FORSCHUNG

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

„THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG"

wbv DIE

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak
Kulturelle Erwachsenenbildung
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,
Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)
Erwachsenenbildung und Raum
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper
Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,
Martin Kronauer (Hg.)
Zugänge zu Inklusion
Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke
Organisation als Kontext der Professionalität
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,
Ingeborg Schüßler (Hg.)
Reflexionen zur Selbstbildung
Festschrift für Rolf Arnold
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)
Lernen und Lernberatung
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)
Entgrenzungen des Lernens
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader
Struktur und Wandel der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld
Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenbladt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

wbv DIE

Herausgebende Institution
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung
Korrektorat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1131** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

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

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1131

© 2016 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-5746-0 (Print)
ISBN 978-3-7639-5747-7 (E-Book)

Inhalt

Vorbemerkungen **9**

Danksagung **11**

1. Einleitung **13**

1.1 Problemdarstellung: Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung 13

1.2 Forschungsstand 15

1.2.1 Der Forschungsdiskurs zum Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung 16

1.2.2 Forschungsdesiderata und Forschungsfrage 22

1.3 Methodischer Zugang 23

1.4 Aufbau der Arbeit 24

2. Lehren in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Eine theoretische Explikation der Fragestellung **25**

2.1 Der Untersuchungsgegenstand: Orientierungen zum Lehren 25

2.1.1 Zum Verhältnis von Lehren und Lernen 25

2.1.2 Lehren als intentionale und asymmetrische Handlung mit Subjekt- und Objektbezug ... 27

2.1.3 Lehrsituationen – zwischen Interaktionssystemen und sozialen Praxen 28

2.1.4 Zum Verhältnis von Lehren und didaktischem Handeln 30

2.1.5 Fazit 31

2.2 Der Untersuchungskontext: Erwachsenenpädagogische Organisationen 32

2.2.1 Organisationsmerkmale: Mitgliedschaft, Zwecke und Hierarchien 33

2.2.2 Zur inneren Kollektivstruktur von Organisationen und äußeren Bezügen zur Umwelt ... 36

2.2.3 Fazit 40

2.3 Das Forschungsfeld: Eine theoretische Eingrenzung Allgemeiner Erwachsenenbildung .. 40

2.4 Zusammenfassung 42

3. Methodisches Vorgehen – Zur Rekonstruktion von Lehrorientierungen in erwachsenenpädagogischen Organisationen **44**

3.1 Methodologische Überlegungen zur Erfassung des „Konjunktiven“ in Organisationen 44

3.2 Datenerhebung 46

3.2.1 Zur Erhebung kollektiver Orientierungen durch Gruppendiskussionen 47

3.2.2 Zur Erhebung von individuellen Perspektiven durch leitfadengestützte Interviews 51

3.3	Das Sample der Studie	52
3.4	Auswertung der Daten	56
3.4.1	Die Auswertung der Daten mit der dokumentarischen Methode	56
3.4.2	Generalisierungen und Verdichtungen	61
4.	**Ergebnisse der Studie**	**64**
4.1	Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung	68
4.1.1	Die Interessenvertretung der Bildungsarbeit als normative Perspektive	69
4.1.2	Die Abarbeitung an der äußeren Relevanzstruktur von Finanz- und Förderbedingungen	77
4.1.3	Die individuelle Praxis der Inhaltsvermittlung als Grundlage von Lehrprozessen	83
4.1.4	Die Verdichtung des Typus	90
4.2	Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung	93
4.2.1	Gesellschaftliche Teilhabe als normative Grundlage des Lehrens	94
4.2.2	Reflexive Verhältnissetzungen von Lehren und Lernen als Grundlage von Lehrprozessen	102
4.2.3	Die inkorporierten Verarbeitungen gesellschaftlicher Relevanzstrukturen	115
4.2.4	Verdichtung des Typus	118
4.3	Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität	120
4.3.1	Die Entwicklung von Subjekten in Gemeinschaft als normative Grundlage	121
4.3.2	Normierende Lehrvorstellungen zwischen Konstruktivismus und Extensionalität	130
4.3.3	Die positionierende Verarbeitung der Relevanzstruktur des Weiterbildungsmarktes	140
4.3.4	Die Verdichtung des Typus	148
4.4	Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens	150
4.4.1	Die assimilierende Verarbeitung marktstrategischer Relevanzstrukturen des Umfelds	151
4.4.2	Formalität und Temporalität als normative Grundlage des Lehrens	160
4.4.3	Das Organisieren von Veranstaltungen als Grundlage von Lehrprozessen	168
4.4.4	Die Verdichtung des Typus	177
4.5	Soziogenetische Spuren	179
4.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	182
5.	**Anregungen zu einer organisationspädagogischen Theorie des Lehrens**	**188**
5.1	„Organization matters" – eine organisationspädagogische Theorie des Lehrens	188
5.2	Umrisse einer dimensional-relationalen organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung	191

5.2.1 Zur Legitimation von Inhalten ... 194
5.2.2 Zur Autonomie erwachsener Subjekte und pädagogischer Asymmetrie ... 197
5.2.3 Zur Bedeutung von Kursmanagement und Disziplinierung ... 200
5.2.4 Zur Beobachtung von Reflexivität, Relationalität und Situativität ... 203
5.2.5 Zusammenfassung ... 206
5.3 Eine organisationspädagogische Theorie der Lehrkultur ... 209
5.3.1 Zur organisationstheoretischen Vermessung von Lehrkulturen ... 209
5.3.2 Zur professionstheoretischen Seite von Lehrkulturen ... 219
5.2.3 Zusammenfassung ... 221
5.4 Aspekte einer organisationspädagogischen Theorie des Lehrens ... 224

6. Organisationale Perspektiven der Erwachsenenbildung – Anregungen für Forschung, Theorie und Praxis ... 228

6.1 Zur Ausdifferenzierung von (Lehr-)Kulturen – Anregungen für die empirische Forschung ... 228
6.2 Zur Berücksichtigung von Relationalitäten – Anregungen für die Theoriebildung ... 234
6.3 Zu organisationspädagogischen Unterstützung von Organisationen – Anregungen für die Praxis ... 237

Literatur ... 241

Anhang ... 260

Zusammenfassung/Abstract ... 271

Autorinnenporträt ... 272

Vorbemerkungen

Für eine empirische Untersuchung, die auf dem Feld der institutionalisierten Erwachsenenbildung dem Einfluss des organisatorischen Kontextes auf kollektive Handlungsorientierungen in der Lehre nachgeht, wurde es höchste Zeit. Die von Julia Franz vorgelegte Arbeit ist ein wichtiger, verbindender Mosaikstein in der mittlerweile weit ausdifferenzierten Erwachsenenbildungsforschung.

Ein Katalysator für diesen Differenzierungsprozess war sicher das im Jahr 2000 von der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung verabschiedete „Forschungsmemorandum" (Arnold et al., 2000) mit seinem Vorschlag, empirische Forschungsvorhaben an den unterschiedlichen Ebenen der Steuerung und Verwirklichung der Erwachsenenbildung zu orientieren, wobei „Organisation" und „Lehren" als differente Steuerungsebenen in der Erwachsenenbildung aufgefasst wurden. Auch die in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) entwickelte und vom DIE gepflegte „Forschungslandkarte" gibt Auskunft über deutschlandweit laufende und abgeschlossene Forschungsprojekte und tradiert die im Forschungsmemorandum vorgelegte Einteilung.

So kann, jedenfalls über die vergangenen Jahre hinweg, ein Anstieg der empirischen Arbeiten zur Erwachsenenbildung beobachtet werden, der zugleich eine Profilierung von unterschiedlichen Forschungssträngen zur Folge hatte. Hierdurch ist bis heute zweifellos eine größere Tiefenschärfe hinsichtlich der empirischen Ausleuchtung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Phänomenen erreicht worden. Gleichzeitig hat dies aber auch zu einer Vernachlässigung jener Fragen geführt, die die wechselseitigen Zusammenhänge der unterschiedlichen Steuerungs- und Verwirklichungsebenen der Erwachsenenbildung erkunden. Die hier vorgelegte Arbeit von Julia Franz kann somit als wegweisender Impuls zur Re-Integration von differenzierten Forschungsperspektiven angesehen werden.

Die in diesem Buch bearbeitete Forschungsfrage ist dabei aktueller denn je. Im Zuge von unabweisbar steigenden gesellschaftlichen Anforderungen an eine leistungsfähige Erwachsenenbildung besteht in Praxis und Politik ein großes Interesse an der wissenschaftlichen Identifikation der Bedingungen und Faktoren jenseits der individuellen Lehrkompetenz des Personals, welches das Lehren, also die professionelle wirksame Anregung und Förderung von Lernprozessen Erwachsener, ermöglicht – aber auch limitiert. Die Bezugnahme auf die Organisationen, in denen das Lehren und Lernen stattfindet, ist dabei naheliegend. So kann und sollte erwartet werden, dass die Organisation auch auf das Lehrhandeln ihres Personals Einfluss nimmt. Sowohl von bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Seite als auch von der Praxis ist denn auch die strukturierende und steuernde Funktion der Organisation in Bezug darauf, wie Lehr- und Lernprozesse gestaltet werden, aus unterschiedlichen Positionen heraus betont worden.

Zu nennen sind in den zurückliegenden Jahren etwa die Diskussionen und Forschungen im Umfeld der sogenannten Neuen Lernkulturen. Hier wurde darauf hingewiesen, wie Spielräume zur Entwicklung von innovativen Lehrkonzepten und -prozessen durch die jeweiligen organisatorischen Gegebenheiten ausgestaltet werden können. Im DIE durchgeführte Entwicklungsprojekte zum Lernen haben dabei eindrücklich gezeigt, welche Bedeu-

tung den strukturellen und kulturellen organisatorischen Voraussetzungen, einschließlich der Aufgeschlossenheit des Leitungspersonals, bei Innovationen im Bereich des Lehrens zukommt (z.B. Projekte „Selber“ und „Segel“; Dietrich & Herr, 2003). Ebenfalls erwähnenswert ist die Einführung von ursprünglich im betriebswirtschaftlichen Kontext entwickelten Managementkonzepten sowie die Implementierung von Modellen und Verfahren des Qualitätsmanagements in Erwachsenenbildungsorganisationen. Diese basieren auf der Vorstellung, dass eine konsistente und kohärente Koordination von organisatorischen Kernprozessen sowie eine verantwortungsbewusste strategische Führung das erfolgreiche Erreichen der gesetzten Ziele der Organisation wahrscheinlich macht.

Das DIE hat diese Entwicklungen kontinuierlich weiterverfolgt und mitgestaltet, so z.B. mit der Entwicklung von Fortbildungen zum Weiterbildungsmanagement und zur Qualitätsentwicklung für Leitungskräfte in Erwachsenenbildungsorganisationen, mit der Herausgabe von Studientexten und praxisorientierten Publikationen zu Themen der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements in der Erwachsenenbildung (Heuer et al., 2001; Hartz & Meisel, 2011) und nicht zuletzt auch mit grundlagenwissenschaftlich orientierten eigenen Forschungen und Publikationen im Hinblick auf die Stärkung einer erwachsenenpädagogisch inspirierten Organisationsforschung.

Allerdings haben die aufgeführten Diskussions- und Forschungsschwerpunkte bislang keine Klarheit darüber geschaffen, wie genau der Einfluss der Organisationen auf Lehrorientierungen zu fassen und einzuordnen ist. Ein solches Wissen ist jedoch erforderlich, wenn es darum geht, Entwicklungs- wie aber auch gewisse Beharrungstendenzen auf der Ebene von Lehraktivitäten in der organisierten Erwachsenenbildung zu verstehen und zu erklären oder Aussagen über den Einfluss von Organisationsentwicklungen auf die Veränderung des Lehrgeschehens in Erwachsenenbildungsorganisationen zu treffen. Vor diesem Hintergrund eröffnet die kenntnisreich und sorgfältig ausgearbeitete und für Leserinnen und Leser anregend dargelegte, empirische Untersuchung von Julia Franz neue Systematisierungsmöglichkeiten und eröffnet gleichzeitig der Erwachsenenbildungsforschung eine wegweisende Forschungsperspektive.

Karin Dollhausen
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Literatur

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, & Schlutz, E. (2000). Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.: DIE.

Dietrich, S. & Herr, M. (2003). Zum Begriff der „Neuen Lehr- und Lernkultur“: Informationen des DIE-Projektes „SELBER“ Nr. 3. www.die-bonn.de/id/926

Hartz, S. & Meisel, K. (2011). Qualitätsmanagement. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Heuer, U., Botzat, T. Meisel, K. (2001). Neue Lehr-und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Danksagung

Die hier vorgelegte Publikation ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner im Juni 2015 von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) angenommenen Habilitationsschrift. Die Studie wurde im Rahmen von Habilitationsstipendien durch die Frauenförderung FAU vorbereitet und im Kontext des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekts „Lehren in der Erwachsenenbildung – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Orientierungen von Mitarbeitenden in Organisationen der Erwachsenenbildung" (FR 2716/2-1) durchgeführt. Meine Habilitation wäre ohne diese finanzielle Unterstützung nicht möglich gewesen. Dafür bedanke ich mich sehr herzlich.

Jede wissenschaftliche Studie ist auf die konstruktive Unterstützung zahlreicher Menschen angewiesen. Ich wurde in dieser Phase von einer ganzen Reihe von Personen auf großartige Weise unterstützt und gefördert:

Diese Arbeit wäre zunächst ohne die Bereitschaft der erwachsenenpädagogischen Organisationen, sich an der Studie zu beteiligen, nicht möglich gewesen. Durch die offenen und anregenden Gespräche mit den Leitungen, den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, den Kursleitenden und den Verwaltungskräften habe ich die Möglichkeit erhalten, einen Einblick in ihre alltägliche Arbeit zu bekommen, was alles andere als selbstverständlich ist.

Die Konzeption dieser Arbeit entstand in Zusammenarbeit mit meinem Habilitationsmentorat, bestehend aus Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Vorsitzende), Herrn Prof. Dr. Rainer Trinczek und Herrn Prof. Dr. Rudolf Tippelt. Das Mentorat hat mich mit zahlreichen Ratschlägen und Anregungen in meinem Forschungsprozess begleitet, hatte stets ein offenes Ohr für meine Fragen und hat meine persönliche wissenschaftliche Weiterentwicklung angeregt und gefördert. Insbesondere Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug hat mich bereits zu einem frühen Zeitpunkt – bei den ersten aufkeimenden Ideen für diese Studie – unterstützt und intensiv begleitet.

In den unterschiedlichen Stadien meiner Arbeit haben mich zahlreiche Menschen unterstützt. So haben mich die Kolleginnen und Kollegen des „Rieneck-Kolloquiums" und der Interpretationsgruppen an den Lehrstühlen der Universitäten Erlangen-Nürnberg und Bamberg immer wieder konstruktiv angeregt. In diesem Kreis habe ich viele interessante Diskussionen mit Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann, Lisa Gutschik, Irene Husakova, Susanne Krogull, Dr. Anke Lang, Dr. Sarah Lange, Dr. Martin Nugel, Prof. Dr. Beatrix Palt, Dr. Axel Schenz, Dr. Nikolaus Schröck, Mark Wenz und Dr. Sigrid Zeitler geführt. Besonders hervorheben möchte ich hier die besondere Unterstützung von Dr. Stephanie Welser, die mich durch unzählige Gespräche über empirische Rekonstruktionen und theoretische Interpretationen intensiv begleitet hat.

Durch viele aufmunternde Worte wurde ich zudem vom Lehrstuhl-Team an der Universität Bamberg durch Rosi Braun, Simone Beck, Sabine Lang, Caroline Rau und Dr. Monika Rapold unterstützt. Bei der Durchführung und den Transkriptionen der Gruppendiskussionen haben mich Miriam Wenk, Svenja Schmitz und Theresa Fuhrmann unterstützt.

Zu guter Letzt haben meine Familie, mein Partner und meine Freunde mich immer wieder motiviert und mich zu den richtigen Zeitpunkten daran erinnert, dass es auch ein Leben neben der Habilitation gibt.

Ihnen allen möchte ich ganz herzlich danken!

Nürnberg im Dezember 2015
Julia Franz

1. Einleitung

Den Ausgangspunkt für die empirische Studie zu Kulturen des Lehrens bildete die Frage, wie didaktische Orientierungen in der pädagogischen Praxis strukturell verankert sind. Gerade im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, in der die professionellen Akteure über sehr unterschiedliche Qualifizierungen verfügen, ist insbesondere das Verhältnis von der praktischen Tätigkeit des Lehrens und organisationalen Kontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung von Interesse. Es geht dabei darum, genauer in den Blick zu nehmen, welche Orientierungen über das „Lehren" in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung vorliegen und welche Rolle dabei die Position der Akteure spielt, die in erwachsenenpädagogischen Organisationen tätig sind, sei es Leitungs- oder Lehrpersonal, seien es Verwaltungskräfte oder freiberufliche Kursleitende. Entwickeln diese Akteure gemeinsame Orientierungen über das Lehren? In welchem Zusammenhang stehen diese Orientierungen zu den organisationalen Kontexten der Erwachsenenbildung?

Der Begriff der *Orientierung* bezieht sich dabei auf konjunktive und implizite Wissensformen, die das praktische Handeln und das Denken zum Lehren beeinflussen. Im Gegensatz zu expliziten Wissensformen, die in theoretischen, bewertenden und normativen Aussagen expliziert werden können, sind implizite Orientierungen den Akteuren nicht reflexiv zugänglich (Asbrand, 2011, S. 2; auch Kap. 3). Es geht in der Studie konkret darum, die impliziten und handlungsanleitenden Wissensformen über das Lehren in erwachsenenpädagogischen Organisationen zu untersuchen.

Vor diesem Hintergrund wird die Fragestellung nach den strukturellen Verankerungen didaktischer Orientierungen zunächst im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung verortet (Kap.1.1), bevor aktuelle Forschungen, die diese Fragen berühren, dargelegt werden (Kap. 1.2). Anschließend wird das methodische Vorgehen umrissen (Kap. 1.3) und schließlich der Aufbau der Arbeit vorgestellt (Kap. 1.4).

1.1 Problemdarstellung: Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Tätigkeit des Lehrens nimmt in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung eine zentrale Rolle ein. Zu den Kernaufgaben von erwachsenenpädagogischen Organisationen gehören die Entwicklung und die Durchführung von Lehrveranstaltungen. So sind in den ca. 18.000 Einrichtungen etwa eine Million Menschen lehrend tätig (WSF,

2005).[1] Im Vergleich zur Größe und Relevanz dieses Praxisbereichs nimmt die theoretische wie empirische Beschäftigung mit dem Phänomen des Lehrens einen geringeren Stellenwert ein.

In Diskussionen um „Lebenslanges Lernen" (Europäische Kommission, 2000), um „selbstgesteuertes Lernen" (Forneck, 2001) und um „neue Lernkulturen" (Arnold & Schüßler, 1998; Schüßler & Thurnes, 2005) beschäftigt man sich – weitgehend normativ – mit der Herausforderung, Menschen zu eigeninitiativen Lernprozessen anzuregen. Unterstützt durch Lerntheorien unterschiedlicher Couleur,[2] fokussiert man zunehmend darauf, dass Menschen weniger durch Belehrung lernen, sondern in ihren Lernprozessen durch Lehrende „begleitet" und „angeregt" werden können (dazu kritisch Koller et al., 2012). Dementsprechend werden normative Konzeptionen einer „neuen" Lernkultur einer „toten Lehrkultur" (Arnold & Schüßler, 1998, S. VII) gegenübergestellt. Diese Diskurse und das damit implizierte – vom Lehren tendenziell entkoppelte (Terhart, 2009) – Verständnis von Lernkulturen, tragen dazu bei, dass vor allem das *Lernen* in den Mittelpunkt der erwachsenenpädagogischen Forschung und Theoriebildung gerückt wird (Wittpoth, 2010; zur Entgrenzung Kade & Seitter, 2005), während Fragen des Lehrens und der didaktischen Gestaltung von Lehrarrangements in den Hintergrund treten.

Diese Verschiebung erscheint insofern problematisch, als dass in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung die Gestaltung von Lehrarrangements das Kerngeschäft darstellt. Sie stehen vor der Herausforderung, *durch* die Gestaltung des Lehrens Lernprozesse von Teilnehmenden zu ermöglichen (dazu Arnold et al., 2000; Kraft, 2006a; Gieseke & Käpplinger, 2001; Klein & Reutter, 1998).

Die Auseinandersetzung mit dem Lehren wird vor allem über die konzeptionelle Beschreibung von Anforderungen an Lehrpersonen, über ideale didaktische Handlungsprinzipien oder über Ratgeberliteratur zur methodischen Gestaltung verhandelt (Hof, 2011). Empirische Forschungen zum Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung liegen hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen und Vorstellungen der Lehrenden vor (siehe Kap. 1.2), während die Bedeutung institutioneller Bedingungen des Lehrens ein Forschungsdesiderat darstellt (Hof, 2011, S. 409).

Über den Zusammenhang zwischen Lehrorientierungen und organisationalen Kontexten ist bislang nur wenig bekannt (Hof, 2001a, S. 139–140; Hof & Schleiff, 2007; Nesbit, 1998, 2000). Die Frage, inwiefern Bildungsorganisationen als „Bedingung der

1 Während etwa 150.000 davon fest angestellt sind, lehren weitere 850.000 auf freiberuflicher oder ehrenamtlicher Basis (WSF, 2005; Hof, 2011).

2 Der Diskurs wird durch konstruktivistische (Arnold & Siebert, 2003; Siebert, 2005;), neurowissenschaftliche (Hermann, 2009), evolutionsbiologische (Scheunpflug, 2001a), subjekttheoretische (Holzkamp, 1995) und sozial situierte (Lave & Wenger, 1991) Lerntheorien unterstützt, die in ihrer Heterogenität die Annahme teilen, dass Menschen durch den eigeninitiativen Auf- und Umbau von Kognitionsstrukturen in sozialen Kontexten lernen.

Möglichkeit von Bildung“ (Ehses & Zech, 1999, S. 17) in Verbindung mit handlungsleitenden Lehrorientierungen von Organisationsmitgliedern stehen, ist gerade im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutsam, da dieses durch eine heterogene Personal- und Trägerstruktur, durch hohe Freiheitsgrade in der Wahl der Organisations- und Lehrformen und – im Gegensatz zu schulischen Institutionen – weniger durch extern bindende Strukturvorgaben geprägt ist (Terhart, 2009). An diese Beobachtungen wird mit der vorliegenden Studie angeschlossen.

1.2 Forschungsstand

Die Leitfrage der Studie lässt sich folgendermaßen formulieren: Wie sind didaktische Orientierungen in der pädagogischen Praxis strukturell verankert? In der jüngsten erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Funktion einer Allgemeinen Didaktik und der darin ausgemachten Notwendigkeit, sich dem Feld der empirischen Lehr-Lernforschung zuzuwenden (dazu im Überblick Arnold, K.-H. et al., 2009; Meyer et al., 2008), wurde deutlich, dass ein wichtiger Aspekt in der Reflexion und Analyse der Kontextbedingungen der inzwischen vielfältig untersuchten (schulischen) Lehrpraxis[3] liegen könne (Terhart, 2005, 2008). Dabei ginge es auch darum, zu untersuchen, wie Orientierungen über das Lehren in unterschiedlichen Kontexten strukturell verankert sind.

Diesbezüglich deutet sich in einigen Forschungsarbeiten an, dass das Wissen von Lehrkräften im Rahmen der formalen Hochschulausbildung eine strukturelle Verankerung erhalten könnte (Kleickmann & Anders, 2011, S. 313). Weitere Hinweise darauf liefern Studien zu schulischen Lernkulturen,[4] in denen diese als „in sozialen Praktiken erzeugte performative und symbolische Ordnung“ (Kolbe et al., 2008a, S. 131) verstanden werden. Die Befunde zeigen für den Bereich der Schule anhand von videografischen Studien, dass sich Lernkulturen in verschiedenen Schulen unterscheiden und mit den Orientierungen der jeweiligen Lehrkräfte in Zusammenhang zu stehen scheinen (Kolbe et al., 2008b, 2009). Zudem zeigen Studien zur „Schulkultur“ anhand der Untersuchung von ritualisierten Praktiken (Abiturabschlussfeier, Lehrerkonferenzen) sowie der Analyse von Schulleiter-, Lehrer- und Schülerinterviews unterschiedliche Muster von Sinnkonstruktionen, die durch die jeweilige Schule bedingt sind und damit auch auf die

3 Ergebnisse der schulisch situierten und pädagogisch psychologisch ausgerichteten Lehr- und Unterrichtsforschung verweisen auf Merkmale guten Unterrichts – wie auf eine klare didaktische Strukturierung und die Bedeutung einer Balance zwischen Instruktion und Konstruktion (im Überblick Helmke, 2009; Hopf, 2010) – sowie auf die Kompetenzen und subjektiven Theorien von Lehrkräften (im Überblick Seidel et al., 2008; Baumert & Kunter, 2006).

4 In den deutschsprachigen Diskursen wird der Begriff der Lernkultur meist für die Beschreibung von Lehr-*und* Lernkulturen genutzt (siehe die Definition bei Fleige 2011) sowie zur Abrenzung von einer „toten Lehrkultur“ (Arnold & Schüßler, 1998, S. VII). Im Folgenden werden die Begriffe entsprechend der in den Studien gewählten Bezeichnungen rezitiert.

Gestaltung des Lehrens einwirken können (Helsper et al., 2001, 2008; Helsper 2008). Schließlich verweist Andy Hargreaves theoretisch auf eine in schulischen Zusammenhängen entstehende „Culture of Teaching“:

> In this sense, cultures of teaching comprise beliefs, values, habits and assumed ways of doing things among communities of teachers who have had to deal with similar demands and constraints over many years (Hargreaves, 1994, S. 165).

Damit wird angedeutet, dass Lehrkräfte eine *Community of Practice* (Lave & Wenger, 1991) darstellten, die über gemeinsam geteilte Handlungsorientierungen über das Lehren verfügen, die Hargreaves als „Kultur“ beschreibt.

So deutet sich für den schulpädagogischen Bereich an, dass Orientierungen zum Lehren strukturell durch die Ausbildung der Lehrkräfte sowie durch den Handlungsraum der Bildungsorganisation verankert sein können. Im Anschluss an diese Perspektive stellt sich für die Erwachsenen- und Weiterbildung die Frage, ob es hier ähnliche strukturelle Verankerungen gibt. Die Frage ist insofern interessant, als dass die – im Vergleich zum Schulsystem – offenen Strukturen einer „entgrenzten“ Erwachsenen- und Weiterbildung (Kade & Seitter, 2005) hohe Freiheitsgrade in der Entwicklung und Gestaltung von Lehr- und Lernformen bieten (Terhart, 2009).

Zunächst wird der engere Forschungsstand zum Lehren der Erwachsenen- und Weiterbildung herausgearbeitet (Kap. 1.2.1), bevor die Forschungsdesiderata benannt und die Forschungsfrage präzisiert werden (Kap. 1.2.2).

1.2.1 Der Forschungsdiskurs zum Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Um den Forschungsdiskurs zum Lehren in der Erwachsen- und Weiterbildung zu strukturieren, wird im Folgenden auf die von Ewald Terhart (2009) beschriebenen strukturellen Merkmale von Erwachsenenbildung zurückgegriffen. Diese Merkmale liegen *personell* in einem Arbeitsfeld mit heterogenen Qualifikationen und Tätigkeiten, *prozessual* in einer großen Varietät der Lehr- und Lernformen, *institutionell* in einer pluralen Organisations- und Trägerlandschaft sowie *thematisch* in einer breiten Streuung der Inhalte.

Personale Struktur: Kollektive Orientierungen trotz heterogener Personalstrukturen?

Im Hinblick auf eine mögliche strukturelle Verankerung von Lehrorientierungen ist zunächst die heterogene personelle Struktur des Feldes bedeutsam, die durch unterschiedliche Ausbildungen, Qualifikationen und Berufssozialisationen der Mitarbeitenden gekennzeichnet ist. Lehrtätigkeiten werden in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu

einem großen Teil von freiberuflichen Kursleitenden und nur zu einem geringeren Teil von hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden geleistet (Kraft, 2006b; WSF, 2005; Schrader, 2001). Mit diesen unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen sind differenzierte Tätigkeitsprofile verknüpft (von Hippel & Fuchs, 2009; Kraft et al., 2009). Leitungen sind für das Management der Einrichtungen zuständig, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende übernehmen zusätzlich zur Lehre disponierende Tätigkeiten, freiberufliche Kursleitende bereiten Veranstaltungen vor und führen diese durch. Schließlich übernehmen sogenannte organisationspädagogische Mitarbeitende und Verwaltungskräfte in den Organisationen die Aufgabe, Lehrveranstaltungen organisatorisch zu begleiten (von Hippel & Fuchs, 2009; von Hippel, 2010; von Hippel & Tippelt, 2009). Aus diesen verschiedenen Anstellungsverhältnissen und Tätigkeitsprofilen resultieren schließlich auch unterschiedlich starke Bindungen der Organisationsmitglieder an die jeweilige Bildungsorganisation (Jütting, 1992; Harney & Keiner, 1994; Arabin, 1996).

Die Heterogenität der Anstellungsverhältnisse und Tätigkeitsprofile ist für die skizzierte Forschungsfrage insofern relevant, als dass darüber sichtbar wird, dass eine strukturelle Verankerung von Lehrorientierungen über ähnliche Ausbildungsstrukturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung unwahrscheinlich erscheint. Zudem weist die heterogene Personalstruktur darauf hin, dass ein Großteil derjenigen, die das Lehren in den Einrichtungen übernehmen, als Kursleitende nicht direkt in die Organisation eingebunden ist. Dabei stellt sich die Frage, ob und wie sich – trotz dieser unterschiedlich starken Bindung an die Organisation – ein Zusammenhang zwischen Lehrorientierungen und organisationalen Kontexten zeigt.

Prozessuale Struktur: Individuelle Vorstellungen und beobachtete Handlungspraxis

Im Hinblick auf die Prozessgestaltung zeigt sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung eine große Varietät der Lehr- und Lernformen, die sich in einer Vielfalt unterschiedlicher Veranstaltungsformen niederschlägt (Terhart, 2009, S. 51). Einen Einblick in die prozessuale Struktur des Lehrens ermöglichen empirische Forschungen, die sich mit den individuellen Vorstellungen von Lehrenden befassen und die Handlungspraxis des Lehrens beobachten.

- Individuelle *Vorstellungen von Lehrenden:* In nationalen wie internationalen Forschungsarbeiten wird über qualitative Interviewstudien mit Lehrenden zu beruflichen Selbstbeschreibungen (zu Freiberuflichen Kade, 1989; Bastian, 1997; Harmeyer, 2009; zu Hauptamtlichen Hartig, 2009) und epistemologischen Überzeugungen (Taylor, 2003; Pratt, 1992, 1998; Hof, 2001a; Haberzeth, 2010) erhoben, wie Lehrende Lehrsituationen individuell betrachten. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass Lehrende über ähnliche Vorstellungen verfügen. Sie lassen sich differenzieren zwischen Perspektiven, die auf den Inhalt und dessen adäquater Vermitt-

lung abzielen (*Transmission Perspective*, Pratt, 1998), Perspektiven, mit denen die Orientierung am Lehr-Lernprozess und dessen didaktischer Gestaltung als *Developmental Perspective* (Pratt, 1998) hervorgehoben wird und Perspektiven, bei denen die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen (*Nursing Perspective*, Pratt, 1998).[5] Zudem lassen sich subjektive Theorien von Kursleitenden zu einer Typologie von Unterrichtskonzepten verdichten (Hof, 2001a), bei denen Unterricht als Unterweisung, als Training, als Beratung oder als Moderation verstanden werden. In einer anschließenden standardisierten Befragung erwiesen sich vor allem die Unterrichtsmodelle Instruktion, Beratung und Training als valide (Hof & Schleiff, 2007). Solche – auch als *teaching beliefs* (im Überblick Pajares, 1992; Taylor, 2003) bezeichneten – individuellen Vorstellungen liefern tiefe Einblicke in die Einstellungen von Lehrenden, die aber ihr konkretes Handeln in Lehr-Lernsituation nicht zwangsläufig beeinflussen (Seidel et al., 2008; Baumert & Kunter, 2006). Orientierungen, die Lehrende in ihrem Handeln leiten, würden sich vielmehr als *personal pedagogical systems* aus drei Komponenten zusammensetzen – „an informal theory of teaching, foundational knowledge, and core beliefs" (Taylor et al., 2001, S. 6; Dirkx et al., 2002) –, die bei einer hohen internen Konsistenz das praktische Handeln strukturieren. Im Kontext der Frage nach dem Zusammenhang zwischen handlungsleitenden Orientierungen zum Lehren und Organisationen stellt sich hier die Frage, ob und inwiefern „pedagogical systems" auch durch kollektive Prozesse in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung geprägt werden.

- Die *beobachtbare Handlungspraxis des Lehrens* in der Erwachsenenbildung kommt in der empirischen Kurs- und Interaktionsforschung in den Blick (Kade et al., 2014; Siebert & Gerl, 1975). Deren Ergebnisse zeigen, dass Lehrende hier durch die freiwillige Teilnahme mit unverbindlichen Strukturen konfrontiert sind, auf die sie in den Kursen mit einer tendenziell indirekten didaktischen Strukturierung reagieren (Nolda, 1996, 2010), die sich besonders deutlich in Anfangssituationen (Dinkelaker & Herrle, 2007), beim Arrangieren des Lernraums (Dinkelaker, 2010a, b; Nolda, 2006; Nesbit, 1998) und in Abgrenzung zu Kursen der beruflichen Bildung (Dinkelaker & Herrle, 2007) zeigt. In einer weiteren ethnografisch orientierten Beobachtungsstudie konnte zudem zwischen wissenszentrierten, reflexionsorientierten, erfahrungszentrierten und tätigkeitszentrierten Lernumgebungen unterschieden werden (Hof, 2007). Schließlich verweist eine britische Forschungsarbeit, die unterschiedliche Kurse ethnografisch sowie durch Befragung der Teilnehmenden untersucht hat, darauf, dass Lernkulturen als habitualisierte Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden situativ hergestellt werden (James et al., 2007).

5 Darüber hinaus benennt Daniel D. Pratt noch die *Apprenticeship-Perspective*, in der Lehrende im Sinne einer Vorbildfunktion Lernende in einem bestimmten Kontext hinein sozialisieren sowie die *Social-Reform-Perspective*, mit der der Fokus auf die Veränderung gesellschaftlicher Missstände gelegt wird.

Hinsichtlich der prozessualen Struktur des Lehrens zeigt sich, dass empirisch gesicherte Erkenntnisse über die individuellen Einstellungen von Lehrenden vorliegen sowie, dass in der Handlungspraxis indirekte didaktische Strukturierungsformen und typische Lernumgebungen, die habituell hervorgebracht werden, zu beobachten sind. An diese Beobachtungen anschließend, stellt sich die Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen diesen didaktischen Strukturierungsformen zugrunde liegen und inwiefern diese auch durch den Kontext der Organisationen geprägt sind bzw. diese prägen.

Institutionelle, organisationale Struktur: Organisationen als kollektive Erfahrungsräume

Die Aufgabe und Funktion von Bildungsorganisationen liegen in der „Bereitstellung der Bedingungen der Möglichkeit von Lernen" (Ehses & Zech, 1999, S. 17). Dabei stellt sich die Frage, wie individuelle Haltungen der Organisationsmitglieder zu diesem Organisationszweck koordiniert werden und wie Organisationen die Umwelt der in ihr agierenden Personen prägen. Im Kern geht es bei diesen Fragen um die institutionellen Bedingungen des Lehrens (Hof, 2011), das Verhältnis von Organisation und Individuum (Kuper & Thiel, 2010; Kuper, 2001; Kuper & Kaufmann, 2009) und darum, wie Organisationsmitglieder durch ihre individuellen Haltungen die Organisation prägen und wie umgekehrt die Organisation die Haltungen ihrer Mitglieder beeinflusst.

Diese Fragen wurden in der empirischen Forschung bislang kaum aufgegriffen,[6] aber theoretisch in den Bereichen der pädagogischen Organisationsforschung behandelt (im Überblick Göhlich, 2005; Dollhausen et al., 2010; Schäffter & Schicke, 2012; Hartz & Schardt, 2010; Feld, 2010a, b; Hartz & Schrader, 2008). Organisationen werden hier als konjunktive Erfahrungsräume (Mannheim, 1980) verstanden, in denen gemeinsam geteilte Sichtweisen der Organisationsmitglieder hergestellt und aktualisiert werden (Göhlich et al., 2009; Wolff, 2009; Seitter & Kade, 2009). Vor diesem Hintergrund erscheint es wahrscheinlich, dass die Organisation als Bedingung der Möglichkeit von Bildung Organisationsimperative bereitstellt (Wittpoth, 2010, S. 371), die auch das Verständnis von Lehrprozessen der Organisationsmitglieder betreffen.

Diese Form der Prägung zeigt sich in vereinzelten empirischen Forschungsarbeiten bislang im Hinblick auf zwei Aspekte:

1. *Die Bedeutung der Trägerstruktur:* Zunächst zeigt sich in vereinzelten empirischen Forschungsarbeiten, dass Organisationen ihrerseits durch ihre institutionelle Einbindung (Schäffter, 2007) – beispielsweise in Form von Trägerstrukturen – beeinflusst werden. Eine diskursanalytische Studie zu Selbstbeschreibungen von Bil-

6 So wurden in einer explorativen Interviewstudie (Hof & Schleiff, 2007) Lehrende in der Region Trier hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lehrformen befragt. Während in dieser Studie die von Christiane Hof (2001a) herausgearbeiteten Unterrichtsformen weitgehend validiert werden konnten, zeigt die Frage, inwiefern die Organisation das eigene Lehren beeinflusse, kein signifikantes Ergebnis.

dungsorganisationen macht beispielsweise deutlich, dass die Trägerstrukturen das explizite Selbstverständnis der Organisation prägen. Organisationen in kommerzieller Trägerschaft werden hier als funktionale Organisationstypen beschrieben, in denen vor allem die Machbarkeit von Bildungsprozessen in den Mittelpunkt gerückt wird, während Organisationen in öffentlicher und privater (hier: kirchlicher) Trägerschaft eher als familienorientierte Organisationstypen gekennzeichnet werden, die soziale und persönlichkeitsorientierte Aspekte von Bildung in den Blick nehmen (Zech, 2009, Zech, et al., 2010). Zweitens weist eine Studie zu Lernkulturen in der evangelischen Erwachsenenbildung darauf hin, dass diese in weitere Kulturformen eingebettet sind, wie eine trägerspezifische Kultur, eine verbandsspezifische Kultur, eine Partizipationskultur sowie eine zivilgesellschaftliche Kultur (Fleige, 2011).

2. *Einfluss von Organisationen auf Lehr-Lernprozesse und Professionalität:* Darüber hinaus machen wiederum vereinzelte Studien darauf aufmerksam, dass Organisationen als Kontexte auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen einwirken sowie auf das Verständnis von professionellem Handeln. Zum einen konnte mit einer qualitativ-ethnografischen Forschungsarbeit gezeigt werden, dass das Verhalten von Lehrenden in Kurssituationen durch einen *institutional frame* gerahmt ist. In berufsorientierten Bildungsorganisationen werde das Handeln der Lehrenden auf eine lehrzentrierte und auf die Vermittlung des Fachwissens ausgerichtete didaktische Gestaltung begrenzt (Nesbit, 1998, S. 168, 2000; Hof, 2001b; Taylor, 2003, S. 363). Zum zweiten zeigt eine Studie zur „organisationsgebundenen Professionalität“ (Schicke, 2012), dass die Vorstellungen von Professionalität nicht allein durch das individuelle Handlungswissen von Organisationsmitgliedern bestimmt sind, sondern dass Professionalität im Kontext der Tätigkeit in einer Organisation erst emergiere.

In der Zusammenschau deutet sich an, dass Organisationen durch Trägerstrukturen beeinflusst werden und die Haltungen der Organisationsmitglieder hinsichtlich der didaktischen Praxis sowie des eigenen Professionalitätsverständnisses prägen könnten. Zwischen beiden Richtungen, der Prägung der Organisation durch ihre Umwelt – die neben der Trägerform auch die jeweilige Organisationsform oder regionale Besonderheiten betreffen kann – und den durch die Organisation beeinflussten Haltungen der Organisationsmitglieder stehen kollektive Orientierungen im Erfahrungsraum der Organisation, als Mediator zwischen Organisationsimperativen und individuellen Haltungen. Ein Desiderat der Forschung besteht hier in der noch ungeklärten Frage, wie in erwachsenenpädagogischen Organisationen „kollektive Erfahrungsräume“ im Hinblick auf das Lehren aussehen könnten.

Thematische Struktur: Breite inhaltliche Streuung[7]

Aufgrund der pluralen Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung und der weitgehenden Unabhängigkeit von bindenden Curricula verfügt das Feld über relativ große Freiräume hinsichtlich der Setzung von Inhalten. Inhalte können und müssen verhältnismäßig flexibel an äußere Anforderungen angepasst werden.

Mit der damit einhergehenden Komplexitätssteigerung gehen zwangsläufig pragmatisch bleibende Systematisierungsversuche hinsichtlich zentraler Inhalte einher (Zeuner& Faulstich, 2009). Eine gängige – aber nicht unumstrittene – Systematisierung unterscheidet zwischen Allgemeiner und Beruflicher Erwachsenenbildung, mithilfe derer Inhalte hinsichtlich ihres Nutzens für Teilnehmende (Allgemein- und Persönlichkeitsbildung gegenüber beruflicher Qualifizierung) und ihrer gesellschaftlichen Funktion (Teilhabe an Gesellschaft gegenüber Teilhabe am Arbeitsmarkt) unterschieden werden. Diese Unterscheidung bleibt aber aus zwei Gründen nicht trennscharf. Zum einen können berufsqualifizierende Inhalte der Allgemeinbildung dienen und umgekehrt allgemeinbildende Inhalte für berufliche Qualifikationen von Nutzen sein. Zum zweiten ist die Unterscheidung auch hinsichtlich der Organisationsstrukturen problematisch, da viele Bildungsanbieter, die der Allgemeinen Erwachsenenbildung zugeordnet werden, auch berufliche Angebote in ihrem Programm haben. Das Feld einer pragmatisch differenzierten Allgemeinen Erwachsenenbildung, auf die sich in der vorliegenden Arbeit konzentriert wird, lässt sich daher notwendigerweise nicht auf einzelne Inhaltsbereiche hin beschreiben, sondern zeichnet sich konstitutiv durch eine inhaltliche Vielfalt aus. In der empirischen Forschung wird mit der damit verbundenen Komplexität unterschiedlich umgegangen.

Zum einen erfassen *statistisch quantifizierende Untersuchungen* deskriptiv die angebotenen Inhalte (BMBF, 2006, S. 305, 2011; Horn & Ambos, 2013, Abb. 16; Kuwan et al., 2006). Da mit den skizzierten Zuordnungsschwierigkeiten in den Studien unterschiedlich umgegangen wird, ergeben sich methodisch wenig vergleichbare Ergebnisse. Hier zeigt sich, dass es sich in der Allgemeinen Erwachsenenbildung um Inhalte handelt wie Umwelt, Kunst und Gestalten, Kultur, Gesundheit, Politik, Gesellschaft, Technik, Internet, Sprache, Familie, Pädagogik etc. Die inhaltlichen Angebote erscheinen durch die Träger unterschiedlich stark gewichtet; während private und gemeinnützig orientierte Träger ihre Angebote auf persönlichkeitsbildende Aspekte sowie auf politische Bildungsprozesse ausrichten, stellen für öffentliche wie kommerzielle Träger Sprach- und Computerkurse einen Schwerpunkt des Angebots dar (Zeuner & Faulstich, 2009).

Zum zweiten werden Inhalte über *Programmanalysen* empirisch untersucht (Nolda et al., 1998; Gieseke & Opelt, 2003, Käpplinger, 2008). Diese Studien liefern Einblicke, wie sich in Programmen spezifischer Organisationen die Inhalte über die Zeit verändern. Dabei wird deutlich, dass etablierte Veranstaltungen stets weitergeführt werden und

7 Diese Überlegungen wurden zum Teil auch in der Argumentation in Franz, 2014b entfaltet.

es zeigt sich, wie innovative Themen durch ihren Erfolg in die Regelpraxis überführt werden (Käpplinger, 2008). Darüber hinaus wird in Programmanalysen eine historische Perspektive auf die Relation zwischen Angebot und Nachfrage deutlich, mit der Programme als eine Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen und als Ausdruck von Professionalisierungsprozessen verstanden werden können (ebd.; Gieseke, 2003).

Zum dritten finden sich Hinweise auf den organisationalen Umgang mit Inhalten in Studien, in denen *Programmplanungshandeln* (Gerhard, 2010; Gieseke, 2003) bzw. Programmplanungskulturen (Dollhausen, 2008a, b; Dollhausen & Nuissl, 2011) in den Blick genommen werden. Deren Ergebnisse deuten an, dass Inhalte bei der Programmplanung im Spannungsfeld zwischen marketingstrategischen Überlegungen und gesellschaftlichen Referenzen – im Modus der Angleichung (Gieseke, 2003) – ausgehandelt werden.

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass die breite inhaltlich-thematische Streuung des Lehrens in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung Auswirkungen auf die Orientierungen zum Lehren haben kann. Gerade vor dem Hintergrund der Erkenntnis aus dem Bereich der Schulpädagogik, dass das Fach bis in die Einzelheiten die Textur des Unterrichts bestimme (Baumert & Kunter, 2006, S. 492), kann vermutet werden, dass auch die fachliche Ausrichtung einer Organisation für kollektive Orientierungen zum Lehren bedeutsam sein kann.

1.2.2 Forschungsdesiderata und Forschungsfrage

Aus dem skizzierten Forschungsstand wird deutlich, dass bislang nur wenige empirische Erkenntnisse darüber vorliegen, wie Orientierungen über das Lehren in Zusammenhang mit Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen.

Für das schulpädagogische Feld deutet sich tendenziell an, dass solche Lehrorientierungen strukturell über die vergleichbare Ausbildung von Lehrkräften verankert sind sowie über deren Einbindung in spezifische organisationale Lern- und Schulkulturen.

Da für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung noch keine vergleichbaren empirischen Erkenntnisse vorliegen und hier eine heterogene Ausbildungs- und Qualifizierungsstruktur sichtbar wird, mit der eine Verankerung von Lehrorientierungen über ähnliche Ausbildungsstrukturen unwahrscheinlich wird, erscheint es erkenntnisversprechend, empirisch nach strukturellen Verankerungen in organisationalen Kontexten zu fragen. So hat auch der Forschungsstand zum Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung gezeigt, dass bislang vor allem individuelle Einstellungen von hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden in den Blick kommen und in Interaktionsstudien eine indirekte Strukturierung von Lehrprozessen erkennbar wird. In der Zusammenschau mit organisationspädagogischen Forschungen, die Organisationen als konjunktive Erfahrungsräume betrachten, auf deren Einbindung in Trägerstrukturen verweisen und einen Einfluss auf das Verständnis von professionellem Handeln der in-

dividuellen Akteure markieren, deutet sich weiter an, dass Organisationen auch einen Einfluss darauf nehmen könnten, wie das Lehren kollektiv konstruiert wird. Zudem weist die Zusammenschau der Erkenntnisse zur thematischen Struktur der Allgemeinen Erwachsenenbildung darauf hin, dass solche Lehrorientierungen potenziell auch in Zusammenhang mit dem thematischen Angebotsspektrum von Organisationen in Beziehung stehen können.

Im Forschungsdiskurs bleibt bislang die Frage offen, in welchem Zusammenhang Lehrorientierungen und Organisationen stehen. Die Studie reagiert auf dieses Forschungsdesiderat und zielt darauf, die kollektiv handlungsleitenden Orientierungen von Organisationsmitgliedern (also Leitungen, hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, Kursleitenden und Verwaltungskräften) verschiedener erwachsenenpädagogischer Organisationen zu erfassen.

1.3 Methodischer Zugang

Die Bearbeitung der Forschungsfrage basiert auf einem Forschungsdesign, dem drei Entscheidungen zugrunde liegen. Aufgrund der bislang unzureichenden empirischen Befundlage hinsichtlich der kollektiven Orientierungen zum Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung wird ein *hypothesengenerierendes Verfahren* fokussiert, da neue Theorieperspektiven generiert werden sollen. Die zweite – methodologisch motivierte – Entscheidung führt zu einem *qualitativ-rekonstruktiven Design*, damit nicht nur die Einstellungen der Lehrenden oder deren Performanz untersucht werden können, sondern die impliziten und kollektiv geteilten Orientierungen (Bohnsack et al., 2007), die das Handeln der Organisationsmitglieder implizit strukturieren. Zum dritten wird ein *fallanalytisches Vorgehen* entwickelt, um kollektive Orientierungen zum Lehren in Relation zu den Bildungsorganisationen setzen zu können. Vor diesem Hintergrund werden in der Datenerhebung jeweils getrennte Gruppendiskussionen (Loos & Schäffer, 2001) mit hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, freiberuflichen Kursleitenden und Verwaltungskräften sowie ein leitfadengestütztes Interview mit der Leitung der Organisation geführt. Das theoretisch aufgebaute Sample der Studie beinhaltet neun Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung, die sich hinsichtlich der Trägerstruktur, des inhaltlichen Angebots und der räumlichen Situierung unterscheiden. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2007). Um die zwischen Mitgliedern kollektiv geteilten Orientierungen zu rekonstruieren, wird hier der Fokus insbesondere auf die komparative Analyse der Perspektiven der Mitglieder *in* den einzelnen Organisationen sowie *zwischen* den Organisationen gelegt.

1.4 Aufbau der Arbeit

Um die Verbindungen zwischen Lehrorientierungen und Organisationen zu untersuchen, werden im zweiten Kapitel dieser Arbeit zunächst der thematische Kontext der Untersuchung und damit die theoretischen Implikationen der Forschungsfrage vorgestellt. Dabei wird der Forschungsgegenstand der Studie – das Phänomen des Lehrens – theoretisch reflektiert, bevor die theoretischen Vorannahmen zum Untersuchungskontext – d.h. zu den erwachsenenpädagogischen Organisationen – dargestellt werden. Abschließend wird das Forschungsfeld der Allgemeinen Erwachsenenbildung für die empirische Untersuchung eingegrenzt.

Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen der Studie erläutert. Ausgehend von methodologischen Verortungen wird das Forschungsdesign der Studie beschrieben und dabei auf das Sample, die Methoden der Datenerhebung und -auswertung sowie auf den Prozess der Ergebnisverdichtung eingegangen.

Die empirischen Befunde der Arbeit werden im vierten Kapitel offengelegt. Dabei wird zunächst beschrieben, wie die einzelnen rekonstruktiven Interpretationen im Forschungsprozess zu mehrdimensionalen sinngenetischen Typen verdichtet wurden. Im Anschluss daran werden die dabei generierten Typen organisationaler Lehrorientierungen anhand von Referenzfällen entlang des empirischen Materials dargestellt und abschließend mit soziogenetischen Spuren in Verbindung gebracht.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Studie theoretisch abstrahiert. Dabei wird nach einer Einordnung der empirischen Ergebnisse in didaktische und organisationspädagogische Diskurse eine organisationspädagogische Theorie des Lehrens in zwei Schritten konturiert. Dabei werden Umrisse einer „dimensional-relationalen“ organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung entwickelt, mit der die didaktische Theoriebildung organisationspädagogisch angereichert wird, bevor die empirischen Erkenntnisse zur Entwicklung von Konturen einer Theorie der Lehrkultur genutzt werden, mit der die organisationspädagogische Theoriebildung didaktisch angereichert wird.

Im abschließenden sechsten Kapitel werden die sich aus den Erkenntnissen der Studie ergebenden Anregungspotenziale für die empirische Forschung, die Theoriebildung und die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung skizziert.

2. Lehren in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Eine theoretische Explikation der Fragestellung

Die Fragestellung nach kollektiven Orientierungen zum Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung beinhaltet mehrdeutige theoretische Begriffe, die in diesem Kapitel reflektiert werden, um die theoretischen Rahmungen der Studie offenzulegen. Daher werden im Folgenden der *Untersuchungsgegenstand des Lehrens* (Kap. 2.1), der *Untersuchungskontext erwachsenenpädagogischer Organisationen* (Kap. 2.2) sowie das *Forschungsfeld Allgemeiner Erwachsenenbildung* beschrieben (Kap. 2.3).

2.1 Der Untersuchungsgegenstand: Orientierungen zum Lehren[8]

In der Studie steht die Rekonstruktion von Orientierungen über das Lehren im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Dazu wird zunächst auf das Verhältnis von Lehren und Lernen eingegangen (Kap. 2.1.1), bevor Lehren als (pädagogische) Handlungsform beschrieben wird, die auf Intentionalität, Asymmetrie und einem Subjekt- und Objektbezug basiert (Kap. 2.1.2). Anschließend wird Lehren als soziale Praxis betrachtet, die sowohl beobachtungstheoretisch als auch praxistheoretisch beschrieben werden kann (Kap. 2.1.3). Darauf aufbauend wird das Verhältnis von didaktischem Handeln und Lehren theoretisch reflektiert (Kap. 2.1.4). Abschließend werden die theoretischen Annäherungen zusammengefasst (Kap. 2.1.5).

2.1.1 Zum Verhältnis von Lehren und Lernen

Die Begriffe „Lehren“ und „Lernen“ werden häufig in ihrer Differenz zueinander betrachtet. Verhältnisbestimmungen finden sich vor allem in der didaktischen Theoriebildung. Eine bekannte und vielrezipierte Relationierung stellt dabei die Aussage von Otto Willmann (1839–1920) dar, der konstatierte, das Lehren *Lernenmachen* sei. Mit dieser

8 Die theoretische Beschäftigung mit dem Phänomen des Lehrens und mit Fragen der Allgemeinen Didaktik als „das wissenschaftliche Nachdenken und Kommunizieren über Lehren“ (Treml, 2000, S. 82) nimmt in erziehungswissenschaftlichen Diskursen seit jeher einen bedeutsamen Stellenwert ein. Entsprechend dieser komplexen Fülle an theoretisierenden Beschreibungen (z.B. Heimann, 1962; Klafki, 1963a, b; Weniger, 1965; Blankertz, 1970; Aebli, 1983; Kron, 1994; Klingenberg, 1995; Scheunpflug, 2000; Terhart, 2009; Gudjons & Winkler, 2011; Koller et al., 2012) kann in diesem Kapitel kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Vielmehr werden diejenigen Zugänge, die für das Verständnis der empirischen Studie besonders relevant sind, systematisch aufbereitet.

Verhältnissetzung wird impliziert, dass Lehren nur dann erfolgreich stattgefunden habe, wenn gelernt wurde, und umgekehrt, dass Lernen nur unter der Bedingung des Lehrens stattfände. Dadurch wird ein „überaus enges, inklusives Verhältnis zwischen Lehren und Lernen behauptet" (Terhart, 2009, S. 17), das zugleich eine kausallogische Verbindung impliziert.[9] Diese Form der Verhältnisbeschreibung wird allerdings der Differenz von Lehren und Lernen kaum gerecht. Schließlich ist „Lehren ohne Lernen und Lernen ohne Lehren möglich" (Helsper 2011, S. 123). Beide Phänomene können unabhängig voneinander auftreten und müssen gerade nicht miteinander verbunden sein. Lernen und Lehren sind vielmehr Handlungen, die als anthropologische Konstanten menschlichen Lebens unabhängig voneinander stattfinden können, aber dennoch in ihrem Verhältnis zueinander beschrieben werden können.

Dieses Verhältnis kann – handlungstheoretisch – in Anlehnung an Terhart als „Absichtsverhältnis" beschrieben werden, bei dem Lehren und Lernen lose miteinander verbunden sind.

> Der Absichtsbegriff von Lehren dagegen bindet die Verwendung des Begriffs „Lehrens" nicht an den Erfolg im Lernen, sondern an das *Vorliegen der Absicht*, durch Lehren bei anderen Lernen auszulösen, zu unterstützen, zu befördern, etc. (Terhart, 2009, S. 18; Herv. i. O.).

Aus einer beobachtungstheoretischen Perspektive werden Lehren und Lernen als unterschiedliche soziale Systeme betrachtet (Siebert, 1999). Die zugrunde liegende Unterscheidung wird dabei von Alfred K. Treml theoretisch als Differenz von Variation und Selektion beschrieben (Treml, 2000, S. 132, Scheunpflug, 2001b). Lehrende bieten Lernenden eine Variation und Erweiterung von Perspektiven an. „Wer lehrt, verändert handelnd die Umwelt für lernfähige Systeme und variiert damit deren erlebte Umwelt" (Treml, 2000, S. 132). Lernende erleben durch das Handeln der Lehrenden eine Veränderung ihres Erlebnishorizonts, der selektiv weiterbehandelt wird (ebd.). Dementsprechend wird auch hier Lehren als eine planbare intentionale Handlung beschrieben, während Lernen „keine planbare, ja nicht einmal eine sichtbare, sondern – in Bezug zu der sie intendierenden Lehre – eine zufällige Aktivierung von Hirnströmen, die sich zu wiederaktivierbaren Mustern von Reizleitungen zwischen Neuronen und Synapsen verdichten können" (ebd., S. 133), beschreibt. Lehren kann damit auch als „Irritation der Autopoiesis" (Scheunpflug, 2001b, S. 83) bezeichnet werden.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass das Verhältnis von Lehren und Lernen – sowohl handlungstheoretisch als auch beobachtungstheoretisch – ein Span-

9 Nicht zuletzt hat aber auch die Diskussion um das Technologiedefizit der Erziehungswissenschaft (Luhmann & Schorr, 1982; Lenzen, 2004; Scheunpflug, 2004) ihren Teil dazu beigetragen, kausale Verhältnissetzungen kritisch zu reflektieren.

nungsverhältnis zwischen Vermittlung und Aneignung (Kade, 1997) beschreibt, das lose miteinander gekoppelt ist.

2.1.2 Lehren als intentionale und asymmetrische Handlung mit Subjekt- und Objektbezug

Aus den Überlegungen zum Verhältnis von Lehren und Lernen wird deutlich, dass handlungstheoretisch der Intentionalität des Lehrens eine große Rolle zugeschrieben wird. Aus dieser Perspektive ist die Handlung des Lehrenden durch die Absicht charakterisiert, die Erweiterung von Wissen sowie das Erlernen von Kompetenzen und Fertigkeiten zu ermöglichen. Auch wenn der Erfolg dieser Handlung – also die Aneignung durch Lernende – zwangsläufig ungewiss bleiben muss, beschreibt Lehren damit eine planbare Handlung, „die Aneignung intendiert" (Hof, 2011, S. 399). Mit dieser Begriffsbestimmung wird weiter impliziert, dass es beim Lehren „immer um die Vermittlung einer Sache" (Helsper, 2011, S. 125) gehe. Es kann sich dabei um die Vermittlung von Fachkenntnissen, Praktiken und Fertigkeiten oder auch Werthaltungen handeln und wird erst durch den Kontext, in den die Handlung des Lehrens eingebettet ist, bestimmbar. Grundsätzlich gilt, dass die Planung der Sachvermittlung auf der Seite des Lehrenden angesiedelt ist.

> Strukturell muss es also erstens einen Vermittler, einen „Lehrenden" geben, der zweitens einen vermittelnden Bezug auf die Sache aufweist und dies drittens mit Bezug auf einen Adressaten, dem diese Sache nahe gebracht, also „gelehrt" werden soll – womit nicht entschieden ist, ob der Adressat auch lernen will (ebd.).

Diese von Werner Helsper beschriebene Strukturbedingung verweist darauf, dass Lehren einerseits durch eine sächliche intentionale Bezugnahme gekennzeichnet ist sowie sich andererseits auf Lernende als ein personales Objekt[10] richtet. Diese schon im Grimmschen Wörterbuch vorfindbare Logik des Lehrbegriffs begründet auch die im Diskurs der Erziehungswissenschaft gängige Beschreibung der Rolle von Lehrenden als Vermittelnden,[11] die zwischen Sache und Adressaten oder zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des Lernenden (Siebert 2009) vermitteln.

Diesem Verständnis liegt zudem eine strukturelle Asymmetrie zugrunde (Helsper, 2011, S. 125). Lehren zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrende einen wie auch immer gearteten „Vorsprung" im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte oder Fertigkeiten haben müssen, um intentional lehren zu können.

---

10 Mit der Beschreibung dieser Strukturlogik des Lehrens ist allerdings nicht gemeint, dass Lernende in diesem Prozess als Objekte im Sinne passiver Rezipienten angesehen werden müssen. Vielmehr ist damit gemeint, dass Lehren sich strukturell auf einen Adressaten als Objekt bezieht.

11 Eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Vermittlung in Relation zu allgemeindidaktischen Theoriebildungen findet sich in der aktuellen Diskussion um eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft (Reinmann, 2012).

> Lehren ist die von einem Akteur absichtsvolle Haltung der Vermittlung irgendeiner Sache gegenüber einem Adressaten, der dieser Sache nicht oder ungenügend mächtig ist, mit dem Ziel, diesem deren Aneignung zu eröffnen, wobei die Akte des Lehrens selbst – das mehr oder weniger methodisiert sein kann – noch nichts über dessen Erfolg aussagt, darüber, ob die Sache auch gelernt wird. Lehren ist somit durch die Vermittlungsabsicht und nicht durch den Aneignungserfolg gekennzeichnet (ebd.).

In aktuellen Diskursen um selbstgesteuertes Lernen und die Gestaltung neuer Lernkulturen lässt sich eine diskursive Rollenverschiebung von Lehrenden – insbesondere in der Erwachsenen- und Weiterbildung – beobachten. In den Diskussionen werden Lehrende zunehmend als „Lernberater" oder „Lernbegleiter" beschrieben. Obgleich diese Rollen selten ausdifferenziert werden, erscheint ein konstitutives Merkmal in der Abgrenzung von der Rolle der Wissensvermittlung zu liegen. Kritisch wird dies beispielsweise in der bildungsphilosophischen Auseinandersetzung mit dem Lehren kommentiert, wenn von einem „Verschwinden der Lehrperson" gesprochen wird (Reichenbach, 2012). Festhalten lässt sich zudem, dass, auch wenn die Bezeichnungen ein anderes Rollenbild implizieren, die Tätigkeit der Lernberatung, handlungstheoretisch analog zum Lehrbegriff, von Intentionalität ausgehen muss. Wenn Lernprozesse unterstützt und begleitet werden sollen, sind auch hier eine klare Zielperspektive sowie ein „Vorsprung" unabdingbar. Zudem bezieht sich Beratung auch immer auf eine Sache, auf ein Thema, auf ein Feld, in dem beraten wird sowie auf die Person der Lernenden.

2.1.3 Lehrsituationen – zwischen Interaktionssystemen und sozialen Praxen

Neben der handlungstheoretischen Beschreibung von Lehren als einer auf Intentionalität basierenden Handlung wird im Diskurs der Erziehungswissenschaft Lehren auch im Kontext des Interaktionssystems Unterricht oder als soziale Praxis theoretisch beschrieben. Zum einen können dabei beobachtungstheoretisch Strukturmerkmale einer allgemeinen Form von Lehrsituationen differenziert werden und zum anderen geht es im Kontext praxistheoretischer Ansätze um sozial geteilte Selbstverständlichkeiten und Deutungen, die das Handeln der Beteiligten anleiten.

Lehrsituationen als Interaktionssystem

Lehrsituationen basieren aus systemtheoretischer Perspektive auf Kommunikationen unter Anwesenden.[12] Insofern lässt sich Unterricht „als soziales System verstehen, das sich durch Kommunikation konstituiert. An ihm sind biologische, psychische und kommunikative Systeme, die sich gegenseitig Umwelten sind, beteiligt (Scheunpflug, 2001b, S. 74). Lehrsituationen können in diesem Zusammenhang als „Emergenzebene höhe-

12 Zum „Interaktionssystem Unterricht" siehe auch Luhmann, 2002.

rer Ordnung im Verhältnis zu den daran beteiligten Personen“ (ebd., S. 75) betrachtet werden. Diese Perspektive ermöglicht eine Beschreibung des sozialen Interaktionssystems Unterricht jenseits der Differenz von Lehrenden und Lernenden (Siebert, 1999) und nimmt die Grundstruktur der Kommunikation in den Blick. Die für das System der Lehrsituation typische „pädagogische Kommunikation“ (Kade, 2004) bezieht sich auf die Differenz zwischen Vermitteln und Aneignen (Kade, 1997) und darauf, dass die Vermittlungskommunikation auf die Aneignungsperspektive strukturell bezogen ist. Im Kontext dieses Interaktionssystems nehmen organisierte Lehr-Lernprozesse die Funktion ein, den Umgang mit Variationen, Selektionen und Stabilisierung einzuüben (Scheunpflug, 2001b, S. 65). Die Differenz zwischen Aneignung und Vermittlung, die auch als pädagogische Differenz zwischen Lernen und Erziehen beschrieben wird (Prange & Strobel-Eisele, 2006), konstituiert die Kommunikation der Lehrsituation, die einerseits auf elementaren Kommunikationsformen des „Zeigens“ (Prange, 2005) basiert und zum anderen im Anschluss an Alfred K. Treml (2000, S. 83ff.) durch vier Strukturmerkmale von Lehrsituationen in funktional differenzierten Gesellschaften (Scheunpflug, 2001b, S. 56) beschrieben werden kann. Erstens handelt es sich – wie im vorherigen Kapitel schon herausgearbeitet wurde – um eine *absichtsvolle Organisation*. Damit ist gemeint, dass Lehren planvoll und intentional organisiert ist und sich so von zufälligen Lernsituationen unterscheidet. Ein zweites Strukturmerkmal besteht in einer *räumlichen Isolation*. Lehrsituationen finden in der Regel in abgegrenzten Räumen an spezifischen Lernorten statt. Dabei handelt es sich z.B. um spezifische Kurs- und Unterrichtsräume oder auch um Orte außerhalb der organisierenden Institution, die im Sinne von Exkursionen als spezifisch abgegrenzte Lernorte genutzt werden. Ein drittes Merkmal stellt die *thematische Segregation* dar. In Lehrsituationen werden selektierte Themen präsentiert. Viertens zeichnen sich Lehrsituationen durch eine *zeitliche Begrenzung* aus. Lehrsituationen haben einen klar definierten Anfang und ein Ende.

Lehrsituationen als sozial geteilte Selbstverständlichkeiten

Aus einer praxistheoretischen Sichtweise wird Lehren als soziale Praxis beschrieben, die auf sozial geteilten Selbstverständlichkeiten basiert. Im Anschluss an die Theorie der Strukturation nach Anthony Giddens (1995) wird hier davon ausgegangen, dass im situativen Handeln von Lehrenden soziale Strukturen reproduziert werden. Basierend auf ähnlichen Herausforderungen in der sozialen Lehrpraxis bilden Lehrende gemeinsam geteilte Selbstverständlichkeiten heraus, die Andy Hargreaves auch als *Cultures of Teaching* beschreibt.

> In this sense, cultures of teaching comprise beliefs, values, habits and assumed ways of doing things among communities of teachers who have had to deal with similar demands and constraints over many years. Culture carries the community´s historically

> generated and collectively shared solutions to its new and inexperienced membership. It forms a framework for occupational learning. In this respect, the teaching strategies of kindergarten teachers, for instance, evolve differently from those used by teachers of adolescents, because the problemes they routinely face are different (Hargreaves, 1994, S. 165).

Hargreaves macht hier darauf aufmerksam, dass ähnliche Anforderungen und Routinen in der Handlungspraxis zu gemeinsam geteilten Selbstverständlichkeiten des Lehrens führen. Damit wird der Begriff des Lehrens im Sinne eines Habitus (Bourdieu, 2013) verstanden, der von den Trägern bestimmter sozialer Merkmale geteilt wird. Dieser Habitus oder die *Cultures of Teaching* variieren in Abhängigkeit zur Praxis der Trägergemeinschaft und prägen diese gleichzeitig mit. In der Erwachsenenbildung ist diese Perspektive bislang „underexamined and undertheorized" (Pratt & Nesbit, 2000, S. 127). Gerade vor diesem Hintergrund wird darauf verwiesen, Lehren als kollektive Praxis sozial geteilter Selbstverständlichkeiten genauer in den Blick zu nehmen.

> Teaching should no longer be cast as singular, procedural set of activities, but instead should be conceptualized as a social practice. By this we mean that teaching can be understood to be part of a complex interplay of social structures and individual agency (ebd., S. 128).

Lehren wird demnach als soziale Praxis verstanden, die sich aus der oben beschriebenen doppelten Strukturation von Struktur und Handlung ergibt (Giddens, 1995).

2.1.4 Zum Verhältnis von Lehren und didaktischem Handeln

Schließlich bleibt im Hinblick auf die Explikation des zu untersuchenden Gegenstands noch die Frage nach dem Verhältnis der Begriffe Didaktik, Lehren und didaktisches Handeln zu klären.

Der Begriff „Didaktik" wird hier verstanden als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Lehrens und der konkreten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. „Didaktik ist also das wissenschaftliche Nachdenken und Kommunizieren über Lehren und Unterricht" (Treml, 2000, S. 82). Insofern ist Didaktik ein Begriff der Beobachtung zweiter Ordnung oder die „Theorie der Theoretiker" (Weniger, 1952), mit dem allgemeintheoretische Perspektiven auf das Phänomen des Lehrens entwickelt werden. Die Orientierungen zum Lehren und didaktischen Handeln stehen demgegenüber – als das zu untersuchende Phänomen – auf der Beobachtungsebene erster Ordnung. Es handelt sich hier um die „Theorie der Praktiker" (ebd.) in organisationalen Kontexten.

Auf dieser Beobachtungsebene erster Ordnung lässt sich zwischen den Begriffen „Lehren" und „didaktisches Handeln" differenzieren. Während – wie dies aus den bis-

herigen Ausführungen bereits deutlich wurde – der Begriff des Lehrens in einer konkreteren mikrodidaktischen Lehr-Lehrsituation eingebettet ist, umfasst der Begriff des didaktischen Handelns einen deutlich größeren Bedeutungshorizont. Die von Karl-Heinz Flechsig und Hans-Dieter Haller für die Schulpädagogik ausdifferenzierte Beschreibung von Handlungsebenen der Didaktik charakterisiert den Versuch, „die Elemente (oder Felder oder Räume) zu umreißen, auf denen didaktisches Handeln stattfindet" (Flechsig & Haller, 1975, S. 14). Diese reichen von der Gestaltung institutioneller und ökonomischer Rahmenbedingungen über Lehrplan- und Unterrichtskonzepte bis hin zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten und Lehr-Lernsituationen (ebd.). Für die Erwachsenenbildung wurde diese Differenzierung vor allem von Hans Tietgens (1992) adaptiert. Dementsprechend wird hier differenziert zwischen

- den *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen*, die auf das didaktische Handeln einwirken,
- der Ebene der *Institutionendidaktik*, mit der Träger- und Einrichtungsstrukturen berücksichtigt werden,
- der inhaltlich orientierten *Aufgabenbereichsdidaktik*, mit der beispielsweise eine Differenzierung didaktischen Handelns in der Familienbildung oder der politischen Bildung möglich wird,
- der Ebene der *Veranstaltungsdidaktik*, die die Planung von Kursen beinhaltet sowie
- der Ebene der *Verfahrensdidaktik*, die das situative, mikrodidaktische Handeln in Kursen umfasst (ebd.).

Sowohl Flechsig und Haller als auch Tietgens verweisen darauf, dass diese Ebenen eine Differenzierung darstellen, gleichwohl aber komplexe Verbindungen zwischen den Ebenen bestehen. Vor diesem Hintergrund können die Begriffe Lehren und didaktisches Handeln in Relation gesetzt werden. Lehren beschreibt im Kontext der didaktischen Handlungsebenen die Veranstaltungs- und Verfahrensdidaktik, die in dieser Studie im Kontext von kollektiven Orientierungen in Organisationen der Erwachsenenbildung untersucht werden. Mit der Fragestellung wird letztlich auch in den Blick genommen, inwiefern für diese Orientierungen gesellschaftliche, institutionelle und bereichsspezifische Rahmungen relevant sind.

2.1.5 Fazit

Diese theoretischen Annäherungen an den Begriff des Lehrens verweisen auf die lose Kopplung zum Begriff des Lernens, auf die handlungstheoretischen Strukturmerkmale der Intentionalität und Asymmetrie sowie den implizierten Sach- und Objektbezug. Lehren erscheint dabei als soziale Praxis, die aus beobachtungstheoretischer Perspektive – im Sinne eines Interaktionssystems – durch eine spezifische Form der Kommunikation gekennzeichnet ist und praxistheoretisch auf sozial geteilten, habituellen Selbstverständ-

lichkeiten basiert. Schließlich weist die Differenzierung von Lehren und didaktischem Handeln darauf hin, dass Lehren einen Teilbereich didaktischen Handelns darstellt, der in Relation zu weiteren gesellschaftlichen und institutionellen didaktischen Handlungsebenen gesetzt werden kann.

Dieses theoretische Vorverständnis von Lehren soll im Folgenden als eine Suchstrategie für das empirische Arbeiten genutzt werden. Diese Suchstrategie wird vor dem Hintergrund der unterschiedlichen theoretischen Perspektiven bewusst offengehalten, um zwar das theoretische Vorverständnis über den Untersuchungsgegenstand zu klären, aber gleichzeitig genug Offenheit für die Rekonstruktion der aus dem Material heraus sichtbar werdenden Verständnisse von Lehren zu ermöglichen. In dieser Offenheit geht es darum, im empirischen Material Beschreibungen von strukturierten Lehrsituationen, die im Material als gemeinsam geteilte soziale Praxis konstruiert werden, zu identifizieren. In der Rekonstruktion wird dann darauf fokussiert, wie die konkrete Lehrpraxis in unterschiedlichen Organisationen von unterschiedlichen Akteuren beschrieben wird, welche Rolle dabei Intentionalität und Asymmetrie, Sach- und Objektbezug spielen sowie welche Einwirkungen von weiteren didaktischen Handlungsebenen zu beobachten sind.

2.2 Der Untersuchungskontext: Erwachsenenpädagogische Organisationen

Da in der Studie untersucht wird, inwiefern kollektiv geteilte Orientierungen zum Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung vorliegen, erscheint es notwendig, den Untersuchungskontext, also die erwachsenenpädagogischen Organisationen in den Blick zu nehmen und zu klären, wie der Begriff „Organisation“ in dieser Arbeit theoretisch verstanden und als Suchstrategie für die Zusammenstellung des Samples genutzt wird.[13]

Dabei werden zunächst die Merkmale von Organisationen betrachtet (Kap. 2.2.1), bevor in einem zweiten Schritt theoriegeleitete Klärungen zur inneren Kollektivstruktur von Organisationen und äußeren Bezügen zur Umwelt erfolgen (Kap. 2.2.2). Die sich aus diesen Klärungen ergebenden Suchstrategien für die empirische Studie werden abschließend zusammengefasst (Kap. 2.2.3).

13 Die theoretische Beschäftigung mit „Organisationen“ nimmt in soziologischen, ökonomischen und jüngst auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen einen großen Stellenwert ein. Entsprechend dieser Fülle an Auseinandersetzungen (im Überblick Scherm & Pietsch, 2007; Kühl, 2011; Weick, 1995a, b; Ortmann et al., 1997; Baecker, 1999; für die Erziehungswissenschaft Böttcher & Terhart, 2004; Göhlich et al., 2005; Hartz & Schradt, 2010) kann hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Vor diesem Hintergrund werden diejenigen Ansätze, die für das Verständnis der empirischen Studie zuträglich erscheinen, ausgewählt und systematisch aufbereitet.

2.2.1 Organisationsmerkmale: Mitgliedschaft, Zwecke und Hierarchien

In einer ersten theoretischen Annäherung an ein Verständnis von Organisationen stellt sich die Frage, was Organisation von anderen sozialen Gebilden, wie beispielsweise der Familie, der Gesellschaft oder einer Diskussionsrunde unter Freunden, unterscheidet. Mit Niklas Luhmann kann davon ausgegangen werden, dass Gesellschafts- oder Interaktionssysteme seit jeher bestehen, während Organisationen als „evolutionäre Errungenschaft" (Luhmann, 1997, S. 827) erst im Zuge der historischen Entwicklung funktional differenzierter Gesellschaftsstrukturen entstehen. Sie stellen eine Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen dar, in der das formale Organisieren von sozialen Kommunikationen und Handlungen notwendig wurde (Kuper & Thiel, 2010). In einer allgemeinen Annäherung lassen sich Organisationen durch die Merkmale der *Mitgliedschaft*, der *Zwecke* und der *Hierarchie* beschreiben (z.B. Kühl, 2011; Luhmann, 1997, S. 826).

Mitgliedschaft

In ausdifferenzierten Gesellschaften besteht ein zentrales Merkmal von Organisationen darin, über den Ein- und Ausschluss von Mitgliedern entscheiden zu können. Im Gegensatz zu Formen der Mitgliedschaft, die über Geburt erworben werden, erfolgt Mitgliedschaft in Organisationen als Zuordnungsmechanismus. Organisationen können darüber entscheiden, wer zu ihnen gehört und wer nicht (Kühl, 2011). Die Mitglieder müssen sich den Regeln der Organisationen sowie den Erwartungsstrukturen hinsichtlich der formalen Mitgliedschaftsbedingungen zuordnen. Hält sich ein Mitglied nicht an diese Regeln, führt dies unter Umständen zum Ausschluss des Mitglieds (Luhmann, 2006, S. 80).

Zwecke

Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass das Handeln formal organisiert wird, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen. Organisationen sind dabei auf einen jeweils unterschiedlichen Zweck ausgerichtet, wie der Produktion von Gütern, der Durchsetzung politischer Rahmenbedingungen oder der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten. Um diese Zwecke zu erfüllen, setzen Organisationen ensprechend unterschiedliche Mittel ein (Kühl 2011, S. 19).

Hierarchien

Das dritte Merkmal, das Organisationen auszeichnet, ist, dass sie über Hierarchien strukturiert sind. In Prozessen der Hierarchisierung – die beispielsweise in Organigrammen sichtbar werden – werden die sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder reguliert. Dadurch wird es möglich, das Verhalten der Mitglieder zu koordinieren (Kühl, 2011, S. 71). „Weiterhin werden durch die Hierarchie die *sachlichen* Zuständigkeiten in

der Organisation verteilt – und zwar nicht nur horizontal zwischen den Abteilungen auf gleicher Ebene, sondern auch vertikal zwischen den einzelnen Hierarchiestufen“ (Kühl, 2011, S. 71, Herv. i. O.). Insofern handelt es sich bei Hierarchisierungen um vertikale und horizontale Ausdifferenzierungen der Organisationsstrukturen, deren Funktion in der Reduktion von Komplexität im Hinblick auf das Handeln der Organisationsmitglieder liegt.

Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie autonom über ihre Zwecke und die Wahl der entsprechenden Mittel, über den Ein- und Ausschluss von Mitgliedern sowie über die Strukturierung der organisationseigenen Hierarchien entscheiden können. Als Teil der Gesellschaft müssen sie zwar rechtliche oder politische Normen und Regeln oder die öffentliche Meinung berücksichtigen. Darüber hinaus handeln sie jedoch autonom (ebd., S. 21; Luhmann, 2006).

In zweckrationalen organisationstheoretischen Modellen werden die Elemente Mitgliedschaft, Zwecke und Hierarchien kausallogisch miteinander verknüpft. Der Zweck wird dabei als Grundlage für die Existenz einer Organisation gesehen. Organisationen agieren demnach als ein Werkzeug, mit dem Inputs (in Form von Handlungen, Arbeitskraft oder Technologien) in einen Output (Produkte, Dienstleistungen) überführt werden können (Kühl, 2011, S. 25). Allerdings zeigen Organisationsanalysen (z.B. Weick & Sutcliffe, 2003), dass Organisationen komplexere Relationierungen zwischen den Elementen aufweisen, als mit zweckrationalen Modellen suggeriert wird (Kühl, 2011).

Organisationsmerkmale in erwachsenenpädagogischen Organisationen

Inwiefern sind diese Organisationsmerkmale nun geeignet, erwachsenenpädagogische Organisationen theoretisch zu beschreiben? Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass sowohl in der Erziehungswissenschaft wie in der Erwachsenen- und Weiterbildung die Frage nach der Bedeutung von Organisationen lange vernachlässigt wurde (Hartz & Schradt, 2010; Larcher-Klee, 2009). Durch die vorherrschenden zweckrationalen Verknüpfungen von Merkmalen kamen Organisationen eher als Begrenzung pädagogischen Handelns und nicht etwa als Möglichkeit institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse in den Blick (Böttcher & Terhart, 2004, S. 7).[14] Die Problematik der zweckrationalen Beschreibung wird in der Reflexion der Merkmale pädagogischer Organisationen besonders deutlich (zu pädagogischen Institutionen Merkens, 2006).

14 Diese Vorstellung von Organisationen als begrenzender Rahmen entspricht der Darstellung einer pädagogischen Antinomie zwischen „Interaktion und Organisation“, die als Spannungsfeld „zwischen konkretem fallbezogenen pädagogischen Handeln und den formalen Organisationsprinzipien der Standardisierbarkeit und programmierbaren Erwartbarkeit“ und damit als „ständig auszubalancierende Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln in formal-organisatorischen Rahmungen“ (Helsper, 2004, S. 22) beschrieben wird.

Der Zweck pädagogischer Organisationen

Der *Zweck* pädagogischer Organisationen besteht darin, Bildungsangebote bereitzustellen. Pädagogische Organisationen beziehen sich damit in ihrem Zweck auf das Lehren und Lernen. Problematisch erscheint die Frage wie – also mit welchen Mitteln – eine pädagogische Organisation ihren Zweck erreichen kann, da Lernen nicht mechanisch im Sinne eines Produkts hergestellt werden kann und die Adressaten zugleich als Koproduzenten fungieren. Zudem verweist der Diskurs über das Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982) darauf, dass pädagogische Organisationen über keine eindeutigen Technologien oder Werkzeuge verfügen, mit denen Lern- und Bildungsprozesse „produziert" werden könnten. Daher sind pädagogische Organisationen im Hinblick auf die Erfüllung ihres Zwecks in einem hohen Maße mit Unsicherheit und Ungewissheit konfrontiert.

Hierarchien in pädagogischen Organisationen

In pädagogischen Organisationen werden durch Hierarchisierung Ausdifferenzierungen vorgenommen, die es ermöglichen, die Handlungen der Mitglieder zu koordinieren, um Komplexität zu reduzieren. Dies betrifft zum einen vertikale Ausdifferenzierungen, wie die Aufteilung in unterschiedliche Fach- oder Programmbereiche oder die Differenzierung von spezifischen Bereichen der Expertise, wie zum Beispiel Verwaltung und Pädagogik. Zum zweiten betrifft dies auch horizontale Differenzierungen, bei der Über- und Unterordnungen von Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereichen vorgenommen werden, wie beispielsweise die Differenzierung der Positionen der Mitarbeitenden (Leitung, Fachbereichsleitende, pädagogische Mitarbeitende und lose angebundene Kursleitende).

Mitgliedschaft in pädagogischen Organisationen

In pädagogischen Organisationen erscheint die Frage nach der Mitgliedschaft verhältnismäßig komplex. Schließlich kann als spezifisches Merkmal pädagogischer Organisationen die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Formen der Mitgliedschaft festgehalten werden. Die Zuordnung der Mitglieder kann hier zum einen über das Anstellungsverhältnis erfolgen, bei der die Organisationsmitglieder, wie die Leitung, die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden oder die Verwaltungskräfte über Vertragsverhältnisse der Organisation zugeordnet werden. Zum zweiten kann die Mitgliedschaft auch über die Erbringung einer spezifischen Leistung ausgestaltet werden. Hier werden beispielsweise freiberufliche Kursleitende als lose gebundene Organisationsmitglieder im Hinblick auf die Durchführung spezifischer Veranstaltungen an die Erwartungsstruktur der Organisationen gebunden (Luhmann 2006). Zum dritten erscheint es für pädagogische Organisationen auch spezifisch, dass auch Teilnehmende in mehreren Hinsichten als Organisationsmitglieder beschrieben werden können. Zum einen ordnen sie sich durch ihre Teilnahme den Bedingungen und Erwartungen der Organisationen temporal im

Hinblick auf die Veranstaltungen zu. Zum zweiten wird ihre Mitgliedschaft in manchen erwachsenenpädagogischen Organisationen auch formal inszeniert – beispielsweise über die Benennung eines Sprechers oder einer Sprecherin der Teilnehmenden, die in Beiräten oder ähnlichen Gremien der Einrichtung eingebunden werden. Und zum dritten können Teilnehmende als Lernende auch als Koproduzenten des Organisationszwecks Bildung als Mitglieder verstanden werden.

In dieser allgemeintheoretischen Annäherung über die Merkmale von Organisationen deutet sich an, dass diese – jenseits kausallogischer Relationierungen – als Suchstrategie für die Auswahl von Organisationen für die empirische Untersuchung genutzt werden können. Für das Sample werden daher erwachsenenpädagogische Organisationen ausgewählt, deren formaler Zweck in der Bereitstellung von Bildungsangeboten besteht und die über hierarchisch organisierte Mitgliederstrukturen verfügen. Durch diese Suchstrategie erfolgen zunächst Abgrenzungen gegenüber anderen Organisationsformen, wie informellen Formen der Bildungsarbeit (selbstinitiierte Lerngruppen, Lesezirkel oder Selbsthilfegruppen) und Kultureinrichtungen, die zwar auch Bildungsarbeit anbieten, deren primärer Organisationszweck aber in der Bereitstellung von kulturellen Angeboten besteht. Zudem ermöglicht die Konzentration auf die Organisationsmerkmale auch die Ableitung weiterer Suchstrategien im Hinblick auf unterschiedliche Mitgliedschaftszusammensetzungen und -strukturen. So wird der Blick bei der Strukturierung des Samples auch darauf gelenkt, Organisationen einzubinden, die kaum bis gar nicht mit freiberuflichen Kursleitenden zusammenarbeiten sowie Einrichtungen, deren Angebote hauptsächlich von Kursleitenden durchgeführt werden.

2.2.2 Zur inneren Kollektivstruktur von Organisationen und äußeren Bezügen zur Umwelt

Organisationen stehen, theoretisch betrachtet, im Spannungsfeld zwischen individuellen Akteuren – den Organisationsmitgliedern – und einer überindividuellen kollektiven Struktur. Insofern wird in einem ersten Schritt auf das Verhältnis von Individualität und Kollektivität in Organisationen eingegangen. Zudem sind Organisationen in spezifischen Umwelten situiert, womit auf eine Grenzziehung zwischen innen und außen verwiesen wird, auf die in einem zweiten Schritt eingegangen wird.

Individualität und Kollektivität

Das Verhältnis von Individualität und Kollektivität im Kontext von Organisationen kann zunächst mit Anthony Giddens Theorie der Strukturation als ein Interaktionsverhältnis zwischen individuellen Handlungen und kollektiven Strukturen interpretiert werden. Giddens verfolgt in seiner Gesellschaftstheorie die Frage, wie „im Verhalten individueller Akteure die Strukturmomente größerer Kollektive reproduziert werden“ (Giddens, 1995, S. 76). Er entwickelt dabei aus handlungstheoretischer Perspektive die

Idee einer Dualität von Struktur, nach der Struktur durch Handlungen geschaffen wird und Handlungen sich zugleich an bereits bestehenden Strukturen orientieren und diese jeweils modifizieren.

> Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren. Struktur ist dem Individuum nicht „äußerlich": in der Form von Erinnerungsspuren und als in sozialen Praktiken verwirklicht, ist sie in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher „inwendig" als ein – im Sinne Durkheims – außerhalb dieser Aktivitäten existierendes Phänomen (ebd., S. 78).

Aus dieser Perspektive können Organisationen als ein durch Handlungen kontinuierlich stabilisiertes und modifiziertes Interaktionsgefüge betrachtet werden (Schicke, 2012). Organisationen erscheinen aus einer institutionstheoretischen Perspektive gleichwohl auch deutlich durch gesellschaftliche Rahmungen und vermittelnde Institutionen beeinflusst (Schäffter, 2005, 2010; Schröck, 2009).

Organisationstheoretisch stellt sich daher die Frage, wie die individuellen Akteure in Organisationen eine kollektive Struktur herausbilden. Anschlussfähig an diese Frage sind vor allem die Arbeiten zum Prozess des Organisierens von Karl E. Weick. Der Prozess des Organisierens führt nach Weick zu Kollektivstrukturen, da er auf ineinandergreifenden Handlungen in wechselseitigen Äquivalenzstrukturen basiert (Weick, 1995a, S. 144). Weick betont damit die Abhängigkeit der Akteure im Hinblick auf die Möglichkeit, die jeweils eigenen individuellen Handlungen vollenden zu können. In erwachsenenpädagogischen Organisationen lässt sich dies anhand der Zusammenarbeit zwischen Verwaltungskräften und hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden exemplarisch veranschaulichen.[15] Um ein Seminar durchzuführen und aus der Sicht der pädagogischen Mitarbeitenden eine Handlung zu vollenden, müssen im Vorfeld durch die Verwaltungskräfte instrumentelle Handlungen der Administration des Anmeldeverfahrens getätigt werden. Aus der Perspektive der Verwaltung müssen pädagogische Mitarbeitende wiederum die instrumentelle Handlung der Durchführung von Lehrarrangements erbringen, damit sie die Handlungen Seminarabrechnung und Ablage vollenden können. Das Beispiel zeigt, das erst auf Basis dieser ineinandergreifenden Strukturen gemeinsame Ziele entstehen können, denen retrospektiv Sinn zugeschrieben werden kann. Konzentrierte ineinandergreifende Handlungen stellen damit die zentrale Bedingung für die Herausbildung einer kollektiven Struktur dar. Dadurch gelingt es Organisationen, Mehrdeutigkeiten zu reduzieren und retrospektiv Sinn herzustellen. *Sensemaking* (Weick, 1995b) erfolgt – im Gegensatz zu zweckrationalen Modellen – nicht am Anfang, sondern durch die retrospektive Reflexion ineinandergreifender Handlungen.

15 Diese Überlegungen wurden in der Argumentation bei Franz, 2013b bereits entfaltet.

Aus wissenssoziologischer Perspektive kann dieser Schritt des Sensemakings auch als Bildung eines konjunktiven Erfahrungsraums interpretiert werden (Mannheim, 1980). Die einzelnen Elemente in einer Organisation (Abteilungen, Akteure etc.) erscheinen in Weicks Theorieangebot zudem als lose miteinander gekoppelt. *Loosely coupled systems* (Weick 1976/2009; Glassmann 1973; Orton & Weick, 1990) beschreiben die Relationierung von ineinandergreifenden Handlungen als nicht straff miteinander verbunden. Diese zeichnen sich vielmehr durch eine Teilautonomie in ihren Handlungen aus. Im Hinblick auf erwachsenenpädagogische Organisationen zeigt sich diese lose Kopplung in mehreren Hinsichten. Zum einen erscheinen die unterschiedlichen Inhaltsbereiche einer erwachsenenpädagogischen Organisation jeweils lose an das Gesamtprogramm gekoppelt und werden durch zuständige hauptamtliche Mitarbeitende eigenständig bearbeitet. Lose gekoppelt an diese Inhaltsbereiche erscheinen auch die Tätigkeiten der freiberuflichen Kursleitenden. Diese sind lose an die Vorgaben der hauptamtlichen Mitarbeitenden oder an formale Leitbilder der Einrichtung gebunden und verfügen in ihrer didaktischen Tätigkeit über Autonomie. Schließlich erscheint auch das Verhältnis zwischen Verwaltung und Pädagogik als lose Kopplung, die sich im jeweiligen Handeln – in Form ineinandergreifender Handlungen – aufeinander beziehen, aber gerade nicht streng miteinander verbunden sind.

Organisation und Umwelt

Das Verhältnis von Organisation und Umwelt kann aus zwei unterschiedlichen Theorieperspektiven beschrieben werden. Mit systemtheoretischen Perspektiven wird die Selbstreferenzialität von Organisationen gegenüber der Umwelt betont, während neoinstitutionalistische Perspektiven den fremdreferenziellen Einfluss gesellschaftlicher Institutionalstrukturen auf die Regelhaftigkeit in Organisationen hervorheben.

