit

In diesem Ansatz stehen also zwei Dimensionen im Zentrum: einerseits wurden die für diese Untersuchung interessanten Aussagen über die Natur des Wissens (Sicherheit, Legitimität verschiedener Standpunkte) ausgewertet, zum anderen wurden die Antworten der Probanden danach beurteilt, wie Wissen gerechtfertigt bzw. begründet wurde (Umgang mit Beweisen, Rolle der Autorität bei der Beurteilung).

2.2.5 Kuhns Argumentative Reasoning Ansatz (1993)

Kuhns Forschung (Kuhn, 1993) bezieht sich im Wesentlichen auf die Untersuchung des argumentativen Denkens sowie von Epistemologischen Überzeugungen und ihrer Begründung. Er arbeitete mit Interviews und stellte, wie King und Kitchener (King, 1994; Kitchener, 1981) Fragen zu alltäglichen, schwer fassbaren Problemen wie z.B. „Warum versagen manche Kinder in der Schule?“ Die Aufgabe bestand darin, im Interview zwei einander widersprechende Meinungen überzeugend zu begründen. Es kristallisierten sich folgende Kategorien heraus: „Beweis“, „Expertise“, „Sicherheit“, „multiple Standpunkte“ und „Ursprung von Theorien“, woraufhin Kuhn seine Versuchspersonen in drei Gruppen unterteilte: Absolutisten, Multiplisten und Evaluative.

Absolutisten betrachten Wissen als absolut und sind sich in ihrer eigenen Ansicht sehr sicher. Sie orientieren sich bei ihren Argumentationen an Fakten und ExpertInnenmeinungen.

Multiplisten vertrauen ihren subjektiven Ansichten und schätzen ihre individuellen Überzeugungen als genauso bedeutsam und richtig ein, wie die von ExpertInnen.

Die *Evaluativen* sind in der Lage, über Beweisführung, Alternativfindung und Gegenargumentation verschiedene Ansichten zu reflektieren und zu bewerten, weswegen sie sich ein begründetes Urteil bilden.

Besonders ist an Kuhns Arbeiten, dass er eine große Variationsbreite bei den Stichproben berücksichtigt z.B. im Hinblick auf das Geschlecht, das Alter und den Bildungsstand.

Fazit

In dem Ansatz von Kuhn geht es stärker als in den anderen Ansätzen um die Sicherheit/Stabilität bezogen auf ihre eigenen Sichtweisen. Dennoch weisen die Ansätze von Perry, King and Kitchener und Kuhn starke Ähnlichkeiten auf, wie die Übersicht in Kapitel 2.2.7 (Tabelle 2) verdeutlicht.

2.2.6 Schommers Modell unabhängiger Dimensionen (2002)

Der Ansatz von Marlene Schommer (Schommer-Aikins, 2002) ist im Vergleich zu den vorherigen fünf Ansätzen zur Analyse Epistemologischer Überzeugungen insofern neuartig, als dass er sich von der Vorstellung einer klaren Abgrenzung in den verschiedenen Entwicklungsphasen bzw. -gruppen löste. Sie entwickelte unter anderem mit Rückgriff auf Perrys CLEV ein System von fünf unabhängigen Dimensionen. Diese wurden quantitativ mit Hilfe eines Fragebogens, dem „Epistemological Questionnaire“ bzw. „Schommer’s Epistemological Questionnaire“ (SEQ) untersucht. Der Test basiert auf 63 Aussagen, die in zwölf Subtests untergliedert sind. Bei dem SEQ handelt es sich um das meist angewandte und „studierte“ Instrument zur Messung der Epistemologischen Überzeugungen (Ordonez, 2009, pp. 288-289).

Bei den fünf (unabhängigen) Dimensionen handelt es sich um:

Quick Learning: Lernen erfolgt schnell oder schrittweise

Fixed Ability: Lernfähigkeit ist angeboren oder veränderbar

Simplicity of Knowledge: Wissen besteht aus isolierten, einfachen Faktoren oder aus einem komplexen, vernetzten System

Certainty of Knowledge: Wissen ist sicher oder unsicher

Source of Knowledge: Wissen wird von Autoritäten vermittelt oder selbst aktiv konstruiert

Fazit zu Schommer

An dem Ansatz von Schommer wird kritisiert, dass die von ihr erarbeiteten Erkenntnisse lediglich auf die jeweilige Kultur zu beziehen seien und sich besonders dann Veränderungen

in den Ergebnissen ergeben würden, wenn man den SEQ in anderen Kulturen einsetze. (Schmid, 2007, p. 30). Allerdings konnten mit Hilfe dieses Fragebogens zum ersten Mal Aussagen über die Zusammenhänge zwischen Epistemologischen Überzeugungen, Leistungen und Lernstrategien getroffen werden. Der SEQ war damit ein wichtiger Wegbereiter für eine neue Linie der Erforschung Epistemologischer Überzeugungen (Ordonez, 2009, p. 288).

Schommers Ansatz unterscheidet sich von den fünf oben genannten Ansätzen also grundsätzlich: Er lehnt die Annahme von qualitativ zu unterscheidenden Stufen, auf denen einzelne Epistemologische Überzeugungen kohärente Systeme abbilden, ab (Schmid, 2007, p. 30). Durch diese Herangehensweise, das Phänomen der Epistemologischen Überzeugungen als einzelne Dimensionen zu betrachten, die sich nicht wie in den anderen Ansätzen proportional zueinander und miteinander vernetzt entwickeln, wurde eine Anlehnung an ihre Dimensionen im Kontext der hier vorliegenden Untersuchung möglich. Im Zuge dieser Untersuchung wurden zwei der fünf Dimensionen separat herausgegriffen, ohne dabei „inhaltlichen Schaden“ anzurichten, da diese nicht miteinander verbunden sind. Bei den herausgegriffenen Dimensionen handelt es sich um „source of knowledge“ (hier: Quelle des Wissens) und „certainty of knowledge“ (hier: Sicherheit des Wissens). Hierbei handelt es sich um Überzeugungen über die Natur des *Wissens*. Die dritte Dimension „simplicity of knowledge“, in den deutschen Übersetzungen als „Struktur des Wissens“ bezeichnet, wurde hier nicht aufgegriffen. Sich mit den hier befragten Lehrpersonen darüber auseinanderzusetzen, ob Wissen nun aus einzelnen Faktoren bestehe oder eher aus komplexen Systemen, erschien mit Blick auf die Forschungsfragen und auf die Zielgruppe selbst unpassend.

Da in dieser Untersuchung der Fokus auf die Überzeugungen über die Natur des *Wissens* und nicht zusätzlich über die Natur des *Wissenserwerbs* gesetzt wurde, spielen die beiden Dimensionen „quick learning“ und „fixed ability“ hier keine weitere Rolle.

2.2.7 Fazit psychologischer Zugang

Innerhalb der Studien gibt es Einigkeit darüber, dass Epistemologische Überzeugungen einem Entwicklungstrend unterliegen (B. K. Hofer & Pintrich, 1997, p. 121). Alle, mit Ausnahme von Schommer (Schommer, 1990), haben eine Entwicklung in Stufen herausgearbeitet. Die Entwicklung der Dimensionen nach Schommer verläuft unabhängig voneinander. Die folgende Darstellung soll inhaltliche Übereinstimmungen oder Nähe zwischen den Stufen der unterschiedlichen Studien aufzeigen. Dabei sind jeweils die Stufen ähnlich, die in einer Zeile liegen.

Intellectual and ethical development (Perry 1970)	Women's ways of knowing (Belenky et al. 1986)	Epistemological Reflection (Baxter Magolda 1992)	Reflective Judgement (King and Kitchener: Ende 1994)	Argumentative Reasoning (Kuhn 1993)
Zielgruppe: Lernende/Studenten	Zielgruppe: Frauen	Zielgruppe: StudentInnen	Zielgruppe: StudentInnen	Zielgruppe: Unterschiedliche Altersklassen/ Bildungsstände
Methode: Quantitativ (CLEV) -ergänzende Interviews N=31	Methode: Interviews N=135	Methode: Längsschnittstudie "Open-end" Interviews und Fragebogen (MER) Zeitraum 5 Jahre; 2 Phasen N= 101	Methode: Beobachtungen	Methode: Interviews
Dualism	-Silence -Received knowledge	Absolutes Wissen	Pre-reflective thinking	Absolutists
Multiplicity	Subjective Knowledge	Transitionales Wissen		Multiplists
			Quasi reflective thinking	
Relativism	-Procedural knowledge -Connected knowing -Separate knowing	Unabhängiges Wissen		Evaluatists
Commitment with relativism	Constructed knowledge	Kontextuelles Wissen	Reflective thinking	
Gender: Nur Männer	Gender: Nur Frauen	Gender: Gender related	Gender: Keine Unterschiede gefunden oder waren ergebnislos	Gender: Keine Unterschiede gefunden oder waren ergebnislos

Tabelle 2: Übersicht psychologische Untersuchungen

Die herausgearbeiteten Dimensionen bzw. Stufen liefern Ansatzpunkte, die sich in dieser Untersuchung zu Nutze gemacht wurden. Da sich die Studien ausschließlich auf Lernende

und dazu in der Regel StudentInnen beziehen, also lediglich junge Erwachsene, wird sich in den Ausführungen überwiegend auf Entwicklungsstufen konzentriert.

Die Analyse der sechs Interviews deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen in den höheren (höchsten) Entwicklungsstufen angesiedelt werden müssen. Ob nun die Stufe „Kontextuelles Wissen“¹¹ von Baxter Magolda, die höchste Stufe von King und Kitchener (Reflexive Stufe) oder die (unabhängig von einander) weit entwickelten Dimensionen von Schommer betrachtet werden, fällt auf, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen aber auch dort nur unzureichend und lediglich in Ansätzen wieder zu finden sind. Das ist m. E. zum einen auf den deutlich ausgeprägteren Erfahrungshintergrund der Lehrpersonen zurückzuführen, die in der Regel wesentlich älter sind als die befragten Studierenden aus den Studien des psychologischen Ansatzes. Zum anderen haben die Lehrpersonen mit ihrer Funktion als Lehrende eine andere Perspektive bezüglich der Natur des Wissens, d.h. sie würden – in Analogie zur Dimension von Schommer „source of knowledge“, der zufolge die entwickelte Form der Überzeugung im Hinblick auf Wissen nicht von Autoritäten sondern selbst aktiv konstruiert wird – z.B. Autoritäten nicht in Frage stellen, sondern sind als Lehrpersonen diejenigen, die unter Umständen von den Lernenden in Frage gestellt werden und deren vermitteltes Wissen hinterfragt wird (ausführlich dazu siehe Kapitel 4.4.4).

2.2.8 Fazit Forschungsstand

Die beiden dargestellten Zugänge (pädagogisch und psychologisch) liefern systematische Ausgangspunkte, um sich der subjektiven Innenwelt bezüglich der Überzeugungen über die Natur des Wissens der sechs befragten Lehrpersonen anzunähern.

Der psychologische Zugang zeichnet sich durch einen Methodenmix aus. Alle Erhebungen, bis auf die von Schommer, griffen ergänzend zu den eingesetzten Fragebögen auf Interviews

¹¹*Kontextuelles Wissen*: Wissen wird als ständiger Entwicklungsprozess gesehen, der von neuen Fakten und Kontexten abhängig ist.

oder Beobachtungen zurück. Allerdings stehen dort inhaltlich lediglich die Epistemologischen Überzeugungen aus der Lernendensicht im Fokus.

Die drei Studien des pädagogischen Zugangs haben mit ähnlichen Interviewtechniken aber unterschiedlichen Auswertungsverfahren gearbeitet.

Wie die oben dargestellten Ausführungen gezeigt haben, konnten im Hinblick auf den pädagogischen Zugang in allen drei Studien jeweils eine Abgrenzung zu dieser Untersuchung vorgenommen und Anknüpfungspunkte herausgefiltert werden.

Im psychologischen Zugang wurden die aufeinander aufbauenden und sich gegenseitig ergänzenden Studien dargestellt, die letztlich im Ansatz von Schommer münden. In Anlehnung an die Dimensionen von Schommer wurde der den hier durchgeführten Interviews zugrunde liegende Leitfaden entwickelt und - sich dabei ebenfalls an den drei Studien aus dem pädagogischen Ansatz orientierend - letztlich eingesetzt.

3. Begriffliche Auseinandersetzungen

Um eine Basis zu schaffen, auf der diese Thematik diskutiert werden kann, müssen zunächst die für den Kontext wichtigen Begriffe definiert und im Zusammenhang erläutert werden. Wichtig ist daher die Auseinandersetzung mit dem Terminus „Wissen“. Da innerhalb der Interviews von den Lehrpersonen auf verschiedene Arten des Wissens zurückgegriffen und zwischen diesen unterschieden wird, werden hier „Wissensarten“ und die „Entstehung des Wissens“ definiert und erklärt. Weiterhin ist es notwendig, den Begriff der Epistemologischen Überzeugungen zu definieren, da dieser hier im Zentrum steht, aber auf den Wissensbegriff aufbaut bzw. zurückgreift. Um dem Genüge zu tun, wird der Begriff zunächst in „Epistemologie“ und „Überzeugungen“ zerlegt, diese werden einzeln definiert, um daran anknüpfend ein gesamtheitliches Verständnis zu schaffen.

Dem Problem der in der Einleitung angesprochenen Vermischungen mit anderen Konstrukten soll hier durch eine Abgrenzung von diesen begegnet werden. Dabei handelt es sich um „Subjektive Theorien“, „Deutungsmuster“ und dem „Selbstverständnis“ von Lehrpersonen, welche daher ebenfalls hier definiert werden.

3.1 Definition von Wissen

Da alle Definitionen von Epistemologischen Überzeugungen auf dem Wissensbegriff basieren, muss auch dieser Begriff zunächst definiert werden. Bei der Epistemologie, also der Erkenntnistheorie, handelt es sich um eine Grunddisziplin der Philosophie, daher wird der Wissensbegriff zunächst mit Hilfe eines Philosophie-Lexikons definiert, um danach den

Bogen zu dem Wissensverständnis zu schlagen, wie es in der Erwachsenenbildung verwendet wird:

„Wissen bezeichnet einen Erkenntniszustand allgemeiner intersubjektiver vermittelbarer Sicherheit bezüglich der Kenntnis einzelner Gegenstände oder prozessualer Vorgänge. Wissen wird abgegrenzt von Erfahrung, Erkenntnis, Gewissheit, Empfinden, Meinung und Glauben. Die in der Wissenschaft zusammengefassten Kenntnisse sind nach Aristoteles Wissen. Nur wer etwas beweisen kann, hat Wissen. Wissen ist deshalb notwendig“ (Prechtl & Burkard, 2008, p. 683).

Der Begriff Wissen wird in der Erwachsenenbildung im Hinblick auf seine Bedeutung vielfältig verwendet. Wissen kann zum einen als „Sammlung in sich geordneter Fakten und Ideen“ (Bell, 1985, p. 180) verstanden werden, aber auch als „Kumulation von Kenntnissen“ (Nolda 2001a). Darüber hinaus wird er auch als „Fähigkeit“ (Stehr, 1994, p. 208) bzw. als „Disposition“ (Aebli, 1983, p. 43) verstanden. Dabei wird einmal die Aussage fokussiert und ein andermal das Subjekt (Hof, 2002, p. 9).

Im Englischen lassen sich die verschiedenen Perspektiven terminologisch unterscheiden, da einmal von Knowledge und ein anderes Mal von Knowing gesprochen werden kann. Im Deutschen verfügen wir nur über den Begriff „Wissen“, woraus Konfusionen entstehen können (ebd. p. 9).

Am Beispiel „Professionswissen“ wird deutlich, dass sich die Bedeutung sowohl auf die „Sammlung geordneter erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Fakten und Ideen“ beziehen kann als auch auf das Wissen einzelner Weiterbildungsprofis und die darauf basierende individuelle Handlungskompetenz. Zusätzlich gibt es noch die Differenzierung zwischen explizitem und implizitem Wissen (ebd. p. 9).

Wie Hof auch, möchte ich an dieser Stelle kurz auf die auch für das Wissensmanagement gängige Entstehung von Wissen eingehen, um „Wissen“ von „Information“ und „Daten“ zu unterscheiden.

Entstehung von Wissen:

Bei der Entstehung von Wissen wird zunächst von Daten ausgegangen. Daten bestehen aus einer per Konvention kombinierten Folge von Zeichen (z.B. Zahlen oder Buchstaben), die noch keine Verwendungshinweise besitzen und an sich bedeutungslos sind. Sie werden erst dann zu Informationen, wenn sie in einen Problemzusammenhang gestellt werden und zur Erreichung eines Ziels dienen. Ausdrucksformen nichtverbaler Kommunikation oder emotive Qualitäten von Verhaltensweisen gehen als Daten verloren.

Die so entstandenen Informationen sind dann der Rohstoff für die Generierung von Wissen, die eine Einbindung der Informationen in einen Erfahrungskontext erforderlich machen.

Wissen mit Sinn und Bedeutung entsteht nur unter der Voraussetzung, dass Menschen auswählen, vergleichen, bewerten, Konsequenzen ziehen, verknüpfen, aushandeln und sich mit anderen austauschen.

Wissen ist demnach bedeutungsgerecht bewertete Information (Hof, 2002, p. 2; Willke, 2004, p. 16).

Wissensarten:

Wissen kann außerdem in verschiedene „Arten von Wissen“ unterteilt werden. In der Erwachsenenbildung ist die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen gängig:

Unter deklarativem Wissen wird z.B. Faktenwissen oder auch Sachwissen verstanden. Dabei kann es sich z.B. um Wissen um einen bestimmten Markt handeln (knowing that). Faktenwissen kann leichter für andere zugänglich gemacht werden. Es ist explizites Wissen, wenn es sprachlich artikuliert und vom Wissensträger trennbar ist. Der Wissende weiß um sein Wissen.

Unter prozeduralem Wissen wird Handlungswissen verstanden. Das könnte z.B. Wissen darum sein, wie man ein Projekt leitet (knowing how). Bei prozeduralem Wissen handelt es sich um implizites Wissen, das nicht direkt artikulierbar ist und von den Erfahrungen des Wissenden abhängt (J. S. Kade, Wolfgang; Dinkelaker, Jörg, 2009, p. 198; Willke, 2004, pp. 16-18).

Da hier immer von der „Natur des Wissens“ gesprochen wird, soll kurz darauf Bezug genommen werden:

Ein Rückgriff auf das Philosophie-Lexikon ist erneut richtungweisend. Unter „Natur“ wird hier „das Ensemble der inneren, für ihr Dasein und ihre Entwicklung wesentlichen Eigenschaften oder Kräfte, d.h. ihr inneres Wesen“ verstanden. Dieser traditionelle Begriff von Natur ist von der Aristotelischen Naturphilosophie geprägt (Prechtl & Burkard, 2008, p. 401).

In diesem Kontext sind mit „Natur des Wissens“ also die Überzeugungen, die Lehrperson über das innere Wesen des Wissens haben, gemeint. Dem Wesen lässt sich über die im Forschungsteil herausgearbeiteten Facetten (Kategorien und Subkategorien) annähern.

3.2 Herleitung des Terminus Epistemologische Überzeugungen

In den folgenden Ausführungen wird der Begriff „Epistemologische Überzeugungen“ in „Epistemologie“ und „Überzeugungen“ unterteilt, um diese zunächst einzeln zu definieren und daraufhin zusammen zu führen. Dabei wird erneut Gebrauch von dem philosophischen Lexikon gemacht. Epistemologische Überzeugungen setzen sich aus verschiedenen Dimensionen zusammen. Dabei wird auf die Ausarbeitungen von Schommer (Schommer-Aikins, 2002; Schommer, 1990, 1994) zurückgegriffen, die hier dem psychologischen Zugang zugeordnet sind (siehe Kapitel 2.2.6).

3.2.1 Definition Epistemologie

Bei der *Epistemologie* handelt es sich um Erkenntnistheorie bzw. Wissenschaftslehre (Baer & Wermke, 2002, p. 276).

Das Metzler Philosophie-Lexikon fasst den Begriff Epistemologie wie folgt:

Epistemologie: (griech. Episteme: Wissen, Kenntnis, Wissenschaft; logos: Vernunft, Lehre) Epistemologie thematisiert die logische Struktur des Wissens und des Glaubens, indem sie das Wissen einer Person nach drei Bedingungen bestimmt: a) Die als Wissen formulierte Aussage muss wahr sein; b) die Person muss von der Wahrheit überzeugt sein; c) sie muss für diese Überzeugung ausreichende und zwingende Gründe haben (...) (Prechtl & Burkard, 2008, pp. 144-145).

Diese Definition ist für die hier vorliegende Untersuchung insofern von Nutzen, als dass die drei angesprochenen Bedingungen des Wissens Orientierungspunkte für die subjektiven Innenwelten der Lehrpersonen liefern. Allerdings möchte ich dabei anmerken, dass eine Person aus meiner Sicht von etwas überzeugt ist (b), wenn sie es für wahr hält (a) und aus diesem Grund erklären und begründen kann, warum es für sie so ist (c).

3.2.2 Definition Überzeugungen

Der Begriff Überzeugung wird im Philosophie-Lexikon folgendermaßen definiert:

Überzeugung/Zweifel: (engl. belief/doubt). In der semiotisch begründeten Erkenntnis- und Handlungstheorie von Peirce (Peirce, 1985, p. 42) stellt die Überzeugung eine bewusste, dauerhafte Handlungsregel dar, deren Anwendung immer mit der Möglichkeit verbunden ist, dass sich (neue) Zweifel hinsichtlich der Tauglichkeit der betreffenden Handlungsschemata einstellen. Zweifel entsteht demnach dann, wenn eine Überzeugung durch ein überraschendes Ereignis in Frage gestellt wird, sodass die fraglose Gültigkeit der spezifischen Handlungsgewohnheit aufgehoben wird und in einen Zustand „regelloser

Aktivität“ übergeht, der seinerseits zu einer neuen Verhaltensgewohnheit (i.S. der Ü.) führen muss. Das mit dem Verlust einer zweifelhaft gewordenen Überzeugung einhergehende Unbehagen fungiert als Motor dafür, neue Überzeugungen aufzubauen. Als intentional geleiteter Denk- und Forschungsprozess führt es zur Etablierung einer erneuten Überzeugung und damit zu Handlungsfähigkeit und –sicherheit (Prechtl & Burkard, 2008, p. 632).

Eine Überzeugung ist dieser Definition zufolge immer an Handlungen geknüpft. Damit lässt sich noch einmal der Zusammenhang zwischen den (Epistemologischen) Überzeugungen und dem darauf basierenden wahrscheinlichen Lehrhandeln herstellen.

3.2.3 Definition Epistemologische Überzeugungen:

Forschungsarbeiten über das Konstrukt der Epistemologischen Überzeugungen weisen im Hinblick auf eine definitorische Klarheit zwei Schwierigkeitsbereiche auf:

Der erste Schwierigkeitsbereich besteht darin, dass ForscherInnen sich mit demselben Phänomen befassen, für dieses aber jeweils unterschiedliche Termini verwenden. So konnten Bezeichnungen wie personal epistemology, epistemological beliefs, epistemological theories, ways of knowing, epistemic cognition, attitudes, belief system, beliefs about knowledge and knowing, Weltbilder, subjektive Theorien zu Wissen und Wissenserwerb, Deutungsmuster, Selbstverständnisse von KursleiterInnen und handlungsleitende Kognitionen zu dem hier im Zentrum stehenden Phänomen entdeckt werden (Bondy et al., 2007; B. K. Hofer & Pintrich, 2002; Schommer-Aikins & Easte, 2006; Schommer, 1994). Die Gemeinsamkeit im Hinblick auf die Bedeutungen von all diesen Begriffen ist, dass sie individuelle Theorien sind, die Individuen über das Wissen generell oder in spezifischen Domänen entwickeln und für das Verstehen der Welt nutzen lernen (Müller, Paechter et al., 2008).

Der zweite Schwierigkeitsbereich bezieht sich auf die Verwendung des gleichen Terminus, der allerdings unterschiedlich definiert wird. So ist, wie einleitend erwähnt z.B. bei Schommer Lernen bzw. der Wissenserwerb als zentraler Aspekt in der Definition Epistemologischer Überzeugungen enthalten: “The definition of epistemological beliefs takes on different shades of meaning from study to study; but in general, researchers of personal epistemology are interested in what individuals believe about the source, certainty, and organization of knowledge, as well as the control and the speed of learning” (Schommer, 1994, p. 1).

Im Gegenzug verstehen Bromme und Kienhues unter Epistemologischen Überzeugungen lediglich „grundlegende Auffassungen über die Entstehung und Begründung wissenschaftlichen Wissens. Solche Überzeugungen entwickeln sich im Laufe des Lebens und jedes Verstehen wissenschaftlicher Erkenntnisse baut auf solchen Überzeugungen auf“ (Bromme & Kienhues, 2008, p. 193).

Hier geht es also nicht um Lernen. So auch Hofer: „ (...) we propose that the content of the construct of epistemological beliefs be limited to individuals' beliefs about the nature of knowledge and the processes of knowing“ (B. K. Hofer & Pintrich, 1997, p. 117).

Epistemologische Überzeugungen nach Müller, Rebmann und Liebsch sind „grundlegende Annahmen einer lernenden Person darüber, welche Kriterien des Wissens und Lernens es gibt, wo Grenzen des Lernens liegen, wie viel Sicherheit ein bestimmter Wissensgegenstand geben kann und wie Lernen und Wissenserwerb generell funktioniert“ (Müller, Rebmann, & Liebsch, 2008, p. 1). Als Merkmale epistemologischer Überzeugungen gelten folgende: Es handelt sich dabei um relativ stabile kognitive Strukturen, die durch Erfahrung veränderbar sind. Sie sind zumeist unbewusst und unreflektiert, können aber dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden. Weiterhin sind sie ähnlich strukturiert wie wissenschaftliche Theorien, da sie vergleichbare Funktionen haben, nämlich teilweise handlungsleitende und handlungssteuernde Funktionen. Diesen handlungsleitenden Funktionen kommt eine besondere Bedeutsamkeit zu, wenn sie in den Lehr-Lernkontext gestellt werden. Dort kommt es zur Steuerung des Verhaltens von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen aufgrund der zugrunde liegenden Epistemologischen Überzeugungen (Müller, Paechter et al., 2008, p. 2).

Insgesamt wird in der gesichteten Literatur häufiger „Lernen“ als dazugehöriger Bereich der Epistemologischen Überzeugungen gesehen, als dass sich ausschließlich auf Wissen konzentriert wird.

Dennoch ist im Rahmen dieser Auseinandersetzung der Fokus ausschließlich auf die Überzeugungen bezüglich der Natur des Wissens gerichtet. Das liegt daran, dass allein dieser Bereich sehr vielschichtig ist, wie die Ausdifferenzierung in Form von Subkategorien im Forschungsteil (siehe Kapitel 4) zum Ausdruck bringt.

In dieser Arbeit wird unter Epistemologischen Überzeugungen folgendes verstanden:

Epistemologische Überzeugungen sind individuelle Einstellungen einer Person über die Natur des Wissens und wirken handlungsleitend. Sie setzen sich aus einer Vielzahl von Facetten zusammen, die in ihrer Summe zu einem Gesamtkonstrukt werden, das bei jeder Person einzigartig ist. Besonderes Augenmerk liegt auf dem subjektiven Anteil, also den individuellen Annahmen über das Wissen.

Bei den Epistemologischen Überzeugungen geht es nicht um die objektive Wahrheit der Erkenntnisse über das Wissen, sondern um die individuellen, subjektiven Annahmen darüber. Die Epistemologischen Überzeugungen sind demnach das, was sich aus den einzelnen Facetten ergibt und dabei gleichzeitig mehr, als die Summe der einzelnen Teile.

Die angesprochenen Facetten basieren in dem hier vorliegenden Verständnis auf den Dimensionen der Untersuchungen von Schommer, wie in dem sich anschließenden Kapitel (3.2.4) erläutert werden soll.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Unterschiedlichkeit der Definitionen und damit eingeschlossen die Vielseitigkeit der Dimensionen darauf hinweisen, dass es sich bei dieser Thematik folglich nicht um schon lange festgelegte Phänomene handelt. Die Heterogenität des Verständnisses deutet darauf hin, dass es sich also um eine noch nicht ausgefochtene und vor allem nicht festgelegte und eindeutige Thematik handelt und ich es daher wichtig finde, die bisherigen Diskussionen aufzugreifen und zu sehen, ob sich durch die hier vorgenommenen Erhebungen Neues herauskristallisiert, Bekanntes bestätigt und Bekanntem widerspricht.

3.2.4 Dimensionen von Epistemologischen Überzeugungen

Als Ausgangspunkt für die Ausdifferenzierung der Epistemologischen Überzeugungen dienten die erarbeiteten Dimensionen von Schommer. Marlene Schommer unterscheidet sich mit ihrem Ansatz von den anderen Studien aus dem, wie er hier bezeichnet wird, „psychologischen Zugang“. Da sie im Vergleich zu den anderen nicht mit einem Entwicklungsstufenmodell arbeitet, sondern die Dimensionen unabhängig voneinander betrachtet, wurde sie als strukturgebender Ausgangspunkt für den Versuch der Aufschlüsselung der Lehrenden- Perspektive herangezogen.

Allerdings erwiesen sich nicht alle fünf Dimensionen für diese Zwecke nützlich, sondern der Blick wurde ausschließlich auf zwei ihrer Dimensionen gerichtet. Diese wurden allerdings ausdifferenziert.

Für den Leitfaden habe ich folgende Dimensionen von Schommer verwendet:

1. **Quelle des Wissens**
2. **Sicherheit des Wissens**

Bei der ersten Dimension „Überzeugungen über die Quelle des Wissens“ gibt es zwei Pole: Wissen wird von Autoritäten vermittelt - oder mit Hilfe der Vernunft selbst konstruiert. Schommer selbst entwickelte keine Subkategorien, daher wurden dieser Dimension fünf Subkategorien untergeordnet. Bei der zweiten Dimension von Schommer handelt es sich um „Überzeugungen über die Sicherheit des Wissens“: Wissen ist absolut - oder vergänglich. Dort wurden für die hier vorliegende Untersuchung vier Subkategorien erarbeitet. Eine dritte Dimension „Bedrohung der Überzeugungen“ mit drei Subkategorien wurde hinzugefügt. Die ausführlichen Dimensionen werden im Forschungsteil (Kapitel 4) dargestellt.

