

Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen:

(Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Schule?

Christian Marx, Annika Goeze, Josef Schrader

Zusammenfassung

Die professionelle Kompetenz Lehrender wird aktuell sowohl in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung (EB/WB) als auch im Schulkontext verstärkt thematisiert. Dieser Beitrag bearbeitet die Frage nach der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz des als allgemein postulierten pädagogisch-psychologischen Wissens. Dieses Wissen wird zumeist als ein Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen betrachtet. Zur Beantwortung der Frage wurde eine systematische Literaturrecherche mit Inhaltsanalyse relevanter Literaturquellen aus den Bereichen EB/WB und Schule durchgeführt. Auf dieser Basis wurde das pädagogisch-psychologische Wissen als generisch (d. h. unabhängig von Fach- und Bildungsbereich) konzeptualisiert und in acht Facetten und 29 Subfacetten differenziert. Diese Subfacetten wurden durch 44 Experten aus EB/WB und Schule hinterfragt und ggf. ergänzt (offenes Erhebungsformat) sowie hinsichtlich ihrer bildungsbereichsübergreifenden Relevanz für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen eingeschätzt (geschlossenes Ratingformat). Trotz häufig adressierter, begründeter Zweifel an der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz des pädagogisch-psychologischen Wissens weisen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse und der Expertenbefragung auf diese bildungsbereichsübergreifende Relevanz des pädagogisch-psychologischen Wissens hin und bestätigen die inhaltliche Konzeptualisierung.

Das pädagogisch-psychologische Wissen als Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender

Lehrende¹ sind in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) und in der Schule in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus gerückt: Für die EB/WB wurden u. a. Expertenbefragungen zu relevanten Kompetenzen von Lehrenden (Bernhardsson/Latke 2012) und Instrumente zur Bilanzierung ihrer Kompetenzen erstellt (z. B. VinepacProject 2008), Systeme zur Zertifizierung von Kompetenzen etabliert

(Weiterbildungsakademie in Österreich; SVEB-Zertifizierung des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung) sowie Curricula für die Ausbildung Lehrender entwickelt (z. B. Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Lattke/Popovic/Weickert 2013). Im Schulkontext wurden u. a. Kompetenzstandards für Lehrende ausgearbeitet (z. B. Terhart 2002), die Lehrerbildung reformiert (z. B. in Baden-Württemberg durch die Verordnung „GymPo-I 2009“) und umfassende Forschungsprogramme zur Lehrerkompetenz durchgeführt (z. B. Kunter/Baumert/Blum/Klusmann/Krauss/Neubrand 2011; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010). Diese Initiativen werden gestützt durch empirische Befunde, die zeigen, dass die Lehrenden mit ihrem kompetenten Handeln – neben den individuellen Voraussetzungen der Lernenden – zu den wichtigsten Faktoren für das Gelingen von Lehr-Lernprozessen zu zählen sind (z. B. Rivkin/Hanushek/Kain 2005).

Das allgemeine pädagogisch-psychologische Wissen (im internationalen Diskurs *PPK* für *pedagogical-psychological knowledge*) ist ein Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender und für das Lehren als Kerngeschäft dieser Personengruppe besonders relevant (Voss/Kunter/Seiz/Hoehne/Baumert 2014). PPK wird definiert als Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen nötig ist und deklarative sowie prozedurale Anteile beinhaltet (Voss/Kunter 2011). Die kognitionspsychologische Unterscheidung verschiedener Wissensformen in deklaratives Wissen („wissen über ...“) und prozedurales Wissen („wissen, wie...“), die im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, findet sich auch im Diskurs über Wissensformen in der Erwachsenenbildung z. B. bei Hof (2010) wieder, wenn auch mit einer etwas anderen Begrifflichkeit (Sachwissen für deklaratives Wissen; Handlungswissen für prozedurales Wissen). Schütz und Luckmann (2003) bezeichnen mit Routinewissen (Fertigkeiten, Gebrauchswissen und Rezeptwissen) jene Wissensform, die im Rahmen dieser Arbeit mit prozeduralem Wissen beschrieben ist. In Zusammenhang mit dem prozeduralen Wissen wird häufig auch von implizitem Wissen oder tragem Wissen (im Englischen: *tacit knowledge*) gesprochen. Implizites Wissen ist dadurch charakterisiert, dass es handlungsleitend, allerdings vor oder auch nach den Handlungen schwer zu verbalisieren ist (z. B. Dewe 2010)². In Modellen der professionellen Kompetenz Lehrender, wie sie sich für den Schulkontext z. B. bei Shulman (1986) oder Kunter et al. (2011) finden lassen, ist PPK ein Bereich des Professionswissens Lehrender. Dazu gehören zudem das Fachwissen (z. B. Anglistik, Mathematik, Gesundheitsbildung) sowie das fachdidaktische Wissen (vgl. Abb. 1). Fachdidaktisches Wissen ist definiert als das Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von inhaltlichen Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen; zudem schließt es das Wissen über die Repräsentation von Wissen bei Lernenden ein (fachbezogene Fehlkonzeptionen, typische Fehler), die Diagnostik des Wissens und der Verständnisprozesse Lernender, und schließlich das Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (Kunter et al. 2011).