Organisationen als selbstreferenzielle Systeme

Aus einer systemtheoretischen Perspektive wird eine Organisation als ein System zirkulär beschrieben, „das sich selbst als Organisation erzeugt“ (Luhmann, 2006, S. 45; Kuper, 2001). Organisationen erscheinen als autopoietische Systeme, die sich über die Kommunikation von Entscheidungen und darauf folgende Anschlusskommunikation stabilisieren (Kuper, 2004). Als Systeme konstituieren sie sich neben dem Kommunikationsmodus der Entscheidung über die Differenz von Mitgliedschaft und Nicht-Mitgliedschaft. Über die Kommunikation von Entscheidungen – die immer auch bereits vergangene Entscheidungen mit berücksichtigt – wird zeitlich eine Historizität der Organisationen mitproduziert und sachlich eine Abgrenzung zur Umwelt vollzogen. Die Umwelt wird durch die Organisation beobachtet, diese Beobachtungen werden selbstreferenziell bearbeitet und in Entscheidungskommunikationen übersetzt. Insofern erscheinen Organisationen als operativ geschlossene Systeme, die nur mittelbaren Kon-

takt zu Umwelt haben. Diese theoretische Perspektive erscheint für diese Arbeit insofern interessant, als dass damit in den Blick kommt, wie Organisationen der Erwachsenenbildung über getroffene Entscheidungen hinsichtlich ihrer Lehrkonzepte in Abgrenzung zu der beobachteten Umwelt in Form von erziehungswissenschaftlichen Diskursen, anderen Organisationen, bildungspolitischen Rahmenbedingungen etc. kommunizieren.

Organisationen als fremdreferenziell beeinflusste Systeme

Aus neo-institutionalistischen Perspektiven wird der Einfluss gesellschaftlicher, institutioneller Rahmungen auf Organisationen betrachtet (im Überblick Koch & Schemann, 2009). Aus diesem Blickwinkel besteht das Gestaltungsziel von Organisationen nicht in einer Herstellung von technisch-ökonomischer Effizienz, sondern wird vielmehr mit der Legitimation gegenüber der Umwelt und den implizierten gesellschaftlichen Mythen begründet (Meyer & Rowan, 1977/2009). Organisationen gleichen sich in Prozessen der Isomorphie an Organisationen an, die als – den Mythen entsprechend – vorbildlich gelten. Insbesondere umweltbezogene neo-institutionalistische Perspektiven nehmen isomorphe Angleichungsprozesse in organisationalen Feldern in den Blick und fragen danach, warum sich die Strukturen verschiedener Organisationen in einem Feld tendenziell stark ähneln (DiMaggio & Powell, 1983/2009). Dabei wird davon ausgegangen, dass vor allem drei fremdreferenzielle Einflüsse zur Angleichung von Organisationsstrukturen im Feld führen. Bei einer *erzwungenen Isomorphie* passen sich Organisationen eines Feldes an die rechtliche oder politische Anforderung von außen an, um den eigenen Fortbestand zu gewährleisten (ebd.). Ähnlichkeit entsteht hier aufgrund der Zentralität der Anforderung, die alle Organisationen eines bestimmten Feldes betreffen. Bei einer Angleichung des organisationalen Feldes durch *mimetische Prozesse* steht die Perspektive im Mittelpunkt, dass Organisationen aufgrund von Unsicherheit und Ungewissheit andere Organisationen beobachten und sich an ihnen als Vorbild in ihrer eigenen Entwicklung orientieren. Isomorphie durch *normativen Druck* bezieht sich auf Angleichungsmechanismen, die vor allem mit Professionalisierungsperspektiven und normativen Vorstellungen von professionellem Handeln in Verbindung stehen (ebd.). Diese Form der Angleichung verweist darauf, dass sie mit der Professionalitätsanforderung der Akteure in Organisationen verknüpft ist. Angleichung erfolgt hier vermittelt über die Professionalität individueller Akteure. Die Formen der Isomorphie können tendenziell auch in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Reproduktionskontexten von Organisationen im Zusammenhang betrachtet werden (Schrader, 2008).[16]

16 Josef Schrader unterscheidet in einer heuristischen Analyse zur Steuerung der Weiterbildung zwischen vier unterschiedlichen Reproduktionskontexten von Organisationen, die auf der Beschaffung von Ressourcen und Legitimation basieren. Er differenziert hier zwischen öffentlich-rechtlichen Kontexten, Reproduktionskontexten, die auf Gemeinschaft basieren, Reproduktionskontexten des Marktes oder schließlich Reproduktionskontexten von Unternehmen (Schrader, 2008).

Anschlussfähig erscheinen diese Theorieperspektiven für die vorliegende Arbeit, da hier eine Suchstrategie für die empirische Forschung generiert werden kann, mit der betrachtet wird, wie Organisationen sich im Feld der Erwachsenenbildung verorten, wie sie eigene Lehrkonzepte mit denen anderer Organisationen aus ähnlichen oder unterschiedlichen Reproduktionskontexten oder mit erziehungswissenschaftlichen Diskursen vergleichen.

2.2.3 Fazit

Die dargelegten theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff „Organisation" lassen sich für die empirische Arbeit als Suchstrategien nutzen. Die beschriebenen Merkmale von Organisationen dienen als formale Kriterien zur Strukturierung des Samples. Die Auseinandersetzung zum Verhältnis zwischen Individualität und Kollektivität impliziert die Suchstrategie, in den empirischen Beschreibungen darauf zu achten, wie sich Kollektivität in der Beschreibung der Handlungspraxis im Hinblick auf das Lehren zeigt. Zudem beinhaltet die Auseinandersetzung mit *loosely coupled systems* die Suchstrategie, im Material zu beobachten, ob und wie Kursleitende als externe Organisationsmitglieder in kollektiv geteilte Lehrorientierungen von Organisationen eingebunden werden. Die theoretische Auseinandersetzung zum Verhältnis zwischen Organisation und Umwelt impliziert entsprechend der heterogenen Theorieansätze zwei unterschiedliche Suchstrategien. Auf der einen Seite lenken systemtheoretische Perspektiven den Blick auf Beschreibungen im Material, in denen Entscheidungen von Kommunikation im Hinblick auf die Lehrpraxis thematisiert werden. Solche Entscheidungen können sich im Material anhand der geäußerten Referenzen zu formalen Dokumenten, wie Leitbildern, oder in Form eines konjunktiven Wissensbestandes manifestieren. Auf der anderen Seite lenken neo-institutionalistische Perspektiven den empirischen Blick auf Vergleiche im Material, die die befragten Akteure zu anderen Organisationen im Hinblick auf die eigene Lehrpraxis ziehen.

2.3 Das Forschungsfeld: Eine theoretische Eingrenzung Allgemeiner Erwachsenenbildung

Das Forschungsfeld der Arbeit wird auf den Bereich der Allgemeinen Erwachsenenbildung begrenzt. Diese Entscheidung basiert auf einer pragmatischen Differenzierung zwischen Allgemeiner und Beruflicher Erwachsenenbildung (Kap. 1.2.1). Für die empirische Untersuchung sind daher diejenigen Organisationen von Interesse, die *vor allem* allgemeinbildende Inhalte anbieten. Diese Fokussierung basiert auf der Annahme, dass in beruflichen Bildungsorganisationen mit Zertifikatsrecht grundsätzlich ein höherer Druck seitens der Beteiligten besteht, den Lernstoff zu vermitteln bzw. sich anzueignen.

Unterstützt wird diese Annahme durch eine empirische Untersuchung (Nesbit, 1998, 2000), in der deutlich wurde, dass Lehrende in Institutionen mit Zertifikatsrecht sich stark an einer „Transmission Perspective on Teaching" (Pratt, 1998), d.h. an der Vermittlung des Lernstoffs orientieren. Vor diesem Hintergrund wird die empirische Studie im Feld der Allgemeinen Erwachsenenbildung situiert, da davon ausgegangen werden kann, dass der Zertifikatsdruck hier nicht im Vordergrund steht, da nur wenige Anbieter zertifizierte Kurse veranstalten.

Mit dieser Entscheidung sind zwei logische Konsequenzen verbunden:

1. *Freiwillige Teilnahme:* Eine erste Konsequenz zeigt sich hinsichtlich der Klientel der Einrichtungen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Die Teilnahme an Seminaren und Kursen Allgemeiner Erwachsenenbildung erfolgt strukturell freiwillig. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Organisationen über eine grundsätzlich motivierte und freiwillige Teilnehmerschaft verfügen. Für die Organisationen kann diese Freiwilligkeit potenziell zu einer Orientierung an den Interessen der Teilnehmenden führen, schließlich ist es aufgrund der Freiwilligkeit für die Organisationen zentral, die Teilnehmenden an die Einrichtung zu binden. Theoretisch ist daher gerade in allgemeinbildenden Bildungsorganisationen mit einer starken Orientierung an Teilnehmenden und deren Interessen und Bedarfen zu rechnen. Damit wird wiederum eine Suchstrategie für die empirische Arbeit impliziert. So gilt es, im Material gerade darauf zu achten, welche Rolle Teilnehmende in den beschriebenen Lehrarrangements einnehmen.
2. *Trägerstrukturen:* Die zweite Konsequenz betrifft die mit dem Angebotsspektrum der Organisationen verbundenen Trägerstrukturen im Feld der Erwachsenenbildung. Für die empirische Untersuchung sind hier diejenigen Organisationen relevant, die die Bildung des Individuums anhand von allgemeinbildenden Inhalten fokussieren. In diesem Zusammenhang sind Organisationen für die Studie von Interesse, die von öffentlichen Trägergruppen (wie Bund, Länder oder Kommunen), von Trägergruppierungen gesellschaftlicher Großgruppen (wie Kirche, Parteien, Gewerkschaften etc.) und privaten Trägern (wie Betriebe oder Einzelpersonen) getragen werden (zur Differenzierung von Trägergruppierungen Gnahs, 2010). In einer Studie von Rainer Zech (2009) wird durch die Untersuchung der Selbstbeschreibungen von Organisationen im Rahmen ihres Qualitätsmanagementprozesses deutlich, dass kommerzielle und privat getragene Bildungsanbieter stärker auf die Entwicklung der Karriere des Individuums ausgerichtet sind und damit klare berufliche Verwertungsinteressen fokussieren. Damit erscheinen ihre Inhalte nicht ausschließlich allgemeinbildend, sondern orientieren sich an den Karrierewegen von Individuen. Allgemeinbildende Inhalte werden hingegen nach der Studie von Zech vor allem von Organisationen öffentlicher und kirchlicher Trägerschaft

angeboten. Für die Gestaltung des Samples der Studie wird daraus die Konsequenz gezogen, zunächst Organisationen in das Sample einzubeziehen, die in öffentlicher, kirchlicher oder nicht-kirchlicher, aber zivilgesellschaftlicher Trägerschaft stehen.

2.4 Zusammenfassung

Durch die Klärung und Explikation der in der Fragestellung enthaltenen theoretischen Begriffe können für die empirische Studie zusammenfassend folgende Implikationen abgeleitet werden.

Untersuchungsgegenstand Lehren

Der in dieser Studie fokussierte Forschungsgegenstand sind die Orientierungen zum Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung. Die theoretische Explikation des Begriffs macht deutlich, dass Lehren lose mit dem Begriff des Lernens gekoppelt ist und auf der Ebene der Veranstaltungs- und Verfahrensdidaktik in der Differenzierung didaktischer Handlungsebenen eingeordnet werden kann. Handlungstheoretisch zeichnet sich der Begriff durch die Strukturmerkmale der Intentionalität, der Asymmetrie sowie eines Subjekt- und Objektbezugs aus und kann praxistheoretisch als kollektive, sozial geteilte Handlungspraxis von Gruppen von Lehrenden betrachtet werden. Beobachtungstheoretisch verweist der Begriff auf Lehrsituationen als soziale Interaktionssysteme, die sich durch pädagogische Kommunikationen der Vermittlung von anderen Interaktionssystemen unterscheiden. Strukturell zeichnet sich das Interaktionssystem durch eine intentionale Organisation, eine räumliche Isolation sowie durch eine thematische und zeitliche Begrenzung aus. Dieses explizite Vorverständnis wird in der empirischen Arbeit als Suchstrategie verwendet. Diese ist durch die unterschiedlichen Theorieperspektiven bewusst offengehalten, da es für die rekonstruktive Analyse von zentraler Bedeutung erscheint, die Gegenstände theoretisch zu explizieren, die Rekonstruktion jedoch durch die im Material vorfindbaren Vergleichshorizonte erfolgt.

Untersuchungskontext Organisation

Der Forschungsgegenstand, die Orientierungen zum Lehren, sind in der Fragestellung eingebettet in den Kontext der Organisationen. So geht es nicht darum, individuelle Vorstellungen zu erfassen, sondern kollektiv geteilte, organisationale Orientierungen. Allgemeintheoretisch betrachtet können Organisationen anhand der Merkmale Mitgliedschaft, Zwecke (und Mittel) und Hierarchie charakterisiert werden. Diese allgemeinen Merkmale werden für die Auswahl der Organisationen im Sample genutzt. Zudem wird mit dem Begriff der Organisation erstens eine Verhältnissetzung zwischen Individuum

und Kollektiv impliziert, die auf einem an Anthony Giddens und Karl E. Weick orientierten Verständnis von der Herstellung von Kollektivität im Prozess des Organisierens und einer retrospektiven Sinngenerierung basiert. In diesen Kollektivstrukturen sind einzelne Elemente lose miteinander gekoppelt. Zweitens wird mit dem Begriff Organisation eine Relation von innen und außen, von Organisation und Umwelt impliziert, die mit systemtheoretischen Perspektiven auf die Bedeutung der Selbstreferenzialität von Organisationen und mit neo-institutionalistischen Perspektiven auf die Bedeutung institutioneller Fremdreferenzen verweist. Beide Perspektiven werden wiederum als Suchstrategie für die empirische Analyse genutzt, indem in den Blick genommen wird, inwiefern solche Verhältnissetzungen im Hinblick auf das Lehren für die Organisationsmitglieder relevant werden.

Untersuchungsfeld Allgemeine Erwachsenenbildung

Schließlich ist die Fragestellung eingebettet in das Forschungsfeld der Erwachsenenbildung. Um eine handhabbare empirische Untersuchung zu ermöglichen, wird das Forschungsfeld auf die Allgemeine Erwachsenenbildung eingegrenzt. Damit verbunden sind zum einen Konsequenzen hinsichtlich der freiwilligen Teilnehmerschaft, mit der der Blick in der empirischen Studie auch darauf gerichtet wird, wie Teilnehmende im Kontext des Lehrens der Organisation beschrieben werden. Zum zweiten besteht eine weitere Konsequenz in der auf empirischen Erkenntnissen basierenden Selektion von Trägerstrukturen, die für die Zusammenstellung des Samples relevant sind.

3. Methodisches Vorgehen – Zur Rekonstruktion von Lehrorientierungen in erwachsenenpädagogischen Organisationen

Für die Untersuchung kollektiver Orientierungen zum Lehren von Akteuren in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung wird ein hypothesengenerierendes, qualitativ-rekonstruktives und fallanalytisches Forschungsdesign entwickelt. In dessen Beschreibung wird zunächst auf einige grundsätzliche methodologische Überlegungen zur Erfassung des „Konjunktiven" in Organisationen eingegangen (Kap. 3.1), bevor in einem zweiten Schritt die Datenerhebung der Studie beschrieben wird (Kap. 3.2). Im Anschluss daran wird das Sample der Studie vorgestellt (Kap. 3.3), das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode dargestellt (Kap. 3.4) und der Weg der Generalisierung der Befunde offengelegt (Kap. 3.5).

Mit einer transparenten Darstellung der methodischen Vorgehensweise einer empirischen Studie ist die Herausforderung verbunden, einen in der Forschungspraxis grundsätzlich zirkulären Prozess, dem eine Verknüpfung von Erhebungs- und Auswertungsphasen zugrunde liegt, linear darzustellen (Welser, 2015). Um die Prozesshaftigkeit der Forschung nachvollziehbar zu beschreiben, wird entlang der Gliederungspunkte jeweils zunächst das Vorgehen deskriptiv beschrieben und – an einzelnen Stellen – durch Reflexionen des Forschungsprozesses ergänzt.

3.1 Methodologische Überlegungen zur Erfassung des „Konjunktiven" in Organisationen[17]

Mit der Frage nach gemeinsam geteilten Orientierungen in Organisationen wird methodologisch die Frage aufgeworfen, wie das Phänomen kollektiver Sinnstrukturen und konjunktiver Erfahrungesräume in der empirischen Forschung adäquat erfasst werden kann. Schließlich erscheint es nicht trivial, sich auf die „Suche nach dem Konjunktiven der Organisation" (Mensching & Vogd, 2013) zu machen. Es geht dabei letztlich um die Frage, wie – methodologisch begründet – ein Erhebungs- und Auswertungsverfahren ausgewählt werden kann, mit dem es möglich wird, nicht nur die individuellen Perspektiven einzelner Organisationsmitglieder zu erfassen, sondern den konjunktiven Erfahrungsraum, der die Perspektiven aller Akteure einer Organisation beinhaltet.

17 Teile der hier dargelegten Überlegungen zum methodischen Vorgehen basieren auf Überlegungen, die bereits in Franz (2010) beschrieben wurden.

Organisationale konjunktive Erfahrungsräume

Die Möglichkeit einer solchen methodologischen Fundierung lässt sich in Karl Mannheims soziologischer Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Mannheim, 1980) verorten, in der er sich mit den perspektivischen Erkenntnismöglichkeiten von Kollektiven befasst. Ein konjunktiver Erfahrungsraum entsteht nach Karl Mannheim erkenntnistheoretisch durch eine *Kontagion*, bei der mehrere Subjekte miteinander „verschmelzen" (ebd., S. 155). Die Subjekte gehen in diesem Erkenntnisprozess eine existenzielle Verbundenheit miteinander ein – ohne dass sich die Subjekte dafür persönlich kennen müssten. Vielmehr beschreibt ein konjunktiver Erfahrungsraum einen kollektiven Rahmen für die perspektivische Verarbeitung von Erfahrungen von Subjekten, die eine kollektive Verknüpfung miteinander teilen, wie z.B. Generationen, Geschlechter oder Milieus.

Für diese Arbeit wird im Anschluss an Mannheim davon ausgegangen, dass auch Organisationen als konjunktive Erfahrungsräume verstanden werden können, in denen gemeinsam erlebte Ereignisse von den Organisationsmitgliedern auf je spezifische Art verarbeitet werden.

In konjunktiven Erfahrungsräumen wird Sprache perspektivisch verwendet. So haben Begriffe neben einer überkonjunktiven, allgemeinen und objektivierten Bedeutung auch eine konjunktive Bedeutung, die für den jeweiligen Erfahrungsraum spezifisch ist. So hat der Begriff „Lehren" eine überkonjunktive Bedeutung, mit der tendenziell auf eine wie auch immer geartete Vermittlungspraxis verwiesen wird (zu den erziehungswissenschaftlichen Bedeutungen Kap. 2.1). Versteht man Organisationen als Erfahrungsräume, kann davon ausgegangen werden, dass Lehren hier perspektivische Bedeutungen erhält. Die Herausarbeitung solcher Perspektivitäten ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Solche Perspektivitäten setzte sich nach Mannheim interindividuell zusammen.

> Die Gesamtheit der möglichen Wißbarkeiten verteilt sich auf verschiedene Individuen, sie nehmen jeweils nur teil an einem bestimmten Ausschnitt der in einem kollektiven Erfahrungsraum möglichen Vorstellungen. Dennoch bilden diese Ausschnitte in ihrer Gesamtheit ein organisches Ganzes, das als Ganzes „in keinem Kopfe vorhanden ist" und dennoch in einem gewissen Sinne über der Gruppe „schwebt" (Mannheim, 1980, S. 232).

Die Perspektiven unterschiedlicher Organisationsmitglieder stellen daher jeweils einen *Ausschnitt* des überindividuellen Erfahrungsraums dar. Zusammengenommen bilden die Ausschnitte der Organisationsmitglieder das „organische Ganze" des organisationsgebundenen, konjunktiven Erfahrungsraums. Zusammenfassend lässt sich vor diesem theoretischen Hintergrund ableiten, dass das Konjunktive in Organisationen durch die Relationierung solcher Ausschnitte annäherungsweise erfasst werden kann.

Methodologische Begründungen des Forschungsdesigns

Um Ausschnitte von konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen empirisch zu erfassen, werden in der Datenerhebung leitfadengestützte Interviews mit Leitungen geführt sowie Gruppendiskussionen mit hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, Verwaltungskräften und freiberuflichen Kursleitenden. Damit wird das Ziel verfolgt, die individuellen Perspektiven und die bereits kollektivierten Perspektiven der weiteren Organisationsmitglieder zu erfassen. Diese kollektivierten Perspektiven der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, Verwaltungskräfte und freiberuflichen Kursleitenden, stehen zum einen möglicherweise für die berufsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume von hauptamtlichen Pädagogen, Kursleitenden oder Verwaltungskräften und zum anderen möglicherweise für den organisationalen Erfahrungsraum.

Die erhobenen Daten werden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Dieser Entscheidung liegen zwei Überlegungen zugrunde. Zum einen wird es mit der dokumentarischen Methode möglich, *Orientierungen* zum Lehren zu rekonstruieren. Es geht also gerade nicht darum, normative Einstellungen und Wertvorstellungen zu beschreiben, sondern diejenigen Orientierungen, die den organisationalen konjunktiven Erfahrungsraum hinsichtlich des Lehrens auszeichnen (Bohnsack et al., 2007). Zum zweiten ermöglicht das komparative Auswertungsprinzip der dokumentarischen Methode (Nentwig-Geseman, 2007; Nohl, 2007), fallintern die unterschiedlichen Orientierungen der Akteursgruppen gezielt relationieren zu können. Durch den fallexternen Vergleich kann die Frage methodisch kontrolliert werden, ob eine Orientierung tendenziell eher spezifisch für eine Berufsgruppe zu stehen scheint oder für den spezifischen organisationalen Erfahrungsraum. Diese Vergleichsperspektive ermöglicht es also, sich dem organisationalen Erfahrungsraum über die Schnittmengen der Perspektiven der Organisationsmitglieder anzunähern, um der Komplexität des „Konjunktiven" in Organisationen (Mensching & Vogd, 2013) gerecht zu werden.

3.2 Datenerhebung

Begründet durch diese methodologischen Überlegungen werden leitfadengestützte Interviews mit den Leitungen der Organisationen und Gruppendiskussionen mit Gruppen von hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, Kursleitenden und Verwaltungskräften erhoben (Tab. 1).[18]

18 Zusätzlich werden Dokumente der Organisationen (Leitbilder, Programme, Flyer, Konzeptpapiere) gesammelt und als Kontextwissen für die Auswertung und Interpretation genutzt.

Ziel der Erhebung	Erhebung kollektiver Orientierungen	Erhebung individueller Perspektive
Erhebungsmethode	Gruppendiskussionsverfahren (Loos & Schäffer, 2001)	leitfadengestütztes Interview (Hopf, 2007)
Zielgruppe der Erhebung	○ Hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende (HPM) ○ Freiberufliche Kursleitende (KL) ○ Verwaltungskräfte	○ Leitungsperson(en)

Tabelle 1: Formen der Datenerhebung im Überblick

3.2.1 Zur Erhebung kollektiver Orientierungen durch Gruppendiskussionen

Die kollektiven Orientierungen zum Lehren werden durch das Gruppendiskussionsverfahren erhoben (Loos & Schäffer, 2001; Bohnsack et al., 2006). Dieser Entscheidung liegt die methodologische Annahme zugrunde, dass sich in kollegialen Gesprächen von „Realgruppen" (Bohnsack, 2000) ein gemeinsam geteiltes konjunktives Wissen aktualisiert. Dieses Wissen beeinflusst die Organisationsmitglieder implizit in ihren lehrenden Handlungsroutinen sowie in ihrem Sprechen über die Lehrpraxis. Nach einem zum Erzählen anregenden Impuls erhalten die Gruppen jeweils die Möglichkeit, die für sie relevanten Themen eigenständig zu entfalten. Durch diese selbstläufige Strukturierung von Themen wird es möglich, kollektive Orientierungen und konjunktive Rahmungen zu erheben. Durch die strukturierten Phasen des Gruppendiskussionsverfahrens[19] können zudem im exmanenten Teil weitere – für das Erkenntnisinteresse relevante – Fragen gestellt werden.

In den einzelnen Organisationen sind für die Erfassung konjunktiver Erfahrungsräume diejenigen Personengruppen relevant, die an der inhaltlich-didaktischen und organisatorischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen beteiligt sind. Dies sind die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, die entweder Lehrveranstaltungen organisieren und zum Teil selbst durchführen, die freiberuflichen Kursleitenden sowie Verwaltungskräfte, die über den Kontakt mit Teilnehmenden und Kursleitenden sowie durch unterstützende organisatorische Tätigkeiten einen Einblick in die Lehrveranstaltungen der Organisationen haben. Die alltagssprachlich formulierten Eingangsimpulse werden jeweils für die unterschiedlichen Gruppen innerhalb einer Organisation entwickelt (Tab. 2).

19 Nach einer *Eröffnungsphase*, in der die Diskussionsleitung den Diskutanten die Kommunikationsregeln für das Gruppendiskussionsverfahren offenlegt, wird der *Eingangsimpuls* an die Gruppe gerichtet. Im Anschluss daran beginnt die *immanente Phase* der Gruppendiskussion, deren Ziel in der Initiierung von Selbstläufigkeit, beispielsweise durch immanente erzählgenerierende Rückfragen, besteht. In der *exmanenten Phase* besteht die Möglichkeit, Themen anzusprechen, die noch nicht von der Gruppe eingeführt wurden, die jedoch für das jeweilige Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind. Schließlich können abschließend in einer *direktiven Phase* Widersprüche und Inkonsistenzen angesprochen werden (Loos & Schäffer, 2001).

Eingangsimpuls für hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende und Kursleitende	Eingangsimpuls für Verwaltungskräfte
Sie arbeiten ja alle in der Organisation X. als *Kursleitende/als hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende* in unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen. Sie haben dabei bestimmt viele Erfahrungen mit den Veranstaltungen, den Seminaren und dem Lehren und Lernen in ihrer Einrichtung gemacht. Das ist genau das Thema, das mich beschäftigt. Das heißt, ich interessiere mich für Ihre Erfahrungen mit dem Lehren und der Gestaltung von Lernprozessen – also von der Planung über die Organisation bis hin zu den konkreten Veranstaltungen und Kursen selber. Und damit ich mir eben ein Bild darüber machen kann, wie das bei Ihnen so läuft, wäre es schön, wenn Sie mir einfach mal erzählen, was Ihnen da so für Beispiele einfallen oder welche Geschichten Sie hier vielleicht schon erlebt haben.	Sie arbeiten ja alle in der Verwaltung hier und haben bestimmt schon vielfältige Erfahrungen mit Ihrer Organisation gesammelt. Soweit ich das mitbekommen habe ist es ja auch so, dass Sie die Lehrveranstaltungen und Kurse in ihrer Einrichtung unterstützen und begleiten, indem Sie die Veranstaltungen mitorganisieren oder ja auch als Ansprechpartnerinnen für Teilnehmende und Dozierende da sind. Und mich interessiert jetzt ganz besonders, was eigentlich so rund um die Lehrveranstaltungen in Ihrer alltäglichen Praxis passiert, also was Sie da aus Ihrer Perspektive mitbekommen. Was fallen Ihnen da spontan für Beispiele und Geschichten ein, die Sie hier vielleicht schon erlebt haben?

Tabelle 2: Eingangsimpulse

Die Impulse werden an die Besonderheiten der jeweiligen Organisationen angepasst, aber in ihrer Struktur stabil gehalten. Auf diese Weise wird ein fallexterner Vergleich möglich.

Reflexion der Erhebung von Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden in neun Organisationen (Kap. 3.3) 23 Gruppendiskussionen mit den Organisationsmitgliedern sowie ein Interview mit einer Kursleitenden durchgeführt (Tab. 3).

Die Gruppendiskussionen fanden jeweils in ruhiger Atmosphäre in den Büro- oder Seminarräumen der Organisationen statt. Grundsätzlich waren alle beteiligten Personen der Studie gegenüber sehr aufgeschlossen und die Gruppendiskussionen zeichneten sich durch eine hohe Offenheit und Gesprächsbereitschaft aus. Die Diskussionen mit hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden dauerten zwischen einer und zwei Stunden. Dabei wurden in den meisten Fällen aufgrund einer sehr hohen Selbstläufigkeit lediglich immanente Rückfragen sowie gelegentlich eine exmanente Rückfrage zu „gelungenen Lehrprozessen“ gestellt. Die Gruppendiskussionen mit Verwaltungskräften dauerten nur in Ausnahmefällen (Organisation I) über eineinhalb Stunden und waren tendenziell weniger selbstläufig. Diese Diskussionen waren mitunter von Unsicherheit geprägt. So betonten die Verwaltungskräfte häufig, keine Aussagen zu Lehr- und Lernprozessen machen zu können. Am Ende jeder Gruppendiskussion füllten die beteiligten Personen einen Kurzfragebogen zu ihren soziografischen Hintergründen (Geschlecht, Alter, Ausbildung etc.) aus.

Fall	A	B	C	D	E	F	G	H	I
erhobene Gruppendiskussionen (Gd)	HPM (5) VERW (3)	HPM (8) KL (4) VERW (3)	EB (4) FAM (3)	HPM (4) KL (4) VERW (2)	HPM (6) KL (4) VERW (5)	HPM (3) KL (3) VERW (6)	HPM (2) KL (1) VERW (2)	HPM (2) VERW (4)	HPM (3) KL (3) VERW (6)

Legende

HPM = Hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, KL = Kursleitende, VERW = Verwaltung;
Bei Organisation C: EB = Gruppe Erwachsenenbildung bestehend aus KL und HPM;
FAM = Gruppe Familienbildung, bestehend aus HPM, KL und VERW
(x) = Anzahl der beteiligten Personen

Tabelle 3: Übersicht der durchgeführten Gruppendiskussionen

Im Forschungsprozess traten bei der Erhebung der Gruppendiskussionen folgende im Vorfeld nicht erwarteten Phänomene auf:

- Variation der Gruppenzusammensetzung,
- Schwierigkeiten bei der Gewinnung von freien Kursleitenden,
- Selbstselektion der Kursleitenden und
- Variationen der Gruppengrößen.

Variation der Gruppenzusammensetzung

Zu Beginn des Forschungsprozesses stellte sich nach der Erhebung der ersten beiden Organisationen die Frage, ob konjunktive Erfahrungsräume einer Organisation nicht auch oder vielleicht sogar zielsicherer durch Gruppendiskussionen erfasst werden könnten, in denen hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, freiberufliche Kursleitende und Verwaltungskräfte gemeinsam diskutierten. Diese Möglichkeit wurde im Falle der Organisation C erprobt. Getrennt nach den beiden Fachbereichen Erwachsenenbildung und Familienbildung wurden hier zwei Gruppendiskussionen mit gemischten Zusammensetzungen geführt. Dabei zeigte sich zwar, dass auch hier ähnliche Rahmungen wie in den ersten Fällen herausgearbeitet werden konnten. Gleichwohl wurde sich aus drei Gründen gegen diese Variante der Datenerhebung entschieden: Zum einen erschien die fallexterne Vergleichbarkeit durch eine unterschiedliche Gruppenzusammensetzung in den Fällen erschwert. Zum zweiten konnten mit einer getrennten Erfassung die Perspektiven verschiedener Organisationsmitglieder differenziert betrachtet werden, da das Material auch geeignet ist, um Verdichtungen hinsichtlich der unterschiedlichen Berufsgruppen quer zur jeweiligen Fallstruktur zu ermöglichen. Zum dritten war es auch aus forschungspragmatischen Gründen leichter, Termine mit den spezifischen Berufsgruppen zu vereinbaren.

Schwierigkeiten bei der Gewinnung von freien Kursleitenden

Die Kontaktaufnahme und Terminplanung mit freien Kursleitenden gestaltete sich zum Teil schwierig. Dieser Prozess wurde von vielen Organisationen gut unterstützt, so dass Termine für eine Gruppendiskussion mit Kursleitenden im Anschluss an stattfindenden Klausurtagungen oder Kursleiterfortbildungen gemacht werden konnten. In anderen Fällen – gerade in ländlichen und dezentralen – Organisationen stellte sich dies problematischer dar. In Konsequenz dessen kam in einer Organisation (H) – auch nach mehrmaligen Versuchen – keine Diskussion zustande. In einer anderen Organisation (G) fielen kurzfristig aufgrund von Krankheit zwei Diskussionspartner aus, so dass statt einer Gruppendiskussion spontan ein narratives Interview mit leitfadengestützten Elementen arrangiert wurde.

Selbstselektion der Kursleitenden

Zudem zeigte sich in der Gewinnung von Kursleitergruppen, dass diese nicht die Gruppe von freiberuflichen Kursleitenden repräsentieren, die ihren Lebensunterhalt mit Lehrtätigkeiten für verschiedene Organisationen verdienen. Vielmehr handelt es sich dabei um nebenberufliche Kursleitende, die ihre Veranstaltungen eher als Hobby[20] betreiben und zudem eng mit den Organisationen verbunden sind. Diese Selbstselektion der Gruppen musste im Interpretationsprozess berücksichtigt werden. Gleichwohl kann dadurch auch davon ausgegangen werden, dass hier eine Gruppe erfasst wurde, die sich selbst dem kollektiven Erfahrungsraum als Externe zuordnet und damit eine Teilung konjunktiver Perspektiven wahrscheinlich wird.

Variationen der Gruppengrößen

Die Größe der Gruppen ist in manchen Fällen geringer als erwartet ausgefallen. So fanden vier Gruppendiskussionen mit zwei Personen statt. In drei der vier Fälle lag dies daran, dass die Organisationen sehr klein waren und schlichtweg nur zwei hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende (G) bzw. Verwaltungskräfte (D, G) beschäftigt hatten. In einem weiteren Fall fielen aufgrund von Krankheit zwei der insgesamt vier hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden aus (H). Diese Zweierkonstellationen sind insofern problematisch, als dass sich die Diskursstruktur eines Zweiergesprächs von einer Gruppenstruktur unterscheidet. In den Fällen, in denen die Zusammensetzung der Mitarbeiteranzahl entspricht, ist dies weniger problematisch, da sich der berufsbezogene spezifische Erfahrungsraum in der Organisation hauptsächlich aus diesen beiden Perspektiven speist. Im anderen Fall (H) hingegen ist diese Zusammensetzung deshalb schwierig, da die befragten hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden als

20 Dies verweist auf eine Gruppe von Kursleitenden, die ihre Motive für die Lehrtätigkeit aus einer individuellen Entfaltungsperspektive betrachten und die Tätigkeit als „ernstes Hobby“ (Scherer, 1987, S. 162) ausüben.

drittmittelfinanzierte Projektmitarbeiter nur einen Teil des Erfahrungsraums der Organisation abbilden. Dieser Aspekt musste daher bei der Auswertung der Daten explizit berücksichtigt werden.

3.2.2 Zur Erhebung von individuellen Perspektiven durch leitfadengestützte Interviews

Mit den leitenden Organisationsmitgliedern werden leitfadengestützte Interviews geführt (Hopf, 2007). Diese Entscheidung beruht auf der Annahme, dass die Leitung vor allem auch die bewussten, nach außen wie innen kommunizierten Positionierungen hinsichtlich der Lehre repräsentiert. Um diese Positionierungen zu erfassen – die neben normativen Perspektiven natürlich auch implizite Orientierungen beinhalten – wird ein Leitfaden konstruiert, in dem ein narrativer Impuls mit einem erzählgenerierenden Fragenkatalog verknüpft wird (Tab. 4). Nach einem Eingangsimpuls werden vier Themenfelder differenziert, in denen weitere Frageimpulse festgehalten werden.

Einstiegsimpuls:

Sie wissen ja, ich interessiere mich für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der Erwachsenenbildung. Heute möchte ich bei Ihnen als Leitung der Organisation X nachfragen, wie Sie die Veranstaltungen in Ihrem Haus beschreiben würden. Vielleicht könnten Sie mir jetzt zu Beginn einfach kurz davon erzählen? Also wie laufen Veranstaltungen bei Ihnen ab?

Wahrnehmung aus verschiedenen Perspektiven	Normen
○ Wie sehen Ihre Teilnehmenden die Veranstaltungen? (Lob/Kritik) ○ Wie sehen Ihre Verwaltungskräfte die Veranstaltungen? ○ Wie sieht denn die Region Ihre Angebote, bzw. was bekommen Sie über den Ruf Ihrer Organisation mit?	○ Gibt es Bücher zum Lehren, bei denen sich jeder immer wieder „bedient"? ○ Welche Ansprüche hat die Einrichtung an „gute" Seminare, Mitarbeitende und Referenten? ○ Welche Vorbilder haben Sie für Ihre Organisation? ○ Wie sollte denn in Ihrer Einrichtung ein „gelungenes" Seminar aussehen?
Methodik/Didaktik	**Organisation**
○ Wie würden Sie die Auswahl der Seminarinhalte beschreiben? ○ Wie schätzen Sie das Verhältnis von Inhalt und Prozessgestaltung in den Veranstaltungen ein? ○ Gibt es Inhalte, die besser „ziehen" als andere und wenn ja warum? ○ Wie würden Sie das Rollenverhältnis der Lehrenden und Lernenden in den Veranstaltungen beschreiben? ○ Welche Methoden werden in Ihrer Einrichtung häufig verwendet? ○ Welche Rolle spielen neue Medien?	○ Wie funktioniert Programmplanung in Ihrer Organisation? ○ Wie wird der Austausch zwischen den unterschiedlichen Beschäftigten in Ihrer Organisation gestaltet? ○ Welche Rolle spielen Kooperationen für Ihre Organisation? ○ Gibt es Fortbildungsmöglichkeiten für die Kursleitenden und andere Mitarbeitende? ○ Wie werden Kursleitende ausgewählt? ○ Wie ist Lehre im Leitbild oder im Qualitätsmanagementverfahren verankert?

Tabelle 4: Leitfaden für Leitungsinterviews

Reflexion der Erhebung von leitfadengestützten Interviews

Insgesamt wurde in jeder der neun Organisationen ein Leitungsinterview geführt.[21] Die Gespräche fanden jeweils in den Büros der Leitungspersonen in ungestörter Atmosphäre statt. Der Leitfaden diente in den Interviews zur Strukturierung des Gesprächs. Jedoch wurde jeweils situativ über die Reihenfolge und Auslassung von Fragen sowie über die Integration neuer, nicht im Leitfaden vorgesehener Rückfragen entschieden. Die Interviews variierten in der Dauer zwischen einer und zweieinhalb Stunden sowie hinsichtlich der Erzählstrukturen. Während einige Leitungen die Fragen eher knapp beantworten, haben andere hohe narrative Anteile. Im Anschluss an das Gespräch wurde von den Leitungen ein Fragebogen zu ihrer Person und zu den Hintergrunddaten der Einrichtung ausgefüllt, in der strukturelle Aspekte, wie die Teilnehmerzahlen oder die Anzahl der Kursangebote, abgefragt wurden.

3.3 Das Sample der Studie

Das Sample der Studie beinhaltet neun Fälle erwachsenenpädagogischer Organisationen, in denen die oben skizzierten Daten erhoben werden. Für die Zusammenstellung des Samples war die Fragestellung nach kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen leitend.

Eingrenzungen des Forschungsfeldes für das Sample

Zu Beginn des Samplingprozesses erfolgte aufgrund der Heterogenität des Forschungskontextes der Organisationen (Kap. 2.2) und des Forschungsfeldes der Erwachsenenbildung (Kap. 2.3) eine systematische Eingrenzung des Samples.

Mit der Fokussierung auf Organisationen in der Allgemeinen Erwachsenenbildung wurde – vor dem Hintergrund empirischer Studien, in denen sich eine Verknüpfung von Lehrorientierungen mit der Vergabe von Zertifikaten in beruflich orientierten Bildungsangeboten andeutet (Nesbit, 2000, 1998) – das Forschungsfeld auf Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung eingegrenzt, für die die freiwillige Teilnahme ein konstitutives Merkmal ist und die sich in ihren Angeboten vor allem auf die Bildung des Individuums jenseits von beruflichen Verwertungsinteressen beziehen. Hinsichtlich des Forschungskontextes der Organisationen wurde sich dafür entschieden, Organisationen in das Sample aufzunehmen, die die allgemeinen Merkmale einer Organisation (Zwecke, Hierarchie, Mitgliedschaft, Kap. 2.2) aufweisen sowie Organisationen, die von öffentlichen, kirchlichen und nicht-kirchlichen, zivilgesellschaftlichen Trägergruppen getragen werden (Kap. 2.3).

21 In Organisation C wurde das Interview mit zwei Leitungspersonen geführt.

Theoretischer Samplingprozess

Das Sample wurde im Anschluss an diese Eingrenzungen nach dem Prinzip des theoretischen Samples aufgebaut (Glaser & Strauß, 1967). Nach diesem Verfahren wurden die ersten Fälle kriteriengeleitet ausgewählt und ausgewertet.[22] Auf Basis dieser ersten Fälle wurden Vergleichshorizonte im Material sichtbar, die für die weitere Strukturierung des Samples genutzt wurden. Der Samplingprozess folgte daher iterativen Schleifen, in denen Erhebungs- und Auswertungsphasen miteinander verzahnt sind (Abb. 1).

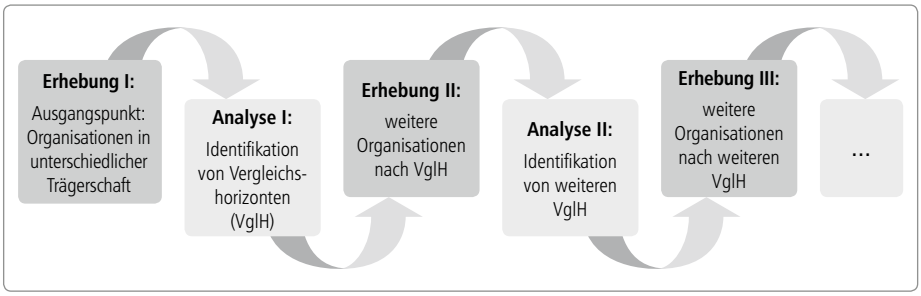

Abbildung 1: Theoretischer Samplingprozess

Der Aufbau des Samples erfolgte daher in mehreren Phasen:

- *Erhebungs- und Analysephase I:* Um den Vergleich der Orientierungen in unterschiedlichen Bildungsorganisationen der Erwachsenenbildung in den Blick zu bekommen, wurden als Ausgangspunkt Organisationen in unterschiedlicher – kirchlicher – Trägerschaft ausgewählt. Diese Entscheidung basierte auf empirischen Erkenntnissen, dass in Organisationen dieser Trägerstrukturen allgemeinbildende Inhalte mit dem Zweck der Bildung des Individuums fokussiert werden (Zech et al., 2010; Zech, 2009). Innerhalb dieses Trägerspektrums wurde die innere Verfasstheit der Organisationen variiert. Es wurden Einrichtungen ausgewählt, die in unterschiedlichen Formen mit freiberuflichen Lehrenden kooperieren, die eine unterschiedliche Breite inhaltlicher Streuungen haben, die in Großstädten und Städten mittlerer Größe angesiedelt sind und eine leicht unterschiedliche Größe des Personals aufweisen. In der Auswertung dieser ersten vier Einrichtungen wurde im Datenmaterial deutlich, dass Organisationen in öffentlicher Trägerschaft im Material als Gegenhorizont konstruiert wurden.

22 Bei den ersten drei Organisationen wurde der eigene Feldkontakt genutzt, um Einrichtungen für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Die restlichen Organisationen wurden über Recherchen im Internet rekrutiert. Die Kontaktaufnahme erfolgte jeweils über ein Telefonat mit der Leitungsperson, bei dem die Studie grob vorgestellt wurde. Im Anschluss daran wurde eine Kurzbeschreibung der Studie sowie der geplanten Datenerhebung per Mail verschickt, die von den Leitungen in den Einrichtungen verteilt wurde. Nach organisationsinternen Entscheidungen für eine Teilnahme wurden dann – mit den Leitungen – Termine zur Datenerhebung vereinbart. In diesem Rekrutierungsprozess erschien es auffällig, dass nur eine angefragte Organisation eine Teilnahme aus Zeitgründen ablehnte, während die Studie bei den anderen Einrichtungen grundsätzlich auf positives Interesse stieß.

- *Erhebungs- und Analysephase II:* In der zweiten Phase wurden daher zwei Organisationen in öffentlicher Trägerschaft mit unterschiedlichen regionalen Strukturbedingungen (ländlich, großstädtisch, strukturschwach, strukturstark) in das Sample aufgenommen. In der Auswertung beider Organisationen sowie in den vorherigen Fällen zeigte sich bis dato, dass alle Einrichtungen immer wieder Bezüge zum regionalen Raum und damit verbundenen Herausforderungen herstellen. Damit deutete sich an, dass im Hinblick auf das Lehren weniger der Hintergrund des Trägers eine Rolle zu spielen schien als die Verortung im regionalen Raum.
- *Erhebungs- und Analysephase III:* Aufgrund der Tatsache, dass die ersten fünf Fälle des Samples im großstädtischen Raum angesiedelt sind, wurde für die letzte Phase des Samplings die Aufmerksamkeit auf Organisationen der ländlichen Erwachsenenbildung gelenkt. Dabei wurden Einrichtungen mit unterschiedlichen Strukturbedingungen und organisationalen Verfasstheiten in das Sample aufgenommen, wie eine Einrichtung im strukturschwachen ländlichen Raum sowie eine Verbandsorganisation, deren Bildungsarbeit über das Ehrenamt im Verein strukturiert wird und die als Landesgeschäftsstelle für die Koordination der Bildungsarbeit in der ländlichen Region zuständig ist. Zudem wurde in der Phase darauf geachtet, Organisationen zu integrieren, die neben der Allgemeinen Erwachsenenbildung auch berufsorientierte Angebote machen. Diese Entscheidung basierte auf der Herausbildung von Kontrastierungen aus dem Material heraus. So wurde eine Einrichtung im strukturschwachen ländlichen Raum ausgewählt, die neben allgemeinen Bildungsangeboten auch berufliche Bildung anbietet sowie eine aus einer sozialen Bewegung heraus gegründeten Organisation, die neben allgemeinen Erwachsenenbildungsthemen auch berufsorientierte Qualifizierungen anbietet (Abb. 2).

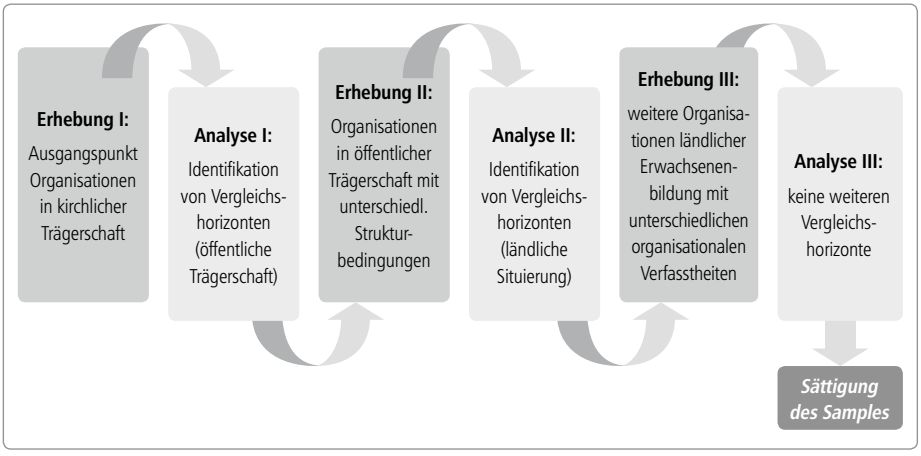

Abbildung 2: Konkreter Samplingprozess

Durch die Verzahnung von Datenauswertung und Datenerhebung konnte die Sättigung des Samples im Forschungsprozess potenziell gesteuert werden. Bereits nach der zweiten Erhebungswelle deuteten sich im Material in der Verdichtung im Hinblick auf das Lehren vier Muster an. Die letzte Erhebungswelle konnte diese ersten Tendenzen bestätigen, so dass sich kein weiterer Typus andeutete und das Sample – im Hinblick auf das eingegrenzte Forschungsfeld der Allgemeinen Erwachsenenbildung – als gesättigt betrachtet werden kann (Tab. 5).

Fall	Personalstruktur		Organisationelle Verfasstheit[23]	Bildungs-inhalte	Situierung/ Wirkkreis[24]	Erfasste Date
A	Leitung (1)[25]	Verwaltung (3)	unselbstständige Einrichtung in kirchlicher Trägerschaft	Politische Bildung	Mittelstadt/ lokal	○ Leitungsinterview (1) ○ Gruppendiskussion HPM (5) ○ Gruppendiskussion Verwaltung (3)
	HPM (5)	KL (0)				
B	Leitung (1)	Verwaltung (5)	Verein in kirchlicher Trägerschaft	Grundwissen, Kunst, Theologie	Großstadt/ lokal	○ Leitungsinterview (1) ○ Gruppendiskussion HPM (8) ○ Gruppendiskussion Verwaltung (3) ○ Gruppendiskussion KL (4)
	HPM (9)	KL (1600)				
C	Leitung (2)	Verwaltung (2)	Verein in kirchlicher Trägerschaft	Biografie, Kommunikation	Großstadt/ lokal und regional	○ Leitungsinterview (2) ○ gemischte Gruppendiskussion EB (4) ○ gemischte Gruppendiskussion Fam (3)
	HPM (1)	KL (5)				
D	Leitung (1)	Verwaltung (3)	unselbstständige Einrichtung in kirchlicher Trägerschaft	Werte, Politik, Familie, Theologie, Kunst, Kultur	Großstadt/ lokal	○ Leitungsinterview (1) ○ Gruppendiskussion HPM (4) ○ Gruppendiskussion Verwaltung (2) ○ Gruppendiskussion KL (4)
	HPM (5)	KL (50)				
E	Leitung (1)	Verwaltung (6)	Verein in öffentlicher Trägerschaft	Sprachen, Gesundheit, Gesellschaft	Kleinstadt/ lokal und regional	○ Leitungsinterview (1) ○ Gruppendiskussion HPM (6) ○ Gruppendiskussion Verwaltung (5) ○ Gruppendiskussion KL (4)
	HPM (8)	KL (400)				

23 Mit der organisationalen Verfasstheit wird die Organisationsform (Verein oder unselbstständige Einrichtung) gekennzeichnet sowie die Beschreibung der Trägerstruktur. Aufgrund der heterogenen Bezeichnungsmöglichkeiten (Dietrich & Schade, 2008), wird für die Beschreibung des Samples zwischen öffentlichen (Kommune, Kreise, Bundesland), kirchlichen und nicht-kirchlichen, zivilgesellschaftlichen Trägern differenziert.

24 Mit Situierung wird der Sitz der Geschäftsstelle der Organisation beschrieben, mit Wirkkreis die Reichweite des Angebots der Organisation.

25 Die in Klammern angegebenen Zahlen stehen für die Anzahl der beschäftigten Personen. HPM: Hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende; KL: Kursleitende. Die Größe der Personalstruktur der Organisationen wurde im Sample (bis auf die Anzahl der KL) stabil gehalten, um hier eine Vergleichbarkeit der Organisationen zu ermöglichen.

Fall	Personalstruktur		Organisationelle Verfasstheit[23]	Bildungs-inhalte	Situierung/ Wirkkreis[24]	Erfasste Date
F	Leitung (1)	Verwaltung (5)	unselbstständige Einrichtung in öffentlicher Trägerschaft	Sprachen, Gesundheit, Gesellschaft	Kreisstadt/ regional	○ Leitungsinterview (1) ○ Gruppendiskussion HPM (3) ○ Gruppendiskussion Verwaltung (6) ○ Gruppendiskussion KL (3)
	HPM (3)	KL (220)				
G	Leitung (1)	Verwaltung (2)	Verein in öffentlicher Trägerschaft	Berufliche und Allgemeine Bildung	Kleinstadt/ regional und überregional	○ Leitungsinterview (1) ○ Gruppendiskussion HPM (2) ○ Gruppendiskussion Verwaltung (2) ○ Interview KL (1)
	HPM (2)	KL (ca. 20)				
H	Leitung (1)	Verwaltung (4)	Verein in zivilgesellschaftlicher Trägerschaft	Berufliche und Allgemeine Bildung	Großstadt/ regional und überregional	○ Leitungsinterview (1) ○ Gruppendiskussion HPM (2) ○ Gruppendiskussion Verwaltung (4)
	HPM (4)	KL (ca. 40)				

Tabelle 5: Das Sample im Überblick[26]

3.4 Auswertung der Daten

Die erhobenen Daten werden mit dem Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode ausgewertet. Ausgehend von einer knappen methodologischen Begründung wird dargestellt, wie die einzelnen Interpretationsschritte in der vorliegenden Studie umgesetzt werden.

3.4.1 Die Auswertung der Daten mit der dokumentarischen Methode

Die Auswertung der Gruppendiskussionen und der Interviews erfolgt regelgeleitet nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2007, Loos et al., 2013), mit der es möglich wird, kollektive Wissensbestände zu rekonstruieren und interpretatorisch intersubjektiv abzusichern.

Kollektive Wissensbestände von Organisationsmitgliedern werden im Datenmaterial zunächst darüber sichtbar, dass sich Organisationsmitglieder auf ähnliche Ereignisse beziehen und einen damit verbundenen gemeinsamen Erfahrungsraum beschreiben. Zum anderen zeigt sich Kollektivität im Material in Form der Thematisierung von „ineinandergreifenden Handlungen“ (Weick, 1995a), indem die befragten Gruppen untereinander Bezüge herstellen. In beiden Fällen werden darüber Ausschnitte eines organisationalen konjunktiven Erfahrungsraums sichtbar, die mithilfe der dokumentarischen Interpretationsmethode rekonstruiert werden können. In der

26 Eine ausführlichere Beschreibung der Fälle in Form von Organisationsporträts findet sich im Anhang dieser Studie.

methodologischen Fundierung der dokumentarischen Methode wird in Anlehnung an Karl Mannheim zwischen theoretischen bzw. kommunikativ generalisierenden und atheoretischen bzw. konjunktiven Wissensformen unterschieden. Anhand der sequenziellen Analyse der Diskursstruktur der Akteursgruppen wird es möglich, kommunikativ-generalisierende Aussagen (die z.B. leicht zu verbalisierende Normen, Werte und Einstellungen beinhalten) von konjunktiven Aussagen (die reflexiv schwer zugängliche implizite Orientierungen darstellen) zu differenzieren (Mannheim, 1980). Damit kann in der Analyse unterschieden werden, welches Normwissen in Organisationen vorliegt, wie Lehre gestaltet sein sollte und wie damit implizite Formen der Sinnstiftung über das Lehren relationiert sind. Im Folgenden wird das rekonstruierende Vorgehen der dokumentarischen Methode entlang der jeweiligen Auswertungsschritte dargestellt.

Thematischer Verlauf

Zu den Gruppendiskussionen und zum Leitungsinterview wird zunächst ein thematischer Verlauf angefertigt, indem in tabellarischer Form die Zeit- und Themenstruktur der Gespräche erfasst wird. Ziel dieser ersten Strukturierung des empirischen Materials ist es, zentrale Themen zu erfassen und Passagen mit einer hohen interaktiven Dichte, die auch als „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack, 2003) bezeichnet werden, zu markieren.

Transkription

Auf Basis der thematischen Verläufe und der Identifikation dichter Passagen erfolgt die Transkription der empirischen Daten. Dabei werden die Gruppendiskussionen mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden sowie die Interviews mit den Leitungen vollständig transkribiert. Die Gruppendiskussionen mit Verwaltungskräften werden in den Eingangspassagen sowie dichten Passagen transkribiert. Die Transkription orientiert sich an einer wörtlichen Erfassung der gesprochenen Sprache, bei der alle Füllwörter wie z.B. „ähms“ und „hms“ mit transkribiert werden. Durch diese Form wird es in der Auswertung möglich, nicht nur zu beschreiben, was die Gruppe inhaltlich diskutiert, sondern auch, wie die Themen durch die Gruppe ausgehandelt werden. Die Transkriptionen basieren auf folgenden Transkriptionsregeln (Loos & Schäffer, 2001, S. 57; Tab. 6).

Zeichen	Bedeutung
⌊	Beginn einer Überlappung; gleichzeitiges Sprechen der Diskussionsteilnehmenden
⌋	Ende einer Überlappung
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	kurzes Absetzen, kurze Pause
Text	Betonung
Text	Lautstärke: laut
°Text°	Lautstärke: leise
@(Text)@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
( )	unverständliche Äußerung
. ;	stark bzw. schwach sinkende Intonation
? ,	stark bzw. schwach steigende Intonation

Tabelle 6: Transkriptionsregeln (Quelle: eigene Erstellung nach Loos & Schäffer, 2001, S. 57)

Anonymisierung der Daten

Während der Transkriptionen erfolgt die Anonymisierung des Datenmaterials. Die an der Gruppendiskussion Teilnehmenden werden mit Großbuchstaben maskiert (A, B, C etc.), zusätzlich werden weibliche Personen mit einem w gekennzeichnet, männliche mit einem m; die Diskussionsleiterin wird durch ein Y kenntlich gemacht. Bei den Interviews mit den Leitungspersonen werden diese mit einem L maskiert. Um die Anonymität der Einrichtungen zu gewährleisten, wird hier auf eine Offenlegung des Geschlechts verzichtet. Darüber hinaus werden erwähnte Personen- oder Eigennamen durch fiktive Namen ersetzt.

Formulierende und reflektierende Interpretation

Um die nicht-bewussten kollektiven Orientierungen von Organisationsmitgliedern zu rekonstruieren, werden die Gruppendiskussionen nach dem zweischrittigen Auswertungsschema der dokumentarischen Methode analysiert (Bohnsack et al., 2007), das auf der formulierenden und reflektierenden Interpretation basiert (vgl. die exemplarischen Auswertungen bei Bohnsack & Schäffer, 2007).

- *Formulierende Interpretation:* Die ausgewählten Passagen werden in der formulierenden Interpretation einer thematischen Feingliederung und einer Paraphrasierung der Aussagen unterzogen. Nach dieser verdichtenden Bearbeitung des Materials erfolgt eine thematische Gliederung in Ober- und Unterthemen, die zur Strukturierung der einzelnen Passagen und als Vorbereitung der reflektierenden Interpre-

tation dient. Mit der formulierenden Interpretation werden die Analyseebene des objektiven Sinngehalts und damit die Ebene der kommunikativen Wissensformen fokussiert.

- *Reflektierende Interpretation:* Bei der anschließenden reflektierenden Interpretation steht der dokumentarische Sinngehalt im Mittelpunkt. In diesem Schritt wird untersucht, was sich im Gesagten über die Gruppe dokumentiert, welche Orientierungsrahmen vorliegen und welche kollektiv geteilten Sinnstrukturen sichtbar werden. In der reflektierenden Interpretation steht somit die Frage im Vordergrund, *wie* ein Thema von einer Gruppe behandelt wird. Dazu werden die Diskursstrukur der Diskussionen sowie deren Verlauf interpretiert. Es geht darum, zu rekonstruieren, wie Themen durch die gegenseitige Bezugnahme der Gruppenmitglieder untereinander bearbeitet werden und welche Muster dabei erkennbar werden. In der Studie werden innerhalb der einzelnen Organisationsfälle zunächst die Gruppendiskussionen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden ausführlich interpretiert. Die Suchstrategie basiert darauf, gemeinsam geteilte und handlungsleitende Orientierungen zum Lehren und zur Gestaltung von Lernarrangements zu identifizieren. In einem zweiten Schritt werden die Diskussionen mit den Gruppen von Verwaltungskräften in den Blick genommen. Die Suchstrategie besteht hier darin, zu analysieren, inwiefern sich die Orientierungen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden bei den Verwaltungskräften widerspiegeln. In einem weiteren Schritt werden die Leitungsinterviews in Anlehnung an die dokumentarische Methode interpretiert. Dazu werden einzelne Fragen und Themen der Leitungen interpretiert. Auf diese Weise ist es möglich, die normativen Perspektiven mit den handlungsleitenden impliziten Orientierungen der Leitung in Verbindung zu setzen.

Komparative Analyseschritte

Die komparative Analyse (Nohl, 2007; Nentwig-Gesemann, 2007) findet parallel zur reflektierenden Interpretation statt. Durch den kontinuierlichen Vergleich des empirischen Materials werden die „je eigenen Vergleichshorizonte systematisch durch den in der empirischen Analyse anderer Fälle erarbeiteten“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 71) ersetzt. Diese Interpretation erfolgt damit auf Basis einer Relationierung von Vergleichs- und Gegenhorizonten aus der Spannweite des Datenmaterials und wird „vor dem Hintergrund empirisch rekonstruierbarer und damit intersubjektiv überprüfbarer Vergleichshorizonte“ (ebd.) erarbeitet. Dies bedeutet, dass zunächst im Datenmaterial gemeinsame Themen in den unterschiedlichen Fällen identifiziert werden. Diese identifizierten Themen bilden dann das *tertium comparationes*, auf dessen Basis die Daten innerhalb der Organisation oder auch zwischen den Fällen relatio-

niert werden. Über diese Kontrastierung wird es möglich, Ähnlichkeiten (minimale Kontrastierung) oder Differenzen (maximale Kontrastierung) in der Konstruktion gleicher Themen zu beobachten. In der vorliegenden Studie werden dabei zunächst fallintern die Perspektiven der unterschiedlichen Akteursgruppen komparativ analysiert, bevor die daraus rekonstruierten kollektivierten Perspektiven komparativ untersucht werden (Abb. 3).

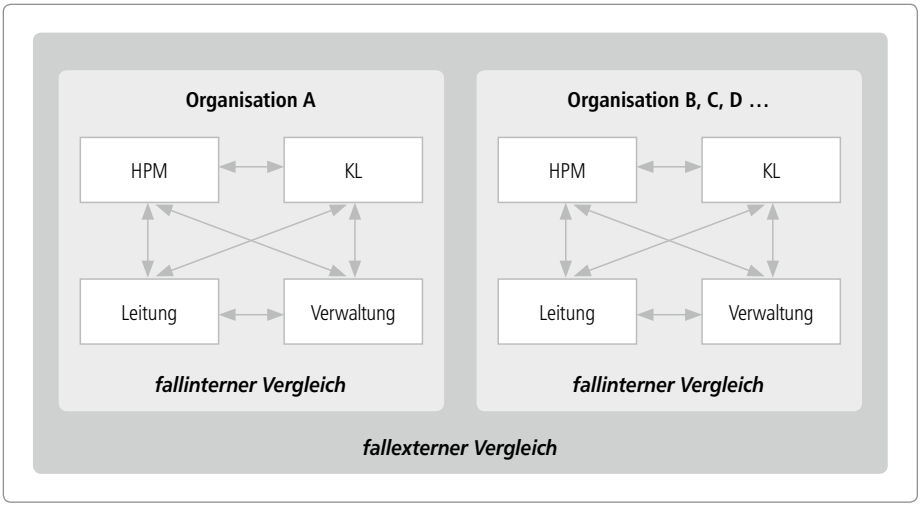

Abbildung 3: Komparative Analyse

- *Reflexion des fallinternen Vergleichs:* In den einzelnen Organisationen wurden jeweils zunächst die Gruppendiskussionen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und der Kursleitenden ausführlich analysiert. Dabei wurden unterschiedliche Themen als *tertia comparationes* identifiziert, wie u.a. die Konstruktion der Lerngegenstände, die Sicht auf Lernende, die Rolle der Lehrenden oder auch die Bedeutung von Rahmenbedingungen. Ausgehend von diesem Zwischenergebnis wurde zunächst innerhalb der Organisation die Suchstrategie entwickelt, das Datenmaterial der Verwaltung und Leitung daraufhin zu untersuchen, inwiefern sich in deren Gesprächen die unterschiedlichen *tertia comparationes* widerspiegeln. Diese organisations- bzw. fallinterne Relationierung der Perspektivitäten der einzelnen Gruppen ließ dann Rückschlüsse auf den kollektiven Erfahrungsraum der Organisationen zu, die in Form von geteilten Perspektiven und Orientierungen entlang der tertia sichtbar wurden.
- *Reflexion des fallexternen Vergleichs:* Im fallexternen Vergleich wurden die fallintern herausgearbeiteten spezifischen Orientierungen miteinander in Beziehung

gesetzt. Als tertia comparationes konnten hier abduktiv drei verschiedene Dimensionen identifiziert werden, die die Lehrorientierung der Fälle rahmen. Diese Mehrdimensionalität und deren Relationierung bildete die Grundlage des fallexternen komparativen Analyseprozesses sowie die Basis für die sinngenetische – mehrdimensionale und relationale (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 376–379; Nohl, 2013) – Form der Typenbildung (Kap. 3.3.2).

Intersubjektive Überprüfbarkeit

Den Standards qualitativer Sozialforschung entsprechend (Bohnsack, 2005) wird der Auswertungsprozess von den Interpretationen einzelner Passagen bis hin zur Verdichtung von Typen von einer Interpretationsgruppe begleitet.[27]

3.4.2 Generalisierungen und Verdichtungen

Die praxeologische Typenbildung der dokumentarischen Methode wird bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Datenauswertung parallel durchgeführt. Dabei lassen sich die sinngenetische und soziogenetische Form der praxeologischen Typenbildung voneinander unterscheiden.

Sinngenetische Typenbildung

Mit einer sinngenetischen Typenbildung werden die zentralen Orientierungsmuster im empirischen Material komparativ herausgearbeitet, abstrahiert und spezifiziert. Die Typenbildung ist in einem ersten Schritt bereits in der reflektierenden Interpretation angelegt, da hier die Generierung der zentralen Orientierungsrahmen im Mittelpunkt steht. Diese Orientierungsrahmen werden durch fallexterne Vergleiche generalisiert und beschreiben damit als abstrahierte Orientierungsrahmen das Allgemeine der rekonstruierten Orientierungen. In einem dritten Schritt der sinngenetischen Typenbildung werden diese abstrahierten Orientierungen spezifiziert. Damit wird das Besondere im Allgemeinen verdeutlicht.

In der vorliegenden Studie erfolgt dies, indem zunächst die Orientierungsrahmen der Gruppen von Lehrenden in einer Organisation, also der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und der Kursleitenden analysiert und in einem weiteren komparativen Schritt mit den Perspektiven der Leitungen und Verwaltungskräfte in der Organisation relationiert werden. Basierend auf diesen fallinternen Auswertungen zielt die weitere Analyse darauf ab, Gemeinsamkeiten der Fälle, das heißt der unterschiedlich relationierten Orientierungsmuster in den Organisationen, zu abstrahieren. Diese Ab-

27 Für diese Unterstützung möchte ich meiner Interpretationsgruppe – an der Universität Erlangen-Nürnberg und im Anschluss an der Universität Bamberg – bestehend aus Claudia Bergmüller-Hauptmann, Lisa Gutschik, Irena Husakova, Susanne Krogull, Sarah Lange, Beatrix Palt, Axel Schenz, Annette Scheunpflug, Stephanie Welser und Sigrid Zeitler herzlich danken.

straktion des übergreifenden Orientierungsrahmens erfolgt über die fallübergreifende komparative Analyse. Hier wird durch die Kontrastierung der Vergleichshorizonte von der fallspezifischen Besonderheit abstrahiert.

Auf Basis dieses Prozesses konnten abduktiv drei Dimensionen identifiziert werden, die kollektiven organisationalen Lehrorientierungen im Material sinngenetisch zugrunde liegen:

- die normative Perspektive auf die pädagogische Praxis,
- die Vorstellungen von Lehrprozessen sowie
- die Verarbeitung von als relevant erachteten Anforderungen des Umfelds im Hinblick auf das Lehren.

Ausgehend von dieser generalisierten Abstraktion wurden die inhaltlichen Ausprägungen und Verknüpfungen dieser Dimensionen spezifiziert, um damit das Besondere im Allgemeinen erfassen zu können. Innerhalb der Sinngenese wurde daher eine mehrdimensionale und relationale Form der Typenbildung angewendet (Nohl, 2013), in der von den Orientierungen der Fallstrukturen – im Sinne idealtypischer Konstruktionen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 376–379) – immer weiter verdichtet abstrahiert wurde. Es handelt sich damit um eine Verknüpfung von zwei Formen der Typenbildung, die sich an einer idealtypischen Verdichtung im Sinne Max Webers orientieren (ebd., S. 382; Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011), bei der innerhalb der sinngenetischen Interpretation mehrere abduktiv hergeleitete Dimensionen als Vergleichshorizonte zur Spezifizierung des sinngenetischen Typus genutzt wurden. Im Rahmen dieses Verfahrens konnten vier sinngenetische Typen rekonstruiert werden, die im anschließenden Ergebniskapitel vorgestellt werden (Kap. 4).

Soziogenetische Typenbildung

In der soziogenetischen Typenbildung steht die Genese der sinngenetischen rekonstruierten Orientierungen im Mittelpunkt. Es wird danach gefragt, für welchen Erfahrungsraum die rekonstruierten Orientierungen typisch erscheinen. Es geht darum, „die existenziellen Hintergründe, innerhalb derer die (Sozio-)Genese handlungsleitender Orientierung verankert ist“ (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 316) zu erforschen. Es geht bei dieser Analyse nicht mehr um die Ebene von Orientierungen oder Fällen, sondern um die Reflexion „einander überlagernder Erfahrungsräume der Erforschten“ (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 317). Das heißt, dass die Fallstruktur in diesem Analyseprozess in den Hintergrund tritt.

Die Analyse richtet sich vielmehr auf die Struktur von konjunktiven Erfahrungsräumen, also beispielsweise sozialräumliche oder organisationsspezifische Strukturen und in sie eingelagerte Erlebnisse oder Interaktionsprozesse, die zur Ausbildung bestimmter handlungsleitender Orientierung und habitualisierter Handlungspraxis geführt haben.

In Einzelfällen erkannte Zugehörigkeit zu einem konjunktiven Erfahrungsraum kann – um nur einige Beispiele zu nennen – generations-, geschlechts- oder auch organisationstypisch sein (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 317).

In der vorliegenden Studie wurde nun vor allem in den Blick genommen, inwiefern die sinngenetischen Typen auf einer organisationalen Soziogenese basieren.[28] Allerdings kann im Rahmen dieser Studie nur von einer soziogenetischen Spurensuche gesprochen werden, da die Größe des Samples hier nicht ausreicht, um valide Aussagen zu treffen. Vielmehr wurden Hypothesen zu Soziogenese von Lehrorientierungen entwickelt, die für weitere Studien potenzielle Anschlussmöglichkeiten bereitstellen (Kap. 4.5).

28 Zudem zeigte sich auch in der Analyse des Materials, dass generations- und geschlechtsspezifische Erfahrungsräume für die Herausbildung der sinngenetischen Typen von marginaler Bedeutung erschienen.

4. Ergebnisse der Studie

Welche kollektiven Orientierungen lassen sich nun im Hinblick auf das Lehren im Datenmaterial der untersuchten Organisationen rekonstruieren? Welche Verbindungen zeigen sich zwischen den Orientierungen von Mitarbeitenden im Hinblick auf die Frage nach der Ausgestaltung von Lehrprozessen in verschiedenen Organisationen? Welche Muster zeigen sich dabei? Diese Fragen werden in der folgenden Darstellung der empirischen Ergebnisse beantwortet. Dazu werden die Ergebnisse der rekonstruktiven Forschung in Form von vier typischen organisationalen Lehrorientierungen vorgestellt. Um die Ergebnisse nachvollziehbar darzustellen, wird zunächst beschrieben, wie die einzelnen rekonstruktiven Interpretationen zu generalisierten Typen verdichtet wurden. Dabei werden die abduktiv gewonnenen Dimensionen, die als Grundlage der Generalisierung dienten, ebenso dargelegt wie deren Relationierung. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der weiteren Struktur des Ergebniskapitels.

Der Prozess der Typenbildung – Die Reflexion des Vorgehens

Die praxeologische Typenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie inhärenter Bestandteil der dokumentarischen reflektierenden Interpretation ist und damit bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Datenauswertung parallel mitgedacht wird (Nentwig-Gesemann, 2007). Es geht bei den – und im Anschluss an die – reflektierenden Interpretationen darum, Orientierungsrahmen von Gruppen zu generieren. In dieser Studie erfolgte dies, indem zunächst die Orientierungsrahmen der Gruppen von Lehrenden in einer Organisation (hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, Kursleitende) analysiert und in einem weiteren Schritt mit den Perspektiven der Leitungen und Verwaltungskräfte in der Organisation relationiert wurden (Kap. 3.4). Durch diese fallinternen Vergleiche wurden zunächst innerhalb einer Organisation anhand der diskutierten Themen (Wie ist die Rolle der Teilnehmenden, der Lehrenden, des Arrangements von Lernprozessen, der Bedeutung von Rahmenbedingungen etc.?) fallspezifische Orientierungsmuster herausgearbeitet. Im fallexternen Vergleich wurden diese Orientierungsmuster analysiert, indem die Fälle als gegenseitige Vergleichshorizonte genutzt wurden. In diesen Interpretationsschritten wurde schließlich von den einzelnen Fällen abstrahiert und die gemeinsame Struktur der unterschiedlichen – fallspezifischen – Orientierungsmuster herausgearbeitet. Bei diesem abduktiven Interpretationsprozess wurde deutlich, dass die organisationalen Orientierungsmuster zum Lehren an drei Dimensionen festgemacht werden können, die die Grundlage der mehrdimensionalen Typenbildung (Nohl, 2013) darstellen.[29]

29 Diese Form der Typenbildung wurde allerdings nicht „aus der Not geboren“ (Nohl, 2013, S. 55), keine soziogenetische Typenbildung vornehmen zu können, sondern ist – bereits einen Schritt zuvor – in der Sinngenese durch die Komplexität und Mehrdimensionalität des empirischen Materials begründet (dazu insbesondere Welser, 2015).

1. *Die normative Grundlage des Lehrens als Dimension organisationaler Lehrorientierungen:* Die erste, organisationalen Lehrorientierungen zugrunde liegende Dimension stellt die normative Perspektive dar, die das pädagogische Handeln in der Organisation explizit begründet oder implizit strukturiert. Hier geht es darum, wie in Organisationen die Ziele der eigenen pädagogischen Arbeit als Fundament des Lehrens konstruiert werden. Schließlich macht es für die Orientierungen zum Lehren einen Unterschied, ob eine Organisation implizit oder explizit mit diesem Handeln darauf abzielt, die gesellschaftliche Teilhabe von Lernenden zu stärken oder die individuelle Entwicklung von Lernenden zu fördern. Konkret zeigten sich in dieser Dimension vier zentrale, normative Perspektiven auf das pädagogische organisationale Handeln. Zum einen gibt es im Material Organisationen, die sich normativ an den – durch einen Bildungsauftrag begründeten – Inhalten orientieren sowie daran, die Interessen dieser Bildungsarbeit zu vertreten. Im Unterschied dazu gibt es Organisationen, die sich normativ daran orientieren, durch die eigene Bildungspraxis gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Wiederum andere Organisationen zielen normativ auf die Entwicklung des Subjekts und auf die Bildung von Lerngemeinschaften ab und stellen dafür exklusive Lernräume bereit. Schließlich zeigt sich bei einigen Organisationen eine eher formale und temporalisierte normative Perspektive, bei der es darum geht, innovative und zeitgemäße Angebote für das lokale Umfeld bereitzustellen.
2. *Die Vorstellungen von Lehrprozessen als Dimension organisationaler Lehrorientierungen:* Mit der zweiten Dimension werden konkrete Vorstellungen über Lehrprozesse beschrieben. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, wie Lehrprozesse thematisiert werden. Im Material finden sich jeweils Schwerpunktsetzungen einzelner Aspekte in Lehr-Lernarrangements, wie die Betonung der Inhaltlichkeit oder die Hervorhebung der Selbsttätigkeit von Lernenden. In der komparativen fallübergreifenden Interpretation lassen sich wiederum vier Muster rekonstruieren. Einige Organisationen orientieren sich vornehmlich an den Fachinhalten als Ausgangspunkt für das Lehren und betonen daher die Relation der individuellen Expertise von Lehrenden und der Bedeutung der Inhalte. Im Unterschied dazu verstehen andere Organisationen Lehrprozesse als situative Verhältnissetzung von Lehren und Lernen und fokussieren die reflexive Begleitung von Prozessen. Wiederum andere Organisationen orientieren sich im Hinblick auf Lehrprozesse primär an den Bedürfnissen Lernender, für die methodisch anregende Entwicklungsmöglichkeiten bereitgestellt werden. Schließlich zeigt sich in weiteren Organisationen auch ein Verständnis, bei dem Lehrprozesse als organisatorische Aufgabe konstruiert werden, in der es darum geht, dass Lehrende den Teilnehmenden passende Angebote zuordnen.

3. *Die Relevanzstruktur des Umfeldes als Dimension organisationaler Lehrorientierungen:* Eine dritte Dimension beschreibt die Bedeutung äußerer Relevanzstrukturen aus dem Umfeld der Organisationen für das Lehren. In den Organisationen im Sample zeigen sich dabei unterschiedliche Muster. Für einige Organisationen werden aus dem Umfeld vor allem Finanz- und Förderstrukturen relevant, die im Kontext eines ökonomischen Handlungsdrucks verarbeitet werden und implizit auch auf das Lehren einwirken. Von anderen Organisationen wird im Umfeld der lokale Weiterbildungsmarkt als zentrale Relevanzstruktur anerkannt und in zwei Spielarten verarbeitet. Auf der einen Seite gibt es Organisationen, die die Anforderung des Weiterbildungsmarktes verarbeiten, indem sie sich auf diesem Markt positionieren. Auf der anderen Seite gibt es Organisationen, in denen sich die Relevanzstruktur des Weiterbildungsmarktes darin äußert, dass sich diese Organisationen an der Nachfrage von Teilnehmenden orientieren. Wiederum andere Organisationen verarbeiten vor allem gesellschaftliche Entwicklungen als Relevanzstrukturen aus dem Umfeld intern, indem sie gesellschaftliche Perspektiven in ihre normative Fundierung integrieren.

Die sinngenetische Typenbildung kollektiver organisationaler Lehrorientierungen basierte auf der in einem abduktiven Prozess generierten Relationierung der beschriebenen Dimensionen und der dabei im Material rekonstruierten Orientierungen der verschiedenen Organisationen. Die herausgearbeiteten inhaltlichen Ausprägungen der Dimensionen wurden in einem kreativen Erkenntnisprozess miteinander kombiniert, geprüft, verworfen und neu kombiniert. Dieser abstrakte Prozess der Ergebnisverdichtung wurde zu dem Zeitpunkt abgeschlossen, an dem eine Relationierung gefunden wurde, die den reflektierenden Interpretationen im Auswertungsprozess gerecht wurde und gleichzeitig eine generalisierte Verdichtung darstellt, die es erlaubt, von den einzelnen Fällen zu abstrahieren.

Die Typen organisationaler Lehrorientierungen zeichnen sich also zum einen durch die spezifischen Ausprägungen der unterschiedlichen Orientierungen entlang der drei Dimensionen aus. Zum zweiten zeichnen sich die Typen – auf einer höheren Abstraktionsstufe – aber auch dadurch aus, wie diese Dimension implizit miteinander relationiert erscheinen. In der Art und Weise der Verknüpfung weisen die Typen unterschiedliche Modi der Relationierung auf (Abb. 4).

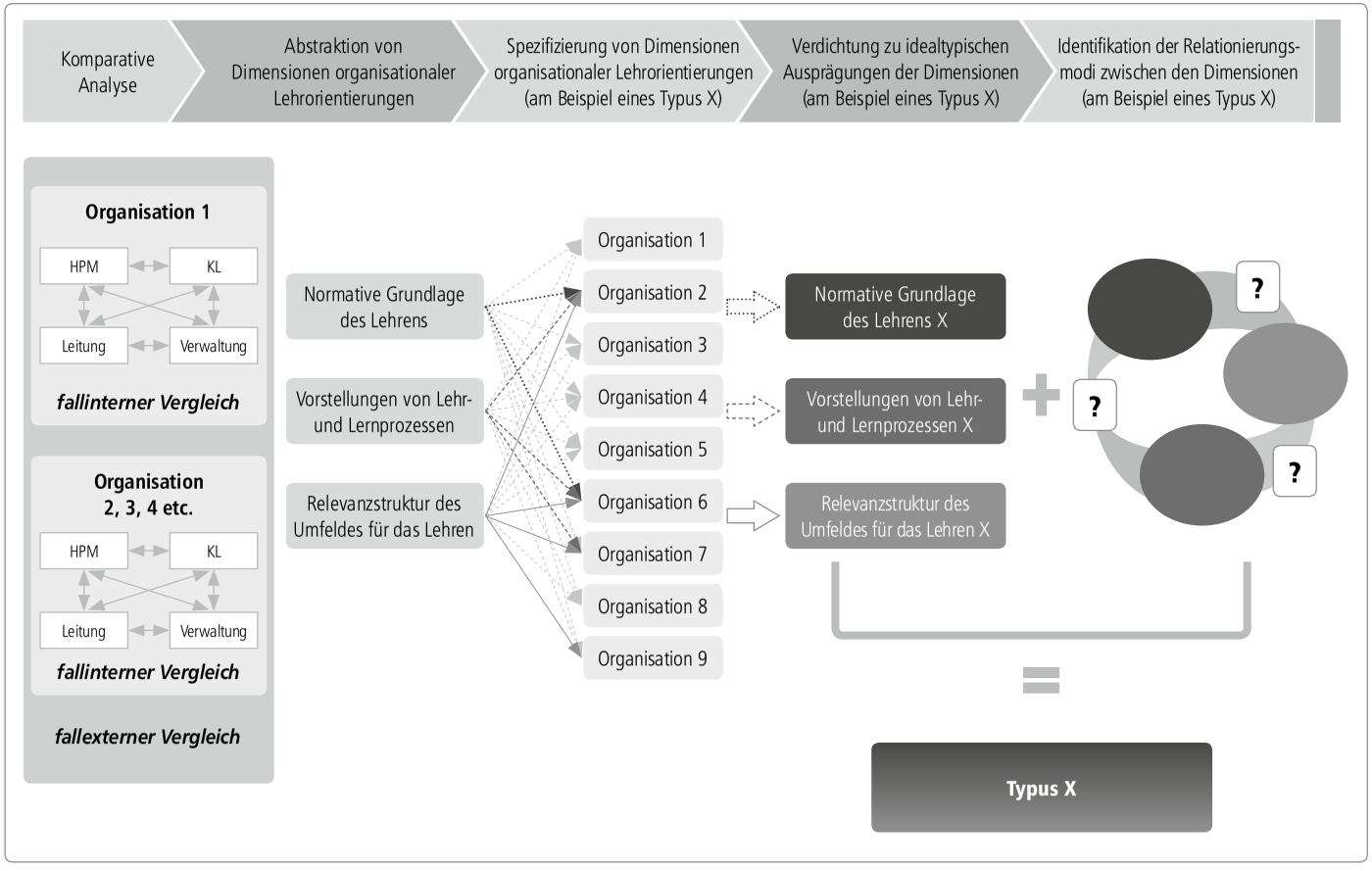

Abbildung 4: Der Prozess der Typenbildung

In diesem Prozess konnten schließlich vier Typen organisationaler Lehrorientierungen voneinander unterschieden werden. Diese vier Typen, *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* (Kap. 4.1), *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* (Kap. 4.2), *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* (Kap. 4.3) und *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* (Kap. 4. 4) werden im Folgenden differenziert dargestellt. Dazu werden jeweils die Orientierungen der Typen entlang der einzelnen Dimensionen anhand des empirischen Materials beschrieben. Dabei werden jeweils einzelne Organisationen als Referenzfälle genutzt, die durch minimale Kontrastierungen zu anderen Fällen angereichert werden. Die Darstellung von Referenz- und Vergleichsfällen erfolgt nach einer sich wiederholenden Struktur. Dabei wird jeweils zuerst die Perspektive der Leitung rekonstruiert, die klare normative Perspektiven für die Organisationen darstellt und implizite Orientierungen im Hinblick auf das Lehren beinhaltet. Daraufhin erfolgt die Darstellung der Orientierungen von hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden, bevor abschließend der Blick darauf gelenkt wird, inwiefern sich die rekonstruierten Orientierungen auch im Material der Verwaltungskräfte widerspiegeln. Danach erfolgt jeweils eine Verdichtung im Sinne idealtypischer Konstruktionen, in der in einem weiteren Abstraktionsschritt die spezifische Form der Relationierungsmodi der Dimensionen herausgearbeitet wird.

Im Anschluss an die Darstellung der Typen wird nach den möglichen soziogenetischen Bedingtheiten gefragt (Kap. 4.5), bevor das Kapitel mit einer Zusammenfassung der Befunde abgeschlossen wird (Kap. 4.6).

4.1 Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung

Charakteristisch für den Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* erscheint zunächst, dass die Lehrorientierung hier durch die Dimension der normativen Perspektive dominiert wird. Organisationen dieses Typus berufen sich auf einen spezifischen Bildungsauftrag, dessen Interessen vertreten werden sollen (Kap. 4.1.1). Dieser Typus erkennt Finanz- und Förderstrukturen als relevantes Umfeld an und verarbeitet dies, indem er gegenüber Fördergebern und Bildungspolitik den eigenen Bildungsauftrag legitimiert oder versucht, die Förderlandschaft durch Lobbyarbeit mitzugestalten (Kap. 4..1.2). Schließlich wird in Organisationen dieses Typus – entsprechend der hohen Bedeutung der Bildungsaufträge – hinsichtlich der Vorstellung von Lehrprozessen eine implizite Orientierung an der Bedeutung von Fachinhalten deutlich (Kap. 4.1.3). Der Typus wird anhand der beiden Referenzfälle der Organisationen A und H, denen eine Fokussierung von Inhalten der politischen Bildung und des zivilgesellschaftlichen Engagements gemeinsam ist, hergeleitet (Abb. 5).

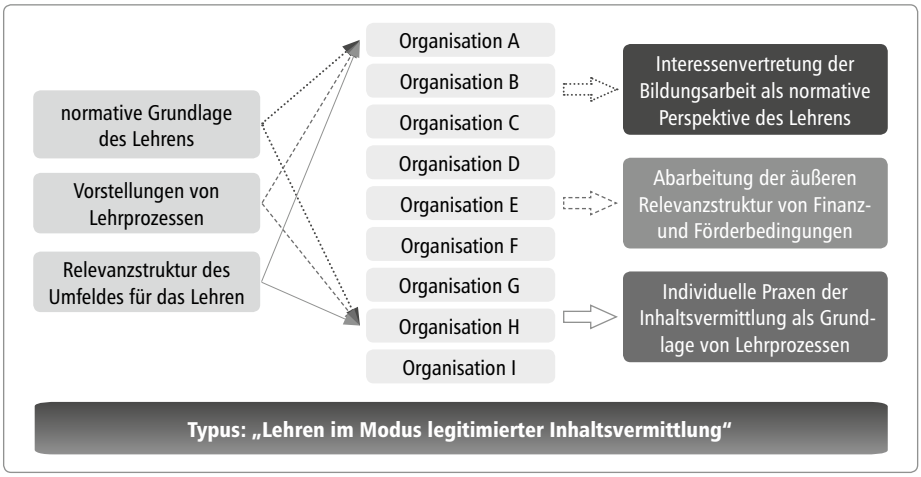

Abbildung 5: Prozess der Typenbildung – Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung

Abschließend wird der Typus idealtypisch verdichtet und der spezifische Relationierungsmodus der dargestellten Dimensionen herausgearbeitet (Kap. 4.1.4).

4.1.1 Die Interessenvertretung der Bildungsarbeit als normative Perspektive

Der Typus zeichnet sich dadurch aus, dass zunächst der eigene normative Hintergrund explizit mit einem „gesellschaftlichen“ (Organisation A) oder einem „gesellschaftspolitischen“ (Organisation H) Bildungsauftrag verknüpft wird. Damit wird insbesondere die gesellschaftliche Bedeutung der politischen Bildungsarbeit betont. Die normative Perspektive bezieht sich daher weniger auf die Frage, wie Bildung durch Lehrprozesse ermöglicht werden sollte, sondern eher darauf, welchen Stellenwert politische Bildung im Kontext aktueller Rahmenbedingungen, wie z.B. einer beobachteten zunehmenden Ökonomisierung, einnehmen sollte. Diese normative Perspektive wird im Folgenden anhand der beiden Referenzfälle A und H in minimaler Kontrastierung herausgearbeitet.

Die Vertretung der Interessen politischer Bildung (Organisation A)

Spezifisch für die Kommunikationsstrukturen in Organisation A erscheint, dass sich die Organisationsmitglieder in den Diskussionen explizit wie implizit auf einen gesellschaftlichen Auftrag berufen, der ihre Bildungsarbeit legitimiert. Dieser normative Auftrag führt in der Organisation allerdings zu Spannungsverhältnissen und wird im Modus der Problematisierung thematisiert. Dies zeigt sich zunächst im Interview mit der Leitung der Organisation. Hier wird der eigene Bildungsauftrag als „Erhaltung und Reproduktion von Demokratie“ (Z. 489) verstanden. Problematisch erscheint der Auftrag, da er aus

Sicht der Leitung kaum dazu geeignet sei, „Teilnehmer als Freiwillige auf dem Markt zu rekrutieren“ (Z. 16–17), da mit politischer Bildungsarbeit keine „Unterstützung individueller Interessen“ (Z. 481) verknüpft sei. Wenn Menschen freiwillig Veranstaltungen besuchen würden und für diese bezahlen müssten, würden sie eher Angebote im Bereich beruflicher Qualifizierung und weniger im Bereich der politischen Bildung aufsuchen. Vor diesem Hintergrund wird die Schwierigkeit der Organisation benannt, „Motivationsanreize“ (Z. 494) zu geben. In dieser Beschreibung wird zudem impliziert, dass in der Organisation ein ökonomischer Druck zu bestehen scheint, freiwillige, zahlende Teilnehmende zu gewinnen. Parallel zur Problematisierung der Gewinnung von freiwilligen Teilnehmenden wird im Interview mit der Leitung eine zweite Gruppe von Teilnehmenden angesprochen, die als Expertinnen und Experten der politischen Bildung charakterisiert werden und regelmäßig Fachtagungen von Organisation A besuchen würden.

L Also hier (is) alles schon im Haus gewesen und dann auch wiedergekommen die in der politischen Bildung bekannte Namen haben die kennen wir alle persönlich auch über Vernetzung und da sind natürlich Leute drunter wo man immer auch mal anruft und sacht ich denke gerade über dieses oder jenes Thema nach was meinst Du denn dazu? Ja? [...] auch wenn es irgendwelche Diskussionen gibt die es natürlich auch gibt hast du schon gehört, dass dieser oder jener das oder das gesagt hat. Was hältst Du davon? Jo. […] dafür ist diese Vernetzung natürlich auch wichtig, ja? Und ich sag mal son Professor A. nenn ich mal noch den ich inzwischen auch ganz gut kenne persönlich auch […] der sogar als Teilnehmer inzwischen kommt hier zu Veranstaltungen und das ist natürlich top, ja? Wo hat man das schon, insofern kann man glaub ich auch ganz selbstbewusst sagen dass wir zu den Einrichtungen gehören […] die extrem stark auch mit agieren im Feld der Fachwissenschaft und auch wahrgenommen werden und auch ernst genommen werden.

Organisation A, Leitung, Z. 596–628, Passage: Vorbilder im Lehr-Lernverständnis

In dieser Passage wird beschrieben, dass bekannte Personen – wie zum Beispiel Professor A. – Teilnehmende von Veranstaltungen der politischen Bildung der Einrichtung wären. Den Kontakt zu diesen Personen nutze man zur Diskussion aktueller Themen und zur Vernetzung mit dem Feld der Fachwissenschaft.[30]

30 Den Interpretationsschritten der dokumentarischen Methode folgend, erfolgt hier nach der Darstellung des Ausschnittes aus dem Transkript eine Paraphrase des Textes, die sich an der formulierenden Interpretation orientiert und mit der deutlich gemacht wird, *was* thematisiert wird. Im Anschluss erfolgt dann die Rekonstruktion des Dokumentsinns, die sich an der reflektierenden Interpretation orientiert. Zur besseren Lesbarkeit und Vermeidung von Doppelungen wird im Folgenden in der Darstellung der Ergebnisse auf den Zwischenschritt der Paraphrase verzichtet. Die Ausschnitte aus dem Transkript werden direkt rekonstruktiv interpretiert.

In dieser Passage wird über die Betonung des fachwissenschaftlichen Selbstbewusstseins durch persönliche Netzwerke deutlich, dass diese zur Legitimierung der eigenen fachlichen Expertise dienen. Im Interview mit der Leitung wird daher eine Diskrepanz im Hinblick auf den eigenen Bildungsauftrag deutlich. Auf der einen Seite wird die fachwissenschaftliche Ausgestaltung des Auftrags über die Vernetzung mit Expertinnen und Experten legitimiert und positiv hervorgehoben, während die Gewinnung freiwilliger Teilnehmender unter Berufung auf den Bildungsauftrag problematisiert wird. Dieses Spannungsverhältnis durchzieht auch die Perspektiven der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden.