In dieser Arbeit bestehen Epistemologische Überzeugungen aus folgenden Dimensionen:

Dimensionen Epistemologischer Überzeugungen: Epistemologische Überzeugungen setzen sich *hier* aus den Dimensionen „Quelle des Wissens“ und „Sicherheit des Wissens“ zusammen, die von der Dimension „Bedrohung der Überzeugungen“ abhängen.

3.3 Abgrenzung Epistemologischer Überzeugungen

Epistemologische Überzeugungen sind in ihrer Wirkung anderen Konstrukten ähnlich, daher soll hier eine Abgrenzung zu anderen Phänomenen bzw. eine begriffliche Präzision stattfinden, damit die Unterschiede deutlich werden. In diesem Kontext werden „Subjektive Theorien“, „Deutungsmuster“ und das „Selbstverständnis von Lehrpersonen“ aufgegriffen.

3.3.1 Subjektive Theorien

Unter einer Subjektiven Theorie versteht man eine Sammelbezeichnung für naive Verhaltenstheorien, implizite Theorien, subjektives Wissen, Deutungsmuster und Überzeugungen. Diese Begriffe verweisen auf das Vorhandensein relativ stabiler kognitiver Strukturen (Dann, 1994, p. 166).

Im Kontext der Unterrichtsforschung wurde die Relevanz der subjektiven Theorien und Überzeugungen für die Konzeption von Lehr-Lernprozessen herausgearbeitet. Vor dem Hintergrund 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. Daraus kann geschlossen werden, dass das Wissensverständnis eine Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen hat (Hof, 2000, pp. 18-20).

3.3.2 Deutungsmuster

Arnold versteht unter Deutungsmustern „mehr oder weniger zeitstabile und in gewisser Weise stereotype Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe (...), die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bieten diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs-, und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält“ (Arnold, 1992, p. 55).

Deutungsmuster und Epistemologische Überzeugungen lassen sich an verschiedenen Punkten voneinander abgrenzen. Während Deutungsmuster, wie die Definition zeigt, der Erhaltung der Handlungsfähigkeit dienen, haben Epistemologische Überzeugungen nicht diese Funktion. Sie sind als Sammlung von Überzeugungen zu sehen, die letztlich zwar auch handlungsleitend sind, aber nicht wie bei den Deutungsmustern mit der Absicht, in unstrukturierten Situationen und damit einhergehend dem Zwang zur spontanen Auslegung der Situation zu begegnen (Harmer, 2009, p. 146). Außerdem sind Epistemologische Überzeugungen nicht allgemein auf jede Alltagssituation zu beziehen, sondern es handelt sich dabei um spezifische Überzeugungen, nämlich bezüglich der Natur des Wissens. Deutungsmuster haben nicht diese themenspezifische Kennzeichnung.

3.3.3 Selbstverständnis

Unter Selbstverständnis werden hier Vorstellungen der Lehrpersonen über die eigene Rolle als Wissende/r und den daraus resultierenden Aufgaben und Zuständigkeiten verstanden. Damit gehen Vorstellungen über die Legitimation der eigenen „Lehrpersonen-Autorität“ einher, die sich z.B. durch Fachkompetenz¹² ergibt.

In den Ausführungen von Hof (2001) wird der Begriff „Selbstverständnis“ nicht explizit erläutert, dennoch erfolgt bei ihr die Beschreibung des Selbstverständnisses der Befragten auf Basis von KursleiterInnentypen, die nach der gleichen Systematik strukturiert sind (siehe Kapitel 2.1.2). Diese dient hier als Grundlage der begrifflichen Klärung.

In der hier vorliegenden Untersuchung geht es nicht um das durch Hof bzw. auf Grundlage von Hofs Ausführungen definierte „Selbstverständnis“ von Lehrpersonen. Die Überzeugungen von Lehrpersonen über die Natur des Wissens können auf das Selbstverständnis Einfluss nehmen und auf das daraus resultierende Lehrhandeln.

Der Begriff „**Selbstverständnis**“ wird hier immer verstanden als Vorstellungen der Lehrpersonen über die eigene Rolle als Wissende/r in Abhängigkeit von den Überzeugungen über die Natur des Wissens und den daraus resultierenden Aufgaben und Zuständigkeiten innerhalb ihrer Seminare.

○ ¹² **Fachlich-methodische Kompetenzen**

„Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sächlich gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen mit ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“ (Erpenbeck, 2003).

Da es sich demnach um eine sehr spezielle Form des Selbstverständnisses handelt, ist die hier verwendete Variante des Begriffs nicht mit der von Hof verwendeten deckungsgleich. Das bei Hof (2001) verwendete Verständnis des Begriffs „Selbstverständnis“ ist allerdings als eine „weitere Größe“ zu verstehen, die auf die „Performanz“ von Lehrpersonen Einfluss nimmt.

3.3.4 Fazit Begriffliche Auseinandersetzungen

Die einzelnen Definitionen zeigen, von welchem Begriffsverständnis hier im Hinblick auf „Wissen“ und „Epistemologischen Überzeugungen“ ausgegangen wurde. Dabei sollte durch die Abgrenzung von Deutungsmustern und Subjektiven Theorien deutlich werden, warum es sich nicht um dasselbe Phänomen handelt und dass der Begriff „Selbstverständnis“ hier aus einem besonderen Blickwinkel betrachtet wurde.

4. Forschungsteil

Da es sich bei dem zu untersuchenden Phänomen um die subjektiven Perspektiven von Lehrpersonen handelt, ist eine qualitative Forschungsweise aus folgenden Gründen sinnvoll: Einerseits ist Qualitative Forschung im Vergleich zu quantitativen Forschungsstrategien in ihren Zugangsweisen zu dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand offener und dadurch „näher dran“ (Flick, 2008, p. 17). Andererseits wird so die Möglichkeit geschaffen, neue und ausdifferenziertere Schattierungen des hier untersuchten Phänomens der Epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen herauszuarbeiten.

Für die qualitative Forschung spricht außerdem, dass aus der Forschung nichts ausgeschlossen bleibt, was mit bestimmten Methoden nicht untersucht werden kann, wie es in der Psychologie mit der Festlegung auf das Experiment noch weitestgehend der Fall ist (Flick, 2008, p. 23). Die Daten werden in natürlichem Kontext erhoben und Aussagen im Kontext einer längeren Antwort oder Erzählung - in diesem Fall bezogen auf das gesamte Interview - analysiert. Das Vorgehen in der qualitativen Forschung ermöglicht eine Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Perspektiven, was sie zum Instrument der Wahl für diese Untersuchung macht. Außerdem wird die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmung im untersuchten Feld als wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine auszuschaltende oder zu kontrollierende Störquelle verstanden (Flick, 2008, p. 23).

4.1 Zielsetzung der Untersuchung

Das Ziel dieser Untersuchung kann in diesem Fall - Diplomarbeit - nicht eine Theorieentwicklung sein, da dies, so Flick (2008), nicht kompatibel ist mit der zur Verfügung stehenden Zeit, den Ressourcen und der Erfahrung (Flick, 2008, p. 258). Zielsetzungen für qualitative Arbeiten können z.B. Beschreibung, Hypothesenprüfung und Theoriebildung sein. Maxwell (Maxwell, 2005, p. 16) unterscheidet auf der Ebene der Zielsetzungen noch zwischen primär persönlichen Zielen (wie z.B. Diplomarbeiten - also diesem Fall - oder einer Dissertation), praktischen Zielen, (herausfinden, wie ein bestimmtes Programm oder Angebot funktioniert) oder Forschungszielen (die sich eher auf eine allgemeine Erkenntnis über einen bestimmten Gegenstand richten) (Flick, 2008, p. 258).

Diesen Unterscheidungen zufolge handelt es sich hier um ein persönliches Ziel, also der Verfassung einer Diplomarbeit. Allerdings besteht hier durchaus auch ein Forschungsziel, wie die nachfolgenden Ausführungen darlegen:

Die Zielsetzung hier ist also eine Aufschlüsselung der **Lehrenden-Perspektive**, die sich in Form von Überzeugungen auf das Lehrhandeln auswirken. Die Interviews und die daran anknüpfende Analyse sollen Aufschluss darüber geben, welche Aspekte als Teil der Überzeugungen von den hier befragten Lehrpersonen einen zentralen Stellenwert einnehmen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den in der Einleitung bereits angesprochenen und in Kapitel 4.2.1 detailliert erläuterten drei Forschungsfragen.

Der Bezug zum Lehrhandeln kann hier nur darüber hergestellt werden, dass die Lehrpersonen selbst schildern, wie sie aufgrund ihrer Überzeugungen wahrscheinlich handeln würden. Um Aussagen über dieses wahrscheinliche Lehrhandeln zu erhalten, wurde innerhalb der Interviews nach jeder Schilderung einer Überzeugung nachgefragt, wie das „Gesagte“ normalerweise von ihnen umgesetzt oder wie mit „solchen Situationen“ allgemein umgegangen wird („Was machen Sie dann?“).

4.2 Durchführung

Methode der Datenerhebung:

Bei der Methode der Datenerhebung handelt es sich hier um Problemzentrierte Interviews. Dabei wird einerseits auf einen teilstandardisierten Leitfaden zurückgegriffen, der bestimmte Themenfelder berücksichtigt, andererseits ermöglicht diese Form durch ihre Offenheit zielorientierte Fragen zu stellen und dabei gleichzeitig flexibel in der Durchführung zu sein. Es kann individuell auf die jeweilige Problemperspektive der Befragten eingegangen werden (Witzel, 1982). Die Methode eignete sich speziell für diese Untersuchung, weil es möglich war, in dem entsprechenden Moment spezifische Rückfragen zu stellen und den

InterviewpartnerInnen darüber hinaus die Möglichkeit zu geben, ihre Überlegungen und Ansichten in einen größeren Argumentationszusammenhang zu stellen.

Der zu diesem Zweck entwickelte teilstandardisierte Leitfaden wurde im Verlauf des Einsatzes in einigen Bereichen modifiziert, da sich innerhalb der Interviews weitere für den Untersuchungsgegenstand relevante und interessante Aspekte ergaben, die in den weiteren Interviews mit aufgenommen werden sollten. Da sich der Anlass zur Modifikation bereits im ersten Interview ergab und direkt umgesetzt wurde, ist auf den eingesetzten Leitfaden letztlich in allen sechs Interviews gleichermaßen zurückgegriffen worden.

4.2.1 Forschungsfrage und Leitfaden

Bezogen auf die Entwicklung der Forschungsfragen beschreibt Flick, dass Fragestellungen auf der einen Seite möglichst früh im Verlauf des Projekts so klar und eindeutig wie möglich formuliert werden sollten. Auf der anderen Seite werden Fragestellungen im Laufe eines Projekts immer wieder konkretisiert, fokussiert, weiter eingegrenzt und revidiert (Flick, 2008, p. 258). So unterlagen die konkreten Forschungsfragen auch in dieser Untersuchung einigen Modifikationsprozessen. Dies führte dazu, dass der Bereich „Überzeugungen über die Natur des Wissenserwerbs“ letztlich nicht mehr unter die Lupe genommen wurde. Der Fokus liegt auf den Überzeugungen über die Natur des Wissens. Wie auch die Auseinandersetzungen über den Begriff der Epistemologischen Überzeugungen (siehe Kapitel 3.2.3) zeigen, besteht keine Einigkeit darüber, ob der Wissenserwerb nun definitiv Teil des Konstrukts ist oder separat betrachtet werden sollte. Daher war das Vorhaben zu Beginn, beide Aspekte (1.Überzeugungen über die Natur des Wissens; 2.Überzeugungen über die Natur des Wissenserwerbs) in die Untersuchung aufzunehmen. Da, wie sich herausstellte, beide Aspekte aber im Rahmen dieser Diplomarbeit zu einem zu großen Themenkomplex werden würden, wurde auf den 2. Aspekt letztlich doch verzichtet.

Der unten dargestellte Interviewleitfaden beinhaltet der Vollständigkeit halber ebenfalls die Fragen im Hinblick auf die „Überzeugungen über die Natur des Wissenserwerbs“, weil diese in allen Interviews ebenfalls thematisiert wurden. Außerdem ergaben sich im Zuge der Interviews bei diesen Fragen ergänzend Aspekte, die für den fokussierten Bereich Wertvolles beitragen konnten.

Im Zentrum der Untersuchung stehen folgende Forschungsfragen:

Forschungsfragen:

1. Wie sehen sich Lehrpersonen selbst als „Quelle des Wissens“, zu der sie im Lehrprozess für die Lernenden werden?
2. Welche Überzeugungen haben die Lehrpersonen bezüglich der Sicherheit des Wissens?
3. Was kann aus der Perspektive der Lehrpersonen ihre Epistemologischen Überzeugungen bedrohen?

Anhand dieser Fragen sollte herausgefunden werden, wie das letztlich handlungsleitende Verständnis von Wissen - im Hinblick auf die in den Forschungsfragen dargestellten Aspekte - von den Lehrpersonen beschrieben und in einen größeren Argumentationszusammenhang gestellt wird.

Um also die Überzeugungen der Lehrpersonen über die Natur des Wissens ermitteln zu können, war es notwendig, zunächst festzulegen, welche Aspekte ein Wissensverständnis ausmachen, um dahingehend Fragen zu formulieren. Zu diesem Zweck wurde unter anderem auf die im psychologischen Ansatz dargestellten Studien und die dort entwickelten Items der Messinstrumente für Epistemologische Überzeugungen (z.B. von dem SEQ: Schommer's Epistemological Questionnaire) zurückgegriffen. In diesem Fall war es das Messinstrument „Epistemic Beliefs Inventory“, das auf Basis der Dimensionen von Schommer entwickelt wurde. Es gab zum Beispiel Items wie: „*Truth means different things to different people*“ oder: „*Too many theories just complicate things*“, „*Instructors should focus on facts instead of theories*“ (Schraw, Bendixen, & Dunkle, 2002). Diese konnten allerdings nur als Orientierung dienen.

Im Leitfaden werden drei Dimensionen abgefragt: 1. Überzeugungen über die Quelle des Wissens, 2. Überzeugungen über die Sicherheit des Wissens und 3. Überzeugungen über die Natur des Lernens. Wie erwähnt, die dritte Dimension wurde später nicht weiter berücksichtigt.

Eingerahmt sind diese drei - mit spezifischen Fragen und Stichworten bestückten - Dimensionen von Fragen über die Lehrperson, ihre Zielgruppe und abschließend, sich auf alles Gesagte noch einmal berufend, der Frage nach möglichen Bedrohungen für ihre Überzeugungen:

Interview-Leitfaden:

- Ausbildung?
- wie lange unterrichten Sie schon?
- was genau unterrichten Sie?
- wen genau unterrichten Sie?

1. Überzeugungen über die Quelle des Wissens:

- Autorität: Glauben Sie, dass Sie als Lehrperson/ExpertIn für Ihr Fachgebiet jemand sind, nachdem sich die TN richten? (im Denken und Handeln)?
- Hinterfragende TN: Inhalte oder auch Lehrperson?
- Gibt es oder kennen Sie Situationen, in denen TN Kursinhalte hinterfragen?
- Wie beurteilen Sie solche Situationen? Wie gehen Sie damit um? Macht das was mit Ihnen?
- Gibt es bestimmte TeilnehmerInnen, die eher mal „hinterfragen“ als andere?

2. Überzeugungen über die Dauerhaftigkeit und Eindeutigkeit von Wissen:

- Gibt es unumstößliche Wahrheiten (Fakten)? In bestimmten Bereichen? Wenn ja, in welchen?
- Wie ist das bei Ihren Lehrinhalten? Wo würden Sie die einordnen?
- Gibt es bei Ihren Lehrinhalten immer ein eindeutiges Richtig und Falsch? (Interpretationsspielräume) Woran liegt das?
- Fordern TN Eindeutigkeiten? Richtig/Falsch?
- Wenn es mehrere „Sichtweisen“ (Konzepte) zu einem Thema gibt, wie gehen Sie damit um? (verschiedene Denkweisen/Konzepte im Kursgeschehen anbieten? Oder hält das auf und daher wird eine Richtung vorgegeben?)
- Wenn Sie merken, dass Ihre TN schwarz oder weiß denken - wie gehen Sie damit um?

3. Überzeugungen über die Natur des Lernens:

- Inhalte immer an Bekanntes anknüpfen? Oder auch völlig Neues?
- Lernstrategien noch Kursinhalt? Oder kann man das schon?
- Kann man Ihrer Meinung nach das Lernen lernen (Lernstrategien)? Oder muss man begabt sein?
- Gruppenheterogenität: Wie geht man damit um? Z.B. Ältere und Jüngere TN in einem Kurs?

Was könnte Ihrer Meinung nach eine Bedrohung für Ihre Überzeugungen sein? Also etwas, dass dazu führt, dass Sie ihre Überzeugungen ändern (müssen) oder aufgeben?

Abb. 2: Interviewleitfaden dieser Untersuchung

4.2.2 InterviewpartnerInnen

Die sechs Einzelfälle weisen einige gewollte Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf: Zu den Gemeinsamkeiten gehören, dass alle Lehrpersonen einen akademischen Abschluss haben und sich in einer ähnlichen Altersklasse befinden. Sie kommen darüber hinaus nicht „frisch“ von der Universität, sondern haben bereits eine gewisse Lebenserfahrung und mindestens zehn Jahre Lehrerschaft. Zwei der Lehrpersonen sind Diplom-ErwachsenenbildnerInnen und zwei Lehrpersonen haben Lehramt studiert. Als gewollter Kontrast haben zwei der befragten Lehrpersonen ein „nicht-pädagogisches“ Studium absolviert. Es wurden drei Frauen und drei Männer befragt. Drei Lehrpersonen sind an der Volkshochschule und zwei am Institut für Berufs- und Sozialpädagogik tätig. Eine Lehrperson arbeitet im Klinikum Bremen Nord.

Übersicht der InterviewpartnerInnen:

Nr.	Institution	Geschlecht	Altersklasse	Ausbildung	Lehr-Erfahrung	Zielgruppe
L1	IBS (HB)	M	51-55	Dipl. Päd. (EB)	20 Jahre	18-25 BerufsschülerInnen
L2	Klinikum Bremen Nord (HB)	M	41-45	Lehramt: Berufl. Bildung/ Pflegewiss./ Motologie	15 Jahre	KollegInnen (alle Berufsgruppen); Externe Interessierte; TN: 25-60 Jahre.
L3	VHS (FB)	M	66-70	Linguist	25 Jahre	TN: 50-70 Jahre
L4	VHS (FB)/ Selbstständig (HB)	W	51-55	Dipl. Psy.	10 Jahre	TN: Ende 20-45 Jahre
L5	IBS (HB)	W	46-50	Lehramt: Germanistik/ Theologie	21 Jahre	18-25 jährige BerufsschülerInnen; GrundschülerInnen; Päd. Mitarbeiter
L6	VHS (FB)	W	46-50	Dipl. Päd. EB	20Jahre	TN: 20-80Jahre.

Tabelle 3: Übersicht InterviewpartnerInnen (FB= Freiberuflich; HB= Hauptberuflich).¹³

¹³ Hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen (HB): Diese Beschäftigungsgruppe ist bei einer Weiterbildungseinrichtung in der Regel fest angestellt.

Es wurden auch andere Bereiche, in denen die Lehrpersonen gerade tätig sind oder länger tätig waren, mit aufgenommen. Im Zuge der Interviews griffen einige der InterviewpartnerInnen immer wieder auf diese anderen Tätigkeiten zurück und stellten sie zu der jetzigen Tätigkeit ins Verhältnis. Daher erscheint es unvollständig, nur die Institutionen zu nennen, bei denen die Lehrpersonen offiziell als InterviewpartnerInnen für diese Untersuchung eingeladen wurden. Obwohl sich teilweise auf frühere Lehrtätigkeiten bezogen wird, geht es hier nicht darum, einen biographischen Bezug herzustellen. Es soll den von den Lehrpersonen offenbar als wichtig erachteten „Lehrphasen“ aus anderen Zusammenhängen Rechnung getragen werden.

Kurzes Profil der Befragten:

Lehrperson I (L1):

Lehrperson I ist Diplom-Pädagoge (Erwachsenenbildung), zwischen 51-55 Jahre alt und arbeitet hauptberuflich im Institut für Berufs- und Sozialpädagogik (IBS). Bei seinen TeilnehmerInnen handelt es sich um 18-25-jährige BerufsschülerInnen. In seinen Seminaren geht es in erster Linie um Bewerbungstraining. Seine TeilnehmerInnen werden von ihm selbst und auch von Lehrperson V, die ebenfalls im IBS arbeitet, als sehr schwierig eingestuft, da es sich um junge Erwachsene handelt, die wie Lehrperson I wiederholt betont, viele schlechte Lernerfahrungen gemacht haben und häufig Sinnfragen mit ins Seminar tragen.

Lehrperson II (L2):

Lehrperson II hat ein Lehramtsstudium für berufliche Bildung/Pflegewissenschaft/Motologie absolviert und ist darüber hinaus Diplombertufspädagoge. Er ist zwischen 41-45 Jahre alt und hauptberuflich im Klinikum Bremen Nord im Qualifizierungszentrum tätig. Seine Lehrerfahrung beläuft sich auf 14-15 Jahre. Bei seinen TeilnehmerInnen handelt es sich um 25-60 jährige KollegInnen, die ebenfalls in irgendeiner Form in dem Klinikum tätig sind,

Freiberufliche pädagogische MitarbeiterInnen (FB): Diese arbeiten in der Regel als Selbstständige auf Honorarbasis bei einer oder mehreren Weiterbildungseinrichtungen (Kraft, 2006, p. 25).

d.h. es sind alle Berufsgruppen vertreten. Darüber hinaus nehmen auch Externe an seinen Seminaren teil. In seinen Fort- und Weiterbildungsseminaren geht es thematisch um Personalentwicklung, Kommunikation, Konfliktmanagement und Fachthemen, die für den „Klinikalltag“ wichtig sind, sich also mit pflegerischen Inhalten beschäftigen.

Lehrperson III (L3):

Lehrperson III hat Linguistik studiert und danach eine Promotion über Chomsky begonnen, diese jedoch abgebrochen. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 66-70 Jahre alt, und freiberuflich in der Bremer Volkshochschule tätig. Seine TeilnehmerInnen sind zwischen 50 und 70 Jahre alt. In seinen Seminaren geht es um „Gemeinschaftliches Wohnen“. Dabei steht im Zentrum, dass es weniger um die Informationen über Gemeinschaftliches Wohnen selbst geht, sondern darum, letztlich ein Wohnprojekt in die Tat umzusetzen.

Lehrperson IV (L4):

Lehrperson IV hat ein Psychologiestudium absolviert und ist zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 51-55 Jahre alt. Sie arbeitet seit zehn Jahren freiberuflich in der Bremer Volkshochschule, wo sie Seminare zum Thema Farbberatung gibt. Darüber hinaus ist sie selbstständig und bietet Beratungsleitung für 20-45-jährige Einzelpersonen und Mitarbeiter von Firmen zu allen Fragen des persönlichen Auftretens an. Dabei geht es einerseits um das äußere Erscheinungsbild, andererseits um Umgangsformen und Kommunikationskompetenz. Sie bezeichnet sich selbst auch als Coach und macht Karriereberatung.

Lehrperson V (L5):

Lehrperson V hat ein Lehramtsstudium mit den Schwerpunkten Theologie und Germanistik absolviert und ist zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 46-50 Jahre alt. Sie arbeitet, wie Lehrperson I auch, im Institut für Berufs- und Sozialpädagogik und arbeitet daher mit der gleichen Zielgruppe (Bodenleger, Holzmechaniker und Fachangestellte in Gaststätten) in einer ergänzenden Funktion zur Berufsschule. Sie arbeitet darüber hinaus regelmäßig als Vertretung in der Grundschule und bietet Seminare für pädagogisches Personal zur Vorbereitung auf die Grundschullehrtätigkeit. In ihren Seminaren geht es darum, die jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 bei ihren Aufgaben von der Berufsschule zu unterstützen. Ihre Fächer sind in erste Linie Deutsch und Politik.

Lehrperson VI (L6):

Lehrperson VI hat wie Lehrperson I Erwachsenenbildung studiert und ist zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 46 und 50 Jahre alt. Sie ist freiberuflich in der Volkshochschule tätig.

Ihre TeilnehmerInnen sind zwischen 20 und 80 Jahre alt. Mit ihren Seminaren deckt sie thematisch viele Bereiche ab. Sie gibt Bildungsurlaubsseminare, macht interkulturelle Trainings, Coachings.

4.3 Auswertung

Methode der Datenaufbereitung:

Um die in den Interviews erhobenen Daten auswerten zu können, wurden alle Aufnahmen wörtlich transkribiert, das Gesprochene dabei grammatikalisch nicht korrigiert. Inhaltliche Exkurse wurden zunächst innerhalb der Transkripte ausgelassen. Um aber keinen Informations-/Datenverlust zu riskieren, wurden die entsprechend ausgelassenen Stellen mit Anfangs- und Endzeit notiert und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal angehört. Dieses Vorgehen hatte zur Folge, dass einige Passagen letztlich doch zur weiteren Analyse genutzt wurden. Ein Großteil der „Ähs“ wurde nicht transkribiert, es sei denn, diese Ausdrucksform war für den Kontext wichtig, weil es z.B. einen Nachdenkprozess oder eine Unschlüssigkeit betonte.

Auswertung der Interviews:

Das transkribierte Interviewmaterial wurde mit Hilfe des von Kuckartz entwickelten Programms MAXQDA ausgewertet.

Bei MAXQDA handelt es sich um ein Programm zur Analyse qualitativer Daten. Darüber hinaus unterstützt dieses Programm bei der systematischen Auswertung und Interpretation der Texte, wie auch bei der Herausarbeitung und Prüfung theoretischer Schlussfolgerungen. Texte können mit MAXQDA klassifiziert und kategorisiert werden. Eingesetzt wird dieses Programm in unterschiedlichen Wissenschafts- und Praxisfeldern (z.B. Soziologie, Politikwissenschaft, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Gesundheitswissenschaften). (Flick, 2008, p. 666).

Methode der Dateninterpretation

Als Methode der Dateninterpretation wurde auf die Qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen.

Das Ziel dieser Methode ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial. Ursprünglich ging es dabei um Massenmedien. Dieses Kommunikationsmaterial muss sich nicht zwangsläufig auf Texte beschränken, sondern es kann sich dabei auch um musikalisches, bildliches, plastisches o.ä. Material handeln. Die Voraussetzung ist allerdings, dass dieses Kommunikationsmaterial in irgendeiner Form festgehalten bzw. protokolliert ist. Obwohl die Inhaltsanalyse ursprünglich eine Technik aus den

Kommunikationswissenschaften ist, wird sie heute zur systematischen Auswertung in den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen herangezogen. Die „moderne Inhaltsanalyse“ zielt nicht mehr nur auf den Inhalt des verbalen Materials ab, sondern es werden formale Aspekte ebenso wie latente Sinngehalte zu ihrem Gegenstand gemacht. Im Fokus der qualitativen Inhaltsanalyse steht weiterhin die Beibehaltung der Systematik der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte wie z.B. strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung und Gütekriterien. Dabei sollen allerdings keine vorschnellen Quantifizierungen vorgenommen werden (Flick, 2008, pp. 468-469).

Es lassen sich vier verschiedene Verfahrensweisen der Qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden: 1. die Zusammenfassende Inhaltsanalyse; 2. Induktive Kategorienbildung; 3. Explizierende Inhaltsanalyse; 4. die Strukturierende Inhaltsanalyse.

Hier wurde auf die Strukturierende Inhaltsanalyse zurückgegriffen.

Strukturierende Inhaltsanalyse:

Bei der „Strukturierenden Inhaltsanalyse“ werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert. Vor diesem Hintergrund wird unter vorher festgelegten Ordnungskriterien ein Querschnitt durch das Material gelegt oder das Material unter bestimmten Kriterien eingeschätzt. Dabei kommen formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Vorgehensweisen in Frage. Das ist abhängig von der Art der theoriegeleitet entwickelten Strukturierungsdimensionen, die dann in einzelne Kategorien untergliedert werden. Dahinter steckt die Absicht, dass durch die genaue Formulierung von Definitionen, typischen Textpassagen (Ankerbeispielen) und Codierregeln ein Codierleitfaden entsteht, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert (Flick, 2008, p. 473).

Die im „psychologischen Ansatz“ dargestellte Forschung zu Epistemologischen Überzeugungen brachte bereits einige Kategorien hervor (siehe das Kapitel 2.2.6). Im Gegensatz zu der Untersuchung von Hof (siehe Kapitel 2.1.2), in welcher noch keine Kategorien vorab bestimmt wurden, lagen für diese Untersuchung also bereits welche vor. Dort standen allerdings „Lernende“ und nicht „Lehrende“ im Fokus, daher wurden, wie erläutert, nur Teile dieser Kategorien verwendet, aber bedurften einer Ausdifferenzierung und Ergänzung.

Vom Transkript zu den Kategorien:

Zunächst wurden alle sechs Transkripte in MAXQDA importiert und ein Codesystem mit den zwei Ausgangskategorien von Schommer erstellt. Durch erstes Zuordnen von Textstellen zu den zwei Dimensionen von Schommer (Quelle des Wissens und Sicherheit

des Wissens), ergaben sich schnell neue Aspekte innerhalb dieser beiden Dimensionen, die es zu unterscheiden galt. Auf diese Weise entstanden die ersten Subkategorien. Durch die „Memo-Funktion“, die es ermöglicht zu jeder Subkategorie Notizen zu machen, konnten erste Schlagwörter für die späteren Definitionen gesammelt werden. Im Zuge der systematischen Analyse der Transkripte auf der Suche nach Gemeinsamkeiten, Auffälligkeiten und Unterschieden entstand letztlich ein Codesystem mit drei Hauptkategorien und insgesamt zwölf Subkategorien.