Das Professionswissen wiederum ist neben Überzeugungen, den motivationalen Orientierungen sowie der Selbstregulation ein Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrenden (Kunter et al. 2011).

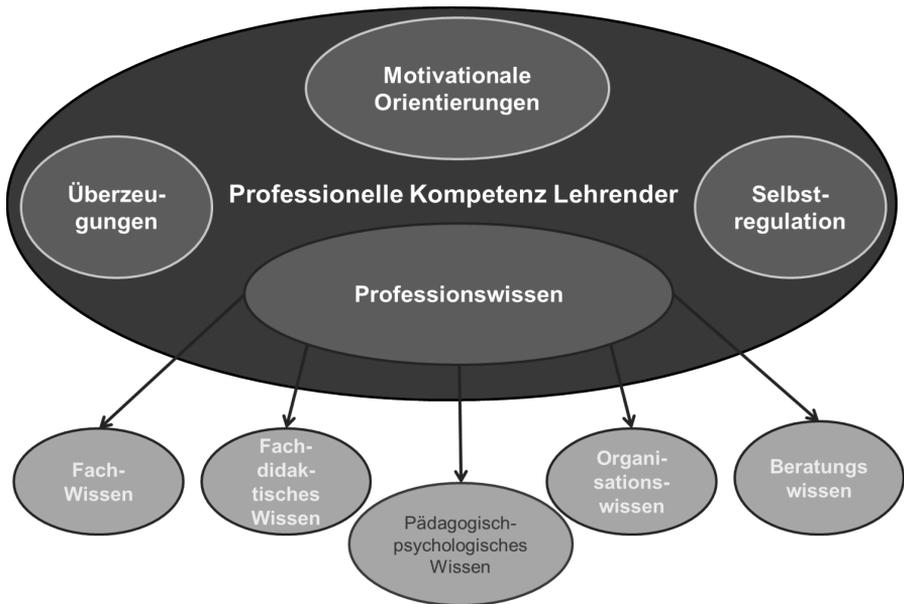


Abbildung 1: Modell der professionellen Kompetenz Lehrender in Anlehnung an Kunter et al. (2011)

Dieses Modell schließt an die Kompetenzdefinition von Weinert an, der unter Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.) versteht.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Entwicklungen konstituierte sich im WissenschaftsCampus Tübingen das Projekt „Die Verwendung digitaler Medien bei der Erfassung generischer Aspekte des Lehrwissens“, an dem Forscher des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn sowie des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen beteiligt sind. Das Projekt fragt in einem ersten Schritt nach den Bestandteilen, d. h. den Subfacetten des allgemeinen pädagogisch-psychologischen Wissens, die zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in EB/WB und Schule als notwendig erachtet werden; in einem zweiten Schritt stehen die bildungsbereichsübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesen Subfacetten bzw. deren Bewertung durch Experten beider Bildungsbereiche im Zentrum. Diese zwei Fragestellungen sollen auch hier im Zentrum stehen. Ziel des Projekts ist schließlich

die Entwicklung eines Fragebogens, mit dessen Hilfe das PPK Lehrender erfasst werden kann.