Em ja das is die Spannung in der wir leben wenn wir auf die
Kundenorientierung und auf die Lernerzufriedenheit ausgehen
da wissen wer genau was wer machen auch um unser Haus zu füllen (.)
aber wir ham ja auch n Auftrag und das is die andere Seite das
Cm └ja┘
Em zu benennen also in der Spannung denk ich lavieren wir uns mehr
oder weniger @reflektiert@ durch

Organisation A, HPM, Z. 314–321, Passage: Legitimationen der Bildungsarbeit

In dieser Passage beschreibt die Gruppe in Homologie zur Leitung eine Spannung zwischen einer „Kundenorientierung" und dem eigenen Auftrag, in der sie „lavieren" würden. Der eigene Bildungsauftrag wird in dieser Passage problematisiert, indem er der Zufriedenheit von Kunden gegenübergestellt wird. Darin wird die Wahrnehmung der Unvereinbarkeit des Spannungsverhältnisses zwischen wirtschaftlichem Handeln und der normativen Erfüllung des Auftrags deutlich. In der Betonung des Auftrags deutet sich weiter an, dass dieser – im Gegensatz zur Lernerzufriedenheit – als normative Grundlage des Handelns fungiert. Die normative Fundierung der pädagogischen Lehrpraxis liegt daher in der Bedeutung der politischen Bildung an sich. Diese Interpretation wird durch eine weitere Passage, in der explizit die Notwendigkeit der Interessenvertretung politischer Bildung beschrieben wird, gestützt.

Em und deshalb müssen wer denk ich auf
dieser Ebene der Interessensvertretung der Bildung auch der politischen Bildung
sehr aufmerksam sein und das eine tun nämlich gute Veranstaltungen machen
und das andere nich lassen auch ne Interessensvertretung da äh organisieren
weil es wird zunehmend in diesen neoliberalen Zeiten sag ich mal wird der
Druck größer und vielen is es nicht mehr klar was nachem Zweiten Weltkrieg
klar war man muss die Deutschen und die Leute erziehen zur Demokratie

einmal Demokratie immer Demokratie so geht's ja leider von Generation zu Generation eben nich ( ) wird im ( ) weitervermittelt die Demokratie

Organisation A, HPM, Z. 503–512, Passage: Legitimationen der Bildungsarbeit

In der Hervorhebung der Bedeutung des Organisierens einer Interessenvertretung für politische Bildung gegenüber der als selbstverständlich und nicht weiter elaborierten Aufgabe, gute Veranstaltungen zu machen, wird deutlich, dass sich die Gruppe normativ daran orientiert, politische Bildungsarbeit in „neoliberalen" Zeiten legitimieren zu müssen, um ihre Existenz zu sichern. Die Legitimation basiert auf der Annahme, dass Demokratie gerade nicht selbstläufig im Generationenverhältnis tradiert werden würde, sondern der intentionalen Gestaltung in institutionalisierten Einrichtungen der politischen Bildung bedarf. Damit wird der normative Auftrag auf die Vertretung der Interessen von politischen Bildungsinstitutionen gerichtet. Diese Orientierung produziert im alltäglichen Handeln aber auch Nebenfolgen.

Dm mir fällt grad auf dass nach Beispielen aus Lehrveranstaltungen gefragt und ich glaub es is bezeichnend dass wir nur @(über Rahmenbedingungen jetzt gesprochen haben)@ ( )
Em └ja weil das (sozusagen) dass beschäftigt uns ja┘
Dm n Großteil unsrer Arbeit wenn du die Zeit die du für so Rahmen Pille Palle investierts in die Inhalte und die Veranstaltungen investieren könntest dann würden da wirklich @(super Veranstaltungen)@ rauskommen weil es steht in keinem gesunden Verhältnis mehr find ich

Organisation A, HPM, Z. 513–523, Passage: Legitimationen der Bildungsarbeit

In dieser Passage wird die überwiegende Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen in der Alltagspraxis auf kommunikativ-generalisierender Ebene kritisiert. Konjunktiv dokumentiert sich allerdings, dass über die Abarbeitung von Rahmenbedingungen die normative Orientierung an der Vertretung der Interessen in der spezifischen fachlichen Bildungsarbeit wirksam wird.

Es lässt sich also in der Relationierung der Perspektiven der Leitung und der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden festhalten, dass diese sich daran orientieren, die Interessen politischer Bildungsarbeit zu vertreten und sie gegenüber einer als neoliberal eingeschätzten Umwelt zu legitimieren. Diese Position wird über den gesellschaftlich relevanten Auftrag der Demokratievermittlung und die eigene fachliche Expertise begründet. Im Kontext dieser normativen Perspektive gerät die pädagogische Praxis mit Teilnehmenden aus dem Blickfeld.

Interessant erscheint weiter, dass diese Orientierung sich auch in Form einer negativen Spiegelung bei den Verwaltungskräften der Organisation zeigt. Die Hervorhebung der fachlichen Perspektive spiegelt sich in den Diskussionen der Verwaltungskräfte wider, wenn die Inhalte der Seminare als „relativ spezifisch" (Minute 12)[31] beschrieben werden. Zudem wird die bereits bei den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden implizierte Nebenfolge der normativen Orientierung als Marginalisierung der pädagogischen Arbeit in einer weiteren Passage kritisiert.

Aw	also es kommt eh schon eine
Cw	└hmhm hmhm┘
Aw	Gruppe zu uns die eh schon (.) offen fürs Thema Bildung is. nur
Bw	└hmhm┘
Cw	└stimmt┘
Aw	die wo man sagt da wär vielleicht m:ehr Bedarf die hab die hab
Cw	└hmhm┘
Bw	└hmhm┘
Aw	hab ich zumindest s Gefühl ich kanns ja net richtig beurteilen die erreichen wer (.) wenig. und das is find ich sehr schade
Cw	└hmhm hmhm┘ └des stimmt┘

Organisation A, Verwaltung, Minute 14, Passage: Hintergründe von Teilnehmenden

Die Verwaltungskräfte präsentieren hier ihre normative Haltung, dass sich die Bildungseinrichtung an diejenigen wenden sollte, die Bedarf hätten. Im Gegensatz zu den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden orientieren sich die Verwaltungskräfte daran, dass Bildungsarbeit die Funktion haben müsse, Interessen von Teilnehmenden zu vertreten und an deren Bedarfe anzuknüpfen. Diese Perspektive wird aus Sicht der Verwaltungskräfte von der eigenen Einrichtung jedoch gerade nicht vertreten. In der Relationierung deutet sich damit an, dass die Verwaltungskräfte die Orientierung an der Interessenvertretung implizit und vermittelt über die für sie beobachtbaren Nebenfolgen wahrnehmen, normativ aber nicht teilen.

Zusammenfassend lässt sich für Organisation A in der Relationierung der Akteursperspektiven eine normative Orientierung an der *Vertretung der Interessen politischer Bildungsarbeit* rekonstruieren, die über einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag und eine fachliche Expertise legitimiert wird. Dabei sind die Perspektiven von Leitung und hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden eng aufeinander bezogen, da sie die

31 Da die Gruppendiskussionen mit den Verwaltungskräften nicht vollständig transkribiert wurden, sondern nur einzelne relevante Passagen, erfolgt die Referenz zum Material hier nicht über die Angabe der Zeilen im Transkript, sondern über die Angabe der Minutenmarke aus der Audiodatei.

inhaltlich-fachlichen Experten der Organisation repräsentieren. Das durch beide Akteure beschriebene Spannungsfeld zwischen Lernerzufriedenheit und Bildungsauftrag entsteht durch die Beobachtung einer sich ökonomisch veränderten Umwelt. Daraus resultiert für die Organisation der empfundene Handlungsdruck, die eigene Existenz über wirtschaftlich rentable Veranstaltungen zu sichern. Aufgelöst wird das Spannungsverhältnis über die für die Akteure resultierende normative Notwendigkeit, die Interessen der eigenen Bildungsarbeit zu vertreten. Die Verwaltungskräfte betrachten die Praxis der Organisation von ihrem bereichsspezifischen Standpunkt aus und nehmen dabei die Orientierung der Hauptamtlichen und der Leitung wahr. Sie beobachten die Konzentration auf Rahmenbedingungen und die damit verbundene Interessenvertretung, und validieren damit deren Perspektive. Gleichzeitig werden die beobachtbaren Nebenfolgen, die – überspitzt – als ein Verschwinden des pädagogischen Ziels beschrieben werden können, im Modus der Kritik und Distanz betrachtet.

Dieses Muster der akteursspezifischen Differenzierung der Orientierungen der Akteure zeigt sich ebenfalls in Organisation H, die den minimalen Kontrast im Sample zu Organisation A darstellt.

Interessenvertretung als politische Partizipation (Organisation H)

Auch in der Relationierung der Akteursperspektiven in Organisation H lässt sich eine normative Orientierung an der Vertretung der Interessen von Bildungsarbeit rekonstruieren. Allerdings wird diese hier etwas anders ausgestaltet. In Organisation H wird – ähnlich wie in Organisation A – insgesamt wenig über die pädagogische Praxis gesprochen, während das Thema der Mitgestaltung von Bildungspolitik einen großen Rahmen einnimmt. Auf die Frage, wie ein Bildungsprogramm in der Einrichtung zustandekommt, beschreibt die Leitung zunächst den Hintergrund der Einrichtung als „aus ner bestimmten Bewegung“ kommend (Z. 174) und geht dann auf die thematische Ausrichtung und die Nähe zu den Akteuren aus sozialen Bewegungen ein.

L dadurch; (.) dass wir in der Szene der NROen unterwegs sind; (2) hier immer ganz dicht dran; (2) das heißt (.) wir arbeiten: mit (.) den entsprechenden Gruppen (.) in Kooperation, im (2) äh und °ä:h° greifen Impulse einfach ganz schnell auf; also die Transition Town Leute, diese ganze große Bewegung, die sa:gt irgendwie Postwachstum is ein großes Thema, (2) beeinflusst uns natürlich auch; (2) äh wir organisieren dazu sehr schnell Tagungen; wir gehen mit den Akteuren den Akteurinnen ins Gespräch; (2) ich selber organisier jetzt grad ne Mitarbeiterfortbildung mit; (.) einem der führenden Köpfe dieser Bewegung, (.) und stell im Rahmen der Veranstaltung natürlich die Frage was kann Erwachsenenbildung dazu tun; (2) also welchen Auftrag hat Erwachsenenbildung; (2) das °äh° finden wir in solchen Bezügen immer

ganz schnell raus, und kucken dann was machen wir damit; (2) wo gehen wir an Politik; wo gibt es Fördertöpfe dafür; (.) wen können wir (.) für des Thema begeistern; wen (.) müssen wir auch begeistern; was ist auch unser gesellschaftspolitischer Auftrag; (2) und das ist je nach Thema anders; (3)

Organisation A, Leitung, Z. 188–208, Passage: Entstehung von Themen

Ähnlich wie in Organisation A betont die Leitung aus Organisation H in dieser Passage die Zusammenarbeit mit „führenden Köpfen" aus der „Bewegung" und weist auf die eigene Verortung in der Szene hin. Diese Nähe zum Feld, die im Gegensatz zu Organisation A nicht in den Fachwissenschaften, sondern im politisch bewegten Feld der Nichtregierungsorganisationen situiert wird, dient auch hier der Legitimation der Orientierung an einer Interessenvertretung, bei der es um eine aktive Mitgestaltung des Feldes geht. Durch die aktive Beteiligung an dem – an anderen Stellen durchaus ambivalent betrachteten (Kap. 4.1.2) – Wettbewerb um Fördermittel könnten wichtige Themen gesetzt werden, die im Feld relevant sind und die dem eigenen gesellschaftspolitischen Auftrag entsprechen. Damit deutet sich die Orientierung an, die Interessen des politisch bewegten Feldes zu vertreten, indem die hier relevant werdenden Themen in der Bildungsarbeit weitergetragen werden und indem über die aktive Auseinandersetzung mit politischen Instanzen Lobbyarbeit betrieben wird. Dies zeigt sich auch in der Diskussion der beiden hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden.

Am ähm (3) als etablierter anerkannter Träger haben wir hier mittlerweile so n Standing (.) ä:hm äh (2) mit dem wir sehr selbstbewusst auf Politik, zugehen; (.) das heißt wir (.) wir beeinflussen mittlerweile längst Rahmenbedingungen von von Bildung; ähm (.) u- unterschiedliche Leute unserer Organisation sitzen in unterschiedlichen Fachgremien; […] was ich sagen will (2) ist (.) ä:hm in der Erwachsenenbildung haben wir (.) längst die Möglichkeit auch auf anderer Ebene (.) äh politisch aktiv zu werden; (2) was sehr gut funktioniert; wo wir als anerkannter Träger als einer der auch n bisschen was zu sagen, hat

Organisation H, HPM, Z. 711–726, Passage: Lobbyarbeit

In der mehrfachen Betonung des anerkannten Status der Einrichtung und der Beschreibung „auch n bisschen was zu sagen" zu haben, drückt sich in dieser Passage die Orientierung aus, politisch Einfluss zu nehmen. Dabei spielt – anders als in Organisation A – die eigene organisationale Entwicklungsgeschichte aus einer „außerparlamentarischen linksalternativen Szene-Bewegung" (Z. 765) heraus eine

zentrale Rolle. Die Bildungseinrichtung stellt für die Gruppe eine Institutionalisierung der Szene dar, über die sie „strukturell abgesichert“ (Z. 777) sei. Aus dieser Position heraus wird die Einrichtung genutzt, um über Fachgremien die thematische Struktur der Bildungslandschaft zu beeinflussen. In der Zusammenschau der Perspektiven von Leitung und hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden zeigt sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum, der auf der Aktivität in sozialen Bewegungen basiert. Gerade dieser wird von den Verwaltungskräften der Einrichtung nicht geteilt. In deren Diskussion zeigt sich vielmehr – ähnlich wie in Organisation A – dass die Mitarbeitenden der Verwaltung die organisationale Orientierung wahrnimmt, sich aber eher davon distanziert und auf die Arbeitsteilung zwischen Verwaltung und Pädagogen verweist. In diesem arbeitsteilig betrachteten Gefüge würden sie manchmal die Rolle der „Spielverderber“ (Minute 48) einnehmen und die idealistischen Vorschläge der Pädagoginnen und Pädagogen aus verwaltungstechnischen Gründen „ausbremsen“ (Minute 47) müssen. Darin zeigt sich, dass die Verwaltungskräfte den mit der normativen Orientierung verbundenen Idealismus wahrnehmen, aber gleichwohl diesen Erfahrungsraum nicht teilen. Ähnlich wie in Organisation A nehmen die Verwaltungskräfte auch hier eine Tendenz des Verschwindens des Pädagogischen wahr und kritisieren, dass ihre Teilnehmenden eher nicht zu den „Bildungsfernen“ (Minute 11) gehören würden. Zusammenfassend zeigt sich in Organisation H, dass auch hier das Ziel der eigenen Arbeit nicht direkt auf die pädagogische Praxis bezogen wird, sondern auf die Vertretung der Interessen dieser Praxis in einem politischen Feld abgezielt wird.

Zusammenfassung

Es zeigt sich in der Zusammenschau der beiden Referenzfälle, dass diese Organisationen sich an den Rahmenbedingungen der eigenen Bildungsarbeit abarbeiten. Darin dokumentiert sich die normative Orientierung an der Vertretung der Interessen der eigenen spezifischen Bildungsarbeit und des eigenen Bildungsauftrags. Es geht darum, die Bedeutung der eigenen Bildungsarbeit hervorzuheben und durch Interessenvertretung zu schützen. Legitimiert wird diese normative Perspektive durch die Vernetzung mit wichtigen Akteuren im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Feld und der daraus resultierenden organisationalen Expertise. Durch diese Vernetzung wird es in diesen Organisationen erst möglich, für ein spezifisches Feld fachlich versiert eintreten zu können. Für diese normative Perspektive erscheint eine Relation der Akteursperspektiven spezifisch, bei der sich die Orientierung der Leitung der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden in den Perspektiven der Verwaltungskräfte widerspiegelt, diese aber aus einer kritischen Distanz heraus betrachtet wird.

4.1.2 Die Abarbeitung an der äußeren Relevanzstruktur von Finanz- und Förderbedingungen

Die normative Perspektive ist beim Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* eng damit verknüpft, welche Relevanzstrukturen die Organisationsmitglieder aus dem Umfeld herausfiltern. Auffällig erscheint dabei, dass hier – im Gegensatz zu anderen Einrichtungen im Sample – aus vielfältigen Möglichkeiten vor allem Finanz- und Förderstrukturen fokussiert werden. Mit der Wahrnehmung von (kompetitiven) Förderstrukturen sind für diesen Typus Herausforderungen verbunden, an denen sich die Organisationen in ihrer alltäglichen Praxis abarbeiten. Die beiden Referenzfälle A und H zeigen dabei leicht variierende Verarbeitungsmuster auf.

„Meister der Akquise": Die proaktive und ambivalente Verarbeitung von Finanz- und Förderstrukturen

Organisation H sieht sich vor dem Hintergrund der eigenen politischen Ausrichtung mit der Anforderung konfrontiert, ihren Bildungsauftrag und ihre Bildungsarbeit finanziell abzusichern. Dabei wird tendenziell eine proaktive Strategie verfolgt, die gleich zu Beginn des Interviews mit der Leitung sichtbar wird. Der Bereich Drittmittel sei eine wichtige Säule zur Finanzierung der Organisation.

L ich glaub wir sind mittlerweile (.) m:h dazu kann ich nur für mich sprechen echt ä:h (2) Meister im Akquirieren von Mitteln, @(2)@ (.) ä:h (.) die Hälfte der Kollegen Kolleginnen dieser Geschäftsstelle arbeiten in Projekten, (2) was einfach deutlich macht welchen Umfang das hat […]daran wird (.) auch schon deutlich (2) w- w- was wir da an (.) an Land ziehen an Projektmitteln […] sie haben wirklich ne große Bedeutung, und wir °äh° sind °äh° sehr bewusst in diesen Prozess gegangen und haben für uns mal formuliert ok, wir brauchen eine zweite Säule, (2) die da heißt ä:h (.) °mh° Veranstaltung die nich übers Land finanziert wird; (.) das is uns gelungen, (3) was die Projekte aber immer tun, äh von daher seh ich sie mittlerweile auch eher kritisch, es (.) sie haben immer wieder den innovativen Ansatz zu erfüllen es sind (2) wenn das nich gelingt sie weiterzuführen brechen sie ab, auch die Strukturen brechen ab; (2) das find ich eher schwierich;

Organisation H, Leitung, Z. 524–544, Passage: Projekte

Impliziert wird mit der Beschreibung des bewussten Hineingehens in den Prozess der Akquise und den damit verbundenen Ansprüchen an eine permanente Innovation und dem Wegbrechen von (finanziellen) Strukturen, dass die Projekte von äußeren Struk-

turen beeinflusst werden und eine Überführung in die Regelpraxis nur schwer gelingt. Dies führt implizit zu einem Innovationsdruck, der zu einer finanziellen Absicherung der Einrichtung führt, aber tendenziell inhaltliche Kontinuität erschwert. Schließlich dokumentiert sich eine ambivalente Haltung zu den Auswirkungen der eigenen Drittmittelakquise, die auch in der Diskussion der beiden – in Drittmittelprojekten angestellten – hauptamtlichen Pädagogen deutlich wird. Förderstrukturen werden durch Bm zunächst pauschal kritisiert.

Bm also diese (.) Förderstruktur die wird überhaupt, nich in Frage gestellt; (.) von niemanden eigentlich; (2)
Am welche meinst, du jetzt;
Bm └also diese diese ganzen Projektfördermittel; (3) […] äh ich hab das irgendwie im (.) vor allen Dingen in der Jugendarbeit irgendwie mitgekriecht wie das da irgendwie so gelaufen is; (2) das wurde so akzeptiert, ja; (.) wir müssen hier so n Markt etablieren ja, und da müssen sich alle um: Bildungsmittel: bewerben und ne, es gibt bestimmt Kürzungen: äh: (.) in der institutionellen Förderung und dann wird dann dieser: dieser Innovationspot oder wie das dann immer äh heißt wird dann da aufgemacht da kann man sich dann um (.) um Mittel bewerben ja, und über diese Strukturen sind natürlich auch (.) äh die Inhalte mit verändert worden; (2) so; (2) du machst dann ja nich mehr das was (.) äh (2) oder (.) im geringeren Maße das was äh äh verbandsspezifisch is, (.) wo du sachst das is unser Schwerpunkt, und da wollen wir irgendwie politisch hin, (.) sondern, (2) dieser Pott steht unter einem Thema (.) so; und dieses Thema is (.) was weiß ich, (.) so; und wenn de da irgendwie Geld beantragen willst, dann musste dich irgendwie:, (.) äh auf dieses Thema einlassen; egal wie sinnvoll oder schwachsinnig das is; (2) so; und das hat natürlich auch was verändert irgendwie in der Mentalität von denjenigen die Bildungsarbeit machen; (2)

Organisation H, HPM, Z. 811–837, Passage: Förderstrukturen

In der kritischen Beschreibung der durch Fördermittel verursachten Veränderungen hinsichtlich der Steuerung von Themen über Innovationspools wird deutlich, dass Bm davon ausgeht, dass sich damit Inhalte und Mentalitäten der Bildungsarbeit verändern würden. Es handelt sich dabei um eine pauschale und kommunikativ-generalisierende Kritik, die nicht mit der eigenen Bildungspraxis verbunden wird. Dies ist insofern interessant, als dass Bm und Am über Drittmittel in Einrichtung H angestellt sind. Durch die pauschale Kritik wird von Bm eine zur eigenen Praxis distanzierte

Beobachtungshaltung eingenommen, hinter der sich – ähnlich wie bei der Leitung – eine ambivalente Perspektive auf den Umgang mit Fördermitteln in der eigenen Organisation dokumentiert. Diese Ambivalenz wird allerdings nicht reflektiert, sondern hier zugunsten der Kritik aufgelöst. Diese kritische Positionierung wird von Am nicht geteilt, wie später in der Passage in einem antithetischen Anschluss deutlich wird. So beschreibt Am, dass dass Lobbyarbeit wichtig sei, da die eigene Haltung dann auch von „Ministeriumsseite" (Z. 903) übernommen werden würde. Zu einem späteren Zeitpunkt würde dann auch „Geld zur Verfügung" (Z. 904) gestellt werden. Entscheidend seien daher die eigene Haltung und die eigenen Inhalte, da es Geld „irgendwo" geben würde, an das sie als anerkannter Träger herankämen. Im Gegensatz zu Bm geht Am davon aus, dass die eigenen Haltungen in politische Strukturen eingebracht werden und diese mit beeinflussen können. Entsprechend der herausgearbeiteten normativen Perspektive erscheint für Am durch diese Form der Lobbyarbeit das politische System mitgestaltbar. Ähnlich wie in der bereits zur normativen Perspektive zitierten Passage Lobbyarbeit (S. 75) wird hier deutlich, das Am davon ausgeht, als anerkannter Träger „Rahmenbedingungen von Bildung" (Z. 714–715) zu beeinflussen. Die Mitgestaltung der Bildungslandschaft erscheint als zentrales Thema von Am. Es geht hier darum – kontrastierend zu der Perspektive von Bm –, eigene Themen zu setzen und so das politische Feld mitzugestalten. Demgegenüber wird die Suche nach Fördergeldern als nachgeordnetes Problem beschrieben, da hier über ausreichend Expertise verfügt werden würde.

In der Verbindung der Perspektiven der Leitung und dem konträren Diskurs der hauptamtlichen Pädagogen dokumentiert sich zwar kein eindeutig geteilter Orientierungsrahmen, gleichwohl lässt sich eine ambivalente, unentschiedene Haltung zu Drittmitteln rekonstruieren. Während der bewusste und proaktive Prozess des Einwerbens als Möglichkeit der Themensetzung beschrieben wird, zeigt sich gleichzeitig eine kritische Haltung gegenüber den Folgen, die im Wegbrechen von Strukturen und pauschal in der Veränderung von Mentalitäten in der Bildungsarbeit gesehen werden. In Verbindung mit der normativen Perspektive der Interessenvertretung deutet sich an, dass Drittmittel als Weg erscheinen, den eigenen Auftrag auch finanziell abzusichern. Gleichwohl sind sie für die Organisation implizit auch ein Ausdruck einer Ökonomisierung von Bildung, die von den Organisationsmitgliedern kritisiert wird. Die konträren Diskurse der Organisationsmitglieder weisen darauf hin, dass diese sich in ihrem Alltag daran abarbeiten und hier (noch) keine gemeinsam geteilte Perspektive vorliegt.

Dieses ambivalente Spannungsfeld deutet sich auch bei den Verwaltungskräften der Einrichtung an. Die Abwicklung der Projekte mache „einen Großteil ihrer Arbeit" (Minute 40) aus und führe zu Spannungen zwischen pädagogischen und verwaltungstechnischen Logiken.

Am es is je nachdem wer die Sachen bewilligt gibt's natürlich viele andere Anforderungen die wir erfüllen müssen

Bw └hm. das is natürlich manchmal auch schwierig weil die die vor Ort- die (.) pädagogischen Mitarbeiter Mitarbeiterinnen vor Ort natürlich da ihre gute Arbeit sehen und dann natürlich auch oft Lösungen für die Teilnehmenden […] und wir stelln dann aber manchmal fest dass wir das irgendwie in keiner Weise irgendwie mit den Projektmitteln irgendwie in Einklang bringen können also dass is dann manchmal auch so ne Herausforderung einerseits natürlich da ne gute Arbeit da vor Ort, und wir stellen dann fest so können wir das aber nicht abrechnen […]

Organisation H, Verwaltung Minute 44f., Passage: Projekte

Analog zu den Perspektiven der anderen Organisationsmitglieder deutet sich daran, wie die Verwaltungskräfte die Finanzierungsbedingungen von Drittmitteln beschreiben, eine ambivalente Haltung zwischen pädagogischen Idealen und durch Drittmittel implizierten finanztechnischen Rahmungen an.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vor allem Finanz- und Förderstrukturen als zentrale Referenzrahmen aus dem Umfeld anerkannt und intern durch die Drittmittelakquise im Modus der Ambivalenz bearbeitet werden. Die Bewertung der Bedeutung der Drittmittel erscheint bei allen Organisationsmitgliedern ambivalent. Hier deutet sich keine klare konjunktive Perspektive an, sondern vielmehr ein Oszillieren zwischen pauschaler Kritik und der Sichtweise, Förderstrukturen durch Lobbyarbeit beeinflussen zu können. Diese ambivalenten Positionierungen sind eng mit der normativen Perspektive der Interessenvertretung verknüpft; so zeigt sich im Umgang mit Drittmitteln auch der Versuch, die Interessen der Einrichtung über die Mitgestaltung der Förderlandschaft zu vertreten. Diese Verarbeitung des Umfelds wirkt sich insofern auf die Lehrorientierung aus, als dass die Abarbeitung an den Finanzstrukturen den Arbeitsalltag bestimmt und die Gestaltung von Veranstaltungen daher kaum zum Thema wird.

„Antragslyrik": Eine defensive Verarbeitung von Finanz- und Förderstrukturen (Organisation A)

Auch in Organisation A werden Finanz- und Förderstrukturen als zentraler äußerer Referenzrahmen für die alltägliche Arbeit beschrieben. Im Unterschied zu Organisation H wird bei Organisation A allerdings eine defensivere Haltung deutlich. So beschreibt die Leitung im Interview zunächst ihren Blick auf Projektförderungen.

L Das läuft dann eher so dass es über Jahre hin sozusagen in unserem Blick ist dass wir sagen hier ist ein Feld wo wir es wichtig finden, dass wir es im Blick haben und auch gucken sollte, wo es Möglichkeiten der Projektförderung gibt und dass ist, wie gesagt, dann Prozess der läuft über Jahre und ob er dann von Erfolg gekrönt ist sei mal dahin gestellt, aber es gibt natürlich solche Fälle wo wir dann erfolgreich auch ein Projekt akquirieren in jahrelanger Vorbereitung muss man allerdings sagen

Organisation A, Leitung, Z. 344–352, Passage: Projekte

In diesem Ausschnitt zeigt sich eine vorsichtige Einschätzung der eigenen Drittmittelakquise. Die eigenen Inhalte werden als Ausgangspunkt für die Möglichkeit der Förderung durch Dritte dargestellt. Explizit wird damit zwar inhaltliche Unabhängigkeit von externen Fördergebern suggeriert, während sich implizit aber andeutet, dass die Akquise für die Organisation sehr aufwendig und bislang von wenigen Erfolgen gekrönt zu sein scheint. Die Einrichtung gerate aber, wie es von der Leitung gegen Ende des Interviews formuliert wird, „zunehmend unter ökonomischen Druck" (Z. 1110). Als Beispiel dafür werden angekündigte „Sparvorgaben" (Z. 1121) von öffentlichen Fördergebern sowie die Verringerung der kirchlichen, trägereigenen Mittel angeführt. Dieser Druck ist aufgrund der noch nicht hinreichenden Finanzierung über Drittmittel für die Einrichtung existenzbedrohend. In der Perspektive der Leitung dokumentiert sich damit – im Gegensatz zur Leitung von Organisation H – eine defensive Haltung im Umgang mit den Anforderungen veränderter finanzieller Förderstrukturen. Diese werden als Bedrohung wahrgenommen, auf die reagiert werden muss. Diese Haltung basiert darauf, die eigene Bildungspraxis gegenüber Fördergebern zu schützen und zu legitimieren, wie in der Diskussion der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden deutlich wird.

Cm wos um die Frage ging wie arbeitet man auf der einen Seite und
dann aber auch um die Frage wie vermittelt man das gegenüber
Fördergebern, dass es doch da n großen Unterschied gibt ähm und
Em └ja.┘
Cm das es auch wenig Sinn hat mit Fördergebern darüber diskutieren
zu wollen ja, die wollen sozusagen belogen werden deshalb hieß
Em └ja┘
Bw └@(hm)@┘

Cm es dann Tunen Trixen Fönen
Em └ja Fönen war die leichte Variante Trixen
äh ( ) Tunen is da muss man das ganze schon so hin in den
Sachbericht schreiben dass die Ruhe geben und man wieder weiter
Me └@(.)@┘
Em arbeiten kann wenn ich mit Fördergebern diskutieren bringt oft
nich so viel
Am └ne
Cm └ne garnix
Dm └das is halt die literarische Form
@(hehe der Antragslyrik)@

Organisation A, HPM, Z. 383–404, Passage: Umgang mit Fördergebern

In dieser Passage nimmt die Gruppe Bezug auf eine Fortbildungsveranstaltung, in der es offenbar um die Optimierung von Sach- und Förderberichten ging. In der Art und Weise, wie hier eine „Antragslyrik" beschrieben wird, dokumentiert sich die kollektiv geteilte Orientierung, dass Fördergeber einer anderen Systemlogik folgen als die eigene Bildungspraxis und eine Diskussion daher vermieden werden sollte. Hier zeigt sich ein Kontrast zur Strategie in Organisation H. Statt einer diskursiven Beeinflussung richten sich die Organisationsmitglieder in Einrichtung A strategisch auf semantische Anpassungen ein, mit der Fördergeber befriedet werden und die eigene Arbeit nach den bewährten Routinen ablaufen kann. Diese Umgangsweise führt für die Gruppe dazu, sich auf das Eigene konzentrieren zu können. Darin zeigt sich auch der Unterschied der Ausgestaltung der normativen Interessenvertretung zu Organisation H. Während es Organisation H um eine Mitgestaltung von Politik – auch über die Fördermittel – geht, erscheint die Interessenvertretung bei Organisation A auf die eigene Expertise bezogen, die zu einer klaren Grenzziehung gegenüber Fördergebern führt. Da Fördergeber gerade keine fachliche Expertise hinsichtlich der Bildungsarbeit hätten, brauche man mit diesen gar nicht erst zu diskutieren. Trotz der defensiven Strategie steht auch für Organisation A die alltäglich Abarbeitung an und Verarbeitung von Finanz- und Förderstrukturen im Mittelpunkt. In der Diskussion mit den Verwaltungskräften wird die beobachtete Entwicklung der Finanz- und Förderstrukturen gegen Ende der Diskussion kurz, aber prägnant, zum Thema.

Bw die Perspektive find ich schwierich (.) weil die Kirche is ja
total im Wandel (.) hat ja immer weniger Geld, und es wird ja
Cw └hmhm┘
Bw durchaus immer ma wieder (in Frage gestellt) ob politische Bildung Aufgabe
der Kirche ist also insofern (.) muss man jetzt mal wirklich gucken. Also (.) was

> die Zukunft bringt? Also ich sag mal so super rosig siehts glaub ich nicht aus. Also ich denke die Zeiten werden härter
>
> *Organisation A, Verwaltung, Minute 59f., Passage: Umgang mit Fördergebern*

Implizit wird von den Verwaltungskräften ein Rückgang der trägereigenen Finanzierung angesprochen, der bereits von der Leitung angesprochen wurde, sowie der Legitimationsdruck politischer Bildung, die auch bei der Leitung und hauptamtlichen Mitarbeitenden zum Thema werden.

In der Zusammenschau der Akteursperspektiven zeigt sich, dass Finanz- und Förderstrukturen aus dem Umfeld als relevant für das organisationale Handeln betrachtet werden. Diese werden als existenzbedrohend eingeschätzt und durch eine defensive Strategie der Konzentration auf die eigene Fachlichkeit und der Anpassung an die erwünschte Semantik von Fördergebern verarbeitet.

Zusammenfassung

In der Zusammenschau der beiden Referenzfälle wird deutlich, dass diese Organisationen veränderte Finanz- und Förderstrukturen als relevante Strukturen des Umfelds auswählen. Diese werden über defensive und proaktive Strategien im Umgang mit Fördermitteln intern verarbeitet. Damit wird ein Spannungsfeld von einem notwendig werdenden wirtschaftlichen Handeln und pädagogischem Handeln konstruiert, das aufgrund der empfundenen finanziellen Existenzbedrohung in Form einer Abarbeitung an Finanz- und Förderstrukturen erfolgt. Diese Abarbeitung erscheint vor dem Hintergrund der normativen Fundierung der Interessenvertretung unabdingbar. Zum einen muss für die Vertretung der fachlichen Interessen die Existenz der Organisationen gesichert sein, um diese Interessenvertretung von einem festen Standpunkt aus betreiben zu können. Zum anderen wird in der Akquise von Fördermitteln auch die Möglichkeit gesehen, thematische Interessen vertreten zu können.

4.1.3 Die individuelle Praxis der Inhaltsvermittlung als Grundlage von Lehrprozessen

Durch die normative Orientierung an der Interessenvertretung und der Abarbeitung an Finanz- und Förderstrukturen wird in diesen Organisationen kaum über die eigene Lehrpraxis gesprochen. Sie wird vielmehr als selbstverständlicher Aspekt beschrieben, der zwar dem organisationalen Arbeitsalltag zugrunde liegt, aber im Gegensatz zur Notwendigkeit der Vertretung der Interessen, den Alltag nicht kommunikativ bestimmt. Die Organisationsmitglieder sprechen mehr über Rahmenbedingungen als über die eigene Lehrpraxis. Gleichwohl deutet sich an wenigen Stellen, in denen über Lehr- und Lernprozesse gesprochen wird, an, dass Lehren hier primär als Vermittlung von Fachwissen durch individuelle Experten verstanden wird.

Lehren als Vermittlung von Fachwissen (Organisation A)

In Organisation A zeigt sich zunächst im Interview mit der Leitung, dass „Themen" als Ausgangspunkte für die Gestaltung von Lehrprozessen genommen werden. So beschreibt die Leitung auf die Frage hin, wie gelungene Lehre für sie aussehe, die Struktur von Lehre in Analogie zu einem „Aufsatz".

L Naja, man hat ja klassische Strukturen auch letztlich ist das wie ein dialektischer Besinnungsaufsatz ja, man hat einen Auftakt und man hat einen Hauptteil und man hat einen Abschlussteil. Das gilt für ne gute Bildungsveranstaltung auch, dass der Auftaktteil dafür da ist, dass man (.) a) die Teilnehmenden untereinander aber auch als Leiter der Veranstaltung themenbezogen kennen lernt sag ich mal weil richtig kennen lernen kann man ja kaum noch in den Kurzformaten, die wir heute haben. Das ist sozusagen der Auftaktteil, dann hat man auch gleich einen thematischen Auftakt wenn man die Teilnehmer themenbezogen kennen lernt. Und dann kommt Hauptteil, wo es sozusagen um das Thema im engeren Sinne geht auch die tiefer gehende fachliche Debatte zum Thema und am Ende kommt der Evaluationsteil, wo es darum geht noch mal zu überprüfen ob das was man sich vorgenommen hat an Inhalten und an Zielen auch als Leiter der Veranstaltung ob des denn gelungen ist oder nicht.

Organisation A, Leitung, Z. 635–656, Passage: Gelungene Lehre

Im Vergleich zu einer schriftlichen Abhandlung und der häufigen Verwendung des Begriffs „Thema" dokumentiert sich in dieser Passage eine inhalts- und themenzentrierte Sichtweise auf Lehrprozesse. Die Themen bilden für die Leitung den klaren Referenzrahmen für die Gestaltung von Bildungsprozessen. In dem Verweis auf den Evaluationsteil deutet sich an, dass hinsichtlich der Themen klare Ziele seitens der Lehrenden erwartet werden, die am Ende in Form einer Reflexion des Kenntnisstandes der Teilnehmenden überprüft werden sollten. Diese Konzentration auf die fachlichen Themen wird im Interview auch daran deutlich, wie die Leitung die Erwartungen an ihre lehrenden Mitarbeitenden beschreibt. Mitarbeitende sollten vor allem über Kenntnisse fachlicher Debatten „gepaart mit methodischer Intelligenz" (Z. 680) verfügen. Damit wird implizit eine Hierarchisierung zwischen Inhalt und Methode vorgenommen, bei der Inhalte als primärer Ausgangspunkt von Lehrprozessen gesehen werden.

Dieses Bild verfeinert sich in Relation zur Perspektive der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden. Deren Diskussion zeichnet sich dezidiert dadurch aus, dass der Begriff „Lehren" in der Eingangspassage auf kommunikativ-generalisierender Ebene abgelehnt wird.

Dm das erste is das wir eigentlich nicht mit dem Begriff Lehren (.) arbeiten das @(fällt mir so zuerst mal ein)@ wir reden von Seminaren Workshops (.) und nie Lehrveranstaltungen oder Lehre und wir wür- bezeichnen uns auch selber nicht als Lehrende auch wenn wir es sind in gewisser Weise natürlich aber es is schon mal ne Begrifflichkeit die wir nicht benutzen
Em └aber wir würden auch nich Lehrer sagen sondern Referenten die quasi Inhalt aufbereiten und einbringen o:der Tagungsleitung und zunehmend auch wies ja neudeutsch heißt Moderation von Lernprozessen
Bw └Lernbegleitung würd ich auch sagen (4)
Em └hm┘

Organisation A, HPM, Z. 42–56, Passage: Eingang

In dieser Passage zeigt sich eine begriffliche Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Selbstbild, das in einem negativen Abgrenzungsmodus beschrieben wird. In der Betonung des „neudeutschen" Begriffs der Moderation von Lernprozessen könnte sich zudem eine ironisierende Distanz zur begrifflichen Debatte um neue Lernkulturen andeuten. Zugleich macht die Gruppe auf kommunikativ-generalisierender Ebene ihre Kenntnis des pädagogischen Fachdiskurses deutlich. Impliziert wird allerdings mit der Auflistung der nicht narrativ ausgeführten Begriffe, dass sich zwar Bezeichnung je nach Mode („neudeutsch") ändern, wenngleich die Praxis „Inhalt aufbereiten und einbringen" die gleiche bleibe. Damit werden alle genannten Formen – in Homologie zur Perspektive der Leitung – auf eine Inhaltsperspektive konzentriert. In der weiteren Diskussion der Gruppe wird abstrakt über die eigene Handlungspraxis gesprochen und zwischen unterschiedlichen Teilnehmergruppen differenziert.

Dm also ich find des ne ganz spannende Frage gerade auch mit diesem Reisen weil die Reise und der Ort im Mittelpunkt steht und die dann auch die Bildung mitmachen auch des durchaus politische Bildung konsumieren o-oder weitergebildet werden aber wie gesacht die besuchen nich ne Bildungsveranstaltung sondern die fahrn mit dir (.) an irgendnen Ort
Em └ja dieser Erlebnischarakter is in dem Zusammenhang wichtig das Unterwegssein der Erlebnischarakter ich würd aber sagen ähm das is jetzt die Allgemeine äh Erwachsenenbildung wo man Otto Normal Verbraucher erreicht Fachsachen ich glaub die werden zunehmend unabhängiger von der Umgebung wenn man weiß da findet ne Fachtagung jetzt hier […] statt ähm weiß man dann schon da trifft man sich zunehmend am Thema.

Organisation A, HPM, Z. 249–264, Passage: Events

In der Differenzierung zwischen „Fachsachen“ und der Bildungsarbeit für „Otto-Normal-Verbraucher“ wird deutlich, dass die zu Fachtagungen kommenden Teilnehmenden als gleichwertige Experten konstruiert werden, mit denen man gemeinsam am Thema arbeite, während freiwillige Teilnehmende als thematische Laien dargestellt werden, mit denen die Bildungsarbeit schwieriger sei, da diese eigentlich kein Interesse an politischer Bildung hätten. An anderer Stelle wird beschrieben, dass man Bildung „über die Hintertür“ (Z. 437) bei attraktiven Veranstaltungsformen wie Exkursionen einführen müsse. Implizit deutet sich daher im Hinblick auf die freiwilligen Teilnehmenden – die quantitativ die größte Zielgruppe der Einrichtung ausmachen – ein hierarchisches Rollenmuster zwischen den Lehrenden als Experten und Teilnehmenden als Laien an. Interessant erscheint zudem, dass Teilnehmende im gesamten Datenmaterial objektiviert beschrieben werden. Diese werden nicht als Individuen mit spezifischen Bildungsinteressen thematisiert (wie dies beispielsweise in Organisationen anderen Typus geschieht), sondern sie erscheinen als Gruppe von passiven Rezipienten.

Wie Inhalte dabei didaktisch-methodisch bearbeitet werden, wird von der Gruppe kaum thematisiert. Vielmehr zeigt sich anhand von fragenden Propositionen, in denen beispielsweise Dm die Gruppe danach fragt, ob sie in ihren Seminaren den fachlichen Input selber halten oder dazu Experten einladen würden (Z. 1303–1308), dass die Gruppe im Alltag darüber nicht kommuniziert. Dies wird an einer Stelle der Diskussion explizit dargestellt.

Am mir is eben aufgefallen wir ham diesen Begriff ähm es ging ja nich drum von wegen hier Lehre der Begriff Didaktik is überhaupt noch nich gefallen ja, eigentlich (sozusagen) einer der Schlüsselbegriffe de-den wir an der Stelle ja irgendwie irgendwie wäre ähm hat n bisschen glaub ich was Du eben schon mal meintest Dm dass wir ich glaub wie bei uns in den Bildungsrunden reden wir eigentlich auch nie irgendwie dieser Begriff Didaktik ähm fällt bei uns eigentlich überhaupt nicht auch vielleicht ne Schwäche denk ich manchmal dass wir diesem non formalen so non formal auch in der Ausbildung sind ähm manchmal auch so non formal in den Besprechungen dass wir eigentlich uns über didaktische Standards oder was sozusagen is unser Verständnis von von didaktischer Lehr-Lern-Beziehung ähm uns gar nich groß verständigen und austauschen da macht jeder sozusagen das lernt man ähm learning by doing ähm […]aber ansonsten eigentlich dieser Begriff Didaktik ähm iss uns ja eigentlich uns selbst uns Praktikern dass wir uns da wahnsinning wenig drüber ähm ich könnte mir vorstellen wir fünf hätten sogar ne völlich unterschiedliche Definition von diesem Begriff

Organisation A, HPM, Z. 905–951, Passage: Didaktik

In der Beschreibung, dass sich die Gruppe zu didaktischen Themen im Arbeitsalltag kaum austausche oder über eigene Standards spreche zeigt sich, dass die Lehrenden keine expliziten gemeinsamen Vorstellungen vom Lehren haben, sondern individuell in ihren unterschiedlichen Bereichen agieren. In diesem Zusammenhang wird auch an anderer Stelle davon gesprochen, dass Lehren letztendlich eine „Typsache" (Z. 1364) sei. Trotz der expliziten Beschreibung dieser Individualität deutet sich aber an, dass sich die Gruppe implizit daran orientiert, dass ihre Tätigkeit im „Inhalte aufbereiten und einbringen" (Z. 51) besteht und es darum gehe, „doch-auch-noch um Wissen vermitteln" (Z. 65).

Diese Orientierung an Lehrprozessen als individuelle Vermittlung von Fachinhalten spiegelt sich auch sich auch in der Perspektive der Verwaltungskräfte wider. Obwohl sie im Hinblick auf den Eingangsimpuls immer wieder deutlich machen, dass sie keinen Einblick in die Lehre hätten, beschreiben sie auf die Nachfrage, wie sich das Lehren in den vergangenen Jahren verändert habe, dass sich die Veranstaltungen insofern „gelockert" (Minute 49f.) hätten, als dass Bildungsangebote an besonderen Orten als Events organisiert werden würden. Gleichzeitig sei aus Sicht dieser Gruppe die Vorbereitung der Referenten durch neue technische Möglichkeiten einfacher geworden.

Cw	is die Vorbereitung auch für die Seminare einfach für die auch für die Referenten einfacher is, ne die machen ihr Power Point (.) Präsentation früher hat man dann die Folien gehabt ne? Des des heut auch einfach schneller da für die Referenten auch schneller geht ja? (.) so ne oder die ham ne Präsentation die
Aw	└hmhm┘
Cw	können sie dann ja auch mehrmals ähm verwenden ich glaub das da sich die Referenten auch schon n bisserl verändert ham so (.) das is alles also für uns auch unproblematischer is (.)
Bw	└hmhm┘

Organisation A, Verwaltung, Minute 46, Passage: Veränderungen

In der Beschreibung der Verwaltungskräfte zeigt sich implizit, dass Lehren ganz selbstverständlich als Vermittlungsprozess betrachtet wird, bei dem Referenten – heute in Form von Power-Point-Präsentationen, früher mit Folien – Inhalte aufbereiten und Teilnehmenden präsentieren. An anderer Stelle, an der die Exkursionen als Neuerungen beschrieben werden, wird ebenfalls in Homologie zu den Orientierungen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden deutlich, dass auch die Verwaltungskräfte davon ausgehen, dass Bildungsarbeit heute über „Events" (M. 48) gestaltet werden müsse.

Im Referenzfall der Organisation A deutet sich in der Verknüpfung der Perspektiven der Organisationsmitglieder an, dass Lehren selbstverständlich von den Themen und Inhalten der Veranstaltung ausgehend verstanden wird. Lehrende repräsentieren

dabei Experten, die ihre Fachkenntnisse an Lernende weitergeben. Explizit findet kein Austausch über die Frage statt, wie die Inhalte konkret zur Anregung von Lernprozessen genutzt werden.

Lehrprozesse als methodisch angereicherte Vermittlung von Inhalten (Organisation H)

In Organisation H werden Fragen zur Lehrpraxis im Modus der Selbstverständlichkeit kommunikativ-generalisierend bearbeitet. Dabei werden gruppen- und partizipationsorientierte Methoden in den Vordergrund gerückt. Die Leitung spricht beispielsweise davon, dass sie mit der „ganzen Palette von Rollenspiel über Kleingruppen; über Aufstellungen" (Z. 379–380) arbeiten würden und damit über alles verfügten, „was in der Erwachsenenbildung einsetzbar is" (Z. 382). Gleichwohl zeigt sich ähnlich wie in Organisation A, dass die Inhalte eine besondere Rolle spielen, da diese sich an „Schwerpunkten [orientierten], in denen die Einrichtung sowieso arbeitet" (Z. 139–141). Gerade in dieser Formulierung zeigt sich die für Organisation H spezifische Nähe zwischen der eigenen Engagements- und Bildungsarbeit, die das Profil der Einrichtung mitbestimmt. Zudem wird wiederum in minimalem Kontrast zur Organisation A die „fachliche Kompetenz" der Mitarbeitenden als „das erste und oberste" (Z. 881) vor sozialen Kompetenzen benannt. Im Zusammenspiel dieser zwei Hervorhebungen deutet sich auch hier eine implizite Inhaltsorientierung an. In der Diskussion mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird Lehren homolog zu Organisation A als individuelle Praxis beschrieben. Während in Organisation A von einer „Typsache" gesprochen wird, wird dies in Organisation H mit dem Begriff der „Einzelkämpfer" umschrieben.

Am und dann (.) äh finde ich ja also in der Praxis ähm (2) ja das schon sehr auffällig dass m:h man doch sehr sehr stark Einzelkämpfer oder Kämpferin is; so (.) ne, Bm hat so seinen Bereich den macht er ich habe meinen Bereich den mach ich (.) so aber es gibt wenig inhaltlichen Diskurs unter den Kolleginnen (.) zu: den einzelnen Themen (.) um sich inhaltlich selber fit zu machen um sich abzusprechen (.) so

Organisation H, HPM, Z. 121–129, Passage: Eingang

In dieser Passage wird deutlich, dass in Organisation H – ähnlich wie in Organisation A – kein Austausch über konkrete Lehrveranstaltungen stattzufinden scheint. So wie die Einrichtung normativ die eigenen Interessen vertritt, vertreten die Lehrenden ihre eigenen Inhalte individuell. Aus dieser Perspektive werden sie zu Experten ihrer Themen, die eigenverantwortlich bearbeitet werden. Die individuelle Praxis wird später weiter

differenziert in ein „Service Lehren“ und ein Lehren in spezifischen Bereichen, wovon allerdings nur der Bereich des Service Lehren narrativ ausgeführt wird.

Am so; das is: für mich äh die einfachste Art, (.) das angenehmste (.) pfff: ja: von von Unterrichts ä:h Methodik oder vo auch von Unterrichtsthemen, (.) also Leuten einfach mein Fachwissen zu nem bestimmten Thema weiterzugeben; (2) da erlebt man auf der einen Seite n sehr dankbares Publikum, (.) die kommen nämlich da hin, um Vereinsrecht zu lernen, und wenn man denen das Vereinsrecht beibringt, sind sie (.) zufrieden; (.)

Bm └genau; sind se schlauer als vorher, und

Am └genau; sind se schlauer als vorher, und sagen; (.) hat sich gelohnt, heute der Tag, oder das Wochenende; (.) zack super Referent (.) joa: (.) war ok abe:r (.) inhaltlich super ich hab viel gelernt, oder sagen (.) hey der war sog- der hat sogar richtig Spaß gemacht wir ham auch mal gelacht, ähm war methodisch ansprechend; (.) alles im grünen Bereich; so; (.) also das finde ich n ganz einfachen Bereich von: Erwachsenenbildung. (2) so; der is für mich (.) äh total easy das mach ich auch schon ewig; (2) so; und da weiß ich wie man sowas macht, wie man ne Atmosphäre kreiert; das es auch Spaß macht;

Organisation H, HPM, Z. 463–482, Passage: Lehren

In dem Ausschnitt zeigt sich ein fachorientierter Blick auf Lehrprozesse, die auch hier im Modus der Selbstverständlichkeit abgehandelt werden. Es geht darum, Inhalte methodisch ansprechend zu vermitteln. Da Am über langjährige Erfahrungen verfügt, scheint es eine Form routinisierter Praxis zu sein, die nicht weiter narrativ ausgeführt werden muss. In der bewertenden Beschreibung der Praxis zeigt sich, dass die Vermittlung von Inhalten als Kern der Lehrtätigkeit betrachtet wird, die durch methodische Spielarten angereichert wird. Durch Betonung des eigenen Fachwissens werden Lehrende – in Homologie zu Organisation A – als Experten konstruiert. Zudem zeigt sich in der Verwendung des Begriffs „Publikum“ eine passiv orientierte und generalisiert-abstrakte Sicht auf Teilnehmende. Die Interessen der Teilnehmenden werden weder hier noch an anderen Stellen im weiteren Verlauf der Diskussion thematisiert. Die beiden Ausschnitte zeigen, dass Lehren in Organisation H als individuelle Praxis betrachtet wird, in der Lehrende als Fachexperten Inhalte methodisch versiert an eine generalisierte und passiv konstruierte Teilnehmerschaft vermitteln.

Interessant erscheint, dass die Verwaltungskräfte in einem strukturell ähnlichen Muster agieren. In der Abgrenzung ihrer Aufgaben von der pädagogischen Tätigkeit markieren sie ihre fachliche, verwaltungstechnische Perspektive und stellen sich damit

ebenfalls als Expertinnen und Experten für das verwaltungstechnische Fachwissen dar. Trotz der Abgrenzung zeigen sie sich aber auf kommunikativ-generalisierender Ebene sprachfähig im Hinblick auf die Selbstverständlichkeit von Methodenvielfalt. Sie beschreiben auf die Frage nach beobachtbaren Veränderungen der didaktischen Praxis, dass sich in den wenigen Jahren, in denen sie für die Einrichtung tätig waren, nicht viel verändert habe. Hinsichtlich methodisch didaktischer Aspekte sei es vielmehr so „dass man von früheren Geschichte Frontalunterricht und so weiter wegkommt hin zu ähm mehr Gruppenarbeit und Beteiligung der Lernenden und so dass is glaub ich alles schon viel älter und mittlerweile fest implementiert in den Unterrichtsformen" (Minute 24). Auch hier wird der bei den Pädagogen und der Leitung aufscheinende Duktus der Selbstverständlichkeit von partizipativen Methoden sichtbar. Darin zeigt sich, dass die Verwaltungskräfte die kommunikativ-generalisierenden Wissensbestände der Organisation teilen.

Es zeigt sich in der Relationierung der Akteursperspektiven von Organisation H, dass die Vorstellung von Lehrprozessen sich implizit an inhaltsorientierten Vermittlungsprozessen orientiert. Kommunikativ-generalisierend werden zwar – von allen Akteuren – partizipativ orientierte didaktische Ansätze benannt, dies spiegelt sich allerdings nicht in der Beschreibung der konkreten Handlungspraxis wider.

Zusammenfassung

Hinsichtlich der Frage, wie Lehrprozesse verstanden und ausgestaltet werden, dokumentiert sich in der Zusammenschau der Referenzfälle, dass in diesem Typus die Praxis des Lehrens fallübergreifend als Möglichkeit der Vermittlung von Inhalten verstanden wird, die auf der Expertise der individuellen Lehrenden basiert. Die Inhalte und Themen spiegeln sich in der fachlichen Expertise der individuell agierenden Lehrenden wider. Lehrprozesse werden so über die individuelle Expertise von Lehrenden begründet. Daher wird in den Organisationen kaum über Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der eigenen Lehrpraxis gesprochen. Alle Organisationsmitglieder markieren ihre Expertise – die pädagogisch Tätigen im Hinblick auf Inhalte, die nicht pädagogisch tätigen Mitarbeitenden im Hinblick auf Verwaltungsaufgaben – und stärken damit die Vorstellung der Bedeutung der individuellen Expertise für das Handeln in der Organisation. Damit wird auch der Grad der horizontalen Ausdifferenzierung der Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereiche von Organisationen dieses Typus deutlich.

4.1.4 Die Verdichtung des Typus

In den einzelnen – eine organisationale Lehrorientierung konstituierenden – Dimensionen konnten jeweils spezifische Orientierungen hinsichtlich der Fragen, welche normative Perspektive Lehren zugrunde liegt, welche Relevanzstrukturen aus dem Umfeld anerkannt werden und verarbeitet werden sowie welche Vorstellungen von Lehrprozessen

in den Organisationen vorliegen, herausgearbeitet werden. Die Orientierungen basierten dabei auf der Verknüpfung der Perspektiven der unterschiedlichen Organisationsmitglieder, die jeweils einen *Ausschnitt* des konjunktiven organisationalen Erfahrungsraums repräsentieren. Für den Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* zeigt sich hinsichtlich der Art und Weise, wie die Akteure hier ihre Perspektiven im Hinblick auf den organisationalen Erfahrungsraum verschränken, ein spezifisches Muster. Dies äußert sich – in Kontrast zu anderen Typen – in einer Distanzierung zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden. Während die pädagogischen Mitarbeitenden die Orientierungen jeweils konjunktiv teilen, spiegelt sich diese Orientierung bei den Verwaltungskräften kommunikativ-generalisierend wider. Sie bestätigen auf dieser Ebene die Orientierungen der pädagogischen Mitarbeitenden, distanzieren sich aber ein Stück weit, indem beispielsweise die Konzentration auf fachliche Themen implizit kritisiert wird. Darin zeigt sich eine für den Typus spezifische Form der Ausdifferenzierung der Organisationsstrukturen im Modus der Hierarchie, mit der Bereiche unterschiedlicher Expertise (Verwaltung und Pädagogik) voneinander abgegrenzt und innerhalb der Organisation geordnet werden.

- Die normative Grundlage des Typus stellt die Orientierung an der Vertretung der eigenen – durch einen spezifischen Bildungsauftrag legitimierten – Bildungsarbeit dar. Es geht diesem Typus darum, die Bedeutung politischer und zivilgesellschaftlicher Bildungsarbeit zu vertreten. Legitimiert wird diese Perspektive durch eine Vernetzung mit Akteuren aus dem zivilgesellschaftlichen oder fachwissenschaftlichen Feld, durch die die Organisation ihre fachliche Expertise stärkt. Aus dieser Position heraus steht für den Typus die Vertretung der Interessen der Bildungsarbeit im Kontext sich verändernder Rahmenbedingungen im Mittelpunkt.
- Im Hinblick auf die Verarbeitung des Umfelds erscheint für den Typus charakteristisch, dass hier Finanz- und Förderstrukturen als zentrale Relevanzstrukturen anerkannt werden. Im Alltag orientiert sich dieser Typus daran, die damit verbundene Herausforderung der finanziellen Existenzsicherung durch die Akquise von Förder- und Drittmitteln verarbeiten zu müssen. Der Umgang mit diesen Relevanzstrukturen nimmt in der alltäglichen Arbeit einen großen Stellenwert ein und wird ambivalent bis kritisch bewertet. Im Kontext der Orientierung an der Bedeutung politischer Bildung und der Finanz- und Förderstrukturen wird sich daran orientiert, die Interessen der fachlichen Bildungsarbeit zu vertreten – durch das Einwerben von Fördermittteln und der damit verbundenen Möglichkeit, Themen zu setzen und Strukturen abzusichern und durch die Markierung der eigenen fachlichen Expertise gegenüber Geldgebern aus der Bildungspolitik.
- Hinsichtlich der Vorstellungen von Lehrprozessen zeigt sich, dass sich der Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* an der Bedeutung und Vermittlung von Inhalten orientiert. Dabei wird die individuelle Fachexpertise der Lehren-

den als Ausgangspunkt didaktischen Handelns betrachtet. Im Kern geht es darum, Wissensinhalte an Teilnehmende zu vermitteln. In dieser inhaltlichen Vermittlungsperspektive werden Lehrende als Experten und die zu bearbeitenden Themen in den Blick genommen, während Teilnehmende tendenziell abstrakt und rezeptiv beschrieben werden. Methodisches Handeln wird kommunikativ-generalisierend thematisiert, indem unterschiedliche Methoden, wie Gruppenarbeiten, Planspiele oder Workshops benannt, aber nicht narrativ ausgeführt werden.

In der Zusammenschau lässt sich eine deutliche Konzentration auf Themen und Inhalte der Bildungsarbeit beobachten, die sich zum einen in einer normativen Orientierung an der Vertretung der fachlichen Interessen gegenüber Bildungspolitik und Fördergebern sowie in einer vermittlungsorientierten Vorstellung von Lehrprozessen äußern. Diese Hervorhebung der inhaltlichen Expertise führt innerhalb des organisationalen Erfahrungsraums tendenziell zu einer Distanzierung zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Mitarbeitenden, da diese Differenz des Handlungsbereichs auch eine Grenze fachlicher Expertise markiert. Da der Erfahrungsraum auf der konjunktiven Bedeutung der Inhalte basiert, grenzen sich Verwaltungskräfte tendenziell davon ab. Auf diese Weise wird der Grad der hierarchischen Ausdifferenzierung der Organisationsstrukturen im Hinblick auf unterschiedliche Verantwortungsbereiche deutlich.

Struktureller Relationierungsmodus des Typus

Betrachtet man nun die Orientierungen in den Dimensionen in ihrem Verhältnis zueinander, wird deutlich, dass der Typus durch eine starke normative Perspektive fundiert ist, die durch die Anerkennung der Relevanzstruktur von veränderten Förderstrukturen legitimiert wird. Die Vorstellungen von Lehrprozessen resultieren letztendlich aus der normativen Orientierung an der Bedeutung von Inhalten der Interessenvertretung. In einem weiteren abduktiven Interpretationsschritt kann in den Blick genommen werden, wie die einzelnen Dimensionen strukturell miteinander verbunden sind – oder anders formuliert, in welchem Relationierungsmodus die Dimensionen miteinander verknüpft sind.

Charakteristisch für den Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* ist, dass die Orientierungen im Modus der *Legitimation* miteinander verknüpft werden. Diese Meta-Perspektive zieht sich als roter Faden durch die Dimensionen und hält diese zusammen.

Die normative Orientierung an der Vertretung von Interessen wird durch die starke eigene Expertise und Nähe zum Feld zunächst aus sich heraus legitimiert. In der Relation zur Verarbeitung der Relevanzstruktur der Finanz- und Förderstrukturen als Bedrohung der Existenz der Einrichtung wird die normative Perspektive erneut legitimiert. Die Verknüpfung von normativer Orientierung und der Verarbeitung der Anforderungen aus dem Umfeld steht wiederum in einem Legitimationszusammenhang mit den Vorstellun-

gen von Lehrprozessen. Der Orientierung an der Vertretung der Interessen der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit im Kontext einer bedrohenden Finanz- und Förderstruktur liegt konsequenterweise eine entsprechenden Vorstellung von Lehrprozessen zugrunde, die auf der Vermittlung der legitimierten Inhalte basiert (Abb. 6).

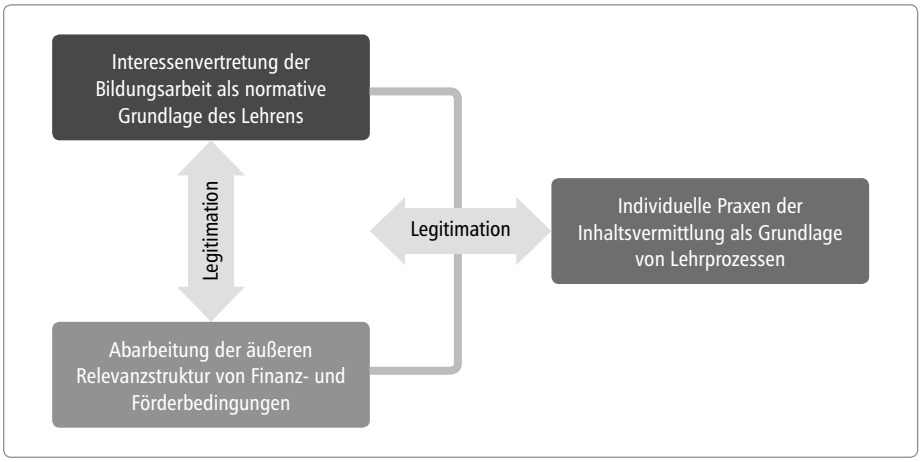

Abbildung 6: Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung

4.2 Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung

Ein zweiter, aus dem Material abgeleiteter Typus kann als *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* bezeichnet werden. Bei diesem Typus bildet die Orientierung an der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe die normative Grundlage des Lehrens (Kap. 4.2.1). Diese normative Perspektive ist eng mit einer Vorstellung von Lehrprozessen verknüpft, bei der es darum geht, Lehren und Lernen ins Verhältnis zueinander zu setzen (Kap. 4.2.2). In Kontrast zum ersten Typus wird als Relevanzstruktur des Umfelds eine differenzierte Vorstellung von Gesellschaft wirksam, die in die eigene normative Perspektive integriert wird (Kap. 4.2.3).

Dieser Typus wurde im Material durch die rekonstruktive Interpretation der Organisationen D und I herausgearbeitet (Abb. 7). Beiden Organisationen ist gemeinsam, dass in ihrem breiten Angebot Inhalte der politischen Bildung und des zivilgesellschaftlichen Engagements eine besondere Rolle spielen. Die Organisationen unterscheiden sich dahingehend, dass Organisation D in einer Großstadt situiert ist und Veranstaltungen lokal anbietet. Im Kontrast dazu bietet Organisation I als Geschäftsstelle eines größeren Verbandes Bildungsangebote in der Stadt und der umgebenden Region (hauptsächlich durch ehrenamtliche Strukturen) an.

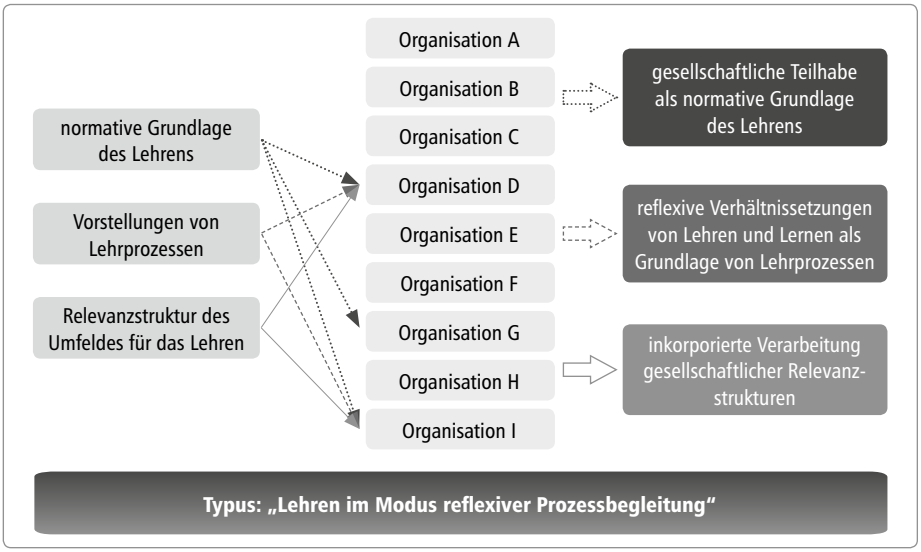

Abbildung 7: Prozess der Typenbildung – Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung

Nach der Beschreibung der Orientierungsdimensionen erfolgt die Verdichtung des Typus, in der die spezifischen Relationen zwischen den Dimensionen beschrieben werden (Kap. 4.2.4).

4.2.1 Gesellschaftliche Teilhabe als normative Grundlage des Lehrens

Beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* wird normativ darauf abgezielt, mit der pädagogischen Arbeit gesellschaftliche Teilhabe von Menschen zu ermöglichen. Durch Bildungssituationen sollen Emanzipationsprozesse bei Teilnehmenden angeregt, gesellschaftliche Strukturen reflektiert und Mitgestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Im Material kann dies daran rekonstruiert werden, dass in den Referenzfällen D und I die Beschreibung der pädagogischen Praxis implizit wie explizit mit gesellschaftlichen Kontexten verwoben wird. Zudem finden sich Anteile dieser normativen Perspektive auch in Organisation G, die berufliche und allgemeine Bildungsinhalte in einer strukturschwachen Region anbietet. Die Dimension der normativen Perspektive wird zunächst ausführlicher anhand der Darstellung des Falls der Organisation D herausgearbeitet, bevor anschließend in Form von zwei knappen minimalen Kontrastierungen die Perspektiven der Organisationen I und G einbezogen werden.

Das Einüben gesellschaftlicher Partizipation (Organisation D)

In Organisation D wird die normative Orientierung, durch pädagogisches Handeln gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, in weiten Teilen der Diskussionen zu einem

expliziten Thema. Die Organisationsmitglieder beschreiben gesellschaftliche Entwicklungen differenziert und stellen Verbindungen zur Bedeutung der eigenen Lehrpraxis her. Auf diese Weise werden Bildung und Gesellschaft reflexiv aufeinander bezogen. Dies wird zunächst im Interview mit der Leitung deutlich.

L Auch da (.) merken wir noch mal so eine gesellschaftspolitische Bedeutung irgendwie von Bildung, weil sich anders als früher Menschen ja mehr in ihren Milieus oder in ihren (.) voneinander abgeschotteten Kreisen bewegen und es kaum irgendwie eine gruppenübergreifende Begegnung mit Fremden gibt, sowohl in den Generationen als auch in den Milieus oder in den Wohnzusammenhängen. und Bildung ist eben so ein Ort wo ich mit Leuten zusammen komme, wo ich nicht von vornherein weiß. auf wen ich da treffe und eine Bereitschaft haben muss, mit mir fremden Leuten einen Prozess miteinander zu gestalten und irgendwie dann zu merken, das geht mit anderen. und deswegen ist diese undefinierte offene Begegnungsmöglichkeit, die ist so ein Stück auch gesellschaftspolitisches Lernen irgendwie mit dem Zusammenhalt der Stadt umzugehen. gerade deshalb ist das wichtig, dass über Bildung Menschen zusammen gerufen werden sich zu treffen, Neugier zu entwickeln auf etwas auf Menschen wo ich nicht schon immer weiß. wie die ticken und wie die leben und da dann eben noch mal ganz anderen Leuten begegnen kann

Organisation D, Leitung, Z. 787–804, Passage: Spezifika eigener Bildungsarbeit

In der Beschreibung der Verbindung von institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zeigt sich zweierlei. Zunächst dokumentiert sich ein differenziertes Bild von Gesellschaft, die als von sozialräumlichen und sozioökonomischen Differenzlinien (Wohnzusammenhängen, Milieus) durchzogen konstruiert wird. Daraus ergibt sich aus der Perspektive der Leitung das Ziel, in der Bildungsarbeit für Fremdheit zu sensibilisieren und Interesse und Neugier für „das Andere" zu wecken, indem sich Menschen mit differenten Hintergründen begegnen und gemeinsam Prozesse gestalten. Zum zweiten zeigt sich in der Formulierung, dass es auch darum gehe, mit dem „Zusammenhalt der Stadt umzugehen", die Vorstellung, dass partizipative Prozesse im Rahmen der Bildungsarbeit im Kleinen – bezogen auf ein lokal abgrenzbaren Bereich – erprobt werden und weiter auf gesellschaftliche Strukturen ausstrahlen können.

Das Einüben gesellschaftlichen Zusammenhalts in der Bildungsarbeit wird auch in der Diskussion mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden thematisiert, beispielsweise, wenn über die Funktion von Veranstaltungen mit gesellschaftspolitischen Themen gesprochen wird.

Bm wenn man jetzt bei einem Thema is wie Zusammenleben von Christen und Muslimen […]also ich hab öfter mal in eigenen Seminaren zu theologischen Themen auch äh Mitglieder von sag ich mal sehr frommen oder bibeltreuen Gemeinden gehabt so einzelne wo das dann wirklich ganz entscheidend war zu sagen so wir bleiben hier im Gespräch in meiner Gruppe; (.) ähm und (.) ich finde dass das vielleicht dann fast manchmal wichtiger ist als das Thema, also im Thema jetzt zu bestimmten Ergebnissen zu kommen; dass man irgendwie immer wieder daran übt äh wie kann man über einen ne Arbeitsaufgabe oder einen Text den man davor hat oder ja wie kann man sich darüber […] irgendwie so miteinander austauschen, dass niemand hinterher sagt ich bin also ich bin hier ins Unrecht gesetzt worden; dass man irgendwie äh das Gefühl hat dass kann man kann das so oder so sehen und wir wir wir können uns wir können einander verstehn ohne dass man mal den Standpunkt des andern teilt; und das is gibt denk ich viele Themen bei uns die die so angelegt sind; wenn du sagst also praktisch auf Diskurs auf Brückenbau oder auf Toleranz auch Einübung von

Am └mhm┘ └mhm┘

Bm Toleranz; hm das hängt natürlich davon ab wie inhomogen dann die Gruppe is,

Cw └hmhm┘

Bm da is es vorteilhaft je inhomogener sie is umso eher hat man sone Möglichkeit

Am └ja┘

Organisation D, HPM, Z. 541–577, Passage: Politisierung in der Bildungsarbeit

In Homologie zur Perspektive der Leitung dokumentiert sich über die Thematisierung des Zusammenlebens differenter gesellschaftlicher Gruppen – Christen und Muslimen – ein durch Differenzlinien strukturiertes Gesellschaftsbild. Anhand der Reflexion einer konkreten Veranstaltung formuliert die Gruppe das Ziel, miteinander „im Gespräch zu bleiben". Damit rückt die Gruppe die Bedeutung gemeinsamer Diskurse und Prozesse des Miteinanders in den Mittelpunkt. Es geht der Gruppe explizit darum, Lehrsituationen so zu gestalten, dass ein „Einüben" gesellschaftlicher Umgangsformen ermöglicht wird. Dahinter dokumentiert sich die Orientierung, dass in pluralen Gesellschaften mit differenzierten Werthorizonten Bildungsarbeit die Funktion zukommt, gesellschaftliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in institutionalisierten Lehr-Lernsituationen erfahrbar zu machen. Auch hier wird ein Zusammendenken von Bildung und Gesellschaft sichtbar, nach dem das Einüben von Umgangsformen in der Bildungsarbeit gesellschaftliche Kontexte beeinflussen kann. Im maximalen Kontrast zu den Einrichtungen des Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* wird der hier implizit bleibende gesellschaftliche Bildungsauftrag nicht auf die Legitimation der eigenen Bildungsarbeit bezogen, sondern wird durch die Verhältnissetzung von Bildung und Gesellschaft in

der eigenen Bildungspraxis situiert. In Kontrast zu diesem Typus werden immer wieder konkrete Beschreibungen von Bildungssituationen genutzt, um die eigenen Normen zu verdeutlichen.

Bei den Kursleitenden der Organisation D zeigt sich diese Orientierung in einer doppelten Weise. Zum einen betrifft dies die Beschreibung der Zusammenarbeit in der Einrichtung selbst. Gefragt nach den Besonderheiten in Organisation D, erzählt die Gruppe Beispiele, wie sie mit den Hauptamtlichen „scharfe Debatten" (Z. 1161) um die Seminarthemen führt. Dieser inhaltliche Aushandlungsprozess sei charakteristisch für die Einrichtung und unterscheide diese von anderen Organisationen, für welche die Kursleitenden zusätzlich tätig seien. Damit erscheinen diskursive Prozesse nicht nur als Ziel für die Bildungsarbeit mit Teilnehmenden, sondern strukturieren auch die Zusammenarbeit der Organisationsmitglieder. Zum zweiten zeigen sich in der Beschreibung der Lehrpraxis ebenfalls ein durch Differenzlinien geprägtes Gesellschaftsbild sowie das Ziel, diese Strukturen in der Bildungsarbeit zu reflektieren.

Bw Vielleicht kann ich da gleichmal anknüpfen weil ich finde das total wichtig dass die Leute in irgendner Form irgendne Sache ne eigenständige Sache sich erarbeiten und äh äh das is natürlich bei sonem Clownsstück äh is es natürlich ne Aufführung; ne? die Aufführung das ist sozusagen am Ende

Am └ja klar; genau;┘

Bw werden entweder für Leute die von außerhalb noch dazukommen aber auch zu mindestens für die Teilnehmer macht jeder eine kleine eine kleine Aufführung ein kleines Stück ich arbeite ja auch thematisch, also auch zum Thema Reichtum und Armut mit Clowns, und das is natürlich auch äh äh sehr spannend zu gucken

Dm └Genau┘

Bw was was gibt es da was gibt es da an Assoziationsketten und wie wie wird das verarbeitet; und das da sind auch diese das find ich auch total klasse wenn die Leute am Ende der Zeit irgendwas haben wo sie sagen auch guck mal, jetzt hab ich hier […]was zum Thema Armut und Reichtum gemacht; […] oder was weiß ich; und das

Am └Jaja genau; brauch ich nichts mehr zu sagen; da kommen tolle Rollenspiele in der Regel bei raus, das is immer das interessanteste und was die noch nich hingekriegt haben das Casino richtig zu stürmen in X-Stadt; das war ja auch die eines meiner Themen, aber das nein das war ja nur jetzt als Gag

Cm └@(.)@┘

Bw └@(.)@┘

Ew └@(.)@┘

Am dazugesagt; aber sie haben sich mit dem Casino auseinandergesetzt, sind da reingegangen und ham eine Truppe abends n Rollenspiel gemacht und wie sie sich das vorstelln; ja also mehr in soner Richtung war das da gelaufen; ne? über Armut und Reichtum und über die wie nennt sich das, die robuste Rohheit die sich im Bürgertum immer mehr breit macht; äh sich dann ausgelassen; (3)

Organisation D, KL, Z. 561–595, Passage: Casino

In der Beschreibung der Bedeutung der eigenständigen Erarbeitung von Inhalten für Teilnehmende am Beispiel von Seminaren zum Thema „Armut und Reichtum" zeigt sich ebenfalls ein differenziertes Gesellschaftsbild. Für die Kursleitenden erscheinen sozioökonomische Bedingungen als zentrale Differenzlinien, die in der Bildungsarbeit gezielt in den Blick genommen werden sollten. Durch mikrodidaktisches Handeln – und hier speziell durch den Einsatz von theaterpädagogischen Methoden – wird es aus Sicht der Kursleitenden möglich, dass Teilnehmende diese Differenzen nachvollziehen können. In der Kombination der Beschreibung des methodisch-didaktischen Arbeitens und der Abschlüsse der Prozesse in Form von Aufführungen und Aktionen wird die Orientierung der Gruppe sichtbar, gesellschaftliche Prozesse im geschützten Rahmen einzuüben. Stärker als die Leitung oder die Gruppe der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden orientieren sich die Kursleitenden daran, dass gesellschaftliche Teilhabe vor allem auf der Kritikfähigkeit der Teilnehmenden basiert.

Dass diese Orientierung in Organisation D von allen Organisationsmitgliedern konjunktiv geteilt wird, zeigt sich nicht zuletzt daran, wie die Gruppe der Verwaltungskräfte den eigenen Werthorizont beschreibt.

Aw ja:. Wir telefonieren ne Menge @(.)@ wir denk ich würd ich sagen
Bw └@(.)@┘
Aw ham n ganz (.) vielfältiges (.) aehm Klientel. also es geht jetzt ich sag jetzt mal so aus meiner Sicht mal superreichen Menschen die noch nie irgendwelche Leiden erlebt haben bis hin zu Menschen die wirklich an der Armutsgrenze leben. (.) und die Erfahrungen mit diesen verschiedenen Menschen (.) sind auch so verschieden wie die Menschen (.) aehm ja es ist schon so das natürlich Menschen die aus besser gestellten Haushalten kommen sehr viel mehr Interesse (.) mitbringen (.) für Bildung. (.) aus meiner Sicht, aehm (.) ich finde da ist es ganz wichtig dass eben zum Beispiel die Einrichtung darauf kuckt dass Teilhabe für alle (.) im Vordergrund steht und dass wir da auch als Verwaltungskräfte einen Spielraum haben zu handeln, das heißt wenn am Telefon mal ne Frau is die sagt ja ich hab aber nicht viel Geld und ich würde

aber gerne aber ich hab nicht so: viel dass das Amt mir n Zettel ausstellen würde so dass wir dann in der Situation auch entscheiden können (.) ja. kriegt ermäßigten Preis und soll gehen und teilnehmen das is für mich persönlich immer ganz wichtig, dass ich diesen Spielraum habe und dass ich da so nach Gefühl und Bauch entscheiden kann. Genauso hab ich auch die Erfahrung mit Menschen die sehr viel Geld haben und darauf pochen dass die natürlich zum ermäßigten Preis teilnehmen können. Das is so eine Sache die mich immer sehr beschäftigt rein gesellschaftlich (.) die mir immer sehr im Kopf bleibt (.)

Bw └hmhm┘

Organisation D, Verwaltung, Z. 46–71, Passage: Einstieg

In der Tätigkeitsbeschreibung der Verwaltungskräfte zeigt sich die Wahrnehmung soziökonomischer Differenzen, die sie in ihrer Arbeit „rein gesellschaftlich" sehr beschäftige. Es deutet sich damit auch hier eine differenzierende Beobachtung von Gesellschaft und den Teilnehmenden an. Die „Teilhabe von allen" wird als Aufgabe der eigenen Einrichtung auch als eigene normative Perspektive präsentiert und über die Beschreibung der Entscheidungsfreiheit über die Ermäßigung von Teilnehmerbeiträgen in der eigenen Handlungspraxis situiert. Die Gruppe nimmt die Aufgabe nicht distanziert war, sondern orientiert sich daran, durch das eigene Handeln einen aktiven Beitrag zur Erreichung des Ziels gesellschaftlicher Teilhabe zu leisten.

In der Zusammenschau der Akteursperspektiven zeigt sich, dass sich die normative Perspektive der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe als roter Faden durch die gesamte Organisation zieht. Getragen wird die Orientierung zunächst von einem durch soziale Differenzen gekennzeichneten Gesellschaftsbild. Diese Wahrnehmung wird in der Bildungsarbeit mit dem Ziel verknüpft, solche Differenzen in konkreten Bildungssituationen zu reflektieren, anzuerkennen und dem Umgang mit dem Anderen zu erlernen. Insofern deutet sich implizit auch eine normative Perspektive auf die Mitgestaltung von (Beteiligungs-)Gerechtigkeit durch die Ermöglichung von Partizipation an. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass die in der Bildungsarbeit erlebten Prozesse sich auf die Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft und lokal, in der Stadt, auswirken können. Mit dieser Orientierung geht ein für den Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* charakteristisches Relationierungsmuster einher, das im maximalen Kontrast zur normativen Orientierung des Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* steht. Dieses kann als diskursives Muster verstanden werden, bei dem alle Akteure miteinander in regem Austausch stehen und so gegenseitig ihre Orientierungen stabilisieren. Dies wird auch daran deutlich, dass in dieser Organisation keine klare Abgrenzung zwischen pädagogischen und verwaltenden Tätigkeiten gezogen wird. Vielmehr wird hier das Mitwirken aller Beteiligten an der Ermöglichung gesell-

schaftlicher Teilhabe durch Bildungsarbeit herausgestellt: Die Organisationsmitglieder verstehen sich vor diesem Hintergrund als „Teil eines großen Ganzen“ (Verwaltungskräfte, Minute 44).

Die am Beispiel der Organisation D ausführlich herausgearbeitete normative Orientierung an gesellschaftlicher Teilhabe durch Bildung wird im Folgenden verkürzt in Form von zwei minimal kontrastierenden Porträts aufgezeigt. Beide Fälle zeichnen sich dadurch aus, dass auch hier Gesellschaft durch Differenzlinien strukturiert betrachtet wird. Während bei Organisation I dabei die Geschlechterdifferenz als Grundlage für eine Orientierung an der gesellschaftlichen Partizipation von Frauen dient, bildet in Organisation G die Differenz des Erwerbsstatus den Ausgangspunkt für das Ziel der Ermöglichung der Teilhabe von Menschen am Arbeitsmarkt.

Organisation I: Gesellschaftliche Teilhabe von Frauen

Organisation I richtet sich mit ihrem Bildungsprogramm ausschließlich an Frauen. Gesellschaft wird hier aus der Perspektive der impliziten Differenzierung von Männern und Frauen betrachtet.

Ausgehend von der Vorstellung, dass in „unserer Gesellschaft“ eine „Differenzierung“ (Z. 2075–2077) stattfände, geht die Leitung der Organisation davon aus, dass die Bildungsarbeit die Funktion habe, die Teilnehmenden zu „ermutigen sich auch im (.) also in Bereichen zu informieren (.) dass sie sich einfach anders auskennen dass sie (.) anders auftreten können und anders argumentieren können; also so: (2) dieses selbstverständlich selbstbewusst durch Bildung “ (Z. 484–489). In der Beschreibung dieser Ermutigung zeigt sich ein Bild von Gesellschaft, in der Frauen als das schwächere Geschlecht konstruiert werden, die „anders auftreten“ und selbstbewusster werden müssten, um sich in einer implizit durch Männer dominierten Welt zu behaupten. Bildungsarbeit komme hier die Funktion zu, Frauen in diesem Emanzipationsprozess zu begleiten. Die hauptamtlichen Pädagoginnen beschreiben dies ähnlich und reflektieren rückblickend, dass von Teilnehmerinnen “manche Dinge einfach heute eher hinterfragt werden“ (Z. 1611–1612), wie zum Beispiel die Strukturen des eigenen Verbandes. Ähnlich wie in Organisation D zeigt sich, dass im Rahmen der eigenen Bildungsarbeit Teilhabe – hier in Form von kritischen Diskussionen – erprobt und ermöglicht werden soll. Eine Ausweitung dieser Perspektive auf gesellschaftliche Bereiche wird in der Diskussion mit den Kursleiterinnen deutlich, die am Beispiel des Themas „Globales Lernen“ darüber sprechen, dass über Vergleiche mit „anderen Systemen“ (Z. 758) Gesellschaft (hier im Sinne einer Weltgesellschaft) reflektiert werden soll. Normativ geht es den Kursleiterinnen darum, die Frauen zu sensibilisieren, so dass diese „wissen, dass Frauen in anderen Ländern (.) anders leben, und unter schwierigeren Bedingungen leben“ (Z. 762–763). Ähnlich wie in Organisation D zeigt sich, dass es um das Nachvollziehen von Fremdheit geht, um damit einen „Solidaritätsgedanken“ (Z. 760) zu wecken.

Im Unterschied erscheint dies hier als ein Lernen *über* Fremdheit, bei der tendenziell über Formen von Partizipation *informiert* wird. In der Betonung der Frauen in anderen Ländern wird die geschlechtsspezifische Sichtweise der Organisation deutlich, die von den Verwaltungskräften explizit als Ausgangspunkt der normativen Orientierung dient.

Aw Speziell eben für Frauen, dass is eben der Punkt. Dass in diesen Seminaren nur Frauen sind und keine Männer und die Frauen einfach beigebracht kriegen, wie geh ich damit um wenn im Gemeinderat neun Männer sitzen und ich als einzige Frau und ich hab ein bodengutes Argument für das was ich grad vertreten will aber mich hört natürlich keiner. Logisch is bei Fr- is so. ja. wie sag ich das damit ich gehört werde und wenn ich gegengepusht werde wie bleib ich sachlich und ruhig damit ähh nachher die Männer net sagen können ach wir ham ne Idee und ich feststellen muss des ist eigentlich meine das hab ich vor ner halben Stunde schon gesagt und plötzlich ist es die der Männer und so also solche Geschichten passieren

(Organisation I, Verwaltung, Minute 6)

In dieser Passage wird die normative Grundhaltung deutlich, nach der Bildungsarbeit darauf abzielt, Frauen in ihren Teilhabemöglichkeiten zu stärken. In Kontrast zu Organisation D geht es hier allerdings nicht darum, Teilhabe durch den Austausch mit differenzierten gesellschaftlichen Gruppen zu ermöglichen, sondern vielmehr soll die Teilhabe der Gruppe der Frauen gegenüber der Gruppe der Männer (die stellenweise als negative Gegenhorizonte erscheinen) durchgesetzt werden. Damit zeigt sich eine geschlechterspezifische Konstruktion von Gesellschaft, die von der Benachteiligung von Frauen ausgeht. Insgesamt zeigt sich in Organisation I ein ähnliches Muster wie in Organisation D. Alle Akteure verweisen explizit wie implizit auf die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe von Frauen. Zudem betonen die Organisationsmitglieder auch hier, Teil eines größeren Ganzen zu sein.

Gesellschaftliche Teilhabe als Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt (Organisation G)

Organisation G bietet neben Allgemeiner Bildung auch berufliche Bildungsangebote an und stellt daher die Teilhabe am Arbeitsmarkt und berufliche Chancen in den Vordergrund. Normativ argumentiert die Leitung, dass ihre Teilnehmenden über ihre Bildungsarbeit eine „Chance“ bekämen, „vielleicht dort geringfügig erst mal reinzukommen“. Auch wenn in der sehr strukturschwachen Region „die Vermittlungsquote […] nich riesig“ sei (Z. 405–416), gehe es doch darum, Teilnehmende zu motivieren und zu unterstützen. Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden stellen sich als „Bildungsdienstleister“ dar, die im Bereich der beruflichen Bildung mit langzeitarbeitslosen

Teilnehmenden zwischen ihren Teilnehmenden und Institutionen, wie Jobcentern und Arbeitsagenturen vermitteln. Sie stellen sich dabei in den Dienst der Teilnehmenden und orientieren sich daran, über ihre Maßnahmen Chancen auf die Teilhabe am Arbeitsmarkt geben zu können. Obwohl sie explizit argumentieren, dass in der strukturschwachen Region Chancen real betrachtet sehr gering seien, halten sie an der normativen Überzeugung fest, indem sie ihre Teilnehmenden „nach Möglichkeit n Stück weit voran" bringen. In diesem Kontext orientiert sich die Gruppe daran, die Bildungsmaßnahmen an die Bedürfnisse und Möglichkeiten ihrer Teilnehmenden anzupassen sowie daran, den Teilnehmenden individuelle Unterstützung zu geben. „wir unterstützen se dann bei Bewerbungschreiben, (.) auch wenn das nicht im Plan steht und auch nich bezahlt wird" (Z. 425–502). Diese Unterstützung wird auch von den Verwaltungskräften betont. Auch sie sprechen vom Korrekturlesen von Bewerbungen. Zudem beschreiben sie die sozialen Hintergründe ihrer Teilnehmenden differenziert und wertschätzend.

Anders als bei den Organisationen D und I geht es hier um einen Teilbereich gesellschaftlicher Teilhabe, der Teilhabe am Arbeitsmarkt. Implizit deutet sich hier an, dass unter den Bedingungen einer strukturschwachen Region zunächst diese Teilhabe unterstützt werden muss, bevor diese weitere gesellschaftliche Kreise ziehen kann.

Zusammenfassung

In der Zusammenschau der Referenzfälle zeigt sich zunächst, dass die normative Perspektive – in Kontrast zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* – dadurch charakterisiert, dass Bildungspraxis und gesellschaftliche Praxis ins Verhältnis zueinander gesetzt werden. Gesellschaft wird differenziert wahrgenommen. Organisationen dieses Typus markieren dabei unterschiedliche Differenzlinien, die aus ihrer Sicht Gesellschaft strukturieren, wie die Differenz zwischen Frauen und Männern oder die Differenz hinsichtlich sozioökonomischer Hintergründe von Menschen. Zudem wird die Bildungsarbeit als Praxis konstruiert, die dazu beiträgt, diese Differenzierungen zu reflektieren und „im Kleinen" durch Bildungsarbeit zu bearbeiten. In Organisationen dieses Typus wird daher tendenziell davon ausgegangen, dass in der Bildungsarbeit gesellschaftliches Handeln in einem geschützten Rahmen eingeübt und erprobt werden kann. Schließlich erscheint ein spezifisches Muster der Relationierung der Akteursperspektiven typisch. In diesen Organisationen setzen sich alle Akteure mit dem „großen Ganzen" in Beziehung, wodurch die normative Orientierung an gesellschaftlicher Teilhabe durch Bildung konjunktiv geteilt wird.

4.2.2 Reflexive Verhältnissetzungen von Lehren und Lernen als Grundlage von Lehrprozessen

Die Vorstellungen von Lehrprozessen des Typus *Lehren als reflexive Prozessgestaltung* sind eng mit der normativen Perspektive der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe

verbunden. Um Teilhabe zu ermöglichen, erscheint aus Sicht dieses Typus ein Lernarrangement sinnvoll, bei dem sich Teilnehmende in einem gemeinsamen Prozess mit unterschiedlichen Inhalten auseinandersetzen. Lehrende haben dabei die Funktion, die Prozesse zu strukturieren, zu beobachten und reflexiv zu begleiten. Dieser Typus richtet seinen Blick auf die Reflexion von Prozessen und setzt dabei Lehren und Lernen in ein Verhältnis. Über die eigene mikrodidaktische Handlungspraxis und die dort beobachteten Prozesse wird sehr detailliert gesprochen. In der Beschreibung konkreter didaktischer Situationen werden die Interessen von Lernenden, die Rolle der Lehrenden, die Bedeutung des Gegenstandes sowie die methodische Gestaltung in den Blick genommen.

Die Rekonstruktion des Typus basiert auf Interpretationen der Referenzfälle D und I. Während in Organisation D die Vorstellung von Lehrprozessen als Verhältnissetzung von Lehren und Lernen nahezu prototypisch rekonstruiert werden kann, zeigt sich in Organisation I eine deutlich schwächere Ausformung. Diese Organisation entwickelt ihre Orientierung mitunter auch in Abgrenzung zu einer langjährigen lehrzentrierten Tradition.