4.3.1 Codesystem

<p>1. Quelle des Wissens</p> <ul style="list-style-type: none">~Allwissende~Semi-Allwissende~Aufklärung zum Selbstdenken~Akzeptanz von Hinterfragung~Fehlerkultur <p>2. Sicherheit des Wissens</p> <ul style="list-style-type: none">~Eindeutigkeit des Wissens~Dauerhaftigkeit des Wissen~Ambivalenz des Wissens~Vergänglichkeit des Wissen <p>3. Bedrohung der Überzeugungen</p> <ul style="list-style-type: none">~Einschränkung der Individualität~Rahmenbedingungen~Schutzmaßnahmen
--

Abb. 3: Codesystem

4.3.2 Kategorien tabellarisch:

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition
Quelle des Wissens		Hier geht es um die Person des Lehrenden und wie sie sich selber im Lehrgeschehen als Quelle des Wissens für andere wahrnimmt.
	Allwissende	Betrachten sich selbst als Verteiler von eindeutigem Wissen. Es handelt sich hier in der Regel um deklaratives Wissens.
	Semi-Allwissende	Die Lehrperson betrachtet sich als jemand, der auch nicht alles wissen kann, aber über einen Überblick verfügt und daher unterstützend und strukturierend agieren kann.
	Aufklärung zum Selbstdenken	Es wird von der Lehrperson beabsichtigt, dass TeilnehmerInnen sich ihre eigenen Gedanken machen.
	Akzeptanz von Hinterfragung	Es wird akzeptiert, dass TeilnehmerInnen Vieles hinterfragen und in Frage stellen.
	Fehlerkultur	Umgang mit eigenen Fehlern
Sicherheit des Wissens		Hier stehen die Inhalte im Fokus.
	Eindeutigkeit des Wissens	Wissen ist „richtig“ oder „falsch“.
	Dauerhaftigkeit des Wissens.	Wissen ist unumstößlich bzw. von langer Dauer.
	Ambivalenz des Wissens	Es gibt mehrere „wahre“ Konzepte, die parallel bestehen können.
	Vergänglichkeit des Wissens	Wissen unterliegt einem permanenten Veränderungsprozess.
Bedrohung der Überzeugungen		Anlässe und Situationen, die dazu führen, dass Überzeugungen nicht mehr gelebt werden können, angepasst werden oder unterdrückt werden müssen.
	Einschränkung der Individualität	Man kann/darf nicht mehr der sein, der man ist.
	Rahmenbedingungen	Bedingungen, wie zu wenig Zeit, zu wenig Geld oder wegfallende Räume nehmen Einfluss auf das Überzeugungssystem.
	Schutzmaßnahmen	Maßnahmen, die ergriffen werden, um Überzeugungen zu erhalten.

Tabelle 4: Haupt- und Subkategorien

4.4 Hauptkategorie Quelle des Wissens

In der Hauptkategorie „**Quelle des Wissens**“ steht die Person des Lehrenden im Zentrum. Sie wird mit ihrer Funktion zur Quelle des Wissens für andere, nämlich für die Lernenden. Im Fokus steht, welche Rolle die Lehrperson im Seminargeschehen aus ihrer Perspektive einnimmt und welche Aufgaben und Sichtweisen daraus resultieren.

Zu diesem Zweck wurden fünf Subkategorien entwickelt: 1. Allwissende; 2. Semi-Allwissende; 3. Aufklärung zum Selbstdenken; 4. Akzeptanz von Hinterfragung; 5. Fehlerkultur.

4.4.1 Subkategorie Allwissende

Quelle des Wissens/Allwissende: In der Subkategorie „**Allwissende**“ betrachtet sich die Lehrperson selbst als „Verteiler“ von klarem und eindeutigen Wissen, das in Abhängigkeit der Seminarinhalte zu sehen ist. Sie ist also nur im Seminarkontext „allwissend“. „Allwissend“ ist hier nicht absolut zu verstehen, sondern meint eine Annäherung an diese Form. In der Regel handelt es sich hier um deklaratives Wissen - also Faktenwissen, das für diese Kontexte ausgewählt wurde. „Diese Kontexte“ meint einen bestimmten Themenbereich z.B. innerhalb eines Seminars mit klarer Zielvorgabe und Richtlinien, bei der das Ergebnis überprüft werden kann. Die Lehrperson sieht sich in ihrer Funktion als jemand, der zum einen um die diesbezüglichen Richtlinien weiß und zum anderen sicherstellen muss, dass diese erfüllt werden (können). Daher muss in bestimmten Bereichen unterstützend und strukturierend eingegriffen werden.

Wissen wird in diesem Rahmen insgesamt seltener angezweifelt, da es sich in der Regel um Standards, die sich über längere Zeit bewährt haben, handelt.

Die Lehrperson geht insgesamt weniger individuell auf Einzelne ein. Frontalunterricht findet, wenn er stattfindet, eher in dieser Form statt, wo Inhalte und Ziele klar sind.

Als Einstieg für diese Kategorie eignet sich ein Zitat von Lehrperson I. Sie hat in ihrem speziellen Seminarkontext eine genaue Vorgabe hinsichtlich dessen, was das Ziel des Seminars ist. Die Klarheit bezüglich der Richtlinien und dem damit einhergehenden zu vermittelnden Wissen ermöglicht ihr in dieser spezifischen Situation allwissend zu sein:

Das Ergebnis ist klar. Das muss drin sein. Das kann man auch nachprüfen. Entweder ist es drin oder es ist nicht drin. Weil dann habe ich sozusagen ein Problem, weil ich es nicht gebracht habe. Ich hab meine Arbeitsleistung an der Stelle nicht umgesetzt. Und dazu gibt es Vorgaben. Ich muss es also so schaffen an die Auszubildenden, die so

zu unterstützen letzten Endes, dass die das wirklich so umsetzen. Meine Rolle ist so, die wird gekauft. Also ich habe einen Vertrag unterschrieben, wo unter anderem drinsteht, dass ich die Auszubildenden dazu befähigen muss, dass sie in der Lage sind ihren Lebenslauf und die ganze Bewerbungssituation zu durchstehen und positiv, wenn Sie so wollen, abzuwickeln. Das ist mein Auftrag. Punkt. Dafür werde ich bezahlt. Und das Ergebnis ist, ich muss in einer bestimmten Zeit diese Vorgabe, wenn Sie so wollen, da gibt es auch entsprechende Literatur, was weiß ich, was ich alles zur Verfügung habe, vermitteln. Und dann muss man das Ergebnis, das Ergebnis ist sozusagen in der jeweiligen Teilnehmer-Akte des Auszubildenden, muss dieser Lebenslauf in der standardmäßigen oder verbesserten Form da sein. Punkt. Das ist sozusagen, das ist der vorgegebene Rahmen. Zumindest für diesen ganz klassischen Lebenslauf (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Allwissende: 46-46).

Neben der Klarheit des Auftrags und der Rolle, die die Lehrperson einzunehmen hat, nämlich sicherzustellen, dass die Aufgabe erfüllt wird, ist auch das zu vermittelnde Wissen (deklarativ) in diesem Kontext genau festgelegt. Spielräume gibt es in diesem Zusammenhang nicht. Das zu vermittelnde - hier also klar festgelegte - Wissen, hat die Lehrperson I für sich verinnerlicht und ist für diese Kontexte also allwissend:

Also ich weiß einfach, weil ich als Lehrender das gelernt habe, wie man einen Lebenslauf zu schreiben hat. So. Und dann habe ich ja auch gelernt über Fachgespräche oder über entsprechende Diskussionen mit Kollegen, über Recherchen oder ganz viel auch Lebenspraxis, welche ... also, das beim Lebenslauf, wie man ihn am besten für welchen Adressaten entwickelt und formuliert okay? Das ist das Wissen das ich habe. Mit dem gehe ich dann zu meinen Auszubildenden (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Allwissende: 43-44).

Lehrperson I legitimiert ihr Selbstverständnis (im spezifischen Wissenskontext zu verstehen, siehe daher Kapitel 3.3.3) über das, was sie selbst gelernt hat. Als ihre Quellen des Wissens führt sie Diskussionen mit Kollegen, Recherchen und Lebenspraxis an.

Lehrperson III greift auf einen autoritären Führungsstil zurück, wenn es darum geht, sich im Seminar fachlich durchzusetzen. Andere Sichtweisen werden ab einem bestimmten Punkt nicht mehr zugelassen:

So ist es. Und es gibt auch die Vielschwätzer und Vielredner...und so.

Interviewerin: Und was machen Sie dann?

Die stopp ich. Ich werd dann auch böse. Ich werd dann richtig autoritär. "Das kennen wir schon" oder so... (...) Mit denen sind Sie in diesen Bereichen, wenn es jetzt um so ne Form von Erkenntnis geht, immer konfrontiert. Da sind Leute, die meinen sie wüssten das auch und dann losreden. Und mit denen müssen Sie dann umgehen (Lehrperson III, Quelle des Wissens/Allwissende: 85-88).

Lehrperson III bezieht sich in diesem Zusammenhang auf „Laienkritiker“, die wie sie sagt „meinen, sie wüssten das auch und dann losreden“. An dieser Stelle im Interview wird versucht ein Übergang zu schaffen zu den Annahmen der Lehrperson über das eigene wahrscheinliche Lehrhandeln in dieser spezifischen Beispielsituation. Lehrperson III würde ihrer eigenen Aussage zufolge regulierend eingreifen und die „Vielredner“ unterbrechen. Im Vergleich zu dem vorangegangenen Zitat geht es hier zwar nicht um vertraglich festgelegte zu erfüllende Vorgaben, aber die Lehrperson steuert insofern dieser Kategoriedefinition entsprechend, in dem sie stark strukturierend eingreift und entscheidet, welche Beiträge inwiefern im Seminar zugelassen werden und welche nicht.

Lehrperson IV sieht den Anreiz ihrer Funktion als Lehrperson darin, die TeilnehmerInnen von dem richtigen Weg zu überzeugen:

Und für mich ist eben diese Herausforderung meine TeilnehmerInnen oder meine Coachee davon zu überzeugen, dass das, was wir besprechen oder das, was ich anvisiere, der richtige Weg ist. Das ist es im Grunde genommen, was mich reizt (Lehrperson IV, Quelle des Wissens/Allwissende: 42-42).

Ergänzend muss allerdings angemerkt werden, dass sich der Schwerpunkt innerhalb des Gesprächs auf das Überzeugen der TeilnehmerInnen legte und nicht darauf, dass die Lehrperson den richtigen Weg weiß und die TeilnehmerInnen nur noch bekehren muss. Hier spielt der Kontext eine wichtige Rolle. Im Bereich der Farbberatung geht es um Geschmack, über den sich bekanntlich streiten lässt, aber im Rahmen des „Kundenmanagements“ liefert sie deklaratives Wissen z.B. im Hinblick auf Kriterien der zielorientierten Gesprächsführung.

Fazit:

Die Kategorie „Allwissende“ bringt nur wenige Zitate hervor, dennoch finde ich es wichtig, dieser einen gesonderten Stellenwert einzuräumen, um die vorhandene Unterscheidung zwischen der Subkategorie „Allwissende“ und der Subkategorie „Semi-Allwissende“ darstellen zu können. Keine der befragten Lehrpersonen lässt sich eindeutig nur in dieser Kategorie verorten, aber immerhin bei der Hälfte der Lehrpersonen gibt es zumindest „allwissende“ Anteile. Deutlich wird durch diese Kategorie, dass es in Abhängigkeit von der Zielgruppe, der Thematik und des Lehrziels, Bereiche gibt, in denen die Lehrperson eine Autorität darstellt. Unter Autorität ist in diesem Kontext folgendes zu verstehen: „Autorität: (lat. Auctoritas: Ansehen, Einfluss, Geltung, Machtvollkommenheit, Vorbild, Würde), Ansehen oder Geltung von Personen oder überpersönlichen und unpersönlichen Wertträgern

(Gruppen, Bräuchen, Institutionen etc.) in den Augen anderer Personen oder Gruppen. Die Geltung liegt begründet in hohem sozialen Rang oder in einer starken und wirksamen Wertüberlegenheit, die sozialen Einfluss auf die Gruppenmitglieder gewinnt“ (Prechtl & Burkard, 2008, p. 57).

Zentral sind hier die Begriffe Einfluss und Vorbild. Es geht also darum, ob sich die TeilnehmerInnen aus Sicht der Lehrendenperspektive im Denken und Handeln nach der Lehrperson richten.

In diesem Kontext ist es so zu verstehen, dass sich die TeilnehmerInnen zumindest in ihrem Handeln – nicht ausschließlich, aber zu einem großen Teil - nach der Lehrperson richten müssen. Das liegt m. E. daran, dass es wie bei Lehrperson I klare, teilweise vertragliche Absprachen gibt. Wenn sich der Teilnehmende nicht daran hält, kann er in diesem Lehr-Lernkontext nicht bestehen. Da das zu erreichende Ziel besonders für diese Zielgruppe sehr eindeutig und klar ist, sind interpretative Aushandlungsverfahren, im Hinblick auf die zu erreichenden Standards bezüglich der Form des Lebenslaufs z.B., nicht notwendig. Alle vier Zitate zeigen sehr deutlich, dass die Lehrperson die Steuerung übernimmt. Die individuelle Förderung und speziell das Eingehen auf den Einzelnen kommt hier nicht zum Ausdruck.

Bei dieser Subkategorie und auch bei der folgenden (Semi-Allwissende) lässt sich ein Bogen zu den von Hof herausgearbeiteten Kursleitertypen schlagen (siehe Kapitel 4.4.6).

4.4.2 Subkategorie Semi-Allwissende

Quelle des Wissens/Semi-Allwissende: In der Subkategorie „Semi-Allwissende“ betrachtet sich die Lehrperson als jemand, der auch nicht alles weiß und wissen kann, aber trotzdem einen besseren Überblick hat als die TeilnehmerInnen und daher beratend und unterstützend zur Seite stehen kann. Dabei greift sie auf Wissen zurück, auf dessen Grundlage diese Beratung und Unterstützung stattfinden kann. Auch wenn eingeräumt wird, dass nicht alles gewusst wird, verfügt die Lehrperson in diesen definierten Bereichen zum einen über eine Eindeutigkeit in der Aussage. Zum anderen wird das Lehrgeschehen letztlich von ihr geleitet.

Im Zentrum steht hier - viel stärker als es in der Kategorie „Allwissende“ überhaupt möglich und notwendig ist - die individuelle Förderung und der individuelle Zugang zu den TeilnehmerInnen. Lernenden soll geholfen werden, den für sie richtigen Weg zu finden. Um dabei helfen zu können, muss die Lehrperson zunächst analysieren, wo spezifische Schwierigkeiten bei dem Einzelnen auftreten. Insgesamt wird, im Vergleich zu der Kategorie „Allwissende“, ein enger Kontakt zu den Lernenden hergestellt.

Die Lehrperson kann trotz der „Nichtallwissenheit“ eine Vorbildfunktion einnehmen, da „nicht alles wissen zu können“ aus Sicht der befragten Lehrpersonen ein Stück Realität abbildet. Auch diese „Position“ der Lehrperson ist eng an die Thematik der Seminare bzw. des zu vermittelnden Wissens gebunden. Nicht alles wissen zu können wird nämlich häufig in Kontexten angesprochen, wo Inhalte einer mangelnden Eindeutigkeit unterliegen. Hinterfragungen finden in diesem Kontext häufiger statt und werden vor dem Hintergrund der empfundenen Interpretationsspielräume auch zugelassen. Um den sich aus diesem Kontext ergebenden vielseitigen Anforderungen an die Lehrperson gerecht zu werden, bedarf es eines großen Handlungsrepertoires.

Um diese Subkategorie einzuleiten, eignet sich ein weiteres Zitat von Lehrperson I. Sie bringt die erlebte Unterscheidung zwischen Faktenwissen (deklarativem Wissen) und Handlungswissen (prozeduralem Wissen) an. Dabei wird auf die Schwierigkeit bei der Vermittlung von prozeduralem Wissen hingewiesen. Hier wird deutlich, dass der „Vermittlungsmoment“ durch seine Individualität, also in Abhängigkeit des jeweils Lernenden, nicht einfach ist:

Ich würde sagen dass das Unterrichten an der Stelle nicht nur das reine Faktenwissen ist, sondern (...) es ist auch schwieriger, die Reflexion darüber, wie ich dieses Faktenwissen für mich mit meinem Material, meine Biografie ist das Material, wie ich das einsetze. Und das ist auch der Vermittlungsmoment, der auch nicht einfach ist, der sehr individuell ist, weil - was für den einen gut ist, für Maske, Maske ist für alle gleich, in Anführungsstrichen, also die Fakten, die dann da irgendwann rein müssen, wann ich geboren bin und.... (..) Aber eher so - wie vermittel ich denn alles, das, nicht im Layout, sondern wie vermittel ich meine Biografie richtig (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Semi-Allwissende Lehrperson: 29-31).

Die Lehrperson weiß also auch nicht, was die „richtige Antwort ist“, sondern muss im Hinblick auf den spezifischen Fall mit dem Lernenden zusammen aushandeln, welche Punkte - bezogen auf das hier vorliegende Beispiel - für die jeweilige Person in den Lebenslauf gehören.

Lehrperson II betont, dass die Lernenden aus ihrer Sicht merken sollen, dass die Lehrperson nicht allwissend ist, sondern helfend und zwischendurch auch anstoßend tätig ist:

Die Gruppe muss merken: Der Lehrer ist nicht der Allwissende, sondern der hilft uns mit ganz bestimmten Ansätzen, Fragestellungen fast - ich will nicht sagen Therapeut,

ist schon wieder fast zuviel, aber er gibt uns so Ansätze und Anstöße und auch Fragestellungen, wo wir unser Wissen in unserm Kopf uns zurechtrückeln. Das ist finde ich das Entscheidende (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Semi-Allwissende Lehrperson: 46-46).

Lehrperson II verdeutlicht, dass sie ihren Auftrag darin sieht, „Theoriegebäude“ zu zerlegen, damit die Lernenden sie für sich aufnehmen können. Dazu gehört auch, dass dabei an die Belange Einzelner gedacht wird und sich die Lehrperson darauf einstimmt:

Ich glaube, aus meinem Erfahrungsbezug heraus, dass das gar nicht anders geht. Also man kann nicht irgendwie den Leuten theoretische Konstrukte aufbauen und sagen so das ist was weiß ich XY und so müsst ihr arbeiten, sondern ich muss halt versuchen immer diese Theoriegebäude so zu zerhacken oder so zu zerkleinern, dass sie wirklich in ihre Erfahrungswelten hineinpassen, weil dann ist die Akzeptanz sonst überhaupt nicht gegeben. Und dann haben die auch überhaupt keine Lust. Und dann sagt der sich, der Lehrer sitzt den ganzen Tag in seinem Büro und liest irgendwelche Bücher oder guckt irgendwo und dann kommt der irgendwie mal raus und erzählt uns irgendwas und dann sollen wir das mal machen. Der hat ja keine Ahnung. Der Theorie-Praxis-Transfer der muss schon irgendwie so verpackt werden, dass die das Gefühl "Jawoll, der hat sich Gedanken gemacht, der weiß, worauf es bei uns ankommt. Der kennt unsere Abläufe, der kennt unsere Probleme. Das ist für mich, sind dann diese kleinen Schlüssel, die man braucht, um die Türen aufzuschließen (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Semi-Allwissende Lehrperson: 30-32).

Der persönliche Bezug zu den TeilnehmerInnen ist nicht zum alleinigen Wohl dieser, sondern schafft auch für die Lehrpersonen selbst eine persönliche Bedeutsamkeit:

Ich hab ihr schon auf eine bestimmte Art und Weise zu verstehen gegeben, dass ich - ich tatsächlich als ihre Lehrerin- ähm, mir wünsche und auch ein bisschen erwarte, dass sie diese Prüfung besteht, weil sie's nämlich kann. Weil wenn sie sich anstrengt und gefälligst nicht immer so in diese, ja, ihre ganzen Energien nicht immer in Ablehnung und "haa- es kotzt mich alles so an" steckt, sondern sie einmal dahin steckt, zu sagen- „ich will da durch“. Dass sie es auch schaffen kann. Und sie hat es geschafft. Und ich hätte heulen können, weil sie dann danach auch wirklich kam und sagte: „Dankeschön“.

Das war einfach besonders. Und ich glaube schon, dass wir, das betrifft nicht nur mich, dass wir hier alle, was das angeht, auch so Einfluss zu nehmen, durch unserer Persönlichkeit und durch die Persönlichkeit derer, die hier mit uns arbeiten, dass wir ganz schön viel manchmal mit verantworten können. Und davon könnte ich Ihnen unendlich viele Fälle sage, einfach weil die hier mit so vielen Problemen auch sind (Lehrperson V, Quelle des Wissens/Semi Allwissend aber Überblick: 84-88).

Die bereits in der Definition der Kategorie „Semi-Allwissende“ angesprochene Funktion der

Lehrperson, die Führung bzw. die Leitung innerhalb des Seminars zu übernehmen, setzt nicht voraus, dass die Lehrperson alles wissen muss. Allerdings sollte die Lehrperson sich vorbereiten und einen Überblick haben, um in der Lage zu sein, Unterstützung zu bieten:

Ich hab aber eben schon auch gemerkt, dass sie halt auch und das finde ich durchaus gerechtfertigt, auch 'n Anspruch an mich haben. Dabei geht es gar nicht so sehr unbedingt immer um das, dass ich alles weiß. Sondern dass ich die Führung übernehme. Sicher auch natürlich immer, dass ich mich vorbereite. Also dann eben schon auch ein gewisses Wissen vorweisen kann, mit dem wir dann halt arbeiten können. Dazu ist für mich immer mehr, also das ist nach wie vor so, dass TeilnehmerInnen immer wenn sie selber Unsicherheiten spüren, dann wenden sie sich sehr klar an, in diesem Fall mich. Und, wollen gerne wissen, wo geht's denn jetzt lang. Das ist sehr deutlich immer wieder. Wobei ich ja natürlich auch nicht alles weiß. Das ist ganz klar (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/Semi-Allwissende: 8-8).

Fazit:

Durch die hier angeführten Zitate wird deutlich, dass alle die Förderung des Einzelnen stark hervorheben. Alle InterviewpartnerInnen finden es wichtig, nicht die Gruppe als Ganzes zu sehen, sondern in ihren Bestandteilen mit individuellen Bedürfnissen. Wie sehr sie den einzelnen Bedürfnissen jedoch tatsächlich gerecht werden können, lässt sich nicht klar ableiten. Es werden Einzelfälle genannt, wo es einen besonderen Erfolg zu verzeichnen gab. Lehrperson II stellt deutlich fest, dass sie natürlich nicht immer allen gerecht werden könne, aber ohne Platz für die individuellen „Erfahrungswelten“ zu lassen, funktioniere es gar nicht. Lehrperson I und V haben den klaren Auftrag, sich um den Einzelnen zu kümmern und verfügen über entsprechend geeignete Rahmenbedingungen (kleine Gruppen von ca. 12 TeilnehmerInnen). Allerdings wird diesbezüglich von Lehrperson I im Interview ergänzt, dass die wenigen TeilnehmerInnen so viel Zuwendung brauchen, dass die Zeit letztlich trotzdem zu knapp ist, obwohl die Seminare so klein sind. Insgesamt sehen alle Lehrpersonen ihren Auftrag unter anderem darin, dass sie den TeilnehmerInnen helfend, unterstützend und strukturierend unter die Arme greifen.

In dieser Kategorie zeigt sich darüber hinaus, dass sich z.B. Lehrperson I sowohl in der Kategorie „Allwissende“ als auch in dieser Kategorie verorten lässt. Da in der vorliegenden Arbeit nicht alle Zitate wiedergegeben werden können, sei darauf hingewiesen, dass sich z.B. auch Lehrperson IV sowohl „allwissende“ Anteile hat, sich aber überwiegend der Kategorie „Semi-Allwissende“ zuordnen lässt. Um an dieser Stelle einmal den Bezug zu der Untersuchung von Hof (2001) herzustellen, die drei verschiedene Formen des Selbstverständnisses herausgearbeitet und als Ergebnis festgestellt hat, dass sich die „KursleiterInnen“ jeweils einem Typus zuordnen lassen, lassen sich die Interviewpartner hier

nicht ausschließlich für einen Bereich klassifizieren. Allerdings ist das m. E. nicht auf eine mangelnde Trennschärfe zwischen den hier entwickelten Kategorien zurückzuführen, da die „Selbstverständnisse“ der hier befragten Lehrpersonen sich auch keinem der drei Selbstverständnisse von Hof eindeutig und ausschließlich zuordnen lassen.

4.4.3 Subkategorie Aufklärung zum Selbstdenken

Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: Im Zentrum der Subkategorie „**Aufklärung zum Selbstdenken**“ steht die Absicht der Lehrperson, die TeilnehmerInnen dazu zu bringen, sich eigene Gedanken zu machen, sich zu positionieren, sich eine Meinung zu bilden. Um das „Selbstdenken“ zu fördern, werden z.B. verschiedene Konzepte zu einem Themenbereich dargestellt. Darüber hinaus sollen die TeilnehmerInnen mit Inhalten aktiv umgehen und versuchen, sie in ihre (Arbeits-) Welt zu integrieren. Das heißt, konkret Besprochenes soll im Alltag ausprobiert werden.

Insgesamt geht es also darum, dass die TeilnehmerInnen ihren eigenen Weg finden. „*Perspektivwechsel*“ ist hier eines der Schlüsselwörter. Besonders, wenn auf TeilnehmerInnen gestoßen wird, die sich durch feststehende Sichtweisen auszeichnen, sollen durch verschiedene Methoden gezielt Perspektivwechsel angeregt werden.

Um TeilnehmerInnen zu animieren, sich selbst Gedanken zu machen und nicht „Wahrheiten“ oder viel mehr scheinbare Eindeutigkeiten zu konsumieren und von Lehrpersonen einzufordern, hilft den Lehrpersonen zufolge häufig ein, manchmal auch künstlich erzeugter, Perspektivwechsel. Lehrperson VI nimmt besonders Personen mit eingeschränkter Sichtweise zum Anlass, um auf Methoden zurückzugreifen, die diesen Perspektivwechsel fördern. Im Interview stellt sie eine Methode vor, bei der es sich um eine Aufgabe handelt, die auf dem herkömmlichen Weg nicht lösbar ist. Erst wenn man den – scheinbar - vorgegebenen Rahmen verlässt, kommt man zu einer Lösung. Lehrperson VI nutzt diesen „Aha-Effekt“ der TeilnehmerInnen, um ihnen deutlich zu machen, dass sich zum Beispiel Probleme manchmal lösen lassen, wenn man sie einmal anders denkt:

Ich arbeite zum Beispiel auch mit Kollegen zusammen. Für Behörden. Also Ausländerbehörde. Das sind dann Mitarbeiter, die in ner Behörde sitzen. Die ja dann schon manchmal etwas eingeschränkte Sichtweisen haben. Das ist wirklich so (*lacht*). Und ihnen dann mit Hilfe dieser Methoden eben tatsächlich so ein bisschen anzubieten, den Perspektivwechsel - also wirklich auch mit den unterschiedlichsten Methoden. Das ist immer wieder sehr spannend (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 25-25).

Der eine Kollege sagte, das wäre das, was er mitgenommen hätte. Das hätte ihm in seinem Beruf total viel geholfen. Dass die Lösung nämlich draußen liegt. Also nicht in diesem vorgedachten Rahmen. Sondern, dass wir tatsächlich immer wieder über den Tellerrand gucken müssen (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken:29-30).

Die Lehrperson schildert hier, wie sie in einer Situation, in der sie auf eingeschränkte Sichtweisen stößt, handeln würde. Begründet wird dieses aus ihrer Perspektive wahrscheinliche Lehrhandeln aufgrund von erfolgreicher Erprobung in früheren Situationen.

Den oben angesprochenen „Aha-Effekt“ erzeugt sie auch, in dem sie ihre TeilnehmerInnen zum Beispiel bittet, aus dem Gruppengeschehen nach vorne zu kommen und sich dort hinzusetzen. Die TeilnehmerInnen sehen den selben Raum und die selben Leute aus einem völlig anderen Blickwinkel. Dieses Erlebnis wird genutzt und auf die Themen im Seminar bezogen:

Also das ist für mich auch immer wieder spannend. Dass so kleine Übungen tatsächlich sehr sehr hilfreich sind, die Perspektive tatsächlich zu wechseln. Manchmal ist das auch so, dass ich ganz direkt auch sage, ich sitz ja meistens im Stuhl da vorne alleine und dann sitzen sie halt im Halbkreis oder wie auch immer und dann sag ich „X oder Y steh mal eben auf und dann setz dich mal dahin“. Und dann ist die Perspektive gewechselt. Aber radikal für denjenigen. Und es gibt Menschen, die können das gar nicht gut haben da vorne alleine zu sitzen. Andere finden das ganz toll. "Wunderbar, endlich sitz ich mal hier". Und das macht natürlich mit den anderen auch etwas. Selbst, wenn sie nicht da vorne sitzen, macht es mit ihnen etwas, dass ich jetzt im Kreis sitze, also in der Teilnehmerrunde und vorne sitzt halt `n Teilnehmer. Das macht ganz ganz viel mit ihnen. Und eben immer in Bezug auf das, was wir zum Thema, wie gesagt Stress oder Mobbing oder interkulturell oder Gesundheit und sonst wie, machen (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 30-31).

Der erzeugte Perspektivwechsel wird immer in den Kontext des jeweiligen Seminarthemas gesetzt.