Zunächst soll in Kapitel 2 ein Blick auf die jeweiligen Ausgangslagen von Lehr-Lernsituationen der EB/WB und des Schulkontextes geworfen werden. Lehr-Lernsituationen in der Erwachsenenbildung werden in der Literatur oder im mündlichen Diskurs immer wieder, beispielsweise in Handreichungen für Kursleitende (z. B. Brokmann-Nooren/Grieb/Raapke 1994), als im Kern von anderen Voraussetzungen als im Schulkontext ausgehend dargestellt (vgl. Hohmann 2010). Diese Sichtweise soll anhand einiger ausgewählter Annahmen skizziert und daraufhin befragt werden, ob sich aus diesen vermeintlich oder tatsächlich verschiedenen Ausgangsbedingungen auch Unterschiede *für die Anforderungen an das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrpersonen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen ergeben*. Diese Frage (Kapitel 3) wurde durch eine systematische Aufarbeitung und Inhaltsanalyse der forschungs- und populärwissenschaftlichen Literatur zum pädagogisch-psychologischen Wissen (PPK) und verwandten Konstrukten für Schule und EB/WB (Kapitel 4) sowie durch Expertenurteile beantwortet, deren Ergebnisse hier berichtet und diskutiert werden sollen (Kapitel 5).

Ausgangsbedingungen für Lehrende in der EB/WB und im Schulkontext: Alles stets so anders, dass verschiedenes pädagogisch-psychologisches Wissen benötigt wird?

Eine verbreitete Annahme in der Diskussion um Differenzen zwischen Schule und EB/WB ist die Annahme, dass die *Motivation der Lernenden* in der EB/WB aufgrund ihrer *freiwilligen Teilnahme* höher sei als die der Lernenden in der Schule, die ja – zumindest bis zu einem gewissen Alter – schulpflichtig sind, wodurch es z. B. zu mehr Störungen im Rahmen von Lehr-Lernsituationen in der Schule komme. Richtig ist natürlich, dass es keine öffentlich-rechtliche Verpflichtung zur Weiterbildung gibt. Jedoch muss in diesem Zusammenhang auf die „bedingte Freiwilligkeit“ der Lernenden in der EB/WB hingewiesen werden. Nach den Daten des Adult Education Survey (AES) 2012 ist mit 81 % ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten beruflich motiviert. Von den Personen, die an einer Weiterbildungsaktivität teilnehmen und erwerbstätig sind, gehen 42 % einer Weiterbildung auf betriebliche Anordnung und 16 % auf Vorschlag des Vorgesetzten nach (BMBF 2013). 58 % der erwerbstätigen Weiterbildungsteilnehmer handeln also nicht (nur) aus eigenem Antrieb. Hinweise auf die Existenz „unmotivierter“ Teilnehmer und den Umgang mit diesen findet sich immer wieder in der Literatur der EB/WB (z. B. King/King/Rothwell 2005). Zudem finden sich für beide Bildungsbereiche Studien, die mit dem Wegbleiben von Bildungsveranstaltungen das gleiche Phänomen thematisieren (zum Schulabsentismus siehe z. B. Sälzer [2010], zum Dropout in der EB/WB z. B. Brödel [1994]). Blickt man auf *Emotionen und Einstellungen* der Lernenden zum Lernen, so zeigt sich auch bei diesem Aspekt, dass er sowohl in der EB/WB inhaltlich aufgegriffen wird z. B. als „Lernwiderstände“ (Faulstich/Bayer 2005) oder „unsichere Lerner“ (Schrader 2008) als auch im Schulkontext z. B. als „Schul-“ oder „Prüfungsangst“ (Oldenburg 2013).