Die Gestaltung von wechselseitigen Prozessen des Lehrens und Lernens (Organisation D)

In Organisation D werden Prozesse des Lehrens und Lernens im Modus einer reflexiven Verhältnissetzung thematisiert. Die Organisationsmitglieder reflektieren Situationen aus der Praxis und setzen dabei unterschiedliche Beobachtungsperspektiven miteinander in Beziehung. Im Gespräch mit der Leitung zeigt sich dies vor allem daran, wie über Mitarbeitende und Kursleitende und über die Erwartungen an deren professionelles Handeln gesprochen wird.

> L Also es muss ne Gruppenkompetenz da sein, so eine (.) Bereitschaft irgendwie auf Teilnehmende einzugehen und sich dem sozialen Geschehen (.) im Kurs zu stellen und nicht einfach nur ne Fachkompetenz in einem Thema zu haben und das dozieren zu können. (.) So diese Prozessqualität die spielt schon eine große Rolle dabei. Aber es muss auch jemand sein der oder die eben ein bestimmtes Themengebiet auch vertreten kann und aufschlüsseln kann in didaktische Schritte (3)
>
> *Organisation D, Leitung, Z. 277–284, Passage: Kriterien für Dozierende*

In dieser Passage werden soziale Kompetenzen – als Eingehen auf die Gruppe – mit fachlichen Kompetenzen von Dozierenden in Beziehung gesetzt. Dabei wird die alleinige Konzentration auf das Fachliche kritisiert und über den Begriff der „Prozessquali-

tät“ argumentiert, dass Lehrende beide Kompetenzen benötigen, um für die Einrichtung tätig sein zu können. Fachliche Kompetenzen erscheinen notwendig, um Inhalte in „didaktische Schritte“ zu überführen. Im Gegensatz zu den Leitungen des *Typus Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung*, die vor allem anderen fachliche Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden erwarten, wird hier eine Gleichwertigkeit von Inhalt und Prozess, von fachlicher und methodischer Kompetenz betont. Dies zeigt sich auch an anderer Stelle im Material, in der die Leitung von den Präferenzen von Teilnehmenden spricht und davon, dass es einige dabei gebe, die großes Interesse am Erfahrungsaustausch und weniger am Erarbeiten von Inhalten hätten. Hier erwarte die Leitung von Dozierenden, dass die Veranstaltung nicht zu einer „Nabelschau“ werde. Die Dozierenden sollten sich um das gemeinsame Dritte, den Inhalt“ kümmern, um damit dafür zu sorgen, dass der „Prozess auch daran sich weiter entwickelt“ und „man an diesem Inhalt weiter kommt“ (Z. 694–708)

Den Lehrenden wird so Verantwortung für die Steuerung des Lehr- und Lernprozesses zugeschrieben. Diese Perspektive wird auf die Frage nach dem Rollenverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden expliziert.

L Es sind Partner in einem Prozess, aber natürlich mit unterschiedlichen (.) Verantwortlichkeiten und Rollen da drin. Prozessverantwortliche sind die Lehrenden. (4) aber es ist kein Lehrer-Schüler-Verhältnis. (3) das ist auch erlebe ich noch als Grenze irgendwie dass in der Weiterbildungspolitik oder in der Behörde doch noch der Klassiker des Selbstverständnisses des organisierten Lernens funktioniert immer noch in einem Abbild von Schule – auch mit einem alten Bild von Schule sicher: in so einem klaren Gegenüber von (.) einem Lehr-Lern-Verhältnis und nicht von diesen wir lassen uns auf einen gemeinsamen Prozess ein, und Erwachsene sind selbsttätige Subjekte, die zum Gelingen einer Veranstaltung auch selber beitragen müssen und wollen und als solches auch wertgeschätzt und geachtet werden (1)

Organisation D, Leitung, Z. 664–676, Passage: Rollenverhältnis

In der Abgrenzung zum (veralteten) Schüler-Lehrer-Modell zeigt sich in dieser Passage eine Rollenkonstruktion von Lehrenden und Lernenden, bei der beide zum Prozess des Lehrens und Lernens beitragen. Die Rolle der Lehrenden wird im Modus der Verantwortlichkeit beschrieben, während Lernende in diesem Prozess als Subjekte für das Gelingen von Lernprozessen verantwortlich sind. In der Beschreibung der Verantwortlichkeit für den Prozess deutet sich weiter an, dass Lehren als Gestaltungsaufgabe betrachtet wird, bei der es darum geht, Anregungen zu ermöglichen und Prozesse von

Lernenden zu begleiten. Dass diese explizite Perspektive auf Lehren als Verantwortung für die Begleitung von Prozessen nicht nur auf kommunikativ-generalisierender Ebene vorliegt, sondern auch konjunktiv geteilt wird, zeigt die Diskussion mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, in der die eigene Rolle in der Beschreibung der Handlungspraxis in einer längeren Passage reflektiert wird.

Am Zu Bm würde ich auch gerne nochmal äh kurz einsteigen; deine äh Schilderung als ob Teilnehmer eine Bildungsmaßnahme buchen und dann auch noch sozusagen selbstverantwortlich den Prozess organisieren solln und äh dann verschnupft sind dass sie dafür (nicht glauben bezahlt zu haben), is ja bisschen äh ne arge Überzeichnung und Karikatur, das was wenn es gelingt gut ist, is ja dass Menschen auch während eines solchen Prozesses erfahren dass sie ihren Lerngang auch selbst mitorganisieren können, und dadurch dass denk ich is dann das ähm sehr gut gelingende wenn sie dann miteinander über ihre Erfahrung zu einem Lerngegenstand dann ins Gespräch kommen und dadurch ne andere Dichte des Lernens erreicht is als wenn das sozusagen am Abarbeiten mit sonem Frontmann oder Frontfrau geschieht. ähm es hat aber äh an der Stelle auch keinen Verdikt dagegen zu geben dass jemand der gut vorbereitet

Dw └mhm mhm;┘

Am inhaltlich versiert zu einer Sache ähm auftritt, dass der natürlich n gewissen Kristallisationspunkt für die Bezüge dann innerhalb eines Gruppengeschehens

Dw └mhm mhm;┘

Am dann bietet, ne? aber ich find immer die kostbaren Momente diejenigen, wo sozusagen dass die Erfahrung aus unterschiedlichen beteiligten äh Perspektiven zusammenkommen können; und darüber dann n Austausch is;

Dw └ja; also ich kann ich find die Kunst is sozusagen ich ich mache ich gebe eine Offenheit eine Freiheit und dann muss ichs aber wieder zusammenführen und leiten weil ich bin immer noch die die Leitung; wenn ich nich aufpasse reden die die ganze Zeit weil sies ganz toll finden aber das geht

Cw └mhm;┘

Dw auch nicht; sondern ich muss ich nenn das für mich Gummiband-Prinzip ich muss so n bisschen loslassen und dann hol ichs aber wieder zusammen und das muss

Cw └mhm┘

Am └hmhm┘

Dw ich irgendwie schaffen; also Freiheit zu geben aber immer wieder das Ganze wieder zu bündeln oder dahin wo ich es hinhaben will zu lenken und dazu gehört für mich auch sone Offenheit weil manchmal sagen die auch gar

nicht was ich erwartet habe. dann hab ich mir irgendwas überlegt was dabei rauskommen soll und es geht in ne ganz andere Richtung und dann muss ich das schaffen innerlich jetzt nicht so lange auf sie einzureden bis sie das sagen was ich hören wollte, weil das is mein nächster Punkt sondern sozusagen ne Offenheit zu geben und manchmal hab ich auch schon Feedback gekriegt hm das haste besonders schön gesagt und das war n Nebensatz von mir. das war gar nicht mein Fokus; also sozusagen ich kann nich alles vorplanen was da

Am └mhm┘

Cw └mhm┘

Dw von denen kommt und was die auch gut finden werden; manchmal finden die die erstaunlichsten Dinge gut; das find ich erstens und zweiten ich muss ich

Cw └mhm.┘

Dw muss die Leitung immer in der Hand halten; also ich will Partizipation, ich will auch dass sie sich beteiligen aber dann will ich es auch wieder zurückholen, die Zeit begrenzen, das Thema führen das find ich auch die Kunst; das hinzukriegen eigentlich;

Cw └mhm┘

Organisation D, HPM, Z. 168–224, Passage: Prozesssteuerung

In der Passage bezieht sich Am zunächst auf die zuvor von Bm geäußerte ironisierende Darstellung, dass Teilnehmende nicht immer Selbstlernphasen in Gruppen präferieren, wenn sie doch für die Vermittlung von Wissen bezahlt hätten. Lehrende werden zwar als wichtige „Kristallationspunkte" im Prozess beschrieben, die „Kunst" bestehe aber darin, als Lehrende diesen Prozess gleichzeitig offenzuhalten und wieder zusammenzuführen. In dieser Passage manifestiert sich zunächst, dass die Gruppe den Austausch von Lernenden in Verbindung mit dem Lerngegenstand in ihrem Verhältnis zueinander betrachtet. Sie geht weiter davon aus, dass Lernende in der Reflexion des eigenen Prozesses auch Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Auf diese Weise erhält die Beobachtung des Prozesses in Kurssituationen eine doppelte Bedeutung. Zum einen wird die Perspektive der Teilnehmenden eingenommen, für die die Reflexion des eigenen Lernens bedeutsam erscheint, und zum anderen wird aus Perspektive der Lehrenden in der Figur des Kristallationspunktes die Verantwortlichkeit für die Steuerung des Prozesses deutlich. Die Gruppe schreibt Lehrenden Verantwortung für die Leitung und Begleitung des Prozesses zu, die auf dessen reflexiver Beobachtung basieren. In der Beschreibung der diesbezüglichen „Kunst", Offenheit und Freiheit zu geben, und der damit verbundenen Aufgabe des Zusammenführens wird die Orientierung, als Lehrende Verantwortung für den Prozess zu haben, mit der Metapher des „Gummiband-Prinzips" untermauert. Impliziert wird damit weiter, dass die Aufgabe der Prozessbegleitung mit der Anforde-

rung einhergeht, situativ die eigene Planung mit den Perspektiven der Teilnehmenden abzustimmen. Im Gegensatz zu der Vorstellung von Lehrprozessen des Typus *Lehren im Modus legitimierter Vermittlung*, bei der aus der Perspektive der Bedeutung von Fachinhalten argumentiert wird, wird hier das Verhältnis von Lehren und Lernen als ergebnisoffener Lernprozess thematisiert. Die damit verbundene Unplanbarkeit wird in der Rolle der Lehrperson durch situatives und reflexives Handeln bearbeitet. Darin zeigt sich auch, dass sich die Gruppe an der Beobachtung der Interessen und Prozesse der Lernenden orientiert und das eigene Handeln darauf abstimmt. Es geht darum, ein Passungsverhältnis herzustellen. Die Orientierung an einer Verhältnissetzung von Lehren und Lernen und der Begleitung der daraus entstehenden Prozesse zeigt sich in der Gruppe der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden auch darin, dass immer wieder zwischen den Perspektiven von Lehrenden und Lernenden gewechselt wird.

Auch die Kursleitenden der Einrichtung betrachten ihre eigene Praxis reflexiv und beschreiben in einer Passage das Zusammenspiel zwischen eigener Vorbereitung und der konkreten situativen Lehrtätigkeit.

Bw ich hab alles (.) bei mir is das immer so ich hab ich bereite mich mittlerweile unheimlich gut vor, auch für Clownsachen ich bereite ganz viel vor
Cm └ja jaja┘
Bw und ich nehme ganz viel mit; ich hab kistenweise Bücher dabei, ich hab kistenweise Materialien dabei damit die Leute quasi selbst für sich gucken
Cm └jaja┘
Bw können an welcher Stelle möchte ich da mal nachgucken oder da mal gucken und geb auch Tipps wie man gucken kann oder so; also das das sozusagen äh aus den Impulsen heraus und das ham wir im Stadtteil auch so gemacht
Cm └jaja┘
Bw wenn wir unsere Seminare gemacht haben, wir ham ganz viel angeboten wo die
Cm └jaja┘
Bw Leute mal reingucken konnten wo die Leute in Gruppen sich das erarbeiten können äh um ja um das frei zu haben um nich zu sagen ich meine wenn ich
Dm └mhm┘
Cm └ja┘
Bw sage ich möchte diese klassischen Methoden dann heißt für mich klassische Methode da vorne steht jemand der sagt dadada dadada dadada dadada; also nur; dass man auch mal dadada dadada sagt is klar ne;
Cm └ja; also des┘

Organisation D, KL, Z. 308–334, Passage: Seminargestaltung

In dieser Passage zeigt sich analog zur Gruppe der Hauptamtlichen die Perspektive, dass Lehrprozesse die Eigeninitiativität von Teilnehmenden anregen sollten. In der Beschreibung des Einsatzes der Materialien aus Impulsen heraus deutet sich an, dass vorbereitete Materialien zu einem Lerngegenstand situativ in Verhältnis mit den Interessen der Lernenden gesetzt werden, indem unterschiedliche didaktische Formen wie Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen arrangiert werden. In der Beschreibung des Einbezugs von frontalen Lehrvorträgen als selbstverständlicher Bestandteil einer didaktischen Praxis dokumentiert sich, dass die Gruppe eine Methode nicht für sich genommen betrachtet, sondern in Relation zur Situation und dem beobachteten Prozess der Teilnehmenden setzt. Die Kursleitenden zeichnen sich damit – ähnlich wie die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden – durch relationierendes Denken im Hinblick auf die eigene pädagogische Arbeit aus, bei der die Herstellung eines situativen Passungsverhältnisses fokussiert wird.

Diese Denkweise zeigt sich auch bei den Verwaltungskräften der Organisation, beispielsweise dann, wenn die Gruppe über die Dozierenden der Einrichtung spricht.

Aw die meistens si- die meisten sind Langzeittäter @(.)@ […] ja ich-ich mein es sind sehr viele (.) die lange hier arbeiten und das geht ja eigentlich so ein bisschen gegen diesen gesellschaftlichen Lauf. das ist ganz angenehm also diese Konstanz (.) da zu haben und zu erleben (.) macht ja auch was in der Arbeit also je länger man mit jemandem zusammen arbeitet je genauer weiß man (.) und je klarer kann man dem auch einfach sagen Toll das sie immer ihre Abrechnungen hier so frühzeitig so komplett so es immer reibungslos es macht Spaß das sag ich dann schon auch […]
Bw viele sind natürlich auch langjährig dabei weil sie einfach (.)
Aw └hmhm┘
Bw Garanten für Erfolg sind (.) es auch **da** oftmals nicht das Thema aber es gibt **Personen**, ne. man möchte eben zu Frau Meier, weil man da schon immer war
Aw └hmhm┘
Bw und weil die das immer so toll macht, egal was sie grad wahrscheinlich macht (.)
Aw └hmhm┘
Bw und da wärn wir natürlich auch klug, sie weiter an uns zu binden. in der Tat gibt es Dozenten, die sind gekommen und die sind gegangen (.) die uns teilweise in der Verwaltung schon (.) im Umgangston (.) na ich sach mal unangenehm aufgefallen sind die- dass hat sich dann aber auch (.) dass is dann durchgehend gewesen auch der pädagogische Mitarbeiter der vielleicht in manchen Dingen noch enger zusammen mit demjenigen arbeiten musste hatte seine Bedenken und oftmals is es dann auch noch von Teilnehmerseite uns bestätigt worden, also es is oftmals ein allumfassender Eindruck is wo dann auch die Konsequenz gezogen wird

Organisation D, Verwaltung, Minute 32f., Passage: Veränderungen

Im Hinblick auf die Orientierungen zu den Vorstellungen von Lehrprozessen ist diese Passage interessant, da Lehren von der Gruppe der Verwaltungskräfte personenbezogen beschrieben wird. Unter der Berücksichtigung der Beschreibung des mehrdimensionalen Eindrucks, den Dozierende hinterließen, deutet sich hier die relationale Vorstellung eines Passungsverhältnisses von Dozierenden und Lernenden sowie von Dozierenden und Organisationsmitgliedern an. In dieser Vorstellung werden – ähnlich wie bei den anderen Gruppen der Organisation – Lehrprozesse im Modus der Verhältnissetzung von Lehren und Lernen betrachtet, wenngleich es sich hier um eine personenbezogene Sichtweise handelt.

Der Referenzfall D zeichnet sich dadurch aus, dass in der Beschreibung der Handlungspraxis aller Akteure eine relationale Sichtweise an die Oberfläche tritt. Dabei werden Lerninhalte als Rahmen präsentiert und jeweils Perspektiven von Teilnehmenden antizipiert und mit den Sichtweisen und Rollenzuschreibungen von Lehrenden in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise werden Prozesse des Lehrens und Lernens in ihrer wechselseitigen Konstruktion in den Blick genommen. Bei den lehrenden Organisationsmitgliedern erfolgt dies in der Reflexion konkreter Lehrsituationen, in denen Inhalte, Lehrende und Lernende miteinander verbunden diskutiert werden. Bei den nicht pädagogisch tätigen Verwaltungskräften werden Lehren und Lernen ebenfalls über die Orientierung eines Passungsverhältnisses zwischen Teilnehmenden und Dozierenden relationiert.

Auf dem Weg zur Prozessgestaltung (Organisation I)

Das Muster der Verhältnissetzung von Lehren und Lernen zeigt sich auch – in etwas schwächerer Form – in Organisation I. Hier beschreiben die Akteure der Einrichtung explizit die Entwicklung der eigenen Lehrtätigkeit. Sie thematisieren die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der eigenen Vortragstradition hin zu moderneren pädagogischen Formen kommunikativ-generalisierend, während der konjunktive Gehalt dieser Weiterentwicklungsperspektive in der Beschreibung der konkreten Handlungspraxis sichtbar wird. Diese Perspektive zwischen der eigenen Historie und der Entwicklung wird im Interview mit der Leitung deutlich.

L also w:ir vertreten ja auch den ganzheitlichen Ansatz, dass wir eben auch schon so mit so ner Einstiegsfrage (2) auch die Teilnehmerinnen abholen (2) dann einen Input geben und (.) dann im Anschluss auch nochmal (.) entweder ne Diskussion oder nochmal ne aktive Einheit mit den Frauen umsetzen (2) um eben nich nu:r vorne zu stehen; (2) u:nd äh die Inhalte zu präsentieren; jetzt […] ham wir ein Quiz (.) zu unserm Leitthema, also des so ne ganz interaktive Geschichte […] u:nd ä:h (.) das läuft dann wirklich so dass diese Powerpoint-Präsentation ä:h bei jeder Frage die Teilnehmerinnen mit ins Bo:ot nimmt und (2) ä:h wir ham einfach erkannt, oder ham auch die Rückmeldung von den Frauen das die

reinen Vorträge […] wie wir sie vor zwanzich oder fünfundzwanzich Jahren hatten; ä:h dass: des nicht; also das des schon (.) d- noch n Bestandteil vom Bildungsprogramm is aber dass wir auch nach neuen Formen suchen müssen;

Organisation I, Leitung, Z. 299–321, Passage: Didaktik in Veranstaltungen

In der Beschreibung des ganzheitlichen Ansatzes, der in der Gestaltung aktiver Einheiten und dem Abholen der Teilnehmerinnen gesehen wird, zeigt sich eine kommunikativ-generalisierende Abgrenzung zu einer reinen Inhaltspräsentation. Die Leitung macht damit deutlich, dass die Inhaltspräsentation ein klarer Bestandteil der eigenen Praxis ist (und lange Zeit die einzige Lehrform der Einrichtung gewesen zu sein scheint), es aber aus ihrer Sicht wichtig sei, diese durch interaktive Elemente aktiver zu gestalten. Explizit wird damit die Einstellung deutlich, dass es normativ darum geht, ein Verhältnis zwischen Themen und Teilnehmerinnen herzustellen. In den letzten Zeilen des Ausschnittes zeigt sich zudem, dass das frühere vortragsbasierte Programm nicht mehr adäquat für die Teilnehmerinnen erscheint. Darin deutet sich an, dass sich aus Sicht der Leitung die Einrichtung hinsichtlich ihrer historisch gewachsenen Lehrpraxis weiterentwickeln müsse. Im Kern dieses Prozesses gehe es darum, die Interessen der Teilnehmerinnen und die inhaltlichen Vermittlungsinteressen der Einrichtung in ein besseres Passungsverhältnis bringen.

In der Diskussion mit den hauptamtlichen Pädagoginnen zeigt sich nun anhand einer längeren Passage, in der Cw von einem Seminar zum Thema „Geschwister" detailliert erzählt, dass die von der Leitung explizit geäußerte Perspektive der Entwicklung auch die lehrende Handlungspraxis der Einrichtung steuert. Diese Passage wird im Folgenden auszugsweise dargestellt und interpretiert. Die Erzählung beginnt mit der Setzung des Seminarthemas und der Beschreibung, dass zunächst eine „Kennenlernrunde" stattfinde.

Cw die Kennenlernrunde beim Geschwisterseminar mach ich so, ich versuch immer (.) also einmal sollen die natürlich ihren Familiennamen sagen; […] also die stellen sich alleine vor, ich hab ne Zeit lang Partnerinterviews gemacht; da nimmt mir zuviel viel Zei:t, ja, (2) machs immer in der Runde durchgängig […]
Me └mhm; (.) mhm;┘
Cw beim Geschwisterseminar frag ich dann i:mmer (.) ä:h nach ihrer eigenen Geschwisterkonstellation; älteste mittlere; jüngstes (2) und vor allen Dingen; wie sies verbucht haben; (2) ja, und des is natürlich faszinierend dann hat ma halt schon; (.) ä:h den Einstieg;

Organisation I, HPM, Z. 299–327, Passage: Geschwisterseminar

In der Beschreibung der Anfangssituation eines Seminars wird der Inhalt mit den biografischen Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen in Beziehung gesetzt. Darin deutet sich die Orientierung an, dass die Relation zwischen Lernenden und dem Gegenstand für Lehr-Lernprozesse bedeutsam ist. Teilnehmerinnen sollen für ein Thema aufgewärmt und sensibilisiert werden, bevor anschließend Inhalte in Form von Faktenwissen vorgestellt werden.

Cw dann kommen (2) bei mir gleich die Inputs weil ich finde (2) ä:h (.)
das Fra:gen gezielter gestellt werden können wenn die schon
Bw └mhm,┘
Cw n Input haben; (.) also ich bin (2) ich hab ne Zeit lang vie:l
Bw └mhm, (3) °auf jeden Fall,°┘
Aw └ja;┘
Cw mehr @(2)@ (.) ä:h interaktive Geschichten gemacht; (.) bin
Aw └mhm;
Cw zurückgegangen; also man mag des frontal nennen; wie auch immer; ich geb einfach Fakten ne halbe dreiviertel Stunde, (3) ä:h (.) ganz Allgemeines zur Geschwisterkonstellation; und dann so bissl der Blickwinkel eines ältesten; eines mittleren; was findet er vo:r wenn er zur Welt kommt; eines jüngsten; (3)

Organisation I, HPM, Z. 349–361, Passage: Geschwisterseminar

In dieser Passage dokumentiert sich zunächst eine reflexive Beobachtung der eigenen Praxis. In der Erzählung von Cw wird diese Beobachtung als Ausgangspunkt für die situative Veränderung der Handlungspraxis dargestellt. So habe sie früher mit „interaktiven Geschichten" angefangen, sei aber dann auf die vorangegangene Darstellung von allgemeinen Fakten zurückgekommen, da so „Fragen gezielter gestellt werden können". In dieser Beschreibung wird deutlich, dass – ähnlich wie in Organisation D – ein reiner Erfahrungsaustausch als nicht hinreichend für die erwünschten Lernprozesse gesehen wird. Vielmehr geht es den Pädagoginnen darum, Inhalte mit den Erfahrungen der Teilnehmerinnen zu verknüpfen.

Cw und nachmittags mach ich immer auf jedem Seminar Arbeitsgruppen; (2) immer Arbeitsgruppen, und da schau ich natürlich das die; in (.) ne Konstellation zusammenkommen; also nich wie se sitzen, sondern (.) eben die gleichen Kärtchen oder Abzählen oder wie auch immer, und da hab ich immer Texte zum Thema;
Aw └hmhm hmhm┘
Cw die den Vormittag nochmal vertiefen sollen; (2) und es gibt aber auch; (2) also grad kleinere Seminargruppen die; °mh° wo ich also bei älteren Frauen is ja

so das die Arbeitsgruppen sich manchmal nich so ge- (.) zutraun; oder nich so gerne machen, (2) bei meinen (.) jüngeren also; (2) bei den Erziehungsseminaren

Bw └hm,┘

Cw is das nicht der Fall; (.) die sind Arbeitsgruppen gewohnt auch; (.) ausm Beruf ja, (2) und trotzdem is es auch da manchmal der Fall; wenn des jetz nur so zeh- (.) zwö:lf vierzehn sind das sie sagen können; woll ma nich im Großen weitersprechen? (.) ja, und dass dann zum Beispiel ne Teilnehmerin was einbringt[…] (2) und wie gsagt; (.) also jetz hat ich auch ei:nige Seminare die (.) wollten nachmittags nich in Arbeitsgruppen gehen; sondern haben dann Erziehungsbeispiele eingebracht; (.) ja, wo ma dann so mitnander überlegt; (3) das ist anspruchsvoll finde ich (.)

Organisation I, HPM, Z. 368–400, Passage: Geschwisterseminar

In der Beschreibung der Aufteilung von Gruppen deutet sich an, dass davon ausgegangen wird, dass über wechselnde Gruppenkonstellationen Lern- und Austauschprozesse angeregt werden können. In der Erzählung werden die Teilnehmerinnen und deren (zum Teil widerständige) Reaktionen auf das eigene pädagogische Handeln – ähnlich wie in Organisation D – sensibel beobachtet und mögliche Hintergründe reflektiert. Die Gruppe versetzt sich in die Perspektive der Teilnehmerinnen hinein, um das eigene Handeln aus deren Blickwinkel heraus zu betrachten. In der Formulierung des Miteinander-Überlegens zeigt sich, dass sich daran orientiertet wird, Situationen transparent zu gestalten und bei Bedarf mit Teilnehmerinnen auszuhandeln.

Den Abschluss der Erzählung von Cw bildet eine zusammenfassende Reflexion der eigenen Rolle in der didaktischen Situationsgestaltung.

Cw aber die Frage is ja wi:e vermittelt ma einen Menschen au was das er; (.) mitgehen kann; also ich mein; (2) kennt ma ja von sich selber das ma auch empfindlich is; ja:, und sich auch @(nicht immer was sagen lassen will oder;)@ ja; (2) also so (.) diese Gesprächs(.)runden die; (2) in Großen find ich sehr anspruchsvoll; (5) und dann is immer der Abschluss ein Resümee, was ihnen wichtich war heute am Tag;

Organisation I, HPM, Z. 406–414, Passage: Geschwisterseminar

In Cws Konklusion wird abschließend die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von „Vermittlung“ gestellt. Zur Bearbeitung dieser Frage versetzt sich Cw erneut in die Perspektive der Teilnehmerinnen und kommt aus diesem Blickwinkel zu dem Schluss, dass es hier darauf ankäme, dass Teilnehmerinnen „mitgehen“ könnten. Dies verweist

– ähnlich wie in Organisation D – implizit auf die Vorstellung der Kokonstruktion von Lehr-Lernprozessen durch die Lernenden. Implizit wird damit ein Verständnis von Lehrprozessen sichtbar, nach dem Lernende als Mitgestalter des Lehr-Lernprozesses erscheinen. Um vermitteln zu können, bedarf es daher der Verhältnissetzung von Lehren und Lernen.

Auch in der Diskussion mit den Kursleiterinnen wird die Aktivierung von Teilnehmerinnen als Bedingung der Möglichkeit ihrer lehrenden Tätigkeit zu Themen globalen Lernens gesehen. Ihre Aufgabe liegt aus ihrer Sicht darin, in der Vorbereitung mögliche Anschlussmöglichkeiten zwischen den Themen und den Teilnehmerinnen herzustellen.

Aw so haben alle Themen schon eine Nord-Süd-Dimensio:n. (2) wichtig is, dass wirs (.) wie soll man sagen? sehr (.) auch mit dem Alltag der Frauen in Verbindung bringt; und da mach ich mir immer ganz viel Gedanken, (.) wie ich´s einleite, wie ich´s mh (.) scho bei der Themenauswahl, wie ich´s formulier und also °ich würd sagen man° ähm (.) und (.) was ich den Frauen auch mitgeben könnte, dass sie auch nochmal den den Bezug zu ihrem Leben sehen. also (1) des sind oft Kleinigkeiten, aber das: äh(.) beschäftigt mich, also im Kopf im Vorfeld, ganz ganz stark. und ich denk sie (.) äh: ich möcht denen net bloß was erzählen, ich möcht auch sie anregen, s dass sie (.) selber weiter denken.

Organisation I, KL, Z. 34–81, Passage: Einstieg

In der Passage wird auch von den Kursleiterinnen die „Verbindung" zwischen Themen und dem Alltag der Teilnehmerinnen hervorgehoben. Darin deutet sich ähnlich wie bei den hauptamtlichen Pädagoginnen und der Leitung an, dass Lehren als Schaffung von Anschlussmöglichkeiten verstanden wird. Um dies zu erreichen, müssten die Kursleiterinnen selbst für ein Thema begeistert sein, erst dann könnten sie es für die Teilnehmerinnen gut ausarbeiten und vorbereiten. Um die Frauen anzuregen, bedürfe es aus Sicht der Kursleitenden, wie an anderer Stelle sichtbar wird, einer „Methodik" (Z. 62), die eine „ganz wichtige Geschichte" sei (Z. 61). So sei man schließlich nicht „in ner Schule" (Z. 66), wo man „einen Vortrag halte" (Z. 64), sondern es gehe darum, die Leute abzuholen und Verbindungen zu ihrem Alltag zu schaffen, indem man „von der Methodik her […] unterschiedliche Dinge anwendet" (Z. 71–72). Diese Unterschiedlichkeit wird von den Kursleiterinnen, wie folgt, ausdifferenziert.

Bw mitnander ins Gespräch kommen, dass sie was Praktisches zu tun haben, dass sie irgendwas selber äh (.) ausarbeiten müssen, (.)
Aw └mh mh ja┘ └ausarbeiten┘
Bw wieder zusammen tra:gen und so; also was weiß ich; alle möglichen äh Themen, die dann (.) die mer also (.) also oder Möglichkeiten, (.) die man einbringt, je nach Thema. °ne?° (3)
Aw └hmhm hmhm┘

Organisation I, KL, Z. 34–81, Passage: Einstieg

In dieser Beschreibung der unterschiedlichen methodischen Spielarten und der Formulierung des Zusammentragens zeigt sich – ähnlich wie bei Pädagoginnen – eine Orientierung an der Begleitung von Lernprozessen, bei der sich die Teilnehmerinnen Inhalte erarbeiten und aneignen. Allerdings verbleibt dies an dieser Stelle auf kommunikativ-generalisierender Ebene, wird aber an anderer Stelle, an der die Arbeit mit Fotografien zur Herstellung von Anschlussmöglichkeiten ausführlich beschrieben wird, handlungspraktisch untermauert.

In der Perspektive der Verwaltungskräfte spiegelt sich die Orientierung an der Begleitung von Prozessen bzw. Weiterentwicklung der Organisationen dieser Richtung wider. So beschreiben sie auf die Nachfrage nach der Veränderung der pädagogischen Praxis in den vergangenen Jahren, dass die „Linie" (Minute 76) der Bildungsarbeit in den letzten Jahren deutlich klarer geworden sei und die Themen an das „Zeitgeschehen" (Minute 83) und „auf Frauen zugeschnitten" (Minute 103) seien. Mit dieser Rahmung wird – wiederum ähnlich wie bei der Verwaltung von Organisation D – kommunikativ-generalisierend auf ein Passungsverhältnis verwiesen, dass im Gegensatz zu Organisation D nicht in der Passung von Lehrenden und Lernenden, sondern von Inhalten und Lernenden beschrieben wird. Zusammenfassend zeigt sich für Organisation I, dass hier explizit die Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis hervorgehoben wird. Gleichwohl deutet sich aber in der Beschreibung der Handlungspraxis der Organisationsmitglieder eine Sicht auf Lehren als eine Verhältnissetzung von Lehr- und Lernprozessen in einem Perspektivwechsel zwischen der Sichtweise der Teilnehmenden und der Lehrenden an.

Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Vorstellungen von Lehrprozessen lässt sich aus der Interpretation der Referenzfälle ableiten, dass für den Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* eine Lehrvorstellung charakteristisch erscheint, bei der Lehren und Lernen im Modus der Verhältnissetzung beschrieben werden. Diese Verhältnissetzung resultiert daraus, dass die Organisationsmitglieder den Prozess des Lehrens und Lernens beob-

achten und ihr Handeln reflexiv und situativ daran anpassen. Sichtbar wird dies auch daran, dass in der Beschreibung des Lehr-Lernprozesses die Perspektiven von Teilnehmenden und Lehrenden reflektiert werden. Damit geht einher, dass im Gegensatz zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung*, nicht ein Aspekt didaktischen Prozesse hervorgehoben wird, sondern vielmehr die Bedeutung des Lehrens als Begleiten und Führen, die Interessen der Lernenden und die Bedeutung von Inhalten in ihrer Relation zueinander betrachtet werden. Untermauert wird diese Interpretation durch die spezifische Relationierung der Akteursperspektiven bei diesem Typus. Obgleich die Akteure unterschiedlich tiefe Einblicke in die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernprozessen haben, nehmen alle eine Perspektive von Lehren und Lernen als Verhältnissetzung ein. Lehren wird im Modus der Relation zwischen Teilnehmenden, Inhalten und Dozierenden betrachtet und es wird davon ausgegangen, dass diese Elemente in ein Passungsverhältnis gesetzt werden müssen, um Lernprozesse zu ermöglichen.

4.2.3 Die inkorporierten Verarbeitungen gesellschaftlicher Relevanzstrukturen

Für den Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* zeigt sich im Hinblick auf die Relevanzstrukturen des Umfelds, dass hier im Vergleich zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* gesellschaftliche Entwicklungen als relevanter Referenzrahmen anerkannt und in der normativen Perspektive inkorporiert verarbeitet werden. Dies wird im Folgenden anhand von drei Aspekten beschrieben. Zum einen wird die marginale Bedeutung von Finanz- und Förderstrukturen in Kontrast zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* deutlich. Zum zweiten zeigt sich eine Marginalität anderer möglicher Relevanzstrukturen, da diese vom Typus Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung schlichtweg nicht gesprochen wird. Schließlich wird darauf aufbauend die These entfaltet, dass für den Typus äußere Strukturen kaum relevant werden, da er die für ihn zentrale äußere Perspektive – Gesellschaft – bereits in seiner normativen Grundhaltung verinnerlicht hat.

Die marginale Bedeutung von Förderstrukturen als Fremdreferenzen

Einrichtungen des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* verfügen – ähnlich wie Organisationen des Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* – über Fördermittel, wie aus den ausgefüllten Fragebögen zur Struktur und Finanzierung der Einrichtungen hervorgeht. Tendenziell stehen daher auch sie in einem finanziellen Abhängigkeitsverhältnis zu Fördergebern. Dass diese Rahmenbedingungen aber keinen Einfluss auf die Orientierungen der Akteure zu nehmen scheinen, wird daran deutlich, dass Projektmittel nur auf Nachfrage in den Interviews mit den Leitungen der Organisationen D und I benannt werden – beispielsweise als Möglichkeit der „Gegenfinanzierung“ (Z. 1658, Leitung, Organisation I). Diese Perspektive spielt aber für

die übrigen Akteure der Organisation keine besondere Rolle; so beschreiben die Verwaltungsgruppen nur auf Nachfrage die Modalitäten der Abrechnung dieser Projekte, während weder Kursleitende noch hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende die Arbeit in Projekten von anderen Lehrveranstaltungen differenzieren. Sie konzentrieren sich auf die Gestaltung der jeweiligen Veranstaltungen, während die Finanzierung und Rahmenbedingungen keine orientierende Funktion einnehmen.

Diese Marginalität der Bedeutung von Finanz- und Förderstrukturen stellt den maximalen Kontrast zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* dar. Bei diesem Typus werden die Bezüge zur Wahrnehmung von Finanz- und Förderstrukturen mit der eigenen normativen Grundhaltung der Interessenvertretung verknüpft. Dementsprechend werden bei diesem Typus Rahmenbedingungen zu einem zentralen Thema. Im Gegensatz dazu zeichnet sich der Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* dadurch aus, dass normativ die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe durch Bildung im Mittelpunkt steht. Daher thematisiert dieser Typus vor allem interne Prozesse, die dieses Ziel wahrscheinlicher machen. Immer dort, wo der Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* auf Rahmenbedingungen zu sprechen kommt, wird in Organisationen des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* eine Innensicht eingenommen, in die gesellschaftliche Bezüge (wie die Entwicklung der Gesellschaft hinsichtlich von Armut und Reichtum oder der Gerechtigkeit zwischen Frauen und Männern) bereits eingeschrieben sind.

Die Marginalität von anderen möglichen äußeren Relevanzstrukturen

Neben Finanz- und Förderstrukturen werden im Sample von anderen Organisationen weitere prägende Bezüge aus dem Umfeld der Organisationen, wie beispielsweise das umgebende Feld der Erwachsenenbildung oder der Markt der Weiterbildung, benannt. Aus der Wahrnehmung solcher prägender Bezüge resultiert bei dem noch folgenden Typus *Lehren im Modus strategisch-normierender Extensionalität* eine deutliche Abgrenzung von anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und die strategische Betonung der eigenen besonderen Arbeitsweisen (Kap. 4.3.3). Beim ebenfalls noch folgenden Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* wird über den Vergleich und das Setzen von Benchmarks die eigene Weiterentwicklung ermöglicht (Kap. 4.4.1). Charakteristisch für Organisationen des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* erscheint demgegenüber, dass der Vergleich zu anderen Einrichtungen und die Positionierung auf dem Markt eine nachgeordnete Rolle spielen. Zwar wird hier und da – und tendenziell nur in den Leitungsinterviews – auch auf andere Einrichtungen Bezug genommen, allerdings geschieht dies nicht im Modus des Vergleichs. Vielmehr geht die Leitung von Organisation D auf andere Einrichtungen ein, wenn explizit im Interview danach gefragt wird. Sie betont hier, dass „der Handlungsraum der kurzen Wege eine besonders gute Bedingung für Kooperationen“ (Z. 512–513) sei und das es „erfreulich

[sei], dass die Weiterbildungseinrichtungen hier nicht, weitgehend nicht, konkurrierend auftreten" (Z. 514–516). Im Anschluss an diese Beschreibung eines kooperativen Klimas werden ausgehend von unterschiedlichen Themenbereichen der Einrichtung spezifische Kooperationen mit unterschiedlichen lokalen Organisationen beschrieben, die von öffentlichkeitswirksamen Abendveranstaltungen über gemeinsame Themenwochen zur gemeinsamen Entwicklung von Qualitätsmanagementverfahren reichen. Im Datenmaterial der anderen Organisationsmitglieder werden Kooperationen jedoch nicht gesondert hervorgehoben.

Ein ganz ähnliches Muster zeigt sich auch in Organisation I. Auch hier hebt die Leitung hervor, dass ihre Einrichtung „gerne kooperiere" (Z. 1248) und beschreibt dies im Anschluss anhand mehrerer Beispiele sehr wertschätzend. In der Gruppe der Hauptamtlichen kommt dies tendenziell dann zum Ausdruck, wenn Seminare detailliert beschrieben werden, die in Kooperation mit anderen Einrichtungen stattfinden. Aber auch hier werden diese im Modus der Selbstverständlichkeit benannt, aber nicht elaboriert.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass Organisationen des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* andere Einrichtungen des Feldes tendenziell als Kooperationspartner sehen, die allerdings keinen Einfluss auf die eigenen Lehrorientierungen haben.

Zur Verinnerlichung gesellschaftlicher Relevanzstrukturen

Schließlich könnte vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten normativen Perspektive an gesellschaftlicher Teilhabe und dem dabei implizierten differenzgeprägten Gesellschaftsbild die These formuliert werden, dass Einrichtungen des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* Gesellschaft als inkorporierte Relevanzstruktur des Umfelds verarbeiten.

Diese These lässt sich dadurch stärken, dass im Kontrast zu allen anderen Typen der „Außenbereich", das Feld, der Markt oder die Förderstrukturen der Bildungsarbeit hier kaum thematisiert werden. Diese Außenbereiche kommen im Datenmaterial dieser Organisationen nicht vor und scheinen daher keine Relevanz für die eigene Handlungspraxis zu haben. Der Blick dieser Organisationen ist allerdings eng mit dem äußeren Referenzrahmen „Gesellschaft" verbunden, der Grundlage der eigenen normativen Orientierung ist. Wiederum in Kontrast zu allen anderen Organisationen im Sample zeigt sich in Organisationen des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* ein äußerst differenziertes Bild von Gesellschaft und deren Entwicklung, die stets im Hinblick auf die Hintergründe der eigenen Teilnehmenden und die Ziele der Bildungsarbeit reflektiert werden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich vermuten, dass in diesen Organisationen Gesellschaft als das Äußere verinnerlicht wird. Der Typus richtet den Blick auf das Innere, um von innen heraus auf die Gesellschaft, auf das Äußere einzuwirken.

Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Verarbeitung des Umfelds zeigt sich für den Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung*, dass hier Gesellschaft als zentrale Relevanzstruktur des Umfelds anerkannt und in der normativen Fundierung inkorporiert wird. Gesellschaft stellt daher einen verinnerlichten Außenbezug dar. Andere mögliche Kontexte, wie Finanz- und Förderstrukturen oder der Weiterbildungsmarkt, sind für die Lehrorientierung des Typus nicht von Bedeutung.

4.2.4 Verdichtung des Typus

Die rekonstruierten Orientierungen basieren in den einzelnen Dimensionen auf der Verknüpfung der Perspektiven aller Organisationsmitglieder. Für den Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* erscheint dabei charakteristisch, dass sich die konjunktiven Wissensbestände bei allen Organisationsmitgliedern – in unterschiedlicher Ausprägung – widerspiegeln. Explizit deutet sich diese enge konjunktive Relationierung über Konstruktionen an, in denen davon gesprochen wird, Teil eines größeren Ganzen zu sein.

In den einzelnen Dimensionen konnten für den Typus folgende Orientierungen verdichtet werden:

- Normativ orientiert sich der Typus daran, gesellschaftliche Teilhabe durch Bildungsprozesse zu stärken und zu fördern. Gesellschaft wird dabei differenziert im Hinblick auf konstituierende Differenzlinien (z.B. Status, Geschlecht) und im Hinblick auf diesbezügliche Veränderungen betrachtet. Diese Beobachtungen werden genutzt, um zu reflektieren, wie Bildungsarbeit Menschen in der Gesellschaft stärken kann. In die Bildungsarbeit wird damit ein gesellschaftlicher Bezugspunkt eingeschrieben. Es wird darauf abgezielt, in der Bildungsarbeit eine „Gesellschaft im Kleinen", d.h. einen geschützten Rahmen bereitzustellen, in dem partizipatorische und diskursive Prozesse initiiert und begleitet werden können. Die eigene Bildungspraxis wirkt nach dieser normativen Orientierung selbst wieder in die Gestaltung von Gesellschaft ein.
- Hinsichtlich der Vorstellung von Lehrprozessen orientiert sich der Typus daran, Teilnehmende anhand gesellschaftlich relevanter Themen miteinander in einen diskursiven Prozess zu bringen und sie dabei zu begleiten. Dies äußert sich in einem reflexiven Blick auf die eigene Praxis, bei dem situativ die Perspektiven der Teilnehmenden, der Lehrenden oder der inhaltlichen Ziele eingenommen werden. Situativ wird dann auch das jeweilige methodische Handeln gestaltet. Im Gegensatz zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* werden nicht einzelne Aspekte fokussiert, sondern in ihrem Verhältnis zueinander betrachtet. Die Lehrenden verarntworten die Gestaltung des Prozesses, bei der die unterschiedlichen Aspekte – Thema, Interesse der Lernenden und methodisches Arrangement – im Modus der

Verhältnissetzung betrachtet werden. Damit wird das Ziel verfolgt, ein Passungsverhältnis herzustellen.

- Im Hinblick auf die Verarbeitung des Umfelds zeigt sich, dass der Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* Gesellschaft als zentrale Relevanzstruktur anerkennt. Im Gegensatz zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung*, der sich an Finanz- und Förderstrukturen und damit an den Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit abarbeitet, ist beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* Gesellschaft als äußerer Referenzrahmen bereits in der normativen Orientierung verinnerlicht.

In der Zusammenschau lässt sich eine doppelte Verhältnissetzung beobachten: Zum einen werden Gesellschaft und Bildung stets in ihrer Relation zueinander betrachtet und zum zweiten wird sich in der Bildungsarbeit daran orientiert, die einzelnen konstitutiven Momente des Lehrens und Lernens situativ zu relationieren. Dies spiegelt sich letztlich darin wider, dass die Organisationsmitglieder gleichermaßen auf den organisationalen Erfahrungsraum Bezug nehmen und sich als Teil eines Ganzen selbst in Verhältnis zur Gesamtorganisation setzen und dies jeweils auch über die Beschreibung eigener diskursiver Austauschprozesse deutlich machen.

Strukturelle Relationierung des Typus

Den Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* kennzeichnet, dass die normative Orientierung gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung herzustellen in einer reflexiven und prozessorientierten Vorstellung von Lehrprozessen mündet, während äußere Relevanzstrukturen in Form einer Gesellschaftsperspektive bereits in der normativen Perspektive verinnerlicht sind. Die Dimensionen – so konnte in einem weiteren abstrahierenden Interpretationsschritt herausgearbeitet werden – sind dabei im Modus der *Reflexion* miteinander verbunden.

In der normativen Orientierung wird das Verhältnis von Gesellschaft und Bildung reflektiert und damit „Gesellschaft“ als Relevanzstruktur des Umfelds in die eigene Norm integriert und intern verarbeitet. Gesellschaftliche Veränderungen werden im Hinblick auf deren Bedeutung für die Teilnehmenden antizipiert und mit der damit verbundenen Rolle der eigenen Bildungsarbeit verknüpft. Damit wird wiederum reflexiv eine Vorstellung von Lehrprozessen verbunden, nach der in der Bildungsarbeit über die Gestaltung und Begleitung von thematischen Prozessen diskursive und partizipatorische Lernmöglichkeiten geschaffen werden. Zudem wird implizit davon ausgegangen, dass Teilnehmende, die diese Form der Bildungsarbeit erfahren, ihrerseits wieder zur Mitgestaltung von Gesellschaft reflexiv beitragen (Abb. 8).

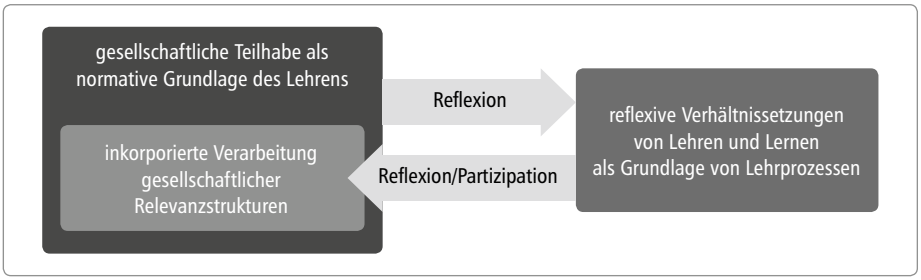

Abbildung 8: Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung

4.3 Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität

Der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität*[32] sieht die normative Grundlage seiner Lehrorientierung darin, dass Bildungsprozesse in der freien Entwicklung des Subjekts in einer Gemeinschaft stattfinden (Kap. 4.3.1). Aufbauend darauf werden Lehrprozesse in einem Spannungsfeld zwischen einer normierenden, konstruktivistischen und extensionalen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen betrachtet (Kap. 4.3.2). Schließlich erkennt der Typus den Weiterbildungsmarkt als zentrale Relevanzstruktur des Umfelds an. Auf den Markt wird strategisch reagiert, indem die eigenen Stärken reflektiert und als Alleinstellungsmerkmal nach außen kommuniziert werden (Kap. 4.3.3).

Dieser Typus wurde im Material durch die Interpretationen der Organisationen B und C herausgearbeitet (Abb. 9). Beide Organisationen bieten eine große Variation an Themen an, sind in Großstädten situiert, wirken in den umgebenden Kreis hinein, sind in kirchliche Trägerstrukturen eingebunden und machen dies – im Gegensatz zu anderen kirchlichen Einrichtungen im Sample – implizit und explizit deutlich. Unterschiede bestehen im Hinblick auf die Organisationsgröße, so ist Einrichtung B mit insgesamt 15 fest angestellten Mitarbeitenden deutlich größer als Einrichtung C, in der fünf fest angestellte Mitarbeitende tätig sind.

32 Mit dem Begriff „Extensionalität" wird auf die Differenzierung zwischen zwischen funktionaler, extensionaler und intentionaler Erziehung zurückgegriffen (Treml, 2000). Während mit funktionaler Erziehung beiläufige Lernprozesse und mit intentionaler Erziehung absichtsvolle Lehr-Lernprozesse beschrieben werden, wird unter extensionaler Erziehung das Schaffen von Situationen, die ein bestimmtes Lernpotenzial beinhalten, verstanden. Extensionalität liegt in Bildungsprozessen dann vor, „wenn der intendierte Lernprozess funktional abläuft. Funktionale Erziehung ist damit quasi eingerahmt von einer intentionalen Erziehungsabsicht" (ebd., S. 80).

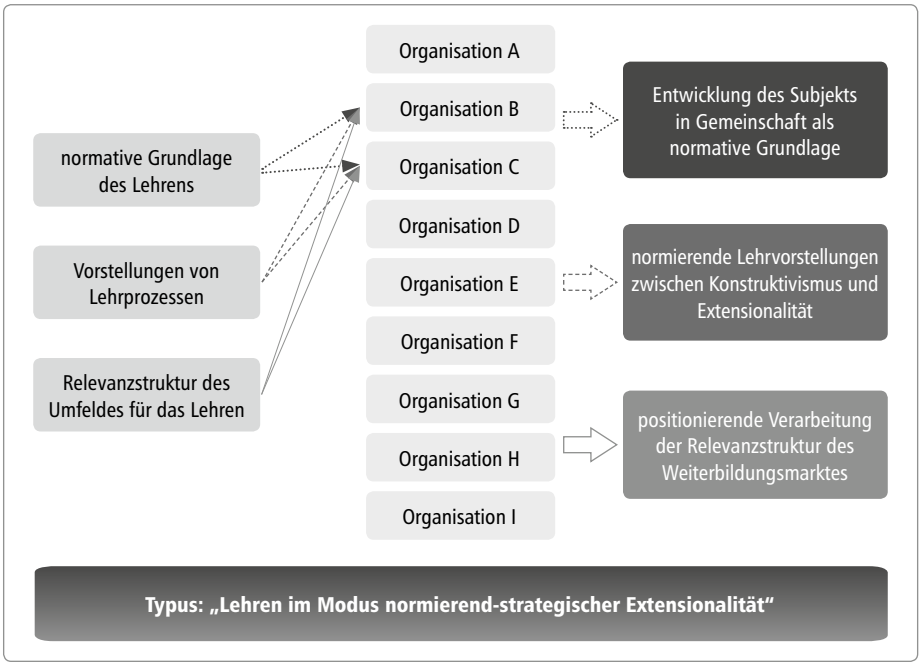

Abbildung 9: Prozess der Typenbildung – Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität

In den folgenden Abschnitten werden die Orientierungen entlang der drei Dimensionen herausgearbeitet, bevor abschließend eine idealtypische Generalisierung des Typus erfolgt (Kap. 4.3.4).

4.3.1 Die Entwicklung von Subjekten in Gemeinschaft als normative Grundlage

Organisationen des Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* zielen mit ihrem pädagogischen Handeln normativ darauf ab, die Entwicklung von Subjekten in und durch Gemeinschaft zu fördern. Es geht diesem Typus darum, Menschen in der Organisation eine Heimat zu geben, in der sie sich gemeinschaftlich entwickeln können. Im Kontrast zum Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* wird das Ziel der pädagogischen Arbeit nicht auf einen *Außenbereich* – wie die Teilhabe an Gesellschaft – bezogen, sondern nach innen gewendet, indem die Organisationen als geschützte Orte konstruiert werden, in denen Begegnung und Bildung stattfinden kann. Diese Perspektive wird im Folgenden am Referenzfall der Organisation B ausführlicher herausgearbeitet, bevor diese Fallanalyse im Hinblick auf die normative Perspektive durch den minimalen Kontrastfall der Organisation C ergänzt wird.

Begegnung als Möglichkeit der Entwicklung von Subjekten (Organisation B)

In Organisation B wird normativ die Entwicklung von Subjekten in und durch Gemeinschaft von allen Organisationsmitgliedern explizit zum Thema gemacht. Es ist Bestandteil des kommunikativ-generalisierenden Wissens der Organisation, dass durch Qualitätsentwicklungsprozesse explizit verankert wird, was gleich zu Beginn des Interviews mit der Leitung elaboriert wird.

> L wir ham des angegangen in dem Qualitätsmanagementsystem als wir uns so beschäftigt haben was heißt eigentlich Qualität was heißt eigentlich dies, was verstehen wir unter Bildung was verstehen wir unter Lernen und Lehren und so weiter (.) mit den Begrifflichkeiten auseinander gesetzt und so ne Impulsfrage gestellt, jeder sollte des in diesen ersten Workshops und Teams mal einbringen und mitbringen so n Dreizeiler was jeder darunter versteht eigentlich er und sie. und dann waren wir bei zwanzig Pädagogen und Pädagoginnen ham wir dreiundzwanzig verschiedene Ansichten gehabt von Lehren und Lernen. natürlich nicht ganz so verschieden, weil die Kollegen und Kolleginnen ja schon auch vor meiner Zeit hier schon lange zusammen arbeiten und hier ja schon ne Hauskultur schon herrschte die auch getragen ist von dem Ansatz (.) christlichen Menschenbild orientiert und die Förderung des Menschen hin zum selbstkritischen und selbstreflektierten sittlichen Subjekt. was natürlich ganz stark zusammenhängt mit dem christlichen Horizont unter dem wir arbeiten oder vor dem wir arbeiten dass sich kirchliches Handeln – in kirchlicher Trägerschaft sind wir ja – kirchliches Handeln als vor allem […] helfendes Handeln verstehen und den Menschen unterstützen will in seinen Bedürfnissen und Bedarfen zur eigenen Lebensbewältigung zur individuellen gemeinschaftlichen im Alltag im Lebenswendepunkten und so weiter.
>
> *Organisation B, Leitung, Z. 36–61, Passage Einstieg*

In der Beschreibung des Prozesses, bei dem die Mitarbeitenden reflektierten, was die Qualität ihrer Bildungsarbeit ausmache, wird kommunikativ-generalisierend die christlich geprägte Einstellung präsentiert, durch Bildung zur Förderung des Subjekts in einer Gemeinschaft zur Lebensbewältigung beizutragen. Die Bedeutung von Gemeinschaft wird dabei theologisch begründet und es wird dargelegt, dass es „Aufgabe unserer Bildungsarbeit“ (Z. 1324) sei, einen Raum zu schaffen, „wo Menschen sich begegnen können und ihre alltäglichen Bedarfe, Bedürfnisse, Probleme, Fragen, Alltagserfahrungen vor dem Horizont des christlichen Glaubens reflektieren, hinterfragen können, ändern können, sich einlassen können“ (Z. 1319–1323). Im Kontrast zu Organisationen des

Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* steht dabei nicht die diskursive Auseinandersetzung mit dem Anderen, sondern vielmehr die Vergemeinschaftung über ein gemeinsames Drittes, den christlichen Glauben, im Mittelpunkt. Es geht daher nicht darum, Differenzen zu reflektieren, sondern eine gemeinsame Einheit zu finden. In diesem Zusammenhang wird an anderer Stelle von der Leitung auch davon gesprochen, „dass wir den Menschen Heimat bieten" (Z. 1079). Heimat wird hier als spiritueller, geistiger Ort konstruiert, der sich in und durch die Gemeinschaft der Organisation verfestigt.

Diese auf Basis theoretischen Wissens präsentierte normative Einstellung durchdringt auch die Diskussion der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, in der immer wieder auf Begriffe wie Gemeinschaft, Begegnung und Beziehung Bezug genommen wird. Im Kontext der eigenen Lehrpraxis werden diese Begriffe didaktisch handlungsleitend.

Bw ich halt öfters längere Kurse und ich mach gern ne Vorstellungsrunde die ich dann nicht nur die Erwartungen äh sagen lassen wo sie herkommen sondern auch dezidiert frage und was glauben sie oder was können sie in die Gruppe mit einbringen? also bei so Mehrtageskursen und da schauen mich immer manche ein bisschen sehr fragend an sach ich muss nich viel sein, kann sein sie können gut singen oder sie können gut zuhören oder? und es is eigentlich ähm ich merk das hat ne Auswirkung auf die Gruppe dass sie sich mitverantwortlicher
Dw └stimmt ja┘
Bw fühlen und ähm ob ma des dann abruft und ob des äh wirklich stattfindet also ich ich komm dann schon wieder drauf zurück und sag sie ham doch gut gesungen woll wer jetzt nicht zum Schlusss n Lied singen oder so ja? aber alles kann man nicht wirklich dann einbringen aber wirklich auch sich Methoden zu überlegen, dass die Leute sich dadrin äh das die Mitverantwortung übernehmen (.) […]muss keinen inhaltlichen Zusammenhang ham mit dem
Dw └hmhm┘
Bw was mer vorher macht ähm aber so was stärkt die Gruppe und es stärkt die Mitverantwortung und des find ich is auch des was die Kurse lebendiger macht
Ew └(völlig)┘

Organisation B, HPM, Z. 406–446, Passage: Mitverantwortung

In den Ausführungen über die Mitverantwortung der Teilnehmenden wird deutlich, dass es der Gruppe um die Stärkung des Subjekts und der Gruppe, der Gemeinschaft der Lernenden, geht. Diese wird vor allem über biografieorientierte Methoden hergestellt, die unabhängig vom Inhalt Teilnehmende in das Gruppengeschehen einbinden. Es geht

dabei also nicht primär um die eigene Verantwortung für den Lernprozess, wie das beispielsweise im Referenzfall D des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* deutlich gemacht wurde, sondern um die Mitverantwortung für die Gemeinschaft. Zudem wird im Kontrast zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* deutlich, dass die normative Orientierung den jeweiligen Lerngegenständen und Inhalten vorgelagert erscheint. Das heißt, die Entwicklung des Subjekts in der Gemeinschaft wird als Ausgangspunkt für die anschließende thematische Bildungsarbeit betrachtet. Die normative Perspektive wird an anderer Stelle von den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden mit der eigenen Trägerstruktur in Verbindung gebracht. So wird auch von der Gruppe der Haupamtlichen der Begegnungsaspekt als Kernmerkmal der Einrichtung betrachtet und auf ein „christliches Menschenbild" zurückgeführt, dass in der Einrichtung „gelebt" werde. Die Orientierung an der Stärkung des Subjekts durch Gemeinschaft wird durch die eigene Trägerstruktur begründet. Diese Orientierung an einem solchen Menschenbild, die über den wertschätzenden Umgang gelebt werde, stehe „vor allem anderem Inhaltlichem" (Z. 1916–1917). Im Gegensatz zu anderen Einrichtungen seien Teilnehmende bei ihnen keine „Nummern" (Z. 2202), sondern würden als Personen wahrgenommen und wertgeschätzt werden.[33] Die Begriffe „Gemeinschaft", „Begegnung" und „Beziehung" werden dabei zum normativen Referenzrahmen des pädagogischen Handelns, der sich wiederum auch in der Diskussion mit Kursleitenden niederschlägt.

Aw	aber was ich jetzt glaub ich schon so rausgehört hab
Cw	└hm┘
Aw	und was ich mir vorstelln kann dass es in allen Bereichen is
	was du gesagt hast dass die Beziehung. wichtig is also die
Cw	└mhm mhm┘
Aw	Erwachsenen bilden sich nicht nur fort weil se des vielleicht
	beruflich brauchen, (.) ähm sondern da geht's ganz viel auch
Bw	└mhm┘
Aw	drum ich möchte für mich was mitnehmen ich möchte in ner Gruppe
	sein ich will mich wohlfühln und äh Beziehung is irgendwie
	wichtig; entweder du musst a gute Beziehung zum Referenten
	aufbaun damit du dir von dem was sagen lassen willst
Cw	└mhm┘

33 Allerdings wird im weiteren Verlauf der Passage diskutiert, inwiefern sich das christliche Menschenbild von einem humanistischen unterscheide. Die Gruppe kommt hier zu keinem Schluss und suspendiert das Thema lachend mit dem Verweis darauf, dass dies eine sehr spannende Diskussion sei. Daran zeigt sich, dass die Gruppe sich in ihrem Handeln auf den Modus der Wertschätzung beruft, die Explikation dieses konjunktiven Wissens jedoch nicht möglich erscheint.

Aw oder ich möchte Beziehung zu den anderen ham also ich denk auch
in den Grundwissenkursen is die Gruppe wichtig
Cw └hmhm
Bw └würd ich da auf
alle Fälle so sehn ich denk so berufliche Weiterbildung is
vielleicht äh wäre was anderes aber da also man merkt dass da
viel auch Freundschaften (.) schon entstanden sind und die
wirklich aneinander Anteil nehmen und von daher

Organisation B, KL, Z. 214–237, Passage: Einstieg

In der Beschreibung, dass die Beziehung eine gemeinsame Klammer der Bildungsarbeit darstelle, dokumentiert sich in Homologie zur Perspektive der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, dass die Orientierung an der Bedeutung von Beziehung und Gemeinschaft von den Kursleitenden konjunktiv geteilt wird. Anders als bei den Hauptamtlichen wird dies hier auch im Hinblick auf die pädagogische Beziehung ausdifferenziert. Durch den Verweis auf die entstehenden Freundschaften und die gegenseitige Anteilnahme dokumentiert sich die normative Orientierung an der Bedeutung der Gemeinschaftsbildung in der Bildungsarbeit für Organisation B.

Schließlich zeigt sich, dass die normative Orientierung an der Entwicklung von Subjekten auch von den Verwaltungskräften wahrgenommen wird.

Aw was ich jetzt so nett finde ist dass sich jetzt diese Gruppen bilden
in den langjährigen Kursen zum Beispiel; obwohl in
Bw └ja; ja┘
Aw den Kreativkursen auch also wenn dann tun immer die Gleichen
Cw └mhm┘
Aw diese Kurse buchen und des ist mir jetzt aufgefallen kürzlich
Bw └mhm┘
Aw wo der der eine angerufen hat hat er gesagt er möchte jetzt unbedingt
in diesen Kurs wo die und die und die noch drin sind
Bw └ja┘
Aw weil jetzt sin mer schon so lang beieinander und des wolln wer
Bw └ja┘
Cw └ich mein solche Kurse
hats ja vorher auch scho geben; die aktuelle Kunstausstellung
Aw noch┘ └genau┘
Cw oder des Chi Gong die sind ja a so äh Frauen die wo sie scho
Aw └ja wo immer die gleiche

Cw über Jah- über Jahre hinweg und (.) die die sich schon anmelden
Aw Gruppe dabei is┘
Bw └über Jahre zusammen sind ja┘
Aw └genau ja┘
Cw wenn der letzte Kurs aus is also dann also es gibt ein paar so
Aw └mhm jaja sofort schon┘
Cw so n paar so Kurse wo
Aw └die möchten dann beieinander bleiben und
Cw └mhm die
Aw sagen des probiern wir (.) mhm
Cw kennen sich schon gut und des für die is des einfach
Bw └mhm ja des
is ja auch von uns gewollt […]in den Kreativkursen des is ja
Aw └genau mhm mhm┘
Bw son son Schlagwort mit dem man eigentlich auch werben […] und
des is ja trifft ja eigentlich genau diese Gruppen-äh-zusammengehörigkeit
Aw └genau des┘ └dass so ne
Aw Beziehung entsteht zwischen den Leuten ja

Organisation B, Verwaltung, Minute 14f., Passage: Gemeinschaft

Indem die Verwaltungskräfte beschreiben, dass die Teilnehmenden beeinander sein wollten und diese Zugehörigkeit von der Organisation auch gewollt werde, zeigt sich, dass sich die Orientierung am Ziel der Entwicklung des Subjekts in und durch Gemeinschaft auch bei den Verwaltungskräften niederschlägt. Zudem wird deutlich, dass sie das kommunikativ-generalisierende Wissen der Organisation teilt und sich explizit damit identifiziert.

Zusammenfassend zeigt sich in der Relationierung der Akteursperspektiven in Organisation B, dass alle Organisationsmitglieder die Bedeutung von Gemeinschaft, Gruppenzugehörigkeit und Begegnung normativ hervorheben. Der Blick ist damit – im Gegensatz zu Organisationen des Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* oder *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* – nicht nach außen, sondern nach innen auf das Gemeinschaftserleben der Teilnehmenden gerichtet. Die Organisation repräsentiert aus Sicht der Organisationsmitglieder eine innere und geistige Heimat für die Entwicklung der Teilnehmenden. Durch die Hervorhebung von Begegnung und Gemeinschaft zeigt sich implizit eine Hierarchisierung zwischen Sozialität und Inhaltlichkeit, bei der Inhaltlichkeit der Sozialität untergeordnet wird. Die Hervorhebung dieser Sozialität wird von der Leitung und den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden explizit christlich begründet.

Die Insel des Andersseins (Organisation C)

Der minimale Kontrast zu Organisation B stellt im Sample Organisation C dar. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass auch hier die Gemeinschaft der Teilnehmenden normativ hervorgehoben wird und der Blick nach innen gerichtet wird. Im Gegensatz zu Organisation B handelt es sich bei Organisation C um eine kleine Einrichtung, in der insgesamt drei hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende angestellt sind, von denen zwei Leitungspositionen übernehmen. In der Datenerhebung wurde hier anders als bei den anderen Organisationen vorgegangen.[34] So werden im Folgenden Ausschnitte aus dem Interview mit den beiden Leitungspersonen sowie aus der Gruppendiskussion der Gruppe „Erwachsenenbildung" kontrastierend interpretiert.

Im Interview mit den beiden Leitungen wird auf den Eingangsimpuls mit der Beschreibung der eigenen Ziele in der Bildungsarbeit reagiert.

L1 würd ich sagn bei wir legen Wert darauf, dass Menschen bei uns ähm (2) in der der Form lernen können dass sie möglichst häufig auch selber beteiligt sin, selber aktiv werden können äh mit ihren Erfahrungen hier andocken können und die einbringen können äh und des (3) so zu ner aktiven eigenen Lern- ja? Lerngestaltung kommt (.) da bin ich dann nah dran an einer u-unserer Geschichte von eher Lernräume zu gestalten als @(Lernzielen)@ zu agiern zum Beispiel (4) so da glaub ich (3)

L2: ja und was da anschließt wär, also net nur für sich sondern mit andern also dass die sich auch gegenseitig […]aber die die lernen ja aneinander und miteinander also diesen Prozess (.) der spielt da auch ne Rolle

Organisation C, Leitung, Z. 16–36, Passage Einstieg

In der Passage wird über die Beschreibung, dass die Einrichtung Lernräume eröffnen solle – deutlich impliziter als in Organisation B – auf die Bedeutung der Gemeinschaft verwiesen, die aneinander und miteinander lernt. Es geht darum, „unterschiedliche Milieus und Generationen ins Gespräch" (Z. 56) zu bringen. Dabei wird – ähnlich wie in Organisation B – argumentiert, dass dies für viele Teilnehmende schon etwas Besonderes

34 In Organisation C wurden ein Interview mit den beiden Leitungen sowie zwei Gruppendiskussionen mit in der Erwachsenbildung agierenden Akteuren (bestehend aus den beiden Leitungen und zwei Kursleitenden) und mit in der Familienbildung tätigen Akteuren (bestehend aus der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, einer Kursleiterin und der Verwaltungskraft) geführt. In der Interpretation des Referenzfalls werden das Interview mit den beiden Leitungen sowie die Gruppendiskussion „Erwachsenenbildung" herangezogen. Auf eine Darstellung der Gruppendiskussion „Familienbildung" wird in diesem Kapitel verzichtet. Diese Entscheidung basiert darauf, dass in beiden Gruppendiskussionen und im Leitungsinterview deutlich wird, dass die Bereiche voneinander abgegrenzt werden und die Familienbildung als eigenständiger, aber in sich geschlossener Bereich der Organisation wahrgenommen wird. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass bereits in der Eingangspassage der Gruppe Familienbildung sich die zentralen, im Folgenden anhand der Erwachsenenbildung aufgezeigten Orientierungen zumindest kommunikativ-generalisierend widerspiegeln.

sei, was vor der eigentlichen inhaltlichen-pädagogischen Arbeit stehe. Darüber hinaus wird im Laufe des Interviews immer wieder betont, dass es darum gehe, ein „bisschen Atmosphäre zu machen“ (Z. 410) und „was zu trinken und auch mal nen Imbiss oder Kekse“ (Z. 411–412) bereitzustellen. Darin dokumentiert sich, dass die Leitungen davon ausgehen, über die Gestaltung der Atmosphäre eine Voraussetzung für gemeinschaftliche Lernprozesse zu schaffen. Darüber hinaus werden auch hier der personale Bezug und die Beziehung zu den Teilnehmenden zum expliziten Thema der Leitungen. So wird hier das „personenbezogene Arbeiten“ (Z. 435) hervorgehoben und zum Ausdruck gebracht, dass Teilnehmende nicht als Nummern, sondern als Personen wahrgenommen werden.

In der Diskussion mit der Gruppe der Lehrenden im Bereich Erwachsenenbildung spiegelt sich diese normative Blickrichtung auf den personenbezogenen Umgang mit Teilnehmenden auch darin wider, dass sich die Gruppe immer wieder mit der pädagogischen Beziehung und einer damit verbundenen Zielperspektive der Ermöglichung von „Lernen auf Augenhöhe“ auseinandersetzt. Die Herstellung von einer symmetrischen Gemeinschaft erscheint der Gruppe dabei wichtig, wie am Beispiel des biografieorientierten Arbeitens deutlich gemacht wird.

Dm aber wenn ich Biographie ernst nehme is jeder und jede Fachfrau
Fachmann für sich und wenn wir mit dem Material mit dem
Bw: └genau genau┘
Dm: Lebensstoff arbeiten dann kanns nur Augenhöhe geben (.) ja,
Bw: └ja genau
(.) und des is eigentlich schön is wenn jemand was mitbringt und
des einbringt (.) eben sein und ihr Wissen dass
Dm: └ja (.) ja┘
Cw: └ja ich fühl mich nie
(.) höher oder anders

Organisation C, Gruppe EB, Z. 581–592, Passage Rollenverhältnisse

In dieser Beschreibung deutet sich an, dass davon ausgegangen wird, dass es für Lernprozesse entscheidend ist, wenn Teilnehmende ihr (Vor-)Wissen einbringen können. Damit richtet die Gruppe das Ziel ihrer Bildungsarbeit nach innen, d.h. auf die Biografien und Entwicklungsmöglichkeiten von Lernenden. Die eigene Rolle als Lehrende wird dabei in den Hintergrund gerückt und eine Asymmetrie in der Rollenverteilung explizit abgelehnt, indem man sich nicht „höher“ und damit den Teilnehmenden überlegen fühle. Diese Strategie der Auflösung von Asymmetrie hat vor allem Auswirkungen auf die Vorstellungen von Lehrprozessen in Organisation C (Kap. 4.3.2). Normativ geht es darum, dass die Lehrenden sich gleichrangig in die Gemeinschaft der Lernenden integrieren.

Diese Gemeinschaft wird – wiederum ähnlich wie in Organisation B – auf ein gemeinsam geteiltes Menschenbild zurückgeführt. So wird hier davon gesprochen, „eine gemeinsame Basis zu haben, die darin bestehe „wie wir auf andere Menschen gucken". Die Kriterien dafür seien zwar „unausgesprochen" es gehe aber um einen „talentorientierten" und entwicklungsorientierten Blick. Lehrende, die nicht „menschenbildskompatibel" oder „deckungsgleich" arbeiten würden, würden „nicht rein" gelassen werden (Z. 1504–1529). Mit dieser Perspektive wird – im Kontrast zu Organisationen B – ein christlicher Hintergrund implizit eingeführt. Interessant erscheint zudem, dass das Menschenbild auch als Auswahlkriterium für die Zusammenarbeit in der Organisation dargestellt wird. Damit wird explizit ein konjunktiver Erfahrungsraum unterstellt, mit dem die Einrichtung zu einem exklusiven Raum wird, in dem nur ausgewählte Menschen zusammenarbeiten.

In der Zusammenschau der Akteursperspektiven deutet sich für Organisation C ebenfalls eine konjunktiv geteilte normative Perspektive an, nach der die Bildungsarbeit auf die Förderung des Subjekts durch eine – hier atmosphärisch inszenierte – Gemeinschaftsbildung abzielt. Dabei wird sich auf ein implizites christliches Menschenbild berufen, welches die Entwicklungsfähigkeit von Menschen in den Mittelpunkt rückt.

Zusammenfassung

Für die normative Fundierung der Lehrorientierung des Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* erscheint zunächst ein nach innen gewendeter Blick charakteristisch. Während es bei den Typen *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* um die Vertretung der Interessen der Einrichtung nach außen geht und beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* um die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe durch Bildung, steht hier die Entwicklung des Subjekts in und durch die Gemeinschaft der Organisation im Zentrum. Bildungsarbeit wird als Praxis konstruiert, die dazu beiträgt, Lernende hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklung zu stärken. Dazu wird ein Lernraum bereitgestellt, der Teilnehmenden Heimat gibt, und in der sie in der Gemeinschaft mit anderen lernen können. In der Zusammenschau beider Referenzfälle kann zudem argumentiert werden, dass diese normative Orientierung vor dem Hintergrund eines christlichen normativen Bezugsrahmens stabilisiert wird. Schließlich erscheint ein spezifisches Relationierungsmuster der Akteursperspektiven typisch. So wird explizit eine gemeinsame Perspektive hergestellt (oder unterstellt), die sich darin äußert, dass alle Organisationsmitglieder das geteilte kommunikativ-generalisierende Wissen um die Bedeutung der Gemeinschaft und der Entwicklungsfähigkeit von Menschen kennen und in den Gesprächen zum Ausdruck bringen.

4.3.2 Normierende Lehrvorstellungen zwischen Konstruktivismus und Extensionalität

Lehrprozesse werden vom Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* vor dem Hintergrund der normativen Perspektive interpretiert. Um die Entwicklung des Subjekts in und durch Gemeinschaft zu fördern, bedarf es aus Sicht des Typus einer aktivierenden Lehre, die Teilnehmende miteinander ins Gespräch bringt. Durch die Lehrtätigkeit sollen die Eigentätigkeit der Subjekte angeregt und Gruppenprozesse gestärkt werden. Die Auseinandersetzung mit konkreten Lerngegenständen nimmt dabei eine nachgeordnete Rolle ein. Inhalte werden tendenziell kontingent, da die Interessen der Teilnehmenden und die Entwicklung der Gruppe im Zentrum der Betrachtung stehen. Insofern stellt der Typus im Hinblick auf die Vorstellungen über den Lernprozess den maximalen Kontrast zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* dar. Der Typus bezieht sich explizit auf ganzheitliche und konstruktivistische Ansätze, bei denen die extensionale Gestaltung von Lernarrangements und die Begleitung von Lernenden fokussiert werden. Interessant erscheint dabei, dass dieses explizite Wissen um eine „angemessene" Lehre normierend auf die Beschreibung der organisationalen Handlungspraxis wirkt. Über die Praxis wird gesprochen, indem immer wieder Bezug darauf genommen wird, wie die Praxis aussehen sollte, bzw. darüber, wie sie *nicht* sein sollte. Diese normierende Vorstellung wird im Folgenden anhand der beiden Fälle der Organisationen B und C nachgezeichnet. In Organisation B spielt der explizite Austausch über die Lehrpraxis im Rahmen des Qualitätsmanagements eine zentrale Rolle. Dadurch lässt sich bei allen Organisationsmitgliedern die Wirkmächtigkeit einer konstruktivistischen Norm – in unterschiedlicher Ausprägung – nachzeichnen. In Organisation C findet der Austausch eher informell im gemeinsamen Agieren statt. Die hier implizit bleibende Norm der extensionalen Raumgestaltung zeigt sich in der Beschreibung der Handlungspraxis.

Die Wirkmächtigkeit konstruktivistischer Normen (Organisation B)

In Organisation B wird von allen Akteuren auf den eigenen Qualitätsmanagementprozess verwiesen, der zu Beginn auch dazu genutzt wurde, die Kriterien der Qualität von Lehren und Lernen zu reflektieren. Dies wird zu Beginn des Interviews mit der Leitung hervorgehoben.

> L wir ham uns dann relativ schnell eigentlich n paar Grundkonstanten ham sich herausgestellt die sowohl mit diesem Ansatz den ich grad verdeutlicht hab[35] als auch mit den modernen pädagogischen äh Theorien, die es gibt die Ermöglichungsdidaktik des offenen Lernsettings der Teilnehmendenorientierung der stark partizipativen ergebnisoffenen Methodik und Didaktik so in

35 Gemeint ist hier das helfende Handeln, das im Ausschnitt zur normativen Orientierung in der Passage „Einstieg" auf Seite 122 dargestellt wurde.

> Übereinklang gebracht sind. also es passt eigentlich so dass was so im pädagogisch wissenschaftlichen Bereich äh Mainstream war oder ist mit dem was kirchliche und Erwachsenenbildung als Idee als Vision hat eigentlich relativ gut zusammen und insofern verfolgen wir hier einen kann man sagen kirchlich modifizierten ermöglichungsdidaktischen Ansatz ja,? Siebert und co. ja und das heißt natürlich besondere Herausforderung für die Lehrenden und im Hinblick auf die Offenheit des Lernerfolgs und das was sich im Seminar quasi an – ja da kommt jetzt wieder systemische Theoriebildung dazu – also was sich im System der Gruppe der Teilnehmenden im Dialog mit dem Referenten in der Zusammenarbeit in dem gemeinsamen Lehren und Lernen die sich da gemeinsam auch unterwegs oder auf den Weg machen in dieser Lerngemeinschaft was sich da dann herausbildet und tut. ja, mit den ganzen Konnotationen Kontrasterfahrungen und so weiter also alles das was da mitschwingt das versuchen wir natürlich auch dann umzusetzen gut, Theorie, ja? Idealvorstellung

Organisation B, Leitung, Z. 62–85, Passage Einstieg

In dem beschriebenen „kirchlich modifizierten ermöglichungsdidaktischen Ansatz" wird kommunikativ-generalisierend die – im Qualitätsmanagement reflektierte –„Idealvorstellung" der pädagogischen Praxis als Verbindung der eigenen, christlichen Perspektive mit einem konstruktivistischen didaktischen Ansatz dargestellt. Im Kontrast zu den Typen *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* und *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* wird anhand der Beschreibung der Idealvorstellung ein theoretisches Modell von Lehren und Lernen als normierender Bezugspunkt für die Lehrtätigkeit gesetzt.

Die durch die Leitung explizierte Norm durchzieht die Perspektive aller Organisationsmitglieder. Charakteristisch für die Gruppe der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden erscheint, dass auch hier die Frage nach dem Lehren bereits im Eingangsimpuls durch den Verweis auf den Qualitätsentwicklungsprozess, bei dem ein Kriterienkatalog zum Umgang mit Teilnehmenden entwickelt wurde, gerahmt wird. Zudem zeigt sich in der Diskussion, dass Lehrprozesse in Verbindung mit einer wertschätzenden Sicht auf Teilnehmende beschrieben werden. Im Kontext dieser Kombination geht es der Gruppe darum, „Mitverantwortung" anzuregen und das Vorwissen der Teilnehmenden zu aktivieren, indem „der Schatzkasten aufgesperrt" (Z. 707) werde. Diese methodisch versierte Anregung von Lernenden spiegelt sowohl die normative Perspektive der Organisation als auch eine konstruktivistische Norm des Lehrens wider. Besonders auffällig erscheint, dass diese Norm in der Diskussion durch die Konstruktion des negativen Gegenhorizonts der „reinen Wissensvermittlung" ihre Kontur gewinnt. Dies zeigt sich in einer Passage besonders deutlich, in der die Gruppe ihre eigene Rolle in Lehr-Lernprozessen reflektiert.

Cw └wie sehtn wie sehtn ihr eure Rolle dann
als ähm auf der auf der anderen Seite, is es wirklich mehr (.)
dann pr- bei dir isses dann n Prozess begleiten mehr oder?
Ew └hmhm
Dw └hmhm
Cw das heißt dann geht's irgendwie nich geht's nich um die reine
Wissensvermittlung es geht um (.) um was geht's euch?
Hm └ Ja
Theologie is glaub ich überwiegend Wissensvermittlung also
Cw └@(.)@
Hm da fall ich ein bisschen raus mit Theologie und Ethik bei uns is eigentlich im
Moment fast nur Input (.) und die hörn zu aber sie akz- sind sehr aktiv dabei
wenn sie irgendwie emotional betroffen sind;

Organisation B, HPM, Z. 659–672, Passage Eigene Rolle

In der Passage wird die eigene Rolle als Prozessbegleitung präsentiert und vom negativen Gegenhorizont einer „reinen Wissensvermittlung" semantisch abgegrenzt. In der Beschreibung des Herausfallens der Theologie dokumentiert sich, dass die eigene Norm von Hm zwar anerkannt wird, er ihr aber nicht gerecht zu werden scheint. Im Anschluss daran widmet sich die Gruppe in einem Unterthema den Möglichkeiten des methodischen Anknüpfens an das Vorwissen der Teilnehmenden, bevor Ew wieder auf die Äußerungen von Hm zu sprechen kommt.

Ew Ich hak gedanklich noch noch bei der Theologie? irgendwie.
ähm (.) weil du sagtest ihr des is reine Wissensvermittlung.
eigentlich is des doch schade. Ähm
Hm └irgendwie schon ja
Cw └isses auch glaub ich
nich oder (.) so wie dus erzählts hast
Ew └na ich glaub des-┘
Hm └aufn ersten aufn ersten Eindruck schon des is (.)
Vortrag mit Diskussion (.) also mal klassisch
Cw └hmhm┘
Aw └°@(.)@°┘
Ew └aber eigentlich
wäre es ein klassisches Feld was anders zu machen
Me └°@(.)@°┘
Hm └auch-┘

Organisation B, HPM, Z. 812–891, Passage Eigene Rolle

In dieser anschließenden Passage dokumentiert sich, dass das Herausfallen aus der Norm von der Gruppe nicht akzeptiert und mit der direkten Handlungsaufforderung verknüpft wird, die Praxis anders zu gestalten. Im weiteren Verlauf der Passage führt die Gruppe die Möglichkeiten der anderen Gestaltung aus, indem darauf verwiesen wird, dass das Thema „Glaube" etwas „ganzheitliches" sei und „Spiritualität" auf Erfahrung basiere und nicht über ein „kognitiv Sitzen im Vortrag" (Z. 840–845) vermittelt werden könne. Lernen wird hier als Machen von Erfahrungen beschrieben. So sei es Aufgabe der Lehrenden, hier methodisch einen anregenden Erfahrungsraum bereitzustellen. Implizit deutet sich damit an, dass sich die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden an der extensionalen Gestaltung didaktischer Lernräume orientieren, nach der sie methodisch intentional Erfahrungen der Lerngruppe ermöglichen. Interessant erscheint an der Passage weiterhin, dass die Gruppe durch Hm immer wieder validiert wird, worin sich eine Annäherung an die organisationseigene Norm dokumentiert. Schließlich verweist die Gruppe am Ende der Passage darauf, dass auch der Bereich Theologie „Erlebnis und Begegnung" sei und dass Hm, der noch nicht lange dabei sei, langfristig den Bereich auf dieses Ziel hin entwickeln müsse, was erneut von Hm validiert werde. In dieser Passage dokumentiert sich insgesamt zweierlei: Auf der einen Seite zeigt sich, dass die von der Leitung explizierte ermöglichungsdidaktische Norm als Kontrast zum negativen Gegenhorizont einer Wissensvermittlung konstruiert wird. Wissensvermittlung wird dabei nicht als legitimer Bestandteil einer Lehrpraxis verstanden, wie dies beispielsweise beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* der Fall ist, sondern fungiert pauschal als negativer Gegenhorizont. Damit wird auch ein verkürztes Verständnis konstruktivistischer Theorieansätze transportiert, das den Blick auf die Aneignung durch das selbsttätige Subjekt wendet, während die Frage der Anregung durch außen in den Hintergrund rückt. Auf der anderen Seite zeigt sich auch die Wirkmächtigkeit der Norm in der Ablehnung von Hms beschriebener Handlungspraxis und in der Reintegration von Hm durch die Annahme der Vorschläge, die eigene Praxis zu verändern. Die Norm wird von der Gruppe gegenüber Abweichungen verteidigt und führt damit zu einer Verinnerlichung der organisationseigenen normierenden Standards im Hinblick auf die Gestaltung von Lehrprozessen. Zudem werden durch den konstruierten negativen Gegenhorizont der Wissensvermittlung Inhalte tendenziell kontingent, wie an anderer Stelle der Diskussion der Hauptamtlichen deutlich wird.

Dw ich glaub das dieser Beziehungsaspekt einfach so (.) so
Aw └hmhm┘
Dw so zentral ist indem was wir an [...] ähm Seminaren anbieten
Aw └hm┘
Gw └wo
manchmal auch die Inhalte ein bisschen mehr erst in den Hintergrund also nicht ganz in den Hintergrund aber viele kommen
Dw └ja manchmal schon┘
Gw wirklich auch deswegen mal also gen- ich (kann) im Senior- in der Seniorenbildung vorstellen dass diese diese Gemeinschaft und dieses sich Treffen also dass man sich halt vielleicht so irgendwo beim Käffchen trifft aber da trifft man sich man macht noch was einfach und das ist dann im Vordergrund is wo dann das
Dw └hmhm hmhm┘
Gw andere eher so n bisschen nach hinten rutscht.

Organisation B, HPM, Z. 294–311, Passage: Sozialität

In dieser Passage werden Inhalt und Sozialität gegenübergestellt. Für die beschriebene Zielgruppe wird angenommen, dass die Beziehung untereinander von größerer Bedeutung sei. Das Kontingentwerden von Inhalten wird damit implizit über die Antizipation von Teilnehmerperspektiven legitimiert. Durch die Perspektivübernahme werden Inhalte in Relation zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden nach Sozialität betrachtet und weniger aus einem eigenen inhaltlichen Anspruch heraus.

Interessant erscheint nun, dass diese verinnerlichte Norm auch bei den Kursleitenden eine Entsprechung findet, obwohl diese im Kontrast zu den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden davon ausgehen, dass die Methodik ausgehend von den eigenen Inhalten entwickelt werden müsse. Die wahrgenommene konstruktivistische Norm der Organisation wird daher kritisch diskutiert.

Bw so moderne Konzepte heißts ja eigentlich immer ähm (.) es müsste eigentlich funktioniern ohne Vortrag und indem man alles gemeinsam macht und da hab ich immer bisschen Probleme weil ich find des geht jetzt bei den Themen nicht gut; und wenn ich dann weil ich auch Kursleitung mach wo ich also n Kurs betreue und die andern Dozenten hör merk ich dass Vortrag immer noch sehr verbreitet is und oft auch gewünscht is und ankommt es is nich so dass es n Vortrag immer schlecht is. des kommt drauf an wie einer redet und wie auch Gespräch entstehn kann aber ich kenn auch Referenten die fast nur reden und alle sind gebannt und es gibt andere wos halt nicht funktioniert gell,
Cw └mhm┘

Aw	ja ich glaub es kommt einfach auch wieder auf die Zielgruppe an
	und ich denk sie ham einfach auch a Zielgruppe die sowas
	erwartet; (2) also die rebelliern ja auch wenn se jetzt ständig
Bw	└ja (.) würd ich auch sagen┘
Cw	└mhm┘
Aw	alles selber in Gruppen erarbeiten müssten dann würden sie
Bw	└des wollns gar net┘
Me	└@( )@┘
Aw	sagen was soll die Referentin wir zahln doch die net wenn wir
	hier alles selber machen also ich glaub da is dieses
Cw	└ja┘
Dw	└mhm┘
Aw	Verständnis von Bildung des verändert sich erst langsam

Organisation B, KL, Z. 644–669, Passage: Zielgruppe und Erwartungen

In diesem Abschnitt beschreibt die Gruppe mit der Formulierung der „modernen Konzepte“ implizit die wahrgenommene Norm der Einrichtung. Analog zu der Gruppe der Hauptamtlichen dokumentiert sich hier implizit eine Gegenüberstellung von erzeugungs- und ermöglichungsdidaktischen Konzepten. Anders als bei den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird der Vortrag allerdings als Bestandteil von Lehrprozessen nicht pauschal abgelehnt. Vielmehr wird er im Hinblick auf den Vortragsmodus und die Erwartung der Teilnehmenden differenziert betrachtet und es wird ihm eine klare Berechtigung in der Handlungspraxis zugeschrieben. Zudem wird die alleinige Erarbeitung von Gruppen nicht pauschal als Fokus der Lehre akzeptiert. Damit deutet sich an, dass die konstruktivistische Norm der Organisation kommunikativ-generalisierend wahrgenommen wird, diese aber handlungspraktisch problematisiert wird. Dies zeigt sich auch an anderen Stellen der Diskussion, in der handlungstheoretische Lehrkonzepte mit einem konstruktivistischem Vokabular beschrieben werden. Dass die Gruppe die normierende Organisationsperspektive nicht offen kritisiert, sondern sich kommunikativ-generalisierend darauf einlässt, zeigt sich daran, dass am Ende die Spannung durch eine Temporalisierung aufgelöst wird. Damit wird implizit darauf verwiesen, dass sich ein (verkürztes) konstruktivistisches Bildungsverständnis mit der Zeit auch bei den rebellierenden Teilnehmenden durchsetzen werde. Die normierende Lehrvorstellung schlägt sich daher auch bei den Kursleitenden durch, führt hier aber zu Irritationen der Handlungspraxis.

Im Hinblick auf die Vorstellungen von Lehrprozessen zeigt sich bei den Verwaltungskräften, dass diese das kommunikativ-generalisierende Wissen in der Betonung von Gruppenprozessen teilen. Auf die Frage, wie sich das Lehren in den vergangenen Jahren verändert habe, beschreibt die Gruppe vor allem die Veränderung von Medien, wie das Arbeiten mit Beamer und Power-Point-Präsentationen.

Bw mhm ja doch des hat sich schon (.) schon verändert; also gut ältere äh Referenten zum Beispiel jetz wo mer scho gsprochen ham über einen älteren Dozierenden der hat schon der wird seine Methode (.) kann ich mir vorstelln nimmer ändern, aber manche andere mussten sich a schon umstelln da da hats eben geheißen es is wird verlangt, dass man mit dem und dem Medium einfach
Aw └mhm┘
Bw dann auch äh arbeitet; und des muss einfach dann auch so funktioniern und auch nen gewissen Standard haben die Unterlagen müssen eben zum Beispiel im Kopf des Thema beinhalten den Tag beinhalten den Kurs beinhalten dass da eben net Verwechslungen gibt und wir raten müssen wo gehören die
Aw └mhm┘
Bw Unterlagen hin; (.) des is also auch schon ein gewisser es wird muss halt auch irgendwie dann standardisiert werden

Organisation B, Verwaltung, Minute 59f., Passage: Veränderungen

In dieser Passage zeigt sich ähnlich wie bei den Kursleitenden eine Entwicklungsperspektive im Hinblick auf didaktische Gestaltung, die hier über den Einsatz von Medien bestimmt ist. Während ältere Referenten ihre Arbeitsweise beibehielten, seien jüngere aufgefordert, ihre Methoden an die Anforderungen der Organisation anzupassen. Darin dokumentiert sich, dass die Einrichtung über Normen verfügt, die explizit „verlangt" werden und dazu führen, dass Dozierende sich umstellen müssen. In der Beschreibung der Vereinheitlichung von Kursmaterialen deutet sich an, dass Normen in Organisation B über Standardisierungsprozesse kommuniziert werden und diesen eine hohe Wirkmächtigkeit zugeschrieben wird.