Lehrperson IV geht es zwar weniger darum, gezielt die Perspektive zu wechseln oder den TeilnehmerInnen ihre eigene Meinung auf zu zwingen, aber sie möchte zumindest Denkanstöße geben. Ihr ist durchaus bewusst, dass einige Dinge aber auch Zeit brauchen:

Meine Überzeugung ist, dass das wichtig ist, auch manche Dinge einfach mitzugeben, dass die Leute die Möglichkeit haben im Nachhinein sich selbst nochmal damit auseinander zu setzen. Denn diese Vermittlung von Wissen insgesamt hat ja, ist ja nicht immer unbedingt von jetzt auf sofort zu sehen. Sondern manches braucht ja auch erst nochmal Zeit. Und die persönliche Reflexion. Und ich finde schon ganz wichtig, wenn ich also vielleicht nicht zu dem Ziel gekommen bin, dass die Leute sagen: „Genau das ist es - prima, das mach ich“. Aber dass sie so einen Denkanstoß mitbekommen haben. Und das finde ich ganz wichtig (Lehrperson IV, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 64-64).

Auch in dem folgenden Zitat wird deutlich, dass die Teilnehmenden sich ihre eigene Meinung bilden sollen. Lehrperson III wechselt in diesem Teil des Interviews allerdings ihre Bezugsgruppe. Nicht die Teilnehmenden aus den Seminaren zu Gemeinschaftlichem Wohnen stehen im Fokus, sondern sie nimmt ein Beispiel aus dem Erfahrungszusammenhang mit ihren StudentInnen aus dem Bereich der Sprachwissenschaft:

Und dann finden sie (Lehrperson III) gut. Und das ist aber gar nicht wichtig, denn ich bin ja nur ein Medium. Ich würde dann sagen: „Lest Chomsky“. Das haben sie dann auch gemacht. Also diesen Menschen, den ich gut finde. Ich habe im Grunde meine Lehrtätigkeit bestimmt darin, meine Begeisterung versuchen zu vermitteln. Die aber bei den Studenten völlig anders ankommt. Das müssen die ja nicht toll finden. „Was ist denn mit (Lehrperson III) los?!“ Die gehen auch erstmal dagegen. Aber das ist meine Idee, wie man das vermittelt. "Was sagt denn da der Alte?! Da sag ich doch erstmal nein". So mein ich das. Also, wenn man ne Autorität wird als Lehrender, dann hat man schon verloren. Die Autorität ist im Grunde die Sache. Die Autorität ist die Sprache oder die Sprachwissenschaft (Lehrperson III, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 13-13).

Lehrperson III ist der Auffassung, dass es wichtig ist, den Vorhaben auch Taten folgen zu lassen. Als Lehrperson kann unterstützt und geholfen werden, aber in bestimmten Hinsichten ist es wichtig, selbst aktiv zu werden:

Und die Schwierigkeit bei dieser Form von Erwachsenenbildung ist, die dazu zu bringen, selbst ihre Sachen in die Hand zu nehmen. Und das ist, wenn Sie so wollen, quasi nicht lösbar. Ich sag zu denen: „Machen Sie das mal selber. Laden Sie mich ein und ich komme um Ihnen zu helfen. Laden Sie mich ein, machen Sie es aber selber“. Dann machen die immer große Augen. Ich erzähl ihnen auch wie man es praktisch macht: „Geben Sie ne Anzeige auf“ (...) So denen zu sagen: „So und jetzt machst du... wo wohnen Sie?“ Ich sag immer wo wohnen Sie? „Machen Sie's bitte da“. Und dann fallen sie aus allen Wolken (Lehrperson III, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 31-31).

Wichtig ist hier allerdings auch noch einmal auf den spezifischen Kontext hinzuweisen. Es handelt sich bei der Thematik, von der gesprochen wird, um Gemeinschaftliches Wohnen. Besonders dort müssen die TeilnehmerInnen selbst aktiv werden, weil es darum geht, gemeinsame Wohnprojekte zu realisieren. Der Unterschied zu Seminaren, wo z.B. deklaratives Wissen vermittelt wird oder auch über verschiedene Konzepte Austausch stattfindet, ist, dass die „Betroffenen“ eine konkrete (Lebens-) Entscheidung treffen müssen. Das heißt, ob sie Teil eines solchen gemeinschaftlichen Wohnprojektes werden wollen oder nicht. Die Inhalte der Seminare aller übrigen befragten Lehrpersonen haben nicht solche Auswirkungen, da in der Regel keine konkrete Entscheidung folgen muss und die Folgen nicht in dieser Form auf das weitere Leben einwirken.

Auch Lehrperson II betont, wie wichtig es ihr ist, dass die TeilnehmerInnen sich ihre eigenen Gedanken machen:

Also das ist ja Erwachsenenbildung, da kann ich ja nicht sagen, was die hier zu machen haben, sondern ich biete ihnen was an. Es ist eher auf der Ebene des Lernbegleiters und Lernberaters, als zu sagen: „Das habt ihr jetzt zu machen“. Ich sprech immer ganz gerne von so nem... Also Bildung ist für mich, oder Berufsbildung ist für mich nicht ne Art Pflichtrestaurant mit Aufesszwang. Die sollen hier nicht irgendwie kommen und das essen, was sie hier vorgesetzt bekommen. Sondern sie sollen schon auch ihre Meinung und ihre kritischen Äußerungen dazu bauen (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 25-25).

Den TeilnehmerInnen wird also etwas (Wissen) angeboten. Dabei wird das eigene Selbstverständnis angesprochen, das - wie Lehrperson II formuliert - auf der Ebene des Lernbegleiters und Lernberaters zu sehen ist. Darüber hinaus wird noch die subjektive Vorstellung über das Ziel von Berufsbildung dargestellt: Es muss nicht alles aufgenommen werden, was den TeilnehmerInnen vorgesetzt wird, sondern es soll Stellung bezogen werden. Als Erfolg sieht sie es, wenn die TeilnehmerInnen sich Gedanken machend das Seminar verlassen:

Es gibt immer auch so Highlights, wo ich dann mich selber in Anführungsstrichen loben kann oder meine Methodik loben kann, wo ich sagen kann, da hab ich sie angestoßen, da hab ich sie befruchtet, da sind sie aufgegangen und haben sich viele Gedanken gemacht. Manchmal rufen sie dann auch nochmal an und fragen nochmal was nach. Da merk ich dann schon ah ja, da waren sie an der ihrer Interesse....an ihrer Motivation ganz nah dran, sie haben ne Idee aufgenommen, die in ihr Konstrukt sozusagen passt. Und sie haben's auch dann, was ja häufig der schwerste Schritt gerade in so nem Klinikalltag ist, sie haben es auch mal durchgesetzt, sie

haben es auch mal ausprobiert. Sind also auch mal in ihre Gruppe gegangen und haben es als z. B. als Teamleiter oder sowas auch tatsächlich mal gemacht. Und sehen dann "Huch, wenn ich mich verändere, dann verändert sich mein Gegenüber auch und der andere ist nicht immer Schuld, wie ich es über Jahre vielleicht gemacht habe" (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 27-28).

Diesen Ausführungen zufolge ist es ein klares Ziel von Lehrperson II, dass sie die TeilnehmerInnen dazu bringen kann, sich Gedanken zu machen. Außerdem wird betont, dass der schwerste Schritt darin bestehe, dass das, was Gegenstand des Seminars war, im Alltag ausprobiert wird.

Lehrperson I fasst ihre Absicht, die TeilnehmerInnen zum Selbstdenken anzuregen, globaler und spricht davon, dass die Auszubildenden selbst herausfinden müssen, wie sie die Welt sehen:

Der Grundstandpunkt, den Sie gewinnen, wie Sie die Welt sehen, müssen Sie selber finden. Und das müssen auch meine Auszubildenden. Ich kann niemandem vorschreiben, wie er das hier zu sehen hat. Das kann ich nicht (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 91-91).

Lehrperson I sieht es nicht als ihre Aufgabe an, den TeilnehmerInnen zu erklären, wie die Welt funktioniert und wie Dinge gesehen werden sollten. Sie spricht dabei davon, dass jeder den „Grundstandpunkt selber finden“ muss.

Um sich eine eigene Sicht der Dinge bilden zu können, werden auch in diesem Fall Perspektivwechsel angestoßen. TeilnehmerInnen sollen in verschiedene Rollen schlüpfen:

Aber so diese Rollenwechsel, die sie auch haben, über ihren Tellerrand zu gucken und mal andere Sachen zu machen. Es geht um Methoden, was geb ich den an die Hand, damit sie über diesen ganz simplen Bereich, der existentiell so wichtig ist, wir hatten da letztens die Jobsuche, dass sie es annehmen können und darüber vielleicht auch ihren eigenen Weg suchen. Oder ihre eigene Form (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Aufklärung zum Selbstdenken: 123-123).

Es findet eine deutliche Abgrenzung der subjektiv wahrgenommenen Zuständigkeit den TeilnehmerInnen gegenüber statt: Es kann „der Grundstandpunkt“ für jede/n TeilnehmerIn nur selbst gefunden werden, aber bei der Suche kann geholfen werden.

Fazit:

Die Lehrpersonen beschreiben sowohl ihre Absicht, die TeilnehmerInnen zu unterstützen, wenn es darum geht sich von möglicherweise eingefahrenen Sichtweisen zu lösen und einmal eine andere Betrachtungsweise zu versuchen, als auch ihr Bemühen, den

TeilnehmerInnen Denkanstöße zu liefern. Lehrperson II und III sprechen explizit an, dass die TeilnehmerInnen „die Dinge selbst in die Hand nehmen“ und „ausprobieren“ sollen. Von Lehrperson I wird es noch einmal auf den Punkt gebracht, indem sie sagt, dass die TeilnehmerInnen allerdings letztlich selbst herausfinden müssen, wie sie die Welt sehen. Das bezieht sich m. E. letztlich auf alles, – besonders bezogen auf das Wissen - was vermittelt wird. Auch in dieser Kategorie lassen sich vereinzelt Bezüge zum Lehrhandeln herstellen: Zum Beispiel führt Lehrperson VI ihr in bestimmten Situationen wahrscheinliches Lehrhandeln in Form von anzuwendenden Methoden zum Wechsel der Perspektive bei den TeilnehmerInnen an.

4.4.4 Subkategorie Akzeptanz von Hinterfragung

Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: In der Subkategorie „Akzeptanz von Hinterfragung“ geht es um die Bewertung und daraus hervorgehenden Überzeugungen von Lehrpersonen bezogen auf Seminarsituationen, in denen TeilnehmerInnen Wissen (jeglicher Art) in Frage stellen und damit teilweise auch die Lehrperson selbst. In diesem Kontext sollten die Interviews Aufschluss darüber geben, was aus Lehrendenperspektive Anlässe zur Hinterfragung sein können und wie sie diese Situationen für sich bewerten.

Lehrperson I greift die mit dieser Thematik des „Hinterfragtwerdens“ einhergehende Problematik direkt auf:

Das ist ein sehr schwieriges Thema. Was ist, wenn ich Ihnen sage: „Sie sind vollkommen inkompetent so eine Befragung durchzuführen? Alleine wie Sie z.B. mit mir umgehen. An bestimmten Stellen meine Sachen gar nicht aufgenommen haben. Ich habe Ihnen Bälle zugespielt, haben Sie gar nicht gemerkt“. Wie fühlt sich das an? Ich nehm das zurück. Das war jetzt so..., aber das ist die Situation. Natürlich haben die ein gutes Recht mich nicht so anzunehmen. Weil sie A) mich gar nicht kennen. Das sind ihre Projektionen und die haben auch keine Ideen dazu, an welcher Stelle ich vielleicht was einsetze. Das muss man auch wissen, dass es das gibt. Es gibt auch Leute, die diesen Widerstand (unverständlich). Schwierig ist es nur, wenn sie mich auch kriegen. Das heißt, wenn ich selber an einer Stelle unsicher bin. Verstehen Sie, was ich meine? Und das ist sehr schwer, weil man ...das ist auch ne Form, das muss man sich selbst in Form von Supervision oder welche Form auch immer von Weiterbildung, die man für sich selber braucht, entwickeln, damit man nicht in Widerstand gerät. Die normale Sache, man schlägt um sich, man macht ihn fertig, „der ist blöde...der hat keine Ahnung der Typ“ (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 78-78).

Lehrperson I wählt als Einstieg den direkten Bezug zur Situation, indem sie die Interviewsituation aufgreift und als Exempel statuiert. Dabei bringt sie in der Erläuterung der

Situation ihr Verständnis für diese zum Ausdruck. Sie hat insofern Verständnis für diese Situation, als dass sie sich Begegnungen mit den TeilnehmerInnen, die der im Zitat dargestellten Form ähneln, erklären kann. Sie führt verschiedene Gründe an, die ihrer Erkenntnis nach zu solch einem Gebaren führen können. Ein Erklärungsansatz ist, dass die TeilnehmerInnen sie - die Lehrperson - nicht kennen und sie deswegen nicht einfach so annehmen können. Eine weitere Erklärung ist, dass den TeilnehmerInnen möglicherweise der Einblick in die didaktischen Absichten fehlt und sie daher nicht nachvollziehen können, aus welchen Gründen die Lehrperson dieses oder jenes einsetzt.

Bezogen auf sich selbst sieht Lehrperson I eine Gefahr darin, als Lehrperson an einer Schwachstelle getroffen zu werden und „in Widerstand zu geraten“. Es ist demnach aus ihrer Position wichtig zum Beispiel durch Supervision (Handlungs-) Strategien zu entwickeln, um nicht - wie sie sagt - „um sich zu schlagen“.

Spezifische Informationen über die Zielgruppe, die sowohl von Lehrperson I als auch von Lehrperson V unterrichtet werden, lassen darauf schließen, dass es sich häufig nicht um Diskussionen über das vermittelte Wissen handelt, sondern Lehrpersonen vielmehr ausgetestet werden. Lehrperson V spricht von einem Spiel, dass die Teilnehmenden anfangs manchmal spielen, mit dem man lernen müsse umzugehen.

Das Hinterfragen der TeilnehmerInnen speziell bezogen auf Lehrperson I und V wird akzeptiert und zugelassen, weil ein Charakteristikum der Zielgruppe darin besteht, dass sie an diesem Stützunterricht teilnehmen. Das bedeutet, dass sie woanders schon, in beruflicher Hinsicht, abgelehnt wurden. Aus diesen Erlebnissen haben sich, wie Lehrperson I schildert, häufig Sinnfragen ergeben, die aus ihrer Sicht dazu führen, dass hinterfragt wird. Dabei handelt es sich um einen dritten Erklärungsansatz von Lehrperson I:

Natürlich gibt es, wenn man von Personen, denen man was vermitteln will, verschiedene Bandbreiten an Motivationen oder an Widerständen - oder Widerstände, ich will das gar nicht so psychologisch sehen. Sondern an Sinnhaftigkeit, die Frage nach der Sinnhaftigkeit. Ich kann gut akzeptieren, dass jemand sagt, „was soll das für mich - was bringt mir das?“ (**Nachfrage, ob der Raum für Sinnfragen in den Seminaren überhaupt zugelassen werden kann**) Ich muss den Raum in Anführungsstrichen ja zulassen, weil viele von den Personen, die hierher kommen, mit einer Sinnfrage durch's Leben rennen. Sonst hätten die woanders vielleicht schon längst einen Platz (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 56-58).

Auch Lehrperson II versucht zunächst zu erklären, was Auslöser auf Seiten der Teilnehmenden sein können, die dazu führen, dass gelegentlich sogar vehement hinterfragt wird:

Sie verlassen natürlich ihre Wege, ne? Sie verlassen ihre Pfade, die sie seit Jahren getrampelt sind und das kann man fast wie aus der Tierwelt sehen - der Elefant der diesen Pfad nicht mehr zum Wasserloch findet, der verdurstet - und davor haben sie natürlich Angst. Das ist ganz klar. Das muss man auch akzeptieren. Und das muss man auch wertschätzen. Dann muss man sagen: „Jawoll, ich verstehe, dass das vielleicht jetzt ein anderer Ansatz ist oder ne andere Therapie oder ein anderes Krankheitsbild oder wie auch immer, und wie gehen wir jetzt aber gemeinsam damit um?“ Ich kann nicht sagen, du hast das jetzt so zu machen, nur weil es die Wissenschaft das so vorgibt oder weil die Struktur es so vorgibt, weil dann mach ich, dann schüre ich im Prinzip die Ängste noch mehr und dann verschließen sie ihre Türen vor dieser Angst noch fester. Und dann sind sie vollkommen verstört, sie wissen nicht, was sie zu tun haben, fühlen sich unsicher und manchmal kann man sogar nachweisen, meine ich, dass sie auch dadurch krank werden. Dass sie sagen: „Okay, jetzt weiß ich wieder gar nicht mehr, was ich machen soll.“ Da muss man aufpassen (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 52-52).

Lehrperson II erklärt sich das Aufkommen von Situationen, in denen TeilnehmerInnen Wissen und auch die Quelle des Wissens in Form der Lehrperson hinterfragen, durch Ängste der TeilnehmerInnen. Sie haben ihrer Erfahrung zufolge Angst davor, die bisher gegangenen Wege zu verlassen und sich dort zu verirren. Eine aus ihrer Sicht für sie wahrscheinliche Handlungsstrategie ist es, daraus im Seminar ein gemeinsames Problem zu machen.

Lehrperson II weiß darüber hinaus aus Erfahrung, dass es nicht möglich ist, es allen TeilnehmerInnen recht zu machen. Besonders einige halten ihrer Erkenntnis nach besonders an Geübtem fest:

Hardliner gibt's immer. Die sagen natürlich - ich arbeite seit 20 Jahren so, oder ich habe den und den Wissensstand und ich kann mir kaum vorstellen, dass es was anderes ist. (...) Da hab ich wirklich nicht den Anspruch, dass ich glaube, dass jemand 100% der TeilnehmerInnen beglücken kann (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 12-12).

Aus den Erfahrungen heraus passt Lehrperson II also ihre Erwartungen an den Passungsgrad an die TeilnehmerInnen an.

Lehrperson IV erklärt sich das Aufkommen von Situationen, in denen TeilnehmerInnen hinterfragen zum einen damit, dass einige Teilnehmenden schon viele Erfahrungen mit Seminaren und außerdem Vorkenntnisse in den Themenbereichen haben. Aus diesen Vorkenntnissen leitet sich ihrer Auffassung nach die Basis ab, auf deren Grundlage fachlich hinterfragt werden kann. Zum anderen erklärt sie es sich mit einer Bezugnahme zur Psychologie. Da besonders dort viele Dinge von einer anderen Seite betrachtet werden können, bewertet sie das Hinterfragen positiv:

Und viele Leute sind ja sehr seminarerfahren bzw. beschäftigen sich dann auch mit solchen Dingen. Und nehmen solch ein Seminar nochmal entweder um das, was sie wissen zu verifizieren oder um was Neues dazu zu lernen, dann wird schon nachgefragt. Ich persönlich gehe eigentlich immer auf diese Dinge ein, und das kann immer mal passieren, dass mal Fragen kommen, die ich selber nicht richtig beantworten kann in dem Moment und das sag ich dann auch ganz offen. Und sag „Das kriegen Sie dann beim nächsten Mal“, bevor ich was Falsches sage (...). Ich meine gerade in der Psychologie in diesem ganzen Bereich kann man ja viele viele Dinge erstmal von einer ganz anderen Seite betrachten. Und da kommen schon manchmal Aspekte, wo ich denke, das ist eigentlich spannend, so einen Ansatzpunkt mal zu sehen und zu hören (Lehrperson IV, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 25-27).

Der Erklärungsansatz von Lehrperson IV für Hinterfragungen der TeilnehmerInnen bezieht sich also eher darauf, dass sich TeilnehmerInnen thematisch auskennen und deswegen hinterfragen. Solche Situationen werden von ihr ernst genommen und daher versucht sie immer auf die TeilnehmerInnen einzugehen. Hinterfragungen bringen ihr selbst auch neue Aspekte, was sie spannend findet. Darauf, dass sie als Person hinterfragt werden könnte, geht sie nicht ein, auch bei genauerem Nachfragen im Interview. Es wird von ihr lediglich Bezug auf wissensbezogene Nachfragen genommen.

Auch Lehrperson V hat Erklärungsansätze. Sie weist aus Erfahrungen mit ihren TeilnehmerInnen darauf hin, dass das augenscheinliche Hinterfragen von Inhalten und das Sichtbarwerden von Widerständen nicht unbedingt etwas mit den Themen bzw. dem konkreten Wissen zu tun hat:

Wenn ich weiß oder spüre, ich lieg ja auch nicht immer richtig, das funktioniert, also da ist so ne grundlegende Bereitschaft auch zur Diskussion, solche Gruppen gibt's. Manchmal scheint es nur so zu sein, als wären sie bereit zur Diskussion. In Wirklichkeit wollen sie alle nur ihre Platetüden gerne mal loswerden. Wenn ich solche Kurse habe und ich denke dabei gerade an einen bestimmten, dann mach ich das nicht. Dann würde ich immer nur mit den Einzelnen darüber sprechen. Also ich versuche tunlichst nichts innerhalb einer, jedenfalls nicht mit Absicht, quasi aneinander zu geraten innerhalb des Kurses. Weil, aber das liegt auch an den Leuten, weil Sie müssten sie erleben, um das vielleicht zu verstehen. Also weil einfach für viele die totale Genugtuung ist, ihre Dozenten quasi mal auf die Palme zu bringen. Verstehen Sie? Es geht um was anderes als um ne Diskussion. Und wenn ich spüre, sie wollen mit mir diskutieren, dann können sie das immer. Aber ganz oft geht es nicht darum (Lehrperson V, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 63-69).

Lehrperson V betont ihre grundsätzliche Bereitschaft für Diskussionen, sofern es sich um welche handelt, die mit dem Seminarthema etwas zu tun haben. Bezogen auf ihre

TeilnehmerInnen gibt es sehr zielgruppenspezifische Merkmale innerhalb der Seminarsituation zu bedenken. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass es sich bei scheinbaren Hinterfragungen häufig gar nicht um die zur Diskussion stehenden Wissensinhalte handelt, sondern die TeilnehmerInnen die Lehrperson zwischendurch einfach nur „auf die Palme bringen“ wollen:

Ich würde entscheiden nicht mitzuspielen. Sie provozieren mich ganz oft - nicht böse- sondern sie versuchen mich unentwegt aus der Reserve zu locken. Und dann ist es immer so die Frage wie, äh, lass ich sie auflaufen oder ... Ich finde man braucht viel Humor. Oder auch ne klare Grenzsetzung. Das natürlich auch. Wenn wirklich dumme Sprüche gelandet werden über Ausländer oder Juden. Da muss ich ganz schnell abwägen, machen sie das um mich zu provozieren, oder um einfach mal wieder ein bisschen Zündstoff einzubringen oder denken sie tatsächlich so? Und das muss ich ganz schnell entscheiden. Und wenn sie tatsächlich so denken, dass muss ich mir aber, nicht unbedingt in dem Moment, dann muss ich mir überlegen, ob ich damit umgehe. Wie. Wenn sie's nur tun, um mich ein bisschen zu provozieren, dann kann ich das gut ignorieren. Dann ist es einfach nicht wichtig (Lehrperson V, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 70-70).

Die Art und Weise, wie in den von Lehrperson V bekannten Situationen hinterfragt wird, ist eine andere, als es z.B. Lehrperson II schildert. Bei Lehrperson II wird auf einem anderen Niveau attackiert. Aber angegriffen werden letztlich Lehrperson II und V beide und müssen sich Handlungsstrategien überlegen, um damit professionell umzugehen.

Lehrperson VI berichtet von Erfahrungen aus der Anfangszeit ihrer Lehrtätigkeit. Da ihre TeilnehmerInnen damals überwiegend aus Älteren bestanden, kam häufiger die Situation auf, in der diese sich auf den Altersunterschied beriefen, wenn sie irgendwo unsicher wurden:

Oder ich, also von meiner Seite auch ganz klar mache, also ich weiß das jetzt nicht. Ich kann mich aber gerne schlau machen. Und - ich glaube schon, dass ich jemand bin, die sehr viel Autorität inzwischen ausstrahlt. Das hab ich sehr früh bei den Älteren gelernt. Weil die eben dazu geneigt haben zu sagen, wenn's schwierig wurde oder sie nicht so recht weiterwussten und so, dann haben sie halt gesagt: "Na komm du erstmal in unser Alter". Und dann hab ich gesagt: "Mit Alter hat das für mich nicht unbedingt immer was zu tun". Und da hab ich sehr schnell gelernt, also, dass man da vorne eben tatsächlich dann auch die Leitung übernehmen muss. Also die Führung (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/Akzeptanz von Hinterfragung: 11-11).

Diese Beschreibung der Erfahrungen von Lehrperson VI lassen darauf schließen, dass sie sich besonders in der Anfangszeit häufiger mit Situationen auseinandersetzen musste, in

denen sie als Person insofern in Frage gestellt wurde, als dass sie aufgrund des Altersunterschieds zunächst nicht ernst genommen wurde. Als Konsequenz daraus hat sie sich eine Art Autorität bzw. autoritäre Ausstrahlung angeeignet und darüber hinaus für sich erkannt, wie wichtig es ist, in bestimmten Situationen gezielt die Rolle der Leitung einzunehmen. Lehrperson VI ist die Einzige, die explizit feststellt, dass sie im Vergleich zum Beginn ihrer Lehrtätigkeit inzwischen entsprechende Handlungsstrategien entwickelt hat, um mit den angesprochenen Situationen erfolgreich umzugehen.

Für Lehrperson VI rühren Hinterfragungen häufig auch daher, dass die Teilnehmenden sich in ihrer Lebensweise bedroht sehen. Sie bezieht es speziell auf Seminare, wo Perspektivwechsel eine Rolle spielen:

Da merk ich auch, dass ich natürlich ein Stück weit ein Interesse daran habe, über dieses Training, diese Methoden etwas zu vermitteln. Ich weiß auch, dass die extrem sich bedroht sehen, in ihrer Lebensweise. Deswegen wehren sie sich auch ganz massiv dagegen. Es gibt auch welche, die sagen dann ganz klar, "naja, am liebsten wär ich zu Hause geblieben und so" und "ich muss ja" und "naja, wer weiß wofür es gut ist". Also kommen dann irgendwie solche Sprüche (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/ Akzeptanz von Hinterfragung: 44-44).

In Fällen dieser Art wird also nicht des Wissensinhalts wegen hinterfragt, sondern als Abwehrhaltung gegen Veränderung.

Fazit:

Die Zitate der Lehrpersonen lassen eine allgemeine Akzeptanz im Hinblick auf hinterfragende TeilnehmerInnen erkennen. Selbst wenn Hinterfragung auch heißen kann, dass es letztlich nicht mehr nur um Wissen geht, sondern auch die Lehrperson selbst in Frage gestellt wird. Es gibt vielfältige Erklärungsansätze seitens der Lehrpersonen, was auslösend dafür sein kann, dass Wissen hinterfragt wird und wie es dazu kommen kann, dass Lehrpersonen selbst ins Visier geraten. Dabei eröffnet sich ein Spektrum dahingehend, dass hinterfragende TeilnehmerInnen aus Lehrendensicht eigene Horizonte erweitern können, Unklarheiten in der Vermittlung und bezogen auf Wissensinhalte oder auch Fehler aufdecken können. Außerdem kann das Hinterfragen ein Hinweis auf Ängste oder Sinnfragen bei den TeilnehmerInnen sein oder auf Vorwissen oder Schwierigkeiten, von „alten Wissensständen“ abzurücken, schließen lassen. Die Gemeinsamkeit bei allen sechs befragten Lehrpersonen ist, dass sie eine Akzeptanz von Hinterfragung herstellen, in dem sie Erklärungen für diese suchen. Sie unterscheiden sich allerdings hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Erklärungsansätze. Es ist auffällig, dass sich nicht ein einziger

Erklärungsansatz bei einer anderen Lehrperson wieder finden lässt. Das mag einerseits daran liegen, dass Hinterfragungen sehr situativ sind, also vom Thema des Seminars und der Zielgruppe abhängen. Andererseits können auch die Unterschiede in der akademischen Ausbildung die Vielseitigkeit der Erklärungsansätze begründen.

Einige der Lehrpersonen sprechen an, dass es - unabhängig von der langjährigen Lehrerfahrung, die alle InterviewpartnerInnen haben - nicht immer leicht ist, mit Hinterfragungen von den TeilnehmerInnen umzugehen. Besonders, wenn das Hinterfragte eine persönliche Ebene erreicht. In dem Zusammenhang wird davon gesprochen, dass es wichtig sei, sich für solche Fälle zu überlegen, wie man damit umgeht. Lehrperson I und Lehrperson II sprechen gezielt an, dass es für sie nicht richtig erscheint, wenn man sich „kriegen lässt“ und „den Ball mit der gleichen hohen Geschwindigkeit zurück schleudert“. Es deutet sich an, dass einige Lehrpersonen sich für solche Fälle Handlungsstrategien überlegt haben, die in erster Linie darauf aufbauen, dass sich zunächst ein Überblick über die Situation verschafft wird. Ähnlich geht auch Lehrperson V mit solchen Situationen um, in dem sie zunächst für sich versucht abzuwägen, worum es in der Situation überhaupt geht. Lehrperson VI sieht bei sich eine Entwicklung und berichtet von Erfahrungen aus der beginnenden Lehrtätigkeit und wie sie inzwischen mit Hinterfragung bzw. in Frage stellen der eigenen Person umgeht.

Lehrperson III äußert sich nicht zu dieser hier im Fokus stehenden Situation. Lehrperson IV bleibt bezüglich des Hinterfragens lediglich auf der Ebene, auf der Wissen hinterfragt wird und äußert sich nicht, bezüglich der Möglichkeit als Lehrperson hinterfragt zu werden.

4.4.5 Subkategorie Fehlerkultur

Quelle des Wissens/Fehlerkultur: In der Subkategorie „**Fehlerkultur**“ steht die subjektive Bewertung von eigenen Fehlern und Unsicherheiten innerhalb des Lehr-Lerngeschehens im Fokus. „Fehler“ ist in diesem Zusammenhang als Sammelbegriff zu verstehen und meint hier, die Weitergabe von falschem deklarativen Wissen, die Feststellung, dass das eigene deklarative Wissen überholt ist und die Bewertung des eigenen Lehrhandelns, das im Rückblick als unpassend und unwirksam erachtet wird. Mit „Unsicherheiten“ ist hier die Entdeckung des eigenen Nichtwissens gemeint und das Aufkommen von Unentschlossenheit bezüglich einer Positionierung in Kontexten, mit denen sich die Lehrperson bis dato noch nicht auseinandergesetzt hatte.