Betrachtet man die Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Quartiärbereiche des Bildungssystems, so kann nicht nur hinsichtlich der angesprochenen Motivation und Emotionen, sondern auch unstrittig bei den kognitiven Voraussetzungen der Lernenden insbesondere für die Primarstufe und die EB/WB ein Querschnitt durch die Gesellschaft und damit eine *heterogene Lernerschaft* erwartet werden. Ähnliches dürfte für Migrationshintergründe oder unterschiedliche Vorwissensstände trotz vermeintlich vorab homogenisierender Kurs-, Klassen- oder Schulzuordnung gelten: Gemeinhin wird durch die angestrebte leistungsbezogene Gruppierung der Lernenden durch das dreigliedrige Schulsystem für die Sekundarstufe I eine homogene Schülerschaft erwartet. Jedoch konnten Bos et al. (2007) eine breite Überlappung in den Leistungsstreuungen zwischen den Schulformen zeigen. Eine große Heterogenität in den Voraussetzungen der Lernenden und damit die Frage nach dem jeweils didaktisch-methodisch angemessenen Umgang mit Heterogenität in organisierten Lehr-Lernsituationen existiert also nicht nur in der EB/WB. Eine zentrale Frage mit Blick auf Schule und EB/WB ist natürlich, ob bzw. inwiefern Lernende *unterschiedlichen Alters* – als *das* zentrale Unterscheidungsmerkmal der beiden Bildungsbereiche – sich hinsichtlich ihrer Kognitionen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Denken) unterscheiden und sich deswegen auch das benötigte pädagogisch-psychologische Wissen der Lehrenden zu unterscheiden habe. Befunde aus der Entwicklungspsychologie zeigen, dass Personen mit zunehmendem Lebensalter weniger schnell (neue) Informationen verarbeiten, größere Probleme in ihrer Aufmerksamkeitsfokussierung haben, eine geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses aufweisen, jedoch dafür ein größeres Fachwissen sowie besseres und schnelleres Problemlösen in ihnen bekannten (beruflichen) Kontexten aufweisen (für einen Überblick siehe z. B. Berk 2011). Dieses pädagogisch-psychologische Wissen z. B. sollte für die Arbeit mit älteren Menschen in der EB/WB vorhanden sein. Jedoch darf dabei nicht ein weiterer Aspekt pädagogisch-psychologischen Wissens vergessen werden, nämlich dass die eben genannten Tendenzen von individuellen Unterschieden überlagert werden können (Berk 2011): Die Entwicklungspsychologie hat mehrfach gezeigt, dass Unterschiede innerhalb einer altershomogenen Gruppe oft größer sind als diejenigen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen/Kindern. Beide beispielhaften Wissensbestände *gemeinsam* würden eher darauf hindeuten, dass kein grundlegend unterschiedliches pädagogisch-psychologisches Wissen für Lehrende notwendig erscheint, sondern der wissensbasierte Umgang mit unterschiedlichen Aspekten von Heterogenität in Lerngruppen eine gemeinsame Herausforderung für Lehrende in EB/WB und Schule ist.

Mit Blick auf die *Rahmenbedingungen der beiden Bildungsbereiche* ist festzustellen, dass es für das Schulsystem eine einheitliche, innerhalb der Dreigliedrigkeit jedoch variierende und öffentlich-rechtlich reglementierte institutionelle Struktur sowie verbindliche Curricula für die Lernenden gibt. Beides existiert für die EB/WB nicht. Eine weitere Frage ist daher, inwiefern Unterschiede auf der strukturellen Ebene der beiden Bildungsbereiche bestehen, die potenziell zu unterschiedlichen *pädagogisch-psychologischen* Wissens-Anforderungen führen könnten *in den konkreten Lehr-Lernsituationen* (also nicht etwa Wissens-Anforderungen wie Schulrecht o.ä.; zudem gehören auch primär vor- und nachgelagerte Wissensbestandteile wie Planungs- und

Evaluationswissen nicht zur Definition von pädagogisch-psychologischem Wissen). Empirische Studien aus dem Schulbereich (z. B. Deutsches PISA-Konsortium 2003) wie auch Befragungsdaten aus der EB/WB (z. B. Hartz 2011) verweisen allerdings auf den großen Einfluss des pädagogischen Handelns Lehrender in Lehr-Lernsituation auf den Lernerfolg der Teilnehmenden. Hingegen macht sich der Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen auf den Lernerfolg deutlich weniger bemerkbar.