In Organisation B zeigt sich über alle Akteursgruppen hinweg, dass auf einer kommunikativ-generalisierenden Wissensebene moderne pädagogische – konstruktivistische – Konzepte als Norm wahrgenommen werden und über die Abgrenzung zum negativen Gegenhorizont der Wissensvermittlung handlungsleitend wirksam werden. In der Relation der Akteursperspektiven zeigt sich zudem, dass diese Norm über Standardisierungsprozesse explizit kommuniziert zu werden scheint. So sind alle Akteure hinsichtlich der eigenen Standards sprachfähig. Das Sprechen über die eigene Praxis wird durch ein konstruktivistisches Vokabular normiert. Gleichzeitig wird damit der Blick vor allem auf die methodischen Aspekte des Lehrens sowie auf die Entwicklung der Lernenden gerichtet, während Inhalte und Themen tendenziell in den Hintergrund treten. Auf der handlungspraktischen Ebene gehen mit der konstruktivistischen Norm allerdings auch Irritationen einher, die sich in einer starren Gegenüberstellung erzeugungs- und ermöglichungsdidaktischer Konzepte äußern. Wissensvermittlung in Form von Vorträgen wird daher in der Organisation als inkompatibel mit der eigenen Norm abgewertet.

Die ganzheitliche extensionale Raumgestaltung (Organisation C)

Im Gegensatz zu Organisation B finden in Organisation C Austauschprozesse eher beiläufig statt. Auch hier zeigt sich eine normierende Perspektive auf Lehrprozesse, die entsprechend informell zum Tragen kommt. Inhaltlich geht es dabei um die *Form* der Gestaltung von Lehrsituationen. Über die Herstellung einer besonderen Atmosphäre des Lernraums soll eine „Insel der Andersseins" (Z. 1637) im Feld der Erwachsenenbildung geschaffen werden, die als Vorbild „kulturprägend" (Z. 1641) wirken soll.

Aufgrund der anderen Vorgehensweise bei der Datenerhebung in Organisation C wird im Folgenden die minimale Kontrastierung durch die Interpretation einer Passage aus der Gruppendiskussion mit den im Bereich der Erwachsenenbildung agierenden Organisationsmitgliedern erfolgen.

In der Passage wird ausgehend von der Beschreibung eines räumlichen Arrangements die Rückmeldung von Teilnehmenden referiert und so die eigene Besonderheit in der Form der Raumgestaltung hervorgehoben.

Cw (.) des is ja auch wir arbeiten fast immer im Kreis
Bw: └ja┘
des find ich äh eben auch diese diese Gestaltung der Lernräume
Cw: fast immer (.)u:nd es gibt kaum kaum a Ausnahme (3)
Bw: └genau des spiegelt des
wie wie wir des machen
Cw mhm und von den Rückmeldungen (.) also die Gefahr is eher sich also bei mir jedenfalls dass ich zu nah dran bin also dass ich dann den Abstand net also da muss ich immer aufpassen dass ich mal zu viele Beispiele von mir mit einbringe oder so das is nicht immer ganz gut manchmal schon manchmal nicht (.) hm von den Rückmeldungen jenseits dieser (.) wir kriegen ja immer paar Emails nach Seminarn und @(es gibt immer was zu essen es gibt immer was zu trinken)@ es gibt immer ne Raumgestaltung also
Bw: └@(.)@┘
Cw: sag mer mal des Lernen is sehr ganzhei- also s is zwar ein abgelutschtes Wort aber es stimmt trotzdem also diese ganzheitliche Wahrnehmung der Menschen die kommen (.) des stresst ja manchmal richtig im Vorfeld ähm aber is so schön und wenn ich selber wo anders hingeh dann denk ich immer (.) @(warum gibt's n hier jetzt nix)@ also äh sind auch die Rückmeldungen äh dass irgendwas is
Bw: └bei uns is schön ja┘
Cw: anders manchmal könnens die Leut net beschreiben, wie die eine die mal gsagt hat sie bei ner sag ich jetzt nicht die Einrichtung einen anderen Einrichtung n ähnliches Thema gemacht und des war so anders auf verschiedenen Ebenen (2) äh aber des is ja net die Motivation um anders

zu sein aber d- die Menschen erleben dieses s auch die die Bedarf n bisschen versorgt zu werden des hat schon auch (.) ja sowas regressives a Stück die sind mal froh wenn alles dasteht und wenns noch schön aussieht und (3) und ne Ordnung is im Setting und net chaotisch und die
Bw: └und auch ne Ordnung mhm┘
Am: └mhm┘
Cw: Zeiten stimmen äh äh also die wern auch eingefordert also die ham schon An- also da gibt's mittlerweile schon auch Ansprüche natürlich

Organisation C, Gruppe Erwachsenenbildung, Z. 606–636, Passage Lernraum

In dieser Passage wird zunächst der „Kreis" als Metapher für die Form des Lehrens in der Organisation hervorgehoben. Mit diesem Bild, dem Verweis auf die Raumgestaltung und die damit verbundene „Ordnung im Setting" wird der Blick – ähnlich wie in Organisation B – auf die Gemeinschaft der Lernenden gerichtet. Dabei werden allerdings die Lehrenden inkludiert und so wird eine symmetrische Lehr- und Lernbeziehung unter Gleichen konstruiert. In dieser Gleichwertigkeitskonstruktion muss der Inhalt zwangsläufig in den Hintergrund treten. In der inhaltlichen Vorgabe wird sogar eine „Gefahr" gesehen, die der Entwicklung und den Lernprozessen von Teilnehmenden im Wege stehen könnte. Ähnlich wie in Organisation B wird damit der Inhalt kontingent und durch die Berücksichtigung der Teilnehmerperspektiven implizit begründet. Gleichzeitig wird damit eine pädagogische Asymmetrie explizit abgelehnt und implizit in die Strukturierung des Settings verlagert. Das heißt, dass sich die Gruppe in Kontrast zu dem Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* nicht als Experten für Inhalte konstruiert, da diese durch die Lernenden selbst ausdifferenziert werden. Sie verstehen sich vielmehr als Experten der Raumgestaltung und der Herstellung von guten Lernbedingungen. Es deutet sich damit eine implizite extensional-konstruktivistische Vorstellung von Lehrprozessen an, nach der Lehrende einen Raum arrangieren, in dem dann Erfahrungen gemacht werden können. Zur Gestaltung des Raums gehört für die Gruppe auch eine leibliche und sinnliche Versorgung. So wird beispielsweise an anderer Stelle beschrieben, dass es einen Unterschied für die Teilnehmenden mache, wenn „der Kaffee oder Kuchen da steht und weil ein Blumenstrauß da steht" (Z. 644). Diese Gestaltung von Atmosphäre würde dazu führen, dass Teilnehmende sich auf Lernprozesse besser einlassen könnten. Diese „ganzheitliche" Gestaltung wird im Ausschnitt mit einem hohen Vorbereitungsaufwand verbunden, der allerdings vor allem auf die „schöne" Form bezogen wird, während kein Bezug zur inhaltlichen Vorbereitung hergestellt wird.

Als weiteres Charakteristikum der Gruppe erscheint, das diese über die eigenen Veranstaltungen vermittelt über die referierende Rückmeldung von Teilnehmenden sprechen. In dieser Passage – wie auch an anderen Stellen – geht es in den Rückmeldungen darum, dass die Raumgestaltung – insbesondere in Kontrast zu anderen Einrichtun-

gen – positiv gesehen wird. Gerade in dieser vermittelnden Beschreibung wird deutlich, dass sich die Gruppe an der Gestaltung der Lehrform orientiert. In der Benennung der „regressiven" Nebenfolgen wird implizit darauf verwiesen, dass mit der besonderen Formgestaltung die Erwartungsstruktur der Teilnehmenden stabilisiert wird. Auch diese beziehen sich nicht auf inhaltliche Aspekte des Lehrens und Lernens, sondern auf die arrangierte Raumgestaltung. In der Passage wird damit deutlich, dass die Gruppe das Arrangieren von Lernräumen zu einer Norm erhebt. Die „ausgewählten Referenten" (Z. 801), die für die Einrichtung arbeiten „dürften", müssen sich entsprechend an dieser Norm orientieren.

Zusammenfassend lässt sich für den Referenzfall C festhalten, dass hier eine normierende Sicht auf die Form der Gestaltung des Lehrens eingenommen wird, die im Vergleich zu Organisation B jedoch nicht explizit formalisiert wird, sondern implizit die Orientierungen der Mitglieder strukturiert. Mit der extensionalen Gestaltung einer Lernatmosphäre zielt die Gruppe darauf ab, Teilnehmende für Bildungs- und Lernprozesse einzustimmen und vorzubereiten. Ähnlich wie in Organisation B werden Inhalte dabei kontingent. In Organisation C geschieht dies vor dem Hintergrund, dass inhaltliche Vorgaben als asymmetrische pädagogische Handlungsformen wahrgenommen und abgelehnt werden.

Zusammenfassung

Aus der Analyse der Referenzfälle lässt sich hinsichtlich der Vorstellungen von Lehrprozessen festhalten, dass beim Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* Lehren durch die Art und Weise, wie über die eigene Handlungspraxis gesprochen wird, normierend konstruiert wird. In diesen Organisationen findet sich auf kommunikativ-generalisierende Ebene die geteilte Perspektive, dass die Lehrtätigkeit auf eine ganz bestimmte Art und Weise arrangiert werden sollte, um dem Qualitätsanspruch der eigenen Einrichtung zu entsprechen. Darüber zeigt sich in der Zusammenschau, dass dabei tendenziell auf konstruktivistische und extensionale Konzepte Bezug genommen wird, die dezidiert von Formen der Wissensvermittlung abgegrenzt werden. Die Vorstellungen von Lehrprozessen werden mit dem normativen Ziel der Förderung der Entwicklung des Subjekts verknüpft. Durch diese Relation wird der Blick auf die Möglichkeiten der Förderung der Lernenden gerichtet und die Aktivierung von Teilnehmenden über das Anknüpfen an Vorwissen, über biografisches Arbeiten oder über die extensionale Gestaltung einer besonderen Lernatmosphäre fokussiert. Zudem ist es für diesen Typus spezifisch, dass dieser sich an der Form der Gestaltung von Lehrprozessen orientiert, während Inhalte tendenziell kontingent werden. Schließlich wird diese Interpretation durch die spezifische Relationierung der Akteursperspektiven untermauert. Die normierende Vorstellung von Lehrprozessen findet sich bei allen Organisationsmitgliedern. Sie werden für die Mitgliedschaft bindend. Allerdings führt dies bei den Kursleitenden (in Organisation B) zur Irritation der Handlungspraxis.

4.3.3 Die positionierende Verarbeitung der Relevanzstruktur des Weiterbildungsmarktes

Der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* erkennt aus den möglichen relevanten Strukturen des Umfelds den Weiterbildungsmarkt an. Dies äußert sich darin, dass sich die Organisationen deutlich von anderen Bildungsanbietern abgrenzen und die eigene Qualität hervorheben. Die Relevanzstruktur des Marktes wird daher verarbeitet, indem das Eigene reflektiert und strategisch zur Profilbildung genutzt wird. Dies drückt sich vornehmlich in den Perspektiven der Leitungen und der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden aus, während bei Kursleitenden und Verwaltungskräften mit der Anerkennung der Qualität implizit die Besonderheit der Einrichtung betont wird.

Die strategische Bedeutung des Alleinstellungsmerkmals (Organisation B)

Organisation B zeichnet sich im Vergleich zu allen anderen Organisationen im Sample dadurch aus, dass dem Qualitätsmanagementverfahren von allen Organisationsmitgliedern eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Die Leitung und die Gruppe der Hauptamtlichen nehmen immer wieder auf den andauernden Prozess Bezug und machen darüber deutlich, dass die eigenen Standards der Bildungsarbeit regelmäßig weiterentwickelt werden. Dies wird in folgendem Ausschnitt von der Leitung besonders klar dargelegt.

L wo gibt der Markt neue Möglichkeiten, wo haben wir Alleinstellungsmerkmal, wo müsste man noch mal anpacken, wo müsste man Inhalte dazu packen was läuft, was läuft nicht. also vom kleinsten Detail bis zu den strategisch großen Entscheidungen für diese einzelnen Bereiche wird dann so alles mal so durchgesprochen und neue Ziele festgelegt. regelmäßig (.) in Anführungszeichen regelmäßig wollen wir auch Geschäftsfeldanalysen durchführen für diese einzelnen Bereiche. wobei das wieder genau die Crux ist mit diesen Ressourcen ja? das ist die große Vorstellung um Premiumqualität die wir erreichen wollen zu – und ich spreche bewusst von Premiumqialität, weil wir uns abheben wollen von Volkshochschule von anderen Bildungseinrichtungen, die auch alle Qualitätssicherung machen und so weiter, kann ich Ihnen gerne nachher noch mal sagen, was wir darunter verstehen. zu erreichen müssen wir es machen, ja? Geschäftsfeldanalyse, aber das lässt sich nur in so einem Strategieprozess von sieben Jahren einmal durchführen, pro Bildungsbereich

Organisation B, Leitung, Z. 882–899, Passage: Marktanalyse

In der Beschreibung, dass es hinsichtlich der strategischen Planung darum gehe, den Markt zu beobachten und dies mit dem eigenen „Alleinstellungsmerkmal" in Beziehung zu setzen und der Verwendung des betriebswirtschaftlichen Vokabulars zeigt sich eine marketingstrategische Perspektive auf die Weiterentwicklung der jeweiligen Bildungsbereiche. In Verbindung mit der Abgrenzung zu den Volkshochschulen dokumentiert sich, dass das Umfeld von der Leitung als konkurrenzgeprägter Markt wahrgenommen wird, auf dem sich die Einrichtung behaupten müsse. Dies wird verstärkt, indem die Leitung an anderer Stelle auch davon spricht, „als ernstzunehmender Bildungsanbieter" (Z. 979) in der Stadt wahrgenommen werden zu wollen. Interessant erscheint zudem, dass die Leitung den marketingstrategischen Jargon mit der eigenen normativen Orientierung verknüpft. Die Organisation wird aus Sicht der Teilnehmenden als Ort beschrieben, „mit dem ich mich identifizieren kann, mit dem ich etwas verbinde, mit dem ich auch Werte, Einstellungen, Sinn verbinde, der auch ein bisschen Beheimatung gibt, ja?" (Z. 977–980). Darin zeigt sich, dass für die eigene Positionierung auf dem Markt der Blick auf die innere Norm der Einrichtung gerichtet wird. Durch Qualitäts- und Strategieentwicklungsprozesse wird die so reflektierte eigene Besonderheit als Alleinstellungsmerkmal nach außen kommuniziert.

Diese Perspektive spiegelt sich in der Diskussion mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden auf zwei Arten wider: Zum einen werden die eigene Norm der Ermöglichung von Gemeinschaft, Beziehung und Begegnung sowie die Vorstellung von extensional-konstruktivistischen Lehrprozessen zur Stärkung von Gemeinschaft durch eine Qualitätsperspektive gerahmt. Beispielsweise wird in der Eingangspassage beschrieben, dass „im Rahmen vom Qualitätsmanagementprozess" eine „Liste" erstellt worden sei, auf der festgehalten wurde, „was unsere Standards sozusagen sind ähm für die Referentinnen, äh wie sie mit den Teilnehmenden äh die Lehr- und Lernprozesse gestalten sollen" (Z. 18–22). An dieser und ähnlichen Stellen zeigt sich, dass im Qualitätsentwicklungsprozess die Merkmale der eigenen Qualität reflektiert und gegenüber Referentinnen sichtbar gemacht werden. Zum zweiten wird diese innere Reflexion – in Homologie zur Leitung – dazu genutzt, sich von anderen Anbietern abzugrenzen und sich auf dem Markt zu positionieren.

Gw	bei uns steht
	was anderes im Leitbild also so mehr der Mensch im Vorder-
	Vordergrund als diese Masse an Leuten(.) glaub ich das is und
Cw	└hmhm┘
Gw	des is schon glaub ich was Besondere ist das Besondere einfach
Bw	also ich glaub halt dass wir zum Beispiel ahm also bei der Volkshochschule
	wenns n Referent is der sehr engagiert is; dann kann in nem nem Gruppe auch

ne ganz intensive Zusammenhalt ensteh-äh-entstehn, ja? des is aber n Stück
auch Engagement des Referenten. dagegen jetzt […] bei uns ist es ein besonders
Anliegen es gehört zum Konzept die Gruppe zu unterstützen. (.)

Gw └hmhm┘ └hmhm┘
Aw └hmhm┘
Ew └also genau┘
Bw also (in dem mal) ganz Besonders. ja? (.)
Me └mhm┘

Organisation B, HPM, Z. 2147–2165, Passage: Vergleich VHS

In der Passage dokumentiert sich, dass die eigene Besonderheit – dass der Mensch im Vordergrund stehe – vor dem Hintergrund des Gegenhorizonts einer anderen Einrichtung konstruiert wird. Die eigene Besonderheit erscheint konzeptionell und normativ verankert und wird zur Positionierung genutzt.

In der Diskussion der Kursleitenden spielen solche Positionierungen allenfalls implizit eine Rolle, indem auf die gemeinsame Klammer der Bedeutung der Beziehung in den unterschiedlichen Inhaltsbereichen verwiesen wird. Damit könnte sich andeuten, dass die über das Qualitätsmanagementverfahren kommunizierten Verständnisse von Qualität sich implizit auch in Orientierung der Kursleitenden niederschlagen.

Bei den Verwaltungskräften deutet sich – ähnlich wie bei den Kursleitenden – an, dass die Norm der Beziehung und der Bedeutung der Gemeinschaft als Besonderheit der eigenen Einrichtung wahrgenommen und zur Außenkommunikation genutzt wird, wenn davon gesprochen wird, dass sie damit auch „werben" würden (vgl. Passage „Gemeinschaft", S. 126). Implizit zeigt sich, dass die Bildung von Lerngemeinschaften auch hier als Alleinstellungsmerkmal betrachtet wird, mit dem sich die Einrichtung auf dem Markt verortet. Zudem wird von den Verwaltungskräften das Qualitätsmanagementverfahren als „Mittelpunkt der Arbeit" beschrieben und sich über den Umgang damit von anderen Organisationen abgegrenzt.

Bw └ja und nachdem also nachdem leben
wir eigentlich schon also wenn QM des is in anderen Firmen
vielleicht sehr weit weg bei uns is des sehr nah des merkt man
immer wieder, es hat äh des wird ihnen hier jeder bestätigen
dass des eigentlich auch tatsächlich so is also bräuchte man

	eigentlich schon gar kein externes Audit mehr weil des des (.)
	@(.)@ sagt hier jeder @(des is bei uns schon direkt im Blut)@
Aw	└@(.)@┘
Cw	└@(des is im im Blut)@┘
Bw	für manche is es ein rotes Tuch, (.)
Cw	└°da machen wer der Leitung nen Gefalln° (.)
Bw	└mach mer unserer Leitung ne Freude ja
Cw	Freude wenn mer drüber reden @(.)@

Organisation B, Verwaltung, Minute. 16f., Passage: QM

In der Passage der Verwaltungskräfte wird zum einen deutlich, dass hier eine Abgrenzung zu anderen Organisationen erfolgt, indem die eigene Haltung hervorgehoben wird, dass Qualitätsmanagementverfahren zu „leben". Die Positionierung auf dem Markt erfolgt über den als intensiv und selbstverständlich beschriebenen Umgang mit dem Instrument. Zum zweiten zeigt sich im Verweis auf die Freude der Leitung, dass diese von der Gruppe als Initiatorin des Qualitätsmanagementprozesse angesehen wird, die das Thema mit einiger Vehemenz – wie das Lachen der Gruppe vermuten lässt – in der Organisation präsent hält.

In der Relationierung der Akteursperspektiven deutet sich zusammenfassend an, dass als relevanter Referenzrahmen der Weiterbildungsmarkt in der konkurrenzgeprägten Großstadt anerkannt wird. Um sich auf diesem Markt zu behaupten, orientieren sich die Akteure daran, die eigene Qualität nach außen sichtbar zu machen. Das Qualitätsmanagementverfahren wird daher explizit dazu genutzt, um die eigenen normativen Perspektiven und konstruktivistischen Lehrvorstellungen zu reflektieren und zu standardisieren. Der Blick wird nach innen gewendet, um die eigenen Besonderheiten herauszuarbeiten, die dann nach außen als „Alleinstellungsmerkmale" kommuniziert werden.

Kulturprägender Einfluss auf das Umfeld (Organisation C)

Im minimalen Kontrastfall der Organisation C spielt ein systematisches Qualitätsmanagement keine spezifische Rolle. Ein strategischer Umgang mit der Umwelt des lokalen Weiterbildungsmarktes zeigt sich aber dennoch implizit daran, dass die Einrichtung immer wieder als „anders" im Vergleich zu anderen Bildungsanbietern beschrieben wird. In einer Passage der Gruppe, der die Diskussion um die Zielgruppe von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Bildungsarbeit vorausgeht, lässt sich die strategische Rahmung dieser Andersheit rekonstruieren.

Dm wir bilden dann hier wirklich die Insel äh des Andersseins ab ja und des äh da dann nochmal zu schaun kann
Am: └mhm┘
Dm: man dann (.) auch gucken wo so kleine gehbare Schritte wie mer da auch kulturprägend in unsere Kontexte hineinwirken kann

Organisation C, Gruppe Erwachsenenbildung, Z. 1637–1641

Die eigene organisationale Praxis wird hier zum Ideal erklärt und soll gerade durch die Arbeit mit Multiplikatorinnen „kulturprägend" in das lokale und regionale Feld hineinwirken. Die durch die Beobachtung des Feldes ermöglichten negativen Vergleichshorizonte anderer Organisationen dienen auch in Organisation C dazu, den Blick auf das Eigene zu richten und sich in der Abgrenzung als besonders zu konstruieren. Die eigene Arbeit wird damit als vorbildlich verstanden, an der andere sich orientieren sollten. Dies wird an anderen Stellen weiter ausdifferenziert.

Bw wir jetzt die wir hier arbeiten hauptberuflich du und ich wir machen sehr viel selbst und mit sehr ausgewählten Referenten und wir lassen auch niemand anders rein (.) also (.) also wir (.) wir prägen die man muss ne?
Cw: └@(.)@┘
Am: └naja┘
Bw: man kann sich relativ drauf verlassen äh dass (.) dass wir dabei sind selber oder eben ganz selten der F- arbeiten Leut sag ich heut nicht dürfen Leut hier allein arbeiten also wir ham da echt so a weng einen elitären Anspruch auch oder nen hohen Anspruch vielleicht net elitär (.) Einfluss zu nehmen wie die Einrichtung erlebt wird nach außen (2) aber da des macht natürlich auch Kapazitätsbegrenzung und Themenbegrenzung (2)
Dm: wenn man demnächts nicht mehr alleine arbeiten darf (.) ich war
Bw: └dich lass
Dm: mir bisher dieser @(dieser Ehre noch gar net bewusst)@
Bw: mer scho (2)┘ └du du durftest schon allein arbeiten
Dm: └@(darf ich scho allein ich wird schon langsam flügge)@ (1)
Bw: ja des Minimum is dass mer einmal dabei war ne? (.) oder,(2)
Am: ja wobei es des Minimum kaum gibt @(.)@ also naja wir arbeiten
Bw: └wie,┘

Am: wir sind ja eigentlich nicht auf der Suche so gesehn also wir und es is dann häufig dann eher so wie wie wie wirs jetzt hier auch erleben dass äh (.) es Kooperationen sind auch weil man natürlich immer mal gern auch zu zweit zusammen arbeitet und wo des möglich is dann kann man des ja auch tun äh und es is nicht des Ziel hier zu sagen jetzt wir brauchen unbedingt noch einen zusätzlichen Referenten den schaun mer jetz mal an und dann lass mer den alleine laufen (.) sondern es geht uns ja eher vielmehr um um (.) Kooperation und des Reinbringen von sinnvollen
Bw: └um Kooperationen Themen┘
Am: Themen und daraus ergeben sich dann häufig eher Zweierteams die auch öfter mal zusammen arbeiten und nicht so der Blick naja passt der hier rein ham mer
Bw: └mhm┘
Am: jetzt angeguckt passt kann alleine arbeiten @(.)@

Organisation C, Gruppe Erwachsenenbildung, Z. 799–837, Passage: Kursleitende

In der dezidierten Beschreibung der Auswahl, Einführung und Begleitung neuer Lehrender wird deutlich, dass das Arbeiten für die Organisation als exklusive Möglichkeit beschrieben wird, nach der nur auserwählte Dozierende in der Einrichtung aktiv werden dürften. Auch wenn das Lachen der Gruppe oder Ams Äußerung „naja" eine leichte Relativierung dieser Perspektive andeutet, zeigt sich doch, dass sich die Gruppe daran orientiert, ein besonderer Kreis zu sein, der sich hierarchisch von anderen Einrichtungen abgrenzt. Nach außen gerichtet soll die Organisation kulturprägend auf das Feld wirken. Um dies zu ermöglichen, muss aus Sicht der Gruppe der innere Kern der Mitarbeitenden einen bestimmten – hier nicht explizierten – Qualitätsstandard teilen. Lehrende müssen daher sorgfältig ausgewählt und kontrolliert werden. Diese Kontrolle wird als informelle Qualitätssicherung explizit mit einem elitären Anspruch verknüpft. Daran deutet sich an, dass die Organisation über diese mitgängige Sozialisation implizit den Anspruch und die Qualität ihrer Arbeit sichert, womit allerdings auch die Nebenfolgen „Kapazitätsbegrenzung und Themenbegrenzung" in Kauf genommen werden. In dieser Passage dokumentiert sich, dass der „elitäre Anspruch" nicht durch sachliche Aspekte, wie das Anbieten bestimmter Themen, begründet wird, sondern sozial über die Vorbildfunktion der Lehrenden. In Relation zur Orientierung an der Form einer extensionalen Gestaltung zeigt sich auch hier, dass es bei der Auswahl derjenigen, die rein dürfen, um die (An)passung an diese Orientierung der Formgestaltung gehe. In der interaktiven Elaboration zeigt sich in der Beschreibung der Hospitation, dass die Kontrolle der Passung der Referentinnen und Referenten einen zentralen Stellenwert einnimmt. Zudem wird auch deutlich, dass die Auswahl von der Organisation über die Zusammenarbeit in Kooperationen mitgängig gesteuert wird. Referentinnen bewerben sich nicht einfach bei der Organisation, sondern werden von der Organisation aus-

erwählt. Die Gruppe präsentiert sich erneut als exklusive Gemeinschaft, in die man nur über persönliche Kontakte integriert werden kann. Es deutet sich hier eine informelle Strategie der Qualitätssicherung an, die zur Bewahrung der eigenen exklusiven Form dient. Dieser Aspekt wird im Anschluss durch die Gruppe im Hinblick auf das Profil der Einrichtung weiter ausdifferenziert.

Dm: äh es gibt da schon eine äh
qualitativ hochwertige pluriforme Gestalt äh wie ihr an der
Stelle arbeitet (.) und entsprechend sind dann auch hm
Cw: └ja┘
Dm: eher unterschiedliche Menschen jetzt assoziiert wie wir beide die dann auch
wieder in unterschiedlichen Kontexten arbeiten aber es gibt scho sowas auch
wie an gemeinsamen Spirit @(.)@ äh und auch a gewisses Methodenknowhow
ja dass jetzt keiner von uns jetzt drei Stunden frontal arbeitet; ja oder sagt des
Denken hat den absoluten Primat und alles andere is dann nur noch nettes
Beiwerk äh des würde hier nicht funktioniern Gott sei Dank (2)
Bw: └@(.)@┘
Cw: aber des liegt dran weil unser Aufgabe als Einrichtung is ja auch in die (.) in
die Fläche zu wirken also Themen zu setzten bestimmte Bildungsarbeit in den
Kirchengemeinden zu unterstützen äh des is auch vom von unserm Auftrag ja
angelegt ne? dass wir auch Themen dann länger mal bearbeiten um wirksam
zu sein in den (.) in den Mitgliedseinrichtungen des (.) deswegen können
wir gar net also würds kein Sinn machen (.) anders zu arbeiten des machen
natürlich vergleichbare Einrichtungen schon auch anders ne? die ham dann so
n Fortbildungsprogramm wo auch Powerpoint drin is und weiß ich was ne?
also des ham wir halt dann auch net im Katalog; wir ham dann ne Auswahl
von Themen die die dann auch wirken solln in in X-Stadt und net äh aber
vielleicht könnte mer wenn mer andere Seminare noch reinnehmen würden
Geld verdienen also wenn ich jetzt nochmal wirtschaftlich aber die machen
andre besser als wir also machen wirs nicht @(.)@ so
Am: └beziehungsweise
davon gibt's schon so viel weil dann müsst mer wirklich in die
Konkurrenz zum Beispiel mit der Institution X gehen und ähm
Cw: └da müsst Institution X gehen oder so (.)
Bw: └mhm mhm┘
Cw: verstehst du was ich mein also des machen wir jetz net weiter
also du könnst ja inhaltlich alles möglich noch machen (2) aber
es hätte würde unsern Grundauftrag gar net entsprechen und wir

gehen ziemlich äh da rein (.) äh (.) und ham uns da ja auch ja praktisch diese Nische gefüllt (3) machen andres nicht aber
Dm: └genau┘
Cw: leben könn mer davon net nach wie vor (2)
Dm: also der Grundauftrag wird aus meiner Sicht eben schon differenziert wahrgenommen also und auch sehr profiliert (.)
Cw: └mhm┘
Dm: klar wenn mers mal so unter Profitgesichtspunkten äh anschaut könnte mer mit andern Formaten @(.)@ wo mer sozusagen mehr Fachknowhow an ne größere Gruppe in ner begrenzteren Zeit äh liefert des is ja sozusagen ( ) wir machen jetzt irgendwelche Bildbearbeitungsprogramme Powerpoint oder sonstige Dinge äh dann lässt sich damit schon Geld verdienen (.) aber des wär schw- äh schwierig also des würde zu unserem Selbstbild nicht passen ja

Organisation C, Gruppe Erwachsenenbildung, Z. 869–916, Passage: Nische

In dieser Passage wird die vielfältige Gestalt der Einrichtung und die Besetzung einer eigenen Nische beschrieben. Im Gegensatz zu wirtschaftlich rentablen Veranstaltungen gehe es darum in dieser Nische zu „wirken". In der oben zitierten Beschreibung der Themenbegrenzung als Möglichkeit der Qualitätssicherung und der „pluriformen" Form der Organisation zeigt sich die Strategie der Profilbildung der Einrichtung. In dieser Passage dokumentiert sich zunächst, dass das Umfeld auch hier als Markt betrachtet wird, auf dem sich die Einrichtung in einer Nische positioniert. Diese wird abstrakt als besondere Form der eigenen Bildungsarbeit beschrieben. Diese besondere Form soll nach Orientierung der Gruppe prägend auf einen Teil des Umfelds – die Kirchengemeinden – wirken. Anders als in Organisation B geht es hier nicht darum, sich gegenüber der Konkurrenz durchzusetzen, sondern sich eher konkurrenzlos in einem bestimmten Segment des Marktes zu positionieren, um von dort aus das eigene Umfeld zu prägen. Die Verortung in der Nische wird dabei durch den eigenen Grundauftrag legitimiert, die Kirchengemeinden zu unterstützen. Ähnlich wie in Organisation B das Eigene reflektiert und nach außen als Alleinstellungsmerkmal kommuniziert wird, orientiert sich auch die Gruppe von Organisation C an einer implizit strategischen Profilbildung auf dem Markt.

Zusammenfassend zeigt sich für Organisation C, dass auch hier die äußere Relevanzstruktur des Marktes anerkannt und über Profilbildungen bearbeitet wird. Die eigene Besonderheit der extensionalen Formgestaltung wird dabei über informelle Formen der Qualitätssicherung und Kontrolle hergestellt, mit denen sichergestellt wird, dass nur Lehrende für die Einrichtung tätig sind, die die impliziten Standards der Organisation teilen.

Zusammenfassung

In der Zusammenschau der beiden Referenzfälle lässt sich in hinsichtlich der Verarbeitung äußerer Relevanzstrukturen festhalten, dass für den Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Prozessgestaltung* der Markt der Weiterbildung anerkannt wird. Diese Struktur wird verarbeitet, indem sich die Einrichtungen auf dem Markt positionieren, sich von anderen Organisationen abgrenzen und ihre eigene Arbeit als vorbildhaft und besonders deklarieren. Darüber hinaus wird diese eigene Besonderheit strategisch im Kontext von impliziten wie expliziten Qualitätssicherungsmaßnahmen gerahmt. Damit verknüpft ist ein gewisser elitärer Anspruch oder ein Anspruch, Premiumqualität anzubieten und sich darüber gegenüber anderen Einrichtungen abzugrenzen. Schließlich zeigt sich in der Relationierung der Referenzfälle und der Akteure, dass die Orientierung an der Konstruktion der eigenen Besonderheit und deren strategischer Vermarktung von allen Organisationsmitgliedern wahrgenommen und mitgetragen wird.

4.3.4 Die Verdichtung des Typus

Die organisationalen Orientierungen werden jeweils in der Relationierung der Perspektiven der unterschiedlichen Organisationsmitglieder sichtbar. So zeichnet den Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* aus, dass hier kommunikativ-generalisierende und konjunktive Wissensformen eng miteinander verknüpft sind und sich in den Perspektiven aller Akteure widerspiegeln. Alle Organisationsmitglieder berufen sich auf die normative Grundlage, nach der Subjekte in der Gemeinschaft im Mittelpunkt stehen und ihre Einrichtung – im Kontrast zu anderen Organisationen auf dem Markt – als besonders auszeichne. Die normierende Vorstellung von Lehrprozessen wird ebenfalls von allen Organisationsmitgliedern wahrgenommen, führt hier allerdings bei den Kursleitenden zu Irritationen der Handlungspraxis.

Hinsichtlich der drei Orientierungsdimensionen konnten für den Typus folgende Orientierungen verdichtet werden:

- Normativ orientiert sich der Typus daran, durch Bildungsprozesse die Gemeinschaft von Lernenden und das Subjekt in der Gruppe zu stärken. Im Gegensatz zu den Typen *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* oder *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* wird damit der normative Blick auf das Innere der Bildungsarbeit gerichtet. Die Organisationen werden zu einem Ort spiritueller Heimat, in der sich die Teilnehmenden gemeinsam entwickeln und entfalten können. Die normative Perspektive ist dabei implizit wie explizit durch ein christliches Menschenbild geprägt, das die Entwicklungsfähigkeit von Subjekten in den Mittelpunkt rückt.
- Hinsichtlich der Vorstellung von Lehrprozessen orientiert sich der Typus daran, die Entwicklung von Teilnehmenden durch Gruppenbildungsprozesse zu stärken. Wenn dieser Typus die eigene Handlungspraxis des Lehrens thematisiert, wird dabei stets der Blick auf die Entwicklung der Subjekte und der Gruppe gerichtet, die

durch spezifische methodisch- räumliche Arrangements unterstützt werden. Explizit werden zur Begründung des Handelns ganzheitliche oder konstruktivistische Konzepte herangezogen, die innerhalb des Typus als Norm etabliert werden. Diese Norm wird handlungspraktisch jedoch verkürzt in Form einer Orientierung an der Abgrenzung von Wissensvermittlungskonzepten und einer pädagogischen Asymmetrie wirksam. Inhalte werden für den Typus daher kontingent. In diesem Zusammenhang orientiert sich dieser Typus an einer extensionalen Form des Lehrens, bei der Lehrende über ein intentionales methodisch-räumliches Lernarrangement Erfahrungslernen bei Teilnehmenden initiieren.

- Als zentrale Relevanzstruktur des Umfelds wird der Weiterbildungsmarkt anerkannt und über Positionierungen auf dem Markt verarbeitet. Diese Positionierung erfolgt strategisch über eine Reflexion der eigenen Qualitätsmerkmale, die die Einrichtung von anderen Organisationen im Feld unterscheidet. Die eigene Norm wird damit zur Profilierung im Sinne der Betonung eines Alleinstellungsmerkmals auf dem Markt bzw. der Besetzung einer spezifischen Nische präsentiert.

In der Zusammenschau wird – ähnlich wie beim Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* – eine Fokussierung auf zwei relevante Aspekte von Lehr-Lernprozessen sichtbar. Zum einen werden Lernende in ihrer Entwicklungsfähigkeit und als Teil einer Lerngemeinschaft und zum anderen das methodische Arrangement normierend hervorgehoben. Insbesondere diese normierende Fokussierung zeigt sich auch in der Relationierung der unterschiedlichen Akteursperspektiven, in der immer wieder Bezug auf spezifische „Schlagwörter" der Organisation genommen wird.

Strukturelle Relationierung des Typus

Beim Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* schlägt sich die normative Orientierung in einer *normierenden* Vorstellung von Lehrprozessen sowie in einer *strategischen* Positionierung im außerorganisationalen Umfeld nieder. Insofern deutet sich hier in der weiteren Abstraktion an, dass die Dimensionen hier über einen normierenden und einen strategischen Modus miteinander verknüpft werden.

In der normativen Perspektive des Typus wird eine Orientierung an der Entwicklung von Subjekten in und durch (Ver-)Gemeinschaftungsprozesse deutlich. Die eigene Lehrpraxis des Typus zielt normativ darauf ab, einen Raum für Lerngemeinschaften bereitzustellen und Lernende in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die Subjekte werden dabei – vor dem Hintergrund eines christlichen Menschenbildes – wertschätzend als entwicklungsfähig betrachtet. Diese Dimension wird nun mit der Vorstellung von Lehrprozessen des Typus normierend verknüpft, indem festgelegt wird, dass die Lehrtätigkeit bei der Förderung der Entwicklung von Subjekten auf konstruktivistische oder ganzheitliche Ansätze angewiesen ist, die ebenfalls das Subjekt in den Mittelpunkt

der didaktischen Theorie stellen. Die normative Orientierung wird zudem strategisch mit der Dimension der Verarbeitung der Relevanzstruktur des Weiterbildungsmarktes verknüpft. So wird die Norm, den Menschen in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen, strategisch zur eigenen Profilbildung genutzt (Abb. 10).

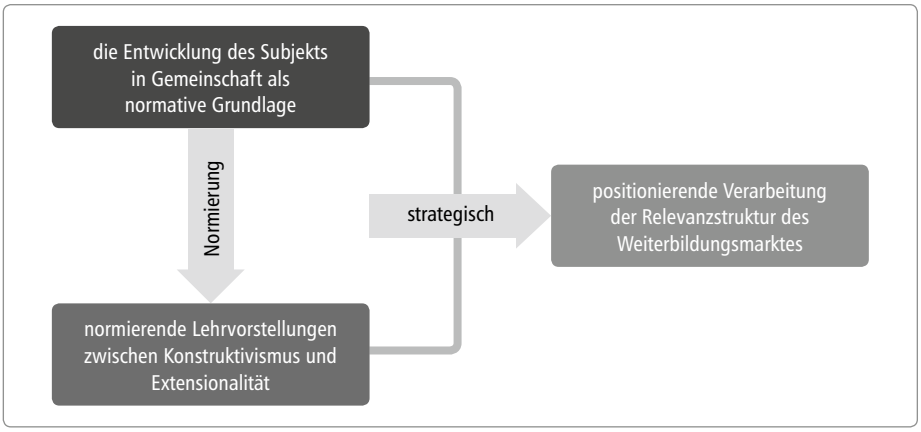

Abbildung 10: Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität

4.4 Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens

Der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* gewinnt seine Konturen in Kontrast zu den bisher vorgestellten Typen, da er besonders stark von einer spezifischen Relevanzstruktur des Umfelds geprägt ist. Der Typus erkennt den Weiterbildungsmarkt als äußeren Referenzrahmen des eigenen Handelns an. Im Unterschied zum Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* wird der Markt in Form von der Beobachtung innovativer Konzepte anderer Einrichtungen und der Nachfrage von Teilnehmenden intern verarbeitet, indem die eigene Entwicklung auf die wahrgenommene äußere Anforderung angepasst wird (Kap. 4.4.1). Diese Orientierung nimmt bei diesem Typus einen starken Einfluss auf die eigene normative Perspektive, die vor allem formal ausgefüllt wird (Kap. 4.4.2). Schließlich ist damit eine Vorstellung von Lehrprozessen verbunden, bei der Lehren als eine organisatorische Aufgabe verstanden wird (Kap. 4.4.3).

Dieser Typus wurde durch die rekonstruktive Interpretation der Organisationen E und F sowie – im Hinblick auf die Vorstellungen von Lehrprozessen bei Organisation G – herausgearbeitet (Abb. 11). Die Gemeinsamkeiten der Einrichtungen bestehen darin, dass sie eine große Bandbreite an Themen anbieten, im ländlichen Raum situiert sind und eine ähnliche Größe aufweisen. Unterschiede bestehen vor allem hinsichtlich

der Struktur des ländlichen Raums. Während Organisation E in der Nähe einer großen Stadt angesiedelt ist, handelt es bei den Organisationen F und G um ländlich-periphere Regionen.

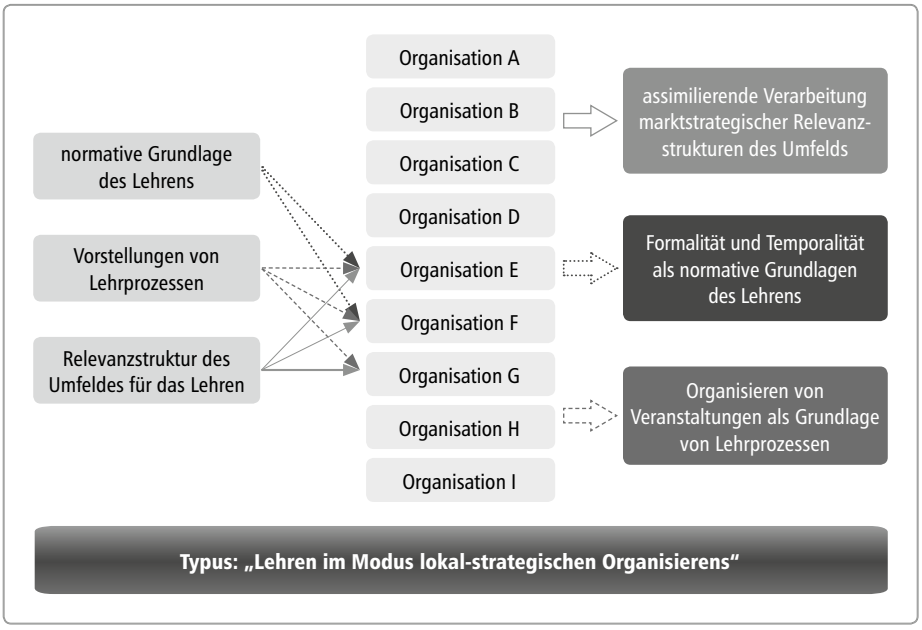

Abbildung 11: Prozess der Typenbildung – Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens

In den folgenden Abschnitten werden die drei Einrichtungen im Wechsel als Referenzfälle genutzt, bevor der Typus abschließend verdichtet wird (Kap. 4.4.4).

4.4.1 Die assimilierende Verarbeitung marktstrategischer Relevanzstrukturen des Umfelds

Beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* steht im Vergleich zu den anderen Typen die Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld im Mittelpunkt der organisationalen Lehrorientierung. Die Organisationen richten ihren Blick auf Entwicklungen im Feld, auf andere Einrichtungen sowie auf Trends und Wünsche der Teilnehmenden. Durch diese Perspektivität wird eine außenorientierte Lehrorientierung wirksam, die sich in den Referenzfällen E und F in zwei unterschiedlichen Spielarten zeigt.

Die implizite Assimilation der Außenbereiche (Organisation E)

Die Akteure in Organisation E richten in den Gesprächen ihren Blick auf Entwicklungen in ihrem Umfeld. Diese Außenperspektive wird jeweils genutzt, um das Innere der

Einrichtung zu beschreiben. Das Andere und das Fremde dienen zur Verortung des Eigenen. Als relevante Aspekte des Umfelds werden dabei – ähnlich wie beim Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* – andere Einrichtungen im (lokalen) Umkreis im Modus des Vergleichs betrachtet. Im Gegensatz dazu kommen hier jedoch auch die Teilnehmenden als weitere Außenperspektive in den Blick. Im Interview mit der Leitung zeigt sich dies zunächst daran, wie diese erklärt, woher die Einrichtung ihre inhaltlichen Ideen bezieht.

L also die Inhalte einmal is es Aufgabe der der Pädagoginnen und Pädagogen so ähm (.) zu gucken wo is der gesellschaftliche Trend wo geht's hin Auswertungen zu machen über die zurückliegenden Semester äh wie sind die Semesterverläufe wie sieht es statistik statistisch auf auf bezogen auf die bestimmte Kennzahl Teilnehmer Stunden Doppelstunden Anzahl der Kurse stattgefundene Kurse und so weiter, Deckungsbeitragsquote auch, und auf der Grundlage dieser äh dieser Kriterien dann zu gucken was is zu verändern auch im Vergleich mit anderen umliegenden Einrichtungen also n Benchmark zu machen was is zu verändern wo geht der Trend hin was is anders zu machen; und dann entsprechend auch Dozentinnen zu suchen des is des eine, zum andern über unsre jetzt neugestaltete Homepage auch Rückmeldungen von Teilnehmern zu bekommen (.) also da n Feedback und auch Ideen was könnte neu sein was könnten wir gebrauchen was wär wichtig inhaltlich anzubieten und die Rückmeldungen von den äh Dozentinnen Dozenten; also dieser Dreierblick

Organisation E, Leitung, Z. 160–197, Passage: Inhalte

Die Leitung beschreibt drei äußere Anstöße, aus denen eigene Angebote entwickelt werden. Interessant erscheint in dieser Beschreibung, dass im Vergleich zum Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* keine eigenen *inneren* Vorgaben hinsichtlich der Auswahl von Inhalten gemacht werden. Inhalte werden über die Beobachtung der Außenwelt – in konzentrischen Kreisen von gesellschaftlichen Trends über den Benchmark mit anderen Einrichtungen und die Nachfrage der Teilnehmenden – relevant. Der Vergleich, der hier einerseits temporal über die Auswertung der Vergangenheit und sozial über die Reflexion der eigenen Positionierung im Feld anderer Einrichtungen[36]

36 Die Bedeutung des Vergleichs zeigt sich im Leitungsinterview auch in der Beschreibung der Mitarbeit in EU-projekten. Diese werden im Gegensatz zu Organisationen des Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* nicht mit ökonomischen Notwendigkeiten kontextualisiert, sondern als Möglichkeit, „über den Tellerrand zu schauen" (Z. 266), beschrieben. Durch den Austausch mit anderen europäischen Organisationen generiere „sich n Ideenpool aus dem wir auch dann für unseren Einrichtungen was übernehmen können" (Z. 275–276). Auch in dieser Beschreibung zeigt sich, dass durch den Vergleich mit dem Außenbereich das Innere der Organisation weiterentwickelt wird.

hergestellt wird, scheint für Organisation E eine Selbstpositionierung zu ermöglichen, die durch außen angeregt wird. Hier deutet sich bereits ein maximaler Kontrast zum Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* an, bei dem der Blick systematisch auf die eigenen Normen gerichtet wird und strategisch zur Positionierung auf dem Markt genutzt wird.

Diese Vergleichsperspektive erscheint dabei nicht typisch für die Leitung, sondern durchzieht die Perspektive aller Organisationsmitglieder. Zum Beispiel zeigt sich dies daran, wie die Gruppe der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden am Ende der Eingangspassage die lokale Struktur ihrer Einrichtung beschreibt.

Dw └und
des zweite is was mer eben äh noch einfällt is dass es denk ich ganz wichtig is dass wir hier äh vor Ort sind mit der Einrichtung und dass wir deswegen wahrscheinlich so viele Teilnehmer ham weil ähm in X-Stadt is natürlich auch die Konkurrenz größer klar, die sind auch in X-Stadt aber des is dann auch man kann von A nach B auch ne Stunde fahrn eben weils ne große Stadt is aber hier is halt der Ort überschaubar man kennt uns und es spricht sich rum ah der Dozent oder die das is glaub ich auch n Grund warum wir hier vielleicht ganz gut aufgestellt sind;
Cw └ich denk da kommt auch dazu im Vergleich zu X-Stadt ham wir relativ kleine Gruppengrößen; und äh darum profitiern wir und das is das so n bissl äh ein Kriterium mit dass wir sagen wenn ihr bei uns n Kurs habt dann is der nich so riesig überfüllt […] wir ham auch ne ganze Reihe von Kursen als Minimalstkurse hm sechs zum Beispiel Maximum acht da hab ich ne ganze Reihe von Kursen ähm die Leute sind auch bereit dann dafür entsprechend ein bisschen mehr zu zahln; es muss sich ja irgendwo rechnen, aber es hat sich bewährt; weil die natürlich dann auch ne intensive pädagogische Betreuung ham

Organisation E, HPM, Z. 292–321, Passage: Bedingungen

In Homologie zum Interview mit der Leitung dokumentiert sich auch in dieser Passage die Bedeutung des Vergleichs für die Einrichtung. Diese wird über den Kontrast zur Großstadt erst konturiert. Die darin implizierte Außenorientierung wird zudem über die Andeutung einer zweiten Außenperspektive ergänzt. In der Anmerkung, dass „man" die Einrichtung kenne und „es sich rumspreche", wird deutlich, dass die Öffentlichkeit des Ortes – also die potenziellen Teilnehmenden – als Außenreferenz wahrgenommen werden, gegenüber der sich die Einrichtung präsentieren müsse. Darin zeigt sich erneut ein Kontrast zum Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität*. Während bei diesem Teilnehmende über die normative Konzentration

auf Gemeinschaft in die Organisation inkludiert werden und damit gerade nicht als Außenreferenz wahrgenommen werden, stellen Teilnehmende hier – distanzierter – zu gewinnende Kunden dar. Damit deutet sich implizit der Druck der Kundengewinnung und -bindung an. Impliziert wird schließlich, dass sich negative Ereignisse ebenfalls „rumsprechen" und damit der Einrichtung schaden könnten. Diese Andeutung wird an anderer Stelle in der Diskussion weiter ausdifferenziert.

Bm wir sind in der Rolle der der Organisatoren und auch der dass mer darauf achten dass wir ein ein rundes Angebot haben, dass wer ähm natürlich dass wer die Leute prüfen dass die prinzipiell in der Lage sind des natürlich können des is und des dann auch umsetzen, wenn da irgendwas danebengeht dann is da so ein engmaschiges Netzwerk dass wir sofort des erfahrn also da kömmer uns also eigentlich total drauf verlassen auf die Teilnehmer die so ineinan- miteinander vernetzt sind letztlich auch äh äh mit mit uns also dass da sofort wenn da da äh da krieg mer des mit; des is sehr sehr unwahrscheinlich dass uns da was durch die Lappen geht also auch die Qualitätssicherung is sozusagen über die Flüsterpropaganda sehr sehr hoch;

Aw └ja und das hat eben wieder was mit mit unsrer Einrichtung zu tun und auch dem Standort; und wenn hier

Bm └ja┘

Aw am Standort die Bildungsdicht so hoch is mit 2,5 Teilnehmern

Bm └hm┘

Aw also wir kriegen das ja bei Fortbildungen mit wenn wer Leute hören die im Osten da ham sie ganz andere Probleme und ich

Bm └hm┘

Aw kehr dann immer zurück und mit dem Wissen dass wir hier im Grunde genommen auf ner Insel der Glückseeligen äh arbeiten dürfen (3)

Organisation E, HPM, Z. 216–270, Passage: Bedingungen

In der Passage wird „Flüsterpropaganda" als Qualitätssicherung – wiederum in Kontrast zu einer als problembehaftet beschriebenen Einrichtung[37] im Osten – als positives Merkmal der Organisation E präsentiert. Gleichwohl deutet sich in der Formulierung der Druck der Gruppe an, auf die Erwartungen und Wünsche der Teilnehmenden reagieren zu müssen. Dementsprechend werden die Dozierenden hier daraufhin beurteilt, ob es ihnen gelingt, diese Wünsche zu erfüllen. Falls es „daneben

37 Im Material wird nicht weiter elaboriert, worauf sich die Probleme der Vergleichseinrichtung in Ostdeutschland beziehen. In der Interpretation deutet sich allerdings an, dass hier Einrichtungen aus dem Osten pauschal und generalisierend mit problematischen Strukturbedingungen verknüpft werden.

gehe“ – so die Implikation –, würden im Umgang mit Dozierenden Konsequenzen gezogen werden. Implizit erscheint die Einrichtung hier als abhängig vom Verhalten der Teilnehmenden, die damit Macht über die Organisation E erhalten. Interessant erscheint dabei vor allem, dass dies von der Gruppe positiv gerahmt wird. Die Kontrollfunktion der Teilnehmenden wird als eigenes Qualitätskriterium umgedeutet. Es deutet sich hier eine Assimilation der Außenperspektive der Teilnehmenden an. Die Orientierung am Außen führt dazu, das Eigene über die Kategorie des Außen zu beschreiben.

Besonders interessant erscheint nun, wie sich dies auch bei den Kursleitenden durchschlägt. Schließlich wird ihnen von den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden die Rolle zugeschrieben, das zu liefern, was die Teilnehmenden sich wünschen. Einen Einblick in ihre Tätigkeit liefert die Gruppe der Kursleitenden, wenn zum Abschluss der Diskussion danach gefragt wird, was ihre Lehre in Organisation E auszeichne.

Dw aber ich denk wenn man so als Kursleiter auch ähm oder Dozent äh mit mit Leib und Seele des auch macht ähm und man muss ja auch diese Flexibilität dann haben immer wieder auf die Gruppe neu einzugehen oder sich dann auch über nen gewissen Zeitrahmen oder jahrelang
Bw └mhm┘
Dw auch kennenzulernen und so ähm dass man ähm ich sag jetzt nicht des Drumherum vergisst, aber es is ja in dem Moment da hat man einfach dann sein Buch oder oder seine seine Unterlagen vor sich und dann werden die Hände
Aw └mhm┘
Dw hochgekrempelt und dann geht's los also des is einfach so wie ich mich jetzt
Aw └mhm┘ └also (.) ja┘
Dw beschreiben würde
Aw └also ja bei mir is des a also ich betret den Raum und des is dann meine Lernwelt sag ich jetzt mal; also da is jetzt eigentlich fast kein
Dw └ja genau┘
Aw Unterschied ob ich jetzt hier oder hier oder hier oder hier bin; also eigentlich meistens sag ich sag ich mal wird's ja fast mehr vom Publikum gesteuert
Dw └mhm mhm┘
Aw des is eigentlich dann des wies abläuft

Organisation E, KL, Z. 2150–2173, Passage: Abschluss

In diesem Ausschnitt dokumentiert sich in Homologie zur Orientierung der Hauptamtlichen, dass sich die Gruppe daran orientiert, durch ihre Lehrtätigkeit die Wünsche der Teilnehmenden zu erfüllen. Die Teilnehmenden werden als äußere Steue-

rungsinstanz des eigenen Handelns präsentiert. Interessant erscheint dabei, dass dies – wiederum in Analogie zu den restlichen Organisationsmitgliedern – als positives Merkmal, als flexibles Eingehen, herausgestellt wird. Der organisationale Rahmen wird dabei explizit als irrelevant für die eigene Tätigkeit dargestellt, da es normativ um die eigene Kursleitertätigkeit – unabhängig von der Organisation E – gehe. Implizit zeigt sich jedoch, dass die Orientierung am Außen – den Wünschen der Teilnehmenden – ähnlich wie bei den Hauptamtlichen, die eigene Tätigkeit anleitet. Auch die Kursleitenden internalisieren die Außenperspektive der Teilnehmenden und nutzen sie als implizite Strukturierung des eigenen Handelns.

Schließlich finden sich auch in der Diskussion mit den Verwaltungskräften Ähnlichkeiten zu der herausgearbeiteten Außenorientierung. Die Verwaltungskräfte beschreiben auf der einen Seite das engmaschige Netzwerk der Teilnehmenden, die sie beispielsweise in ihrer Freizeit beim Einkaufen ansprechen würden. Auch hier wird der damit verbundene implizierte Druck nicht als äußere Kontrolle betrachtet, sondern positiv gerahmt. Auf der anderen Seite zeigt sich die Außenorientierung auch in der Art und Weise, wie Veränderungen des Angebots in Organisation E beschrieben werden.

Cw oder der Kochkurs direkt im Laden (.) dieses Showküche
Aw └ja. Ja.┘
Cw das is ja auch ne neue Art was zu lernen ne?
Aw └ja ich also ich hab schon das
Gefühl dass wir um einiges anders machen als wir früher
Dw └wir gehen halt
mit der Zeit (.) wir sind ja jetzt nicht wie du gesagt hast
Aw └jaja.┘
Dw eingestaubt wir sind entstaubt also wirklich wenn was neues is
Aw └jaja.┘
Dw hörn wer sofort ähm müssen wer auch irgendwie anbieten sei es
dieses Flexibar oder Nordic Walking war ganz doll in da ham
AW └ja┘ └hmhm┘
Cw └hmhm┘
Dw wir nich mehr gewusst wo wir mit den Teilnehmern hin

Organisation E, Verwaltung, Minute 38f., Passage: Veränderungen

Die Gruppe beschreibt, dass die Organisation mit der Zeit gehe und mit neuen Formaten eine neue Art zu Lernen anbiete. In dieser Passage wird der dominante Blick auf den Außenbereich der Organisation sichtbar. Die Gruppe orientiert sich – ähnlich wie

die anderen Organisationsmitglieder – daran, Entwicklungen und Angebote im Feld zu beobachten, um sie daraufhin in der eigenen Einrichtung anbieten zu können. So geht es der Gruppe darum, mit der Zeit zu gehen und einen Markt zu bedienen, um nicht wieder einzustauben. Die Orientierung an äußeren Trends erfüllt demnach die Funktion, wettbewerbsfähig zu bleiben. Der damit implizierte Druck, sich stetig weiterzuentwickeln, wird positiv als „Entstauben" gerahmt.

In der Zusammenschau der Akteursperspektiven der Organisation E zeigt sich, dass eine Außenorientierung konjunktiv geteilt wird. Die Organisation richtet den Blick kollektiv auf die Außenwelt, die durch andere Einrichtungen und durch die Teilnehmenden repräsentiert wird. Die Organisation verinnerlicht deren antizipierte Anforderungen, um sich stetig weiterzuentwickeln. In Kontrast zu allen anderen Typen beeinflusst damit das Außen maßgeblich die Lehrorientierung der Organisation, bei der der Anschluss an die Entwicklungen im Feld – oder an die implizit bleibende Konkurrenzsituation im Feld – und die Wünsche der Teilnehmenden als zentraler Orientierungspunkt für das eigene Handeln gesetzt wird.

Das Außen als Partner (Organisation F)

Organisation F stellt im Hinblick auf den Umgang mit Fremdreferenzen einen minimalen Kontrast zu Organisation E dar. Auch diese Einrichtung richtet ihren Blick auf äußere Entwicklungen, um die eigene Einrichtung zu reflektieren. Ähnlich wie in Organisation E reagiert die Leitung von Organisation F auf die Frage nach der Entwicklung von Inhalten. Auch hier werden drei Wege benannt. Erstens würden „Freiberufler in Form eines ähm Kursvorschlags" (Z. 887) eine Idee einreichen. Zweitens würden über „ein Ideenformular im Internet das wir auf unserer Webseite haben oder durch persönliche Gespräche neue Kursthemen von Kundinnen und Kunden aufgebracht werden" (Z. 892–895), für die die Organisation dann passende Kursleitende suche. Drittens würden Ideen für Inhalte auch über den Vergleich mit Programmen anderer Einrichtungen erfolgen. Es gehe generell darum, offen zu sein, wenn einem eine „innovative Idee irgendwo übern Weg läuft" (Z. 910).

In Homologie zu Organisation E werden Inhalte auch hier durch das Außen bestimmt. Inhalte, die aus dem Inneren, aus einer eigenen normativen Perspektive heraus formuliert werden, werden nicht benannt. Vielmehr stellt sich auch Organisation F als Einrichtung dar, die auf die Wünsche der Teilnehmenden sowie auf die Erfordernisse des Marktes und Feldes reagiert.

Die Verknüpfung des regionalen Umfelds mit den Perspektiven der Teilnehmenden wird insbesondere in der Diskussion der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden explizit in den Blick genommen.

Cw Also ich glaube ähm was uns n Stück weit auszeichnet, dass wir versuchen die ganze Fläche des Kreises mit Angeboten zu bedienen; dass wir uns nich nur auf die beiden größeren Städte konzentrieren, sondern immer wieder versucht sind auch in die kleinsten Zweigstellen zu gehen, und auch da den Leuten vor Ort n Angebot zu machen; (2)

Bw └ mhm (2)

Aw ich glaube uns zeichnet aus dass wir ne Vielfalt anbieten an Themen, dass wir versuchen Bedarfe die wir erkennen zu decken, dass wir aber versuchen Bedarfe zu wecken, (2) ähm ich seh uns aber auch selbst als lernend dass ich denke dass wir irgendwann dass wir auch darauf angewiesen sind noch n Stück weit ähm (.) also ich hab immer das Gefühl Mensch (.) hab ich irgendwo n blinden Fleck; erkenn ich irgendwas nich so genau; also auch nochmal stärker sich so bezogen auf unsern Auftrag in der Fläche präsent zu sein, auch nochmal stärker zu sehen was wer wohnt hier wer lebt hier in der Fläche, wen ham wir bislang nich in Blick nehmen können,

Organisation F, HPM, Z. 1185–1195, Passage: Abschluss

Ähnlich wie in Organisation E zeigt sich in diesem Ausschnitt, dass die Teilnehmenden als Bewohner der Fläche die zentrale Außenreferenz darstellen. Anders als in Organisation E wird dies mit einem eigenen Auftrag, also tendenziell normativ begründet. Allerdings bleibt dieser Auftrag formal, es geht darum, „in die Fläche zu wirken". Dieser Auftrag ist zudem per se nach außen gerichtet und führt auch für Organisation F zu dem Druck, „blinde Flecken" zu reflektieren. Damit wird auch hier eine implizite Abhängigkeit von den Teilnehmenden deutlich, da die Einrichtung darauf „angewiesen" sei, auf die Bedarfe der Teilnehmenden zu reagieren und sich darüber weiterzuentwickeln. Anderen Bildungsorganisationen im Umkreis kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Diese werden „Bildungspartner", mit denen man im „kollegialen Austausch" „miteinander arbeiten" und „voneinander lernen" könne. Durch diese Bereitschaft zu Offenheit und „Transparenz" sei es möglich „wieder was Neues auszuprobieren" und dem eigenen Auftrag gerecht zu werden (Z. 1273–1292). Interessant erscheint in der Beschreibung anderer Bildungseinrichtungen, dass diese – im Kontrast zu Organisation E – nicht ausschließlich als Vergleichshorizont, sondern als Kooperationspartner gesehen werden, mit denen gemeinsam auf Anforderungen seitens der Teilnehmenden reagiert werden kann. Auf diese Weise ergeben sich – ähnlich wie bei Organisation E – Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, um das Eigene weiterzuentwickeln.

In Organisation F schlägt sich diese Form der Außenorientierung auch bei den Kursleitenden nieder. Ganz ähnlich wie in Organisation E erklären auch diese, dass ihre Lehrtätigkeit im Vordergrund stehe. Sie beschreiben sie als „Hobby" (Z. 950) und geben an, sie unabhängig von Organisation F anzubieten. Sie thematisieren häufig die Heterogenität

ihrer Teilnehmendengruppen und zeigen in ihren Beschreibungen, dass sie sich in ihrer Tätigkeit an der Bearbeitung der Heterogenität orientieren. Insofern werden auch hier die Teilnehmenden zur zentralen Außenreferenz des didaktischen Handelns. Allerdings wird die Heterogenität der Teilnehmenden wertschätzend und als Möglichkeit der Weiterentwicklung der eigenen Tätigkeit beschrieben. Implizit deutet sich damit an, dass das Außen auch hier nicht im Modus des Vergleichs, sondern unter einer partnerschaftlichen kooperativen Perspektive in den Blick kommt.

Die Verwaltungskräfte in Organisation F beziehen sich in ihrer Diskussion ebenfalls auf den Kreis als außerorganisationales Umfeld ihrer Einrichtung. Dabei werden insbesondere die Teilnehmenden als Bewohner der Region fokussiert. Es wird beschrieben, dass es für die Organisation F gut sei, dass die Verwaltungskräfte wüssten, wie die Bewohner der Region „ticken" (Minute 24). Im Kreis kenne jeder jeden und so würde sich auch viel über die Einrichtung ausgetauscht werden. Beispielsweise wird dies in der Beschreibung eines Kurses deutlich, der an zwei Standorten zu leicht unterschiedlichen Preisen angeboten wurde. Durch den Austausch der Teilnehmenden untereinander hätten einige bei den Verwaltungskräften angerufen und die unterschiedlichen Preise kritisiert (Minute 17). In solchen Beschreibungen deutet sich – ähnlich wie es in Organisation E mit dem Begriff „Flüsterpropaganda" benannt wurde – an, dass Teilnehmende implizit Macht zugeschrieben bekommen, die allerdings von den Verwaltungskräften in Organisation F kritisch betrachtet wird.

In Organisation F zeigt sich damit in Analogie zu Organisation E, dass das eigene Handeln durch den impliziten Druck, auf äußere Anforderungen zu reagieren, mit strukturiert wird. Anders als in Organisation E ist diese Außenperspektive nicht durch eine reine Vergleichsperspektive bestimmt. Vielmehr zeichnet sich Organisation F dadurch aus, dass – begründet durch einen inneren Auftrag, in die Fläche zu wirken – das Außen im Modus der Kooperation und Partnerschaft wahrgenommen wird, aus dem sich Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Eigene ergeben.

Zusammenfassung

In der Zusammenschau der beiden Referenzfälle lässt sich im Hinblick auf die zentralen Relevanzstrukturen des Umfelds festhalten, dass der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* – im Kontrast zu allen anderen Typen – durch eine dominante Außenorientierung auffällt. Beim Typus wird deutlich, dass Entwicklungen im Umfeld als äußere Relevanzstrukturen anerkannt werden. Das eigene Handeln wird erst durch die Relation mit den implizierten Anforderungen von außen bedeutsam. Durch diese Orientierung an äußeren Entwicklungen wird die Weiterentwicklung und Anpassung der Organisationen angeregt. Dabei werden die Anforderungen aus dem Umfeld verinnerlicht und als eigene Handlungsperspektive übernommen. Und auch für die Lehre gilt, dass die Lernarrangements in Abbhängigkeit von äußeren Anforderungen gestaltet werden.

4.4.2 Formalität und Temporalität als normative Grundlage des Lehrens

Die Außenorientierung wirkt beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* auf die normative Orientierung ein. Im Kontrast zu den anderen Typen, die sachliche Ziele im Hinblick auf die Vertretung bestimmter Inhalte (Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung*), auf die Ermöglichung von Partizipation durch Bildung (Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung*) oder die Entwicklung des Subjekts in Gemeinschaft (Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität)* hervorheben, beschränkt sich dieser Typus auf eine Formalität, die in dem normativen Anspruch besteht, *mit der Zeit zu gehen*. Während bei anderen Typen die normative Perspektivität einen starken Einfluss auf den Umgang mit äußeren Anforderungen hat, erscheint dies beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisieren*s umgekehrt. Hier wird durch die deutliche Außenorientierung, nach der äußere Anforderungen internalisiert werden, die normative Perspektive ebenfalls durch das Außen mitbestimmt. Auf diese Weise werden diese Organisationen zu Bildungsdienstleistern, die ein bestimmtes Gebiet mit Bildung versorgen und dabei darauf achten, mit der Zeit zu gehen.

Mit der Zeit gehen, um Kunden zu halten (Organisation E)

Die normative Orientierung daran, dass man als Einrichtung mit der Zeit gehen müsse, zeigt sich in Organisation E bei allen Organisationsmitgliedern. Im Interview mit der Leitung wird mehrfach hervorgehoben, dass es für die Einrichtung besonders bedeutsam sei, „innovativ" zu bleiben, Trends zu erkennen und Trends zu setzen. Im Kontext der Internalisierung äußerer Anforderungen und der vielfach erwähnten Bildungsdichte dokumentiert sich der äußere Druck, Teilnehmende als Kunden der Einrichtung durch die Kontinuität von innovativen Angeboten zu halten. In diesem Zusammenhang beschreibt die Leitung, wie die Wünsche und Ideen der Teilnehmenden erfasst werden.

L des schon des eigentlich schon seit Jahren also nich nur jetzt äh äh n Angebot zu machen von dem wir glauben dass es ankommt sondern wirklich auch auf die Teilnehmer zugehn und zu gucken wo liegen denn deren Wünsche; und des ham mer in den letzten Jahren in bestimmten mit bestimmten Zielgruppen auch gemacht also äh immer auch in Verbindung mit den EU-Lernpartnerschaften die wir zum Beispiel haben die letzte EU-Lernpartnerschaft ging über des Thema ähm Weiterbildung für ältere Menschen dann im Rahmen des äh des lebenslangen Lernens und da ham wer auch äh dann ähm so Workshops gemacht mit Teilnehmenden, also mit äh Senioren oder älteren Menschen und wollten von denen wissen was können wir als Einrichtung verbessern; wo äh wo sind die Hürden wo sind Hemmnisse um überhaupt als ältere Menschen teilzunehmen was möchten sie inhaltlich anders haben; da ham wer einiges in den letzten Jahren gemacht

Organisation E, Leitung, Z. 228–244, Passage: Zugehen auf Teilnehmende

Im Hinblick auf die Frage nach der normative Perspektive der Organisation ist diese Passage interessant, da hier deutlich wird, dass für den Umgang mit der Zielgruppe der Älteren gerade keine eigenen inneren Ziele formuliert werden. Die Leitung nimmt vielmehr implizit eine formale normative Perspektive ein, nach der die Wünsche von Teilnehmenden im Sinne einer Dienstleistung erfüllt werden sollen. Diese Formalität wird auch daran deutlich, wie die Leitung Erwartungen an die pädagogischen Mitarbeitenden beschreibt. Diesbezüglich wird hervorgehoben, dass die Mitarbeitenden „*selber* innovativ bleiben" (Z. 1516) und neuen, unbekannten pädagogischen Ansätzen „offen gegenüberstehen" (Z. 1526) sollten. Die Offenheit für neue Entwicklungen wird damit auch hier als formale normative Erwartung präsentiert.

Die Offenheit für Neues wird auch in der Diskussion der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden deutlich, beispielsweise, wenn über thematische Entwicklungen gesprochen wird.

Dw (.) also da sieht man einfach wie die Themen also wir sind irgendwie mehr so Vorreiter. hab ich so den Eindruck; ich muss immer gucken also was is jetzt hier neu, wo geht ne Entwicklung hin, dass ich halt was biete was die sonst noch nich kriegen oder wo sie vielleicht zumindest gern sich mit jemandem austauschen wolln, was man nicht im Internet liest, und die andern Sachen die die die setteln dann mit der Zeit in den Einrichtungen wo sie auch hingehören sag ich mal Schule oder so; also das fällt mir halt auf wie sich das so verändert;
Aw aber ich glaub des können wer alle hier bestätigen weil wir alle schon sehr lange hier sind und des spiegelt den Wandel der Gesellschaft wieder; es fängt
Dw └mhm
Em └(ja) da muss man auch gar nicht jammern ne?
manch Themen gehen dann wirklich auch da hin wo se hingehören; wir sind als
Dw └ja┘ └ja genau mhm┘
Em Einrichtung viel mehr in der Lage schnell zu reagieren; grade die staatlichen behördlichen (.) Gremien des dauert ja ätzend lange bis da mal was in Bewegung kommt, da sind wir viel schneller aber irgendwann wanderts dann wieder ab
Dw └mhm

Organisation E, HPM Z. 901–926, Passage: Vorreiter

In dieser Passage zeigt sich eine Verknüpfung der Außenorientierung, die hier über den Vergleich zur Organisation Schule eingeführt wird, mit dem normativen Anspruch, „Vorreiter" zu sein, und Teilnehmenden innovative Themen zu bieten. Mit der Betonung der Vorreiterrolle – die auch in anderen Passagen hervorgehoben wird – wird die

Außenorientierung temporalisiert. Auf Entwicklungen muss schnell reagiert werden, um mit der Zeit gehen zu können. Damit zeigt sich wiederholt der Modus des Vergleichs und der Abgrenzung zur Konkurrenz, die allerdings auch hier nicht als solche benannt wird. Die Themen selbst werden dabei kontingent. Sie werden in Abhängigkeit von der Antizipation der Nachfrage der Teilnehmenden und des Marktes aufgenommen. Auch daran deutet sich die Formalität der normativen Perspektive an, bei der das Anbieten von innovativen Angeboten auf der Höhe der Zeit im Mittelpunkt steht. Letztendlich scheint damit das Ziel verbunden zu sein, Teilnehmende als Kunden zu binden. Im Gegensatz zum Leitbild der Einrichtung, in dem normativ formuliert wird, dass die Einrichtung für alle Menschen offen sei, und indem damit gewissermaßen eine „Bildung für alle" postuliert wird, dokumentiert sich in den Orientierungen der Leitung und der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, dass dieses Ziel kommunikativ-generalisierenden Stellenwert zu haben scheint, während implizit die Bindung von Kunden fokussiert wird.

Das eigene Leitbild wird von den Kursleitenden explizit diskutiert und dabei problematisiert.

Cw └aber letztendlich is das auch irgendwie unser Dilemma
was du jetzt früher gesagt hast mit diesen Teilnehmern
Bw └mhm┘
Cw weil Einrichtung E is ja für jedermann; und des is genau des
Bw └mhm┘
Cw große Problem vor dem wir manchmal stehn wenn eben die Schere
Bw └mhm┘
Aw └mhm┘
Cw so auseinender geht weil ich denk mal es gibt genügend Leut die können
sich des bei Berlitz leisten nen Sprachkurs zu machen,
Bw └mhm mhm┘
Cw von den elitären Hörern und die net so viel Geld ham und net so
Bw └ja ja┘
Aw └mhm┘
Cw gut ausgebildet sind äh da is eigentlich die Einrichtung schon der richtige Anlaufpunkt; und da wird's schwierig es wird total schwierig; weil dann auch die
Bw └mhm┘
Cw Kursteilnehmer untereinander man merkt dann ja schon dass die da manchmal nicht sehr
Bw └es entstehn Spannungen ne? ja; und vor allem je (.)
Cw └absolut; absolut; diplomatisch ausgedrückt

Organisation E, KL, Z. 542–563, Passage: Dilemma

In dieser Passage wird deutlich, dass die Heterogenität der Teilnehmenden für die Kursleitenden zu einer Dilemmata-Situation führt, für die sie keine (didaktische) Lösungsmöglichkeiten haben. Die Lösung des Problems besteht aus ihrer Sicht darin, dass die „elitären Hörer" andere Einrichtungen besuchen sollten. Das Leitbild, offen zu sein, hat für die Kursleitenden damit keinen normativen Gehalt, sondern stellt sie vielmehr vor Handlungsprobleme. Auf der anderen Seite zeigt sich in der Diskussion mit Kursleitenden – ähnlich wie bei den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden – eine vergleichende Sichtweise sowie eine normativ formale Orientierung, mit der eigenen Tätigkeit auf der Höhe der Zeit zu sein. Dies wird im folgenden Abschnitt deutlich, in dem die Kursleitenden über die Vorerfahrung ihrer Teilnehmenden sprechen.

Dw weil viele auch dann wirklich noch was mir aufgefalln is so im Nachhinein äh blockiert sind; aus negativen Erfahrungen in
Cw └und geprägt┘
Dw ihrer Schulzeit und dass sie des äh einfach Schwierigkeiten ham
Bw └mhm mhm┘
Dw anzusprechen, oder überhaupt äh da weiter zu kommen; […]
Bw ja und also grad bei den Sprachen ähm find ich dass die Leut mit oftmals mit Lernstrategien dann reinkommen die ganz kontraproduktiv sind; jetzt ham wir des ja in den Lehrbüchern
Cw └ja┘
Bw also ich bin eben auch Lehrbuchautorin des heißt ich hab des auch immer sehr im Blick wenns jetzt darum geht ähm zu lesen zu hören was zu hören also wo man dann die Transkription hat oder eben nich, ähm da merkt man die sind also zum Teil wirklich @(durch die Schule versaut würde ich sagen)@
Cw └@(.)@┘

Organisation E, KL, Z. 868–894, Passage: Teilnehmende

In diesem Abschnitt zeigt sich in Homologie zur Diskussion der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, dass die eigene Praxis mit der Organisation Schule verglichen und von dieser abgegrenzt wird. Während Teilnehmende hier falsche Lernstrategien erlernen würden, die sie „versauen" und „blockieren", seien sie in der eigenen Praxis auf der Höhe der Zeit, was hier mit dem Verweis auf die Rolle als Lehrbuchautorin unterstrichen wird. In beiden Passagen dokumentiert sich, dass das Leitbild, offen für alle zu sein, nicht handlungsleitend wird und dass sich daran orientiert wird, eine zeitgemäße Lehre anzubieten. Allerdings wird gerade in der Zusammenschau beider Passagen diese Perspektive brüchig, da beispielsweise der Umgang mit Heterogenität – als Möglichkeit, auf der Höhe der Zeit zu sein – gerade nicht ins Blickfeld der Kursleitenden kommt.

Die Diskussion mit den Verwaltungskräften ist davon geprägt, dass immer wieder die Flexibilität der eigenen Einrichtung und die innovativen Angebote betont werden. Sie beschreiben, Angebote für alle Altersgruppen zu haben, und begründen dies damit, dass sich bei ihnen jeder „wohlfühlen" könne. Ähnlich wie die hauptamtlichen Mitarbeitenden erzählen sie zudem davon, dass die Einrichtung schnell auf Anforderungen reagieren könne und Angebote passgenau auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden zuschneiden würde. Impliziert wird auch hier, dass es um eine dienstleistende Bereitstellung von Angeboten geht, die letztendlich dem Ziel der Kundenbindung dienen, ohne dass dies explizit benannt werden würde. Gleichzeitig wird in der Kombination der häufigen Begriffsverwendung „Innovation" und der mehrfachen Verwendung des „Entstaubtseins" (siehe Passage Veränderungen, S. 156), ebenfalls der normative Anspruch deutlich, mit der Zeit zu gehen.

Zusammenfassend zeigt sich über die Perspektiven der einzelnen Organisationsmitglieder hinweg, dass die Orientierung daran, innovativ zu sein und auf der Höhe der Zeit zu agieren, als formale normative Perspektive geteilt wird. Diese Perspektive wird durch die Außenorientierung und die vergleichende Abgrenzung mit anderen Einrichtungen stabilisiert und steht auf der Ebene der Handlungspraxis in Kontrast zur expliziten – im Leitbild formulierten – Norm, offen für alle zu sein. Normativ orientiert sich Organisation E daran, ihren Teilnehmenden etwas Neues und Innovatives zu bieten.

Zwischen der Offenheit für alle und normativer Offenheit (Organisation F)

Organisation F verfügt über ein ähnliches Leitbild wie Organisation E. Auch hier geht es darum, als Einrichtung offen für alle Menschen zu sein. Anders als in Organisation E wird dieser Anspruch an vielen Stellen zum Gegenstand der Gespräche, wie zunächst im Interview mit der Leitung deutlich wird.

L beobachten wir ne zunehmende Spezialisierung in dem was die Leute möchten, und da können wir halt nur n Stück weit mitgehen weil wir eben (.) ja in der Breite Kursangebote machen, und entsprechend nich was ganz ganz ganz spezielles machen können. Ja, da ham wir dann einfach nich mehr die Masse an Leuten; […] die Leute wollen wenn sie nen speziellen Wunsch haben den ähm möglichst schnell möglichst individuell vom Thema her und ähm ja möglichst dann eben auch ähm ja in nem bestimmten Zeitraum auch abgeschlossen haben; ja und da sind wir dann halt grad eben wenns drum geht noch mehr Interessenten auch zu finden äh nich flexibel genug weil wir eben auch nich sagen können wir machen dann eben nen Kurs für zwei Leute. Ja, also wir machen auch Einzelunterricht so flexibel sind wir schon des läuft

denn eben über die Schiene Auftragsmaßnahmen, ähm aber das is dann halt mit ner anderen Finanzierung verbunden und die wird eben dann nicht von allen die eigentlich ne Kursanfrage haben auch akzeptiert

Organisation F, Leitung, Z. 766–786, Passage: Aktuelle Herausforderungen

Im Gegensatz zu Organisation E beschreibt die Leitung, dass die Einrichtung für eine reine Ausrichtung an Kundenwünschen nicht „flexibel" genug sei. Damit gerät der eigene Auftrag in Konflikt mit den Anforderungen von außen. Gleichwohl wird in der Beschreibung der Einzelkurse deutlich, dass der Versuch unternommen wird, die Kundenwünsche zu bearbeiten, die aber aufgrund der höheren Kosten auf Widerstände bei Teilnehmenden stoßen. Im Kontrast zu Organisation E werden das Leitbild sowie die damit verbundenen Spannungen hier explizit zum Thema. Die Leitung orientiert sich in dieser Situation daran, mit der Zeit – mit den individualisierten Kundenwünschen – gehen zu wollen, kann dies aber aufgrund des Auftrags und der höheren Preise nicht leisten.

Dieses Spannungsfeld deutet sich implizit auch in der Diskussion mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden an, wenn der eigene Auftrag explizit thematisiert wird.

Aw aber auch mal gesagt das Wunderbare was ich an unserer Arbeit finde is die Freiheit, den Auftrag zu haben, eine breite Palette an allgemeiner Erwachsenenbildung vorhalten zu dürfen; und auch zu müssen wie ich finde; ja, und ähm das denk ich is ne is ne große Herausforderung, und in

Bw └ @(.)@ ┘

Aw der Realisierung man sich glaub ich nur annähern kann, aber da eben auch für uns zu sehen, ähm sin wir da noch so, oder wo gibt's irgendwo was wo wir sagen wo wir gemütlich oder wo wir auf Widerstände gestoßen sind, wo wir eher gesagt haben ok, das lassen wir mal, also mitunter auch manchmal nochmal mutiger sein und und nochmal andere Themen auch mit zu benennen;

Organisation F, HPM, Z. 1196–1208, Passage: Abschluss

In dem Ausschnitt wird der Auftrag, eine breite Palette Allgemeiner Erwachsenenbildung anzubieten, als Herausforderung beschrieben. Der eigene Auftrag wird explizit im Modus der Wertschätzung benannt. In der Beschreibung der Realisierung der Reflexion der eigenen Aufstellung zeigt sich wiederum die Außenorientierung am Zugehen auf die Wünsche der Teilnehmenden. Gleichwohl wird diese Perspektive durch die Formulierung des „Gemütlich-Machens", der „Widerstände" und der Notwendigkeit, „mutiger" zu werden, brüchig, da hier implizit die Orientierung deutlich wird, etwas Neues

anbieten zu *müssen*. Anders als in Organisation E wird dies jedoch nicht positiv, sondern als Druck betrachtet. Gleichwohl beschreiben die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden ihre Einrichtung an anderer Stelle auch als zentrale Bildungsorganisation im Kreis, an der sich andere orientieren können.

Bw und hatte immer so das Gefühl,
es is die ähm Einrichtung im Kreis, es gibt nicht sehr viele andere; also es gab noch n paar Bildungsträger, […] von daher konzentriert sich auch vieles auf die Einrichtung wenn man ähm nach jemandem sucht, der in dem ähm Erwachsenenbildungsbereich Angebote macht, also es kommen viele Anfragen auch von anderen ähm Bildungsakteuren sag ich jetzt einfach mal, ähm (2) das is das is mit Sicherheit ne ne regelmäßige Herausforderung, die auch wach hält, denk ich mal ja, also dass man immer wieder schauen muss was was kommt da an uns heran, ähm (2) und es es zeichnet die Einrichtung einfach auch aus dass
Aw └hmhm┘
Bw sie wirklich n ganz breites Feld (.) bedienen kann ja, und bedient; also auch dafür wirklich offen is, zu sagen ok, wir bieten (.) also wir schauen […] dass wir Kurse ähm anbieten können jetzt wie wie dieses Beispiel da, dass wir da in nen in nen Bereich hineingehen ähm wo andere (2) zielgruppenspezifisch und und wo
Aw └zielgruppenspezifische
Bw mer jetzt nich sagt des is jetzt n des is irgendwas was uns auf
Aw Angebote machen┘
Cw └ja genau┘
Bw dem Weiterbildungsmarkt jetzt ähm die Lorbeeren bringt ja, weil
weil wir da nur die die ähm Führungskräfte oder ähm @(Nobelpreisträger)@
Cw └unbedingt nach vorne bringt, ja┘
Aw └ja┘
Bw oder sonstige irgendwie in den Kursen haben, nee im Gegenteil ja;

Organisation F, HPM, Z. 1243–1270, Passage: Abschluss

In dieser Passage zeigt sich in Kontrast zu Organisation E, dass Organisation F ihrer „Vorreiter-Rolle" im Feld nicht proaktiv beschreibt, sondern eher als Herausforderung rahmt. Implizit wird damit deutlich, dass eine normative Orientierung an der „Höhe der Zeit" hier stärker durch einen empfundenen äußeren Druck bedingt wird. Diese implizite Orientierung wird in der Passage zudem auf den expliziten Auftrag, ein breites Feld zu bedienen und gerade keine rentablen zielgruppenspezifischen Angebote zu machen, verknüpft. In dieser Kombination dokumentiert sich, dass implizit der eigene Auftrag als Hindernis für eine profitable Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt

verstanden wird, was aber auf kommunikativ-generalisierender Ebene positiv durch die Norm der Offenheit beschrieben wird.

In der Diskussion der Kursleitenden zeigt sich in Kontrast zu Organisation E, dass die Heterogenität der Teilnehmenden nicht problematisiert, sondern wertgeschätzt und als positive Bedingung der eigenen Arbeit beschrieben wird. Der Auftrag der Offenheit gerät nicht in Konflikt mit der eigenen Handlungspraxis, sondern vielmehr wird in der Beschreibung von individualisierten Lehrkonzepten (wie z.B. Begleitung, Z. 818 oder Voneinander-Lernen, Z. 251) deutlich, dass die Gruppe sich tendenziell daran orientiert, offen mit Heterogenität umzugehen. Durch die Theoretisierung dieser Konzepte deutet sich zudem die Orientierung an, mit der eigenen Handlungspraxis auf der Höhe der Zeit pädagogischer Diskurse zu agieren. Ähnlich wie in Organisation E werden auch hier negative Vorerfahrungen der Teilnehmenden aus anderen Bildungsorganisationen beschrieben und damit die eigene Praxis näher an aktuellen Entwicklungen des Feldes situiert.

Interessant erscheint zudem, dass eine normative Perspektive, auf der Höhe der Zeit und an die Wünsche der Kunden angepasst zu sein, von den Verwaltungskräften tendenziell auch wahrgenommen wird. Im Kontrast zu den Verwaltungskräften in Organisation E wird dies allerdings mehrfach im Modus der Kritik und im Vergleich zu früher geäußert. So seien Teilnehmende heute anspruchsvoller und hätten spezifische Erwartungen an die Kurse (Minute 13).

In der Zusammenschau der Akteursperspektiven von Organisation F zeigt sich tendenziell auch die formale normative Orientierung, auf der Höhe der Zeit zu agieren. Das Spezifikum dieses Falls besteht allerdings darin, dass diese Orientierung durch einen wahrgenommen äußeren Druck, entsprechend zu handeln, bedingt zu sein scheint und mit dem Auftrag, in die Fläche zu wirken, explizit verknüpft wird. Zudem erscheint es spezifisch für Organisation F, dass die formale normative Orientierung auch auf die Lehrpraxis im Hinblick auf heterogenitätssensible Konzepte bezogen wird.

Zusammenfassung

Aus der Darstellung der Referenzfälle kann abgeleitet werden, dass die normative Perspektive durch die Außenorientierung beeinflusst wird. Die normative Perspektive wird nicht inhaltlich sachlich gefüllt, sondern wird eher formal temporalisierend als eine normative Orientierung an „der Höhe der Zeit“ sichtbar. Dabei erscheint interessant, dass diese implizite formale und temporalisierte Perspektive mit einer expliziten sachlichen Norm, für alle Menschen offen zu sein, relationiert wird. Handlungsleitend wird allerdings die formale Orientierung, innovative Angebote zu unterbreiten. Schließlich zeigt sich im Hinblick auf die Relationierung der Akteursperspektiven, dass sich diese formal temporalisierte Orientierung, auf der Höhe der Zeit zu sein, bei allen Organisationsmitgliedern durchschlägt.

4.4.3 Das Organisieren von Veranstaltungen als Grundlage von Lehrprozessen

Die Vorstellungen über Lehrprozesse im engeren Sinn stellen beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* eine Konsequenz der herausgearbeiteten Außenorientierung dar. Entsprechend dieser nach außen gewendeten Blickrichtung werden makrodidaktische mikrodidaktischen Handlungsschemata gegenübergestellt. Lehren wird dabei tendenziell – ähnlich wie die Planung von Angeboten – zu einer organisatorischen Aufgabe.

Diese Orientierung zeigt sich am Referenzfall E sowie bei Organisation F in deutlich schwächerer Tendenz. Zudem weist auch Organisation G im Hinblick auf das didaktische Handeln eine ähnliche Orientierung auf. Daher werden im Folgenden die Vorstellungen von Lehrprozessen des Typus am Referenzfall E ausführlich herausgearbeitet und dann in Form von zwei Kurzporträts mit den Fällen F und G kontrastiert.

Lehren als Herstellung von Ordnung (Organisation E)

Für Organisation E erscheint es typisch, dass Lehren als selbstverständlicher, aber im Vergleich zur Planung von innovativen Angeboten nachgeordneter Bereich gefasst wird. Lehren wird damit tendenziell zur Aufgabe, Angebote zur Zufriedenheit der Teilnehmenden durchzuführen. Dies zeigt sich zunächst anhand der Art und Weise, wie die Leitung ein gelungenes Seminar beschreibt.

> L ein gelungenes Seminar; ähm (2) ja des sollte (2) so aussehn dass es prozessorientiert is, handlungsorientiert; interaktiv (.) dann auf ner kooperativen Basis zwischen Lehrenden und Lernenden; auf ner kritikoffenen Basis zwischen Lehrenden und Lernenden; dass es äh ja verschiedene hm hm Feedbackmethoden angewen- angewandt werden können, und dass äh (2) zum Schluss einfach die Teilnehmenden und die äh Lehrenden raus gehen und sagen ja des war richtig gut; so mit nem Lächeln aufm Gesicht so so äh entspannt ja; körperlich gut drauf und äh Gesichtsphysionomie is entspannt zeigt dass des äh auch humorvoll war und Spaß gemacht hat; ja so stell ich mir des vor; in einfachen Worten ausgedrückt;
>
> *Organisation E, Leitung, Z. 1536–1554, Passage: Gelungene Lehre*

Die Leitung beschreibt hier, dass Teilnehmende vor allem Spaß in Veranstaltungen haben sollte. Interessant erscheint an dieser Stelle, dass zwar kommunikativ-generalisierend pädagogische Kriterien benannt werden, aber gleichwohl die Zufriedenheit der Teilnehmenden in den Mittelpunkt gerückt wird. Beispielsweise deutet die Betonung

der Feedback-Methoden an, dass es sich hier um ein inhaltsunabhängiges Feedback handelt, das auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden abzielt. In der Beschreibung der Kriterien Spaß, Lächeln und Entspannung wird vielmehr impliziert, dass Teilnehmende positive Erlebnisse haben sollten (die zu deren Zufriedenheit – und damit zu ihrem Wiederkommen führen) und gerade keine Zumutung durch anstrengende Bildungsprozesse erfahren sollten.

In der Gruppendiskussion der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird dem Lehren als Praxis ein nachgeordneter Stellenwert zugeschrieben.

Cw bevor wir uns überhaupt fragen können nach dem Wie des Lehrens müssen wir uns fragen Was und kommt das in unserer Region an; also wir müssen wirklich erstmal überlegen das Angebot macht das Sinn, könnt es Sinn machen, hab ich dafür die Leute, und dann erst im zweiten Schritt kann ich mir überlegen wie mach ich das;

Fm wobei das auch keine so exakte Wissenschaft is man probiert einfach auch vieles aus ja wenn man ein neues Angebot bekommt dann testet mans einfach mal und hat dann n diffuses Gefühl ob das funktionieren könnte oder nich aber Sicherheit gibt's dann erst wenns drinsteht im Programm; (.)

Cw Überraschung

Aw └manche Dinge (.) manche Dinge würde man vielleicht auch gerne ausprobieren aber wir ham die Räumlichkeiten nicht; also das is auch n ganz großes Problem;

Cw └ich denk auch es sind viele viele Faktoren vorgeschaltet bevor wir überhaupt in dieses Lehren rangehen können; grad eben Räume und so; des is unglaublich

Bm └mhm genau┘

Cw viel also Lehren kommt ganz hinten (3) is so (.)