Der Einstieg zu dieser Kategorie lässt sich über ein Zitat von Lehrperson VI herstellen. Sie schildert den ihr bekannten Fall, dass innerhalb eines Seminars Themen oder Fragestellungen aufkommen, die auch für sie völlig neu sind:

Ja, genau. Es ist tatsächlich manchmal so, dass ich's dann eben auch mit ihnen gemeinsam erarbeite. Also jetzt nicht unbedingt (...) ne Antwort aus der Runde kommt, sondern dass ich versuche auch mich ranzutasten, weil es gibt einfach auch Fragen, mit denen hab ich mich auch noch nicht beschäftigt. Oder die Frage ist mir noch nicht gekommen. Und ... da geb ich das eben durchaus auch zurück und sag: "Das ist ne interessante Frage, hab ich noch nicht drüber nachgedacht" oder so (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/Fehlerkultur 13-13).

Sieht sich die Lehrperson mit einer solchen Situation konfrontiert, würde sie zunächst versuchen diese Frage zusammen mit der Gruppe zu beantworten. Es geht hier weniger um fehlende Information bzw. deklaratives Wissen, das beispielsweise einfach nachgeschlagen werden könnte. Vielmehr steht im Vordergrund, sich zu positionieren. Ist der Lehrperson, wie sie hier selbst schildert, die aufgekommene Frage vorher selbst aber noch nicht eingefallen, hat sie sich folglich mit der Thematik noch nicht auseinandergesetzt und kann teilweise noch keine Aussage treffen, wie sie zu dem jeweiligen Sachverhalt steht. Um sich einer eigenen Position aber anzunähern, würde sie die an sie gestellte Frage an die Gruppe abgeben. Die Gruppe wird aber darüber informiert, dass es sich um etwas handelt, womit sie sich selbst noch nicht auseinandergesetzt hat. Es scheint also kein Anliegen zu sein, einen wissenden Eindruck vorzutäuschen, sondern es wird ehrlich und offen mit der Situation umgegangen. Lehrperson VI erwartet nicht durch die Gruppe eine „Antwort“ zu finden, sondern es geht darum, sich an mögliche Sichtweisen zu dem jeweiligen Bereich heranzutasten.

Als Erklärung dafür, wie es ihrer Meinung nach dazu kommen kann, dass sie sich mit bestimmten Themen eben noch nicht auseinandergesetzt hat, führt die Lehrperson VI Folgendes an:

Und ich selber hab in meinem Leben auch immer wieder die Erfahrung gemacht, also das, was ich früher geglaubt habe, betrachte ich heute mit einem anderen Alter, betrachte ich das einfach völlig anders. Die Wahrheit, die es für mich damals gab, das ist heute nicht mehr unbedingt so. Ich bin halt unter anderem so ein bisschen buddhistisch angehaucht, liebe heiß und innig, habe bestimmt schon zehn Mal, wenn nicht häufiger von Hermann Hesse Siddhartha gelesen. Und auch da ist es für mich so, das Buch hab ich, ich weiß nicht mit Anfang 20 gelesen, dachte: „Ja. Das ist sehr spannend“. Dann hab ich's vielleicht mit Mitte 20 gelesen und hab gedacht: „Ja, wunderbar. Toll. Gefällt mir gut“. Dann immer mal wieder so in Abschnitten, und es gab wirklich so Situationen, wo ich gedacht hab: „Das hat das letzte Mal nicht in dem Buch gestanden. Da bin ich sicher“. Natürlich ist es das gleiche Buch gewesen und trotzdem merk ich einfach, ich kann Manches zu manchen Lebenszeiten nicht erfassen. Weil das einfach nicht gerade Thema ist bei mir (Lehrperson VI, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 35-35).

Es wird ausgeführt, dass sie aus ihrer eigenen Erfahrung heraus zu bestimmten Lebenszeiten einige Dinge nicht erfassen kann „weil es einfach nicht gerade Thema ist“. Demnach ist sie sich darüber bewusst, nicht immer auf alles eine Antwort zu wissen. Wie sie mit dem Buch von Hermann Hesse andeutet, sind für sie thematische Auseinandersetzungen von den eigenen Lebensphasen abhängig. Je nachdem, was für die Lehrperson selbst in ihrem Leben gerade wichtig ist oder schon einmal wichtig war, wurde sich mit einigen Themen besonders oder vielleicht auch noch gar nicht auseinandergesetzt.

Auch Lehrperson V geht sehr offen mit ihrem „Nichtwissen“ um:

Da gibt es z. B. manchmal Dinge, wenn sie Fachbegriffe benutzen, ich kenn die nicht. Das heißt, da sind sie nämlich die Fachleute, die Experten. Die müssen sie mir erklären. Was auch ein Wissen dann logischerweise ganz subtil abfragt einerseits. Mein Wissen bereichert. Und da laufen auf ganz anderen Ebenen Prozesse ab. Nicht, dass sich die Rollen umkehren, sie sind nicht plötzlich die Lehrer, aber sie dürfen sehr wohl auch mal die Fachleute sein (Lehrperson V, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 12-12).

Lehrperson V räumt ein, dass es durchaus Situationen gibt, wo die TeilnehmerInnen Fachbegriffe verwenden, die ihr selbst nicht geläufig sind. Da es sich bei den von ihr geleiteten Seminaren um Stützunterricht ergänzend zu den Berufsschulen handelt, liegt der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit also nicht bei den Inhalten für die jeweiligen Ausbildungen, sondern in den Bereichen Deutsch und Politik zu unterstützen. Sie lässt es zu, dass die Teilnehmenden in der jeweiligen Situation die Rolle der Wissenden übernehmen. Die Funktion von ihrem Lehrhandeln sieht sie in verschiedenen Aspekten: Es wird einerseits Wissen der Teilnehmenden abgefragt, sie selbst lernt Neues dazu (Wechsel auf die Ebene der Lernenden) und ermöglicht dem Teilnehmenden durch ihre Handlungsweise in die Position des Erklärenden zu kommen.

Da es sich, wie durch das Interview deutlich wurde, um eine problematische Zielgruppe handelt, die Lehrperson V unterrichtet, erscheint mir ihre Herangehensweise durchaus sinnvoll. Die Zielgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass viele schlechte Lernerfahrungen gemacht wurden und Einige in ihrem Leben gescheitert sind. Daher erachte ich es als ermutigend, wenn diese Menschen die Möglichkeit bekommen, sich als kompetent zu erleben. Lehrperson V selbst sieht durch das Offenlegen von eigenem Nichtwissen in bestimmten Bereichen keine Nachteile für ihre Autorität, ihre Funktion oder die Lernenden selbst:

Und das tut niemandem einen Abbruch, wenn es Gebiete gibt und das sag ich auch ganz offen, wo sie mehr wissen. Das schadet ja meiner Person nicht. Und es schadet auch meiner Autorität nicht und auch meiner Funktion schadet es nicht. So ist das Leben. Ich sag ihnen auch ganz oft, das kann ich noch in Mathe, aber da solltet ihr mich nicht fragen. Sondern Frau oder Herrn XY. Weil die sind da die Fachleute. Das können sie gut anerkennen (Lehrperson V, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 14-15).

Lehrperson V stimmt ihre Handlungsweisen sehr stark auf die Zielgruppe ab. Da sie neben ihrer Tätigkeit mit den BerufsschülerInnen auch noch in der Grundschule unterrichtet, weist sie darauf hin, dass sie bei GrundschülerInnen im Hinblick auf Unsicherheiten anders reagieren würde und vergleicht ihre Handlungsstrategien:

Ja, ich würde das immer so tun. Bei Kindern würde ich das nicht so sagen. Da würde ich zwar sagen, wir gucken mal zusammen, aber ich würde nicht sagen, ich weiß selber nicht so genau. Das würde ich nicht tun. Das verunsichert Kinder. Aber wenn auch ein gewisses Vertrauensverhältnis da ist, mit Erwachsenen, würde ich das immer sagen. Weil ich hab ja schon einen Boden unter den Füßen. Wenn ich akzeptiert bin und wenn die Leute wissen, also von ihr kann ich was lernen und sie will mir auch was Gutes, dann ist es überhaupt kein Problem zu einer Lücke zu stehen. Also ich glaube ganz im Gegenteil - dann ist es so unendlich wichtig zu einer Lücke zu stehen.

(Nachfrage: „Warum?“)

Das macht mich menschlich und ähh... ich glaube, dass jeder von uns ganz genau weiß, dass alles andere nicht wahr ist. Es gibt nicht den Wissenden. Es gibt nicht den fehlerlosen Lehrer. Es gibt sie einfach nicht. Und im Grunde weiß es jeder (Lehrperson V, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 42-46).

Lehrperson V greift auf zwei verschiedene Herangehensweisen je nach Zielgruppe zurück: Wenn sie mit Kindern arbeitet, würde sie Wissenslücken nicht unbedingt ansprechen und zugeben, da das aus ihrer Sicht bei Kindern Verunsicherung auslösen kann. Bei der Bildungsarbeit mit Erwachsenen findet sie es hingegen wichtig, zu Wissenslücken zu stehen. Auf die Nachfrage im Interview, warum es wichtig sei, zu einer Lücke zu stehen, sagt sie, dass alles andere nicht wahr sei und alle es wüssten. Aus ihrer Sicht gebe es nicht „den Wissenden“ und daher mache es sie einfach nur menschlich, wenn sie dahingehend ehrlich sei.

Bei folgendem Zitat kann ein Bezug zwischen dieser Kategorie „Fehlerkultur“ und der Subkategorie „Akzeptanz von Hinterfragung“ hergestellt werden. Lehrperson IV deutet das Hinterfragen von TeilnehmerInnen als Indikator für mögliche gemachte Fehler oder Unklarheiten in der Vermittlung ihrerseits. Wenn in irgendeiner Form Irritationen bei den

Teilnehmenden aufkommen, überprüft sie zunächst sich selbst und versucht erst einmal die Möglichkeit eines Missverständnisses auszuräumen:

Das heißt also ich fange erstmal an bei mir selber nachzugucken, ob ich die Inhalte richtig, also pass dann auf (?) vermittelt habe oder nicht. Das ist immer der erste Weg, ja? Denn, es kann tatsächlich ja passieren, dass Sie der Meinung sind, etwas ganz klar und deutlich erklärt und gesagt zu haben und es ist total anders interpretiert worden. Das wissen Sie ja auch - da gibt es ja in der Rhetorik diese unterschiedlichen Erklärungen. Und dann muss ich erstmal nachgucken, hab ich da etwas nicht richtig vermittelt. Und durch Fragen kriegt man natürlich auch wirklich raus - sind wir immernoch auf der gleichen Stufe oder haben wir uns so auseinanderdividiert. Und da muss man sehr sehr sensibel mit umgehen. Auch vor allen Dingen, wenn Sie Gruppen haben, dass Sie die Gruppe mitbekommen. Und nicht nur - in den Gruppen haben Sie's ja häufig, so dass so zwei, drei Wortführer, da läuft praktisch diese Gruppendynamik sehr stark beeinflusst durch diese Leute. Und dass man dann guckt, nehme ich die anderen auch mit oder fallen die tatsächlich links und rechts runter? Das heißt also erstmal frag ich mich, ob ich's anders machen könnte. Und versuch's dann auch nochmal (Lehrperson IV, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 56-56).

Lehrperson IV bezieht sich bei ihrem Erklärungsansatz für Missverständnisse oder von ihr nicht beabsichtigte Interpretationen des Gesagten seitens der TeilnehmerInnen auf das „Vier Ohren Modell“ von Schulz von Thun (Schulz von Thun, 1981), demzufolge jede „Nachricht“ auf vier verschiedene Weisen verstanden werden kann. Sie fragt sich daher, ob sie „es“ möglicherweise anders erklären müsste und versucht es noch einmal. Der Schwerpunkt liegt also hier auf der Methodik, nicht auf den Inhalten. Es könnte ja z.B. auch sein, dass TeilnehmerInnen inhaltlich irritiert sind, weil sie eigentlich eine andere Meinung haben oder Widerstände bei der behandelten Thematik spüren. Auf diese Möglichkeiten wird allerdings nicht eingegangen.

Lehrperson III schildert eine Erfahrung, die sie im Rückblick als Fehler von sich einstuft. Sie zieht aus diesem Fehler Konsequenzen für spätere Handlungen. Der Hintergrund ist ein Projektvorhaben, bei dem sich alle TeilnehmerInnen zunächst begeistert gezeigt haben. Als es dann um die Umsetzung ging und das erste Treffen anstand, kam niemand:

Ne, ne. Ich erzähl Ihnen einfach mal meine Erfahrung. Ich hab mal nen VHS Kurs in der Vahr gemacht (Erst alle begeistert...) Da ist keiner gekommen. Also was ich mach das? Nie wieder! Also, wenn die was wollen, ich besorg nie mehr einen Raum. Sondern: „Machen Sie das selber. Da gibt es ein Treffpunkt Waschhaus, hier ist die Adresse“. Schluss aus. Wenn sie von mir was wissen wollen, ich biete immer an - ich bin Berater. (...) Ich weiß auch objektive Daten mittlerweile. Ich weiß, wie

Wohnprojekte sein müssten (Lehrperson III, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 43-45).

Fehler zu machen ist ihrer Auffassung nach „Lebenspraxis“. Aber daraus sollte dann auch gelernt werden:

Und Lebenspraxis ist: Wir lernen aus Fehlern. Und das kann man auch umdrehen - und das sagen auch manche Philosophen, ich beschäftige mich damit auch, nur der ist ein kluger Mensch, der die Fehler nicht zweimal macht. Man lernt aus Fehlern, weil man hat was für richtig gehalten und fällt auf die Nase. Nanu? (Lehrperson III, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 56-56).

Lehrperson III zufolge kommt es zu Fehlern, weil man in dem entsprechenden Moment etwas für richtig hält und dann aber „auf die Nase fällt“. Fehler sind aber nicht nur negativ zu bewerten, da aus diesen gelernt werden kann.

Der Themenbereich, in dem Lehrperson III tätig ist, hat sie aufgrund dessen, dass man dort entweder ganz oder gar nicht involviert ist, allerdings schon an ihre Grenzen gebracht:

Und vor vier Jahren hatte ich die Schnauze voll. „Ach, vergiss es“. Da haben die Nachbarn gesagt: „Das geht nicht. Du kannst jetzt nicht einfach aufhören“. Und dann sag ich: "Stimmt". Nun erzähl ich immer Folgendes: Ich hab die Flinte ins Korn geworfen als ich aufgeben wollte und nun hab ich keine Flinte mehr. Also zum ins Korn werfen. Und nun hab ich bis zum Ende meines Lebens mit diesem Projekt zu tun. (...) Jetzt probier ich's hier mit denen, wo wir hier sind, gemeinschaftliches Wohnen zu leben (Lehrperson III, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 19-19).

Da es bei der Thematik „Gemeinschaftliches Wohnen“ nicht um Wissen geht, das man einfach konsumieren kann, sondern um etwas, das die wirklich Interessierten direkt betrifft, ist hier ein Unterschied zu „herkömmlichem“ Kursgeschehen zu verzeichnen. Natürlich können sich die Teilnehmenden zunächst informieren, in dem sie an diesen Seminaren teilnehmen. Aber in erster Linie geht es nicht nur darum, etwas dazu zu lernen, sondern letztlich Handlungen folgen zu lassen und ein konkretes Wohnprojekt zu beginnen und darin involviert zu sein.

Anders ist es wiederum in den Kontexten, in denen Lehrperson II unterrichtet. Sie stellt heraus, dass es auch für sie wichtig ist, immer das eigene für das Seminar mitgebrachte Wissen zu überprüfen. Seminare können sich anders entwickeln als zunächst geplant und angenommen und daher muss auch dort eine Anpassung vor Ort stattfinden. Außerdem

besteht immer die Möglichkeit, dass das eigene „Lehrendenwissen“ schon überholt ist. Fehler bzw. Fehlinformationen müssen zurückgezogen werden:

Ja, das ist ne gute Frage, weil ich natürlich als derjenige, der auch mit einem ganz bestimmten Wissenskoffer kommt, diesen Wissenskoffer nicht einfach so auspacken kann. Sondern ich muss auch gewisse Dinge auch innerhalb der Erarbeitung dann im Seminar auch einfach dann in dem Koffer lassen und sagen - ja das stimmt so gar nicht mehr. Oder es ist eben halt gar nicht mehr so brand aktuell für diesen Arbeitsbereich oder für diese Person. Oder es stimmt von meinem Ansatz gar nicht mehr, was ich eigentlich ursprünglich mal mit dem Seminar machen wollte. Und das heißt, ich muss mich als Seminarleiter, als Lehrender auch immer - selbst reflektieren sowieso - aber irgendwie auch mit meinen Wissensständen abgleichen. Also ich kann nicht immer wieder hingehen und sagen "So, jetzt schütt ich meinen Handwagen hier aus und alles das, was da drin ist, ist ok." Sondern ich muss auch natürlich auch die Sachen auch wieder zurückziehen und sagen "Jawoll, weiß ich das vielleicht gar nicht in dem Bereich b) stimmt das gar nicht, stimmt, das hab ich falsch wiedergegeben". Also ich muss da nicht diesen, diese Wissensdominanz, dieses Wissenspooling haben - was ich sage, ist jetzt ok. Heißt natürlich, ich muss offen sein, offen sein natürlich für die Leute, die da sitzen und auch für deren Koffer, die die mitbringen. Wenn da jetzt plötzlich was drin ist, was ich gar nicht verstehe, kann ich nicht sagen, das... geht gar nicht, das passt jetzt hier gar nicht rein, sondern ich muss schon versuchen, wo ist die Verlinkungsart oder wo ist die Möglichkeit das mit einzubauen (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 40-41).

Lehrperson II betont in diesem Kontext, dass sie offen sein muss für das, was die TeilnehmerInnen an „Wissensköffern“ mitbringen. Auch wenn es für sie selbst unbequem ist, muss sie versuchen eine Passung herzustellen und nicht abzublocken, weil es z.B. in die ursprüngliche Seminarkonzeption nicht hineinpasst.

In Situationen bzw. bei bestimmten Inhalten, bei denen noch keine Positionierung der Lehrperson stattfinden konnte, beschreibt Lehrperson II folgende Strategie:

Ich habe mir über die Jahre so eine Strategie zurecht gelegt, dass ich das immer offen lege, also wenn ich sozusagen so einen inneren Konflikt mit mir habe, dass ich das mit den Seminar-TeilnehmerInnen offen lege und sage, "liebe Leute, wir haben jetzt, was weiß ich, so wie das gerade dargestellt haben, drei Ansätze und ich würde mich zu diesem Ansatz eher hingezogen fühlen, aber ich merke gerade, dass das irgendwie zu diesem Zeitpunkt nicht passt oder oder. Also es macht als Lehrender für mich keinen Sinn, ich sag mal ganz vorsichtig, diesen Wissenskoffer so fest verschlossen zu halten, so nach dem Motto - das ist meiner, das ist meine Einstellung, das ist meine Haltung, weil ich dann nämlich an diese Grenzen stoße und innerhalb des Lernarrangements oder des Lernsettings eben halt nicht mehr authentisch wirke. Dann wirke ich da wie so eine Marionette, die irgendwas zu

spielen hat. Und das thematisiere ich. Ich sage: „Wir kommen hier jetzt nicht weiter oder wir haben hier mehrere Ansätze, mehrere Wissensbereiche, die sich gut ergänzen, was ich vorher gar nicht gesehen hab in meiner Vorbereitung, wie gehen wir jetzt damit um?“ Ich schmeiße den Ball sehr häufig zurück in diesen ... ja in den Gruppen, um mit der Gruppe an sich irgendeine Lösung zu finden. Und da spielt nicht mehr mein Wissen jetzt eine entscheidende Rolle. Ich gehe dann eher in diesen zweiten Rang und denk mir, ich begleite sie und sie sollen ja was sich herausarbeiten, welches sie in der Praxis anwenden können (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 44-45).

Lehrperson II ist eine solche Situation geläufig, da sie sich für das Aufkommen dieser eine Strategie überlegt hat. Es wird nicht zwanghaft versucht, eine Position zu finden, sondern der Zustand des Abwägens mit in das Seminar getragen und als innerer Konflikt offen gelegt.

Lehrperson IV steht dieser Situation allerdings völlig anders gegenüber:

Dass Trainer oder Dozenten eine Eindeutigkeit haben müssen in ihrer Aussage. Um letztendlich auch den Leuten, die an solchen Seminaren oder Trainings teilnehmen, die Möglichkeit zu geben, sich erstmal mit mir zu identifizieren. Aber auf der anderen Seite ist es auch ne Aufgabe, dass man diese Eindeutigkeit ganz deutlich auch für sich sieht. Eigentlich auch die Toleranz besitzt, dass das eine Sache ist, die für mich individuell zutrifft, aber nicht für jemanden anders. Und das müssen die Leute spüren. Und das hat wieder was mit dieser Entscheidung zu tun. Ja? Ich muss den Leuten immer die Möglichkeit geben, sich zu entscheiden. Ob das für sie in Ordnung ist oder nicht in Ordnung. Ich selber muss eindeutig sein, mit dieser Bereitschaft, dem ganz klaren Signal, dass es anders sein kann (Lehrperson IV, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 79-79) .

Lehrperson IV sieht für sich die Notwendigkeit, eine Entscheidung getroffen zu haben, bevor sie vermittelnd agiert. Es geht nicht darum, den Teilnehmenden vorzuschreiben, was falsch oder richtig ist, sondern selbst eine Meinung zu haben. Während Lehrperson II also „innere Konflikte“ durchaus mit in die Seminare tragen würde, würde Lehrperson IV diese Konflikte schon gelöst haben wollen.

Beide Herangehensweisen haben m. E. nach Konsequenzen für das Seminargeschehen. Es stellt sich nämlich die Frage, ob eine immer schon abgeklärte und positionierte Lehrperson die Sensibilität und den Raum für temporäre Unentschlossenheit bei den TeilnehmerInnen zulassen kann, wenn sie es bei sich selbst schon nicht zulässt?

Die Handlungsstrategie bei Lehrperson II, die „innere Konflikte“ bezogen auf bestimmte Seminarthemen mit ins Seminar trägt, ermutigt meines Erachtens nach die TeilnehmerInnen

dazu, den Zustand der Unentschlossenheit zu akzeptieren und zu ertragen und somit eine Grundlage zu schaffen, auf der letztlich eine Verortung stattfinden kann.

Lehrperson II wechselt also im Vergleich zu Lehrperson IV die Ebene und gesellt sich „in den Kreis“ der Lernenden:

Ich sitze dann auch häufig mit im Kreis oder mit in dem Plenum oder ich bin da nicht immer ständig irgendwo an der Tafel. Diesen klassischen Lehrer denk ich mal kann man in der Berufsbildung meines Erachtens nicht mehr permanent auspacken. Der ist - obsolet, will ich nicht sagen- aber er ist im Prinzip.... Der wirkt in einigen Bereichen gut, wenn man eben ein Fachwissen bringen will. Ist es eher so'n Erarbeitendes, ein Begleitendes, dann muss der Lehrer mit in die Gruppe rein (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 46-46).

In Abhängigkeit davon, welche Art von Wissen vermittelt werden soll, findet Lehrperson II unterschiedliche Vermittlungsformen sinnvoll. Dabei wird zwischen dem Fachwissen, das hier mit dem eher deklarativen Wissen gleichzusetzen ist und dem prozeduralen Wissen unterschieden. Die Begriffe werden nicht benutzt, aber sinngemäß umschrieben. Handelt es sich also um deklaratives Wissen, das vermittelt werden soll, eignet sich ihrer Auffassung nach „der klassische Lehrer an der Tafel“ gut. Sollen Lernprozesse aber eher begleitet und Wissen erarbeitet werden, ist ein Ebenenwechsel sinnvoll und die Lehrperson „muss mit in die Gruppe rein“.

Lehrperson II greift in diesem Zusammenhang „die Fehlerkultur“ auf, die ihrer Ansicht nach gesellschaftlich vorherrscht. Fehler werden nur ungern zugegeben, aus Sorge davor „ausgezählt zu werden“:

Wir sind da auch gesellschaftlich glaube ich festgelegt. Mehr oder weniger. Dass wir eben halt ungerne Fehler zugeben und das meistens aber ja extreme Portale sind, um Entwicklungen voran zu stoßen. Und zu sagen: „So - ich hab da jetzt irgendwie einen Fehler gemacht und jetzt gehe ich da ganz offen mit um“ - ohne, dass mich da irgendjemand auszählt und sagt: „Was bist du denn für'n Verlierer?!“, sondern damit wirklich konstruktiv umgeht. Also diese Fehlerkultur steckt in den Köpfen sehr stark drin, erziehungstechnisch, schultechnisch. Aber da stecken große Potenziale drin. Wenn man einfach offen mit umgeht und sagt: „So - da hab ich wirklich mich verhauen oder da hab ich irgendwas vollkommen falsch geplant“ - dass man das nochmal erörtert, kurz bespricht und sagt: „Jawohl, ja, das versteh ich -jetzt sind da Dinge für mich nochmal klar geworden“, ist in dem normalen Schulsystem, ich habe ne Zeit lange auch in dem normalen Schulsystem gearbeitet, schwierig (Lehrperson II, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 80-82).

Es wird zwar ein großes Potenzial darin gesehen, zu Fehlern zu stehen, diese zu erörtern und so für sich selbst einen Erkenntnisgewinn zu erreichen, aber durch Erfahrungen als Lehrkraft in einer Schule kann Lehrperson II sagen, dass der Rahmen z.B. im normalen Schulsystem das nicht besonders fördert und oft unmöglich macht. Im Interview wurde in diesem Zusammenhang ergänzt, dass der Rahmen, in dem sie nun agiert, die Möglichkeit bietet, das Angesprochene stärker zu leben.

Lehrperson I weist ebenfalls darauf hin, wie schwierig es sein kann, Fehler einzugestehen. Im Zentrum steht dabei weniger die Einsicht, dass man nicht alles wissen, kann als Fehler offen zu gestehen:

Du siehst das so, an bestimmten Stellen ist das vielleicht so, weil ich gar nicht alles weiß. Man muss da keine Allmachtsfantasien entwickeln. Man muss ihm da nicht die Flanke bieten, sondern man muss dann an dieser Stelle mit solchen Personen so umgehen können - aus meiner Sicht, dass man ihm auch sagt, eine gewisse Form von Offenheit auch zulassen können. Das ist schwer. Das ist wirklich schwer. Das zu akzeptieren, dass man nicht alles kann ist nicht das Thema, sondern auch an bestimmten Stellen Fehler zu zulassen oder sie zu zugeben oder auch den anderen um Vertrauen zu bitten. Weil, wenn der lernen will, geht das aus meiner Sicht nur mit Vertrauen. Also mit den Lerninhalten, die ich vermitteln muss. Das kann man sonst schlecht (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 79-79).

Fehler gestehen heißt für Lehrperson I auch, den anderen um Vertrauen zu bitten. Dieses Vertrauen ist aus ihrer Sicht insofern ein wichtiger Punkt, als dass es eine Voraussetzung ist, um lernen zu können.

Wenn eine Situation auftritt, in der etwas nicht gewusst wird oder noch keine Positionierung im Hinblick auf ein Thema stattgefunden hat, betont Lehrperson I die Wichtigkeit, als Lehrperson aber eine Position zu haben, was den Umgang mit einer solchen Situation angeht:

Ich würde das trennen. Einmal, was mach ich als Lehrender, um mit dieser "Schwachstelle", da könnt ich auch mal was lernen, da hab ich auch ein Defizit vielleicht oder wenn ich feststelle, dass ich nicht adäquat eine pädagogische Haltung dazu habe, sondern um mich schlage und den platt mache, dann muss ich sagen, dann muss ich was lernen. Das ist nicht in Ordnung (Lehrperson I, Quelle des Wissens/Fehlerkultur: 81-81).

Es wird herausgestellt, dass es wichtig ist, sich für solche Fälle eine Handlungsstrategie zu überlegen. Betont wird dabei aber auch, dass es trotzdem eine schwierige Situation ist und bleibt. Das lässt sich m. E. unter anderem auf die Zielgruppe zurückführen, mit der

Lehrperson I (und Lehrperson V) zusammenarbeitet. Es handelt sich dort um 18-25 Jährige, die begleitend zur Berufsschule Stützunterricht wahrnehmen.

Fazit:

Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle Lehrpersonen mit der Situation vertraut sind, in der sie innerhalb eines Seminars bei sich selbst auf Wissenslücken stoßen. Alle Lehrpersonen, mit Ausnahme von Lehrperson IV, sagen darüber hinaus von sich, dass sie eigene Fehler mit ins Seminargeschehen aufnehmen und sie den TeilnehmerInnen gegenüber zugeben. Es sei denn, davon ist aufgrund der Zielgruppe (z.B. GrundschülerInnen) abzuraten. Lehrperson IV ist diesbezüglich sehr zurückhaltend und spricht von eigenen Fehlern lediglich im Kontext des Vermittlungsprozesses. Also sie schaut - und das zuerst bei sich selbst - z.B. bei Rückfragen oder Unverständnis gewissen Inhalten gegenüber, ob sie das Wissen richtig vermittelt hat oder nicht und ob daher andere Interpretationen als die beabsichtigten stattgefunden haben. Lehrperson IV betont auch die Wichtigkeit, als SeminarleiterIn eine Eindeutigkeit im Hinblick auf die Inhalte zu haben. Zusammen betrachtet erscheinen hier die Schilderungen der Überzeugungen, bezogen auf eigene Fehler und den Umgang mit „Noch-Nicht- Positionierungen“ von Lehrperson IV, konsequent. Es wird sehr gezielt und „eindeutig nachvollziehbar“ nach (objektiven) Fehlern geschaut und genau so klar und eindeutig eine Position vertreten.

Dabei möchte ich noch einmal an die Themen- und Zielgruppenspezifika erinnern. Überzeugungen über die Natur des Wissens scheinen stark von den Themen und den TeilnehmerInnen abzuhängen. Bei Lehrperson IV, die auch in Firmen Coachings anbietet, wird die von ihr betonte und als sehr wichtig erachtete Eindeutigkeit in der Aussage und Positionierung zu den Themen des Seminars womöglich durch die Zielgruppe eingefordert.

Die von Lehrperson II angesprochene Fehlerkultur - es werde einem nicht leicht gemacht, Fehler zu zugeben – lässt sich aus den Aussagen der anderen Befragten nicht ableiten. Allerdings sei in diesem Zusammenhang daran gedacht, dass ein Effekt der Sozialen Erwünschtheit hier Rechnung tragen kann. Besonders vor dem Hintergrund der Situation, die sich bei der Interviewdurchführung ergibt. Beim Ausfüllen eines Fragebogens ist man anonym, im Interview nicht.

4.4.6 Fazit: Erste Forschungsfrage

Forschungsfragen:

1. **Wie sehen sich Lehrpersonen selbst als „Quelle des Wissens“, zu der sie im Lehrprozess für die Lernenden werden?**
2. Welche Überzeugungen haben die Lehrpersonen bezüglich der Sicherheit des Wissens?
3. Was kann aus der Perspektive der Lehrpersonen ihre Epistemologischen Überzeugungen bedrohen?

Als „Quelle des Wissens“ wird hier der Ursprung des Wissens verstanden. Bezogen auf die Lehrperson bedeutet das, dass sie im übertragenen Sinne durch ihre Funktion als Vermittlerin dieses Wissens, den Ursprung oder die Basis des Wissens für die Lernenden im Seminar darstellt.

Diese Dimension bzw. Hauptkategorie ist dem psychologischen Ansatz und dort der Untersuchung von Schommer entnommen (siehe Kapitel 2.2.6).

Die Unterteilung der Dimension „Quelle des Wissens“ in fünf Subkategorien ist im Zuge der hier vorliegenden Untersuchung entstanden und hat die Funktion, sich auf einzelne Facetten konzentrieren zu können und so aus fünf Bereichen eine Antwort auf die erste Forschungsfrage zusammen zu tragen.

Auf die Frage also, wie sich Lehrpersonen selbst als Quelle des Wissens sehen, zu der sie im Lehrprozess für die Lernenden werden, lässt sich folgendes festhalten:

Erkenntnisse aus den Subkategorien „Allwissende“ und „Semi-Allwissende“:

Die Lehrpersonen beschreiben ihr Selbstverständnis in der hier speziell definierten Weise überwiegend in der Funktion, die sich der Kategorie „Semi-Allwissende“ zuordnen lässt. Sie können die Lernenden aufgrund ihres fachlichen Überblicks innerhalb der Lernprozesse unterstützen und beraten. Es gibt bei ihnen lediglich allwissende Anteile, die sich auf den konkret definierten Seminarrahmen beziehen und dort nur im Hinblick auf eindeutiges Wissen - (siehe Kapitel 4.5.1 „Eindeutigkeit des Wissens“) d.h. klare Inhalte, klare Ziele, mit der Möglichkeit zur Überprüfung - vorhanden sein können.

Erkenntnisse aus der Subkategorie „Aufklärung zum Selbstdenken“:

Es zeichnet sich darüber hinaus insgesamt ein Bestreben der Lehrpersonen ab, „ihre“ Lernenden dazu anzuregen, zu den jeweiligen Seminarinhalten eigene Ideen und Gedanken

zu entwickeln. Dabei wird wiederholt ein methodisch erzeugter Perspektivwechsel angesprochen, der dabei helfen soll „über den Tellerrand zu schauen“.

Erkenntnisse aus der Subkategorie „Akzeptanz von Hinterfragung“:

Insgesamt zeigen die Lehrpersonen eine deutliche Akzeptanz gegenüber den hinterfragenden TeilnehmerInnen (bezogen auf Wissen) und Verständnis im Hinblick auf das „in Frage stellen“ ihrer Person (bezogen auf die Lehrperson). Das liegt m.E. nach daran, dass alle Lehrpersonen Erklärungsansätze für das Zustandekommen von Hinterfragung bzw. des „in Fragestellens“ haben.

Erkenntnisse aus der Subkategorie „Fehlerkultur“:

Alle Lehrpersonen sind vertraut mit Situationen, in denen sie innerhalb eines Seminars bei sich selbst auf Wissenslücken stoßen. Sie selbst sehen sich daher als Quelle fehlbar. Das wird allerdings von keiner der Lehrpersonen negativ bewertet. Es wird aber darauf hingewiesen, dass ein gewisses Fachwissen vorzuweisen sein müsse und Wissenslücken im Seminar nicht dauernd auftreten dürften. Da Fehler und Wissenslücken im Seminar oder - entstanden durch das Seminargeschehen - offen zugegeben werden, wird den Lernenden signalisiert, dass die Lehrperson nicht allwissend ist. Hier lässt sich ein logischer Zusammenhang der einzelnen Überzeugungsfacetten (Subkategorien) erkennen: Die Lehrpersonen wissen um ihre eigene „Fehlbarkeit“, daraus resultiert eine Akzeptanz dahingehend, dass von TeilnehmerInnen hinterfragt wird und gleichzeitig wird an die Mündigkeit (Adorno) der TeilnehmerInnen appelliert.

Bezug zum psychologischen Ansatz:

In Anlehnung an den psychologischen Ansatz Rückschlüsse auf „Entwicklungen“ und „Reif Zustände“ von Epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen zu ziehen, kann hier kaum stattfinden. Die dort erarbeiteten Entwicklungsstufen sind für die hier untersuchte Zielgruppe nicht hinreichend ausdifferenziert. Überlegungen zu dieser Problematik finden sich im Ausblick (siehe Kapitel 5).

Bezug zum pädagogischen Ansatz:

Um einen Bezug zu der Untersuchung von Hof herzustellen, eignet sich die von ihr erarbeitete Einteilung in „Kursleitertypen“ bzw. „Selbstverständnisse“ (siehe Kapitel 2.1.2). Wenn versucht wird, Hofs „Profile“ auf die vorliegenden Subkategorien anzuwenden, lässt sich folgender Unterschied feststellen: Hof zieht z.B. eine klare Trennung zwischen Lehrpersonen, die über spezifisches Sach- oder Handlungswissen verfügen und dieses

Wissen in erster Linie weitergeben möchten (FachexpertInnen) - und - Lehrpersonen, die über ein Wissen zur Gestaltung von Lehrprozessen verfügen und daher in erster Linie Lern- und Bildungsprozesse initiieren und begleiten möchten (MethodenexpertInnen). Sie stellt darüber hinaus fest, dass sich die KursleiterInnen selbst vorwiegend *einem* KursleiterInnentyp zuordnen, d.h. FachexpertInnen werden in einer Person nicht mit MethodenexpertInnen verbunden.

Im Prinzip könnten die zwei Subkategorien „Allwissende“ und „Semi-Allwissende“ ebenfalls als KursleiterInnentypen bezeichnet werden. Dort werden die Bereiche „Fachwissen“, „Methodik“ und „Schaffung eines sozialen Ortes für Gespräche“ allerdings nicht getrennt voneinander betrachtet. In dieser Untersuchung kommen die angesprochenen Aspekte in beiden „KursleiterInnentypen“ vor, allerdings in unterschiedlich starker Ausprägung.

Übereinstimmungen gibt es m. E. bei den KursleiterInnentypen „Allwissende“ und „Fachexperte“. In beiden Fällen geht es darum, das spezifische Wissen in erster Linie weiterzugeben. Und wie Hof ebenfalls feststellte, könnte auch hier „der Gesprächspartner“ nicht mit dem „Allwissenden“ kombiniert werden.

Allerdings sind in der Subkategorie „Semi-Allwissende“ sowohl der „Methodenexperte“ und der „Gesprächspartner“ vereint vorhanden und basieren in der tatsächlichen Lehrhandlung auf dem „Fachexperten“. Es geht dort sowohl darum Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten (vgl. Zitat Lehrperson II, 46-46, S.99), spezifisches Sachwissen und Handlungswissen zu vermitteln (vgl. Zitat Lehrperson VI, 8-8, S.63) als auch einen sozialen Ort für Gespräche zu schaffen (vgl. Zitat Lehrperson V, 84-88, S.62). Das heißt nicht, dass es sich hierbei um eine Restkategorie handelt, in der alles vertreten ist, sondern es kommt hier auf die Gewichtung der einzelnen Aspekte an. Das Individuum mit seinen individuellen Förderungsbedarfen steht in der Subkategorie „Semi-Allwissende“ stärker im Fokus als das (unbedingt) vermittelte deklarative oder prozedurale Wissen. Um dieses geht es allerdings letztlich doch, sobald der individuelle Zugang gefunden wurde. Dieser Zugang lässt sich teilweise leichter durch einen geschaffenen „sozialen Ort für Gespräche“ mit der Lehrperson selbst oder den anderen TeilnehmerInnen herstellen. Kurz: Ich sehe deutliche Zusammenhänge zwischen den Charakteristika der KursleiterInnentypen, die sich gegenseitig bedingen und sich m. E. nach daher schwer voneinander trennen lassen.

Bezug zu Harmeier:

In den Ausarbeitungen von Harmeier lässt sich z.B. der Fall „Elke Schmidt“¹⁴ in den Kontext der Subkategorie „Fehlerkultur“ einordnen. Elke Schmidt gehört dem Kursleitertypus „Adaptierende“ an. Aus dem mit ihr geführten Interview ergab sich, dass sie in Bezug auf ihre Fachkompetenz „freimütig eigene Defizite einräume“ (Harmeier, 2009, p. 115). Magnus Köhler lässt sich ebenfalls dieser Subkategorie zuordnen, ist von Harmeier aber bei den „Skeptikern“ untergebracht. Auch er steht zu seinen Fehlern: „Also das werde ich nicht mehr machen, dass ich den da teilweise ins Lächerliche gezogen habe“ (ebd. p. 154). Daran zeigt sich, dass sich das Ordnungssystem von Harmeier thematisch sehr von dem hier vorliegenden unterscheidet und sich dahingehend keine Antworten auf die hier im Interesse stehenden Forschungsfragen finden lassen.

Rita Schneider lässt sich thematisch in der Subkategorie „Akzeptanz von Hinterfragung“ verorten. Sie fürchtet allerdings durch das Hinterfragen der TeilnehmerInnen eine Herabsetzung ihrer Person (Harmeier, 2009, p. 169). Sie ist dem Kursleitertypus „Skeptiker“ zugeordnet (siehe Kapitel 2.1.3), dem zufolge eine misslungene Auseinandersetzung mit der Fortbildung stattgefunden hat. Daraus folgt m. E., dass die Schwerpunkte der Untersuchung über die Natur des Wissens unter besonderer Berücksichtigung der Subkategorien, sich sehr wohl als zentrale und persönlich bedeutsame Themenbereiche für viele Lehrpersonen darstellen, da einige Aspekte eben auch in der Untersuchung von Harmeier „von allein“ immer wieder aufgegriffen werden. Darin ist eine weitere Legitimation für die hier vorliegende Untersuchung zu sehen. Dass die angesprochenen Aspekte in Harmeiers Interviews aber nicht *systematisch* aufgegriffen werden, liegt selbstverständlich an der Zielsetzung Harmeiers Studie, die ihren Fokus - wie in Kapitel 2.1.3 ausgeführt - anders setzt.

Einige von Harmeiers Befragten verstehen sich als versierte FachexpertInnen. Dabei zeigte sich, dass sich diese Form des Selbstverständnisses die Auseinandersetzung mit der

¹⁴ Elke Schmidt (40): Seminarthema: Deutsch als Fremdsprache; geringe Lehrerfahrung (1Jahr)

Fortbildung ungünstig beeinflusst. Besteht die Überzeugung ausreichend qualifiziert zu sein, wird kein Bedarf für Qualifizierung gesehen, sondern entsprechende Angebote vielmehr als Bedrohung der eigenen Identität bewertet (Harmeier, 2009, p. 200).

Die hier dominierende Zuordnung der Selbstverständnisse der befragten Lehrpersonen zu der Subkategorie „Semi-Allwissende“, kann möglicherweise einen Erklärungsansatz in dem Verweis auf die Auswirkungen der Wissensgesellschaft finden. Die unter anderem mit der Wissensgesellschaft einhergehende Verkürzung der Halbwertszeit von Wissen, bieten den Hintergrund vor dem die hier untersuchten Überzeugungen über die Natur des Wissens entstanden sind. Ich sehe Zusammenhänge zwischen der aktuellen Kurzlebigkeit von Wissen und dem Selbstverständnis der Lehrpersonen dahingehend, sich weniger als Allwissende zu sehen und sich den vorliegenden Bedingungen anzupassen (siehe dazu auch Kapitel 4.8).

4.5 Hauptkategorie Sicherheit des Wissens

In der Hauptkategorie „**Sicherheit des Wissens**“ stehen im Gegensatz zur Hauptkategorie „Quelle des Wissens“ die Inhalte und nicht die Lehrperson selbst im Fokus. Mit Sicherheit ist zum einen die Zuverlässigkeit (Dauerhaftigkeit) des Wissens gemeint und zum anderen die Eindeutigkeit (Unzweideutigkeit) des Wissens. Insgesamt ist diese Dimension bzw. Kategorie in vier Subkategorien unterteilt: 1. Eindeutigkeit des Wissens; 2. Dauerhaftigkeit des Wissens; 3. Ambivalenz des Wissens und 4. Vergänglichkeit des Wissens. Dabei sind die Subkategorien „Eindeutigkeit des Wissens“ und „Ambivalenz des Wissens“ als Gegenpole zu sehen, genau wie „Dauerhaftigkeit des Wissens“ und „Vergänglichkeit des Wissens“.

4.5.1 Eindeutigkeit des Wissens

Sicherheit des Wissens/Eindeutigkeit des Wissens: In der Subkategorie „**Eindeutigkeit des Wissens**“ ist Wissen entweder richtig oder falsch. Es gibt keinen Interpretationsspielraum. Wissen ist gesichert und zum Beispiel durch Literatur belegbar. Das Wissensverständnis entspricht hier in erster Linie dem deklarativen Wissen. Das im Fokus stehende Wissen ist für diesen spezifischen Augenblick, unter den jeweiligen speziellen Bedingungen der Situation eindeutig.

Als Auftakt für die Ausarbeitung dieser Kategorie passt meines Erachtens das Zitat von Lehrperson II sehr gut, da sich dort die Forderung einiger TeilnehmerInnen nach einer Eindeutigkeit des Wissens widerspiegelt:

Es gibt natürlich Leute, die genau diesen Ansatz fahren, die sagen, so- ich setze mich da jetzt hin und (Lehrperson II) muss mir da jetzt zu einem Thema X was sagen. Und sie stoßen dann an ihre Grenzen, der wie sagt man- der Auseinandersetzung. Sie wollen sich nicht auseinandersetzen mit dem Thema, sie können sich nicht auseinander setzen aufgrund von Kognitionsgrenzen...keine Ahnung, weiß ich nicht und dann werden sie fuchsig und schmeißen dann den Ball meistens mit sehr hoher Geschwindigkeit dem Lehrer zurück unter dem Motto: "Du bist doch hier derjenige der das hier zu entscheiden hat". Das ist eine brennzliche Situation. Eine brennzliche Situation deswegen, weil ich ihnen den Ball ja auch nicht wieder zurückschmeißen möchte mit hoher Geschwindigkeit, sondern ich werde versuchen schon auch diese Ängste und Unstimmigkeiten in ihren Köpfen mit aufzunehmen und versuche sie auch dann noch, manchmal gelingt das aber auch wirklich nicht, sie auch dann noch auf dem Weg zu begleiten und trotzdem den Kopf auf zu machen. Aber sie sind dann sehr penetrant und sagen "Wieso, wir kommen hier her, du sollst uns zum Thema X was sagen und jetzt erzählst du uns hier zwar irgendeine Wissensbasis, aber wir kommen hier irgendwie nicht mit klar, das mit einander auszutauschen. Nun sag uns doch mal, wie wir das jetzt hier machen sollen". Die wollen dann klare Anweisungen haben. Dann kann man natürlich schon, wenn man die Sachanalyse gut gemacht hat, kann man natürlich schon nen Ablauf hinschreiben so- jetzt machste das, das und und das und das und dann läuft das. Die gibt es. Und die wollen auch nur dieses verrichtungsorientierte funktionale Wissen haben. Also die wollen sagen, so der (Lehrperson II) hat mir das gesagt und jetzt gehe ich mit diesem Wissen dahin und ich arbeite das jetzt so ab, ohne das zu reflektieren. Und wenn jemand sagt, wieso machst du das? „Das hat (Lehrperson II) so gesagt“ (Lehrperson II, Sicherheit des Wissens/Eindeutigkeit des Wissens: 48-48).

Es gibt Lehrperson II zufolge immer wieder die Situation, in der einige TeilnehmerInnen gern gesagt bekommen möchten, was „das Richtige“ ist und wie mit Inhalten umgegangen werden soll. Die Lehrperson hat die Erfahrung gemacht, dass einige TeilnehmerInnen verärgert reagieren, wenn sie dazu aufgefordert werden, sich selbst zunächst mit der jeweiligen Thematik auseinander zu setzen. Sie haben zum Teil sehr klare Vorstellungen von der Rolle der Lehrperson: Diese soll nämlich wissen, was richtig und falsch ist und „die Lösung“ verraten. Sie fordern, dass die Lehrperson genau sagt, was innerhalb des Seminars zu machen ist und wie das Jeweilige umzusetzen ist.

Lehrperson II zieht als Erklärungsansatz unter anderem die Angst von TeilnehmerInnen heran. Sie sagt, diese TeilnehmerInnen wollen und können sich nicht auseinandersetzen und reagieren, da sie sich an ihre Grenzen gebracht fühlen, „fuchsig“. Es geht dann also nicht darum, Inhalte selbst begründet zu bewerten, sondern die Bewertung verabreicht zu

bekommen, damit dieses „verrichtungsorientierte funktionale Wissen“ genommen und angewendet werden kann. Lehrperson II ist sich der Anforderung und Erwartung an ihre zugeschriebene Rolle, nämlich die richtigen Antworten zu verteilen, bewusst, bewertet diese aber kritisch.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal das Zitat von Lehrperson IV aufgreifen, dass ich bereits für die Subkategorie „Fehlerkultur“ (siehe Kapitel 4.4.5) angeführt hatte. Ich finde, dass es besonders an dieser Stelle der Diskussion um die Eindeutigkeit des Wissens Erhellendes beiträgt bezüglich der subjektiven Innenwelten der Lehrpersonen. Lehrperson IV ist der Auffassung, dass es wichtig ist für sich selbst als Lehrperson eine Eindeutigkeit herzustellen:

(...) dass Trainer oder Dozenten eine Eindeutigkeit haben müssen in ihrer Aussage. Um letztendlich auch den Leuten, die an solchen Seminaren oder Trainings teilnehmen die Möglichkeit zu geben, sich erstmal mit mir zu identifizieren. Aber auf der anderen Seite ist es auch ne Aufgabe, dass man diese Eindeutigkeit ganz deutlich auch für sich sieht. Eigentlich auch die Toleranz besitzt, dass das eine Sache ist, die für mich individuell zutrifft, aber nicht für jemanden anders. und das müssen die Leute spüren und das hat wieder was mit dieser Entscheidung zu tun. Ja? Ich muss den Leuten immer die Möglichkeit geben sich zu entscheiden. Ob das für sie in Ordnung ist oder nicht in Ordnung. Ich selber muss eindeutig sein, mit dieser Bereitschaft, dem ganz klaren Signal, dass es anders sein kann (Lehrperson IV, Quelle des Wissens/Eindeutigkeit des Wissens: 79-79) .

Während Lehrperson II also sagte, dass TeilnehmerInnen eine Eindeutigkeit einfordern, sieht Lehrperson IV es als ihre Aufgabe, eine Eindeutigkeit herzustellen, damit sich die TeilnehmerInnen mit ihr identifizieren können.

Dem Zitat zufolge hängt die Eindeutigkeit des Wissens also auch von der Person, die sich mit diesem Wissen auseinandersetzt, selbst ab. Sie kann für sich selbst eine Klarheit schaffen und eine Entscheidung treffen, wo sie sich selbst verortet. Sie stellt damit also in diesem Fall die Eindeutigkeit des Wissens selbst her.

Lehrperson VI greift bei der Frage nach „Eindeutigkeiten des Wissens“ ein für diesen Kontext gern verwendetes Zitat auf: „ $1+1=2$ “ :

Ich glaube, dass es in bestimmten, soweit ich das dann immer sagen kann, aber in bestimmten Wissenschaften würde ich schon sagen, gibt es bestimmte Wahrheiten. Wobei ich auch da immer wieder glaube, (ähm...überlegt) also, dass $1+1$ zwei ist, ja das ist halt ne bestimmte Formel, oder wie man's auch immer nennen will. Darauf haben wir uns verständigt (Lehrperson VI, Sicherheit des Wissens/ Eindeutigkeit des Wissens: 34-34).

Die Frage nach der Eindeutigkeit des Wissens wird im Interview zunächst generell gestellt, dann aber auf die zu vermittelnden Kursinhalte bezogen. Lehrperson VI zieht hier also ein Beispiel heran, bei dem man sich auf etwas „Wahres“ verständigt hat. In mathematischen Kontexten ist Wissen für sie eindeutig. Auch Lehrperson V versucht die Frage nach der Eindeutigkeit über eine kontrastierende Gegenüberstellung zu beantworten, in dem sie die Bedeutung von Gedichten mit der Tatsache, dass eine bestimmte Person das Kanzleramt innehat und es sich dabei um ein Faktum handelt, über das man nicht diskutieren muss, vergleicht:

Die Frage ist nicht einfach. Die Frage ist schon nicht einfach. Wie soll man da ein klare Antwort drauf geben? (lacht) Nehmen wir mal ein Gedicht. Es gibt ganz seltene Momente hier, weil ich Gedichte selber mag, und wenn ich denke, das passt mal, dann mach ich auch das mal. Einfach etwas ganz anderes, weil ich der Meinung bin, dass Gedichte auch oft ein Schlüssel sind zu ganz anderen Ebenen sich kennen zu lernen, die Welt zu sehen usw. Da gibt es wenig richtig oder falsch. Da gibt es immer nur die Kommunikation. Wie ich etwas verstehe. Und was ich damit mache. Das ist nicht wie, "wie heißt die Bundeskanzlerin?" Da gibt es nur ein richtig oder falsch. Das heißt, damit will ich sagen, es gibt Fakten, die sind einfach nicht zu bestreiten (Lehrperson V, Sicherheit des Wissens/ Eindeutigkeit des Wissens: 27-27).

Wird die Eindeutigkeit bei deklarativem Wissen über „richtig“ und „falsch“ prüfbar, bringt Lehrperson III noch eine weitere Komponente ins Spiel. „Richtig“ wird in dem speziellen Fall in Form von „das hat gut funktioniert“ sichergestellt:

Da geht das anders und zwar: Da läuft das über Best Practice. Stell was vor, was funktioniert. Das mach ich auch. Einmal erzähl ich, wo es funktioniert hat. Es gibt in Göttingen ein Projekt (...). Also erzähle ich den Leuten immer, wie das Projekt in der Goethestr. 43 funktioniert hat. Und dabei erzähl ich alle Komponenten. Gemeinschaftliches Wohnen funktioniert heutzutage nur wenn: (...) Wenn die 5 Bedingungen erfüllt sind, dann klappt das (Lehrperson III, Sicherheit des Wissens/Eindeutigkeit des Wissens 17-18).

Die Eindeutigkeit von Wissen wird über Absprachen und festgelegte Normen gesichert. Normen und feste Absprachen funktionieren aber nur in bestimmten Bereichen:

Das ist was anderes. Das macht mir jetzt auch Spaß das nochmal auseinanderzuklamüsern. Dieses Faktenwissen ist nochmal eine Extraabteilung. Dieses geometrische Gesetz, das geht nur einmal. Da kann man nicht empfinden und fühlen und so weiter. Und die Bauvorschriften für ein wärme gedämmtes Haus ist

auch eine DIN Norm. (...) Und das trennen wir schön. Bei diesem Thema Gemeinschaftliches Wohnen, da muss man die ganzen Fakten...das ist diese Abteilung. Das ist am Objektivsten, wie man das so nennt. (...) Und zwar dieses kommunikative Aushandeln. Das ist der Vorgang (Lehrperson III, Sicherheit des Wissens/Eindeutigkeit des Wissens: 64-65).

Auch Lehrperson III stellt „geometrische Gesetze“ und „DIN Normen“ ihrem Kursinhalt gegenüber, um den Unterschied zu verdeutlichen. Bei einem Thema wie „Gemeinschaftliches Wohnen“ spielt jeder einzelne involvierte Charaktere eine entscheidende Rolle, daher gibt es dort keine „Bauvorschriften“ nach denen gehandelt werden kann, weil alles „kommunikativ ausgehandelt“ werden muss.

Bei „reinen Wissensfragen“, damit ist hier Deklaratives Wissen also Faktenwissen gemeint, gibt es eindeutig nachprüfbar Fakten, die ohne Schwierigkeiten nachgeschlagen werden können:

Also bei reinen Wissensfragen gehen wir an Computer und gucken bei Google nach. (...) Wenn wir irgendwas nicht wissen, dann gucken wir bei den Fachleuten, also bei den kompetenten Leuten nach. Das ist so die eine Sache. Und manchmal im Gespräch sagen viele Leute, glaub ich nicht und denn muss ich's zitieren, aus den Quellen (Lehrperson III, Sicherheit des Wissens/Eindeutigkeit des Wissens: 15-15).

Ob verschiedene Persönlichkeiten in einem „Gemeinschaftlichen Wohnprojekt“ miteinander auskommen werden, muss im jeweiligen Einzelfall ausdiskutiert und ausprobiert werden. Da gibt es kein eindeutiges „Richtig“ oder „Falsch“.

Fazit:

Die Zitate der Subkategorie „Eindeutigkeit des Wissens“ zeigen, dass Wissen aus Sicht der Befragten in der Regel nur eindeutig ist, wenn es sich um deklaratives Wissen handelt. Dort werden als Schlagworte „Gesetze“ und „Normen“ aufgegriffen. Diese Normen beruhen darauf, dass man sich auf diese „Wahrheiten“ verständigt. Es geht also darum auszuhandeln und festzulegen, was „wahr“ ist. In vielen Bereichen ist „richtig“ und „falsch“ nicht objektiv auszumachen. Für diesen Fall wird von Lehrperson III eine Annäherung an etwas, das tendenziell „richtig“ ist, aufgegriffen. Sie greift für ihre Zusammenhänge „Best Practice“ Beispiele auf. Etwas, das funktioniert, kann demnach also nicht falsch sein, wenn das Ziel erreicht wird.

Wissen kann als eindeutig klassifiziert werden, wenn zwischen richtigem und falschem Wissen, innerhalb eines spezifischen Kontexts, unterschieden werden kann. Dabei spielt der Faktor Zeit keine Rolle, d.h. das Wissen ist nicht nur eindeutig, weil richtig und falsch auf

Dauer Bestand haben, sondern es geht um den spezifischen Moment, in dem Wissen jeweils eindeutig sein kann. Anders ist es allerdings in der folgenden Kategorie:

4.5.2 Dauerhaftigkeit des Wissens

Sicherheit des Wissens/Dauerhaftigkeit des Wissens: In der Subkategorie „Dauerhaftigkeit des Wissens“ geht es um unumstößliche Wahrheiten.

Als Wahrheit wird hier nicht ausschließlich deklaratives Wissen verstanden, sondern auch prozedurales Wissen. Der Fokus liegt auf der zeitlichen Dauer. Unumstößlich ist, genau wie die Kategorie „Allwissende“, nicht absolut zu verstehen. Hier ist also Wissen gemeint, dass nicht durch starke Kurzlebigkeit gekennzeichnet ist, sondern über einen langen Zeitraum (z.B. über Generationen) Bestand hat.

Vor dem Hintergrund der Diagnose einer Wissensgesellschaft (Bell, 1985) wird - neben der zunehmenden Bedeutung theoretischen Wissens sowie moderner Informations- und Kommunikationstechnologien und der durch das Internet geschaffenen Basis für breite Informationsmöglichkeit - ein Verlust an Bedeutung und Gültigkeit von vermitteltem bereichsspezifischem Wissen betont, hervorgerufen durch das rasante Anwachsen neuen Wissens (Hof, 2001, p. 7). Die Kategorie „Dauerhaftigkeit von Wissen“ und auch das dazugehörige Gegenstück „Vergänglichkeit des Wissens“ (siehe Kapitel 4.5.4) ist in diesen Kontext einzubetten.

Den Auftakt zu dieser Kategorie bildet ein Zitat von Lehrperson II, für die es ganz klar Wissen gibt, das über lange Jahre „hält“:

Ich sag mal in dem Bereich der Schlüsselkompetenzen, wenn man jetzt mal so die Kommunikationskompetenz und solche Sachen- gibt es schon Wahrheiten, die auch lange lange Jahre halten. Also die auch meines Erachtens unumstößlich sind. Also gerade in dem Beruf hier, in den Klinika. Also dass man wirklich wertschätzend und zuvorkommend mit Höflichkeit und Humor und solche Sachen, den Leuten entgegentreten muss. Das denk ich mal sind schon unumstößliche Wahrheiten (Lehrperson II, Sicherheit des Wissens/Dauerhaftigkeit des Wissens: 33-

34).

Für Lehrperson II sind also Wertschätzung, Höflichkeit und Humor im Umgang mit anderen unumstößliche Wahrheiten. In diesem Kontext wird der Begriff „Schlüsselkompetenz“¹⁵ aufgegriffen. Lehrperson II wertet demnach bewährte Umgangsformen in ihrem Berufsbereich als Wahrheit, die über Jahre Bestand hat. Wahrheit und Wissen werden in diesem Kontext häufig gemischt verwendet. Wissen, das eindeutig als richtig oder falsch identifizierbar ist, wird m. E. hier als Wahrheit betrachtet.