Bm └ja also äh äh @(wenn überhaupt wenn überhaupt)@

Me └@(.)@┘

Cw └ich sag des jetzt wirklich mal so brutal weil ähm (.) ich ich kann es ja auch was was hab ich davon wenn ich mir da Gedanken drüber mach und wenn ich dann hinterher letztendlich die Leute dafür nicht habe; ja ich muss mir erst Gedanken machen dass ich sie bekommen kann nicht dass ich sie habe natürlich schon vorher aber wie kann ich sie bekommen und dann kann ich mir überlegen wie verbinde ich das jetzt dann mit dem Lehren also wie muss ichs dann bringen damit genau das sozusagen zustande kommt; aber es is einfach ein Schritt vorher der für uns unheimlich wichtig is und wo wir viel Zeit reinhängen müssen

Aw aber um das ja noch zu relativiern Lehren kommt ganz zum Schluss
im Grunde genommen @(ok)@
Cw └hab ich nicht gesagt; so hab ichs nicht formuliert
Aw └also im Grunde genommen
natürlich ist das sehr wichtig aber das ist selbstverständlich; wenn wir
jemanden im Kopf haben der was vermitteln möchte ein Inhalt dann ham mer
den schon geprüft und gehen davon aus dass der das auch richtig machen
könnte so wie wir uns das vorstelln, aber dann ist erstmal eine ganz andere
Latte abzuarbeiten, macht des Sinn, ham mer überhaupt die Räumlichkeiten
wie könnt es in der Realität in der Praxis aussehn

Organisation E, HPM, Z. 165–215, Passage: Einstieg

In der dezidierten Beschreibung der Programmplanung und der erst daran anschließend möglichen mikrodidaktischen Planung zeigt sich, dass das Lehren als Praxis der Angebotsplanung klar untergeordnet wird. Es dokumentiert sich eine Hierarchisierung, bei der makrodidaktische Aufgaben höher bewertet werden als mikrodidaktische. Im Mittelpunkt steht für die Gruppe die Gewinnung und Bindung von Kunden über neue Angebote. Während diese makrodidaktische Praxis als Möglichkeit des Experimentierens mit Formaten dargestellt wird, wird die mikrodidaktische Praxis als selbstverständliches Standardprogramm beschrieben, nach dem geprüfte Lehrende den entsprechenden Inhalt vermitteln. Darin deutet sich an, dass die Perspektive „auf der Höhe der Zeit zu sein" vor allem die makrodidaktische Praxis zu bestimmen scheint. Dies wird in einer weiteren Passage, in der die eigene Lehrtätigkeit beschrieben wird, weiter ausdifferenziert.

Em └des Wichtigste is
glaub ich da ne Transparenz von Anfang an herzustelln; des is so des des lernen
alle unsere Dozenten in den Seminaren also so als erstes gehört diese Frage auf
den Tisch also warum sind diese Leute da, was erwarten sie sich (.) von der
Veranstaltung und dann kann man erstmal anfangen zu überlegen wie wie weit
muss ich diesen Spagat machen, was für Instrumente stehn mir zur Verfügung
und selbst beim größtmöglichen Spagat krieg ich da alle rein oder nicht; und da
muss ich auch sagen ok die die ich nicht reinkrieg die müss mer anders äh (.)
anders ver- anders beraten, die müssen dann vielleicht nochmal her müssen
Aw └anders beraten ja┘
Em nen andern Kurs suchen also man muss einfach völlig offen mit dieser
Situation umgehn; und wenn mans dann mal hat dann kann man sagen
ok da gibt's die Instrumente; man kann voneinander lernen man kann

Gruppenarbeiten machen; aber des geht hat einfach nur (.) nur bis zu nem gewissen Maß; und dann muss man das auch ganz offensiv auch
Aw └ja┘
Em damit umgehn;
Fm └aber wenn der Spagat nicht ausreicht also wenn da so Extreme drin sind die gar nich reingehören dann is da irgendwo n Fehler passiert; also entweder war der Text nicht richtig oder er ist nicht gelesen worden aber das muss man natürlich bereinigen aber innerhalb des Spagats
Em └genau┘
Bm └mhm┘
Fm muss man auch so schaun dass man sich irgendwie hilft ja

Organisation E, HPM, Z. 1436–1465, Passage: Didaktik

In der Beschreibung der Bedeutung von Transparenz und der standardisierten Abfrage der Erwartungen der Teilnehmenden dokumentiert sich zunächst, dass die Gestaltung der Lehrpraxis der Prämisse zu folgen scheint, Zufriedenheit herzustellen. Der Umgang mit der durch die Erwartungsabfrage sichtbar werdenden Heterogenität wird dann vor allem technisch und organisatorisch beschrieben. Methoden werden als „Instrumente" verstanden, um Heterogenität zu bearbeiten. Falls diese Bearbeitungsmöglichkeit nicht ausreiche, wird eine organisatorische Bearbeitung favorisiert – die Teilnehmenden werden in andere Kurse wegberaten. Letztendlich zeigt sich damit, dass sich die Gruppe daran orientiert, Teilnehmende passenden Kursen zuzuordnen. Mikrodidaktische Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität scheint die Gruppe nicht zu haben. Hier müssten sie sich „irgendwie helfen". Die technizistische Beschreibung der Steuerung von Heterogenität deutet vielmehr an, dass eine Homogenisierung der Kurse angestrebt wird. Weiterhin wird damit auch impliziert, dass Lehren hier im Sinne eines veralteten Bilds von schulischem Unterricht verstanden wird, der in einem gewissen Gleichschritt voranschreite. Wenn es zu Störungen im Unterricht kommt, wird im Modus eines restriktiven (und damit verkürzten Verständnisses von) Classroom Managements[38] zur Herstellung von Ordnung überlegt, wie diese Störungen bearbeitet werden können. Interessant erscheint zudem, dass dadurch die Perspektive auf die Zufriedenheit der Kunden brüchig wird.

38 Im Folgenden wird der Begriff des Classroom Managements zur Beschreibung des empirischen Phänomens genutzt. Gleichwohl wird sich dabei nur auf einen Teilbereich des vielfältigen Konzepts bezogen. Der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* bezieht sich implizit auf eine Form, bei der die restriktive Herstellung von Ordnung zur Aufrechterhaltung des frontalen Lehrsettings im Mittelpunkt steht. Die Frage der Aktivierung von Lernenden, der Schaffung eines postiven Lernklimas und der Art und Weise der Kommunikationsstrukturen im Lehr-Lernprozess, die ebenfalls im Konzept des Classroom Managements enthalten sind, spielen für diesen Typus keine Rolle.

Schließlich werden Teilnehmende deutlich negativ als „Extreme“, als Störfaktoren konstruiert, die einer reibungslosen (instrumentellen) Gestaltung von Lehrprozessen im Wege stehen. Gründe dafür werden den Teilnehmenden, die die Ausschreibung „nicht oder nicht richtig gelesen“ hätten, zugeschrieben. Der „Fehler“ wird damit den Teilnehmenden zugeschrieben und die „Bereinigung“ dieser Fehler wird als organisatorische Aufgabe der Lehrenden gesehen.

Auffällig ist für Organisation E zudem, dass sich diese Perspektive auch bei den Kursleitenden durchschlägt, wie in einer längeren Passage deutlich sichtbar wird (Z. 693–779). Die Gruppe beschreibt dort das „Didaktische“ und beginnt zunächst, die Voraussetzungen der Teilnehmenden einzuschätzen. Während einige sehr motiviert seien, hätten andere eine fragwürdige Haltung, nichts Neues anzunehmen. Dadurch käme es in den Kursen zu Konflikten zwischen lernbereiten und lernunwilligen Teilnehmenden. Das eigene didaktische Vorgehen basiere auf einer vorgegebenen Progression der Lehrbücher, mit der Teilnehmende manchmal überfordert seien. In diesen Fällen würde man Partnerarbeit oder individuelle Betreuungen einsetzen. Bei schwierigen Fällen würden die Kursleitenden auch selbst Partnerarbeiten mit den Teilnehmenden machen. Zur Erleichterung der Teilnehmenden würde so der „Störfaktor eliminiert“ werden. Schließlich wird konstatiert, dass die Pädagogik und die Psychologie neben den Inhalten immer wichtiger werden. In der Passage zeigt sich in Homologie zu der Gruppe der Hauptamtlichen, dass die Teilnehmenden negativ betrachtet werden. Die Kursleitenden differenzieren zwischen Lernwilligen und Lernunwilligen, die als zu eliminierende Störfaktoren in den Blick kommen. Auch hier wird die Heterogenität nicht wertgeschätzt, sondern als Problem betrachtet, das es zu beheben gilt. Ähnlich wie bei der Gruppe der Hauptamtlichen werden didaktische Praktiken zum Umgang mit Heterogenität organisatorisch beschrieben; sie dienen dazu, alle Teilnehmenden auf einen Stand zu bringen und zu homogenisieren. Die eigene Lehrpraxis wird damit als Organisieren einer linearen – anhand eines Lehrbuchs vorgegebenen – Progression beschrieben. Auch darin dokumentiert sich die implizite Orientierung an einem linear voranschreitenden Unterricht, bei dem Lernende Wissen vermittelt bekommen. An den Stellen, an denen von einer individuellen Betreuung gesprochen wird, zeigt sich, dass es hier nicht um eine Förderung des Einzelnen im Sinne einer kompetenzorientierten Lernberatung geht, sondern darum, den Lernenden durch mehrmaliges Wiederholen der Erklärungen auf den Stand der anderen zu bringen. Ähnlich wie bei den Hauptamtlichen werden auch von den Kursleitenden Störungen hervorgehoben. Darin zeigt sich wiederum in Analogie zu den Hauptamtlichen, dass Lehren selbstverständlich als Unterricht, bei dem die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht, verstanden wird. Erst beim Auftreten von Störungen wird mikrodidaktisches, oder in den Worten der Kursleitenden, „pädagogisches und psychologisches Handeln“ relevant. Dies wird im Modus eines restriktiven (und damit verkürzten) Classroom Managements

zur Herstellung der Ordnung im Lehrprozess verstanden. In der Formulierung, dass in solchen Fällen die Pädagogik und Psychologie neben dem Inhalt immer wichtiger werden, zeigt sich, dass Pädagogik und Inhalt als getrennte Sphären im Hinblick auf die eigene Handlungspraxis wahrgenommen werden und sich implizit daran orientiert wird, als Kursleitende die inhaltliche Progression der Teilnehmenden organisatorisch – und nicht didaktisch – zu begleiten. Ähnlich wie bei den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird die mikrodidaktische Praxis als organisatorische Tätigkeit konstruiert.

Dies wird auch in der Diskussion mit den Verwaltungskräften der Organisation E sichtbar, wenn diese über veränderte Methoden und die Rolle der Dozierenden sprechen.

Cw neue Begrifflichkeiten dazu die dann auch ein bisschen anders Konzept beinhalten (.) ja aber sie wollten ja eher auch wissen diese Methodik (.) also
Bw └wie mer einem was beibringt, ja? ne
Cw └also
Dw └des seh ich jetzt nicht weil das Wissen ist im Kopf von den Dozenten drin und
Aw └also wies transportiert wird? ich denk durch die Medien was mer vorhin schon gsagt ham is das erweitert worden
Dw └aber im Grunde isses doch das Wissen is im Kopf drin von den Dozenten und ändert sich nicht. Die bilden sich vielleicht teilweise weiter aber schlussendlich bringen sie es so ja rüber
Ew └ja:

Organisation E, Verwaltung Minute 42f., Passage: Veränderungen

In der Beschreibung, dass trotz veränderter Methoden das Wissen in den Köpfen der Dozierenden sei, dokumentiert sich zweierlei: Es zeigt sich implizit auch hier eine Hierarchisierung mikro- und makrodidaktischer Arbeitsbereiche. Schließlich sprechen die Verwaltungskräfte in anderen Passagen sehr ausführlich über innovative Angebotsformen, während „diese Methodik“ hier als von den Dozierenden durchzuführende Tätigkeit beschrieben wird. Ähnlich, wie die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden der makrodidaktischen Tätigkeit besondere Aufmerksamkeit schenken und Lehren als standardisierte Selbstverständlichkeit rahmen, wird auch hier das Lehren selbstverständlich als ein Vermittlungsprozess konstruiert, bei dem das Wissen aus dem Kopf der Dozenten auf die Teilnehmenden übertragen wird. An andere Stelle wird auch beschrieben, dass das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden ein „Verhältnis Lehrer-

Schüler“ sei. Implizit wird Lehren als (veraltete Form) schulisch orientierten Unterrichts verstanden, der als Durchführung innovativer Angebotsformate fungiert.

In der Zusammenschau der Perspektiven aller Akteure zeigt sich zunächst, dass eine Hierarchisierung von Mikro- und Makrodidaktik konjunktiv geteilt wird. Der Bereich der Makrodidaktik als das Planen von innovativen Angeboten nimmt in Organisation E einen zentralen Stellenwert ein. Die mikrodidaktische Lehrpraxis wird demgegenüber als standardisierte Selbstverständlichkeit beschrieben. In dieser Selbstverständlichkeit zeigt sich in der Beschreibung der konkreten Handlungspraxis, dass die Akteure sich implizit an einem veralteten schulischen Unterrichtsmodell orientieren, das auf einer Vorstellung von Lernen im Gleichschritt basiert. Mikrodidaktische Praktiken werden dann zum Thema, wenn es zu einer Störung dieser Selbstverständlichkeit durch die Heterogenität der Teilnehmenden kommt. Die Beschreibung solcher Praktiken macht wiederum deutlich, dass es dabei stets um die Homogenisierung der Heterogenität geht, die organisatorisch herbeigeführt wird. Lehren wird hier im Sinne eines restriktiven Classroom Managements zur Herstellung von Ordnung verstanden.

Im Folgenden werden zwei Kontrastfälle in Form von Kurzporträts dargestellt. Diese erscheinen im gesamten Sample im minimalen Kontrast zu Organisation E, unterscheiden sich allerdings in den Ausprägungen der Vorstellungen von Lehrprozessen.

Die reflektierte schulisch orientierte Lehrpraxis (Organisation F)

In Organisation F reagiert die Leitung auf die Frage nach einer gelungenen Lehrveranstaltung sehr ähnlich wie die Leitung in Organisation E. Auch sie beschreibt, dass die Veranstaltung „gut besucht“ (Z. 1805) sein sollte, dass „interaktiv gelernt, gearbeitet und miteinander umgegangen“ (Z. 1806) worden sein sollte und dass die Teilnehmenden auch mal lachen konnten und „Spaß“ (Z. 1808) gehabt haben sollten. Die Kursleitenden und Teilnehmenden sollten ein „gutes Gefühl haben und zufrieden aus dem Seminar herausgehen“ (Z. 1810). Auch hier deutet sich an, dass es vor allem darum zu gehen scheint, dass Teilnehmende zufriedengestellt werden. Die Diskussion mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden ist gerade im Vergleich zur Gruppe in Organisation E deutlich differenzierter. Sie ist davon geprägt, dass die mikrodidaktische Praxis im Kontext der differenzierten Themenbereiche der Kursleitenden als heterogen dargestellt wird. Die eigene traditionelle „frontalunterrichtsbezogene“ (Z. 26) Lehre wird im Gegensatz zu Organisation E explizit reflektiert. In Anbetracht der Kenntnis didaktischer Modelle der Lernberatung und der Diskurse um selbstgesteuertes Lernen wird hier die eigene Entwicklung als Zielperspektive beschrieben. Interessant erscheint dabei, dass die Umsetzung dieses Ziels aus Sicht der Gruppe nicht nur dadurch erschwert wird, freiberufliche Kursleitende über Fortbildungen zur Entwicklung der eigenen didaktischen Praxis anzuregen, sondern auch dadurch, dass selbstgesteuerte Ansätze bei den Teilnehmenden häufig nicht gewünscht seien. Die Auseinandersetzung

mit der Frage der mikrodidaktischen Gestaltung der eigenen Praxis erscheint bei dieser Gruppe – im Vergleich zu Organisation E – reflexiv. So wird konstatiert, dass didaktisches Handeln in vielen Veranstaltungen, insbesondere im Sprach- und EDV-Bereich, in dem mit Lehrwerken gearbeitet werde, als frontaler Unterricht gestaltet ist. Gleichzeitig wird immer wieder darauf verwiesen, dass es Bemühungen der Einrichtungen gebe, diese Praxis über Fortbildungen weiterzuentwickeln. Für eine in dieser Form weiterentwickelte Praxis gebe es auch eine Reihe von Beispielen bei den Kursleitenden, die sich durch einen hochsensiblen Umgang mit Heterogenität und die Gestaltung individualisierter Lernarrangements auszeichneten. Diese Entwicklungsperspektive spiegelt sich auch bei den Kursleitenden , die alle in unterschiedlichen Bereichen tätig sind, insofern wider, als dass eine Kursleiterin ihre Praxis als Lernberaterin im Umgang mit bildungsfernen Teilnehmenden beschreibt, ein Kursleitender seine Praxis im EDV-Bereich als Unterricht, bei der er aber auf die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden achte und aktivierende Methoden einbinde und eine Kursleiterin, die ihre Praxis als Vor- und Nachmachen unterschiedlicher Übungen im Gesundheitsbereich skizziert. Dabei werden keine konjunktiv geteilten Vorstellungen über Lehrprozesse sichtbar, sondern eher die von den hauptamtlichen Mitarbeitenden beschriebene Vielfalt an Orientierungen. Gemeinsame Orientierungen zeigen sich gleichwohl darin, dass Teilnehmende – im Gegensatz zu Organisation E – nicht als Störung, sondern wertschätzend wahrgenommen werden. Die Verwaltungskräfte von Organisation F betonen, keinen Einblick in die didaktische Praxis der Kursleitenden zu haben, sondern beschreiben lediglich auf Nachfrage, dass die Vielfalt an Formaten zugenommen habe.

Zusammenfassend deutet sich für Organisation F eine im Vergleich zu Organisation E leicht abweichende Vorstellung von Lehrprozessen an. Die Gemeinsamkeit mit der Organisation E besteht darin, dass frontaler Unterricht nach einem schulischen Modell als frühere selbstverständliche Praxis der Organisation F beschrieben wird. Im Gegensatz zu Organisation E wird diese alte Selbstverständlichkeit jedoch aktiv reflektiert. Organisation F scheint sich daher in einem Umorientierungsprozess zu befinden, bei dem die eigene didaktische Praxis reflektiert wird. Diese wird dabei differenziert im Hinblick auf die Themenbereiche wahrgenommen.

Anleiten und Unterrichten: Organisation G

In der Organisation G werden auch berufsqualizierende Maßnahmen angeboten, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind und mit einem Zertifikat abschließen. Daher nimmt gerade im Leitungsinterview die Ausarbeitung verschiedener Lehrpläne und Curricula einen hohen Stellenwert ein. Wenn über diese Kurse gesprochen wird, werden Begriffe wie „Unterricht“, „Klasse“ und „Klassenbuch“ häufig verwendet, was auf eine schulisch orientierte Vorstellung von Lehrprozessen verweist. In der Diskussion der beiden hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, die sowohl für die Orga-

nisation der Kurse zuständig als auch selbst als Lehrende tätig sind, zeigt sich zum einen in der Beschreibung der eigenen Lehrpraxis eine Abfolge von Erklärung, Übung, Hausaufgaben und Wiederholung. Diese handlungspraktische Beschreibung impliziert ähnlich wie in Organisation E ein schulisch orientiertes Modell mit einer linearen Progression. Diese erscheint im Vergleich zu Organisation E allerdings differenzierter und insofern offener, als dass Wünsche von Teilnehmenden nicht als Herausforderung und Störung der Homogenität, sondern wertschätzend betrachtet und in das eigene Konzept eingebaut werden. Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiten orientieren sich vielmehr daran, Teilnehmende über ein strukturiertes Raster zum Lernen anzuregen. Das Modell des Unterrichts dient hier als strukturierender Rahmen. Dies wird auch daran erkennbar, dass in der Beschreibung der Organisation von längeren Kursen davon gesprochen wird, dass Teilnehmenden ein „Stundenplan" (Z. 1187) gegeben und für Kurse ein „Klassenbuch" (Z. 519) vorbereitet werden würde. Diese Verwendung eines schulischen Modells zur Beschreibung einer äußeren Struktur der Praxis spiegelt sich auch im Interview mit der Kursleitenden sowie in der Gruppendiskussion mit den Verwaltungskräften wider. Im Einzelinterview mit einer Kursleiterin wird ein Modell der Anleitung deutlich gemacht. Sie bezieht sich auf eine in der Berufsausbildung gängige „Vier-Stufen-Methode".[39] Interessant erscheint, dass die unterschiedlichen Stufen dabei unterschiedlich ausgestaltet werden, wobei dem Einüben durch reflektierte Rollenspiele eine stärkere Bedeutung zukommt. Auch hier wird damit eine veraltete schulisch geprägte Rahmung deutlich, während die mikrodidaktischen Beschreibungen über lineare Wissensvermittlung hinausgehen. Die Kursleiterin orientiert sich daran, eine klare Unterrichtsstruktur vorzugeben, um Wissen zu vermitteln. Diese Perspektive wird in den einzelnen Arbeitseinheiten durch aktivierende Methoden angereichert. In der Diskussion mit den beiden Verwaltungskräften der Einrichtung deutet sich ebenfalls ein schulisches Beschreibungsmuster der Veranstaltungen an. Gleichwohl berichten sie auf die Frage hin, was sie von den Kursen mitbekämen, dass sie vor allem vielfältige Methoden erleben würden – so müssten sie die Räume vorbereiten und häufig kämen hier Stuhlkreise vor, die Dozierenden würden viel mit Bällen arbeiten oder auch mit Stationentrainings. Auch hier erscheint es so, dass die Bezugnahme auf schulische Konzepte vor allem als äußerer strukturierender Rahmen dient, um die eigene Praxis zu beschreiben, während das für die Verwaltungskräfte sichtbare methodische Handeln auf eine aktivierende Gestaltung von Lehrsituationen hindeutet.

In der Zusammenschau der Perspektiven deutet sich an, dass die Lehrpraxis in schulisch orientierten Termini beschrieben wird. Im Gegensatz zur Organisation E wird in Organisation G damit allerdings die äußere Strukturierung der Kurse angesprochen. Das heißt, dass in Organisation G vor allem die Struktur und Taktung der Veranstal-

39 (1) Vorbereiten und erklären, (2) Vormachen und erklären, (3) Nachmachen und erklären lassen, (4) Vertiefen durch Üben.

tungen an schulischen Modellen orientiert wird. Die konkrete didaktische Handlungspraxis wird explizit wie implizit als eine Art Anleitung beschrieben, bei der sich frontale Formen der Wissensvermittlung mit eigeninitiativen Phasen des Übens abwechseln.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich aus der Interpretation der Referenzfälle festhalten, dass beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* Lehrtätigkeiten als Selbstverständlichkeit beschrieben werden und als der Planung von Angeboten nachgeordnet verstanden werden. Makrodidaktische werden damit mikrodidaktischen Beschreibungen hierarchisch übergeordnet. Die mit der makrodidaktischen Praxis einhergehende Aufgabe des Organisierens wird aber implizit auch auf die mikrodidaktische Praxis übertragen, indem Lehren auch als selbstverständliche organisatorische Aufgabe verstanden wird. In dieser Selbstverständlichkeit wird Lehren tendenziell als Form von frontalem Unterricht verstanden. Im Gegensatz zum Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* wird die Vermittlung von Wissen als zentraler Bestandteil der eigenen pädagogischen Praxis verstanden, die gegebenenfalls auch durch aktivierende Elemente angereichert wird. Schließlich erfüllt die implizite Orientierung am Unterrichtsmodell typischerweise zwei Funktionen: Zum einen wird dem Organisieren des Unterrichts eine klare, für alle Beteiligten einschätzbare äußere Struktur gegeben. Zum anderen wird die mikrodidaktische Praxis im Unterricht als Herstellung von Ordnung – im Sinne einer restriktiven Form von *Classroom Management* – verstanden.

4.4.4 Die Verdichtung des Typus

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Akteure erscheint für den Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* charakteristisch, dass sich die konjunktiven Orientierungen bei allen Organisationsmitgliedern in unterschiedlichen Formen widerspiegeln. Hinsichtlich der drei Dimensionen konnten für den Typus folgende Orientierungen verdichtet werden:

- Im Kontrast zu allen anderen Typen ist die Dominanz der rekonstruierten Außenorientierung auffällig. Implizit werden der regionale Weiterbildungsmarkt und die zu gewinnenden Kunden als zentrale äußere Relevanzstruktur anerkannt und in Form einer Außenorientierung verarbeitet. Das eigene Handeln wird hier erst durch die Relation zu Anforderungen von außen – die durch den Vergleich mit anderen Einrichtungen und die Wünsche der Teilnehmenden repräsentiert werden – relevant. Die Organisationen assimilieren die Anforderungen von außen, indem sie diese als eigenen inneren Anspruch, innovativ zu handeln, übersetzen.
- Für den Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* ist es charakteristisch, dass hier keine eigene innere normative Grundhaltung die eigene Bildungspraxis anleitet. Explizit wird zwar ein partizipatorischer Auftrag, Bildung für alle

Menschen zu ermöglichen, benannt. Dieser wird aber nur formalisiert, und zwar als Bereitstellung eines Angebots in der Fläche, wirksam. Entsprechend dieser normativen Perspektive orientiert sich der Typus daran, Bildungsarbeit auf der Höhe der Zeit in einer breiten Fläche anzubieten. In diesem Zusammenhang lässt sich hier von einer formalen, temporalisierten und lokalisierten normativen Orientierung sprechen.

- Hinsichtlich der Vorstellung von Lehrprozessen orientiert sich der Typus an einer Hierarchisierung von einer makrodidaktischen gegenüber einer mikrodidaktischen Praxis. Während mikrodidaktische Prozesse im Sinne einer Selbstverständlichkeit als durchzuführende organisierende Tätigkeit zur Herstellung einer gewissen Ordnung verstanden werden, konzentriert sich der Typus auf makrodidaktische Planung und Entwicklung von innovativen Angeboten. Dabei werden die organisatorischen Handlungen der makrodidaktischen Praxis implizit auf mikrodidaktische Lehrveranstaltungen übertragen, so dass Lehren als Form, Unterricht zu organisieren verstanden wird. Die implizite Orientierung am Unterrichtsmodell erfüllt: zum einen die Funktion, den Lehrveranstaltungen eine klare äußere Struktur zu geben; und zum anderen wird die mikrodidaktische Praxis als Herstellung von Ordnung – im Sinne einer (veralteten) schulischen Unterrichtsorganisation bzw. eines restriktiv verstandenen *Classroom Managements* – betrachtet.

In der Zusammenschau wird eine Fokussierung auf äußere Entwicklungen, die sich auf das eigene mikro- wie makrodidaktische Handeln auswirkt, deutlich. Lehren kommt dabei tendenziell als organisatorische Aufgabe in den Blick, während die Angebotsplanung das Handeln des Typus bestimmt. In der Relationierung der Akteursperspektiven zeigt sich zudem, dass die Bereitstellung von (innovativen) Angeboten das dominierende Thema der Akteure ist.

Strukturelle Relationierung des Typus

Den Typus *Lehren im Modus strategisch-lokalen Organisierens* kennzeichnet, dass die Lehrorientierung von einer dominanten Außenorientierung geprägt ist, die sich auf die normative Perspektive sowie auf die Vorstellungen von Lehrprozessen auswirkt. Die Verknüpfung der Dimensionen erfolgt dabei in einem lokal-strategischen Modus.

Charakteristisch für den Typus ist, dass der lokale Weiterbildungsmarkt als zentrale Relevanzstruktur anerkannt wird. Der Typus beobachtet andere Einrichtungen und die Wünsche von Teilnehmenden als zu gewinnende Kunden und orientiert sich daran, auf diese schnell zu reagieren. Dabei wird die äußere Relevanzstruktur internalisiert. Diese Außenorientierung erscheint lokal-strategisch mit einer formalen normativen Orientierung verknüpft. So orientiert sich dieser Typus daran, innovative Angebote

auf der Höhe der Zeit anzubieten. Lokal-strategisch sind diese Dimension deswegen verknüpft, da die Außenorientierung auf einen lokal begrenzten Bereich bezogen wird und die normative Orientierung strategisch auf diesen begrenzten lokalen Bereich. Die Vorstellungen des Lehrens sind damit tendenziell im Modus des Organisierens oder Managements verknüpft (Abb. 12).

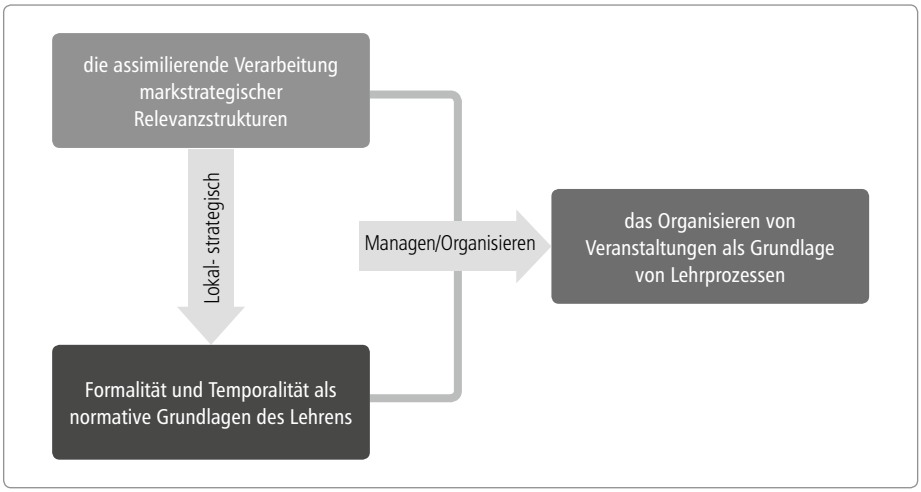

Abbildung 12: Lehren im Modus strategisch-lokalen Organisierens

Nach der ausführlichen Darstellung der vier sinngenetischen Typen organisationaler Lehrorientierungen wird im nächsten Schritt in einer soziogenetischen Spurensuche danach gefragt, durch welche Aspekte konjunktiver Erfahrungsräume die Genese dieser Orientierungen begünstigt werden könnte. Im Anschluss daran werden die empirischen Ergebnisse ausführlich zusammengefasst und das Verhältnis der rekonstruierten Typen zueinander beschrieben.

4.5 Soziogenetische Spuren

Die Untersuchung zu den Orientierungen des Lehrens in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung zeigt, dass die Organisationen als Kontexte des Lehrens maßgeblichen Einfluss darauf nehmen, wie Lehren von den Organisationsmitgliedern konjunktiv verstanden wird. Im Anschluss an diese sinngenetischen – aus dem Material heraus gewonnenen – Ergebnisse lässt sich nun danach fragen, für welche Organisationszusammenhänge diese Lehrorientierungen möglicherweise typisch sind. Begründet durch die Forschungsfrage nach kollektiven Orientierungen und den sinngenetischen Ergeb-

nissen[40] wird im Folgenden ausgelotet, wodurch die Genese der sinngenetischen Typen bedingt wird. Da der Blick dabei bereits auf Organisationen als soziogenetische Hintergründe gerichtet wird, wird danach gefragt, welche *Aspekte* eines organisationalen konjunktiven Erfahrungsraums soziogenetische Bedeutung erhalten können. Mit Blick auf die sinngenetischen Typen und deren zu Grunde liegender Dimensionierung erscheint zunächst auffällig, dass sich Hinweise für die Genese von Lehrorientierungen vor allem in den normativen Orientierungen des Lehrens finden. Im Vergleich dieser normativen Orientierungen deutet sich an, dass die Fachlichkeit, die Verarbeitung der Entwicklungsgeschichte, das durch die Trägerstruktur vermittelte Menschenbild und die Verarbeitung der räumlichen Situierung von Organisationen wichtige Aspekte zur Genese von Lehrorientierungen markieren. Aufgrund der Struktur des Samples wird im Folgenden keine vollständige soziogenetische Typik entwickelt. Vielmehr werden die im Material vorfindbaren soziogenetischen Spuren thesenhaft skizziert.

Zur Fachlichkeit als soziogenetische Spur

In den sinngenetischen Ergebnissen deutet sich zunächst an, dass die Art und Weise, wie in Organisationen die eigene inhaltliche Fachlichkeit verarbeitet wird, einen Einfluss auf die Genese von Lehrorientierungen haben kann. Dieses Verständnis von Fachlichkeit scheint weiter damit zusammenzuhängen, wie breit das inhaltliche Angebot in den Organisationen gestreut ist. Im Sample der Studie deutet sich dabei an, dass die inhaltliche Fachlichkeit (im Gegensatz zu pädagogischer oder methodischer Fachlichkeit) in Organisationen, die sich auf einzelne Inhaltsbereiche spezialisieren, einen größeren Einfluss auf die Genese der organisationalen Lehrorientierung zu nehmen scheint als in Organisationen, die Angebote in einem breiten thematischen Bereich abdecken. Die Organisationen, die einen engeren Inhaltsbereich fokussieren, orientieren sich in ihren Lehrorientierungen deutlich stärker an der Fachlichkeit der eigenen Inhalte. Dies wird u.a. daran sichtbar, dass diese Organisationen die Vernetzung mit inhaltlichen Experten hervorheben und darüber die eigene fachliche Expertise legitimieren. Zudem zeigt sich dies auch daran, dass in diesen Organisationen vorwiegend fachlich-inhaltliche Kompetenzen von Mitarbeitenden erwartet werden. Vor diesem Hintergrund deutet sich an, dass hier der Aspekt der Fachlichkeit den organisationalen Erfahrungsraum prägt und die Entstehung einer inhaltsorientierten Lehrorientierung begünstigt.

40 Zudem zeigte sich in einer überprüfenden Analyse anderer möglicher soziogenetischer Begründungsmöglichkeiten, dass diese für die Genese der rekonstruierten Lehrorientierungen keine zentrale Rolle einnehmen. Ein generationaler Erfahrungsraum, der sich in den Organisationen beispielsweise in den Generationszugehörigkeiten des Personals oder der Teilnehmergruppen widerspiegelt, erscheint vernachlässigbar, da in der komparativen Rekonstruktion der sinngenetischen Typen hierfür nur in Einzelfällen Hinweise gefunden werden konnten. Ein geschlechtsspezifischer Erfahrungszusammenhang erscheint ebenfalls für eine soziogenetische Bestimmung nicht tragfähig, da in den sinngenetischen Typen geschlechtsspezifische Ausprägungen oder Differenzen keine Rolle spielen. Eine Ausnahme bildet hier lediglich die Organisation I im Sample. Diese einzelne Fallstruktur erschien aber für eine vom Fall abstrahierende soziogenetische Perspektive nicht geeignet.

Die Entwicklungsgeschichte als soziogenetische Spur

Auf eine weitere soziogenetische Spur für die Entstehung kollektiver Lehrorientierungen verweist die Form, wie die Entwicklungsgeschichte der Organisation kommunikativ verarbeitet wird. Im Material zeigt sich dabei, dass die eigene Geschichte in den Organisationen differenziert in Anspruch genommen wird und dabei in unterschiedlichem Maße für die kollektive Lehrorientierung relevant wird. Dabei deutet sich im Vergleich der Organisationen im Sample an, dass die eigene Geschichte vor allem dann in Anspruch genommen wird, wenn die Organisationen aus politischen Bewegungen heraus gegründet wurden. In solchen Organisationen wird die Entwicklung der Bildungsorganisation aus einer sozialen, politischen Bewegung heraus oder im Kontext historisch-politischer Ereignisse thematisiert. Dabei wird – je nachdem, wie Organisationen die gegenwärtige gesellschaftlich-politische Situation deuten – die eigene Geschichte selektiv zur Begründung der eigenen Bildungsarbeit genutzt. Im Material zeigt sich beispielsweise, dass diese Organisationen Individualisierungsprozesse und ökonomische Entwicklungen in Form einer Neoliberalismus-Kritik verarbeiten. Diese kritische Deutung der Gegenwart führt wiederum zu einer Besinnung auf die – mit der eigenen Entwicklungsgeschichte verwobenen – gesellschaftlichen Bildungsaufträge, die gegenüber den kritisch bewerteten – und damit bedrohlichen – Entwicklungen stark gemacht werden. In dieser Bewertung wird die Entwicklungsgeschichte auch über die Generationenkonstellation der Organisationen beschrieben, indem beispielsweise zwischen einer „bewegten Gründergeneration“ und einer „neuen Generation“ von Mitarbeitenden unterschieden wird (Franz, 2015). Die dabei auftretenden Ambivalenzen (Lüscher, 2013; Lüscher & Fischer, 2014) werden in der eigenen Geschichte verarbeitet. Dabei deutet sich im Material weiter an, dass dieser Aspekt eines organisationalen Erfahrungsraums die Genese von Lehrorientierungen begünstigt, die entweder die Inhalte der Bildungsarbeit hervorheben oder die Bedeutung gesellschaftlicher Partizipation, die durch Bildungsarbeit ermöglicht werden soll.

Das über Trägerstrukturen vermittelte Menschenbild als soziogenetische Spur

Ein dritter soziogenetischer Hinweis auf die Entstehung organisationaler Lehrorientierungen liegt in der Art und Weise begründet, ob und wie Organisationen ihr Lehrhandeln in den Kontext eines spezifischen konjunktiv geteilten Menschenbildes stellen. Im Material zeigt sich diesbezüglich, dass einige Organisationen ein spezifisches Menschenbild zur Begründung ihrer Lehrtätigkeit nutzen. In diesen Organisationen wird sich – implizit oder explizit – auf ein geteiltes Menschenbild berufen, dass als Grundlage pädagogischen Handelns bewertet wird. Dabei wird betont, dass der Mensch im Mittelpunkt der eigenen Bildungsarbeit stehe. Dementsprechend wird Lehren als subjektorientierte und personenbezogene Tätigkeit verstanden. Organisationen, die sich auf ein geteiltes Menschenbild berufen, sind im Sample der Studie ausschließ-

lich in kirchliche Trägerkontexte eingebunden. In diesem Zusammenhang wird das Menschenbild explizit als „christlich“ bezeichnet oder implizit über die Betonung der Talent- und Entwicklungsfähigkeit von Menschen angedeutet. Auf diese Weise erhält die Trägerstruktur – indirekt und vermittelt über das spezifische Menschenbild – Bedeutung für die Genese von Lehrorientierungen, die – im untersuchten Sample – normierend strukturiert sind.

Die Verarbeitung der räumlichen Situierung als soziogenetische Spur

Schließlich deutet sich in den sinngenetischen Ergebnissen an, dass auch die Relevanz, die Organisationen ihrer eigenen räumlichen Situierung zuschreiben, einen Einfluss auf die Genese von kollektiven Lehrorientierungen haben kann. In den Ergebnissen zeigt sich dabei die Tendenz, dass städtisch situierte Organisationen den sie umgebenden Raum als lokalen Weiterbildungsmarkt betrachten, der für sie vor allem marketingstrategische Relevanz erhält. In ländlich situierten Organisationen erhält der umgebende Raum darüber hinaus eine weitere Bedeutung. In ländlich situierten Einrichtungen wird der Raum – explizit oder implizit – mit einem Bildungsauftrag verknüpft, mit der eigenen Bildungsarbeit und in entsprechend breiten Angeboten ein spezifische geografische Fläche und ihre Bewohner zu erreichen und zu versorgen. In diesen Organisationen deutet sich an, dass es hier darum geht, als Bildungsdienstleister zu agieren, indem darauf abgezielt wird, die Nachfrage von Teilnehmenden aus dem abgesteckten Raum zu erkunden und zu befriedigen. Diese außenorientierte Verarbeitung der eigenen Situierung hat bei den Organisationen insofern einen Einfluss auf die Lehrorientierung, als dass hier die Entwicklung von ansprechenden Angeboten zum prägenden Orientierungspunkt wird, während Lehrprozesse als organisatorische Aufgabe verstanden werden. Daher deutet sich an, dass die Verarbeitung der eigenen räumlichen Situierung Einfluss auf die Genese von organisatorischen Lehrorientierungen haben kann.

4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung der kollektiven Orientierungen zum Lehren in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung macht mit den dargestellten Ergebnissen deutlich, dass Lehrprozesse nicht nur durch die individuellen Vorstellungen von einzelnen Lehrenden geprägt sind, sondern in der Art und Weise, wie das Lehren organisiert wird, auch die Situation und das Selbstverständnis der dahinterliegenden Organisation durchscheint. Mit der Studie kann also gezeigt werden, dass Orientierungen zu Lehrprozessen, die die konkrete Lehrtätigkeit implizit anleiten, auch im Kontext der jeweiligen Organisationen kollektiv geprägt werden.

Darüber hinaus wird mit der Studie darauf aufmerksam gemacht, dass dieses Durchscheinen der Organisation an drei zentralen Aspekten festgemacht werden kann. Dies ist zum einen die Frage, was sich als normative Grundlage des Lehrens in der Organisation als bedeutsam erweist. Es geht hier um das normative Fundament der Organisation, das die größeren Ziele der Bildungsarbeit beinhaltet. Der zweite Aspekt betrifft die Frage, welches Lehrverständnis im engeren Sinne bei den Organisationsmitgliedern sichtbar wird. Dabei geht es darum, wie Lehr-Lernprozesse verstanden werden, welche Rolle Lehrenden und Lernenden zugeschrieben wird oder welche Bedeutung Inhalte und Methoden in der Organisation erhalten. Schließlich betrifft der dritte Aspekt die Frage, wie das Umfeld der Organisation im Hinblick auf das Lehren verarbeitet wird. Dabei steht im Mittelpunkt, welche äußeren Relevanzstrukturen von Organisationen für das Lehren anerkannt und verarbeitet werden. In diesen drei Aspekten – oder bezogen auf die Erhebungsmethode, in diesen drei Dimensionen organisationaler Lehrorientierungen – und deren Verknüpfung miteinander, wird die kollektive Vorstellung des Lehrens in Organisationen deutlich.

Typen organisationaler Lehrorientierungen

In der Untersuchung konnten durch die Rekonstruktion des Datenmaterials vier Typen von organisationalen Lehrorientierungen herausgearbeitet werden:

1. Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung
2. Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung
3. Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität
4. Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens

Beim Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* wird Lehren ausgehend von den fachlichen Inhalten her gedacht. Der Inhalt ist der zentrale Orientierungspunkt für diesen Typus, von dem aus sämtliche Entscheidungen im Hinblick auf die Lehrtätigkeit abhängig gemacht werden. Die Lehrenden werden hier zu Fachexperten, die Inhalte an Lernende vermitteln. Normativ begründet wird diese inhaltszentrierte Vermittlungsperspektive durch einen fachlichen und gesellschaftlichen Bildungsauftrag, nach dem die Inhalte politischer und zivilgesellschaftlicher Bildungsarbeit in die Gesellschaft hineingetragen werden sollen. Da dieser Typus gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen tendenziell als neoliberal kritisiert, nimmt er in seinem Umfeld vor allem sich verändernde Finanz- und Förderstrukturen wahr und sieht seine Aufgabe darin, die gesellschaftlichen Interessen der eigenen Bildungsarbeit gegenüber bildungspolitischen Akteuren und Fördergebern durch unterschiedliche Formen der Lobbyarbeit zu vertreten. Legitimiert wird diese Position auch durch die – häufig hervorgehobene – Betonung der Vernetzung mit Experten aus den Bezugswissenschaften oder dem zivilgesellschaftlichen, politischen Feld. Die Lehrorientierung dieses Typus basiert daher auf

der Position, gesellschaftlich relevante – und damit legitimierte – Inhalte zu vermitteln. Diese Orientierung entsteht – so lässt sich durch die soziogenetische Spurensuche vermuten – zum einen im Kontext der hohen Relevanz der Fachlichkeit im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte; so zeigt sich diese Orientierung ausschließlich bei Organisationen, die sich auf einen Inhaltsbereich – politische bzw. zivilgesellschaftliche Bildung – spezialisiert haben. Sie basiert zudem auch auf einer politisierten Gründungsgeschichte, die wiederum zur Legitimation der eigenen Lehrorientierung genutzt wird.

Beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* wird der Blick auf die Prozesse des Lehrens und Lernens gerichtet. Dabei orientiert er sich daran, diese Prozesse zu begleiten, indem er Situationen beobachtet, reflektiert und darauf aufbauend leitet und begleitet. In diesem Zusammenhang werden von dem Typus die Relationen unterschiedlicher Aspekte im Lehr-Lernprozess hervorgehoben, wie die Bedeutung der Inhalte, die Rolle der Lernenden und der methodischen Gestaltung. Diese werden situativ in ein Passungsverhältnis gebracht. Es geht diesem Typus darum, über die Begleitung des Prozesses diskursive und partizipative Lernprozesse anzustoßen. Normativ begründet wird diese prozessorientierte Perspektive durch das Anliegen, mit der eigenen Bildungsarbeit gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang werden von diesem Typus gesellschaftliche Entwicklungen differenziert wahrgenommen und in die normative Fundierung der eigenen Bildungsarbeit integriert. Es geht bei diesem Typus darum, Lehr-Lernsituationen so zu gestalten, dass diese eine *Gesellschaft im Kleinen* darstellen, bei der es den Lernenden ermöglicht wird, in einem geschützten Raum miteinander zu diskutieren, zu lernen und gesellschaftliche Strukturen zu reflektieren. Die Lehrorientierung dieses Typus basiert darauf, Lehr-Lernprozesse reflexiv zu begleiten. Aus der soziogenetischen Spurensuche heraus deutet sich an, dass die Genese dieser Orientierung mit der politisierten Entwicklungsgeschichte der Organisation in Verbindung steht, in deren Zentrum die Emanzipation von Subjekten in der Gesellschaft situiert ist.

Der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* orientiert sich daran, einen besonderen – methodisch gestalteten – Raum bereitzustellen, in dem Teilnehmende gemeinschaftlich lernen und sich entwickeln können. Es geht darum, dass Lernende angeregt werden, Erfahrungen auszutauschen und von Erfahrungen anderer zu lernen. Dementsprechend richtet dieser Typus seinen Blick auf die Form des Lehrens, mit der er intentional einen anregenden Lernraum bereitstellt, in dem Teilnehmende funktional miteinander lernen. Diesem extensionalen Lehrkonzept liegt ein normatives Fundament zu Grunde, das darauf abzielt, die Entwicklung lernender Subjekte in der (Lern-)Gemeinschaft zu fördern. Dies wird normierend auf das Lehren bezogen, indem diejenigen methodisch-didaktischen Aspekte relevant werden, die dieses Ziel der Subjektentwicklung in Gemeinschaft begünstigen, wie konstruktivistische oder ganzheitliche Konzepte, während wissensvermittelnde Lehrkonzepte abgelehnt werden. Durch diese Normierung wird der Fokus auf die Form des Lehrens gelenkt, die als Besonder-

heit der Organisation hervorgehoben wird. Diese Besonderheit wird wiederum in der Verarbeitung des Umfelds der Organisationen – das als konkurrenzgeprägter Markt relevant wird – als *Alleinstellungsmerkmal*, strategisch genutzt. Mit Blick auf die soziogenetische Spurensuche markiert dieser Typus die Bedeutung eines über den Träger vermittelten geteilten Menschenbildes, das die Entwicklungsfähigkeit von Menschen in den Mittelpunkt rückt. Entsprechend findet sich diese extensionale Lehrorientierung ausschließlich in Organisationen mit kirchlichem Trägerhintergrund, in denen ein gemeinsames, christliches Menschenbild thematisiert wird.

Der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* richtet seinen Blick auf die Entwicklung und Planung von Angeboten. Dementsprechend wird Lehren als eine Durchführung von Angeboten und damit als organisatorische Aufgabe betrachtet, bei der es darum geht, die Wünsche von Teilnehmenden zu erfüllen und ihnen das gewünschte Wissen zu vermitteln. In diesem Zusammenhang wird im Hinblick auf Lehrprozesse die Herstellung einer störungsfreien Lehratmosphäre fokussiert. Dabei wird versucht, die heterogenen Erwartungen und das heterogene Vorwissen der Teilnehmenden organisatorisch zu vermeiden. Diese Orientierung basiert darauf, dass für diesen Typus das eigene Umfeld marktstrategisch relevant wird. Der Typus beobachtet die Angebote anderer Einrichtungen und die Wünsche der Teilnehmenden auf dem Weiterbildungsmarkt und passt sich daran an. Es geht diesem Typus darum, Lernende über die Versorgung ihrer Wünsche als Kunden zu gewinnen und zu binden. Normativ wird diese Außenorientierung formal fundiert, indem der Typus sich daran orientiert, Angebote auf der Höhe des pädagogisch-inhaltlichen Zeitgeistes anzubieten und damit die Teilnehmenden im Einzugsgebiet der Einrichtung zu erreichen. Die Lehrorientierung des Typus fußt darauf, Lehrprozesse strategisch zu organisieren, um so Teilnehmende im lokalen Raum als Kunden zu binden. Diese Orientierung wird tendenziell vor dem Hintergrund der Situierung im (ländlichen) Raum generiert, in der die Organisationen die Relevanz sehen, die Bewohner einer geografischen Fläche mit Bildungsangeboten im Sinne einer Dienstleistung zu versorgen.

Die Typen organisationaler Lehrorientierungen in ihrem Verhältnis zueinander

In der Untersuchung wird weiterhin deutlich, dass diese Typen auch in ihrem Verhältnis zueinander betrachtet werden können. Dabei fällt auf, dass die Typen *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* und *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* sowie die Typen *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* und *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* jeweils den maximalen Gegenhorizont des anderen markieren. Beide Gegensatzpaare unterscheiden sich dahingehend, wie der Fokus der Lehrorientierung gesetzt wird.

Die gemeinsame Klammer der beiden Typen *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* und *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* be-

steht darin, dass hier eine Betonung einzelner didaktischer Kernelemente vorliegt, die die Lehrtätigkeit mit strukturiert. Im Gegensatz dazu besteht die gemeinsame Klammer bei den Typen *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* und *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* darin, dass sie ihr Umfeld in die eigene normative Haltung integrieren. Sie richten damit den Blick auf die äußeren Relevanzstrukturen und konzentrieren sich weniger deutlich auf einzelne didaktische Kernelemente in ihrer Lehrorientierung.

In dieser Differenzierung stellen die zugeordneten Typen jeweils ihre maximalen Gegenhorizonte zueinander dar.

Die Typen *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* und *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* unterscheiden sich in der Hervorhebung spezifischer didaktischer Kernelemente. Beim Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* wird der Sachbezug des Lehrens sowie die Vermittlung von gesellschaftlich bedeutsamen Inhalten fokussiert. Dieser Bezug wird bei dem Typus durch die Wahrnehmung von veränderten Förderstrukturen im Umfeld der Organisation verarbeitet und damit als gesellschaftlicher Auftrag legitimiert. Die Lehrenden werden hier als Experten für Fachinhalte betrachtet, die dieses Wissen an Lernende weitergeben. Die dabei wirksam werdende pädagogische Asymmetrie wird als Verhältnis von Experten und Laien verstanden. Der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* stellt nun in mehrfacher Hinsicht den maximalen Kontrast dazu dar. Konträr erscheint zum einen, dass hier die Bedürfnisse der Lernenden sowie die methodische Gestaltung von Lehrprozessen hervorgehoben werden. Der Typus konzentriert sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden und negiert dabei eine pädagogische Asymmetrie auf Basis eines inhaltlichen Wissensvorsprungs. Implizit wird die Asymmetrie über die Fokussierung der besonderen extensionalen Form des Lehrens, bei der Lehrende implizit zu Vorbildern von Gestaltungsprozessen werden, wieder eingeführt. Entsprechend der Konzentration auf die Persönlichkeitsentwicklung werden dabei Inhalte kontingent.

Die Typen *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* und *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* unterscheiden sich hinsichtlich der inkorporierenden Verarbeitung des Umfelds im Kontext der Lehrorientierung. Beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* wird sich daran orientiert, durch die Prozessgestaltung des Lehrens Partizipation in der Gesellschaft zu ermöglichen. Das didaktische Setting zielt darauf ab, Lernenden in diskursiven, begleiteten Prozessen Kompetenzen zur Mitgestaltung der Gesellschaft zu vermitteln. Damit zielt die Lehrtätigkeit – über den Lernprozess der Teilnehmenden hinaus – darauf ab, Gesellschaft zu beeinflussen. Im Gegensatz dazu orientiert sich der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* daran, sich an die marktstrategisch interpretierten gesellschaftlichen Veränderungen – die in den Wünschen der Teilnehmenden sichtbar werden – anzupassen. Hier

geht es darum, in der Bildungsarbeit mit gesellschaftlichen Entwicklungen, die auf dem Weiterbildungsmarkt relevant sind, Schritt zu halten. Während die aktive Mitgestaltung von Gesellschaft beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* mit einer mikrodidaktischen Praxis einhergeht, bei der *Gesellschaft im Kleinen* über reflexive und diskursive Praktiken das Handeln anleiten, steht beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* die Orientierung an Lehrprozessen als organisatorische Aufgabe und an der Bereitstellung und Durchführung von nachfrageadäquaten Angeboten im Mittelpunkt.

Zusammenfassend lässt sich in dieser Verhältnissetzung der typisierten Lehrorientierungen festhalten, dass die Typen jeweils spezifische Aspekte hervorheben und überbetonen, die eine organisationale Lehrorientierung ausmachen. Sie verweisen im Hinblick auf eine didaktische und organisationspädagogische Theoriebildung für die Erwachsenenbildung auf verschiedene Grundfragen und Diskussionspunkte, die im folgenden Kapitel in den Blick genommen werden.

5. Anregungen zu einer organisationspädagogischen Theorie des Lehrens

Mit den empirischen Befunden zur organisationalen Prägung von Lehrorientierungen wird nun der Blick auf den damit implizierten theoretischen Zusammenhang zwischen Didaktik und Organisation gerichtet. Dazu werden in diesem Kapitel Anregungen für eine organisationspädagogische Theorie des Lehrens formuliert. Einführend wird hierzu die Bedeutung von Organisationen für das Lehren mit Blick auf die didaktische und organisationspädagogische Theoriebildung diskutiert (Kap. 5.1). Diese sich dabei andeutende Theorieofferte basiert auf einem wechselseitigen Anregungsverhältnis von Didaktik und Organisation, nach dem zunächst der Befund, dass Organisationen Handlungsorientierungen zum Lehren beeinflussen, aus der Perspektive didaktischer Theoriebildung diskutiert und organisationspädagogisch angereichert wird. Hier werden Umrisse einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung konturiert (Kap. 5.2). Darauf aufbauend werden der Mechanismus, der dazu führt, dass Organisationen Einfluss auf Lehrorientierungen nehmen, organisationspädagogisch diskutiert und didaktisch angereichert, und Konturen einer organisationspädagogischen Theorie der Lehrkultur umrissen (Kap. 5.3). Abschließend werden die Kernaussagen zusammengefasst (Kap. 5.4).

5.1 „Organization matters" – eine organisationspädagogische Theorie des Lehrens

Die empirischen Befunde der Studie zeigen deutlich, dass die Organisation, in der gelehrt wird, mit beeinflusst, wie Lehren von den jeweiligen Akteuren verstanden wird. Damit wird auf die Relation zwischen Organisation und Lehren und auf die Bedeutung der Organisation *für* das Lehren aufmerksam gemacht, die bislang im Kontext didaktischer und organisationspädagogischer Theoriebildung in der Erwachsenenbildung recht unterschiedlich in den Blick kommt.

Die Bedeutung der Organisation für das Lehren im Kontext didaktischer Theoriebildung

Aus der Perspektive der didaktischen Theoriebildung war der Befund, dass Lehrorientierungen durch Organisationen beeinflusst werden, nicht zu erwarten. Schließlich verweist das – insbesondere in der Schulpädagogik – diskutierte „Autonomie-Paritäts-

Muster" (Lortie, 1972) darauf, „dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung des/r Lehrers/in falle und keine andere Personen sich darin einmischen dürfen (‚Autonomie') sowie dass alle Lehrer/innen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien (‚Parität')" (Altrichter & Eder, 2004, S. 195). In dazu vorliegenden empirischen Befunden deutet sich weiter an, dass das Autonomie-Paritäts-Muster als Orientierungsmuster vorwiegend bei Lehrkräften in ungesicherten Anstellungsverhältnissen greift und hier Kooperationen und organisationale Entwicklungsprozesse erschwert (ebd., S. 220) sowie, dass es bereits bei Lehramtsstudierenden als Denkmuster verankert ist (Eder et al., 2011, S. 214). Vor diesem theoretischen Hintergrund wäre es zu erwarten gewesen, dass der Einfluss der Organisation auf das Lehren eher gering ist. Insbesondere im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, in dem Lehre vor allem von freiberuflichen Kursleitenden durchgeführt wird – die per se in ungesicherten Anstellungsverhältnisses situiert sind – wäre eine Orientierung der Lehrenden am „Autonomie-Paritäts-Muster" durchaus plausibel. Die empirisch rekonstruierten Befunde zeigen hingegen, dass dieses Muster bei den befragten Akteuren keine Rolle spielt. In den Stellen im empirischen Material, in denen beispielsweise von Kursleitenden explizit die Bedeutung der Organisation für die eigene Lehrpraxis negiert wird (Kap. 4.2.4), zeigt sich implizit eine Orientierung an der – bei anderen Organisationsmitgliedern ebenfalls rekonstruierten – vorherrschenden organisationalen Lehrorientierung, womit der implizite Einfluss des organisationalen Kontextes herausgestellt wird. Dieser empirische Befund verweist darauf, dass der Organisation für die didaktische Theoriebildung ein konstitutiver Stellenwert eingeräumt werden kann. Ansätze, die die Bedeutung der Organisation didaktisch jenseits einer bloßer Rahmenbedingung reflektieren, bestehen in der Differenzierung der didaktischen Handlungsebene der „Institutionendidaktik" (Tietgens, 1992; Siebert, 2009), die – trotz des Verweises auf die gegenseitige Durchdringung didaktischer Handlungsebenen – vornehmlich in Differenz zur konkreten Lehrpraxis betrachtet wird.

Eine organisationspädagogische Anreicherung didaktischer Theoriebildung erscheint daher für die Allgemeine Erwachsenenbildung fruchtbar.

Die Bedeutung der Organisation für das Lehren im Kontext organisationspädagogischer Theoriebildung

Im Kontext organisationspädagogischer Theoriebildung war das Ergebnis der Relevanz der Organisation für kollektive Orientierungen in zweierlei Hinsicht zu erwarten.

Zum einen markiert der als „Subdisziplin der Pädagogik" (Göhlich et al., 2014, S. 2) institutionalisierte Diskurs der Organisationspädagogik die Relevanz von Organisationen für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Dabei wird der Einfluss von Organisationen auf einzelne Akteure (Rosenbusch, 2005) herausgearbeitet und es werden „Lernende Organisationen" in pädagogischen und nicht-pädagogischen Kontexten erziehungswissenschaftlich betrachtet (Geißler, H., 2000). Mit den vorliegenden

empirischen Befunden wird an das in dem Diskurs transportierte Verständnis von Organisationen als Kollektiv- und Sinnstrukturen angeschlossen. Gleichzeitig kann mit den Ergebnissen auch der aktuelle Diskurs weitergeführt werden. So wird bislang vor allem das Lernen von, in und zwischen Organisationen als Gegenstand der Forschung und Theoriebildung in den Blick genommen (Göhlich, 2005; Göhlich et al., 2014). Entsprechend werden auch organisationsdidaktische Überlegungen (Geißler, H., 2000, S. 57) bislang auf das *organisationale Lernen* der Organisationsmitglieder und deren Beratung und Begleitung (Göhlich et al., 2007) bezogen. Die empirisch fundierte Perspektive zu *organisationalem Lehren* trägt damit zu einer didaktischen Anreicherung des organisationspädagogischen Diskurses bei.

Zum anderen war der Befund vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion um das Verhältnis von Organisationen und Erziehung zu erwarten (z.B. Terhart, 1986; Tacke, 2004; Kurtz, 2004). Insbesondere systemtheoretische Beschreibungen des Verhältnisses zwischen Organisation und Interaktion (Vanderstraeten, 2008; Kuper, 2001, 2004) liefern Möglichkeiten der theoretischen Deutung der empirisch herausgearbeiteten Bedeutung der Organisation für das Lehren. Aus dieser Perspektive stellt das Interaktionssystem die operative Ebene für Organisationen bereit. „Die Interaktion ist der Bereich innerhalb von Organisationen, in den Programme praktisch appliziert werden“ (Kuper, 2004, S. 149). Das bedeutet nicht, dass die Interaktion durch die Organisation programmatisch determiniert wird, sondern eher, dass die Organisation eine verlässliche und relativ stabile Struktur für zufallsabhängige Kommunikation auf der Ebene der Interaktion bereitstellt. Wenn in dieser Studie deutlich wird, dass die Orientierungen zum Lehren – also über Interaktionssysteme – durch die Organisation geprägt werden, wird damit theoretisch impliziert, dass die Organisationsmitglieder Situationen auf der Interaktionsebene vor dem Hintergrund organisational kommunizierter Entscheidungen – wie beispielsweise der Norm einer bestimmten Methode oder die Betonung der eigenen Fachlichkeit – interpretieren.

> Auf diese Weise greifen die in der Organisation aufgespannten Sinnhorizonte auf die Interaktion über, denn zumindest von dem Pädagogen kann erwartet werden, dass seine Rolle in der Interaktion durch die Mitgliedschaft in der Organisation bestimmt ist. Zu dieser Rolle gehört durchaus die Entwicklung von Zufallssensibilitäten für unvorhergesehene Ereignisse, die Auswirkung auf die Anwendbarkeit der programmatisch fixierten Deutungsmuster haben (ebd.).

Der Einfluss von Organisationen auf Interaktionssysteme erscheint aus dieser Perspektive funktional, da darüber Organisationen die Entscheidung über ein spezifisches Programm auf Dauer stabilisieren können. Die Stabilisierung trägt insofern zum Systemerhalt bei, als dass auf diese Weise auch Anschlüsse an gesellschaftliche Funktionssysteme

selektiert werden können. Damit können die empirischen Befunde auch als Bestärkung dieser theoretischen Verhältnissetzung gedeutet werden.

In der Zusammenschau zeigt sich zum einen, dass die Erkenntnis „Organization matters" aus einer didaktischen Theorieperspektive nicht selbstverständlich erscheinen und hier zu einer organisationspädagogischen Anreicherung didaktischer Theoriebildung genutzt werden kann. Zum anderen zeigt sich, dass der Befund erwartbar und anschlussfähig an organisationspädagogische Theorieperspektiven ist. Das sich aus den Befunden ergebende Anreicherungspotenzial besteht hier in einer stärkeren didaktischen Durchdringung organisationspädagogischer Diskurse sowie in einer empirisch fundierten Anschlussmöglichkeit an theoretische Beschreibungen zum Verhältnis von Interaktion und Organisation.

Entsprechend dieses wechselseitigen Anregungsverhältnisses von Didaktik und Organisation werden im Folgenden Anregungen für eine organisationspädagogische Theorie des Lehrens skizziert. Dazu werden zunächst Umrisse einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung konturiert. Im Anschluss wird eine Theorie organisationaler Lehrkulturen entworfen, bei der diese als Mechanismen der Prägung von Organisationssystemen herausgearbeitet und im Hinblick auf die Implikationen für das professionelle Handeln von Akteuren ausgedeutet werden.

5.2 Umrisse einer dimensional-relationalen organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung

Die empirischen Befunde verweisen darauf, der Organisation in der didaktischen Theoriebildung einen konstitutiven Stellenwert einzuräumen. So wird im Folgenden eine *dimensional-relationale* organisationspädagogische Perspektive für eine Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung[41] entworfen. Der Stellenwert der Organisation wird durch die empirische Erkenntnis begründet, dass organisationale Lehrorientierungen auf der Relation von drei zentralen Orientierungsdimensionen basieren. Diese werden im Folgenden als zentrale organisationale Beobachtungsdimensionen bezeichnet, in denen Lehren jeweils unterschiedlich betrachtet wird.

1. Die *Beobachtungsdimension der normativen Fundierung* markiert die Zieldimension des Lehrens. Dabei geht es weniger um konkrete Lern-, Lehr- oder Kompetenzziele, sondern allgemeiner um die Frage, in welche Zielhorizonte das Lehren eingebettet wird.

41 Dieser Diskussion liegt das Verständnis zugrunde, dass es sich bei der Didaktik der Erwachsenenbildung um eine adressatenbezogene (Müller & Papenkort, 2013; Tietgens, 1992) „Akzentuierung" (Raapke, 1985) Allgemeiner Didaktik und nicht um eine eigenständige didaktische Theorie handelt.

2. In der *Beobachtungsdimension der Lehr- und Lernprozesse* geht es um die Relationierungen, die zwischen elementaren Bestandteilen von Lehr-Lernprozessen gezogen werden und um die dabei sichtbar werdenden Hervorhebungen, die organisational stabilisiert werden.
3. Schließlich wird mit der *Beobachtungsdimension der Bearbeitung von Fremdreferenzen* betrachtet, inwiefern Anforderungen aus dem Umfeld für das Lehren relevant gesetzt und welche Anschlussmöglichkeiten organisational selektiert werden.

Unter Zuhilfenahme dieser Beobachtungsdimensionen kann Lehren mehrdimensional theoretisch betrachtet werden. Die empirische Fundierung dieses Modells wird durch die Verortung der herausgearbeiteten Typen darin sichtbar (Abb. 13).

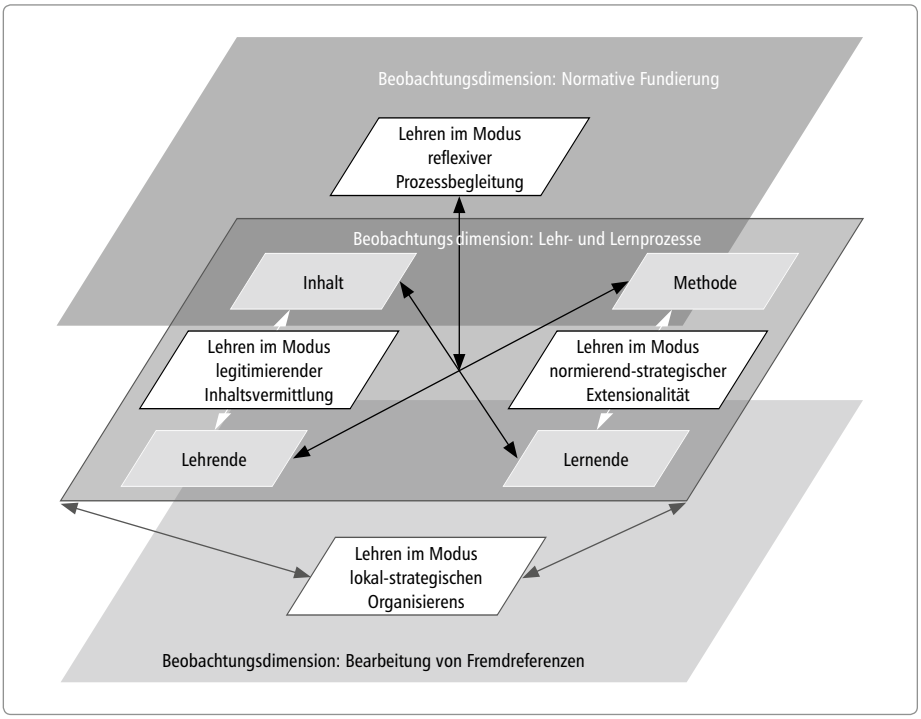

Abbildung 13: Theoretisierende Verortung der Lehrorientierungen

Im Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* wird Lehren aus der Beobachtungsdimension der normativen Fundierung betrachtet. Der Typus sieht dabei die Mitgestaltung von Gesellschaft und die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe als Ziel der Bildungsarbeit. Er orientiert sich daran, die Bildungspraxis als Prozess zu ge-

stalten, bei dem situativ Elemente des Lehr-Lernprozesses (Inhalt, Methode, Lehrende und Lernende) miteinander relationiert werden.

Der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* blickt aus einer Beobachtungsdimension der Verarbeitung der Fremdreferenzen auf Lehren. Er orientiert sich daran, sich an den – marktstrategisch gedeuteten – gesellschaftlichen Entwicklungen in der eigenen Bildungspraxis anzupassen. Dabei kommt die Angebotsplanung als Rahmen für Lehrprozesse in den Blick. Relationierungen zwischen einzelnen didaktischen Elementen sind für diesen Typus von geringer Bedeutung.

Der Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* beobachtet Lehren aus der Perspektive der Lehr-Lernprozesse und betont aus einer inhaltsorientierten Lehrperspektive die Relation von Inhalten und Lehrenden als Fachexperten, während die Interessen der Lernenden oder die eingesetzten Methoden eine nachgeordnete Rolle spielen.

Im Kontrast dazu orientiert sich der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* – der ebenfalls aus der Beobachtungsdimension der Lehr-Lernprozesse auf Lehren blickt – an den Bedürfnissen der Lernenden und der damit verbundenen methodischen Ermöglichung von Subjektentwicklung und der Bildung von Lerngemeinschaften. Die Rolle der Lehrenden sowie die Bedeutung von Inhalten treten bei diesem Typus oberflächlich in den Hintergrund.

Diese Verortung macht deutlich, dass es für die didaktische Theoriebildung sinnvoll erscheint, organisationale Beobachtungsdimensionen[42] zu unterscheiden. Zudem wird damit auf unterschiedliche Verbindungen zwischen den Dimensionen sowie zwischen den Elementen des Lehr-Lernprozesses verwiesen. Diese Relationierungen können mit einer *dimensional-relationalen* didaktischen Theorieperspektive konturiert werden. Damit wird ein theoretischer Standpunkt eingenommen, der die Beobachtungsdimensionen eines organisational geprägten Didaktik-Verständnisses in ihren Relationen berücksichtigt. Betrachtet man die rekonstruierten Typen aus diesem Blickwinkel, zeigen sich für jeden Typus differenzierte Relationierungen und daraus abgeleitete grundsätzliche didaktische Fragestellungen, die im Folgenden dazu genutzt werden, um Umrisse einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung zu entfalten.

Der Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* orientiert sich an den Fachinhalten im Hinblick auf die Gestaltung des Lehrens und arbeitet sich dabei an äußeren Rahmenbedingungen und der Begründung eigener Inhalte ab. Damit wird insbesondere auf Fragen hinsichtlich der Legitimation von Inhalten verwiesen (Kap. 5.2.1). Der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* verweist auf

42 Gerade im Hinblick auf die Differenzierung von Beobachtungsperspektiven gilt es im Sinne einer „reflexiven Positionalität“ (Lang, 2015), die Standpunkte der Betrachtung theoretisch zu reflektieren und zu markieren.

die Bedeutung der methodischen Form des Lehrens, über die ein Lehren auf Augenhöhe betont wird. Theoretisch impliziert dieser Befund die Frage nach dem Verhältnis zwischen autonomen Subjekten und pädagogischen Asymmetrien in Organisationen der Erwachsenenbildung (Kap. 5.2.2). Der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* ist im Hinblick auf das Lehren daran orientiert, reibungslose, störungsfreie Veranstaltungen – im Sinne einer organisatorischen Aufgabe – anzubieten. Theoretisch wird damit die Frage nach einem Kursmanagement und Disziplinierungsmechanismen in der Erwachsenenbildung gestellt (Kap. 5.2.3). Schließlich zeigen die Befunde des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* eine Orientierung an einer – auf Beobachtungsprozessen basierenden – situativen und reflexiven Gestaltung des Lehrens, bei der die Relationierung einzelner Aspekte im Lehr-Lernprozess eine wichtige Rolle spielt. Hier werden theoretische Fragen nach der Beobachtung von Reflexivität, Relationalität und Situativität aufgeworfen (Kap. 5.2.4). Diese vier Perspektiven werden im Folgenden im Kontext bestehender didaktischer Theorien diskutiert und im Sinne einer *dimensional-relationalen* Perspektive weitergeführt, bevor im Anschluss die Kernpunkte dieser didaktischen Theorieperspektive zusammengefasst werden (Kap. 5.2.5).

5.2.1 Zur Legitimation von Inhalten

Der Typus *Lehren als legitimierte Inhaltsvermittlung* hebt die Verknüpfung von Inhalten und Lehrenden als Experten für Fachinhalte hervor. Diese Lehrorientierung kann als inhaltszentriert beschrieben werden, da Inhalte den Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen bilden. Dies bedeutet nicht, dass damit zugleich ein frontales Vermittlungsmodell impliziert wird, sondern eher, dass unabhängig vom methodischen Arrangement (Workshops, Exkursionen, Unterricht etc.) Lehrprozesse ausgehend vom Inhalt gedacht werden. Im Gegensatz zu den anderen Typen hat dieser Typus einen Legitimationsdruck. Er arbeitet sich in seinem Alltag daran ab, die Bedeutung der eigenen Inhalte (politische und zivilgesellschaftliche Bildung) gegenüber Teilnehmenden und Fördergebern – über die Betonung der eigenen Fachexpertise und der Vernetzung im Feld – zu legitimieren. Aus der Empirie heraus lässt sich also zeigen, dass für den Typus die Fokussierung auf Inhalte mit Aspekten der Legitimation verknüpft ist.[43]

Im Kontext dieser empirischen Befunde stellt sich die Frage, wie in den Diskursen zur Didaktik die Legitimierung von Inhalten betrachtet wird. Eine Übersicht über diese Diskurse zeigt zweierlei:

43 Dieser Befund verweist theoretisch auch darauf, dass Organisationen der Erwachsenenbildung grundsätzlich in Reproduktionskontexten (Schrader, 2008) stehen und auf Legitimationen der inhaltlichen Arbeit aus der Umwelt zur Ressourcenbeschaffung angewiesen sind (Kuper, 2004, S. 145).

In der Debatte um Didaktik in der Erwachsenenbildung wird tendenziell vor dem Hintergrund einer Dominanz konstruktivistischer Perspektiven und der damit antizipierten Problematik der Konzentration auf methodisches Handeln eine stärkere Orientierung an Inhalten im Kontext didaktischer Theoriebildung gefordert (z.B. Haberzeth, 2011; Lehner, 2013). Damit wird tendenziell die Bedeutung der Inhaltlichkeit hervorgehoben, während die Frage der legitimen Auswahl von Inhalten offenbleibt. Zudem wird die Frage der Legitimation in der didaktischen Theoriebildung Allgemeiner Erwachsenenbildung implizit über den Verweis auf die didaktische Handlungsebene der „Institutionendidaktik" (Flechsig & Haller, 1975; Tietgens, 1992; Siebert, 2009; Reischmann, 2005) thematisiert, aber nicht im Hinblick auf die Legitimation von Inhalten ausdifferenziert. So beschreibt beispielsweise Hans Tietgens, dass auf dieser Handlungsebene „Präferenzen für die Inhalte" (Tietgens, 1992, S. 13) institutionsspezifisch verhandelt werden können. Bei Horst Siebert heißt es, „die Organisationsstruktur und der Stellenplan einer Einrichtung enthält didaktische Implikationen" (Siebert 2009, S. 17). In welcher Form diese institutionendidaktische Perspektive zu einer Legitimation von Inhalten in Organisationen beiträgt, bleibt allerdings offen.

In der Diskussion der Allgemeinen Didaktik wird die Frage nach der Legitimation von Inhalten als „Begründungsproblem" theoretisch reflektiert (Scheunpflug, 2000, S. 64). Damit wird darauf verwiesen, dass in der geisteswissenschaftlichen oder lehrlerntheoretischen didaktischen Theoriebildung bereits an (curricular) gegebenen Inhalten angesetzt wird. Auch der Versuch, über gesellschaftliche Schlüsselthemen (Klafki, 1993) Legitimationsgrundlagen zu schaffen, erscheint aus dieser Perspektive als Zeichen eines „Festhaltens und Einforderns einer für alle verbindlichen Bildungsperspektive" (Scheunpflug, 2000, S. 66). Diese Perspektive erscheint auch deshalb problematisch, da in Zeiten schnellen gesellschaftlichen Wandels, rasanter technologischer Veränderungen und der Entwicklung einer Wissensgesellschaft, Inhalte nicht zwangsläufig über einen verbindlichen Bildungskanon legitimiert werden können. Durch den Zerfall großer Erzählungen in parzellierte Sprachspiele kann eine verbindliche Perspektive nicht automatisch unterstellt werden (Lyotard, 1999; für die Erwachsenenbildung Forneck & Wrana, 2005). Mit konstruktivistischen Theoriemodellen werden Inhalte letztlich kontingent. Da Inhalte von den selbstreferenziellen Subjekten erschlossen werden, ist eine fremdreferenzielle Begründung von Inhalten aus dieser Perspektive theoretisch nicht möglich. Inhalte können hier nur durch – vom Adressaten aus gedachten – Kriterien betrachtet werden, nach denen Inhalte beispielsweise relevant, anschlussfähig und viabel sind und zudem einen Neuigkeitswert transportieren sollten (Siebert, 2009, S. 154). Eine Legitimation von Inhalten, die den organisationalen Kontext berücksichtigt, ist aus dieser Perspektive nicht möglich.

In den Diskursen der Erwachsenenbildung wird ein Ringen um Inhaltlichkeit sichtbar, wodurch die Frage der Legitimation gar nicht erst an die Oberfläche tritt sowie

Andeutungen auf die Funktion von Organisationen mit dem Verweis auf die Handlungsebene der Institutionendidaktik, die allerdings bislang noch nicht theoretisch ausformuliert wurden. In der Allgemeinen Didaktik wird die Frage der Legitimation durch eine Begründungsproblematik reflektiert und auf die Notwendigkeit von Begründungsperspektiven verwiesen, die schnelle gesellschaftliche Wandlungs- und Individualisierungsprozesse berücksichtigen. Gerade diese Notwendigkeit wird durch die empirischen Befunde unterstrichen, so arbeitet der Typus sich letztlich auch daran ab, die eigenen Inhalte gerade nicht (mehr) über einen verbindlichen Kanon legitimieren zu können.

Mit einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen didaktischen Theoriebildung kann die Begründungsproblematik hinsichtlich der Auswahl von Inhalten durch die konsequente Berücksichtigung der Organisation bearbeitet werden. Mit dieser Perspektive kommt der organisationale Bildungsauftrag als konstitutives Element der Legitimation von Inhalten in den Blick. Der Bildungsauftrag erscheint als Moment, mit dem Organisationen die Selektion von Inhalten vor dem Hintergrund der eigenen normativen Fundierung begründen. Diese Fundierung lässt sich nicht auf eine Träger- oder Institutionenstruktur reduzieren. Vielmehr kann mit einer *dimensional-relationalen* Perspektive festgehalten werden, dass hinsichtlich des Bildungsauftrags die Beobachtungsdimensionen der normativen Fundierung und der Bearbeitung von Fremdreferenzen miteinander in Verbindung stehen. In der selektiven Verarbeitung von fremdreferenziellen Anforderungen aus dem Umfeld erfolgt eine Justierung normativ fundierter Bildungsaufträge, die ihrerseits Auswirkungen auf die Auswahl von Inhalten und die Begründung dieser Selektionsprozesse haben. Der Bildungsauftrag wird damit in den Kontext der organisationalen Interpretation gegenwärtiger Entwicklungen gesetzt und vor diesem Hintergrund angepasst und legitimiert.[44] Die Legitimation von Inhalten erscheint damit als selbstreferenzielle Reflexion der normativen Grundhaltung im Kontext fremdreferenzieller Anschlussmöglichkeiten. Problematisch wird die Legitimation dann, wenn fremdreferenzielle Anforderungen, wie beispielsweise eine Anschlussfähigkeit an den Weiterbildungsmarkt, als relevant erkannt, aber aufgrund der eigenen normativen Fundierung kritisch betrachtet werden. An dieser Stelle entsteht der – am Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* herausgearbeitete – Legitimationsdruck, da der eigene Bildungsauftrag zwar als nicht anschlussfähig an gesellschaftliche Entwicklungen – jedoch als normativ bedeutsam – verhandelt wird.

Mit einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung wird also der organisationale Umgang mit dem eigenen Bildungsauftrag als konstitutives Element der Begründung von Inhalten betrachtet. Dieser normativ fundierte Bildungsauftrag wird durch fremdreferenzielle Anforderungen

44 Ein ähnlicher Mechanismus zeigt sich auch auf der Ebene der makrodidaktischen Programmplanung, in der der Programmplanungsprozess als „Angleichungshandeln" zwischen Umweltanforderungen und internen Abstimmungsprozessen beschrieben wird (Gieseke, 2003).

organisational justiert. Die organisationale Begründung von Inhalten stellt damit einen Eckpunkt der hier vorgeschlagenen Theorieperspektive dar.

5.2.2 Zur Autonomie erwachsener Subjekte und pädagogischer Asymmetrie

Der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* fokussiert in seiner Lehrorientierung die Entwicklung von Lernenden und verknüpft dies mit methodischen Überlegungen, bei denen die besondere, extensionale Form des Lehrens hervorgehoben wird. Die Form des Lehrens wird mit den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden in Beziehung gesetzt. Dadurch wird eine lernerorientierte Form didaktischen Handelns in den Vordergrund gerückt, mit der Inhalte tendenziell kontingent werden. Dies zeigt sich empirisch darin, dass der Typus die Vorgabe von Inhalten problematisiert und relativiert. In dieser Problematisierung und der normierenden Perspektive auf lernerorientierte Methoden wird gleichzeitig eine für den Typus spezifische Konstruktion der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden deutlich. Explizit wird das Verhältnis als gleichwertig *auf Augenhöhe* beschrieben und in methodisch-räumlichen Arrangements, wie dem Stuhlkreis, zum Ausdruck gebracht. Damit wird kollektiv und explizit das Vorhandensein einer pädagogischen Asymmetrie negiert. Implizit wird die – unhintergehbare – Asymmetrie in die methodische Gestaltung von Lernräumen verlagert, bei der Lehrende als Vorbilder des Lernens konstruiert werden. Diese empirischen Befunde lenken den theoretischen Blick auf das Verhältnis von autonomen Lernenden und pädagogischer Asymmetrie.

In den gegenwärtigen theoretischen Debatten der Allgemeinen Didaktik und der Erwachsenenbildung lässt sich dies von zwei Seiten beleuchten.

Zunächst verweist die Frage nach dem Verhältnis von autonomen Lernenden und pädagogischer Asymmetrie auf die Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Theoriemodellen (z.B. Arnold & Siebert, 2003; Reich, 2010; Siebert, 2009), in denen die Gestaltung von Lernarrangements und die Förderung autopoietischer Entwicklungsprozesse von Lernenden fokussiert werden. Der theoretische Hintergrund konstruktivistischer Perspektiven erscheint in der Bildungspraxis allerdings nur schwer operationalisierbar, wie in der Diskussion kritisch angemerkt wird. So zeige sich hier „eine deutliche Abschwächung der Radikalität konstruktivistischen Argumentierens“ (Terhart, 1999, S. 645) – die sich empirisch in einer Verkürzung auf die Abgrenzung gegenüber instruktionalen didaktischen Modellen der Wissensvermittlung zeigt (Kap. 4.3.2). Mit einer konstruktivistischen Perspektive werden Inhalte kontingent und können nur aus der Perspektive der Lernenden als „viabel“ konstruiert werden. Diese Form didaktischer Theoriebildung führt daher häufig zu einer „aller Inhaltlichkeit weitgehend entkernten Prozeß-Didaktik“ (Terhart, 1999, S. 645) mit der vor allem methodisches Handeln und eine gelassene Haltung im Lehr-Lernprozess (Siebert, 2003, S. 131) in

den Mittelpunkt rückt. Durch diese theorietechnische Problematik kann aus konstruktivistischer Perspektive auch pädagogische Asymmetrie nicht hinreichend beschrieben werden, wenn „auch Lernende als Didaktiker aufzufassen" (Reich, 2005, S. 179) seien. Es kann festgehalten werden, dass eine normierende konstruktivistische Handlungsorientierung in Organisationen tendenziell zu einer Fokussierung der Lernenden, zu einer Rollendiffusion und einer Ablehnung von Asymmetrie und Hierarchie führt, was aus einer konstruktivistischen Perspektive nicht reflektierbar ist.

Darüber hinaus verweist die Frage nach dem Verhältnis zwischen autonomen, lernenden Subjekten und pädagogischer Asymmetrie auf ein grundsätzliches Problem didaktischer Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. In der Allgemeinen Pädagogik kann das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden im Kontext der Bildungsarbeit mit noch nicht mündigen Subjekten als – auf Kants berühmte Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange" (Kant, 1803/2000) zurückgehende – Paradoxie von Freiheit und Zwang reflektiert werden. Aus dieser Perspektive erscheint die Thematisierung pädagogischer Asymmetrien als konstitutives Element der Theoriebildung, das beispielsweise als „sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige" (Benner, 2012) oder als Antinomie zwischen „Autonomie und Zwang" (Helsper, 2004) verstanden wird. In diesen Auseinandersetzungen wird die pädagogische, asymmetrische Beziehung als Verhältnis zwischen Individuen, zwischen Erzieher und Zögling bzw. Lehrenden und Lernenden betrachtet. Dadurch werden die Emergenzebene der Gruppe (Scheunpflug, 2000) sowie die organisationale Prägung dieser Beziehungsstrukturen tendenziell vernachlässigt, die in der empirischen Studie aufscheinen. In der Erwachsenenbildung zeigt sich eine deutlich zurückhaltendere Auseinandersetzung mit pädagogischen Asymmetrien. Da hier die – das pädagogische Verhältnis begründende – Differenzlinie nicht mehr über die Unterscheidung von Kind und Erwachsenem bestimmt werden kann (z.B. Kade, 2004), wird durch die Hervorhebung der Mündigkeit erwachsener Subjekte Asymmetrie veruneindeutigt. In der didaktischen Theoriedebatte der Erwachsenbildung zeigt sich dies in einer vehementen Betonung der Selbstbestimmung des Subjekts (z.B. Meueler, 2009), der „Radikalisierung des Aneignungsbezuges in der Vermittlungspraxis" (Dinkelaker & Kade, 2011, S. 31) oder der damit verbundenen Unbelehrbarkeit mündiger Subjekte, mit der Erwachsene als „unbelehrbar, aber lernfähig" konstruiert werden. Auf diese Weise wird implizit die pädagogische Rollenasymmetrie aufgeweicht. Dies zeigt sich gerade auch in den Diskursen, in denen Lehrende normativ als Begleiter oder Beratende konstruiert werden, die Lernprozesse unterstützen sollen (kritisch dazu Klein & Reutter, 1998; Koller et al., 2012; Reichenbach, 2012). Dabei wird selten elaboriert, auf welcher Basis diese Unterstützung geleistet werden soll. Allerdings wird in empirischen Studien deutlich, dass die damit implizierten Rollenveränderungen nicht zu einer Relativierung der Bedeutung der Lehrperson in der didaktischen Praxis führen (Tippelt, 2013; Forneck & Springer, 2005).

In der Zusammenschau der empirischen Ergebnisse und der didaktischen Theoriedebatten zeigt sich, dass aus einer konstruktivistischen Perspektive pädagogische Asymmetrien – die sich empirisch in den organisationalen Lehrorientierungen andeuten – kaum thematisiert werden (können). Zudem wird deutlich, dass pädagogische, asymmetrische Beziehungen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgehend von individuellen pädagogischen Verhältnissen gedacht werden, die in der Erwachsenenbildung aufgrund der Mündigkeit der Lernenden jedoch wieder aufgeweicht werden.

Mit einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen didaktischen Theorieperspektive lässt sich die bisherige Theoriebildung fortführen, indem die organisationale kollektive Prägung pädagogischer Beziehungen zum Reflexionsgegenstand gemacht wird. Die „asymmetrische Ordnung von Bildung" (Tenorth, 2006) zeigt sich gerade nicht nur in der individuellen Beziehungsstruktur, sondern wird auch organisational konstruiert – und zwar auch in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung, die unter der Bedingung der relativen Abwesenheit von Selektionszwängen agieren. Wie Organisationen pädagogische Beziehungsstrukturen und Rollenmuster prägen, ist dabei in Abhängigkeit von der jeweiligen organisationalen Lehrorientierung zu betrachten.[45] Mit der hier skizzierten *dimensional-relationalen* Perspektive wird eine didaktische Theoriebildung Allgemeiner Erwachsenenbildung konturiert, die pädagogische Rollenbeziehungen in ihrer asymmetrischen Grundstruktur anerkennt. Die Anerkennung der Rollenasymmetrie basiert im Kontext Allgemeiner Erwachsenenbildung auf der Differenz von Wissen und Nicht-Wissen und damit auf einer strukturlogischen Perspektive pädagogischer Autorität. Dies umfasst den Aspekt „der Relation zwischen der Autonomie lernender Subjekte und der kontextbezogenen Autorität der Lehrperson, wobei sich diese Autorität auf das Setting und die Prozesse (pädagogische Autorität), auf die Inhalte (epistemische Autorität) oder auf die Kontrolle, Evaluation und Bewertung von Lernprozessen (strukturelle Autorität) beziehen kann" (Rhein, 2013, S. 19). Diese unterschiedlichen Formen der Autorität sind in der didaktischen Handlungspraxis unhintergehbar, wie sich in beobachteten Interaktionen (z.B. Nolda, 1996, 2010; Herrle, 2013; Dinkelaker & Herrle, 2007) ebenso zeigt wie in den hier rekonstruierten organisationalen Lehrorientierungen. In diesem Zusammenhang rückt ein „pädagogischer Ethos" in den Blick, „dass das empfindliche Zusammenspiel zwischen symmetrischer Partnerschaftlichkeit unter Erwachsenen

45 Die rekonstruierten Typen weisen jeweils unterschiedliche Umgangsformen mit pädagogischen Asymmetrien auf. Während der Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* die Asymmetrie pädagogischer Beziehungen explizit in ein Experten-Laien-Verhältnis übersetzt, zeigt sich beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* ein impliziter Umgang, bei dem ein schulisches Lehrer-Schüler-Rollenmodell übernommen wird. Beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* zeigt sich ein dynamisierter und reflektierter Umgang mit Asymmetrie. Asymmetrie wird hier in der Beschreibung von Lehr-Lernprozessen mit reflektiert. Sie wird in ein Verantwortungsschema übersetzt, nach dem Lehrende Verantwortung für die Leitung und Begleitung von Prozessen haben.

und asymmetrischer Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden reguliert" (Rhein, 2013, S. 19).

Mit einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung rückt damit – als weiterer Eckpunkt der Theoriebildung – die Bedeutung der Gleichzeitigkeit von symmetrischen Beziehungen unter erwachsenen Menschen und einer asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Kontext ihrer organisationalen Prägung in den Mittelpunkt der Betrachtung.

5.2.3 Zur Bedeutung von Kursmanagement und Disziplinierung

Den Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* charakterisiert, dass dessen Lehrorientierung im Spannungsfeld zwischen makrodidaktischer Angebotsplanung und mikrodidaktischer Durchführung steht. Die organisationale Lehrorientierung beinhaltet eine deutliche Berücksichtigung fremdreferenzieller, marktstrategisch gedeuteter Entwicklungen, auf die in der Planung von Angeboten reagiert wird. Lehre wird durch diese starke Außenorientierung makrodidaktisch gedacht und so als organisatorische Aufgabe interpretiert, bei der es darum geht, die Interessen der Teilnehmenden in Form von Angeboten aufzugreifen, um die Teilnehmenden – als Kunden – zufriedenzustellen und zu binden. Interessant ist, dass mit dieser außenorientierten Lehrorientierung die Steuerung und Homogenisierung von Lehr-Lernprozessen über eine ordnende Rahmung hervorgehoben wird. Es geht diesem Typus letztlich darum, ein angenehmes Kursklima herzustellen. Störungen und Konflikte, die ein Wohlbefinden beeinträchtigen können, sollten daher organisatorisch – durch die Übermittlung von störenden Teilnehmenden in andere Kurse – vermieden werden. Insofern steht bei diesem Typus weniger die Reflexion der eigenen Lehrpraxis im Mittelpunkt als die Frage eines angemessenen, störungsarmen *Kursmanagements*, das im empirischen Material zudem auf eine restriktive Herstellung von Ordnung enggeführt wird.

Mit den empirischen Befunden wird damit auf die Bedeutung von Kursmanagement sowie auf den Umgang mit Störungen verwiesen. Diesbezüglich wird zunächst der Frage nachgegangen, wie diese Aspekte in der aktuellen didaktischen Theoriebildung verhandelt werden.