Lehrperson V beschreibt die von ihr in einem bestimmten Rahmen vermittelten Inhalte als unangefochten:

... und aus der Erwachsenenbildung kann ich nur sagen, da ist es immer so, bei der Wissensvermittlung, dass ich etwas anschiebe, also aufgrund des Studiums, was ich habe und viel mehr aber noch meine Erfahrungen. Und das ein Stück weit, der theoretische Input. Und ich unterrichte pädagogische Mitarbeiter. Die arbeiten hier an Grundschulen und für die mache ich dann auch so methodische, didaktische Schulungen. Ne? Also ich vermittel ihnen das Wissen auf der - ja kann man fast sagen- auf der unangefochtenen Ebene, dessen was ich auch belegen kann, oder wo ich Bücher zu sagen kann, oder Namen (Lehrperson V, Sicherheit des Wissens/ Dauerhaftigkeit des Wissens: 37-37).

Wissen ist also so lange wahr, bis es angefochten wird. Bewiesen werden diese Wahrheiten mit Rückgriff auf Literatur.

Die Nachfrage im Hinblick auf die Überzeugungen bezüglich der Existenz unumstößlicher

¹⁵ **Schlüsselkompetenzen** sind Kompetenzen, die für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind.

Gemäß OECD spricht man von Schlüsselkompetenzen, sofern folgende drei Kriterien erfüllt sind: 1) Sie tragen zum Erfolg auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene bei. 2) Sie werden benötigt, um bedeutsame komplexe Anforderungen bzw. Herausforderungen in möglichst vielen Kontexten bewältigen zu können. 3) Sie sind für alle Individuen von Bedeutung. Gemeint sind also insbesondere Kompetenzen, die es erlauben, sich in verändernden Situationen der privaten und beruflichen Lebenswelt zurechtzufinden und diese mitzugestalten .

Wahrheiten führte in erster Linie dazu, dass begründet wurde, warum es keine unumstößlichen Wahrheiten geben würde. Das folgende Zitat zeigt ein Beispiel in dem eine Lehrperson von einer Wahrheit ausgegangen ist, nur um dann aber festzustellen, dass es eigentlich doch noch andere Möglichkeiten gibt:

Jetzt bleiben wir noch mal beim Lebenslauf. Es gibt erstmal nur in Anführungsstrichen nur die Wahrheit ,dass wenn man sich verkaufen will, muss man ne Form haben, um sich zu transportieren. Jedenfalls wenn man in diesem System überleben will. Dazu gehört aus meiner Sicht, das glaube ich auch, dazu hilft auf alle Fälle so ein Lebenslauf. Es gibt keine unumstößliche Wahrheit. Sondern, natürlich kann man den auch anders verkaufen. Auch Auszubildende haben mir gesagt: "Ich will jetzt keinen Lebenslauf schreiben, ich geh da persönlich hin". Ich sag: "Da nimmst du Papier mit". Dann geht der dahin, dann kriegt der, keinen Ausbildungsplatz, aber einen Praktikumsplatz. Musste er irgendwann nachreichen. Er musste eine Erfahrung machen, wo er trotzdem gewonnen hat. Gewonnen meine ich, seine Motivation hat er umgesetzt und hat dann aber auch in Anführungsstrichen dann akzeptieren müssen, dass das, was ich ihm angeboten habe, sinnvoll ist. Ok? Wenn Sie so wollen, unumstößliche Wahrheiten gibt es in diesem Sinne....ähm...Ich denke, es kann immer Ausnahmen geben, die einen auch überraschen (Lehrperson I, Sicherheit des Wissens/Dauerhaftigkeit des Wissens: 89-89).

Lehrperson I begreift Wahrheit in diesem Kontext als einen Erfahrungswert. Sie weiß aus Erfahrung, dass es bestimmte Verfahren gibt, die vorteilhaft sind, um sich zu transportieren. Dazu gehört ihrer Auffassung nach ein Lebenslauf. In der im Zitat angesprochenen Situation hat sie dem/der TeilnehmerIn angeraten, sich mit einem Lebenslauf zu bewerben. Diese/r wollte aber keinen schreiben, sondern - von der Norm abweichend - nur persönlich hingehen. Und obwohl es als „Wahrheit“ gelte, dass eine Bewerbung üblicherweise einen Lebenslauf erfordert, brauchte es entgegen der Erwartung der Lehrperson doch nicht zwingend das normalerweise als Voraussetzung geltende Format, um zum Erfolg zu kommen. Es gibt Lehrperson I zufolge also immer auch wieder Situationen, die den scheinbaren Wahrheiten zuwiderlaufen.

Fazit:

Aus den Zitaten ergibt sich, dass das Verständnis von dauerhaftem Wissen unterschiedlich ist. Während Lehrperson II eine Dauerhaftigkeit über den Erfolg des Einsatzes von wertschätzenden Umgangsformen in ihrem Arbeitsbereich sieht, sind für Lehrperson V unumstößliche Wahrheiten z.B. didaktische Inhalte, die sie auf einer „unangefochtenen Ebene“ vermittelt und dieses Wissen mit nennbaren Autoren und Büchern beweisen kann. Lehrperson I macht deutlich, an welchen Stellen für wahr Gehaltenes doch umgestoßen

werden kann und es daher keine unumstößlichen Wahrheiten gibt. Insgesamt sind von sechs Interviewpartnern drei der Meinung, dass Wissen nicht von Dauer ist, sondern schnelllebig und „flüssig“. Die anderen drei beziehen Dauerhaftigkeit auf ganz spezielle Bereiche.

4.5.3 Ambivalenz des Wissens

Sicherheit des Wissens/ Ambivalenz des Wissens: In der Subkategorie „**Ambivalenz des Wissens**“ steht die Berechtigung der Existenz mehrerer Konzepte parallel im Zentrum. Es muss also keine Entscheidung für ein Konzept getroffen werden, sondern es kann mehrere „Wahrheiten“ geben. Besonders vor dem Hintergrund einiger Seminarthemen, sind mehrere Konzepte wichtig und notwendig, da es sich z.B. um Geschmack handelt oder Interpretationsspielräume dazu führen, dass verschiedene Personen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

In dem folgenden Zitat wird erneut der Kontrast zwischen Naturwissenschaften, wo es unumstößliche Wahrheiten geben würde und „Bereichen, wo Verschiedenes nebeneinander stehen kann“ gezogen. Dabei wird auf die Themenabhängigkeit hingewiesen. Das Gegenstück zu den Naturwissenschaften wird nicht klar definiert, aber angedeutet, dass die eigenen Seminarthemen eben nicht in den Bereich gehören, wo es nur eine Antwort gibt:

Und ich finde sowieso auch, dass das nicht - klar es gibt bestimmte Bereiche, da gibt es dann diese unumstößliche Wahrheit, aber es gibt eben auch Bereiche, wo Verschiedenes nebeneinander stehen kann. Das ist natürlich auch tatsächlich immer wieder abhängig von den Themen. Also wie gesagt, ich unterrichte kein Mathe oder ich unterrichte nicht physikalische oder was irgendwie Geschichten, und da ist dann schon der Unterschied auch. Sollte es also auch mal so sein, dass ein Teilnehmer möglicherweise etwas falsch sagt, konfrontiere ich ihn auch nicht so massiv damit und sage „das ist jetzt völlig verkehrt“. Es gibt Kollegen, die machen das- ich finde das nicht so sinnvoll, sondern versuch dann eher so einzuladen nochmal drüber nachzudenken oder vielleicht gibts noch andere Vorschläge sowas in der Richtung.“ (Lehrperson VI, Sicherheit des Wissens/Ambivalenz von Wissens: 21-21).

Kommt es zu einer Situation, in der aber doch nicht unbedingt mehrere Konzepte nebeneinander stehen, sondern tatsächlich etwas Falsches gesagt wird, versucht Lehrperson VI eher zum Überdenken des Gesagten zu animieren und die Gruppe einzubeziehen als den Teilnehmenden unmittelbar mit seinem vermeintlichen Fehler zu konfrontieren.

Meines Erachtens nach liegt diesem aus Perspektive der befragten Lehrperson „wahrscheinlichen Lehrhandeln“ in so einer Situation eine grundsätzliche Akzeptanz mehrerer parallel existierender Sichtweisen und Konzepte zugrunde.

Zu späterer Stelle im Interview wird von Lehrperson VI „Stress“ als Gegenstück zu den Naturwissenschaften benannt und auf die verschiedenen Varianten, wie Stress empfunden werden kann, hingewiesen. Es wird auf die Koexistenz verschiedener Wahrheiten hingedeutet:

Wenn es um das Thema Stress geht, ähm dann empfindet das jeder ein Stück weit anders. Der eine hat feuchte Hände und kriegt Herzrasen. Und der andere ist dabei total ruhig. Das grenzt das immer weiter ein, von daher würde ich schon sagen, dass es da unterschiedliche Wahrheiten gibt (Lehrperson VI, Sicherheit des Wissens/Ambivalenz des Wissens: 34-34).

Im folgenden Zitat hat ein Kursteilnehmer eine Aufgabe für sich anders interpretiert als es ursprünglich von der Lehrperson gedacht war. Für die anderen TeilnehmerInnen schien die Aufgabe jedoch klar zu sein. Die Reaktion der TeilnehmerInnen auf seine Lösung war spöttisch:

Und natürlich meinte ich ursprünglich eher das, was dir Kraft gibt und so weiter. Wenn das aber auch ein Faktor für dich ist, find ich das auch sehr gut, dass du das erwähnt hast. Die anderen haben sich einen gefeixt, weil sie 100%ig davon überzeugt waren, dass ich es anders gemeint habe. Da hatten sie natürlich auch Recht. Und dennoch war es für mich auch wichtig, ihn nicht auszugrenzen dabei. Oder umgekehrt signalisiere ich ihnen auch immer wieder, dass was wir hier erarbeiten, also ich kann mir meine Fragen noch so genau überlegen, es kommen trotzdem unterschiedlichste Ergebnisse raus. Und ich sage dann durchaus auch, „Das, was dabei rauskommt, das hilft uns immer weiter. Egal was. Also ihr braucht nicht zu denken, ihr habt das jetzt irgendwie falsch erarbeitet“ (Lehrperson VI, Sicherheit des Wissens/Ambivalenz des Wissens: 46-46).

Lehrperson VI hat den Teilnehmer bewusst nicht auflaufen lassen, sondern weist darüber hinaus darauf hin, dass Ergebnisse durchaus sehr unterschiedlich ausfallen können. Diese unterschiedlichen Ergebnisse entstehen ihrer Erfahrung nach selbst dann, wenn man als Lehrperson meint sichergestellt zu haben, dass die Aufgabe klar und unmissverständlich gestellt wurde. In diesem Zitat wird deutlich, dass die Lehrperson nicht auf dieser einen Lösung beharrt, sondern auch andere „Konzepte“ zugelassen werden.

In den Kontexten von Lehrperson IV geht es, besonders beim Coaching und auch in den Bereichen von Farbberatung, sehr um die Individualität des Einzelnen. Besonders in solchen Zusammenhängen gibt es mehrere Konzepte, die in Frage kommen oder kombiniert werden, um der jeweiligen Person gerecht zu werden:

Und bei mir ist es tatsächlich so, dass für mich das ganz wichtig ist, eigentlich auch diese Individualität bei den Leuten zu sehen. Und sie auch dazu zu bringen, authentisch zu bleiben. Ja? Und daher ist das mit diesen Wahrheiten oder diesem Festgeschriebenen ganz schwierig. Also ich hab da schon immer den Fokus darauf zu sehen, passt das für die Person. Oder gibt es eben für die Person speziell noch eine andere Möglichkeit? Oder eine Kombination aus zwei Wegen? Ne? Das ist schon anstrengend. Das ist wahr (Lehrperson IV, Sicherheit des Wissens/Ambivalenz des Wissens: 44-44).

Durch das Bestehen mehrerer Möglichkeiten und „Wahrheiten“ parallel, wird allerdings auch damit einhergehend die erlebte Anstrengung beschrieben. Aus dem Interview insgesamt wird deutlich, dass besonders bei einigen der von Lehrperson IV unterrichteten Themen für jede Person neu erarbeitet werden muss, was für diese eine sinnvolle Lösung ist.

Fazit:

In der Subkategorie „Ambivalenz des Wissens“ lassen sich aus den Interviews folgende Überzeugungen ableiten: Es wird einerseits klar gesehen, dass es verschiedene Konzepte oder Wahrheiten parallel gibt. Andererseits wird ergänzt, dass es darüber hinaus in Ordnung ist, dass es mehrere Wahrheiten gleichzeitig gibt. Ob verschiedene Sichtweisen, die aus unterschiedlichen Wahrheiten resultieren, aber auch von allen TeilnehmerInnen akzeptiert werden, ist nicht immer selbstverständlich. Das zeigt die von Lehrperson VI beschriebenen Situation, in der die TeilnehmerInnen über die alternative Lösung einer Aufgabe feixen. In solchen Momenten hat die Lehrperson wiederum Möglichkeiten der Steuerung. Sie kann entweder zulassen, dass es eine abweichende Meinung bzw. ein abweichendes Verständnis gibt und diesem Raum geben. Sie kann allerdings auch korrigierend eingreifen und damit festlegen, was in diesem Kontext aus ihrer Perspektive falsch und richtig ist.

4.5.4 Vergänglichkeit des Wissens

Sicherheit des Wissens/Vergänglichkeit des Wissens: Bei der Subkategorie „**Vergänglichkeit des Wissens**“ geht es um die Schnelllebigkeit und Veränderbarkeit von Wissen. Diese Kategorie steht im Kontrast zu der Kategorie „Dauerhaftigkeit des Wissens“. Es wird zum Ausdruck gebracht, dass das hier gemeinte Wissen (deklarativ und prozedural) nicht von Dauer, sondern möglicherweise nur für einen bestimmten Moment und eine spezielle Situation gültig ist. Es gibt stets Neues zu berücksichtigen.

Besonders das deklarative Wissen unterliegt Lehrperson II zufolge der ständigen Veränderung und ist deswegen besonders vergänglich. Sie spricht davon, dass das Faktenwissen sehr „flüssig“ sei:

Aber Fachwissen, das wissen Sie ja selber, Fachwissen ist natürlich sehr flüssig sag ich mal. Es fließt sehr schnell und da sind natürlich gewisse Dinge, die häufig plötzlich gar nicht mehr so sind, wie sie vor fünf oder sechs Jahren gewesen sind. Da könnt ich mir schon vorstellen, dass man immer wieder auf Fachinhalte sich genau nochmal beschränken muss oder nochmal genauer anleuchten muss. Weil die verändern sich schon. Da gibt es glaube ich nicht das unumstößliche Wissen oder das, wo man sagt, naja das hat jetzt schon seit 100 Jahren Bestand. Vielleicht kleine Kernbereiche oder kleine Strukturen. Aber wenn ich mir so überlege Therapien oder pflegerische Entwicklung, die sich in den letzten 10-15 Jahren auf den Weg gemacht haben, haben eine ganz andere Dimension bekommen als das, was man vielleicht vor 100 Jahren gelernt hat. Da kann ich nicht sagen, das ist jetzt ne Wissensbasis, die ich immer wieder aus dem Schuh ziehe und sage, so das müsst ihr drauf haben (Lehrperson II, Sicherheit des Wissens/Vergänglichkeit des Wissens: 35-36).

Lehrperson IV erklärt das Nichtvorhandensein unumstößlicher Wahrheiten mit dem Hinweis darauf, dass es immer wieder Neues gibt, das berücksichtigt werden muss:

So ganz pauschal mag ich das nicht beantworten. Ich persönlich bin überzeugt, dass es keine unumstößlichen Wahrheiten gibt, sondern je nachdem, es mal - wie man etwas betrachtet, wie man etwas erlebt, bzw. wenn ich den wissenschaftlichen Bereich gehe, eigentlich diese Offenheit, dass es immer wieder neue Dinge gibt, die zu berücksichtigen, würde ich also für mich persönlich immer sagen, ne unumstößliche Wahrheit tja - was ist das?! Da kommt man ja fast ins philosophieren. Ja? (Lehrperson IV, Sicherheit des Wissens/Vergänglichkeit des Wissens: 36-37).

Fazit:

Die Vergänglichkeit und damit Kurzlebigkeit des Wissens wird von Lehrperson II besonders bei dem deklarativen Wissen gesehen. Um der Kurzlebigkeit zu begegnen wird vorgeschlagen, sich auf bestimmte Themenbereiche zu konzentrieren. Lehrperson IV betont, dass es dem Neuen gegenüber einer Offenheit bedarf.

4.5.5 Fazit: Zweite Forschungsfrage

1. Wie sehen sich Lehrpersonen selbst als „Quelle des Wissens“, zu der sie im Lehrprozess für die Lernenden werden?
2. **Welche Überzeugungen haben die Lehrpersonen bezüglich der Sicherheit des Wissens?**
3. Was kann aus der Perspektive der Lehrpersonen ihre Epistemologischen Überzeugungen bedrohen?

Es kann sich den Überzeugungen der sechs befragten Lehrpersonen im Hinblick darauf, wie zuverlässig und eindeutig Wissen ihrer Auffassung nach ist, über die Subkategorien „Eindeutigkeit des Wissens“, „Dauerhaftigkeit des Wissens“, „Ambivalenz des Wissens“ und „Vergänglichkeit des Wissen“ angenähert werden.

Dabei sei noch einmal angemerkt, dass sich in den Interviews zunächst allgemein auf Wissen und dann speziell auf das in den eigenen Seminaren zu vermittelnde Wissen bezogen wurde.

Erkenntnisse aus der Subkategorie Eindeutigkeit des Wissens:

Die Überzeugungen der Lehrpersonen gegenüber der Eindeutigkeit des Wissens unterscheiden sich dahingehend, dass es einmal als eine vom Wissen selbst ausgehende Eindeutigkeit gesehen wird, die also von der Form, in der Wissen vorliegt, abhängt: In diesem Fall also deklaratives Wissen - Fakten, auf die man sich verständigt hat. Diese Auffassung wird von der Mehrzahl der Befragten geteilt. Allerdings besteht auch Einigkeit darüber, dass diese Eindeutigkeit allerdings eher in den Naturwissenschaften vorliegt und da keiner der befragten Lehrpersonen naturwissenschaftliches Wissen vermittelt, diese „Eindeutigkeiten“ in ihrem Seminaralltag immer nur ansatzweise zu finden sind.

Eine andere Sichtweise ist, dass eine Eindeutigkeit selbst hergestellt werden kann (Lehrperson IV). Dabei wird also der Person selbst die Verantwortung zugesprochen, eine Eindeutigkeit herzustellen. Diese durch „richtig“ und „falsch“ klassifizierbare Eindeutigkeit muss in diesem Kontext allerdings ergänzt werden, da Lehrperson IV deutlich darauf hingewiesen hat, dass diese selbst hergestellte Eindeutigkeit nur für die jeweilige Person

zutreffen kann. Es ist in dem Fall also für diese Person „richtig“ oder „falsch“ und kann dabei nicht verallgemeinert werden.

Um einen Bezug zu der Hauptkategorie „Quelle des Wissens“ und dabei zu der Subkategorie „Allwissende“ herzustellen, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass eine Voraussetzung für den - wie hier definierten - „Allwissenden“ speziell diese Form des Wissens notwendig ist. Es muss also eindeutig sein, damit „richtig“ und „falsch“ überhaupt erkannt werden. Diese Form, also das deklarative Wissen, steht bei den hier befragten Lehrpersonen nie ausschließlich im Zentrum und liegt daher selten in Reinform vor. Das liefert also unter anderem einen Erklärungsansatz dafür, dass die Lehrpersonen nur in Anteilen der Kategorie „Allwissende“ zugeordnet werden können.

Meinungen und mehrere parallel existierende Wahrheiten finden in dieser Kategorie keinen Platz.

Erkenntnisse aus der Subkategorie Dauerhaftigkeit des Wissens:

Die befragten Lehrpersonen äußerten sich sehr unterschiedlich im Hinblick auf die Dauerhaftigkeit von Wissen. Während für Lehrperson II wertschätzende Umgangsformen in ihrem Arbeitsbereich den „unumstößlichen Wahrheiten“ zugeordnet wird, ordnet Lehrperson V das von ihr vermittelte Wissen in bestimmten Fortbildungen für pädagogische MitarbeiterInnen als Wissen auf der „unangefochtenen Ebene“ diesem Bereich zu.

Insgesamt ist bei den Lehrpersonen aber eine deutliche Skepsis bei der Frage danach, ob es unumstößliche Wahrheiten geben würde, aufgetreten.

Erkenntnisse aus der Subkategorie Ambivalenz des Wissens:

Aus dieser Subkategorie ergibt sich, dass z.B. Lehrperson IV und VI im Seminar mit Wissen zu tun haben, das einerseits Interpretationsspielräume bietet und darüber hinaus letztlich mehrere „Wahrheiten“ bzw. Sichtweisen zulässt. In beiden Fällen wird es, bezogen auf einige Seminarthemen, als Notwendigkeit gesehen, dass mehrere Wahrheiten zugelassen werden.

Erkenntnisse aus der Subkategorie Vergänglichkeit des Wissens:

Vor dem Hintergrund, dass die „Vergänglichkeit des Wissens“ nicht explizit Bestandteil des Leitfadens war und erst im Zuge der Auswertung als Gegenstück zu den unumstößlichen Wahrheiten hinzugefügt wurde, haben sich nicht alle Lehrpersonen diesbezüglich geäußert.

Lehrperson II und IV haben dazu Stellung bezogen, um auf die Frage nach der Existenz unumstößlicher Wahrheiten zu antworten.

Lehrperson II sieht die Schnelllebigkeit von Wissen besonders bei dem Faktenwissen und diesbezüglich die Notwendigkeit sich auf Fachinhalte zu beschränken und genau zu beleuchten. Aus ihrer Erfahrung habe sich, bezogen auf den pflegerischen Bereich, innerhalb kürzester Zeit sehr viel verändert.

Insgesamt ist in der Hauptkategorie Überzeugungen über die „Sicherheit des Wissens“ auffällig, dass die Termini „deklaratives Wissen“ und „prozedurales Wissens“ als solche nicht aufgegriffen werden, obwohl es, wie die Ausführungen über die Wissensarten zeigen (siehe Kapitel 3.1), eine gebräuchliche Unterscheidung ist und diese Unterscheidung inhaltlich auch von allen Lehrpersonen aufgegriffen wird.

Zusammenführung der Hauptkategorien: „Quelle des Wissens“ und „Sicherheit des Wissens“

Die Kategorie „Quelle des Wissens“ hängt mit der Kategorie „Sicherheit des Wissens“ eng zusammen, da das (Selbst-) Verständnis als Quelle des Wissens in Abhängigkeit von der Seminarthematik generiert wird: Ist Wissen klar und eindeutig, kann die Lehrperson eher „allwissend“ damit umgehen und sieht sich selbst daher weniger als jemand, der tendenziell berät und über Interpretationsspielräume diskutieren muss (vergleiche Subkategorie „Ambivalenz des Wissens“). Daher sind die zu vermittelnden Inhalte Teil der Basis, auf welcher der Lehrende seine Überzeugungen entwickelt.

Daher kann vorsichtig formuliert werden: Je eindeutiger und dauerhafter Wissen ist, desto eher geht die Lehrperson in die Rolle des Allwissenden, wie sie hier definiert wird, über.

4.6 Hauptkategorie Bedrohung der Epistemologischen Überzeugungen

In der Hauptkategorie „**Bedrohung der Überzeugungen**“ geht es um Bedingungen, die dazu führen, dass das Lehrhandeln nicht den eigenen Überzeugungen entsprechend umgesetzt werden kann und daher angepasst oder verändert werden muss. Diese Kategorie besteht aus den Subkategorien: 1. Einschränkung der Individualität 2. Rahmenbedingungen 3. Schutzmaßnahmen.

4.6.1 Subkategorie Einschränkung der Individualität

Bedrohung der Überzeugungen/Einschränkung der Individualität: In der Subkategorie „Einschränkung der Individualität“ geht es um Einflüsse, die dazu führen können, dass die Lehrperson in dem, was sie selbst ist und was sie als spezifische Lehrperson ausmacht und auszeichnet, eingeschränkt wird.

Lehrperson VI würde es als Bedrohung ihrer Überzeugungen sehen, wenn sie selbst begrenzt werden würde, in dem sie nicht mehr so leben bzw. die Seminare nicht mehr so gestalten dürfte, wie es ihrer Auffassung eigentlich entspricht:

Das ist ja jetzt ne heftige Frage. Ja ich glaube, wenn man mich da begrenzen würde. Also, wenn ich das tatsächlich so nicht mehr leben dürfte. Also, wenn ich quasi den Auftrag hätte, nur noch vorne zu stehen, also dass ich quasi bestraft werden würde, wenn ich den Unterricht, oder lehren würde, so wie ich bisher, wie mein Verständnis halt ist. Wenn man mich da irgendwie was weiß ich mit meinem Leben vielleicht nicht gerade, aber wenn man mich da ganz massiv bedrohen würde (Lehrperson VI, Bedrohung der Überzeugungen/Einschränkung der Individualität: 74-75).

Auf die Nachfrage, ob sie das denn überhaupt zulassen würde, wird mit einem kurzen Innehalten geantwortet:

Ne. Das ginge wahrscheinlich nur in einer Diktatur, so. Aber sonst wüsste ich nicht, was mich da...hab ich gar keine Fantasie zu. Es gibt natürlich auch Situationen, wo ich einen Teilnehmer vielleicht oder einen Menschen vielleicht auch mal nicht verstehe, weil er einfach eine Sichtweise hat, die mir so völlig fremd ist. Und auch da versuche ich letztendlich ihm näher zu kommen. Das ist so ähnlich, wie das, was ich vorhin bei Hermann Hesse beschrieben habe: Es gibt Situationen, da bin ich vielleicht noch nicht (Lehrperson VI, Bedrohung der Überzeugungen/Einschränkung der Individualität: 75-76).

Lehrperson III sieht sich selbst als Gemeinschaftsmensch. Eine Bedrohung wäre es für sie, wenn die Gemeinschaft zerfallen würde:

Also da passt dieses Bild mit der Flinte ins Korn werfen. Ich dachte, das ist ok. (...) Ich kann alleine gar nicht leben. Ich bin ein richtiger Gemeinschaftsmensch. (...) Deswegen ist es für mich unabdingbar bis zum Ende meines Lebens, dafür einzutreten, ganz- komme was da wolle. (...) Ich glaub im Grunde dieses: man darf nicht aufgeben. Deswegen kann mir nichts mehr passieren. Deswegen bin ich auch ruhig. Mir kann nichts mehr passieren. (...) Ich bin ein Gemeinschaftswesen und ein Wesen mit meiner Frau. Und dadurch halte ich mich aus auch. (...) Ich hab mich gefunden indem ich andere Menschen angeguckt habe. Also bedrohen würde, wenn

das auseinander fällt. Wenn diese Gemeinschaft zerstört wird (Lehrperson III, Bedrohung der Überzeugungen/Einschränkung der Individualität: 104-106).

Lehrperson II würde als Bedrohung empfinden, wenn man ihr den notwendigen Freiraum, um das zu sein, was sie ist, nicht mehr geben würde. Es wird von persönlichem Verhungern gesprochen:

Es gibt glaube ich zwei Sichtweisen. Auf der einen Seite natürlich die eigene Motivation. Das heißt meinen eigenen Habitus. Wenn ich mir überlege, ich würde nicht mehr der sein oder nicht mehr das sein können, was ich bin- wie ich auch arbeite und wie ich gewisse Thematiken mir erschließe und mir dieser Raum auch nicht mehr gegeben wird. Einmal a) die persönliche, das persönliche Verhungern sag ich jetzt mal ganz vorsichtig. Also man hat nicht mehr diesen Esprit, man ist ausgebrannt, man hat keine Lust mehr mit Menschen zu arbeiten oder sowas. Dann würde man wahrscheinlich auch sich selber demontieren (Lehrperson II, Bedrohung der Überzeugungen/Einschränkung der Individualität: 69-69).

Fazit:

Wichtig ist allen hier zitierten Lehrpersonen, dass sie den Freiraum bekommen, um auf ihre Art und Weise zu lehren. Diese Art und Weise basiert auf den in den beiden Hauptkategorien „Quelle des Wissens“ und „Sicherheit des Wissens“ behandelten Überzeugungen. Im Fokus steht in dieser Kategorie also das Ausleben der eigenen Persönlichkeit innerhalb des Lehr-Lerngeschehens. Den Aussagen zufolge wird es in der Regel (also bei den hier interviewten Lehrpersonen) als selbstverständlich empfunden, dass die eigene Persönlichkeit innerhalb des Lehrgeschehens Platz hat. Es gibt bei dieser Kategorie Überschneidungen mit der folgenden Subkategorie „Rahmenbedingungen“.

Ich denke, dass die Individualität aufgrund von Rahmenbedingungen, wie z.B. Zeitmangel eingeschränkt werden kann. Dabei würde ich allerdings versuchen eine Abgrenzung vorzunehmen, indem eine Einschränkung der Individualität als Folge von bestimmten Rahmenbedingungen eintreten kann. Daher bedingt das Eine zwar das Andere, dennoch möchte ich die beiden Faktoren getrennt voneinander stehen lassen.

4.6.2 Subkategorie Rahmenbedingungen

Bedrohung der Überzeugungen/Rahmenbedingungen: In der Subkategorie „Rahmenbedingungen“ geht es um Faktoren, wie z.B. zu wenig Zeit, zu wenig Geld oder wegfallende Räume, die dazu führen, dass das Ausleben der eigenen Überzeugungen eingeschränkt wird.

Als Bedrohung, die sich auf die Rahmenbedingungen zurückführen lässt, wird z.B. ein möglicher Abbau des Tätigkeitsbereichs seitens der Klinik empfunden, in der Lehrperson II arbeitet. In so einem Fall würde also weder Geld noch Zeit zur Verfügung stehen:

Und auf der anderen Seite natürlich, wenn die Rahmenbedingungen mir diese Räumlichkeiten gar nicht mehr geben. Also sprich, wenn die Klinik sagt, wir brauchen diesen Bereich nicht mehr und wir geben dafür a) kein Geld mehr und auch keine Räumlichkeiten und keine Zeit mehr, dass die Menschen sich weiterbilden. Das hatte ich mal vor so zehn Jahren glaube ich. Die Angst war sehr groß (Lehrperson II, Bedrohung der Überzeugungen/Rahmenbedingungen: 69-69).

Als bedrohliche Rahmenbedingung kann aber auch die Interaktion mit den TeilnehmerInnen empfunden werden, die aus unterschiedlichen Gründen teilweise die Lehrperson persönlich angreifen:

Ja, das kann ähm, ja, ich will nicht sagen, es gibt so ein paar böse Menschen dazwischen, aber es gibt natürlich schon immer welche die diese Art von Lernen, das was ich Ihnen jetzt geschildert habe, nicht so annehmen, die natürlich versuchen schon versuchen den Lehrenden da vorne zu torpedieren. In allen Variationen. Und manchmal natürlich auch unter der Gürtellinie. Man ist da ja offen für viele Dinge, man steht da auf dem Präsentierteller in einigen Seminaren (Lehrperson II, Bedrohung der Überzeugung(Rahmenbedingungen: 73-73).

Lehrperson II kennt Situationen, in denen die TeilnehmerInnen wie sie sagt „den Lehrenden da vorne zu torpedieren“ versuchen. In diesem Fall nehmen also die TeilnehmerInnen Einfluss auf das Lehrhandeln, das dieser Situation angepasst werden muss.

Auch Lehrperson I nennt den Faktor Zeit als Rahmenbedingung, die für das Ausleben der eigenen Überzeugungen maßgeblich ist. Daher wird mangelnde Zeit als eine Bedrohung gesehen:

Ich glaube das in einem inneren Konflikt, in den jemand gerät, ob er das bewusst jetzt macht, so wie ich jetzt z.B. sage, ich weiß, dass die objektiven Arbeitsbedingungen nicht mehr die Möglichkeit geben z.B. eine entsprechende Zeit zu haben um meine Form von Haltung und von Lerninhalten zu vermitteln. So wie ich das will. In so einer wertschätzenden Art. Sondern ich hab da keine Zeit mehr zu.

Weil ich eben andere Sachen machen muss. Die werden mir aufgedrückt. Dann glaub ich einfach, dass das auch dies Wertsystem, was man hat, was man auch schützen muss, in irgendeiner Form. Dass man in irgendeiner Form reagieren muss (Lehrperson I, Bedrohung der Überzeugungen/Rahmenbedingungen: 152-152).

Fazit:

Als Rahmenbedingung, die dazu führen würde, dass Überzeugungen nicht mehr so ausgelebt werden können, wie es der eigentlichen Absicht der Lehrperson entspricht, spielt ganz klar der Faktor Zeit eine Rolle. Dieser kann dadurch beeinflusst werden, dass z.B. mehr zusätzliche Aufträge von einer Lehrperson ausgeführt werden müssen und so für die Einzelperson im Seminar keine Zeit mehr bleibt. Als Beispiel wurde genannt, dass es zunehmende Verpflichtungen im Hinblick auf zu dokumentierende Tätigkeiten gibt. Je mehr Zeit für Dinge investiert werden muss, die mit dem eigentlichen Lehrprozess nichts zu tun haben, desto weniger Freiräume bleiben der Lehrperson, um sich entsprechend ausführlich um die TeilnehmerInnen zu kümmern.

4.6.3 Subkategorie Schutzmaßnahmen

Bedrohung der Überzeugungen/Schutzmaßnahmen: In der Subkategorie „Schutzmaßnahmen“ geht es um Möglichkeiten und Handlungsweisen, die die Lehrpersonen für sich sehen, um ihre Überzeugungen erhalten und leben zu können.

Als Schutzmaßnahmen, um die eigenen Überzeugungen erhalten zu können, beschreibt Lehrperson V, dass sie versuchen würde, entsprechend „bedrohliche“ Situationen zu meiden:

Also, das muss man dann tun. Es bleibt einem nichts anderes übrig. Ich glaube nur einfach, wenn ich's mir jetzt ganz einfach machen würde, würde ich sagen, ich würde einfach nicht in so einem Bereich unterrichten (Lehrperson V, Bedrohung der Überzeugungen/Schutzmaßnahmen: 107-109).

Auf die Nachfrage, ob es denn tatsächlich immer möglich wäre, sich der Situation zu entziehen, spricht Lehrperson V finanzielle Abhängigkeiten an. Dennoch würde sie immer versuchen sich einen Weg zu bahnen, um das zu sein, was sie ist:

Nein, ich glaube nicht, dass man das immer machen kann. Es gibt manchmal einfach Bedingungen im Leben, die einen - bleiben wir mal bei der finanziellen - die einen zwingen Dinge zu tun, die man nicht unbedingt so gerne hätte. Aber ich denk, ich bin so, dass ich egal wo ich arbeiten würde, immer zusehen würde, dass ich mir den Raum schaffe, den ich brauche. Ich glaube, das bin ich (Lehrperson V, Bedrohung

der Überzeugungen/ Schutzmaßnahmen: 121-122).

Lehrperson II bezieht sich im folgenden Zitat auf die in der Subkategorie „Rahmenbedingungen“ schon aufgegriffene Situation, in der die Lehrperson von TeilnehmerInnen persönlich angegriffen wird. Als bedrohendes Element werden hier Auseinandersetzungen mit TeilnehmerInnen gesehen. Um sich davor zu schützen, sollte man sehr viel Selbstkritik üben, viel Selbstbewusstsein haben und in seinem jeweiligen Themengebiet gutes Fachwissen haben. Die angesprochenen „Torpedoschüsse“ gilt es geschickt abzublocken oder diesen auszuweichen. Außerdem sollte es nicht persönlich genommen werden, sondern die möglichen Hintergründe, die dazu führen, dass TeilnehmerInnen der Lehrperson so begegnen, beleuchtet werden:

(...) und dann muss man schon wissen a) Was kann ich? Muss sehr viel Selbstkritik haben und sehr viel Selbstbewusstsein haben. Und ich muss natürlich auch das Fachwissen zu dem einzelnen Thema haben. Und ich muss natürlich auch manchmal diese Torpedoschüsse entweder geschickt abblocken oder eben halt auch geschickt ausweichen. Ok- lass ihn schießen, lass ihn da irgendwie rummehren(?) Aber im Großen und Ganzen geht das jetzt nicht in meine Persönlichkeit oder in meine Person hinein, sondern es hat was mit dem Thema an sich zu tun oder mit der Struktur, wo er jetzt gerade arbeitet oder sie (Lehrperson II, Bedrohung der Überzeugungen/Schutzmaßnahmen: 73-73).

Fazit:

Als Schutzmaßnahmen, um die eigenen Überzeugungen erhalten zu können, wird zum einen die Ausstiegsoption gesehen. Wenn die Bedingungen sich so ändern, dass man sich als Lehrperson zu sehr verbogen fühlt, kann dem immer auch ein Ende gesetzt werden, in dem dieser Rahmen verlassen wird. Sollte dies aber aus Abhängigkeitsgründen, z.B. finanzieller Art, nicht möglich sein, kann immer noch versucht werden, sich mit der Situation zu arrangieren, sodass z.B. die Überzeugung, sich dem Einzelnen immer gezielt zuwenden zu wollen, in kleinerem Maßstab versucht wird umzusetzen oder ein Kompromiss gefunden wird. Diese Handlungsoption bezieht sich in erster Linie auf „bedrohende“ Rahmenbedingungen. Selbstkritik, Selbstbewusstsein und fundiertes Fachwissen der Lehrpersonen wird als notwendige Voraussetzung gesehen, um die eigenen Überzeugungen erhalten und leben zu können.

4.6.4 Fazit: Dritte Forschungsfrage

1. Wie sehen sich Lehrpersonen selbst als „Quelle des Wissens“, zu der sie im Lehrprozess für die Lernenden werden?
2. Welche Überzeugungen haben die Lehrpersonen bezüglich der Sicherheit des Wissens?
3. **Was kann aus der Perspektive der Lehrpersonen ihre Epistemologischen Überzeugungen bedrohen?**

Unter „Bedrohung der Überzeugungen“ werden äußere Einflüsse verstanden, die - das den eigenen Überzeugungen entsprechende - Lehrhandeln einschränken. In der Auseinandersetzung mit dieser Thematik ergaben sich zwei Subkategorien, die sich auf die Art des einschränkenden Einflusses beziehen: „Einschränkung der Individualität“ und „Rahmenbedingungen“. Die dritte Subkategorie bezieht sich auf die Vorbeugung bzw. Entgegenwirkung dieses Einflusses: „Schutzmaßnahmen“.

Erkenntnisse aus der Subkategorie „Einschränkung der Individualität“:

In dieser Subkategorie wird z.B. von Lehrperson II und VI zum Ausdruck gebracht, dass es für sie eine Bedrohung wäre, wenn sie nicht mehr so sein und ihre Lehrtätigkeit umsetzen dürften, wie es eigentlich ihren Überzeugungen entspricht. Dabei führt Lehrperson VI zunächst rein hypothetisch von außen kommende „Zwänge“ an, ist allerdings unsicher, ob sie wirkliche Zwänge überhaupt zulassen würde. Lehrperson II sieht die Bedrohung eher darin, dass man ausgebrannt sein könnte und daher die Motivation verliert.

In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass nur von außen kommende „bedrohliche Umstände“ angeführt wurden. Das ist allerdings sehr wahrscheinlich auf die Fragestellung und damit verbundener Begrifflichkeit verbunden. Unter „Bedrohung“ wird natürlich etwas Negatives verstanden, während andere Aspekte, die dazu führen, dass sich Überzeugungen ändern, wie z.B. dass man von einer anderen Meinung überzeugt wird und Dinge im Laufe der Zeit anders sieht, in der Regel eher als positiv aufzufassen sind. Dieser Aspekt könnte ergänzend aufgenommen werden und als (Weiter-) Entwicklung von Überzeugungen untersucht werden. (siehe Kapitel 5)

Erkenntnisse aus der Subkategorie „Rahmenbedingungen“:

Aus dieser Subkategorie kristallisiert sich als überzeugungsbedrohliche Rahmenbedingung in erster Linie der Faktor Zeit heraus. Wenn der Rahmen, in dem die Lehrperson sich bewegt, keine zeitlichen und strukturellen Spielräume lässt, um den Überzeugungen

entsprechend im Lehrgeschehen agieren zu können, kann demnach in diesem eine Bedrohung für die Überzeugungen gesehen werden.

Erkenntnisse aus der Subkategorie „Schutzmaßnahmen“:

Um die eigenen Überzeugungen erhalten zu können, wird z.B. von Lehrperson V immer noch eine Ausstiegsoption gesehen oder zumindest versucht ein Kompromiss zu finden.

Lehrperson II würde sich zunächst über eine Analyse der Situation versuchen zu erklären, was der eigentliche Grund dafür sein könnte, dass sie von TeilnehmerInnen persönlich angegriffen wird. Sie führt dabei an, dass es wichtig sei, selbstkritisch zu sein und ein gutes Selbstbewusstsein zu haben, um mit solchen Situationen umgehen zu können.

4.7 Methodenreflexion

Bei der eingesetzten Methode, um Einblicke in die subjektiven Innenwelten von Lehrpersonen bezüglich ihrer Überzeugungen über die Natur des Wissens zu erhalten, handelte es sich, wie in Kapitel 4.2 ausführlich dargestellt, um leitfadengestützte problemzentrierte Interviews.

Problematik der ausgewählten Methodik:

Aufgrund der Komplexität und eines gewissen Abstraktionsniveaus des Themas, hat es sich während der Interviewdurchführung teilweise als schwierig herausgestellt, die Interviews entlang des roten (Leit-) Fadens kontinuierlich zu steuern. Da die befragten Lehrpersonen in ihren Seminaren sehr unterschiedliche thematische Schwerpunkte haben, war es notwendig, sich jeweils neu in die spezifische Situation hineinzusetzen. In so einem Fall gilt es abzuwägen, ob man sich a) um nicht zu weitschweifiges Material zu generieren, noch stärker an den Leitfaden binden müsste und keine weiterführenden Fragen stellt oder b) ob dadurch gerade das, was diese Form des Interviews auszeichnet - Spielräume für Neues zu lassen - dabei verloren gehen würde.

Weiterhin kann die Interviewsituation selbst m. E. nach schnell dazu führen, dass Befragte im Sinne der Sozialen Erwünschtheit antworten, da sie zum Zeitpunkt des Interviews nicht anonym sind und darüber hinaus auch nicht z.B. im Gruppengeschehen abtauchen können.

Vorteile der ausgewählten Methodik:

Durch die Offenheit, die die Interviewsituation mit sich brachte, ergaben sich Aspekte, die in dem Interviewleitfaden ursprünglich noch nicht berücksichtigt wurden. So konnte ein

Bereich „Bedrohung der Überzeugungen“ im ersten Interview ergänzt und daraufhin in den Leitfaden mit aufgenommen werden.

Innerhalb der Interviews mussten die Lehrpersonen häufig daran erinnert werden, dass es um die eigene Sichtweise geht. Oft wurden Fragen zunächst dahingehend beantwortet, dass das Jeweilige in Bezug auf die TeilnehmerInnen betrachtet wurde und nicht aus der eigenen Sichtweise heraus argumentiert wurde. Zum Beispiel bei der Frage: „Kommen innerhalb Ihrer Seminare manchmal auch für Sie neue Sichtweisen auf?“ wurde verstanden, ob bei den TeilnehmerInnen neue Sichtweisen aufkommen würden. Da dieser Fall häufiger auftrat, war die Methode des Interviewens insofern von Vorteil, als dass das Gespräch zu jeder Zeit wieder in die beabsichtigte Richtung gelenkt werden konnte. Darüber hinaus bestand durch die Interviewmethodik die Chance, die Kernaussagen der Befragten gelegentlich aufzugreifen und sicherzustellen, dass auch auf der Seite des Interviewenden keine Missverständnisse aufgekommen waren.

Die Interviewsituation bot darüber hinaus ein positiv aufgenommenes Format für die Lehrpersonen: Einerseits handelte es sich bei den Interviews um einen Anlass zur Reflexion über eigene Ansichten, andererseits kommt der Interviewte anders zu Wort, als es vielleicht in einer Diskussion mit anderen über ein solches Thema möglich wäre.

Allgemein:

Im Hinblick auf die Auswertung des Materials hat es beim Kategorisieren und Kodieren als hilfreich erwiesen, sich die Aufnahmen erneut anzuhören und nicht nur mit den Transkripten weiter zu arbeiten. Durch die Art und Weise, wie bestimmte Dinge von der Interviewperson gesagt werden, werden Bedeutungen und Zusammenhänge klarer, die möglicherweise beim Lesen übersehen werden.

Um einer perfektionistischen Selbstdarstellung der Lehrpersonen vorzubeugen, wurde in dieser Untersuchung versucht, durch Nachfragen und Hinterfragen im Hinblick auf die realistische Möglichkeit der Umsetzung von dem Genannten, eine glaubwürdige Aussage zu erzeugen. Dabei stellte sich heraus, dass einige Lehrpersonen tatsächlich einräumten, z.B. nicht immer genug Zeit zu haben, um sich so individuell um die Lernenden zu kümmern, wie es ursprünglich als gelebte Überzeugung dargestellt wurde. Andere konnten dem Nachfragen insofern begegnen, als dass die sehr individuelle Förderung Teil des vertraglich formulierten (Lehr-) Auftrags sei und sie diese Förderung daher leisten müssten.

4.8 Fazit der eigenen Untersuchung

Auf der Basis von sechs leitfadengestützten Interviews mit Lehrpersonen von der Volkshochschule Bremen und Bremen Nord, dem Institut für Berufs- und Sozialpädagogik und dem Klinikum Bremen Nord ließen sich drei Hauptkategorien mit jeweils drei bis fünf Subkategorien entwickeln. Mit Hilfe dieser Kategorien wurde versucht sich den Antworten auf die eingangs gestellten Forschungsfragen zu nähern. Bei den Forschungsfragen ging es darum, wie sich die Lehrpersonen in aktuellen Seminarkontexten selbst als Quelle des Wissens sehen, welche Überzeugungen sie bezüglich der Sicherheit des Wissens haben und was ihrer Auffassung nach als Bedrohung für ihre Überzeugungen wirken kann. Dazu wurde sowohl auf Studien aus dem hier als „pädagogischen Ansatz“ bezeichneten Bereich und auf Studien aus dem „psychologischen Ansatz“ zurückgegriffen. Im Zuge der Auseinandersetzungen mit den Epistemologischen Überzeugungen der sechs befragten Lehrpersonen konnte ein neues Begriffsverständnis des Phänomens herausgearbeitet werden. Dieses Begriffsverständnis ist nicht verallgemeinerbar, sondern bezieht sich speziell auf den Kontext der Untersuchung. Unter **Epistemologischen Überzeugungen** werden hier individuelle Einstellungen einer Person über die Natur des Wissens verstanden, die handlungsleitend wirken. Sie setzen sich aus einer Vielzahl von Facetten zusammen, die in ihrer Summe zu einem Gesamtkonstrukt werden, das bei jeder Person einzigartig ist. Besonderes Augenmerk liegt auf dem subjektiven Anteil, also den individuellen Annahmen über das Wissen. Als Dimensionen wurden die Hauptkategorien „Quelle des Wissens“, „Sicherheit des Wissens“ und „Bedrohung der Überzeugungen“ herausgearbeitet.

An dieser Stelle soll darüber reflektiert werden, ob die Forschungsfragen mit Hilfe der Subkategorien zufrieden stellend beantwortet werden konnten. Da es sich bei dem Untersuchungsgegenstand um subjektive Innenwelten von Lehrpersonen handelt, die aufgrund ihrer Komplexität nicht ohne Weiteres vollständig erfasst werden können, konnte selbstverständlich nur eine Annäherung an ein besseres Verständnis dieser stattfinden. Diese Annäherung hat m. E. stattgefunden.

Der Zugang zu den Innenwelten der InterviewpartnerInnen wurde über die Lehrpersonen selbst hergestellt, d.h. sie äußerten sich zu bestimmten Themenbereichen. Dabei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass von diesen natürlich nur angesprochen wurde, was sie zu sagen bereit waren. Der Effekt der „sozialen Erwünschtheit“ muss daher ebenfalls in die Bewertung der Ergebnisse einbezogen werden.

Ziel war es also, einen Einblick in das Überzeugungssystem der Lehrpersonen im Hinblick auf die Natur des Wissens zu erhalten. Vor diesem Hintergrund sollen die dargestellten Ergebnisse einmal auf die gegenwärtige Situation der Lehrpersonen bezogen werden:

Alle befragten Lehrpersonen befinden sich inmitten einer Zeit, in der die immer kürzer werdende Halbwertszeit von Wissen in aller Munde ist und Schlagwörter wie „Schlüsselkompetenzen“, die jeder haben sollte und die darüber hinaus auch noch vermittelt werden sollen, fallen.

In diesem wissensgesellschaftlichen Zusammenhang kamen also Fragen auf, wie die Lehrpersonen selbst damit umgehen, wenn sie sich „sich ständig veränderndem Wissen“ gegenüber sehen, das *sie* aber vermitteln sollen. Wie sie mit nebeneinander existierenden Konzepten umgehen, sich selbst noch nicht zu positionieren wissen und dann in eine Situation geraten, in der gezielt von TeilnehmerInnen hinterfragt wird, die sich mit Hilfe der Möglichkeit des Informationsbeschaffungssystems „Internet“ bereits vielfältig informieren konnten. Vor diesem Hintergrund sollten die dargestellten Ergebnisse betrachtet werden.

So könnten die Ergebnisse dieser Untersuchung und damit auch die Antworten auf die Forschungsfragen als „Konsequenzen“ der Wissensgesellschaft gedeutet werden: Dass Lehrpersonen eigenes Nichtwissen und die damit einhergehenden Unsicherheiten zunehmend akzeptieren; dass sie damit rechnen, dass auch TeilnehmerInnen unsicher sind und viel nach- und hinterfragen; dass sie sich damit abfinden, dass sie als Lehrpersonen mit der Aktualisierung ihres Wissens nicht immer mithalten können und daher Fehler zwangsläufig passieren und mit sie diesen Fehlern umgehen müssen und das auf vielfältige Weise auch schon tun.

Es konnten dahingehend Eindrücke gewonnen werden, dass es ebenfalls eine Akzeptanz zu geben scheint, wenn sich in einigen Themenbereichen noch nicht positioniert werden konnte, keine eindeutige Antwort auf eine Frage gefunden wird oder im Rückblick eigene Lehrhandlungen als unpassend bewertet werden.

Es soll hier noch einmal betont werden, dass die hier gewonnenen Erkenntnisse natürlich nur für die hier befragten Lehrpersonen gelten und nicht verallgemeinert werden können. Dennoch handelt es sich hierbei m. E. um ein Stück Realität.

5. Ausblick

Da das Untersuchungsformat „Diplomarbeit“ bestimmten Möglichkeiten und Grenzen unterliegt, wie in Kapitel 4.1 erläutert wurde, haben sich im Laufe der Auseinandersetzungen mit den „Epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen“ verschiedene Anknüpfungspunkte für Vertiefungen oder Ergänzungen ergeben:

Es könnte versucht werden anhand der konkreten Lehrhandlung wie z.B. „künstlich erzeugter Perspektivwechsel“, Indikatoren zu bilden, die auf ein bestimmtes Entwicklungsniveau von Epistemologischen Überzeugungen hindeuten.

Um für die Zielgruppe der Lehrpersonen aber eine Bezugsgröße zu haben, müsste m. E. der Bereich der „sophisticated epistemological beliefs“ (also fortgeschrittenen Epistemologischen Überzeugungen) ausdifferenziert werden. Selbst, wenn auf alle fünf Dimensionen von Schommer zurückgegriffen wird, sind die Dimensionen m. E. zu grob und es besteht Potenzial und Bedarf zum Ausdifferenzieren. Dabei könnten z.B. die Subkategorien „Aufklärung zum Selbstdenken“, „Akzeptanz von Hinterfragung“ und „Fehlerkultur“ jeweils eine bestimmte Form der fortgeschrittenen Epistemologischen Überzeugungen darstellen.

Bei diesen Überlegungen möchte ich es nun allerdings erst einmal belassen.

Weiterhin sind im Kontext des laufenden „NOWETAS-Projekts“ inzwischen zwei weitere Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt worden. Das Material lässt bereits ergänzende Facetten Epistemologischer Überzeugungen vermuten.

So zeigt sich z.B. bei Lehrperson VII (Klinikum Bremen Ost), dass sie im Hinblick auf Vergänglichkeiten und Ambivalenzen des Wissens eine besondere Auffassung vertritt. Sie bewertet diese sehr positiv, da ihrer Auffassung nach Veränderungen bereichernd wirken und neues Wissen das „alte Wissen“ nicht einfach ersetzt, sondern darauf aufbaut.

Lehrperson VIII fällt mit ihren Überzeugungen insofern aus dem Rahmen, als dass sie Themen unterrichtet, bei denen „richtig“ und „falsch“ noch viel komplizierter auszumachen sind. Ihre Seminartätigkeit findet mit Teilnehmerinnen, die zwischen 30 und 60 Jahre alt sind, statt und bezieht sich im Wesentlichen auf drei thematische Bereiche:

1. Spirituelles (Bewegungen/Gymnastik, Meditation, eingebunden in Gespräche)
2. Gesprächskaffee mit Älteren, bodenständige, materielle Dinge und Erfahrungen, weniger Probleme und eigene Reflexionen im Mittelpunkt
3. Hospiz

Lehrperson VIII findet es in ihrem Themenbereich schwierig, die Auflage der Lernzielfestlegung der VHS zu erfüllen. Lernziele sind dort schlecht messbar oder formulierbar.

Aus diesem Einblick lässt sich m. E. nach schließen, dass die „Überzeugungsvielfalt“ noch nicht erschöpft oder hinreichend erforscht ist. Darüber hinaus wurde in dieser Untersuchung der Bereich „Überzeugungen über die Natur des Wissenserwerbs“ ausgeklammert. Auch dort besteht noch Potenzial, sich weiterhin mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Ebenso gibt es Anschlussmöglichkeiten bei der dritten Hauptkategorie „Bedrohung der Überzeugungen“. Dort wurden Veränderungen von Epistemologischen Überzeugungen nur dahingehend betrachtet, dass etwas Negatives dazu führt, dass die Überzeugungen sich

verändern. Es besteht allerdings die Möglichkeit, diese Kategorie im Hinblick auf Entwicklungen ausgelöst durch „negative“ und „positive“ Anlässe zu erweitern. Individuen könnten z.B. mit ihren momentanen Überzeugungen unzufrieden sein und die alternativen Überzeugungen verständlich und nützlich finden und darüber hinaus Möglichkeiten sehen, die neuen Überzeugungen mit den alten Konzepten zu verbinden.

Innerhalb dieser vier angesprochenen Bereiche und sicherlich darüber hinaus besteht die Möglichkeit für weitere Untersuchungen.

Literatur:

- Aebli, H. (1983). Die Wiedergeburt des Bildungsziels und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In D. Benner (Ed.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. (pp. 33-44). Basel.
- Arnold, R. N., Sigrid; Nuissl, Ekkehard. (1992). Deutungsmuster. In P. A. d. DVV (Ed.), *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes* (pp. 53-76). Frankfurt/Main.
- Baer, D., & Wermke, M. (2002). Duden Fremdwörterbuch, [*unentbehrlich für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter ; 53000 Fremdwörter mit über 400000 Angaben zu Bedeutung, Aussprache, Grammatik, Herkunft, Schreibvarianten und Worttrennungen*] (7., neu bearb. und erw. Aufl., Weltbild Sonderausgabe. ed., Vol. Bd. 5, pp. 1056). Augsburg: Dudenverl.; Weltbild Verlag.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York, NY: Basic Books.
- Bell, D. (1985). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Bondy, E., Ross, D., Adams, A., Nowak, R., Brownell, M., Hoppey, D., et al. (2007). Personal Epistemologies and Learning to Teach. *Teacher Education and Special Education*, 30(2), 11-26.
- Bromme, R., & Kienhues, D. (2008). Epistemologische Überzeugungen: Was wir von (natur-)wissenschaftlichen Wissen erwarten können. In J. Zumbach & H. Mandl (Eds.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis* (pp. 193-203). Göttingen: Hogrefe.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. R.-W. Reusser, M. (Ed.), *Verstehen*. (pp. 163-182). Bern.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: Heath.
- Erpenbeck, J. R., Lutz von. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung : erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Flick, U. v. K., Ernst; Steinke, Ines. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*.
- Gerber, J. (2004). Intergenerationale Transmission epistemologischer Überzeugungen Entwicklung eines Erhebungsinstruments und Befunde zur Genese wissensbezogener Vorstellungen. Universität Bielefeld.
- Gieseke, W. (1999). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt (Ed.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 372-383). Opladen: Leske + Budrich.

- Harmeier, M. (2009). *"Für die Teilnehmer sind wir die VHS". Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen.*: W. Bertelsmann Verlag.
- Hof, C. (2000). Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichtens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 595-607.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hof, C. (2002). Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In B. W. Dewe, Giesela; Wittpoth, Jürgen (Ed.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln* (pp. 9-17): W. Bertelsmann Verlag.
- Hof, C. (2003). Wissensvermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In D. S. Nittel, Wolfgang (Ed.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge.* (pp. 25-34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hofer, B. K. P., P.D. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Kade, J. (1989). *Kursleiter und die Bildung Erwachsener.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J. S., Wolfgang; Dinkelaker, Jörg. (2009). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. H. Tippelt, A. (Ed.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 197-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- King, P. M. K., K.S. (1994). *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* San Francisco: Jossey Bass.
- Kitchener, K. S. K., P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Koob, D. (2008). Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Ökonomie und Pädagogik. Ein kritischer Einwurf. (Publication., from DIE: <http://www.die-bonn.de/doks/koob0901.pdf>)
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n-Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung (Publication.: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf)

- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77, 319-337.
- Magolda, M. B. B. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design- An Interactive Approach*. London: Sage.
- Meisel, K. (2005). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In Z. i. Z. Berlin (Ed.), *Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung- Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter-eine Dokumentation zur Veranstaltungreihe*. (pp. 19-28). Berlin: Eigenverlag.
- Moschner, B., Anschuetz, A., Wernke, S., & Wagener, U. (2008). Measurement of epistemological beliefs and learning strategies of elementary school children. [References]. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 113-133). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Moschner, B. G., Hans (2003). Gemeinsame Sommerakademie der Studienstiftung des deutschen Volkes und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Epistemologische Überzeugungen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 2.
- Müller, S., Paechter, M., & Rebmann, K. (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb (Publication.: http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf)
- Müller, S., Rebmann, K., & Liebsch, E. (2008). Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n – eine Pilotstudie. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 45(3), 99-118.
- Nittel, D. S., J. (2005). Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. *EB Erwachsenenbildung*, 2, 54-59.
- Nuissl, E. (1997). Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation. In DIE (Ed.), *DIE: Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung* (pp. 13-20). Frankfurt: DIE.
- Ordóñez, X. G. P., Vicente; Abad, Francisco J.; Romero, Sonia J. . (2009). Measurement of Epistemological Beliefs: Psychometric Properties of the EQEBI Test Scores. *Educational and Psychological Measurement*, 69.
- Peirce, C. S. (1985). *Die Festigung der Überzeugung*. Frankfurt/Berlin/Wien.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston.
- Peters, R. (2005). Jongleure ohne Profession. *Erwachsenenbildung*, 2, 60-65.
- Prechtel, P., & Burkard, F.-P. (2008). Metzler Lexikon Philosophie, *Begriffe und Definitionen* (3., erw. und aktualisierte Aufl. ed., pp. 705). Stuttgart: Metzler.
- Schmid, S. L., Alexander. (2007). Epistemologische Überzeugungen als kohärente Lagentheorien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 29-40.

- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. [References]. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schommer-Aikins, M., & Easte, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions *Educational Psychology Review*, 6, 293-319.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). [References]. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt.
- Strauss, A. C., Juliet. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim und Basel.
- Willke, H. (2004). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wirtschafts- und Sozialforschung. (2005). Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. (Publication.: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf)
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung*. Frankfurt: Campus Verlag.