Die Auseinandersetzung mit Kursmanagement lässt sich im schulisch orientierten Diskurs um Classroom Management verorten (dazu im Überblick Evertson & Weinstein, 2006), bei dem es um ein Handeln der Lehrenden geht, „das auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zielt und somit die eigentliche Basis für Lernprozesse bildet" (Schönbächler, 2008, S. 23). Damit beinhaltet Classroom Management deutlich mehr Perspektiven – wie beispielsweise die Orientierung an partizipativen Methoden und die Aktivierung von Lernenden in der Gestaltung des Unterrichts – als die sich im Typus andeutende Fokussierung einer re-

striktiven Herstellung von Ordnung zur Vermeidung von Störungen. Gerade im Kontext erwachsenenpädagogischer didaktischer Theoriebildung spielen Perspektiven des Classroom Managements eine bislang nachgeordnete Rolle (Herrle, 2013, S. 601). Ansätze der Klassenführung oder des Klassenmanagements werden in der Erwachsenenbildung kaum rezipiert, da sie zentral in schulische Untersuchungskontexte eingebunden sind und entsprechend danach fragen, welche Handlungsweisen von Lehrenden die Lernwahrscheinlichkeit von Schülerinnen und Schülern erhöhen. Impliziert wird damit eine „quasi-technologische Verknüpfung von Lehrerhandeln, Teilnehmerverhalten und Lernerfolg" (Dinkelaker, 2010b, S. 380), die für die Erwachsenenbildung nicht angemessen sei, da sie „im Kern dem Grundsatz einer Eigenverantwortlichkeit Erwachsener für die Ausgestaltung ihrer Teilnahme" (ebd.) widerspreche. Allerdings erscheint die implizite Problematik – „die Herstellung und Aufrechterhaltung des pädagogischen Geschehens in Lehr-Lernveranstaltungen" (Herrle, 2013, S. 601) – durchaus relevant für die Erwachsenenbildung, wie aus dem Vorhandensein der Ratgeberliteratur zum Thema geschlossen werden kann (z.B. Geißler, 2000, 1995). Zudem werden in der videografischen Erwachsenenbildungsforschung erste Schritte unternommen, das Klassenmanagementkonzept auch für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen. So zeigen Studien zu Aufmerksamkeitsbewegung von Teilnehmenden (Dinkelaker, 2010b) sowie mikroethnografische Analysen zur Ablaufsteuerung von Veranstaltungen (Herrle, 2013), dass im Unterschied zu schulischen Formen der Klassenführung (im Sinne der Herstellung von Ordnung) in Erwachsenenbildungskursen indirekte, non-verbale Formen der Aufmerksamkeits- und Ablaufsteuerung beobachtbar sind, bei denen inhärente Asymmetrien veruneindeutigt werden. „Veränderungen im Unterrichtsablauf und die mit ihrer Herstellung verbundenen Rollen- und Machtasymmetrien werden in manchen Kursen gerade nicht deutlich zum Vorschein gebracht (oder partiell dementiert), um keine (Beziehungs-)Störungen zu provozieren" (Herrle, 2013, S. 619). Dabei wird deutlich, dass ein erwachsenenpädagogisches, restriktives Kursmanagement zur Herstellung von Ordnung ein empirisches Phänomen ist, das bislang in der didaktischen Theoriebildung der Erwachsenenbildung kaum berücksichtigt wird.

Theoretisch verweist die beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* enggeführte Perspektive auf eine restriktive Form von Kursmanagement zur Herstellung von Ordnung auf die Frage der *Disziplinierung* in Kursen der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund der bereits skizzierten Betonung der Selbsttätigkeit und Mündigkeit der Adressaten in der Erwachsenenbildung zeigt sich bei einem Blick auf die didaktische Theoriebildung, dass hier eher der Umgang mit Störungen auf der Ebene der Ratgeberliteratur praxeologisch zum Thema wird. Hier wird beispielsweise auf die Notwendigkeit einer „Frustrations- und Ambiguitätstoleranz" (Koop, 2008) als Kompetenz von Lehrenden verwiesen. Die theoretische Auseinandersetzung mit der dahinterliegenden Frage der Disziplinierung in Kontexten der Erwachsenenbildung

stellt hingegen weitgehend ein Desiderat dar. Eine Ausnahme stellen die strukturtheoretischen Überlegungen zu einer erwachsenengerechten Didaktik (Rhein, 2013) dar, in der Disziplinierung in Kursen der Erwachsenenbildung explizit reflektiert wird. Rüdiger Rhein verweist mit dem Begriff der Disziplinierung auf die Notwendigkeit der Herstellung eines „commitments hinsichtlich der gemeinsam verantworteten Gestaltung des Lehr-/Lernsettings" (Rhein, 2013, S. 17). Disziplinierung erscheint aus dieser Perspektive als strukturlogischer Bestandteil einer erwachsenengerechten Didaktik. So sei in Kursen der Erwachsenenbildung „die Tatsache unhintergehbar, dass Lernende die Notwendigkeit akzeptieren müssen, sich im Rahmen ihres Lernprozesses einer gewissen Anstrengung und den Anforderungen der Eigen-Logik des Lernens zu unterziehen; Lernen erfordert von den Lernenden stets auch (Selbst-)Disziplinierung" (Rhein, 2013, S. 17). Hier wird eine anfängliche Auseinandersetzung mit Fragen der Disziplinierung in Kontexten der Erwachsenenbildung deutlich.

Restriktive Formen von Kursmanagement und Strategien der Disziplinierung erscheinen – in der Zusammenschau der empirischen Ergebnisse und der theoretischen Perspektiven – daher als ein in der Erwachsenenbildung empirisch – hinsichtlich der Interaktionspraxen sowie hinsichtlich handlungsleitender Orientierungen in Organisationen – beobachtbares Phänomen, das theoretisch für die Erwachsenenbildung erst in Ansätzen diskutiert wird.

Mit einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung kann nun die Bedeutung von (restriktivem) Kursmanagement und Disziplinierung berücksichtigt und vor einem organisationalen Beobachtungsstandpunkt aus reflektiert werden. Aus der Empirie kann geschlossen werden, dass durch eine starke Orientierung an reibungslosen Abläufen von Kursen in Organisationen Lehren tendenziell als mechanistische Steuerung von Lernprozessen verstanden wird, das auf die Herstellung von Homogenität abzielt, Heterogenität als Problem konstruiert und bei dem die Interessen der Teilnehmenden – sofern sie nicht den ausgeschriebenen Inhalten entsprechen – zu einer Störung werden. In diesem Zusammenhang bedarf es einer theoretischen Ausdeutung dieses Phänomens. Implizit wird bislang – durch die starke Fokussierung der Eigentätigkeit des Subjekts in der Allgemeinen Erwachsenenbildung – theoretisch davon ausgegangen, dass sich zu Kursen „stets lernwillige und lernbereite Adressaten einfinden" (ebd.) und daher Disziplinierung ein Aspekt für die Arbeit mit noch nicht mündigen Subjekten ist. Dies stellt jedoch einen Kurzschluss dar. Vielmehr kann die Notwendigkeit einer Disziplinierung – im Sinne einer Herstellung einer für alle Beteiligten verbindlichen Ordnungs- und Regelstruktur – nicht durch die Mündigkeit bzw. Nicht-Mündigkeit von Subjekten begründet werden, sondern findet ihre theoretische Legimitation in der Emergenzebene der Gruppe, die weder in der allgemein- noch erwachsenenpädagogischen didaktischen Theoriebildung bislang angemessen berücksichtigt wird (Scheunpflug, 2000, S. 77). Auf Basis des Zusammenlernens in

Gruppen erscheint Disziplinierung als theoretische Voraussetzung für ein Kursmanagement, das den Rahmen von Lehrprozessen absteckt. Disziplinierung erscheint daher theoretisch als eine Rahmenhandlung, die durch die strukturgebende Komponente der Organisationen auf die Interaktion einwirkt. So kann beispielsweise die Ankündigung von Zeiten und Räumen als disziplinierende Strukturangabe betrachtet werden, die als funktionale Begrenzung (dazu Treml, 2000; Kap. 2.1) der Interaktion wirksam wird. Darüber hinaus wird Disziplinierung im Interaktionssystem auch organisational geprägt. Dabei kommt es letztlich auf die organisationale Beobachtungsdimension der normativen Fundierung an, welche Form der Disziplinierung zum Tragen kommt. Die Befunde zum Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* deuten darauf hin, dass die Konzentration auf die Zufriedenheit zu einer äußeren organisatorischen Disziplinierung führt, die auf die Herstellung von Homogenität und die Absorption von Heterogenität abzielt. Im Kontrast dazu greifen durch andere normative Fundierungen, wie beispielsweise die Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung*, auch andere Mechanismen der Disziplinierung. Hier geht es gerade um die Anerkennung von Andersheit, Differenz und Heterogenität. Dabei erfolgt Disziplinierung durch die Lehrenden in Form einer spezifischen Moderationskultur, in der Regeln, wie z.B. sich gegenseitig aussprechen zu lassen, eingeführt werden.

Somit lässt sich die differenzierte Betrachtung organisationaler Disziplinierungsmechanismen als weiterer Eckpunkt einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung fassen.

5.2.4 Zur Beobachtung von Reflexivität, Relationalität und Situativität

Den Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* kennzeichnet die reflexive und situative Relationierung von relevanten Elementen für den Lehr-Lernprozess. Inhalte, Lernende (sowie deren biografische und soziale Hintergründe), Lehrende und Methoden werden in ihrer Relation zueinander betrachtet. Dabei werden nicht zwangsläufig alle Elemente gleichzeitig berücksichtigt oder gleichwertig behandelt, vielmehr werden sie in der reflexiven Beobachtung des Prozesses durch die Lehrenden situativ miteinander verknüpft. Interessant erscheint dabei, dass sich hier gerade keine Betonung einzelner Aspekte wiederfindet, sondern vielmehr die Relation selbst hervorgehoben wird. Lehrorientierungen gründen hier auf der Beobachtung der Prozessstruktur des Lehrarrangements, das von Lehrenden initiiert wird. Die organisationale Orientierung basiert darauf, das eigene Lehrhandeln und die Reaktionen der Teilnehmenden zu beobachten und situativ darauf zu reagieren.

Mit dieser empirischen Beobachtung wird zunächst die Frage gestellt, wie in der didaktischen Theoriedebatte Reflexivität, Relationalität und Situativität aufgegriffen werden. Dabei lassen sich folgende Beobachtungen zusammenfassen:

In der Allgemeinen Didaktik kommen diese Begriffe kaum zum Tragen. Der Grund hierfür liegt möglicherweise darin, dass mit traditionellen Theoriemodellen der Allgemeinen Didaktik Lehren aus einer handlungstheoretischen Perspektive betrachtet und damit eine Zweck-Mittel-Rationalität unterstellt wird. Die Ausgangspunkte variieren dabei zwischen einer Orientierung an den Inhalten (Bildungstheoretische Didaktik), an den Zielen des Lehr-Lernprozesses (lehr-lerntheoretische Didaktik) oder an den Subjekten (konstruktivistische didaktische Ansätze). Von diesem Ausgangspunkt wird die Komplexität der möglichen Relationierungen tendenziell durch eine lineare kausallogische Ableitungslinie reduziert (Scheunpflug, 2000). Im empirischen Material zeigt sich am Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung*, dass Lehr-Lernprozesse hier auf eine Art und Weise bearbeitet werden, deren Komplexität in handlungstheoretischen Modellen der Interpretation kaum mehr beschrieben werden kann. Vielmehr bieten sich an dieser Stelle didaktische Theorien an, die eine teleonome Betrachtung von Lehr-Lernprozessen ermöglichen, wie es beispielsweise in der evolutionären Didaktik von Annette Scheunpflug (2001b) ausdifferenziert wird. Mit dieser Perspektive wird es möglich, didaktische Situationen im Kontext ihrer Funktion von Variationen, Selektionen und Stabilisierung zu interpretieren. In dieser Sichtweise stellen Lehrende eine Variation an Anschlussmöglichkeiten für Lernende bereit. Lernende selektieren hier Anschlüsse und stabilisieren diese durch die weitere Verarbeitung. Lehren kann daher als Schaffung von Anschlussmöglichkeiten und Anregung von Differenzerleben interpretiert werden. Damit werden über die Reflexion von Anschlussmöglichkeiten die Relationierungen der möglichen – durch Lehren initiierten – Differenzerfahrungen beobachtbar.

> Vielmehr wird sie [die evolutionäre Didaktik] definiert als *Einheit der Differenz von Lehren und Lernen*. Da die Vermittlungsperspektive unverfügbar ist, stehen nicht mehr die Vermittlungsabsichten im Vordergrund, sondern die Planung und Reflexion von nicht determinierten *Anschlussmöglichkeiten* für autopoietische Lernprozesse. Lehren wird damit (…) zur Irritation von Autopoiesis. Didaktische Theoriebildung wird damit enggeführt auf den Begriff des Lehrens als die Bereitstellung eines Rahmens für Differenzerfahrungen (Scheunpflug, 2001b, S. 83, Herv. i. O.).

In der Erwachsenenbildung wird im Vergleich zur traditionellen Allgemeinen didaktischen Theoriebildung die Bedeutung von Relationen hervorgehoben. So hat beispielsweise Hans Tietgens normativ auf die Bedeutung einer Relationsdidaktik hingewiesen (Tietgens, 1992, S. 93). Allerdings wurde diese Perspektive bislang nicht systematisch aufgegriffen. Vielmehr wird im Diskurs um die Didaktik der Erwachsenenbildung auf theoretische Versatzstücke zurückgegriffen, die die Komplexität didaktischen Handelns unter Rückgriff auf systemtheoretische und konstruktivistische Theorieofferten (Arnold

& Siebert, 2003; Siebert 2009) bearbeiten. Dabei wird beispielsweise vor dem Hintergrund des Problems der doppelten Kontingenz – das in der traditionellen allgemeindidaktischen Theoriebildung kaum Berücksichtigung findet (Scheunpflug, 2000, S. 72–73) – Lehren als „Aufgreifen von Differenzerleben" (Schäffter, 1986, S. 47) verstanden. Insofern werden Lehrende und Lernende in ihrer Differenz zueinander wahrgenommen. „Lehrende und Lernende sind unterschiedliche ‚Systeme' mit je verschiedenen Referenzen und Beobachtungsperspektiven" (Siebert, 2005, S. 12). Letztendlich geht es aus dieser Perspektive darum, im Lehr-Lernprozess situativ ein Passungsverhältnis herzustellen (dazu auch Schmidt-Hertha, 2012, S. 129), das die doppelte Kontingenz berücksichtigt und darauf abzielt, Anschlussmöglichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden wahrscheinlich zu machen. In diesem Zusammenhang wird auch auf das Modell des Lehrverhaltens als „Reading, Flexing and Reflecting" nach David Hunt (1986) verwiesen. Dabei wird die Bedeutung der Beobachtung und Deutung der Teilnehmenden *(reading)*, die darauf basierende Anpassung des Lehrhandelns *(flexing)* und die reflektierende Metakommunikation *(reflecting)* über den Lehr-Lernprozess im Zeitverlauf in den Mittelpunkt gerückt (hierzu insbesondere Schäffter, 1986). Für die Erwachsenenbildung lässt sich damit festhalten, dass hier die Bedeutung von Reflexivität, Rationalität und Situativität bereits Gegenstand didaktischen Denkens ist, dieser wurde bislang allerdings noch nicht im Sinne einer didaktischen Theoriebildung Allgemeiner Erwachsenenbildung systematisch verdichtet.

In der Zusammenschau der Ergebnisse des empirischen Materials und der Theoriediskurse deutet sich an, dass es für die didaktische Theoriebildung zur Beschreibung der Komplexitätsreduktion didaktischer Situationen und der damit verbundenen Perspektiven der Relationalität, Reflexivität und Situativität, teleonomen Theoriemodellen eine große Bedeutung zukommt. Die in der allgemeinen Erziehungswissenschaft als „evolutionären Didaktik" ausformulierten Perspektiven können in der Erwachsenenbildung durch den Rückgriff auf systemtheoretische Perspektiven genutzt werden.

Angesichts der hier vorgeschlagenen *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Perspektive didaktischer Theoriebildung wird die reflexive Relationierung situativen didaktischen Handelns in Organisationen teleonom interpretiert. Schließlich impliziert insbesondere die Relationierung der organisationalen Beobachtungsdimensionen eine Komplexität, die nicht durch kausale Theoriemodelle wiedergegeben werden kann. Die Reduktion von Komplexität kann dann nur teleonom über die Reflexion der situativen Bedeutung der bereits beschriebenen Kernpunkte einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung erfolgen. Das heißt, dass für die Reflexion didaktischen Handelns der organisationale Kontext im Hinblick auf die Frage der Legitimation von Inhalten, der organisationalen Beziehungs- und Rollenstruktur sowie Disziplinierungspraktiken eine entscheidende Bedeutung zukommt. So kann davon ausgegangen werden, dass das situative didakti-

sche Handeln durch diese Perspektiven stabilisiert wird. Demensprechend können sie als „fixierte Deutungsmuster" interpretiert werden, vor deren Hintergrund organisationale „Zufallssensibilitäten" (Kuper, 2004, S. 149) für eine spezifische Form des Lehrens herausgebildet werden. Weiter kann darauf aufbauend davon ausgegangen werden, dass die (lehrenden) Akteure in Organisationen didaktische Situationen dergestalt beobachten, dass Anschlussmöglichkeiten auf zwei Ebenen ermöglicht werden. Auf der einen Seite wird Lehren im Hinblick auf die organisationalen Anschlussmöglichkeiten (wie die organisationalen Beobachtungsdimensionen sowie die stabilisierten „fixierten Deutungsmuster") und zum anderen im Hinblick auf die Kontingenz und das Differenzerleben der lernenden Subjekte gestaltet (für die Allgemeine Didaktik Scheunpflug, 2001b; für die Erwachsenenbildung Schäffter, 1986).

Diese doppelte Reflexion der pädagogischen Situation zwischen Organisation und Interaktion wird damit zu einem teleonomen Rahmen, in dem die organisationale Legitimation von Inhalten, die organisationale Prägung von Rollenbeziehungen und die organisationale Bedeutung von Disziplinierungsperspektiven verknüpft werden. Durch reflexive Beobachtungsprozesse in Lehrsituationen wird es – annäherungsweise – möglich, spezifische organisationale und interaktionsbezogene Anschlussmöglichkeiten zu kombinieren und in der Praxis situativ zu variieren, zu selektieren und zu stabilisieren (Scheunpflug, 2001b). Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass eine *dimensional-relationale* organisationspädagogische didaktische Perspektive auf einer Beobachtung von Reflexivität, Relationalität und Situativität basiert.

5.2.5 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die anhand der empirischen Befunde herausgearbeiteten Eckpunkte einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung zusammengefasst.

1. *Den Ausgangspunkt der aus den empirischen Auswertungen generierten dimensional-relationalen organisationspädagogischen Perspektive für eine Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung stellt die Beobachtung von Relationalität, Reflexivität und Situativität sowie die doppelte Reflexion der pädagogischen Situation zwischen Organisation und Interaktion dar. Diese dienen als teleonomer Rahmen zur Beobachtung organisationaler und interaktionsbezogener Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf die Legitimation von Inhalten, die Ausdifferenzierung pädagogischer Rollenbeziehungen und die Mechanismen der Disziplinierung.*

Mit dem Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* konnte aus dem empirischen Material eine organisationale Lehrorientierung rekonstruiert werden, in der

die Bestandteile didaktischer Prozesse nicht in einer linearen Abfolge angeordnet, sondern in situativen Verhältnissetzungen hergestellt werden. Die organisationale Lehrorientierung basiert auf einer Beobachtungsleistung, bei der die Position situativ durch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven relationiert und reflektiert wird. Dieses empirische Ergebnis erscheint kaum an gängige handlungstheoretische, teleologische Theorieperspektiven anschlussfähig. Anschlüsse ergeben sich hier eher in beobachtungstheoretischen Ansätzen. Diese bieten für eine *dimensional-relationale* Perspektive die Möglichkeit, Beobachtungsleistungen zu berücksichtigen, in denen organisationale und interaktionsbezogene Anschlussmöglichkeiten reflektiert werden. Die situative Beobachtung didaktischen Handelns und die damit verbundene Relationierung zwischen Organisation und Interaktion stellt damit den zentralen Ausgangspunkt einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung dar. Diese Beobachtungshaltung ermöglicht es, die organisationale Legitimation von Inhalten, die durch Organisationen geprägten Rollenmuster und die organisationalen Disziplinierungsmechanismen als jeweils „fixierte Deutungsmuster" (Kuper, 2004, S. 149) reflexiv und situativ zu relationieren.

2. *Aus einer dimensional-relationalen Perspektive wird die Legitimation von Inhalten im Kontext der Relation von organisationalen Beobachtungsdimensionen betrachtet und als Prozess der Justierung von normativen Aufträgen vor dem Hintergrund fremdreferenzieller Anforderungen interpretiert.*

Der Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* arbeitet sich in der erwachsenenpädagogischen Praxis daran ab, die eigenen Inhalte gegenüber Teilnehmenden und Fördergebern zu legitimieren. Angesichts der Tatsache, dass gängige traditionelle didaktische Theorien kaum noch Kriterien für die Auswahl von Inhalten[46] bereitstellen (können), ist zu fragen, wie diese Praxiserfahrung angemessen theoretisch gerahmt werden kann. Gerade im Kontext komplexer und pluraler werdender Gesellschaften sowie dem Zerfall großer normativer Erzählungen (Lyotard, 1999) stellt es eine Herausforderung für die didaktische Theoriebildung dar, Inhalte auszuwählen und zu legitimieren, die bislang kaum angemessen gelöst ist. Im Rahmen einer *dimensional-relationalen* Perspektive erfolgt eine konsequente Berücksichtigung der Legitimation von Inhalten, indem die normativ fundierten Bildungsaufträge von Organisationen und deren Justierung durch fremdreferenzielle Anforderungen – die theoretisch als Kontingenzstopper wirken – in den Mittelpunkt gerückt werden.

46 Eine Ausnahme bildet hier die didaktische Theorie der Bildungsgangdidaktik von Meinert Meyer (2008).

3. *Mit einer dimensional-relationalen Perspektive didaktischer Theoriebildung wird die pädagogische Rollenasymmetrie in ihrer organisationalen Prägung anerkannt.*

Anhand des Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* konnte empirisch eine Fokussierung auf die methodische Anregung von Lernprozessen von Subjekten herausgearbeitet werden. Die damit einhergehende Negierung von pädagogischen Asymmetrien verweist auf ein Problem der didaktischen Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Ausgehend von einer theoretischen Fokussierung auf mündige Subjekte werden Rollenasymmetrien – ähnlich wie in der Empirie des Typus – veruneindeutigt. Die Rolle der Lehrenden wird im Sinne einer Begleitung auf Augenhöhe konstruiert und damit die Lernerautonomie in den Mittelpunkt gerückt. Empirisch zeigt sich, dass Asymmetrie in organisationalen Lehrorientierungen eine grundsätzlich wichtige Rolle spielt und in kollektiven organisationalen Umgangsmustern bearbeitet wird. In der didaktischen Theoriebildung der Erwachsenenbildung werden diese jedoch bislang kaum diskutiert. Damit wird mit einer *dimensional-relationalen* Perspektive die Auseinandersetzung mit pädagogischer Rollenasymmetrie in ihrer organisationalen Prägung fokussiert. Schließlich kann das Subjekt grundsätzlich als autonomer Erwachsener verstanden werden, ohne die pädagogische Autorität in Lehr-Lernsituationen, die sich in von Organisationen mitgeformten Rollenasymmetrien ausdrückt, zu negieren.

4. *Organisationale Disziplinierungsmuster werden im Kontext einer dimensional-relationalen Perspektive differenziert betrachtet und mit Perspektiven des Kursmanagements in Beziehung gesetzt.*

In der Rekonstruktion des Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* wurde deutlich, das sich hier an makrodidaktischen Reaktionen auf äußere Entwicklungen in ihren Lehrvorstellungen orientiert wird. Hier lassen sich deutliche Bezüge zu theoretischen Perspektiven eines restriktiven Kursmanagements zur Herstellung von Ordnung herstellen. In der Erwachsenenbildung stellt die Auseinandersetzung mit Konzepten des Klassenmanagements bislang einen weitgehend blinden Fleck dar (Herrle, 2013). Mit einer *dimensional-relationalen* Perspektive werden nun strukturlogische Aspekte zur Disziplinierung aufgegriffen (Rhein, 2013). Dabei wird die Disziplinierung in erwachsenenpädagogischen Organisationen mit der Emergenzebene der Gruppensituation in einem Lernarrangement, an dem sich alle beteiligten – autonomen – Subjekte auf eine gemeinsame Regelstruktur bzw. ein gemeinsames Commitment verpflichten und einlassen, interpretiert. Dabei unterscheidet sich die Form der Disziplinierung abhängig von der Beobachtungsdimension der normativen Fundierung der Organisationen, die im Kontext dieser Form didaktischer Theoriebildung als Bedingung der Möglichkeit von Disziplinierung betrachtet werden kann.

5.3 Eine organisationspädagogische Theorie der Lehrkultur

In diesem Kapitel steht nun die Frage im Mittelpunkt, wie der Mechanismus, der dazu führt, dass Organisationen Einfluss auf Lehrorientierungen nehmen, organisationstheoretisch und organisationspädagogisch gefasst werden kann.

In diesem Zusammenhang werden im Folgenden Umrisse einer organisationspädagogischen Theorie der Lehrkultur skizziert. Für diese Theorieofferte wird eine systemtheoretische Perspektive aus drei Gründen herangezogen. Zum einen können mit diesem Zugang die im Material rekonstruierten Verknüpfungen von Beobachtungsdimensionen abstrahiert als Relationierungen von *Sinndimension*en (Luhmann, 1984) gefasst werden, die – systemtheoretisch betrachtet – die Grundlage für eine beobachtungs- und kulturtheoretische Fundierung bilden. Zum zweiten ist der systemtheoretische Zugang anschlussfähig an die wissenssoziologisch fundierte Methodologie der Studie (z.B. Vogd, 2010; Bohnsack, 2010). Und schließlich kann dieser Zugang mit weiteren organisationstheoretischen Perspektiven verbunden werden, die Erklärungspotenziale für die Generierung kollektiven Sinns bereitstellen (Giddens, 1995; Weick, 1995b). Durch die Konzentration auf das *Lehren* werden diese Perspektiven weitergeführt und didaktisch als Theorie der Lehrkultur konturiert.

Darauf aufbauend werden im Folgenden zunächst auf Basis der Betrachtung des Systems der Organisation Anregungen für eine Theorie der Lehrkultur entfaltet, indem organisationstheoretische Perspektiven im Kontext von Organisationskulturen auf die Kernaufgabe erwachsenenpädagogischer Organisationen enggeführt werden. Dabei wird nach einer Diskussion der Ergebnisse im Lichte der Debatten um Organisationskulturen und Organisationstheorien, die die Herstellung von Sinn in den Mittelpunkt rücken, ein systemtheoretischer Blick auf Lehrkulturen entwickelt, mit dem dann die empirischen Befunde abstrahiert werden (Kap. 5.3.1). Im Anschluss wird – ausgehend von der Beschreibung differenzierter Formen von Lehrkulturen – der Blick auf die Akteure gerichtet und danach gefragt, welche Implikationen sich für professionelles Handeln in differenzierten Lehrkulturen ergeben. Damit wird die professionstheoretische Seite von Lehrkulturen beleuchtet (Kap. 5.3.2). Abschließend werden die Eckpunkte einer so konturierten organisationspädagogischen Theorie der Lehrkultur zusammengefasst (Kap. 5.3.3).

5.3.1 Zur organisationstheoretischen Vermessung von Lehrkulturen

Die Frage nach dem Mechanismus, der dazu führt, dass Organisationen Einfluss darauf nehmen, wie Lehren wahrgenommen wird und woran sich in der Lehrpraxis orientiert wird, richtet den Blick zunächst auf diejenigen organisationstheoretischen Konzepte, mit denen Organisationen als kollektive Strukturen zur Generierung gemeinsamer Sinnperspektiven verstanden werden. Im Folgenden werden die Diskurse um *Organisationskulturen* sowie zum *Sensemaking* in Organisationen umrissen und mit den empirischen

Befunden in Beziehung gesetzt, bevor darauf aufbauend die eigene Theorieperspektive zur Beschreibung von Lehrkulturen entfaltet wird.

Im überaus vielfältigen Diskurs um *Organisationskulturen* (im Überblick May, 1997; Loisch, 2007) sind für diese Arbeit vor allem diejenigen theoretischen Konzepte interessant, die Organisationskulturen als Mechanismen der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit betrachten und damit die kollektiven Sinngenerierungen von Organisationsmitgliedern hervorheben (Kubisch, 2008). Dieser „interpretative Zugang“[47] von Organisationskultur wird beispielsweise von Edgar Schein ausführlich konzeptuell entfaltet. Er versteht Organisationskulturen als ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt; und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird (1995, S. 25, engl. 1992). Das von Schein beschriebene „Muster“ lässt sich in Anlehnung an Mannheim als Erfahrungsraum der Organisationsmitglieder verstehen, der sich aus impliziten wie expliziten Erfahrungs- und Wissensformen zusammensetzt.[48] Mit diesem Konzept der Organisationskultur wird theoretisch eine Gemeinsamkeit der Perspektiven der Organisationsmitglieder und damit eine innere Kohärenz unterstellt.

Andere Ansätze, wie beispielsweise von Joanne Martin (1992, 2002), setzen an der Ausdifferenzierung einer solchen Kohärenzperspektive an. Martin unterscheidet im Hinblick auf Organisationskulturen zwischen einer *Integrationsperspektive* (bei der der Konsens der Mitglieder im Mittelpunkt steht), einer *Differenzierungsperspektive* (bei der Konsens zwischen einzelnen Subkulturen in Organisationen besteht) und einer *Fragmentierungsperspektive* (bei der Konsens nur punktuell sichtbar wird).

An diese zentralen organisationstheoretischen Grundlagen wird in organisationspädagogischen Überlegungen – implizit und explizit (Hartz & Schradt, 2010, S. 35) – angeschlossen, wenn beispielsweise die Bedeutung mustermimetischer Lernprozesse (Göhlich, 2009), die Herstellung gemeinsamer Sinnperspektiven durch Narrationen (Schäffter & Schicke, 2009), die Relevanz von (reflexiven) Selbstbeobachtungsprozessen (Seitter & Kade, 2009) theoretisch betrachtet oder empirisch integrierte, differenzierte und fragmentierte Planungskulturen unterschieden werden (Dollhausen, 2008a, b).

Eine weitere Möglichkeit, Organisationskultur zu fassen, besteht in der – im Diskurs der Managementliteratur verorteten – Unterscheidung expliziter Organisations-

47 Im Gegensatz dazu wird in anderen – beispielsweise betriebswirtschaftlichen – Zugängen, Organisationskultur als ontische Variable verstanden, die durch Organisationsentwicklungsprozesse gezielt verändert werden kann.

48 So werden von Schein die Ebenen der *sichtbaren Artefakte* (zum Beispiel die Architektur und die Leitbilder von Organisationen), die Ebene der *bekundeten Normen und Werte* (das normative, kommunikativ-generalisierende Wissen der Organisationsmitglieder) und die Ebene der *Grundannahmen* (das latente, letztlich das konjunktive Wissen) unterschieden.

strukturen und impliziter Organisations*kulturen*, die unter Rückgriff auf die Theorie der Strukturation (Giddens, 1995) als Dualität zwischen Struktur und Handlung gefasst werden (z.B. Ortmann et al., 1997; Rügg-Sturm, 2003). Diese Perspektiven werden organisationspädagogisch aufgegriffen und im Hinblick auf Akteure in organisationalen Entwicklungsprozessen (zu den strukturellen Dilemmata von „Change Agents" in Schulentwicklungsprozessen Schröck, 2009) oder im Hinblick auf die Herausbildung einer „organisationsgebundenen Professionalität" (Schicke, 2012) betrachtet.

Die theoretische Perspektive der Sinnstiftung bzw. des *Sensemaking* (Weick, 1995b) verweist auf den „Prozess des Organisierens" (Weick, 1995a), die damit implizierte retrospektive Herstellung von Sinn und auf die Generierung von kollektiven Strukturen in Organisationen, die auf wechselseitigen Äquivalenzstrukturen basiert (ebd., S. 144). Pädagogische Organisationen erscheinen aus dieser Perspektive als „Loosely Coupled Systems" (Weick, 1976/2009; Glassmann, 1973, Orton & Weick, 1990), bei denen Akteure und einzelne Strukturen in Organisation lose und letztlich flexibel miteinander verbunden sind. So ist auch die Interaktion in Lehr-Lernprozessen lose mit übergeordneten Ebenen der Organisation verbunden (Kap. 2.2.2). In der pädagogischen Organisationsforschung wird an dieses Konzept zur Beschreibung erwachsenenpädagogischer Organisationen – die sich per se durch eine lose Kopplung von unterschiedlichen Organisationsmitgliedern auszeichnen (Hartz & Schradt, 2010, S. 34; Kuper, 2001) – angeknüpft. Zudem dient das Konzept auch zur theoretischen Beschreibung einer – empirisch herausgearbeiteten – „organisationsgebundenen Professionalität", mit der Hildegard Schicke (2012) hervorhebt, dass Professionalität in Abhängigkeit vom Kontext der Organisationen zu betrachten ist.

In der Zusammenschau der empirischen Befunde und der Skizzierung der organisationstheoretischen und -pädagogischen Diskurse zeigen sich vielfältige Anschlussmöglichkeiten, mit denen vorwiegend die Struktur der Zusammenarbeit in pädagogischen Organisationen gefasst werden kann. Zum einen fällt hier die Frage der Mitgliedschaft ins Auge, die aus der Perspektive loser Kopplung hochgradig differenziert erscheint, da sie nicht über das Anstellungsverhältnis (allein) erklärt werden kann. Schließlich zeigen die empirischen Befunde, dass sich die Kursleitenden ebenfalls als Mitglieder zuordnen und den konjunktiven Erfahrungsraum der Organisation teilen.[49] Zudem stellt sich in erwachsenenpädagogischen Organisationen auch die Frage nach dem Mitgliedsstatus von Lernenden, die als Koproduzenten von Bildung mindestens temporale Mitgliedschaften eingehen. Im empirischen Material deutet sich diesbezüglich an, dass die Perspektive auf die Mitgliedschaft der Teilnehmenden ebenfalls organisational beeinflusst erscheint. Während der Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* mit der Vorstellung von Lerngemeinschaften Teilnehmende als Mitglieder inkludiert, werden

49 Zumindest trifft dies auf die in der Studie befragten Kursleitenden zu, die sich allein durch die Bereitschaft, als Kursleitende für eine bestimmte Organisation zu sprechen, der Organisation zuordnen. Zum methodischen Problem der Selbstselektion der Kursleitenden siehe Kapitel 3.2.

Teilnehmende im Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* zu externen Kunden und damit letztendlich als Mitglieder exkludiert. Jenseits der Frage der Mitgliedschaft von Teilnehmenden erscheint es zudem wahrscheinlich, dass Mitgliedschaft auch durch die Kohärenz der Organisationskultur beeinflusst ist. So zeigt sich im Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* eine (aus)differenzierte Organisationskultur, bei der pädagogische und nicht-pädagogische Tätigkeiten als getrennte Bereiche mit jeweils spezifischen Expertisen verstanden werden, die – zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden – dazu führt, dass die Verwaltungskräfte die Lehrorientierungen auf einer kommunikativen Wissensebene teilen (Franz, 2013b).

Über die Perspektive auf die Zusammenarbeit von Organisationsmitgliedern im Hinblick auf die alltägliche Arbeit hinaus stellt sich aber gerade vor dem Hintergrund der empirischen Befunde die Frage, wie sich in pädagogischen Organisationen eine Kultur des Lehrens beschreiben lässt, mit der das Wechselverhältnis von Organisationen und Orientierungen zu Interaktionen in Lehr-Lernprozessen beschrieben werden kann. Dies war bislang nicht Gegenstand organisationspädagogischer Theoriebildung. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden Umrisse einer systemtheoretisch orientierten Theorie der Lehrkultur konturiert, mit der das theoretische Konzept der Organisationskulturen didaktisch ausdifferenziert wird.

Eine theoretische Perspektive auf Lehrkulturen[50]

Betrachtet man die empirischen Befunde zum Einfluss der Organisationen auf die Lehrorientierungen im Lichte einer systemtheoretisch orientierten Theorie der Lehrkulturen, erscheinen pädagogische Organisationen als Kommunikationssysteme, deren Ziel in der Reproduktion und im Erhalt des eigenen Systems besteht. Sie konstituieren sich über – die im Material aufscheinende – Differenz von Mitgliedschaft und Nicht-Mitgliedschaft und über Grenzziehungen zu ihrer Umwelt (Luhmann, 2006). Dies wird im empirischen Material beispielsweise durch die Abgrenzung zu anderen Organisationen auf der Ebene der Beobachtungsdimension der Relevanzstruktur des Umfelds sichtbar. Erwachsenenpädagogische Organisationen reproduzieren sich über die spezifischen Kommunikationen der *Entscheidung* und stellen damit einen „Entscheidungsverbund" (Luhmann, 2006, S. 68; Baecker, 2003b, 1999) dar, in denen sich Entscheidungsräume im Hinblick auf das Lehren in der Relationierung zwischen den organisationalen Beobachtungsdimensionen der normativen Fundierung, des Verständnisses der Lehrpraxis und der Relevanzstruktur des Umfelds aufspannen. Durch die daraus resultierende Kommunikation von konkreten Entscheidungen wird das System operativ geschlossen (Luhmann, 2006, S. 63). Die Art und Weise, wie in pädagogischen Organisationen Kommunikationen in Entscheidungen verdichtet werden, wird durch eine Beobach-

50 Teile dieser Überlegungen basieren auf den in Franz & Stadler-Altmann, 2012 und Scheunpflug et al., 2012 skizzierten Argumentationen.

tungsperspektive zweiter Ordnung, durch *Kultur* geformt (Baecker, 2003a). Kultur erscheint dabei als Operation, mit der die Komplexität kontingenter Entscheidungsmöglichkeiten im Hinblick auf das Lehren reduziert wird. Damit liegt ihre Funktion in der Herstellung einer Ordnung unter der Berücksichtigung von Kontingenz (Scheunpflug, 2010b; Esposito, 2004, S. 93), die als „das (irgendwie) erfolgreiche Treffen (irgend) eines Unterschieds" (Baecker, 2003a, S. 12) gefasst werden kann. Sie stellt damit ein selbstreferenzielles „Muster der Differenzierung" (Radtke, 2011) bereit, mit dessen Hilfe es Organisationen gelingt, die daraus resultierende Ordnung in Kommunikationen zu stabilisieren[51] und als „Themenvorrat" zu speichern (Luhmann, 1995, S. 579).

Lehrkulturen in erwachsenenpädagogischen Organisationen sind demnach wiederum als zentrale Beobachtungsoperationen zu verstehen, die im Hinblick auf die Funktion des Lehrens Unter- und Entscheidungen produzieren, diese über Kommunikation stabilisieren und sie zeitlich als bereits getroffene und stabilisierte Entscheidungen speichern (Franz & Stadler-Altmann, 2012; Scheunpflug et al., 2012). So werden in Organisationen der Erwachsenenbildung mit *Lehrkulturen* selbstreferenzielle Entscheidungen darüber produziert, wie Lehren in spezifischen Organisationen betrachtet wird und welche Aspekte dafür als irrelevant ausgeschlossen oder als relevant inkludiert werden. Dies gilt beispielsweise für den Ein- und Ausschluss von Themen, die in das Programm aufgenommen werden, wie es am Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* deutlich wird oder im Hinblick auf methodische Normen, wie es beim Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* sichtbar wird. Die Stabilisierung dieser Entscheidungen zeigt sich empirisch in zwei unterschiedlichen Kommunikationsmodi. In *expliziten strategischen Kommunikationsmodi* werden Entscheidungen formalisiert und nach außen getragen – beispielsweise im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen oder Leitbildformulierung, in denen die Qualität des Lehrens hervorgehoben wird. *Informelle, interne Kommunikationsmodi* basieren auf dem Austausch über die alltägliche Lehrpraxis und deren Herausforderungen und Chancen, die informell oder im Rahmen regelmäßiger Dienstbesprechungen intern stattfinden. Im Kontext dieser Kommunikationen von Entscheidungen wird auch die Beobachtungsdimension der Relevanzstruktur des Umfelds einbezogen. In diesem Prozess beobachten Organisationen andere Einrichtungen, den Weiterbildungsmarkt, gesellschaftliche Entwicklungen, die Bedürfnisse von Teilnehmenden oder die Ansprüche von Fördergebern als Umwelten daraufhin, welche Anschlussmöglichkeiten und Abgrenzungen für die selbstreferenzielle Beobachtung der eigenen Lehre relevant sind. Diese Beobachtungsleistung zeigt sich im empirischen Material besonders ausgeprägt

51 Gleichzeitig impliziert die Kommunikation über Kultur in Organisationen Unordnung und Kontingenz; schließlich wird in Kommunikationsprozessen deutlich, dass etwas auch ganz anders betrachtet werden kann. So bringt die Kommunikation über Kultur eine gewisse Unruhe mit sich, da innerhalb der Ordnung auch auf andere Deutungsmöglichkeiten verwiesen wird (Scheunpflug, 2010b).

beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens*. Die Ergebnisse solcher Entscheidungsprozesse werden als dauerhafter Themenvorrat angelegt, der die Organisation in zukünftigen Entscheidungen entlastet und zum impliziten Bestandteil der alltäglichen Kommunikation über das Lehren wird. So wird durch die Operation der Kultur als Beobachtung zweiter Ordnung ein kollektiver Sinn im Hinblick auf das Lehren hergestellt.[52] In dieser Beobachtungsoperation werden vier Sinndimensionen miteinander in Beziehung gesetzt (Luhmann, 1984): die sachliche, die soziale, die räumliche und die zeitliche Sinndimension.

Die *sachliche* Sinndimension verweist im Hinblick auf das Lehren in Organisationen auf sachlogische Aspekte, die als angemessen erachtet und eingeschlossen werden oder die als unpassend exkludiert werden. Es geht hier darum, was als der sachliche Kern des Lehrens verstanden wird. Dies kann die Entscheidung für bestimmte Inhaltsbereiche umfassen oder für die Norm einer bestimmten Methode. Diese sachlichen Entscheidungen entlasten die Bildungsorganisation bei weiteren darauf basierenden Entscheidungen.

Die *soziale* Sinndimension lässt sich im Hinblick auf zwei miteinander in Verbindung stehende soziale Interaktionsprozesse differenzieren. Zum einen geht es um die Interaktion der Organisationsmitglieder, die Erwartungsstrukturen zur organisationalen Mitgliedschaft erfüllen müssen und über die sachlichen Entscheidungen kommunizieren. Hier geht es um die Frage, wie in kommunikativen Prozessen verhandelt wird, welche Themen auf der sachlichen Sinndimension ein- oder ausgeschlossen werden, wie die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Anderen gezogen wird und wie die Themen der sachlichen Dimension beobachtet und kommuniziert werden. Zum zweiten geht es aber auch um die Frage, wie in Lehrveranstaltungen eine Mitgliedschaft der Teilnehmenden bzw. die Beteiligung der Lernenden sozial hergestellt wird. Hier spielt das organisationale Verständnis der Rollenbeziehung eine bedeutsame Rolle (Kap. 5.2.2).

Die *zeitliche* Sinndimension artikuliert sich im Horizont von Vergangenheit und Zukunft. Sie ermöglicht die differenzierte Beobachtung des Verstreichens von Zeit. Auf dieser Ebene werden vergangene Entscheidungen hinsichtlich der Lehrpraxis reflektiert und mit der gegenwärtigen Lage sowie mit zukünftigen Entwicklungszielen verknüpft. Die eigene Lehrkultur wird so temporalisiert (Franz 2016a). Dabei spielt die zeitliche Beobachtung der Umwelt eine zentrale Rolle. Der Zeitgeist oder neue Trends des Lehrens werden erfasst und es wird sich damit in ein Verhältnis gesetzt (Baecker,

52 Gerade in dieser Hinsicht wird eine enge Verbindung zu Karl E. Weicks ausformulierter Perspektive des „Sensemaking in Organizations" deutlich. Auch er betont die retrospektive Generierung von Sinn durch die Kommunikationen der Organisationsmitglieder. „Organizations were conceptualized as social structures that combine the generic subjectivity of interlocking routines, the intersubjectivity of mutually reinforcing interpretations, and the movement back and forth between these two forms by means of continuous communication. Tensions between the innovation of intersubjectivity and the control of generic subjectivity animate the movement and communication. The goal of organizations, viewed as sensemaking systems, is to create and identify events that recur to stabilize their environments and make them more predictable" (Weick 1995b, S. 170).

2001, S. 170). Dabei können wiederum ganz unterschiedliche Entscheidungen getroffen werden. Organisationen können sich vom Zeitgeist abgrenzen, ihm folgen – wie es beispielsweise beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* deutlich wird – oder sich semantisch daran anpassen, ohne die eigene Praxis zu verändern – wie es sich beispielsweise beim Referenzfall A des Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* zeigt (Franz, 2014a).

Die *räumliche* Sinndimension bezieht sich auf die räumliche Verortung der Organisationen im Kontext ihrer Lehrperspektiven. Es geht hier um die Frage, inwiefern der Raum im Hinblick auf das Lehren eine Rolle spielt (Franz 2016b). Dabei lässt sich zwischen zwei potenziellen Raumperspektiven unterscheiden. Zum einen kann die Lehrkultur durch den geografischen Raum – im Sinne eines Einzugsgebiets – und der damit verbundenen Entscheidung für ein dezentrales oder zentrales Lehrangebot sowie über den Einbezug des lokalen Sozialraums in die Lehrpraxis verknüpft sein. Zum anderen kann der Raum im Kontext konkreter Lehrveranstaltungen als methodisch berücksichtigter Aspekt in den Blick kommen. Hier geht es darum, wie der Raum im Hinblick auf die Lehrveranstaltung genutzt und thematisiert wird, was beispielsweise beim Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* sichtbar wird.

Lehrkulturen produzieren für erwachsenenpädagogische Organisationen kollektiven Sinn, indem diese vier unterschiedlichen Dimensionen miteinander relationiert werden. Dementsprechend stellt die Verknüpfung der Sinndimensionen ein analytisches Instrumentarium bereit, mit dem komplexe Relationierungen der Empirie organisationaler Lehrorientierungen theoretisiert als differierende Lehrkulturen gefasst werden können. Mit diesem theoretischen Instrumentarium können anhand der empirischen Ergebnisse abschließend vier Lehrkulturen differenziert werden, die sich in der Relationierung der Sinndimensionen unterscheiden und die mit unterschiedlichen soziogenetischen Spuren in Verbindung stehen.[53]

Sachorientierte Lehrkulturen

Anhand des Typus *Lehren im Modus legitimierter Inhaltsvermittlung* lässt sich theoretisch eine sachorientierte Lehrkultur abstrahieren, die auf einer dominanten Relationierung zwischen der sachlichen und sozialen sowie zwischen einer sachlichen und zeitlichen Sinndimension basiert (Abb. 14).

53 Diese Verbindung lässt sich theoretisch zum einen dahingehend beschreiben, dass die Sinndimensionen als theoretische Explikation der sich in der Empirie andeutenden organisationalen Aspekte zur Genese von Lehrorientierungen gelesen werden können (Kap. 4.5). Die soziogenetische Spur der Fachlichkeit verweist auf die sachliche Sinndimension, die Spur der Entwicklungsgeschichte auf die zeitliche Sinndimension, die Spur der über Trägerstrukturen vermittelten Menschenbilder auf die soziale Dimension und die Spur der räumlichen Situierung auf die Sinndimension des Raums. Zum zweiten können – wie im Folgenden weiter ausgeführt wird – die soziogenetischen Spuren zur Unterfütterung abstrahierter und differenzierte Lehrkulturen genutzt werden.

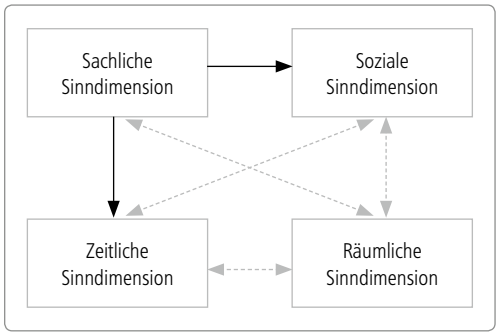

Abbildung 14: Sachorientierte Lehrkulturen

Andere Verbindungen sind im Vergleich deutlich schwächer ausgeprägt. In sachorientierten Lehrkulturen wird die – für die Organisationen identitätsstiftende – Bedeutung eines spezifischen Inhalts hervorgehoben. In der Verknüpfung mit der Sozialdimension wird dabei eine asymmetrische Verhältnissetzung von Experten und Laien sichtbar. In der Verbindung der sachlichen mit der zeitlichen Dimension kommen gesellschaftliche – postmoderne und neoliberal orientierte – Zeitdiagnosen in den Blick, die eine äußere Bedrohung für gesellschaftlich konsensfähige Legitimationen der Inhalte darstellen. Sachorientierte Lehrkulturen stehen in enger Verbindung mit der soziogenetischen Bedeutung der Fachlichkeit. So lässt sich vor dem Hintergrund des empirischen Materials vermuten, dass sachorientierte Lehrkulturen vor allem in Einrichtungen als Beobachtung zweiter Ordnung fungieren, die sich auf ein spezifisches fachliches Feld spezialisieren.

Normierende Lehrkulturen

Anhand des Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* kann eine normierende Lehrkultur abstrahiert werden, bei der sachliche Entscheidungen hinsichtlich der Ausgestaltung des Lehrens zeitlich durch Bezüge zur Tradition der Trägerstruktur (bzw. „Trägerkultur", Fleige, 2011) und zum Zeitgeist begründet, normierend mit der sozialen Dimension verbunden und über regelmäßige Gespräche zeitlich stabilisiert werden. Methodisch wird, ausgehend von der Fokussierung autonomer Subjekte die Gestaltung des Raums, relevant, mit der zugleich auf der sozialen Dimension eine partnerschaftliche Rollenbeziehung propagiert wird. Die Entscheidung für eine spezifische Didaktik wird auch dadurch normierend mit der sozialen Sinndimension verknüpft, da Organisationsmitglieder zur spezifischen subjektorientierten Form des Lehrens verpflichtet werden. Insofern sind an dieser Stelle die soziale und räumliche Sinndimension eng miteinander verknüpft (Abb. 15).

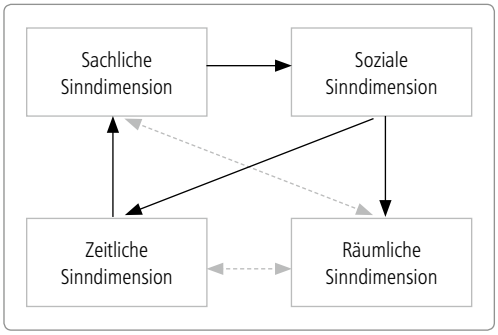

Abbildung 15: Normierende Lehrkulturen

Vor dem Hintergrund der soziogenetischen Spuren kann davon ausgegangen werden, dass diese Lehrkulturen mit einem über Trägerstrukturen vermittelten spezifischen Menschenbild (im empirischen Material sind dies Einrichtungen mit kirchlichen Trägerstrukturen) verknüpft sind, die eine persönlichkeitsorientierte Bildung des Subjekts favorisieren.

Nachfrageorientierte Lehrkulturen

Anhand des Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* kann theoretisch eine nachfrageorientierte Lehrkultur abstrahiert werden. Diese Lehrkultur zeichnet sich dadurch aus, dass Sinn im Hinblick auf das Lehren darin gesehen wird, dem Zeitgeist entsprechende Angebote in einem lokalen Raum bereitzustellen. Der Raum wird dabei als personen- und organisationsbezogene Umwelt wahrgenommen, bei der die Angebote anderer Einrichtungen und die Wünsche potenzieller Teilnehmender in den Mittelpunkt gerückt werden. Ausgehend von dieser stabilen Relationierung zwischen Raum- und Zeitdimension werden Entscheidungen auf der Sachdimension hinsichtlich der Inhalte – die sowohl dem Zeitgeist als auch den Bedürfnissen des potenziellen Kunden entsprechen müssen – und auf der Sozialdimension hinsichtlich der Interaktion – die als ordnende Herstellung von Kursstrukturen verstanden werden – getroffen (Abb. 16).

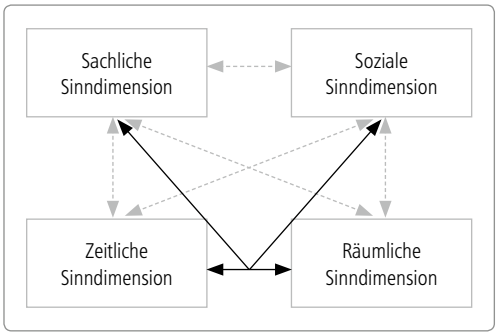

Abbildung 16: Nachfrageorientierte Lehrkulturen

Im Kontext der soziogenetischen Spuren kann vermutet werden, dass nachfrageorientierte Lehrkulturen durch die räumliche Situierung sowie durch den Auftrag, Bildungsangebote in die Fläche des Raums zu tragen, geprägt werden.

Reflexiv-relationale Lehrkulturen

Durch die empirische Rekonstruktion des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* kann eine reflexive-relationale Lehrkultur abstrahiert werden, die sich dadurch auszeichnet, dass keine dominanten Relationierungen ausgemacht werden können, sondern alle Dimensionen durch Perspektivwechsel reflexiv miteinander verknüpft werden. Diese Lehrkultur zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungen bezüglich der Generierung von Sinn immer in Relation mit den jeweils anderen Dimensionen getroffen werden (Abb. 17).

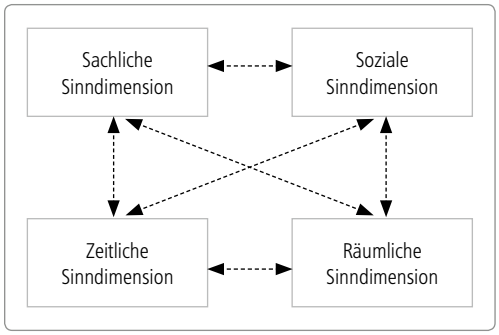

Abbildung 17: Reflexiv-relationale Lehrkulturen

Die Entscheidung für bestimmte Inhalte oder ein spezifisch methodisches Vorgehen auf der Sachdimension wird beispielsweise in Relation zu den zeitlichen und sozialräumlichen Dimensionen und in Verbindung mit einer diskursiven sozialen Interaktion gesehen. Die Strukturierung des diskursiven Prozesses auf der sozialen Dimension wird wiederum in Relation mit dem jeweiligen Inhalt und der zeitlichen und sozialräumlichen Bedeutung beschrieben. Die Relationierungen werden dabei jeweils im Prozess reflektiert und aufbauend darauf wird situativ Lehre gestaltet. Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde kann vermutet werden, dass diese Lehrkulturen in Verbindung mit dem soziogenetischen Aspekt der eigenen politisierten – im Sinne einer auf Diskurs, Partizipation und Emanzipation zielenden – Entwicklungsgeschichte stehen.

Mit den hier konturierten Umrissen einer organisationspädagogischen Theorie der Lehrkultur wird es also möglich, den Mechanismus, der den empirisch beobachtbaren organisationalen Einflüssen auf die Vorstellung zum Lehren zugrunde liegt, als Relationierung von Sinndimensionen zu fassen. Die ausdifferenzierten Lehrkulturen stellen Implikationen für das professionelle Handeln dar, die im Folgenden diskutiert werden.

5.3.2 Zur professionstheoretischen Seite von Lehrkulturen

Im Folgenden wird nun der Blick auf die in Organisationen mit spezifischen Lehrkulturen tätigen Akteure gerichtet und beleuchtet, inwiefern differenzierte Lehrkulturen unterschiedliche Perspektiven auf Professionalität mit transportieren. Lehren und didaktisches Handeln werden dabei als zentraler Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität betrachtet (z.B. Siebert, 2009; Gruber & Hackl, 2013), und damit wird insbesondere die professionstheoretische Seite von Lehrkulturen in den Blick genommen.

Insofern schließen diese Überlegungen an eine beobachtbare Annäherung zwischen Organisationstheorie und Professionstheorie in erziehungswissenschaftlichen Diskursen an (z.B. Kurtz, 2004; Vanderstraeten, 2004, 2008; Seitter, 2011, S. 133), mit denen Organisation und Profession (Klatetzki & Tacke, 2005) nicht mehr – beispielsweise in Form einer Antinomie von Interaktion und Organisation (Helsper, 2004) – gegenübergestellt werden, sondern vielmehr als zwei Formen beschrieben werden, über die sich das Erziehungssystem ausdifferenziert (Kurtz, 2004, S. 45). Empirisch wird diese Annäherung durch das Konzept einer „organisationsgebundenen Professionalität" (Schicke 2012) untermauert. In dieser empirisch begründeten Theoriebildung wird unter Rückgriff auf die Theorie der Strukturation (Giddens, 1995) eine Möglichkeit diskutiert, Professionalität jenseits der Dualität von Struktur und Handlung zu betrachten.

> Professionalität konstituiert sich wechselseitig, denn Akteure/Akteurinnen beziehen sich reflexiv und rekursiv auf die pädagogischen Institutionalformen, die sie immer wieder situativ zu den Modalitäten ihres Handelns machen (Schicke, 2012, S. 70).

Die Annäherung von professions- und organisationstheoretischen Perspektiven sowie an die Theorie einer organisationsgebundenen Professionalität werden in den folgenden Überlegungen weitergeführt, indem eine lehrkulturgebundene didaktische Professionalität konturiert wird.

Lehrkulturgebundene didaktische Professionalität

Aufbauend auf der Differenzierung zwischen sachorientierten, normierenden, nachfrageorientierten und reflexiv-relationalen Lehrkulturen werden im Folgenden die damit implizierten Anforderungen an eine didaktischen Professionalität skizziert (auch Franz, 2013a). Schließlich werden mit den differenzierten Lehrkulturen unterschiedliche Anforderungen an die Professionalität der in den Organisationen tätigen Mitarbeitenden gestellt.

In *sachorientierten Lehrkulturen* kann davon ausgegangen werden, dass Anforderungen an die didaktische Professionalität der Lehrenden hinsichtlich einer umfangreichen fachlichen Expertise bestehen. Für die didaktische Professionalität wird damit die Materialität des Lehrens (Klafki, 1957, 1963a) als Kennzeichen professionellen Han-

delns in den Mittelpunkt gestellt. In sachorientierten Lehrkulturen wird daher auf die Bedeutung der Inhaltsorientierung von Didaktik (Lehner, 2013) verwiesen und eine – beispielsweise bei normierenden Lehrkulturen beobachtbare – „strategische Verdrängung" (Haberzeth, 2011) der Inhalte durch zunehmende Anforderungen an methodisches Handeln vermieden. Strukturell wird damit das (inhaltliche) Expertentum (Peters, 2004) zum Sinnbild professionellen didaktischen Handelns.

Mit *normierenden Lehrkulturen* rückt hinsichtlich der didaktischen Professionalität die Anforderung an eine extensionale, methodische und räumliche Gestaltung von Lernarrangements in den Mittelpunkt, so dass eine Tendenz zu einer didaktischen Professionalität erkennbar wird, die formale Bildungsaspekte fokussiert. Interessant erscheint hier, dass im Kontext normierender Lehrkulturen die Anforderung an die Akteure ebenfalls normierend – also als klare innerorganisationale Zielrichtung, wie didaktische Praxis gestaltet sein *sollte* – konstruiert wird. Über diese explizite Norm wird die Beschreibung didaktischer Handlungspraxen tendenziell standardisiert. Stabilisiert wird diese Professionalitätsanforderung durch die impliziten und expliziten Anpassungserwartungen an die Mitglieder. Im Unterschied zu reflexiv-relationalen Lehrkulturen wird hier die Erwartung der Bestätigung der Mitgliedschaft innerhalb der Organisationen in Form einer didaktischen Normierung explizit kommuniziert.

Mit einer *nachfrageorientierten Lehrkultur* werden makrodidaktische Professionalitätsanforderungen markiert. Hier steht die Kenntnis makrodidaktischer Planung und der Entwicklung von Angeboten im Zentrum, die im Sinne eines restriktiven Classroom Managements zur Herstellung von Ordnung auch die Vorstellung zum Lehren orientiert. Lehren wird als organisatorischer Prozess verstanden, mit dem Teilnehmende in das richtige Angebot platziert werden sollen, um zufriedengestellt zu werden. Bei einer nicht angemessenen Platzierung käme es ansonsten zu Störungen, die dann organisatorisch – und nicht didaktisch – gelöst werden. Professionelle Kompetenzen werden daher implizit in nachfrageorientierte Lehrkulturen als Kompetenzen zur reibungslosen organisatorischen Durchführung von Angeboten konzipiert – mit dem Ziel, zufriedene Kunden zu produzieren. Das heißt, hier steht das disponierende Managementhandeln im Mittelpunkt der an die Lehrkultur gebundenen Professionalität.

Im Kontext *reflexiv-relationaler Lehrkulturen* besteht die Professionalitätsanforderung in der reflexiven Relationierung von Inhalt und Prozess, womit tendenziell die Kategorialität didaktischen Handelns in den Mittelpunkt gerückt wird (Klafki, 1963c). Die Lehrenden werden hier im Sinne Donald Schöns (1984) zu reflexiven Professionellen, die die didaktische Situation im Prozess retrospektiv reflektieren und darüber die eigene Praxis kontinuierlich weiterentwickeln. Das im Hinblick auf didaktische Professionalität interessante Moment ist bei dieser Lehrkultur auch die Art und Weise, wie Professionalität hervorgebracht wird. Die Organisationsmitglieder stellen hier eine „*community of practice*" (Lave & Wenger, 1991) dar, die die Situationen gemeinsam

reflektiert oder Seminarinhalte diskursiv aushandelt. Interessant erscheint dies gerade deshalb, da durch diese Form der Lehrkultur Organisationen Kursleitende als Externe über informelle Sozialisationsprozesse in die eigene Professionalitätsperspektive einbinden – und damit die Erwartungsstrukturen an Kursleitende als Mitglieder der Organisation implizit im Modus der Sozialisation kommunizieren.

Mit den skizzierten Andeutungen der durch differenzierte Lehrkulturen bedingten Anforderungen an didaktische Professionalität wird deutlich, dass mit den unterschiedlichen Lehrkulturen jeweils einzelne Aspekte einer didaktischen Professionalität hervorgehoben und überbetont werden, die – zusammengenommen – didaktische Professionalität ausmachen.

Organisationstheoretisch können die lehrkulturgebundenen Anforderungen an didaktische Professionalität als eine funktionale Bearbeitung des Technologiedefizits und der damit verbundenen Unmöglichkeit, Zweck-Mittel-Relationierungen herzustellen, sowie der unsicheren Erfolgsaussichten der organisationalen Arbeit, interpretiert werden. Durch lehrkulturgebundene didaktische Professionalitätsverständnisse wird diese Unsicherheit in den Organisationen absorbiert (auch Baecker, 2003b). Die Unterschiedlichkeit der herausgearbeiteten lehrkulturgebundenen didaktischen Professionalität verweist auch darauf, dass eine Isomorphie durch einen normativen Druck – im Sinne normierender Professionalisierungsprozesse (DiMaggio & Powell, 1983/2009) – im Feld der Erwachsenenbildung tendenziell nicht greift. Vielmehr wird in der Studie deutlich, dass in diesem Feld gerade keine Standardisierung von Professionalität vorliegt, sondern erst in der Organisation herausgebildet wird.

5.3.3 Zusammenfassung

Die Kernpunkte der konturierten Umrisse einer organisationspädagogischen Theorie der Lehrkulturen lassen sich wie folgt zusammenfassen.

1. *Der Mechanismus, der hinter dem – empirisch beobachteten – Einfluss von Organisationen auf den Aufbau von Lehrorientierungen liegt, wird mit einer organisationspädagogischen Theorie der Lehrkultur gefasst. Lehrkulturen werden dabei als Operationen der Beobachtung zweiter Ordnung zur Reduktion von Komplexität verstanden.*

Mit einer organisationspädagogischen Theorie der Lehrkulturen wird das Konzept der Organisationskultur didaktisch im Hinblick auf die spezifische Aufgabe erwachsenenpädagogischer Organisationen ausdifferenziert. Lehrkulturen werden dabei vor dem Hintergrund einer systemtheoretischen Perspektive als Beobachtungsleistung zweiter Ordnung verstanden, mit deren Hilfe Organisationen die Kontingenz und Komplexität im Hinblick auf Lehrentscheidungen absorbieren bzw. reduzieren können. Auf diese

Weise wird es für Organisationen möglich, Entscheidungen nicht immer neu treffen zu müssen, sondern sie können vielmehr auf einen „Themenvorrat" (Luhmann, 1995, S. 579) zurückgreifen, der das alltägliche Arbeiten im Hinblick auf das Lehren entlastet.

2. *Lehrkulturen gründen in erwachsenenpädagogischen Organisationen auf der Verbindung sachlicher, sozialer, zeitlicher und räumlicher Sinndimensionen, mit denen jeweils unterschiedliche Facetten des Lehrens betrachtet werden. Durch organisationsspezifische Relationierungen dieser Dimensionen enstehen kollektive Sinnstrukturen, die Komplexität und Kontingenz im Hinblick auf das Lehren reduzieren.*

Lehrkulturen entstehen in der Verknüpfung unterschiedlicher Sinndimensionen. Mit der sachlichen Sinndimension wird im Hinblick auf das Lehren in Organisationen auf sachlogische Aspekte verwiesen, die als „angemessen" erachtet und eingeschlossen oder die als „unpassend" exkludiert werden (wie z.B. der Ein- und Ausschluss spezifischer Inhalte oder Methoden). Mit einer sozialen Sinndimension wird die soziale Interaktion zwischen Mitgliedern der Organisation sowie die soziale Interaktion in Lehr-Lernprozessen und die dabei aufscheinenden Rollenbeziehungen betrachtet. Mit der zeitlichen Sinndimension wird das Verhältnis von Vergangenheit und Zukunft in den Mittelpunkt gerückt und die Perspektive auf das Lehren temporalisiert. Mit einer räumlichen Sinndimension rückt die räumliche Verortung der Organisationen im Kontext ihrer Lehrperspektiven in das Blickfeld. Es geht hier um die Frage, inwiefern der Raum (entweder im Sinne eines Einzugsgebiets oder im Sinne eines pädagogischen Raums) im Hinblick auf das Lehren eine Rolle spielt. Erst in der – für jede Organisation – spezifischen Relationierung dieser Dimensionen entsteht eine sinnhafte organisationale Lehrkultur.

3. *Unter Rückbezug auf die empirisch rekonstruierten Typen organisationaler Lehrorientierungen können vier Formen von Lehrkulturen theoriebezogen abstrahiert werden. So kann zwischen sachorientierten, normierenden, nachfrageorientierten und reflexiv-relationalen Lehrkulturen unterschieden werden.*

Vor dem Hintergrund des empirischen Materials konnten Typen organisationaler Lehrorientierungen zu spezifischen Lehrkulturen verdichtet werden, die auf unterschiedlichen Relationierungen der beschriebenen Sinndimension basieren. Während in sachorientierten Lehrkulturen der organisationale Sinn im Hinblick auf das Lehren vor allem über die Hervorhebung der sachlichen Sinndimension hergestellt wird, besteht das Spezifikum normierende Lehrkulturen in einer normierenden Verknüpfung von sozialen, sachlichen und räumlichen Perspektiven, die in der Zeitdimension begründet werden. Nachfrageorientierte Lehrkulturen gründen auf einer engen Verknüpfung und

Hervorhebung der Zeit- und Raumdimensionen, von denen ausgehend sachliche und soziale Entscheidungen getroffen werden. Schließlich weisen reflexiv-relationale Lehrkulturen eine situative Verknüpfung aller Dimensionen auf.

4. *Mit differenzierten organisationsspezifischen Lehrkulturen werden jeweils spezifische Anforderungen und Erwartungen an die in Organisationen tätigen Mitglieder herangetragen. Entsprechend beinhalten Lehrkulturen eine professionstheoretische Seite, mit der es möglich wird, Implikationen für professionelles, didaktisches Handeln zu reflektieren.*

Mit der Differenzierung spezifischer organisationaler Lehrkulturen werden Anforderungen hinsichtlich professionellen Handelns für die Akteure impliziert. Insofern werden mit Lehrkulturen spezifische Erwartungen an eine didaktische Professionalität transportiert, die implizit die Orientierungen und das Handeln der Akteure beeinflussen können. Damit kann das Konzept einer organisationsgebundenen Professionalität (Schicke, 2012) im Hinblick auf professionelles didaktisches Handeln in pädagogischen Organisationen mit spezifischen Lehrkulturen weiter ausdifferenziert werden.

5. *Mit dem Konzept einer lehrkulturgebundenen didaktischen Professionalität wird deutlich gemacht, dass Anforderungen an didaktische Professionalität im Kontext der Lehrkultur einer Organisation zu betrachten sind und hier zur Absorption von Unsicherheit im organisationalen pädagogischen Handeln beitragen.*

Die Differenzierung von Professionalitätsanforderungen in unterschiedlichen organisationsspezifischen Lehrkulturen unterstreicht die im Diskurs beobachtbare Annäherung zwischen professionstheoretischen und organisationstheoretischen Perspektiven. Die unterschiedlichen didaktischen Professionalisierungsverständnisse lassen sich auch als funktionale Bearbeitungspraktiken im Umgang mit der im Technologiedefizit beschriebenen Unmöglichkeit einer kausalen Zweck-Mittel-Relationierung lesen. Das „lehrkulturgebundene“ didaktische Professionalitätsverständnis nimmt hier die Funktion der Unsicherheitsabsorption ein. Zudem liefert die differenzierte Betrachtung organisationaler Professionalitätsverständnisse – organisationspädagogisch betrachtet – Hinweise darauf, wie Mitglieder einer Organisation über Kommunikationsprozesse im Modus der Normierung oder im Modus der Sozialisation in die Erwartungsstruktur der Organisation eingebunden werden. Dies impliziert wiederum unterschiedliche Prozesse organisationalen Lernens, die aus dieser Perspektive differenziert in den Blick genommen werden können.

5.4 Aspekte einer organisationspädagogischen Theorie des Lehrens

Im Folgenden werden die Konturen einer organisationspädagogischen Theorie des Lehrens vorgestellt.

1. *„Organisation matters". Ausgangspunkt einer organisationspädagogischen Theorie des Lehrens ist die empirisch begründete Annahme, dass Organisationen für das Lehren einen konstitutiven Stellenwert einnehmen.*

Bislang wurde der Organisation im Kontext didaktischer Theoriebildung ein marginaler Stellenwert in Form einer „institutionellen Rahmenbedingung" zugeschrieben. Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde wird allerdings deutlich, dass Organisationen Einfluss darauf nehmen, woran sich in der Lehrpraxis orientiert wird bzw. dass sie Orientierungen aufbauen, die auf Lehrsituationen wirken. Mit der in dieser Arbeit umrissenen organisationspädagogischen Theorie des Lehrens wird darauf reagiert und Organisationen ein konstitutiver Stellenwert für den Aufbau von Orientierungen zum Lehren eingeräumt.

2. *Die aus dem Material heraus gewonnene organisationspädagogische Theorie des Lehrens fußt auf zwei miteinander verwobenen Perspektiven. Zum einen geht es um eine organisationspädagogische Anreicherung didaktischer Theorie, mit der der Einfluss der Organisation auf das Lehren markiert wird. Zum zweiten steht eine didaktische Anreicherung organisationspädagogischer Diskurse im Mittelpunkt, mit der der organisationale Mechanismus der Prägung von Lehrorientierungen als Operation von Lehrkulturen beschrieben wird.*

Mit der im Anschluss an die Auswertung des empirischen Materials konturierten organisationspädagogischen Theorie des Lehrens wird die empirisch herausgearbeitete Relation zwischen Lehren und Organisation in ihrer Wechselseitigkeit reflektiert. Der Einfluss der Organisation auf Handlungsorientierungen zum Lehren wird mit der theoretischen Perspektive einer *dimensional-relationalen* organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung konturiert. Im Rahmen dieser Perspektive wird der Organisation eine konstitutive Bedeutung für die Reflexion didaktischen Handelns zugeschrieben und so die didaktische Theoriebildung organisationspädagogisch weiterentwickelt. Der hinter der organisationalen Prägung liegende Mechanismus wird mit einer organisationspädagogischen Theorieofferte der Lehrkultur umrissen. Diese wird als strukturierende Beobachtungsoperation zweiter Ordnung gefasst, mit deren Hilfe die Komplexität und Kontingenz didaktischer Situationen in Organisationen reduziert wird.

3. *Mit einer dimensional-relationalen organisationspädagogischen Didaktik wird ein Entwurf für eine didaktische Theorie der Erwachsenenbildung vorgelegt, mit der die spezifische Organisationsform der Erwachsenenbildung berücksichtigt wird.*

Mit der aus den empirischen Erkenntnissen heraus generierten *dimensional-relationalen* Perspektive wird der Einfluss von Organisationen zum Aufbau von Lehrorientierungen berücksichtigt und davon ausgegangen, dass in Organisationen Lehren aus verschiedenen Beobachtungsdimensionen (der normativen Fundierung des Lehrens, der Vorstellung von Lehr-Lernprozessen und der Verarbeitung äußerer Relevanzstrukturen im Hinblick auf das Lehren) heraus betrachtet wird. Diese Dimensionen werden organisationsspezifisch miteinander relationiert und prägen dann den Aufbau von Orientierungen zum Lehren in Organisationen.

4. *Der Ausgangspunkt einer dimensional-relationalen organisationspädagogischen Didaktik besteht in der Beobachtung von Relationalität, Reflexivität und Situativität sowie in der doppelten Reflexion pädagogischer Situationen zwischen Organisation und Interaktion. Aus dieser Perspektive wird Lehren in Hinblick auf organisationale und interaktionsbezogene Anschlussmöglichkeiten beobachtet.*

Mit einer *dimensional-relationalen* Perspektive didaktischer Theoriebildung wird davon ausgegangen, dass die Komplexität didaktischer Situationen in organisationalen Kontexten nicht kausal-logisch reduziert, sondern teleonom über die Reflexion organisationaler und interaktionsbezogener Anschlussmöglichkeiten betrachtet werden kann. Die situative Beobachtung didaktischen Handelns und die damit verbundene reflexive Relationierung von Organisationen und Interaktionen stellen damit den Beobachtungsstandpunkt einer *dimensional-relationalen* Perspektive der hier vorgeschlagenen didaktischen Thoriebildung dar.

5. *Die aus dem Material heraus gewonnenen dimensional-relationalen Theorieperspektiven bauen auf einer relationierenden Betrachtung organisationaler Beobachtungsdimensionen des Lehrens auf, in der spezifische Eckpunkte einer organisationalen Perspektive des Lehrens aufscheinen. Diese Eckpunkte liegen in der jeweils organisationsspezifischen Auseinandersetzung mit der Legitimation von Inhalten, mit Rollenasymmetrien sowie mit Mechanismen der Disziplinierung.*

Durch die Relationierung der organisationalen Beobachtungsdimensionen können vor dem Hintergrund der empirischen Befunde zentrale Eckpunkte einer dimensional-relationalen organisationspädagogischen Didaktik Allgemeiner Erwachsenenbildung herausgearbeitet werden. Dies betrifft zum einen die Legitimation von Inhalten durch

einen normativ fundierten und vor dem Hintergrund fremdreferenzieller Anforderungen justierten organisationalen Bildungsauftrag. Zum zweiten kommt hier die organisational geprägte pädagogische Rollenasymmetrie in den Blick, die in der vorgeschlagenen Theoriebildung über die Differenz von Wissen und Nicht-Wissen konstruiert, anerkannt und in ihrer organisationalen Prägung reflektiert wird. Zum dritten betrifft dies die im empirischen Material aufscheinenden organisationalen Muster der Disziplinierung im Sinne der Herstellung eines gemeinsamen Commitments und einer für Lehrende und Lernende bedeutsamen organisationalen Regelstruktur. Diese Eckpunkte markieren damit diejenigen Stellen didaktischer Theoriebildung, die durch die konsequente Berücksichtigung organisationaler Perspektiven ausdifferenziert und im Kontext der Beobachtungsperspektiven von Relationalität, Reflexivität und Situativität betrachtet werden.

6. *Der hinter dem Einfluss von Organisationen auf das Lehren liegende Mechanismus wird mit einer organisationstheoretischen Theorie von Lehrkulturen gefasst, die als Operationen der Beobachtung zweiter Ordnung in Organisationen interpretiert werden.*

Mit einer organisationspädagogischen Theorie der Lehrkultur wird der Mechanismus, der dazu führt, dass Organisationen Einfluss auf das Lehren nehmen, theoretisch gefasst. Dabei wird das organisationstheoretische Konzept der Organisationskultur durch das Konzept der Lehrkultur angereichert und ausdifferenziert. Lehrkulturen werden dabei als Operation der Beobachtung zweiter Ordnung verstanden. In dieser Operation wird durch die Relationierung von sachlichen, sozialen, zeitlichen und räumlichen Sinndimensionen ein kollektiver Sinn im Hinblick auf das Lehren in Organisationen generiert. Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde können unterschiedliche Modi dieser Relationierung zu differenzierten Lehrkulturen abstrahiert werden. So lassen sich sachorientierte, normierende nachfrageorientierte und reflexiv-relationale Lehrkulturen voneinander unterscheiden.

7. *Die organisationspädagogische Theorie von Lehrkulturen impliziert eine professionstheoretische Seite, mit der lehrkulturgebundene didaktische Professionalitätsanforderungen differenziert werden können.*

Schließlich ermöglicht eine organisationspädagogische Theorie von Lehrkulturen die Reflexion der professionslogischen Implikationen für Akteure. Mit differenzierten Lehrkulturen werden aus dieser Perspektive unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an das professionelle didaktische Handeln mit transportiert. Didaktische Professionalität entsteht damit nicht nur durch die individuelle Professionalisierung von

Akteuren, sondern emergiert auch im Kontext einer in einer spezifischen Lehrkultur situierten Praxis. Solche lehrkulturgebundenen didaktischen Professionalitätsverständnisse nehmen in pädagogischen Organisationen die Funktion ein, die Unsicherheit didaktischen Handelns organisational zu absorbieren.

6. Organisationale Perspektiven der Erwachsenenbildung – Anregungen für Forschung, Theorie und Praxis

Die diskutierten und theoretisch eingebetteten Ergebnisse der Studie machen darauf aufmerksam, Organisationen einen größeren Stellenwert als bislang in der Empirie und Theorie der Erwachsenenbildung einzuräumen und deren Bedeutung für die Praxis zu reflektieren. In den folgenden Abschnitten werden daher Anregungen für eine Fortführung dieser organisationalen Perspektiven für die empirische Forschung (Kap. 6.1), für die weitere Theoriebildung (Kap. 6.2) sowie für die erwachsenenpädagogische Praxis (Kap. 6.3) formuliert.

6.1 Zur Ausdifferenzierung von (Lehr-)Kulturen – Anregungen für die empirische Forschung

Mit den in der empirischen Studie rekonstruierten organisationalen Lehrorientierungen konnte herausgearbeitet werden, dass Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung als Erfahrungsräume die handlungsleitenden Orientierungen zum Lehren ihrer Mitglieder mit prägen. In diesem Zusammenhang erscheint es in der empirischen Forschung lohnenswert, organisationale Bedingungen von Lehr-Lernprozessen weiterzuverfolgen und so zu einer Ausdifferenzierung von (Lehr-)Kulturen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung beizutragen. Dabei lassen sich Anregungspotenziale für die empirische Lehr-Lehrforschung der Erwachsenenbildung sowie für die pädagogische Organisationsforschung formulieren.

Anregungen für die erwachsenenpädagogische Lehr-Lernforschung

Mit der Studie wurde die organisationale Bedingtheit von Lehrorientierungen herausgearbeitet. In diesem Zusammenhang wurden im Laufe der Analyse weitere für die Erwachsenenbildung interessante und bislang noch nicht erforschte Fragestellungen deutlich, die neue Erkenntnisgewinne generieren könnten.

Die Wahrnehmung des Raums in der ländlichen Erwachsenenbildung

In den Ergebnissen der empirischen Studie deutet sich mit der soziogenetischen Spur der räumlichen Situierung von Bildungsorganisationen an, dass die Wahrnehmung des (ländlichen) Raums in Organisationen im Feld der ländlichen Erwachsenenbildung eine bedeutsame Rolle spielt. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, die ohnehin

untererforschte ländliche Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, wie Organisationen der ländlichen Erwachsenenbildung den sie umgebenden Raum wahrnehmen, wie diese Wahrnehmung die kollektiven Orientierungen ihrer Mitglieder hinsichtlich der eigenen Bildungsarbeit beeinflusst und wie die Raumwahrnehmungen raumtheoretisch verortet werden können (Nugel, 2014; Bernhard et al., 2015). Dazu liegen bislang keine gesicherten empirischen Erkenntnisse vor. Vielmehr lässt sich im Diskurs der Erwachsenenbildung eine grundsätzliche Marginalisierung der ländlichen Bildungsarbeit beobachten (Klemm, 1997a, b; Faber, 1997). Neben Debatten um die Legitimation ländlicher Erwachsenenbildung, die vor dem Hintergrund von Modernisierungs- und Urbanisierungstheorien und einer damit verbundenen zunehmenden Unbestimmtheit des genuin Ländlichen relevant werden (Zenner, 2010), und konzeptuellen, evaluativen Arbeiten, in denen auf die Bedeutung der Vernetzung lokaler Akteure und Initiativen verwiesen wird (international: Ziegler & Dent, 2008; Page & Hill, 2008; national: Semmler, 1993; Klemm, 2015, 1995), sind empirische Forschungen äußerst rar. Eine Ausnahme bilden hier die einzigen Teilnehmendenbefragungen, die die Nutzungsstrukturen von Teilnehmenden im ländlichen Raum untersuchten (Faber & Dieckhoff 1987, 1989) und dabei auf subjektiv berichtete Lernpräferenzen hinwiesen. Welche Bedeutung der ländliche (Bildungs-)Raum für ländlich situierte Bildungsanbieter hat, ist bislang empirisch nicht bearbeitet worden. Diese, an die empirischen Ergebnisse der Studie anschließende Forschungsfrage wird im Rahmen einer Reanalyse des vorliegenden Datenmaterials bearbeitet (Franz, 2014c, 2016b).

Lehrkulturen in weiteren Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung

In der vorliegenden Studie wurden Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung fokussiert in den Blick genommen, um zu explorieren, ob gemeinsam geteilte Orientierungen zum Lehren bei unterschiedlichen Akteuren vorliegen. Im Anschluss an diese Erkenntnisse könnten nun in anschließenden Forschungsarbeiten kollektive Lehrorientierungen in kontrastierenden Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung untersucht werden. Auf der einen Seite geht es um die *Beforschung von Lehrorientierungen und Lehrkulturen in der beruflichen Weiterbildung* und hier insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung. Zudem deutet sich in den Ergebnissen der Studie in den soziogenetischen Spuren die Bedeutung von politisierten Entwicklungsgeschichten für die Ausgestaltung der kollektiven Lehrorientierungen an. In diesem Zusammenhang erscheint eine *Analyse von Lehrorientierungen in Organisationen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit* ertragreich. Ein weiterer Hinweis für künftige Forschungsarbeiten deutet sich mit der starken Außen- (und Markt-)Orientierung des Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* an. In diesem Kontext könnte die *Untersuchung von kommerziellen Einrichtungen* weitere ertragreiche Erkenntnisse zur Ausdifferenzierung von Lehrkulturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung liefern.

Methodische Verknüpfung von videografischen Interaktionsanalysen und rekonstruktiven Verfahren

In der Diskussion der empirischen Ergebnisse deutete sich an, dass die herausgearbeiteten Befunde insbesondere mit solchen der video- und ethnografischen Interaktionsforschung in Relation gebracht werden können. Beispielsweise weisen videografische Untersuchungen (Kade et al., 2014; Dinkelaker, 2010b; Herrle, 2013) auf die Bedeutung der in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Orientierung an einer restriktiven Form von *Classroom Management* hin. Zudem erscheinen die aus einer Beobachtungsstudie gewonnenen Erkenntnisse zu typischen Lernumgebungen (Hof, 2007; Kap. 1.1.2) anschlussfähig an die in der vorliegenden Studie rekonstruierten organisationalen Lehrorientierungen. Diese Anschlussmöglichkeiten weisen darauf hin, dass sich die unterschiedlichen Beobachtungsmodi und methodischen Vorgehensweisen ergänzen. Damit wird weiter ein methodisches Forschungspotenzial hinsichtlich der Untersuchung von Lehr-Lernsituationen in Organisationen impliziert. So könnten in *Studien im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes* die Interaktionen in Lehr-Lernsituationen videografisch und ethnografisch untersucht und parallel dazu die Perspektiven der beteiligten Interaktionspartner (bspw. durch Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden und Interviews mit Lehrpersonen) dokumentarisch analysiert werden. Durch diese Verknüpfung könnten die Interaktionssituationen und die dahinterliegenden handlungsleitenden Orientierungen der Akteure gezielt miteinander in Beziehung gesetzt werden. Durch ein solches methodisches Forschungsdesign könnte die Komplexität von Lehr-Lernsituationen in Organisationen empirisch noch tiefer erfasst werden.

Anregungen für die engere organisationspädagogische Forschung

Die vorliegende Studie liefert zudem durch die Fokussierung auf die Organisation Anregungen für die pädagogische Organisationsforschung.

Kommunikationsprozesse zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden in Organisations- und Lehrkulturen Allgemeiner Erwachsenenbildung

Im Datenmaterial der vorliegenden Studie wurden die Perspektiven von pädagogischen und nicht-pädagogischen Akteuren miteinander relationiert. Dabei wurde deutlich, dass zwischen diesen beiden Mitarbeitergruppen ganz unterschiedliche Kommunikationsformen bestehen, die die Organisations- und Lehrkultur beeinflussen können. Dabei scheint es von entscheidender Bedeutung zu sein, inwiefern sich die Mitarbeitenden der Organisation als „Mitglieder“ zuordnen und damit die Kohärenz der Lehrkultur ausgestalten. Aus der Perspektive der nicht-pädagogischen Mitarbeitenden deuten sich dabei zwei unterschiedliche Möglichkeiten an. Zum einen zeigt sich eine formale Mitgliedschaft im Modus der *differenzierenden Abgrenzung*, bei der Verwaltungskräfte

tendenziell den Erfahrungsraum kommunikativ-generalisierend teilen, sich konjunktiv aber davon distanzieren. Bei Formen der vollwertigen Mitgliedschaft im Modus der *inkludierenden Identifikation* erleben sich Verwaltungskräfte als Teil des größeren Erfahrungsraums und inkludieren sich in diese Gemeinschaft (Franz, 2013b). Hier stellt sich weiterführend die Frage, wie das Zusammenspiel pädagogischer und nicht-pädagogischer Mitarbeitender die pädagogische Organisationskultur und die Lehrkultur der Einrichtung beeinflusst. Welche Bedeutung hat das alltägliche kommunikative Zusammenspiel zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden für kollektive Orientierungen von Mitarbeitenden? In der Erziehungswissenschaft liegen dazu bislang keine dezidierten Forschungen vor (Schmidt-Hertha & Müller, 2013). Einige implizite Hinweise auf die Bedeutung des Zusammenspiels von Akteuren finden sich in Studien zur Schulkultur (Helsper, 2008; Helsper et al., 2001), zum Programmplanungshandeln in Erwachsenenbildungsorganisationen (Gieseke, 2003; Dollhausen, 2008a, b) oder zum organisationalen Lernen (Feld, 2010; Dollhausen & Nuissl, 2007; Hitlemann, 2007; Dirkx, 2006), in denen deutlich wird, dass für das Zusammenspiel die Berücksichtigung unterschiedlicher professioneller Sichtweisen von Bedeutung ist, die durch gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse begünstigt werden. Weitere, ebenfalls implizite Hinweise auf die Bedeutung der Zusammenarbeit liefern Forschungen zum Management von pädagogischen Einrichtungen, in denen die Bedeutung von kooperativen, dialogischen Leitungsansätzen in Schulen und erwachsenenpädagogischen Organisationen im Kontext organisationaler Veränderungsprozesse hervorgehoben wird (z.B. Hartley, 2010; Tellado, 2007; Hunter, 2006; Herbrechter, 2011). In beiden Forschungsrichtungen werden tendenziell die Perspektiven von Leitungen mit denen von pädagogischen Mitarbeitenden relationiert. Eine Ausnahme bildet hier die Reflexion der Studien zu Organisationsveränderungen von Monika Kil (2003), in der die Einschätzung des Führungsverhaltens durch Verwaltungskräfte mit untersucht wurde. In der quantitativen Analyse von Verwaltungsmitarbeitenden in nordrheinwestfälischen Volkshochschulen wird deutlich, dass diese Mitarbeitergruppe eine geringe Wertschätzung empfindet, die sich negativ auf ihre Motivation und das Klima der Organisation auswirkt (Kil, 2003, S. 104). In der Zusammenschau zeigt sich, dass sich in unterschiedlichen Forschungsfeldern Hinweise auf die Bedeutung der Zusammenarbeit pädagogischer und nicht-pädagogischer Akteure finden lassen. Gleichwohl liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor, wie dieses Zusammenspiel im kommunikativen Alltag in pädagogischen Organisationen funktioniert. Damit bleibt die Frage offen, wie es möglich ist, dass auch nicht-pädagogische Mitarbeitende das „Pädagogische" nach außen kommunizieren, Teilnehmende beraten, Kursleitende betreuen und Kooperationspartner informieren. Dieses Desiderat wird im Rahmen einer Anschlussstudie und Reanalyse des vorliegenden empirischen Datenmaterials bearbeitet (Franz, 2014c).

Ambivalenzen in der organisationalen Identitätsbildung

Im empirischen Material deutet sich weiter an, dass einige Organisationen äußere Anforderungen, wie die Veränderung von Förderstrukturen, beschreiben und die Herausforderung sichtbar wird, sich bei der eigenen Profilbildung sowohl am Weiterbildungsmarkt, aber nicht minder am Anspruch orientieren, ihre Identität und Autonomie zu wahren. Im Material zeigt sich, dass dieses Spannungsfeld von einigen Organisationen im Modus der Ambivalenz bearbeitet wird. Es handelt sich hier um Organisationen, die vor allem politische Bildungsarbeit anbieten, über einen starken normativen Hintergrund verfügen und in denen die Ökonomisierung von Bildung kritisiert wird. Durch die Anforderung von außen, ökonomisch zu handeln und sich an einem Markt zu beteiligen, werden diese Organisationen in ihrer Identitätsentwicklung irritiert. Das zeigt sich insbesondere auch darin, dass in diesen Organisationen die Gründungsgeschichte über die Generationenkonstellation in den Organisationen narrativ ausgeführt wird und beispielsweise die besondere Bedeutung einer „bewegten Gründergeneration" gegenüber einer „neuen Generation von Mitarbeitenden", die den konjunktiven Erfahrungsraum der Bewegung nicht mehr teilen (kann), betont wird (Franz, 2015).

Die Organisationen schwanken in ihrer Identitätsbildung zwischen unterschiedlichen Haltungen – von der Kritik an Förderstrukturen bis zur aktiven Teilhabe an marktförmigen Wettbewerbsstrukturen. Dies äußert sich in der ambivalenten internen wie externen Kommunikation: Hier ist ein Oszillieren festzustellen zwischen politischer Lobbyarbeit für Fördermittel einerseits und der Ablehnung von finanziellen kompetitiven Steuerungsinstrumenten andererseits. Daher erscheint es lohnenswert, dass analytische „*sentizising construct*" der Ambivalenz (Lüscher, 2011, 2016) zu nutzen, um Ambivalenzerfahrungen bei kollektiven Akteuren zu untersuchen. Bislang beschränkt sich die Analyse auf individuelle oder familiale Ambivalenzerfahrungen. Durch eine *Untersuchung der Bedeutung von Ambivalenzen für die Identitätsbildung für kollektive Akteure* – wie Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – könnte auf der einen Seite der Forschungszweig um die analytische Betrachtung von Ambivalenzen und auf der anderen die pädagogische Organisationsforschung angereichert werden.

Steuerung in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Erwachsenenbildungsorganisationen gewinnen – institutionstheoretisch betrachtet – Orientierung aus der Institution Erwachsenenbildung, die als „Scharnierstelle zwischen Gesellschaft und Organisation" (Schicke, 2012, S. 49) fungiert. Mit den rekonstruierten organisationalen Lehrorientierungen wird auch auf die Bedeutung des Umfelds, das mitunter die Institution Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise repräsentiert, verwiesen. In diesem Zusammenhang ist es jedoch für die empirische Forschung der Erwachsenen- und Weiterbildung interessant, nicht nur die Einflüsse dieses Feldes im Kontext von Lehr-Lernsituationen zu betrachten, sondern auch die komplexe Frage der

Steuerung in der Erwachsenenbildung aus einer organisationalen Perspektive heraus zu analysieren (Hartz & Schrader, 2008). Gerade die empirische Relationierung verschiedener Akteure in Organisationen verspricht hier in mehreren Hinsichten einen Erkenntnisgewinn, da damit in den Blick genommen werden kann, wie Mechanismen der Fremdsteuerung in Organisationen verarbeitet und organisationale Steuerungsmechanismen initiiert werden. In der empirischen Studie deutet sich beispielsweise an, dass der *Umgang mit Qualitätsmanagementverfahren* von den Akteuren sehr unterschiedlich gestaltet wird und dieses Steuerungsinstrument in Organisationen differenzierte Funktionen einnimmt. Die qualitative Untersuchung der Akteursperspektiven könnte hier auch wichtige Anschlussmöglichkeiten an die quantifizierenden Analysen zum Umgang mit Qualitätsmanagement (Hartz, 2011) liefern. In der Studie deutet sich zum zweiten auch an, dass im Hinblick auf die Frage der inneren Steuerung von Organisationen die *Relationierung des Leitungshandelns mit den kollektiven Orientierungen der Mitarbeitenden* von zentraler Bedeutung ist. Bislang wurden hier vor allem Erkenntnisse zu den einzelnen Perspektiven der Akteure generiert, die durch eine relationierende Analyse angereichert werden könnten. Schließlich deutet sich in der Studie an, dass Programmplanungshandeln (Gieseke, 2003) ein wichtiges organisationales Steuerungsinstrument darstellt, das – insbesondere beim Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* – auf die kollektiven Lehrorientierungen einwirkt. Dabei deutet sich an, dass dieses Handeln in Abhängigkeit zum Reproduktionskontext der Organisation (Schrader, 2008) unterschiedliche Formen annehmen kann, die wiederum die Steuerungslogik in Organisationen mit prägen. Auch hier bietet es sich an, die bislang vorliegenden inhaltsanalytischen und explorativen, ethnografischen Studien (Dollhausen, 2008a, b; Gerhard, 2010) durch relationale und rekonstruktive Verfahren zu ergänzen.

Lernen in Organisationen

Die empirische Untersuchung liefert auch Hinweise darauf, inwiefern Organisationen lernend auf Umweltanforderungen reagieren und wie diese strukturiert werden. Dabei deutet sich an, dass die Art und Weise der Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern von entscheidender Bedeutung für die Ausgestaltung der Möglichkeiten kollektiven Lernens in Organisationen ist. Beispielsweise wird in Forschungen zu „Change"-Prozessen in Organisationen besonders deutlich, dass der Kommunikation der Akteure eine entscheidende Bedeutung für organisationale Lernprozesse zukommt (Pongratz & Trinczek, 2006; Gergs & Trinczek, 2008). Erkenntnisversprechend wären daher Untersuchungen, die gezielt in den Blick nehmen, wie in Organisationen der Erwachsenenbildung als „Communities of Practice" (Lave & Wenger, 1991) Kommunikationen gestaltet und Lernformen ermöglicht werden. Anregungen dazu finden sich diesbezüglich in den – in der Schulpädagogik verorteten – Diskursen zu *professionellen Lerngemeinschaften* (z.B. Bonsen & Rolff, 2006; Stoll et al., 2006), die an

Konzepten des *situated learning* (Brown et al., 1989) sowie an Untersuchungen über *teacher's workplace* (Rosenholtz, 1989), in denen lernförderliche von lernhemmenden Schulkontexten unterschieden werden, ansetzen. In diesem Zusammenhang könnte es – vor dem Hintergrund der empirischen Studie – anregend sein, im Hinblick auf Praxis- und Lerngemeinschaften in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung zwischen funktionalen, extensionalen und intentionalen Lern- und Kommunikationsformen zu unterscheiden (Treml, 2000). Bei funktionalen, mitgängigen Lernformen lernen Organisationsmitglieder durch Kommunikationen im Arbeitsalltag beiläufig. In extensionalen Lernformen wird explizit ein Raum für funktionale Lern- und Kommunikationsprozesse ermöglicht, beispielsweise durch die Bildung von Arbeitsgruppen innerhalb der Organisation. Mit intentionalen Lernformen werden Lernprozesse in Organisationen in formalen Settings, beispielsweise im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen, explizit kommunikativ anregt und begleitet. Im Anschluss an eine gezielte Analyse dieser möglichen Lern- und Kommunikationsformen könnte es in der anwendungsorientierten Forschung der Erwachsenenbildung darum gehen, im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprozessen Fortbildungs- und Beratungskonzepte für Organisationen als kollektive Adressaten zu entwickeln und zu evaluieren.

6.2 Zur Berücksichtigung von Relationalitäten – Anregungen für die Theoriebildung

Mit der hypothesengenerierenden Forschungsarbeit zum Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung konnte durch die Theoretisierung der rekonstruierten organisationalen Lehrorientierungen darauf aufmerksam gemacht werden, dass relationale Perspektiven von Bedeutung sind, um die Komplexität organisationaler kollektiver Perspektiven zu erfassen. In diesem Zusammenhang werden Anregungen zur organisationstheoretischen Relationierung von Organisationen mit ihrem umgebenden Umfeld formuliert.

Anregungen zu theoretischen Relationierung von Umwelt und Organisation[54]

Die Studie liefert – vor allem im Hinblick auf die abduktiv hergeleitete Dimension der Verarbeitung der Relevanzstruktur des Umfelds – auch Anregungen zur Theoriebildung hinsichtlich einer theoretischen Relationierung von Umwelt und Organisation in der Erwachsenenbildung, die im Folgenden kursorisch skizziert werden.

In den empirischen Befunden der Studie wurde im Hinblick auf die Wahrnehmung und Verarbeitung der Relevanzstrukturen des Umfelds deutlich, dass einige Organisationen auf veränderte Finanzstrukturen verweisen und andere durch den permanenten

54 Anteile dieser Überlegungen basieren auf der in Franz, 2014a entfalteten Argumentation.

Vergleich mit anderen Einrichtungen im Feld die eigene Position reflektieren und anpassen. Beide empirischen Beobachtungen verweisen auf einen – in der Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren beschriebenen – zunehmenden ökonomischen Druck. Die im Material rekonstruierbaren Umgangsweisen weisen – aus neo-institutionalistische Theorieperspektive (im Überblick Koch und Schemmann 2009) – auf unterschiedliche Formen der Herausbildung von Isomorphien im organisationalen Feld der Erwachsenenbildung hin (DiMaggio & Powell, 1983/2009; Meyer & Rowan, 1977/2009). Während hinsichtlich der veränderten Finanzstrukturen eine erzwungene Isomorphie deutlich wird, an die sich Organisationen anpassen müssen, um die eigene Existenz zu sichern, wird durch den Vergleich mit anderen Einrichtungen eine mimetische Isomorphie sichtbar. Diese basiert auf der – für pädagogische Organisationen typischen – Unsicherheit und Ungewissheit und regt über den Abgleich mit anderen – vorbildhaften – Organisationen Anpassungsmechanismen an.

Gleichzeitig zeigt die Studie aber auch, dass diese Angleichungsmechanismen nicht direkt im Sinne einer Fremdeinwirkung Veränderungen in den Organisationen initiieren, sondern dass das Umfeld im konjunktiven Erfahrungsraum der Organisation beobachtet und bearbeitet wird. So zeigen sich im empirischen Material ganz unterschiedliche kollektive Strategien der Verarbeitung, die von oberflächlichen sprachlichen Anpassungen an die Anforderungen bei gleichbleibenden Handlungsroutinen über die strategische Nutzung von Steuerungsinstrumenten (wie Benchmarking und Qualitätssicherung) bis hin zur Übernahme von Außenperspektiven reichen (Franz, 2014a). Diese kollektiven Strategien im Umgang mit als relevant erachteten Herausforderungen sind dabei nicht zwangsläufig ökonomisch determiniert. Theoretisch liegt das Potenzial hier darin, zwei verschiedene Theorieansätze zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen Umwelt und der internen Verarbeitung nutzen zu können.

Aus einer *systemtheoretischen Perspektive* (Luhmann, 1984), zeigt sich in den unterschiedlichen Strategien zunächst die Selbstreferenzialität und operative Geschlossenheit von Organisationen als sozialen Systemen. Sie beobachten die Umwelt, selektieren hier vor allem Beobachtungen hinsichtlich der Entwicklung des Weiterbildungsmarktes und der Finanzierungsbedingungen und treffen hier jeweils systemeigene Entscheidungen, wie diese Perspektiven bearbeitet werden (Luhmann, 2006). Die im Material beobachtbaren Strategien der sprachlichen, oberflächlichen Anpassung an fremdreferenzielle Anforderungen (Organisation A) verweisen auf eine Selbstreferenzialität, bei der Organisationen versuchen, alte Praktiken und Routinen zu bewahren. Eine – an die Anforderungen der Umwelt angepasste – Semantik wird etabliert, um das Alte als das Neue zu beschreiben (ebd.). Die Strategie der Reflexion der eigenen Stärken und der Positionierung auf dem Markt – die vor allem beim Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* sichtbar wird – kann demgegenüber als systemimmanenter Beobachtungsprozess interpretiert werden, bei dem auf die Beobachtung der Umwelt

die kontinuierliche Selbstbeobachtung des eigenen Systems erfolgt. Systemtheoretisch betrachtet kann die im Material dominierende Selektion an Anschlüsse an das Wirtschaftssystem als funktional interpretiert werden, da diese die Wahrscheinlichkeit des eigenen Systemerhalts erhöhen – im Gegensatz zu Anschlüssen an das Wissenschafts-, Erziehungs- oder Religionssystem.

Aus einer *machtanalytischen Perspektive* (Foucault, 2004; Bröckling et al., 2000), kann das Verhältnis zwischen den Anforderungen aus der Umwelt und der organisationsinternen Verarbeitung als Verhältnis von Fremd- und Selbstregierung oder als *Führung der Führungen* interpretiert werden. Aus dieser Perspektive wirkt auf Organisationen eine politische Rationalität (Foucault, 1999a) – die aus neo-institutionalistischer Perspektive auch als „institutionelle Mythen" (DiMaggio & Powell, 1983/2009) interpretiert werden könnten – im Sinne einer Anrufung zur Selbstregierung ein. Die politische Rationalität kann – vor dem Hintergrund des empirischen Materials sowie aktueller zeitdiagnostischer und erwachsenenpädagogischer Diskurse – als ein marktwirtschaftliches, ökonomisches und neoliberales Effizienzprogramm beschrieben werden, nach dem Einrichtungen angerufen werden, die eigene Selbstregierung nach den Maßgaben der vorherrschenden politischen Rationalität zu optimieren, um sich auf dem Markt zu positionieren (Bröckling, 2002). Die Organisationen sollen demnach wirtschaftlich handeln, um am Markt Kunden zu binden, Nachfrage zu generieren und zu befriedigen. Allerdings zeigen die unterschiedlichen Strategien der Organisationen auch, dass innerhalb der Anrufung zur Selbstoptimierung Spielräume zum *Gegenverhalten* enthalten sind und Widerstand in Form „der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden" (Foucault, 1992, S. 12) möglich ist. Die sprachliche Anpassung als Strategie kann demnach als Form des Widerstands gegen herrschaftliche Anrufungen der Selbstregierung interpretiert werden. Während die organisationseigene Sprache an die Herrschaftsrationalität angepasst wird, verändert die Organisation ihre eigentliche Handlungspraxis nicht. Bei der Strategie der Hervorhebung der eigenen Besonderheit beim Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* führt die Anrufung der Selbstregierung zu einer expliziten Reflexion ihrer Stärken. Mit Michel Foucault könnte dies als Versuch der Entwicklung organisationseigener Heterotopien interpretiert werden (Foucault, 1999b). Die Organisationen zielen darauf ab, *Orte der Andersheit* auf dem Weiterbildungsmarkt darzustellen, um sich einen Vorteil gegenüber *normalen* Einrichtungen zu verschaffen.

Diese beiden Theorieperspektiven machen deutlich, dass komplexe Phänomene, wie die Relation zwischen Umwelt und Organisation, nicht nur durch eine Theorie reflektiert werden sollten. Vielmehr werden in der Multiperspektivität die blinden Flecken der jeweils anderen Theorie sichtbar. Aus Perspektive der Luhmannschen Systemtheorie besteht der Erkenntnisgewinn in der Beobachtung der funktionalen Anschlussfähigkeit an das Wirtschaftssystem. Mit einer handlungstheoretisch orientierten Theorieper-

spektive im Anschluss an Foucault können diese Beobachtungen aus einer normativen Perspektive heraus kritisiert werden, indem eine ökonomische und neoliberal orientierte Bildungsrationalität kritisch hinterfragt wird. Das fruchtbare Zusammenspiel der Systemtheorie und Machtanalytik zeigt sich so in der Kombinationsmöglichkeit von Beobachtung und Kritik.

6.3 Zu organisationspädagogischen Unterstützung von Organisationen – Anregungen für die Praxis

Schließlich können einige organisationspädagogische Anregungen für Organisationen in der Praxis der Erwachsenenbildung formuliert werden, welche die Zusammenarbeit in Organisationen betreffen sowie konzeptionelle Anregungen für die Fortbildung und Beratung von Organisationen als kollektive Akteure bereitstellen.

Anregung für die Zusammenarbeit in Organisationen der Erwachsenenbildung

Durch die empirischen Befunde deutet sich an, dass der Austausch über die eigene didaktische Handlungspraxis für die Zusammenarbeit in pädagogischen Organisationen wichtig erscheint und nicht selbstverständlich gegeben ist. Zudem wird auch deutlich, dass die Gestaltung der Kommunikationsstrukturen zwischen Organisationsmitgliedern eine bedeutsame Rolle für die empfundene Form der Mitgliedschaft in Organisationen darstellt. Und schließlich ist die Frage, wie die Kursleitenden als externe Organisationsmitglieder in die Organisation eingebunden werden, ein wichtiger Aspekt in der alltäglichen Zusammenarbeit in erwachsenenpädagogischen Bildungsorganisationen.

Reflexion und Austausch über didaktisches Handeln

Im empirischen Material zeigt sich, dass sich Organisationen dahingehend unterscheiden, wie über die eigene didaktische Handlungspraxis gesprochen wird. Während in einigen Organisationen kein Austausch über die Gestaltung von Lehrveranstaltungen stattfindet, wird dieser in anderen Organisationen in der alltäglichen Zusammenarbeit über „Tür-und-Angel"-Gespräche reflektiert oder in formalen Prozessen, bei der eigene Standards der Bildungsarbeit diskutiert werden, in den Mittelpunkt gerückt. Der informell oder formell initiierte Austausch führt dabei zu einer stärkeren gemeinsamen normativen und konjunktiven Basis in Organisationen im Hinblick auf die eigene Lehrkultur. Die Bedeutung des Austauschs zeigte sich auch in der Reflexion des Forschungsprozesses. So haben direkt nach der Erhebung der Gruppendiskussionen einige Mitarbeitende aus unterschiedlichen Organisationen rückgemeldet, dass sie durch die Gespräche angeregt wurden, die eigene Praxis in einem anderen Licht zu betrachten,

wofür im Arbeitsalltag nicht immer die Zeit bleibe. Es bietet sich daher für Organisationen der Erwachsenenbildung an, die – ohnehin stattfindenden – Dienstbesprechungen gelegentlich über die *Reflexion der eigenen didaktischen Handlungspraxis* anzureichern. Ein solcher Prozess sollte dabei durch die Leitung initiiert werden und dabei zeitlich auch so gestaltet werden, dass dies nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden wird, sondern als Möglichkeit, im Arbeitsalltag innezuhalten und die eigene Praxis reflektiert zu betrachten. Dies kann mittels Übungen realisiert werden, bei denen z.B. die Mitarbeitenden in Partnerarbeit die Besonderheit der eigenen Praxis reflektieren und die eigenen Standards – im Sinne einer Konsensübung (Antz et al., 2009, S. 97) – schrittweise herausarbeiten. Möglich sind auch kollegiale Beratungsprozesse, bei denen ein Mitarbeitender einen Praxisfall vorstellen kann und von anderen Mitarbeitenden beraten wird (ebd., S. 93). Durch einen solchen formell angeregten – und seinerseits didaktisierten – Austausch wird es wahrscheinlich, dass die Inhalte dieser Gespräche auch im Arbeitsalltag informell weiterdiskutiert werden.

Anerkennende und wertschätzende Kommunikationsstrukturen

Ein weiterer mit dem Austausch über die eigene Handlungspraxis verknüpfter Aspekt ist die Bedeutung der Ausgestaltung der Kommunikationsstruktur in der Zusammenarbeit, die beispielsweise auch bei der Kooperation mit anderen Einrichtungen (Tippelt, 2014) oder bei Entwicklungsprozessen eine zentrale Rolle spielt. In solchen Kommunikationsprozessen ist insbesondere – wie in der empirischen Studie deutlich wird – das Zusammenspiel von pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden wichtig. Dabei kann vor dem Hintergrund der empirischen Befunde argumentiert werden, dass die Zusammenarbeit im Sinne eines gemeinsamen „Commitments" für die eigene Bildungsarbeit ausgestaltet wird, wenn die Kommunikation zwischen einzelnen Mitarbeitenden wertschätzend gestaltet ist. Das bedeutet, dass die Mitarbeitenden in ihrer jeweiligen Funktion Anerkennung für ihre Tätigkeiten erfahren und sich so als Teil einer Gemeinschaft erleben. Konkret deutet dies darauf hin, dass es für die alltägliche Arbeit in Organisationen wichtig ist, die eigenen Formen der Zusammenarbeit und die Kommunikationswege zwischen den Organisationsmitgliedern zu reflektieren und – hin und wieder – zum Thema zu machen.

Zur Einbindung von Kursleitenden

Ein dritter Punkt betrifft die Einbindung der Kursleitenden in die Lehrkultur der Einrichtung. Die empirischen Befunde und die Reflexion des Forschungsprozesses zeigen hier, dass dies – gerade bei einer großen Zahl von Kursleitenden – alles andere als eine triviale Aufgabe ist. Die befragten Organisationen haben dafür unterschiedliche Strategien entwickelt. Einige Organisationen versuchen, die Kursleitenden über *formale Papiere* in die eigenen Vorstellungen zum Lehren einzubinden, beispielsweise über die

Formulierung eigener Bildungsstandards auf Merkblättern oder über die Weitergabe des Leitbilds der Einrichtung. Eine weitere Möglichkeit der Einbindung besteht in regelmäßigen *Kursleitertreffen*, bei denen ein Thema in den Mittelpunkt gerückt wird und Kursleitende die Möglichkeit haben, sich kollegial auszutauschen. In vielen Organisationen werden auch *Fortbildungen für Kursleitende* angeboten, bei denen – für die Organisation – zentrale Themen behandelt werden können. Schließlich findet in allen Organisationen die Einbindung der Kursleitenden über *informelle Sozialisations- und Austauschprozesse* zwischen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden statt. Die Gespräche über die einzelnen Veranstaltungen zwischen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden sind entscheidend, da eine informelle Einführung in die Lehrkultur der Einrichtung stattfinden kann. Darüber hinaus spielt hinsichtlich solcher informeller Sozialisationsprozesse auch die *Anerkennung und persönliche Wertschätzung* der Kursleitenden eine wichtige Rolle. In vielen Organisationen wird beispielsweise – gerade vor dem Hintergrund des eher niedrigen Honorars der Kursleitenden – Wert darauf gelegt, persönliche Wertschätzung und Anerkennung zu kommunizieren, beispielsweise über das Denken an Geburtstage und ähnliche persönliche Aufmerksamkeiten.

Bei allen Formen der Einbindung besteht das Kernproblem darin, dass vor dem Hintergrund der prekären Lage von Kursleitenden nur ein geringer Teil an formalen Angeboten wie den Kursleitertreffen oder Fortbildungen für Kursleitende teilnimmt, da dies für Letztere bedeutet, zusätzlich unbezahlte Zeit zu investieren. Daher erscheint es notwendig, bei der Konzeption solcher Veranstaltungen auf *incentives* zu achten. Eine Möglichkeit könnte sein, im Vorfeld Umfragen zu gewünschten Fortbildungsthemen bei den Kursleitenden zu machen und dann entsprechende Angebote zusammenzustellen. In jedem Fall gilt es, solche Veranstaltungen vom antizipierten Nutzen der Kursleitenden her zu konzipieren, um die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme zu erhöhen.

Anregungen für die Konzeption von Fortbildung und Beratung für Organisationen

Die Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass sich pädagogische Handlungsorientierungen in Organisationen nicht ausschließlich über individuelle berufsspezifische Orientierungen der Akteure herausbilden, sondern durch den Kontext der Organisationen mitgeformt und geprägt werden. Daher bietet es sich an, Fortbildungen zur Professionalisierung von Organisationsmitgliedern stärker organisationsbezogen zu konzeptionieren. Das bedeutet, Fortbildungen nicht ausschließlich für die einzelnen in der Organisation tätigen Mitarbeitenden und Berufsgruppen anzubieten, sondern die Organisationen als kollektive Akteure zu adressieren. Bei solchen Fortbildungs- und Beratungskonzeptionen ging es in einem ersten Schritt um eine Reflexion der Organisationsstruktur (und der Organisationskultur) und den von den Organisationsmitgliedern

formulierten Problemlagen oder Bedürfnissen. In einem zweiten Schritt würde es hier im Sinne einer In-House-Fortbildung darum gehen, die auf Basis der Befragungen der Organisationsmitglieder entwickelten Inhalte gemeinsam – mit partizipativ orientierten Methoden, die gleichzeitig zur Förderung der Kommunikations- und Anerkennungsstruktur beitragen – zu bearbeiten. Auf diese Weise könnten Fortbildungs-, Beratungs- und Organisationsentwicklungprozesse miteinander verknüpft werden. Dabei stellt sich auch die Frage, welche Akteure für diese Konzeptions- und Fortbildungsarbeit für Organisationen zuständig sein könnten. Ein wichtiger Ansprechpartner ist hier sicherlich die wissenschaftliche Weiterbildung, in der inzwischen ähnliche Formen der Weiterbildung für kleine und mittelständische Unternehmen erprobt werden (z.B. Seitter, 2014).

Literatur

Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere. In G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–211). Weinheim, München: Juventa.

Antz, E.-M., Franz, J., Frieters, N., & Scheunpflug, A. (Hrsg.). (2009). *Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Arabin, L. (1996). *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analysen zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen* (Sonderband der Hessischen Blätter für Volksbildung). Frankfurt a.M.

Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R., & Schlömerkemper, J. (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung, im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Abgerufen von www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf

Arnold, R., & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Arnold, R., & Siebert, H. (2003). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Asbrand, Barbara (2011): Dokumentarische Methode. In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf, 10.07.2011

Baecker, D. (2003a). *Die Form der Kultur*. Abgerufen von www.spacetime-publishing.de/luhmann/FormDerKultur2003.pdf

Baecker, D. (2003b). *Organisation und Management*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Baecker, D. (2001). *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Baecker, D. (1999). Organisation als System. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bastian, H. (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

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

Behrmann, D. (2010). Ausbalancierung pädagogischen Handelns im organisatorischen Kontext am Beispiel der betrieblichen Berufsbildung. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 237–256). Wiesbaden: VS.

Benner, D. (2012). Pädagogisches Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige. In D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problematische Einführung in die Grundstuktur pädagogischen Denken und Handelns* (7. Aufl.) (S. 211–230). Weinheim: Beltz.

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (Hrsg). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Blankertz, H. (1970). *Theorien und Modelle der Didaktik* (4. überarb. Aufl.). München: Juventa.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn, Berlin: BMBF.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2011). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht*. Bonn: BMBF.

Böttcher, W., & Terhart, E. (Hrsg.). (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung.* Wiesbaden: VS.

Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.* Opladen: UTB.

Bohnsack, R. (2003). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 67). Opladen: UTB.

Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 8(4), 63–82.

Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 225–254). Wiesbaden: VS.

Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung: Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel, & J. Rückert (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291–320). Wiesbaden: VS.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2006). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.* Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R., & Schäffer, B. (2007). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 309–324). Wiesbaden: VS.

Bonsen, M., & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngegemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52(2), 167–184.

Bourdieu, P. (2013). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (23. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bröckling, U. (2002). Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender-Kontruktionen in Erfolgsratgebern. *Leviathan,* (2), 175–194.

Bröckling, U., Lemke, T., & Krasmann, S. (Hrsg.). (2000). Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brown, A. L., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher,* 18(1), 32–42.

Dechert, H. W. (Hrsg.). (1972). *Team Teaching in der Schule.* München: Piper.

Dietrich, S., & Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.). (1999). *Selbstgesteuertes Lernen Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt a.M.: DIE.

Dietrich, S., & Schade, H. J. (2008). Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In D. Gnahs, H. Kuwan, & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschand. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 45–56). Bielefeld: W. Bertelsmann.

DiMaggio, P. D., & Powell, W. W. (1983/2009). Das „stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch, & M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57–85). Wiesbaden. Übersetzte Version des Aufsatzes von 1983 „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism an Collective Rationality in Organizational Fields". *American Sociological Review,* (48), 147–160.

Dinkelaker, J. (2010a). Koordination von Körpern – eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität. In C. Hof, J. Ludwig, & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 186–202). Baltmannsweiler: Schneider.

Dinkelaker, J. (2010b). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 13(3), 377–392.

Dinkelaker, J., & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 34(2), 24–44.

Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2007). Rekonstruktionen von Kursanfängen auf der Grundlage von mehrperspektivischen Videoaufzeichnungen. In G. Wiesner (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 114–129). Baltmannsweiler: Schneider.

Dirkx, J. M., & Conner, F. (2006). *Singing to the Choir: The Struggle for Systemic Organizational Change in Community College Teaching Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference.* Abgerufen von www.adulterc.org/Proceedings/2006/Proceedings/DirkxConner.pdf

Dirkx, J. M., Pratt, D., & Taylor, E. (2002). *Archetypes of Teaching: Tethers in the Wind or Flashlights in the Dark. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference*. Abgerufen von www.adulterc.org/Proceedings/2002/papers/Dirkx.pdf

Dollhausen, K. (2008a). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Dollhausen, K. (2008b). Steuerung der Angebotsentwicklung in Organisationen der Weiterbildung – Zur Bedeutung von Planungskulturen. In S. Hartz, & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 271–292). Baltmannsweiler: Schneider.

Dollhausen, K., Feld, T. C., & Seitter, W. (Hrsg.). (2010). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS.

Dollhausen, K., & Nuissl, E. (Hrsg.). (2007). *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen"? Befunde aus der Weiterbildung.* Wiesbaden: VS.

DWB – Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm (1854–1961). Lehren. In *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (16 Bde in 32 Teilbänden). Abgerufen von http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GL03581#XGL03581

Eder, F., Dämon, K., & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster": Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung,* 1(3), 199–217.

Ehses, C., & Zech, R. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderung. In C. Ehses, & R. Zech (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (S. 13–57). Hannover: Expressum.

Esposito, E. (2004). Kulturbezug und Problembezug. In G. Burkhart, & G. Runkel (Hrsg.), *Luhmann und die Kulturtheorie* (S. 91–101). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Abgerufen von www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf

Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues.* New York: Lawrence Erlbaum.

Faber, W. (1997). Erwachsenenbildungsforschung für den ländlichen Raum. Eine Bilanz aus 20 Jahren. In U. Klemm (Hrsg.), *Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch* (S. 39–83). Ulm: Klemm & Oelschläger.

Faber, W., & Dieckhoff, K. (1989). Katholische Erwachsenenbildung in ländlichen Gemeinden. *Erwachsenenbildung,* 2, 113–117. Wiederabdruck in Faber, W. (1990). *Für eine zeitgerechte Erwachsenenbildung. Gesammelte Aufsätze* (S. 135–146) Bamberg: Universität Bamberg.

Faber, W., & Dieckhoff, K. (1987). Lernen auf dem Land. *Das Forum,* 3, 28–34. Wiederabdruck in Faber, W. (1990). *Für eine zeitgerechte Erwachsenenbildung. Gesammelte Aufsätze* (S. 125–134). Bamberg: Universität Bamberg.

Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen". In S. Dietrich & E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 24–39). Frankfurt a.M. DIE.

Feld, T. C. (2010). Entwicklung von Organisationen als organisationspädagogische Gestaltungsaufgabe. Anforderungsprofil an lernende Weiterbildungsorganisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* (1), 83–98.

Flechsig, K.-H., & Haller, H. D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln.* Stuttgart: Klett.

Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.

Forneck, H. J. (2001). Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. *EB – Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis,* (4), 158–163.

Forneck, H. J., & Springer, A. (2005). Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In P. Faulstich, H. J. Forneck, P. Grell, K. Häßner, J. Knoll, & A. Springer (Hrsg.), *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen* (S. 94–161). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Forneck, H. J., & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

Foucault, M. (1999a). Die politische Technologie der Individuen. In J. Engelmann (Hrsg.), *Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien* (S. 202–214). Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Foucault, M. (1999b). Andere Räume. In J. Engelmann (Hrsg.), *Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien* (S. 145–160). Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am College de France 1977/1978*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Franz, J. (2010). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Franz, J. (2013a). Erwartungen und Anforderungen an Lehrende in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung: Eine empirische Rekonstruktion. In C. Hof, S. Schmidt-Lauff, & H. von Felden (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 77–90). Baltmannsweiler: Schneider.

Franz, J. (2013b). Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. *bildungsforschung,* 13(1). Abgerufen von http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/164

Franz, J. (2014a). Der Umgang mit neuen Lernkulturen in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung – eine empirische Fallanalyse. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue* (S. 247–258). Wiesbaden: VS.

Franz, J. (2014b). Inhalte als Funktion organisationaler Profilierung? Zur inhaltlichen Ausrichtung von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung zwischen Bildungs- und Vermarktungsansprüchen – empirische Rekonstruktion. In S. Schmidt-Lauff, H. Pätzold, & H. von Felden (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung* (S. 106–124). Baltmannsweiler: Schneider.

Franz, J. (2014c). *Formen der Ausdifferenzierung in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Zwei qualitativ-rekonstruktive Reanalysen zu kollektiven Orientierungen im Hinblick auf Mitarbeiter- und Raumformationen* (unveröffentlichter (bewilligter) Antrag zu einer Sachhilfe bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft).

Franz, J. (2015). Generationenwechsel als Kommunikationsthema in Weiterbildungseinrichtungen. Eine explorative empirische Analyse. *Hessische Blätter für Volksbildung,* (65)2, 139–148.

Franz, J. (2016a). Zwischen handlungsleitenden Traditionen und Innovationen – Eine empirische Rekonstruktion von Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. In Blömeke, S., Caruso, M., Reh, S., Salaschek, U. & Stiller, J. (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 275–288). Opladen u.a: Verlag Barbara Budrich.

Franz, J. (2016b). Zur Bedeutung von »Raum« in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (19) 1, S. 31–53

Franz, J., & Stadler-Altmann, U. (2012). Zur „Kultur" in pädagogischen Organisationen: Theoretische und empirische Überlegungen. In M. Göhlich, S. Weber, H. Öztürk, & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und Interkulturalität* (S. 59–68). Wiesbaden: VS.

Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik*. München: Vahlen.

Geißler, H. (Hrsg.). (2003). *Balanced Organization. Die Kunst, ausgleichend zu führen*. Neuwied: Luchterhand.

Geißler, H. (2005). Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In M. Göhlich, C. Hopf, & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 25–42). Wiesbaden: VS.

Geißler, K. A. (1995). *Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied*. Weinheim: Beltz.

Geißler, K. A. (2000). *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte*. Weinheim: Beltz.

Gergs, H.-J., & Trinczek, R. (2008). Communication as the Key Factor to Change Management. A Sociological Perspective. In H. Sievert, & D. Bell (Hrsg.), *Communication and Leadership in the 21st Century. The Difficult Path from Classical Public Relations to Genuine Modern Communication Management* (S. 141–156). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Gerhard, A. (2010). Planning in the making. Konturen einer möglichkeitsorientierten Planungskultur. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 237–256). Wiesbaden: VS.

Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a.M., New York: Campus.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Gieseke, W., & Käpplinger, B. (2001). Lehren braucht Support. In U. Heuer, T. Botzat, & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr-/Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 233–270). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Barbara Budrich.

Girmes, R. (2004). Organisation und Profession. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 103–121). Wiesbaden: VS.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Hawthrone, N.Y.: Aldine de Gruyter.

Glassman, R. B. (1973). Persistence and Loose Coupling in Living Systems. *Behavioral Science,* 2(18), 83–98.

Gnahs, D. (2010). Träger der Erwachsenenbildung. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Abgerufen von www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=215&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=383c8cba20657eaa7338b849475630bd

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

Göhlich, M. (2009). Erfahrung als Grund und Problem organisationalen Lernens. In M. Göhlich, S. Weber, & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 29–40). Wiesbaden: VS.

Göhlich, M. (2010). Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis. In C. Heidsiek, & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Göhlich, M., Hopf, C., & Sausele, I. (Hrsg.). (2005). *Pädagogische Organisationsforschung.* Wiesbaden: VS.

Göhlich, M., König, E., & Schwarzer, C. (Hrsg.). (2007). *Beratung, Macht und organisationales Lehren*. Wiesbaden: VS.

Göhlich, M., Weber, S. M., Schiersmann, C., & Schröer, A. (Hrsg.). (2011). *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.* Wiesbaden: VS.

Göhlich, M., Weber, S., & Schröer, A. (2014). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Abgerufen von www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/KOP/Forschungsmemorandum_Organisationsp%C3%A4dagogik_2014.pdf

Göhlich, M., Weber, S., & Wolff, S. (Hrsg.). (2009). *Organisation und Erfahrung*. Wiesbaden: VS.

Gonzales, A. (2011). Education for Rural Development. In *Adult Education and Development*. *Supplement: Non-formal Skills Training Adult Education for Decent Jobs and Better Lives* (S. 29–42). Bonn.

Gruber, E., & Hackl, W. (2013). Editorial. *Magazin erwachsenenbildung.at,* (20). Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf

Gudjons, H., & Winkel, R. (Hrsg.). (2011). *Didaktische Theorien* (13. Aufl.). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess*. Baltmannsweiler: Schneider.

Haberzeth, E. (2011). Inhaltsorientierung in der Lehre. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* (4), 26–29.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Harney, K., & Keiner, E. (1994). Typologien pädagogischer Arbeit: Zwischen Zeremonialität und Operativität. *zeitschrift für befreiende pädagogik,* (2/3), 48–58.

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

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

Hartley, D. (2010). The Management of Education and the Social Theory of the Firm: From Distributed to Collaborative Community. *Journal of Educational Administration and History,* 42(4), 345–362.

Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQM.* Wiesbaden: VS.

Hartz, S., & Schrader, J. (Hrsg.). (2008). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider.

Hartz, S., & Schradt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 21–43). Wiesbaden: VS.

Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule,* 54, 407–427.

Helmke, A. (2009). *Unterichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze: Klett-Kallmeyer.

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: UTB.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). Wiesbaden: VS.

Helsper, W. (2011). Lehren. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, E. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 125–133). Stuttgart: Kohlhammer.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I.* Opladen: Barbara Budrich.

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2008*). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS.

Herbrechter, D. (2011). Leitung und Wissen n Weiterbildungsorganisationen. Befunde einer empirischen Studie. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 77–86). Wiesbaden: VS.

Hermann, U. (Hrsg.). (2009). *Neurodidaktik* (2. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Herrle, M. (2013). Classroom Management jenseits des Schulunterrichts. Mikroethnografische Analysen zur Ablaufssteuerung in Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 16(3), 377–392.

Herrle, M. (2007). *Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten*. Frankfurt a.M.: Goethe Universität Frankfurt.

Hippel, A. von (2010). Erwachsenenbilder/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik. Eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/inne/n mit pädagogischen Aufgaben. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 33(2), 77–88.

Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In Hippel, A. von & Tippelt, R. (Hrsg.). *Fortbildung der Weiterbildner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (63-88), Weinheim: Beltz.

Hippel, A. von, & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbilder/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Hittleman, M. J. (2007). *When Do We Stop Asking "Why"? Exploring the Possibilities and Challenges of Collective Critical Reflection for Staff and Organizational Development. Proceedings of the annual Adult Education Research Conference*. Abgerufen von www.adulterc.org/Proceedings/Hittleman.pdf

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

Hof, C. (2001b). Institutionelle Bedingungen des Umgangs mit Wissen – Eine Fallstudie zum Kursleiterhandeln. Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. *Beiheft zum Report*, 79–89.

Hof, C. (2007). Ein empirisch fundierter Vorschlag zu Typisierung von Lernumgebungen. In A. Kaiser, R. Kaiser, & R. Hohmann (Hrsg.), *Lerntypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld* (S. 35–59). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hof, C. (2011). Lehren in der Erwachsenenbildung. In T. Fuhr, P. Gonon, & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 399–414). Paderborn: Schöningh, UTB.

Hof, C., & Schleiff, A. (2007). *Formen und Bedingungen des Lehrens in der Weiterbildung. Eine Befragung der Lehrenden in der Region Trier. Forschungsbericht der Abteilung Weiterbildung an der Universität Trier.* Abgerufen von https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/WBI/Forschung/Eine_Befragung_der _Lehrenden _in_der_Region_Trier.pdf

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. New York: Campus.

Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl.) (S. 349–360). Reinbek: Rowohlt.

Hopf, D. (2010). Erfolgreiches Lehren in der Schule. Anmerkungen zum Stand der Forschung. *Die Deutsche Schule,* 102(3), 268–279.

Horn, H., & Ambos, I. (2013). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2011 – Kompakt*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsstatistik-01.pdf

Hunt, D. (1986). Lehreranpassung: Reading und Flexing. In A. Claude (Hrsg.), *Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D. E. Hunts "Teachers' Adaption – Reading and Flexing to Students"* (S. 9–18). Frankfurt a.M.: PAS.

Hunter, S. (2006). Working for Equality and Diversity in Adult and Community Learning: Leadership, Representation and Recialised Outsiders Within. *Policy Futures in Education,* 4(2), 114–124.

James, D., & Biesta, G. (Hrsg.). (2007). *Improving Learning Cultures in Further Education*. London: Taylor & Francis.

James, D., Davies, J., & Biesta, G. (2007). The learning of Practices and the Practices of Learning. In D. James, & G. Biesta (Hrsg.), *Improving Learning Cultures in Further Education* (S. 85–104). London: Taylor & Francis.

Jütting, D. H. (Hrsg.). (1992). *Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Empirische Studien.* Frankfurt a.Main: Peter Lang.

Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research,* (1).

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

Kade, J. (1997). Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In N. Luhmann & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–80). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems – Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199–323). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2014). *Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener.* Stuttgart: Kohlhammer.

Kade, J., & Seitter, W. (2005). Stichwort: Entgrenzung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* (1), 24–25.

Kant, I. (1803/2000). *Über Pädagogik. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel: Werkausgabe in 12 Bänden. Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kil, M. (2003). *Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Klafki, W. (1957). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung.* Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (Hrsg.). (1963a). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1963b). Das Problem der Didaktik. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 72–125). Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1963c). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25–45). Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. *Pädagogisches Forum,* (1), 21–28.

Klatetzki, T., & Tacke, V. (Hrsg.). (2005). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS.

Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316). Münster: Waxmann.

Klein, R., & Reutter, G. (Hrsg.). (1998). *Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Klemm, U. (1995). *Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung: Eine Perspektive für den ländlichen Raum*. Frankfurt a.M.: VAS.

Klemm, U. (1997a). Ländliche Erwachsenenbildung im Wandel. In U. Klemm (Hrsg.), *Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch* (S. 14–38). Ulm: Klemm & Oelschläger.

Klemm, U. (1997a). Ländliche Erwachsenenbildung im Wandel. In U. Klemm (Hrsg.), Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch (S. 14–38). Ulm: Klemm & Oelschläger.

Klemm, U. (Hrsg.). (1997b). *Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum*. Frankfurt a.M.: DIE.

Klemm, U. (2015). Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Erfahrungen seit den 1980er Jahren und Perspektiven für das 21. Jahrhundert. In E. Nuissl, & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 75–100). Baltmannsweiler: Schneider.

Klingberg, L. (1995). *Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Koch, S., & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien.* Wiesbaden: VS.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008a). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 11(1), 125–143.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Weide, D. (2008b). LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen. In S. Appel & H. Ludwig (Hrsg.), *Leitthema Lernkultur* (S. 30–41). Schwalbach: Wochenschau.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Wulf, C. & Fritzsche, B. (2009). Theorien der Lernkulturen – Kulturwissenschaftliche Transformation des Verständnisses von Aneignungs-Vermittlungsprozessen. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 349–360). Opladen: Barbara Budrich.

Koller, H. C., Reichenbach, R., & Ricken, N. (Hrsg.). (2012). *Philosophie des Lehrens*. Paderborn: Schöningh.

Koop, D. (2008). Mit negativen Emotionen professionell umgehen. Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* (3), 45–49.

Kraft, S. (2006a). Die Lehre lebt. Lehrforschung und Fachdidaktiken für die Weiterbildung – Resümee und Forschungsbedarfe. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 209–216). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kraft, S. (2006b). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. Abgerufen von www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf

Kraft, S., Seitter, W., & Kollewe, L. (2009). *Professionalisierungsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kron, F. W. (1994). *Grundwissen Didaktik* (2. Aufl.). München: UTB.

Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen in der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS.

Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung.* Wiesbaden: VS.

Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 4(1), 83–106.

Kuper, H. (2004). Das Thema „Organisation" in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems – Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 122–151). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kuper, H., & Kaufmann, K. (2009). Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 153–167). Wiesbaden: VS.

Kuper, H., & Thiel, F. (2010). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt, & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 483–498). Wiesbaden: VS.

Kurtz, T. (2004). Organisation und Profession im Erziehungssystem. In W. Böttcher, & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 43–54). Wiesbaden: VS.

Kuwan, H., Bilger, F., Gnahs, D., & Seidel, S. (2006). *Berichtssystem Weiterbildung XI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Berlin.

Lang, A. (2015). *Körperdiskurse anthropologisch gespiegelt. Eine Epistomologie erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung*. Habilitationsschrift Erlangen-Nürnberg (in Vorbereitung).

Larcher-Klee, S. (2009). Organisation. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horchlacher, S. Larcher-Klee, & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 637–652). Weinheim, Basel: Beltz.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Lehner, M. (2013). Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at,* (20). Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf

Lemke, T. (2000). Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. *Politische Vierteljahreszeitschrift,* 41(1), 31–47.

Lenzen, D. (Hrsg.). (2004). *Irritationen des Erziehungssystems – Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Loisch, U. C. (2007). *Organisationskultur als Einflussgröße der Export Performance. Eine empirische Analyse im Konext von Klein- und Mittelunternehmen*. Wiesbaden: VS.

Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2013). Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich.

Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Barbara Budrich.

Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1995). Kultur als historischer Begriff. In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (Bd. 4, S. 31–54), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2006). *Organisation und Entscheidung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann, & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lüscher, K. (2011). Ambivalence: A "Sensitizing Construct" for the Study of Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships* (9), 191–206.

Lüscher, K. (2013). Das Ambivalente erkunden. *Familiendynamik* 38(3), 238–247.

Lüscher, K. (2016). Sozialisation und Ambivalenzen. Bausteine eines Vademekums. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* (36), 2, S. 118–136.

Lüscher, K. & Fischer, H. R. (2014). Ambivalenzen bedenken und nutzen. *Familiendynamik, 39*(3), 81–95.

Lyotard, J.-F. (1999). *Das postmoderne Wissen: ein Bericht* (4. Aufl.). Wien.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.

Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage.

May, T. (1997). Organisationskultur: Zur Rekonstruktion und Evaluation heterogener Ansätze in der Organisationstheorie. Opladen: Barbara Budrich.

Mensching, A. M., & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisationen. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 320–336). Opladen: Barbara Budrich.

Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS.

Meueler, E. (2009). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 973–988). Wiesbaden: VS.

Meyer, H. (2010). Merkmale guten Unterrichts – ein Kriterienmix. In E. Jürgens, & J. Standop (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antworten* (S. 159–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977/2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch, S. & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 26–56), Wiesbaden: VS. Übersetzte Version des Aufsatzes von 1977 „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony". *American Journal of Sociology,* (83)2, 340–363.

Meyer, M. (2008). Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Sonderheft 9, 117–138.

Meyer, M., Prenzel, M., & Hellekamps, S. (Hrsg.). (2008). Perspektiven der Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Sonderheft 9.

Müller, U., & Papenkort, U. (2013). Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 36(4), 22–31.

Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 309–324). Wiesbaden: VS.

Nesbit, T. (1998). Teaching in Adult Education. Opening the Black Box. *Adult Education Quarterly,* 48(3), 157–170.

Nesbit, T. (2000). *Cultures of Teaching. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference.* Abgerufen von http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452417.pdf#page=314

Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 255–276). Wiesbaden: VS.

Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege in der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS.

Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der Allgemeinen Erwachsenenbildung.* Frankfurt a.M.: DVV.

Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung,* (2), 344–364.

Nolda, S. (2010). Macht in Lehr-/Lerninteraktionen Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 13(3), 405–420.

Nolda, S., Pehl, K., & Tietgens, H. (1998). *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte.* Frankfurt a.M.: DVV.

Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: VS.

Nuissl, E. (Hrsg.). (2006). *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nuissl, E., & Dollhausen, K. (2011). Kulturen der Programmplanung. *Zeitschrift für Pädagogik,* (1), 114–129.

Ortmann, S., Sydow, J., & Windeler, A. (1997). Organisation als reflexive Strukturation. In S. Ortmann, J. Sydow, & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation: Die Rückkehr der Gesellschaft* (S. 315–354). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Orton, J. D., & Weick, E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review,* 15(2), 203–223.

Page, A. G., & Hill, M. (2008). Information, Communication, and Educational Technologies in Rural Alaska. *New Directions for Adult and Continuing Education* (117), 59–70.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review Educational Research,* 62(3), 307–322.

Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Pongratz, H. J., & Trinczek, R. (2006). Mehr Change! Weniger Motivation? Organisatorische Wandel im Urteil von Führungskräften und Kommunkationsexperten. In C. Langen & H. Sievert (Hrsg.), *Strategisch kommunizieren und führen. Eine aktuelle Studie zu Profil und Qualifizierung für eine transparente Unternehmenskommunikation* (S. 111–124). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehungs. Grundriss einer operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly,* 42(4), 203–220.

Pratt, D. D., & Associates. (1998). Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education. Malabar, FL: Krieger Publishing.

Pratt, D. D., & Nesbit, T. (2000). Discourses and Cultures of Teaching. In E. Hayes, & A. Wilson (Hrsg.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (S. 117–131). San Francisco: Jossey Bass.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.

Raapke, H.-D. (1985). Didaktik der Erwachsenenbildung. In H.-D. Raapke (Hrsg.), *Didaktik der Erwachsenenbildung* (S. 17–32). Stuttgart: Kohlhammer.

Radtke, F.-O. (2011). *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Hamburg: Hamburger HIS Verlag GmbH.

Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In R. Voß (Hrsg.), *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (S. 179–190). Heidelberg: Auer.

Reich, K. (2010). Konstruktivisische Didaktik – oder weshalb Unterrichtsratgeber nicht ausreichen. In E. Jürgens, & J. Standop (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antworten* (S. 143–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reichenbach, R. (2012). Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson. In H. C. Koller, R. Reichenbach, & N. Ricken (Hrsg.), *Philosophie des Lehrens* (S. 47–64). Paderborn: Schöningh.

Reinmann, G. (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Pespektive der Didaktik. Erwägen – Wissen – Ethik. *Forschungsauftakt,* 23(3), 232–340.

Reischmann, J. (2005). The day after tomorrow. Diaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 28(3), 54–62.

Rhein, R. (2013). Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 36(4), 11–21.

Rosenbusch, H. (2005*). Organisationspädagogik in der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns.* Neuwied: Luchterhand.

Rosenbusch, H. (2007). Beratung und Beurteilung. Eine organisationspädagogische Perspektive von Macht. In M. Göhlich, E. König, & C. Schwarzer (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lehren* (S. 133–146). Wiesbaden: VS.

Rosenholtz, S. J. (1989). Teacher's Workplace. The Social Organization of Schools. New York: Teachers College Press.

Rüegg-Stürm, J. (2003). *Kulturwandel in komplexen Organisationen*. Diskussionsbeitrag Nr. 49 des Instituts für Betriebswirtschaft an der Universität St. Gallen.

Schäffter, O. (1986). Lernkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit – zum Problem lernförderlicher Einflussnahme auf andere kognitive Systeme. In A. Claude (Hrsg.), *Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D. E. Hunts "Teachers' Adaption – Reading and Flexing to Students"* (S. 41–52). Frankfurt a.M.: PAS/DVV.

Schäffter, O. (2005a). Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In G. Wiesner, & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 181–198). Weinheim: Juventa.

Schäffter, O. (2005b). „Pädagogische Organisationen" aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In M. Göhlich, C. Hopf, & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 77–92). Wiesbaden: VS.

Schäffter, O. (2010). Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunke für ein erwachsenenpädagogisches Forschungsprogramm. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 293–330). Wiesbaden: VS.

Schäffter, O., & Schicke, H. (2009). „Erfahrung" in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In M. Göhlich, S. Weber, & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 103–114). Wiesbaden: VS.

Schäffter, O., & Schicke, H. (2012). Organisationstheorie. In B. Schäffer, & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 166–179). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt a.M.: Campus.

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

Scheunpflug, A. (2000). *Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss handlungstheoretischer Logik.* Hamburg: Universität der Bundeswehr.

Scheunpflug, A. (2001a). *Biologische Grundlagen des Lernens. Studium kompakt*. Berlin: Cornelsen.

Scheunpflug, A. (2001b). *Evolutionäre Didaktik.* Weinheim: Beltz.

Scheunpflug, A. (2004). Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems – Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 65–87). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Scheunpflug, A. (2010). *Kultur aus systemtheretischer Perspektive – Anregungen für das Nachdenken über Bildung* (unveröffentl. Manuskript).

Scheunpflug, A., Franz, J., & Stadler-Altmann, U. (2012). Zur „Kultur" in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V. Reinwand, & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (S. 99–110). München: kopaed.

Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schmidt-Herta, B. (2012). Maßnahme und Teilnehmende: Passung als Gelingensbedingung? In A. Töpper (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen: Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde* (S. 122–131). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schmidt-Herta, B., & Müller, M. (2013). Editorial zum Schwerpunktthema: Nichtpädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen – Bedeutung für Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse. *Bildungsforschung,* 13(1), 2–10. Abgerufen von http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/158

Schmidt-Herta, B., & Tippelt, R. (2011). Typologien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* (1), 23–35.

Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.

Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz, & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schrader, J. (2001). Wachsende Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In U. Heuer, T. Botzat, & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr-/Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 136–147). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturelen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS.

Schüßler, I., & Thurnes, C. M. (2005). *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seidel, S., Schwindt, K., Rimmele, R., & Prenzel, M. (2008). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Sonderheft 9, S. 259–276.

Seitter, W. (Hrsg.). (2009). *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.

Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper, & R. Tippelt, (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 122–137). Weinheim u.a.: Beltz.

Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue* (S. 141–150). Wiesbaden: VS.

Seitter, W., & Kade, J. (2009). Selbstbeobachtung als Strukturierung des Lernens in Organisationen. In M. Göhlich, S. Weber, & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 137–147). Wiesbaden: VS.

Semmler, H. (1993). *Ländlicher Raum. Entfaltungsraum für Bildungsinitiativen*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

Siebert, H. (1999). Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 44(1), 10–17.

Siebert, H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. München: Luchterhand.

Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* Augsburg: Ziel.

Siebert, H., & Gerl, H. (1975). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig.

Stoll, L., Bollam, R., McMahon, A., Wallance, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Education Change,* (7), 221–258.

Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. In W. Böttcher, & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 19–42). Wiesbaden: VS.

Taylor, E. (2003). Attending Graduate School in Adult Education and the Impact on Teaching Beliefs: A Longitudinal Study. *Journal of Transformative Education,* 1(4), 349–367.

Taylor, E. W., Dirkx, J., & Pratt, D. (2001). *Personal Paedagogical Systems: Core Beliefs, Foundational Knowledge, and Informal Theories of Teaching. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference.* Abgerufen von www.adulterc.org/Proceedings/2001/2001taylor.htm

Tellado, I. (2007). *Dialogic Management in Adult Education. Proceeding of the Annual Adult Education Research Conference*. Abgerufen von www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Tellado.pdf

Tenorth, H.-E. (2006). Macht und Regierung – oder die asymmerische Ordnung der Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52(1), 36–42.

Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweise zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik,* 32(2), 205–223.

Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik,* (5), 629–647.

Terhart, E. (2005). Über Tradition und Innovation: oder Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik,* 51(1), 1–13.

Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 10 (Sonderheft 9), 13–34.

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

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

Tippelt, R. (2013). Wandel pädagogischer Institutionen. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 183–198). Wiesbaden: VS.

Tippelt, R. (2014). Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue* (S. 49–64). Wiesbaden: VS.

Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher, & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 54–70). Wiesbaden: VS.

Vanderstraeten, R. (2008). Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehunsgsystem. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 9–113). Wiesbaden: VS.

Vogd, W. (2010). Methodologien und Verfahrensweisen der dokumentarischen Methode und ihre Kompabilität zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel, & J. Rückert (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 121–140). Wiesbaden: VS.

Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., & Schwarz, J. (Hrsg.). (2014). *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: VS.

Weick, K. E. (1976/2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch, & M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85–109). Wiesbaden: VS. Übersetzte Version des Aufsatzes von 1976 „Educational Organizations as Loosly Coupled Systems". *Administrative Science Quaterly,* (21), 1–19.

Weick, K. E. (1995a). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Weick, K. E. (1995b). Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks: Sage.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2003). *Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Welser, S. (2015). *Aporien und Spannungsfelder der außerschulischen Mädchenarbeit – eine rekonstruktive Studie zum konunktiven Wissen der Professionellen* (Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg).

Weniger, E. (1965). *Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (6./8. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis.* Weinheim: Beltz.

Wittpoth, J. (2010). Spielräume des Selbst in Lehr-Lernsettings Erwachsener? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 13(3), 17–28.

Wolff, S. (2009). Organisationstheorie und Erfahrung. In M. Göhlich, S. Weber, & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 17–28). Wiesbaden: VS.

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung. (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht*. Abgerufen von https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/ Lehre/Materialien/ Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

Zech, R. (2009). Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. *Magazin erwachsenenbildung.at,* (7/8).

Zech, R., Dehn, C., Mrugalla, M., Rädiker, S., Schunter, J., & Tödt, K. (2010). *Organisationen in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.

Zenner, W. P. (2010). Beyond Urban and Rural Communities in the 21st Century. In R. Gmelch, R. Kemper & W. P. Zenner (Hrsg.), *Urban Life: Readings in the Anthropology of the City* (5. Aufl.) (S. 53–60). Long Grove, IL: Waveland.

Zeuner, C., & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven.* Weinheim: Beltz.

Ziegler, M. F., & Dent, D. C. (2008). Rural Adult Literacy in a Community Context: From the Margin to the Mainstream. *New Directions for Adult and Continuing Education* (117), 25–36.

Anhang

Organisationsporträts

Um einen Einblick in die Strukturen, Arbeitsweisen und besondere Merkmale der Organisationen zu geben, werden die untersuchten Organisationen in Porträts vorgestellt. Dabei wird auf die *Strukturmerkmale der Organisation* eingegangen. Diese wurden in den Hintergrundfragenbögen, in den Interviews mit Leitungen sowie im Informationsmaterial, das von den Organisationen zur Verfügung gestellt wurde, erfasst.[55] Im Anschluss wird der Blick auf die *Mitarbeitenden der Organisationen* gelenkt. Dazu werden die in der Organisation tätigen sowie die konkret befragten Mitarbeitenden und freiberuflichen Kursleitenden beschrieben, bevor die *Struktur der Zusammenarbeit* von Leitung, hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, Verwaltungskräften und freiberuflichen Kursleitenden skizziert wird. Dabei wird auf die deskriptiven Äußerungen aus dem empirischen Material der Befragten Bezug genommen. Schließlich werden Einblicke in die *zentralen Themen* gegeben, die von den Akteuren selbst fokussiert betrachtet werden.

Organisation A

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation A wurde in den 1960er Jahren als unselbstständige Einrichtung in kirchlicher Trägerschaft gegründet. Sie ist in einer Mittelstadt in einer strukturstarken Region angesiedelt. Die Finanzierung erfolgt über eine kirchliche Grundfinanzierung sowie über subsidiäre Förderungen. Inhaltlich konzentriert sich die Einrichtung auf den Bereich der politischen Bildung. Die Adressaten der Bildungsarbeit sind Jugendliche, Erwachsene sowie Expertinnen und Experten der politischen Bildung. Organisation A verfügt über eigene Räumlichkeiten, in der ein Großteil der Veranstaltungen abgehalten wird. Zusätzlich wird die lokale und regionale Infrastruktur durch Exkursionen zu authentischen Orten von Politik, Wirtschaft und Medien genutzt.

Mitarbeitende der Organisation: Neben der Leitung[56] arbeiten vier hauptamtlich angestellte Pädagoginnen und Pädagogen und drei Verwaltungsangestellte, die alle in

55 In der Datenerhebung wurden zudem weitere Hintergrundinformationen zu den Strukturen der Organisationen erhoben (beispielsweise hinsichtlich des eingesetzen Qualitätsmanagementssystems). Da sich diese Informationen in der Datenauswertung als nicht relevant herausstellten, werden sie in den Organisationsporträts – auch aus Anonymitätsgründen – nicht dargestellt.

56 Im Folgenden wird aus Gründen der Maskierung der Organisationen der geschlechtsneutrale Begriff der Leitung verwendet. Das zugehörige Personalpronomen „sie" bezieht sich daher auf den Begriff Leitung und lässt keine Schlüsse auf deren Geschlecht zu.

der Untersuchung befragt wurden. Mit freiberuflichen Kursleitenden arbeitet Organisation A nicht zusammen.[57]

Strukturen der Zusammenarbeit: Die Leitung von Organisation A stellt in der Beschreibung ihrer Tätigkeit Managementaufgaben und die Beantragung größerer Projekte heraus. Die Aufgabe der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird als eigenständiges Arbeiten in den zugeteilten Bereichen der Erwachsenen- und Jugendbildung beschrieben. Innerhalb dieser Bereiche seien die Mitarbeitenden zuständig für die Programmplanung, die Durchführung der Bildungsarbeit sowie für kleinerer Projekte. Die Tätigkeit der Verwaltungskräfte wird von der Leitung als Zuarbeit innerhalb der differenzierten Bildungsbereiche dargestellt. In diesen Bereichen gehe es um Tätigkeiten wie Telefonkorrespondenzen, Anmeldungen und die finanztechnische Verwaltung der einzelnen Veranstaltungen. Die Struktur der Zusammenarbeit wird im Datenmaterial differenziert beschrieben. Während die Leitung den Austausch zwischen ihr und den pädagogischen Mitarbeitenden als fachlichen Austausch beschreibt, wird die Zusammenarbeit zwischen der Leitung und Verwaltungskräften tendenziell formal, beispielsweise über wöchentlich stattfindende Dienstbesprechungen charakterisiert.

Zentrale Themen: Im Datenmaterial der Organisation A werden von den Organisationsmitgliedern zwei Aspekte wiederkehrend thematisiert. Sowohl von der Leitung als auch von den pädagogischen Mitarbeitenden wird die eigene fachliche Expertise hervorgehoben, die auf Inhalte und deren Moderation bezogen wird. Von den Verwaltungskräften wird diese betonte Fachlichkeit distanziert wahrgenommen. Darüber hinaus werden von allen Organisationsmitgliedern Rahmenbedingungen der eigenen Bildungsarbeit in den Mittelpunkt gerückt, beispielsweise indem Förderstrukturen und der Umgang mit Fördergebern thematisiert werden.

Organisation B

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation B wurde zu Beginn der 1970er Jahre gegründet, ist in einer strukturstarken Großstadt situiert und stellt einen selbstständigen Verein in kirchlicher Trägerschaft dar. Zu den Mitgliedern des Vereins gehören Kirchengemeinden und kirchliche Bildungseinrichtungen der Großstadt und des umgebenden Landkreises. Die Finanzierung der Einrichtung erfolgt in nahezu gleichen Teilen aus kirchlichen und städtischen Mitteln sowie aus Teilnehmerbeiträgen. Hinzu

57 Zu den befragten Mitarbeitenden aller Organisationen liegen weitere Informationen zu deren Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Dauer der Tätigkeit in der jeweiligen Einrichtung vor. Dabei zeigt sich bei allen Einrichtungen eine vergleichbare Alters- und Geschlechtsstruktur (mit Ausnahme von Organisation I, in der ausschließlich Frauen arbeiten) sowie eine vergleichbare Heterogenität hinsichtlich der Berufsausbildungen, die bei den pädagogischen Mitarbeitenden zwischen fachwissenschaftlichen und pädagogischen Ausbildungen und bei den Verwaltungskräften zwischen kaufmännischen und verwaltungstechnischen Ausbildungsbereich liegen. Da in der komparativen empirischen Analyse deutlich wurde, dass diese Hintergrunddaten für die Rekonstruktion der Ergebnisse nicht relevant erschienen, wird hier – auch aus dem Gründen der Anonymisierung – auf deren Darstellung verzichtet.

kommen geringere Anteile aus Landes- und Bundesmitteln. Das inhaltliche Angebot der Einrichtung ist breit gefächert und nach Bereichen untergliedert, mit denen thematische Felder (z.B. Kultur) und zielgruppenspezifische Bereiche (z.B. Senioren) benannt werden. Organisation B führt das Programm auf Stadtebene selbst durch und unterstützt die Angebote der Mitglieder im Landkreis durch Fortbildungs- und Beratungsangebote. Die Bildungsarbeit ist mobil in der Infrastruktur der Großstadt organisiert.

Mitarbeitende der Organisation: In Organisation B arbeiten neben der Leitungsperson eine stellvertretende Geschäftsführung, acht hauptamtlich angestellte Pädagoginnen und Pädagogen und insgesamt acht teilzeitbeschäftigte Verwaltungsangestellte. Zudem arbeiten mehr als 1.500 freiberufliche Kursleitende in unterschiedlichen Bildungsbereichen. In der Datenerhebung wurden die Leitung, die acht pädagogischen Mitarbeitenden, drei der acht Verwaltungsangestellten und vier freiberufliche Kursleitende – die in unterschiedlichen thematischen Bereichen Kurse anbieten – befragt.

Strukturen der Zusammenarbeit: Die Leitung beschreibt ihre Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung als arbeitsteilig. Während die Leitung für die inhaltlichen und organisationalen Perspektiven verantwortlich sei, übernehme die Geschäftsführung die Koordination der Verwaltungsaufgaben. Die Tätigkeit der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird von der Leitung als inhaltliche Gestaltung und Organisation der thematischen Bereiche beschrieben. Sie seien dafür zuständig, das jeweilige Bildungsangebot zu planen und zu koordinieren sowie die Zusammenarbeit mit den freiberuflichen Kursleitenden zu organisieren. Die Rolle der Kursleitenden bestehe in der Durchführung von Veranstaltungen. In der Beschreibung der Tätigkeit der Verwaltungskräfte durch die Leitung wird eine flexible Arbeitsorganisation hervorgehoben. So seien die Verwaltungskräfte nicht spezifischen Bereichen zuordnet, sondern würden über ähnliche Kompetenzen und Aufgabenbereiche verfügen. Im Kontext der Strukturen der Zusammenarbeit wird von allen Organisationsmitgliedern auf die Bedeutung von formalen Austauschmöglichkeiten wie Dienstbesprechungen oder Qualitätsentwicklungstreffen hingewiesen.

Zentrale Themen: Von den Organisationsmitgliedern der wird auf das Thema Qualitätsentwicklung häufig Bezug genommen. Im Rahmen dieses Prozesses seien beispielsweise eigene Standards entwickelt worden, die schlagwortartig in die Diskussionen eingeflochten werden. Solche Schlagworte werden nicht nur von den pädagogischen Mitarbeitenden und der Leitung, sondern auch von Kursleitenden und Verwaltungskräften in den Gruppendiskussionen thematisiert. Ein weiteres immer wieder an die Oberfläche tretendes Thema ist das Verhältnis von Bildung und Gemeinschaft.

Organisation C

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation C wurde Anfang der 1970er Jahre gegründet und beschreibt einen selbstständigen Verein in kirchlicher Trägerschaft, des-

sen Geschäftsstelle in einer strukturstarken Großstadt situiert ist. Zu den Mitgliedern des Vereins gehören Kirchengemeinden sowie kirchliche Bildungseinrichtungen. Die Grundfinanzierung der Einrichtung erfolgt über Mittel des bundeslandspezifischen Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes. Hinzu kommen landeskirchliche Mittel und Einnahmen aus Teilnehmerbeiträgen. Das inhaltliche Angebot der Einrichtung umfasst die Bereiche Familienbildung und Erwachsenenbildung. Die Geschäftsstelle des Vereins führt die Bildungsarbeit auf Stadtebene durch. Das Angebot der Geschäftsstelle richtet sich dabei an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die die Bildungsarbeit in den umliegenden Gemeinden durchführen. Die Geschäftsstelle ist in einem Bildungshaus untergebracht, in dem der Großteil der Veranstaltungen stattfindet. Die Bildungsarbeit in den Gemeinden erfolgt in dortigen Räumlichkeiten.

Mitarbeitende der Organisation: In der Organisation C arbeitet ein Leitungsteam, bestehend aus Leitung und Geschäftsführung, zusammen mit einem weiteren hauptamtlich angestellten pädagogischen Mitarbeitenden und zwei teilzeitbeschäftigten Verwaltungsangestellten. Zudem arbeitet eine geringe Anzahl von (etwa zehn) freiberuflichen Kursleitenden in den unterschiedlichen Bildungsbereichen der Geschäftsstelle. In der Datenerhebung, die in dieser Organisation anders als in anderen Organisationen des Samples durchgeführt wurde, wurde das Leitungsteam in einem Interview befragt. Zudem wurden in zwei weiteren thematisch aufgeteilten Gruppendiskussionen das Team der Familienbildung (bestehend aus einem hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, einer Kursleitenden und einer Verwaltungskraft) und das Team der Erwachsenenbildung (bestehend aus den beiden Leitungen und zwei freiberuflichen Kursleitenden) befragt.

Strukturen der Zusammenarbeit: Das Leitungsteam beschreibt seine Zusammenarbeit als eng aufeinander abgestimmt. Sie würden sich die Verantwortung teilen und seien für den Bereich der Erwachsenenbildung zuständig. Die Aufgabe der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird vom Leitungsteam in der Koordination des Bereichs der Familienbildung gesehen. Die Zusammenarbeit mit den wenigen freiberuflichen Kursleitenden werde über das Leitungsteam und die pädagogische Mitarbeitende koordiniert. Die Tätigkeit der beiden Verwaltungskräfte wird von den beiden Leitungspersonen als differenziert auf die Bereichen Erwachsenen- und Familienbildung beschrieben. Jeweils gehe es dort um Aufgaben wie die Verwaltung des Anmeldeverfahrens oder um die Abrechnungen der Veranstaltungen. Von beiden Leitungen wird der informelle und alltägliche Austausch deutlich hervorgehoben.

Zentrale Themen: Im Datenmaterial der Organisation C wird von den Organisationsmitgliedern vor allem die Atmosphäre und Form der eigenen Bildungsarbeit hervorgehoben. Dabei wird die äußere Form der Veranstaltungen betont und die Gestaltung des Raums als Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre für Teilnehmende diskutiert, die die Einrichtung von anderen Bildungsorganisationen unterscheide.

Organisation D

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation D wurde zu Beginn der 1970er Jahre gegründet und beschreibt eine in einer strukturstarken Großstadt angesiedelte unselbstständige Einrichtung in kirchlicher Trägerschaft. Die Grundfinanzierung der Einrichtung erfolgt über den kirchlichen Träger. Hinzu kommen Landesmittel sowie Erträge aus Teilnehmerbeiträgen und Fördermitteln aus Projekten. Die Angebote der Organisation D umfassen ein breites inhaltliches Spektrum der Allgemeinen Erwachsenenbildung, das von Gesellschaftsfragen, Lebensführungsaspekten, ökonomischen Entwicklungen, Kunst und Literatur über ethische Themen bis hin zu religiösen Bildungsangeboten reicht. Das Angebot richtet sich an Erwachsene im Allgemeinen, hat aber auch zielgruppenspezifische Angebote im Programm (z.B. für Frauen). Die Inhalte werden durch unterschiedliche Formate realisiert. Die Bildungsarbeit erfolgt im Haus, in der die Geschäftsstelle sitzt. Zusätzlich werden Veranstaltungen durch vielfältige Kooperationen (beispielsweise mit Kultureinrichtungen, Nichtregierungsorganisationen und Stadtteilzentren) auch an Orten der lokalen Infrastruktur angeboten.

Mitarbeitende der Organisation: In Organisation D arbeiten neben der Leitungsperson sechs hauptamtlich angestellte Pädagoginnen und Pädagogen und zwei teilzeitbeschäftigte Verwaltungsangestellte. Zudem arbeiten etwa 60 freiberufliche Kursleitende in den unterschiedlichen Bildungsbereichen. In der Datenerhebung konnten die Leitung, vier hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, fünf freiberufliche Kursleitende und zwei Verwaltungskräfte befragt werden.

Strukturen der Zusammenarbeit: Die Leitung beschreibt ihre Zuständigkeit für die lokal organisierten Veranstaltungen und die damit einhergehenden Kooperationsstrukturen. Die Tätigkeiten der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden werden als eigenständige Gestaltung der zugeteilten Bildungsbereiche dargestellt. Die Rolle der Kursleitenden bestehe in der Durchführung von Kursen oder Bildungsurlauben, die in enger inhaltlicher Absprache mit den zuständigen Hauptamtlichen erfolge. Die Aufgabenbereiche der Verwaltungskräfte werden als organisatorische Tätigkeiten beschrieben, bei denen es um die Anmeldung von und den Kontakt zu Teilnehmenden und Kursleitenden sowie um die Abrechnung und Verwaltung der Kurse und Bildungsurlaube gehe. In der Beschreibung der Strukturen der Zusammenarbeit zeigt sich bei allen Organisationsmitgliedern, dass eine regelmäßige Kommunikation zwischen „Tür und Angel“ eine wichtige Rolle für den Austausch spielt.

Zentrale Themen: Von den Mitgliedern der Organisation D wird die Veränderung von Gesellschaft in den Mittelpunkt gerückt. Dies geschieht über die Beschreibung der sozialen Hintergründe der Teilnehmenden sowie über die Reflexion von Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Gesellschaft aber auch in der mikrodidaktische Handlungspraxis situiert. Die Organisationsmitglieder beschreiben hier, dass es in der Bildungsarbeit darum gehe, unterschiedliche

Teilnehmende anhand gesellschaftlich zentraler Themen zusammenzubringen und bei gemeinsamen Lernprozessen zu begleiten.

Organisation E

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation E wurde Anfang der 1970er Jahre gegründet und ist ein eingetragener Verein in öffentlicher Trägerschaft, der von verschiedenen politischen Gemeinden getragen wird. Der Verein sitzt in einer Kleinstadt in einer strukturstarken Region an der Peripherie einer Großstadt. Die Grundfinanzierung der Organisation erfolgt über Beiträge der Gemeinden sowie über Teilnehmerbeiträge und Fördergelder aus Projekten. Das Bildungsangebot ist breit gefächert. Die Angebote der Organisation E richten sich an Erwachsene sowie in einzelnen Kursen auch an Kinder und Jugendliche. Der Verein verfügt über ein eigenes Haus mit wenigen Seminarräumen. In der Mehrheit findet die Bildungsarbeit in zusätzlich angemieteten Räumen statt.

Mitarbeitende der Organisation: Neben der Leitung arbeiten in Organisation E sechs hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende sowie neun teilzeitbeschäftigte Verwaltungsangestellte. Darüber hinaus arbeiten etwa 350 freiberufliche Kursleitende für Organisation E. In der Datenerhebung wurden die Leitung, die sechs hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, vier freiberufliche Kursleitende sowie sechs der neun Verwaltungskräfte befragt.

Strukturen der Zusammenarbeit: Die Leitung beschreibt ihre Tätigkeit als ein teamorientiertes Management, bei dem Mitarbeitende in wichtige Entscheidungen mit einbezogen werden. Die Aufgaben der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden bestünden in der eigenständigen Organisation ihrer jeweiligen Bildungsbereiche. Sie würden hier die Bildungsangebote der Bildungsbereiche planen und seien für die Betreuung der in ihrem Inhaltsbereich lehrenden Kursleitenden zuständig. Die Aufgabe der Kursleitenden sei es, Kurse durchzuführen. Die Tätigkeit der Verwaltungskräfte wird als organisatorische Mitarbeit verstanden, es gehe hier um die Anmeldung und den Kontakt zu Teilnehmenden und Kursleitenden sowie um die Abrechnung und Verwaltung der Kurse. Als besonderes Merkmal der Verwaltungskräfte wird von der Leitung und den Verwaltungskräften die Tatsache beschrieben, dass einzelne Verwaltungskräfte auch selbst als Kursleitende tätig seien. In Organisation E wird auf die Bedeutung von informellen Austauschprozessen in Form von Gesprächen zwischen Tür-und-Angel verwiesen. Die von der Leitung beschriebene teamorientierte Führung wird von allen Mitarbeitenden thematisiert, beispielsweise indem die Einbindung in Entscheidungen beschrieben und auf flache Hierarchien hingewiesen wird.

Zentrale Themen: Im Datenmaterial der Organisation E wird von den Mitgliedern der Organisation immer wieder die eigene Innovationsfähigkeit betont. Sie sprechen von tollen und innovativen Angeboten und beschreiben dies in zahlreichen Beispielen. Diese Besonderheit wird zudem mit dem guten Kontakt zu den Teilnehmenden vor Ort in

Beziehung gesetzt und damit die lokale Situierung der Organisationen hervorgehoben. Dabei wird auch der Vergleich mit anderen Einrichtungen zu einem wichtigen Thema.

Organisation F

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation F ist eine öffentliche Einrichtung und wurde zu Beginn der 1970er Jahre gegründet. Die Organisation wird von einem Landkreis getragen, der sie zugleich verwaltet. Die Geschäftsstelle der Organisation sitzt in einer mittelgroßen Kreisstadt, in einer periphären ländlichen Region. Die Grundfinanzierung der Organisation erfolgt über Zuschüsse des Kreises und des Bundeslandes. Hinzu kommen Einnahmen aus Teilnehmerbeiträgen. Das inhaltliche Spektrum der Organisation ist breit gefächert. Die Angebote richten sich an Erwachsene. Die Bildungsarbeit der Organisation findet in den Seminarräumen der Geschäftsstelle und in angemieteten Räumen statt.

Mitarbeitende der Organisation: Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wird die Leitung kommissarisch von einer hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden übernommen. Diese Person hat kurz nach der Datenerhebung die Leitung offiziell übertragen bekommen. Neben ihr arbeiten in der Einrichtung drei weitere hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende sowie fünf teilzeitbeschäftigte Verwaltungsangestellte. Darüber hinaus lehren etwa 220 freiberufliche Kursleitende in den unterschiedlichen Bildungsbereichen der Organisation. In der Datenerhebung wurden die (kommissarische) Leitung, die drei hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, drei freiberufliche Kursleitende sowie die fünf Verwaltungskräfte befragt.

Strukturen der Zusammenarbeit: Die kommissarische Leitung beschreibt ihre Tätigkeit als organisatorische Aufgabe in verschiedenen Umbruchsituationen der Organisation F. Die Tätigkeit der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird als eigenständige Gestaltung der jeweils (gedoppelten) inhaltlichen Bildungsbereiche charakterisiert. Sie würden Inhalte und Angebote planen und seien für die Betreuung der freiberuflichen Kursleitenden zuständig. Die Kursleitenden würden wiederum nach inhaltlicher Absprache Kurse durchführen. Die Aufgaben der Verwaltungskräfte werden durch die Leitung und die Verwaltungskräfte selbst als verwaltungsspezifische Tätigkeiten beschrieben, zu denen die Anmeldung von und der Kontakt zu Teilnehmenden und Kursleitenden ebenso gehöre wie die Abrechnung der Kurse. Die Strukturen der Zusammenarbeit werden von den Organisationsmitgliedern über informelle Austauschprozesse beschrieben, die durch offene Türen realisiert werden würden. Von der Leitung und den pädagogischen Mitarbeitenden wird der Kontakt zu den Kursleitenden als eher informell beschrieben, besonders eng sei der Kontakt hier mit den Kursleitenden, die schon lange für die Organisation arbeiteten.

Zentrale Themen: Zum einen wird im Datenmaterial von den Organisationsmitgliedern immer wieder auf die Umbruchsituation der Organisation verwiesen. Auf-

grund von finanziellen Schwierigkeiten wurde die Organisationsform etwa ein Jahr vor der Datenerhebung vverändert. Zum zweiten wird die Bedeutung des ländlichen Raums für die Bildungsarbeit thematisiert. Spezifisch dafür sei eine enge Beziehungsstruktur zwischen Teilnehmenden sowie die Möglichkeit, Lernangebote vor Ort anbieten zu können.

Organisation G

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation G ist ein öffentlich getragener Verein der ländlichen Erwachsenenbildung auf der Ebene eines Bundeslandes. Zu den Mitgliedern gehören Arbeitsgemeinschaften der Landkreise. Die Verantwortung für die Bildungsarbeit liegt beim Vorstand des Vereins. Die befragte Geschäftsstelle sitzt in einer Kleinstadt in einer strukturschwachen periphären ländlichen Region und ist für die Bildungsarbeit in mehreren Arbeitsgemeinschaften des Kreises zuständig. Die Grundfinanzierung der Einrichtung erfolgt über öffentliche Landesmittel. Darüber hinaus erhält die Einrichtung Fördermittel des Bundes und der EU. Das inhaltliche Spektrum der Organisation umfasst den Bereich der Allgemeinen Bildung. Hier wird die Bildungsarbeit ehrenamtlich von Vereinen und Initiativen in der Region geplant und durchgeführt und von den Mitarbeitenden der Geschäftsstelle unterstützt, beraten und kontrolliert. Zudem werden Angebote im Bereich der beruflichen Bildung angeboten. Hierunter fallen Qualifizierungsschulungen in pädagogischen Berufen sowie die Bildungs- und Betreuungsarbeit von von der Arbeitsagentur entsendeten Teilnehmenden. Die Bildungsarbeit findet zum Teil in den eigenen Räumlichkeiten statt sowie dezentral an lokalen Orten.

Mitarbeitende der Organisation: Neben der Leitung sind in der Organisation zwei hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende sowie zwei Verwaltungsangestellte fest angestellt. Darüber hinaus werden etwa 280 freiberufliche Lehrende in den in sogenannten Dozentenlisten geführt. In der Datenerhebung wurden die Leitung, die beiden hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und die beiden Verwaltungskräfte befragt. Mit freiberuflichen Kursleitenden konnte leider keine Gruppendiskussion stattfinden, da zum vereinbarten Termin zwei der drei Kursleitenden aufgrund von Krankheit nicht anwesend sein konnten. Daher wurde mit der anwesenden Kursleiterin (die Kurse in den pädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen anbietet) ein Interview geführt, dass durch erzählgenerierende Leitfragen strukturiert wurde.

Strukturen der Zusammenarbeit: Die Leitung beschreibt ihre Aufgabe als Koordination und Vernetzung mit den anderen regionalen Geschäftsstellen und den Vorständen der Kreisarbeitsgemeinschaften. Die Tätigkeiten der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird von diesen als – zwischen der beruflichen und allgemeinen Bildungsarbeit – aufgeteilt beschrieben: Während eine pädagogische Fachkraft für den Bereich der Allgemeinen Erwachsenenbildung zuständig sei und die Bildungsarbeit in den Vereinen unterstütze, sei eine zweite für den Bereich der beruflichen Bildung und die pädagogischen

Qualifizierungsmaßnahmen zuständig. Die Aufgabe der wenigen freiberuflichen Kursleitenden bestehe nach der Leitung in der Durchführung von modularen Veranstaltungen in den beruflichen pädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen. Diejenigen Referenten, die in den Vereinen Kurse und Vorträge durchführen, würden zwar auf einer Referentenliste dokumentiert werden, stünden aber in keinem engen Verhältnis zur Organisation. Die Rolle der beiden Verwaltungskräfte wird von ihnen in der Buchhaltung, dem Kontakt mit Teilnehmenden, Kursleitenden und Kooperationspartnern sowie in der organisatorischen Vorbereitung der Lehrveranstaltungen gesehen. Für die Strukturen der Zusammenarbeit wird von allen festangestellten Organisationsmitgliedern die Bedeutung von alltäglichen Absprachen und Austauschprozessen hervorgehoben. Aufgrund der geringen Mitarbeiterzahl und der Architektur des Büros sei der Austausch über offene Türen und gemeinsame Mittagessen ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags.

Zentrale Themen: Die Organisationsmitglieder von Organisation G thematisieren in den Gesprächen vor allem die strukturschwache ländliche Region und problembelastete Teilnehmende. Die Organisationsmitglieder verweisen in den Gesprächen durchgängig auf die sozioökonomischen Bedingungen in der Region und die damit verbundene hohe Arbeitslosigkeit der Bevölkerung.

Organisation H

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation H ist ein gemeinnütziger, sich selbst tragender Verein der Erwachsenenbildung auf der Ebene eines Bundeslandes, der Anfang der 1980er Jahre als Bildungsinstitution neuer sozialer Bewegungen gegründet wurde. Zu seinen Mitgliedern gehören Bildungsvereine und soziale Initiativen. Die operative Arbeit des Vereins wird über eine Landesgeschäftsstelle sowie über drei weitere Geschäftsstellen organisiert. Die Geschäftsstelle der Organisation H ist in einer strukturstarken Großstadt angesiedelt und verfügt über weitere Projektbüros in umliegenden Mittel- und Kleinstädten. Die Grundfinanzierung der Einrichtung erfolgt über Zuschüsse des Bundeslandes. Hinzu kommen weitere Fördermittel aus größeren Projekten sowie Erträge aus Teilnehmerbeiträgen. Das inhaltliche Spektrum der Organisation umfasst den Bereich der beruflichen Bildung, in dem pädagogisch-psychologische Qualifizierungsschulungen stattfinden, sowie den Bereich der Allgemeinen Bildung, bei dem Angebote zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements zu finden sind. Zudem wird die Bildungsarbeit von Vereinen und Initiativen in der Region finanziell unterstützt. Die Angebote der Organisation H richten sich an erwachsene Teilnehmende aus dem politischen Engagementmilieu. Die Bildungsarbeit der Geschäftsstelle findet zum Teil in eigenen Räumen statt. Zudem unterstützt die Geschäftsstelle die Bildungsarbeit der Mitgliedseinrichtungen durch finanzielle Zuschüsse.

Mitarbeitende der Organisation: Neben der Leitung sind vier hauptamtliche pädagogische Mitarbeitenden sowie drei Verwaltungsangestellte fest angestellt. Darüber

hinaus arbeiten etwa zehn freiberufliche Lehrende in der zentralen und etwa 250 in der dezentralen Bildungsarbeit für Organisation H. In der Datenerhebung wurden die Leitung, zwei der vier hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und die drei Verwaltungskräfte befragt. Mit freiberuflichen Kursleitenden konnte leider keine Gruppendiskussion stattfinden, da auch nach mehrmaligen Kontakten per Mail und Telefon kein passender Termin vereinbart werden konnte.

Strukturen der Zusammenarbeit: Die Leitung sieht ihre Aufgabe neben der Organisation der Geschäftsstelle in der Pflege der Kooperationen mit der Landesgeschäftsstelle, anderen regionalen Geschäftsstellen und den Mitgliedseinrichtungen. Zudem sei sie für die Akquise von Drittmitteln zuständig. Die Rolle der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden wird von der Leitung differenzierend beschrieben. Während zwei festangestellte hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende die Bildungsangebote der Geschäftsstelle koordinieren und die Kursleitenden inhaltlich betreuen würden, seien zwei befristet angestellte hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende für die Bildungsangebote im Rahmen ihrer Drittmittelprojekte zuständig. Die Aufgabe der Verwaltungskräfte bestehe in der Buchhaltung der Organisation sowie in der Kontaktpflege mit Teilnehmenden, Dozierenden und Kooperationspartnern. Von den Organisationsmitgliedern wird die Struktur der Zusammenarbeit über mehrere formale Austauschprozesse beschrieben. In den Projekten bestehe zudem eine Tandemstruktur nach der eine Verwaltungskraft mit einem pädagogischen Mitarbeitenden ein Projekt betreue. Der Austausch mit den Referenten wird als eher informell beschrieben.

Zentrale Themen: Im Datenmaterial der Organisation H wird durchgängig das Thema Politik, Bewegung und Engagement in den Mittelpunkt gerückt. Von der Leitung wird diesbezüglich verstärkt der Entstehungshintergrund der Einrichtung aus sozialen Bewegungen heraus thematisiert. Im Interview mit der Leitung und der Diskussion mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden werden Schwierigkeiten bei der Etablierung und Professionalisierung der Einrichtung aus der Bewegung heraus skizziert, wie die Verschiedenheit von Gründergenerationen und nachfolgenden Generationen, die Finanzierung der Bildungsarbeit über Fördermittel sowie die politischen Haltungen im Spannungsfeld zwischen basisdemokratischen Diskursen und bildungspolitischer Lobbyarbeit.

Organisation I

Strukturmerkmale der Organisation: Organisation I ist eine Landesgeschäftsstelle eines gemeinnützigen Vereins, der als Träger für die ländliche Erwachsenenbildung anerkannt und gefördert wird. Der Verein wurde zu Beginn der 1980er Jahre als Bildungsinstitution eines bereits seit längerem bestehenden Verbandes heraus gegründet. Die Landesgeschäftsstelle sitzt in einer strukturstarken Großstadt. Die Grundfinanzierung der Einrichtung erfolgt über die Beiträge der Mitglieder sowie über Zuschüsse des Landes

und Projektmittel. Das inhaltliche Spektrum der Organisation ist breit gefächert. Die Angebote der Organisation I richten sich an Frauen aller Altersgruppen als Zielgruppe sowie vereinzelt auch an Jugendliche. Die Bildungsarbeit der Landesgeschäftsstelle findet in den Räumen derselben statt. Zudem werden dezentral in den Kreisverbänden und Ortsvereinen vor Ort Veranstaltungen von den hauptamtlichen Referentinnen der Landesgeschäftsstelle sowie von Ehrenamtlichen angeboten.

Mitarbeitende der Organisation: Neben der Leitung sind in der Organisation vier hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende sowie fünf Verwaltungskräfte fest angestellt. Die Bildungsarbeit in der Region wird über ehrenamtliche Strukturen organisiert, die von der Landesgeschäftsstelle koordiniert werden. In der Datenerhebung wurden die Leitung, drei der vier hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, drei freiberufliche Referentinnen – die im Bereich des globalen Lernens Veranstaltungen anbieten – und vier Verwaltungskräfte befragt.

Strukturen der Zusammenarbeit: Die Leitung beschreibt ihre Aufgabe als Initiierung und Pflege der bundes- und landesweiten Kooperationen und Netzwerke. Die Rolle der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden wird als Organisation der inhaltlichen Bildungsbereiche zur Qualifikation von ehrenamtlichen Führungskräften in der Vereinsarbeit beschrieben. Sie würden Veranstaltungen in diesen Bereichen zum Teil selbst durchführen und Kontakte zu weiteren Referenten vor Ort vermitteln. Die Tätigkeit der Referentinnen der Einrichtung wird als ehrenamtliche Tätigkeit charakterisiert. Einige von ihnen seien über ihr Engagement in inhaltlichen Arbeitskreisen enger an die Organisation gebunden. Die Aufgabe der Verwaltungskräfte liege in der Buchhaltung und Finanzverwaltung sowie in der Kontaktpflege mit Teilnehmenden und Kooperationspartnern. Darüber hinaus seien sie auch für den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zuständig, sie würden die Homepage der Einrichtung betreuen und Flyer für die Veranstaltungen entwickeln. Von den Organisationsmitgliedern werden im Hinblick auf die alltägliche Zusammenarbeit vor allem informelle Austauschprozesse beschrieben. So gebe es täglich vormittags eine gemeinsame Kaffeerunde, bei der beispielsweise die pädagogischen Mitarbeitenden von ihren Seminaren und Veranstaltungen „draußen" in der Region berichteten.

Zentrale Themen: Im Datenmaterial werden von den unterschiedlichen Organisationsmitgliedern die Themen Region, Teilnehmerinnen, Verband in den Mittelpunkt gerückt. So wird auf die Veränderung des ländlichen Raums und die damit verbundene Entwicklung der Teilnehmerinnen und der eigenen Arbeit im Verband eingegangen. Dies geschieht stets im Modus der Wertschätzung der Bildungsbemühungen der selbstbewusster werdenden Teilnehmerinnen und des eigenen Engagements für den Verband. Zentral wird dabei immer wieder hervorgehoben, mit der eigenen Bildungsarbeit Frauen stärken zu können.

Zusammenfassung

In der Studie zu „Kulturen des Lehrens“ wird die Frage verfolgt, inwiefern Orientierungen zum Lehren in der Praxis der Erwachsenenbildung strukturell verankert sind. Dabei wird insbesondere in den Blick genommen, in welchem Zusammenhang Orientierungen zur Praxis des Lehrens und erwachsenenpädagogische Organisationen stehen. Diese Frage wird im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie bearbeitet, bei der insgesamt neun erwachsenenpädagogische Organisationen untersucht wurden. In diesen Organisationen wurden die unterschiedlichen Akteure (Leitungen, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, Kursleitende, Verwaltungskräfte) durch Gruppendiskussionen und Einzelinterviews befragt. Durch die dokumentarische Interpretation dieses Datenmaterials können in den Ergebnissen vier typische organisationale Lehrorientierungen herausgearbeitet werden, mit denen deutlich wird, dass auch durch den jeweiligen organisationalen Kontext das pädagogische Handeln beeinflusst wird. Diese empirisch beobachtete Relation von Lehren und Organisation bildet in der Studie den Ausgangspunkt zu organisationspädagogischen Anreicherung der didaktische Theorie in der Erwachsenenbildung sowie zur didaktischen Anreicherung organisationspädagogischer Theorieperspektiven.

Abstract

The studie „Cultures of Teaching“ focusses on the question, to what extend teaching beliefs are anchored in the pedagigal practice of Adult Education. Particullary the relation between teaching beliefs and organizational contexts is analysed. These questions are answerd by the means of a qualitative research design in which nine organisations of adult education were integrated. Therefore, all members of each organisations (mananagment, pedagogical and administrative staff) took part at interviews or group discussions. Bei the interpretation of the empirical material it was possible to identify four typs of organisatioinal teaching beliefs, which hint at the conclusion, that organisatonal contexts influence the ideas about teaching of its members. These empirical results are used to enrich didactical theories of Adult Education from an organizational perspective.

Autorinnenporträt

Dr. Julia Franz, Jg. 1979, Diplom-Pädagogin,
ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.
In ihren Forschungen beschäftigt sie sich mit organisationalen Lehr- und Lernkulturen, mit intergenerationellen Lernprozessen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung sowie mit dem Verhältnis von Raum und Organisation.

Kontakt: Julia.Franz@uni-tuebingen.de

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Kulturen des Lehrens

Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

In der Studie zu „Kulturen des Lehrens" wird die Frage verfolgt, inwiefern Orientierungen zum Lehren in der Praxis der Erwachsenenbildung strukturell verankert sind. Dabei wird insbesondere in den Blick genommen, in welchem Zusammenhang Orientierungen zur Praxis des Lehrens und erwachsenenpädagogische Organisationen stehen. Diese Frage wird im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie bearbeitet, bei der insgesamt neun erwachsenenpädagogische Organisationen untersucht wurden. In diesen Organisationen wurden die unterschiedlichen Akteure (Leitungen, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, Kursleitende, Verwaltungskräfte) durch Gruppendiskussionen und Einzelinterviews befragt. Durch die dokumentarische Interpretation dieses Datenmaterials können in den Ergebnissen vier typische organisationale Lehrorientierungen herausgearbeitet werden, mit denen deutlich wird, dass auch durch den jeweiligen organisationalen Kontext das pädagogische Handeln beeinflusst wird. Diese empirisch beobachtete Relation von Lehren und Organisation bildet in der Studie den Ausgangspunkt zur organisationspädagogischen Anreicherung der didaktische Theorie in der Erwachsenenbildung sowie zur didaktischen Anreicherung organisationspädagogischer Theorieperspektiven.

W. Bertelsmann Verlag

ISBN 978-3-7639-5746-0