Vor diesem Hintergrund erstaunt nicht, dass sich für die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in beiden Bildungsbereichen vielfältig Literatur findet, deren phänomenbezogene Gemeinsamkeiten fundamental sind, auch wenn sie – aufgrund der Adressatenbezogenheit – selten als bildungsbereichsübergreifend ausgewiesen werden und jeweils bildungsbereichsspezifische Terminologien verwenden. Während in der EB/WB z. B. die Teilnehmerorientierung stark gemacht wird (grundlegend Breloer/Dauber/Tietgens 1980), werden im Schulkontext individualisierte Lernformen und schülerzentrierter Unterricht diskutiert (z. B. Bohl/Bönsch/Trautmann/Wischer 2012). Manche Begriffe, z. B. der der individuellen Lernbiographie, werden auch gemeinsam in beiden Bereichen verwendet und für zentral gehalten. Gleiches gilt auch für die große Zahl an Ratgeberliteratur zu den „besten Methoden“ zur Kurs- oder Unterrichtsgestaltung oder den Fragen nach der erfolgreichen Führung von Lerngruppen (Hoffmann 2011). Die fach- und bildungsbereichsübergreifende Relevanz der vorgestellten Methoden oder Problemsituationen ist dabei unübersehbar. Auch Zeuner (2003) thematisiert, inwiefern die Schule mit Blick auf die Schlagworte Teilnehmerorientierung, subjektorientierte Lernprinzipien oder heterogene Lerngruppen auf didaktische und methodische Ansätze der EB/WB zurückgreifen könnte. Ebenso kommt Fuhr zu der Einschätzung, dass „die Notwendigkeit der Thematisierung von Sachverhalten und von ihrer Schematisierung, der Verfügung über ein breites Repertoire an Figuren des Unterrichts und ihrer flexiblen Handhabung sowie die Notwendigkeit von Urteilskraft (...) sich auch im erwachsenenbildnerischen Unterricht“ (Fuhr 1991, S. 207) finden; und bereits Tietgens (1967) konstatiert, dass „die Gesichtspunkte eines erwachsenengerechten Verfahrens die Grundbedingungen des Lehrens und Lernens nicht aufheben“ (1967, S. 9), und greift daher konsequenter Weise in seiner Einführung in das didaktische Handeln der Erwachsenenbildung auf die lehr-lerntheoretische Didaktik von Heimann, Otto und Schulz (nicht dagegen auf die bildungstheoretische Didaktik Klafkis!) zurück (Tietgens 1981).

Auch wenn also – gerade in den konkreten Ausgangsbedingungen – die Unterschiede zwischen der EB/WB und der Schule deutlich hervortreten, erscheinen diese bezogen auf das Kerngeschehen Lehren und Lernen ähnlicher als oft (nicht nur) in der Erwachsenenbildung vermutet.

Fragestellungen und Hypothese

In dem hier vorgestellten Projekt wird nach den Facetten und Subfacetten des PPK in der EB/WB und im Schulkontext sowie nach ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden für die jeweiligen Bildungsbereiche gefragt und damit danach, ob man von

einem „allgemeinen“, also bildungsbereichsübergreifenden pädagogisch-psychologischem Wissen sprechen kann, konkret:

1. Welche Facetten und Subfacetten des PPK werden in der Literatur in den beiden Bildungsbereichen thematisiert?
2. Werden diese von Experten beider Bildungsbereiche als *bildungsbereichsübergreifend* relevant für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen eingeschätzt?
3. Unterscheiden sich die Experten der beiden Bildungsbereiche in ihrer Einschätzung?

Mit Blick auf die oben genannten Gemeinsamkeiten hinsichtlich der vermutlich allgemeinen Wissens-Anforderungen in Lehr-Lernsituationen (vgl. Frage 1) nehmen wir an, dass die zweite Frage bejaht, die dritte verneint wird.

Systematische Literaturrecherche, Inhaltsanalyse und vorläufige Konzeptualisierung des pädagogisch-psychologischen Wissens

Zur Beantwortung der ersten Frage, welche Bereiche des PPK in der Literatur in den beiden Bildungsbereichen jeweils als notwendig erachtet werden, wurde eine systematische Literaturrecherche in den für die Lehr-Lernforschung zentralen Datenbanken (FIS-Bildung, ERIC, PsychINDEX, Psychinfo) mit insgesamt 303 datenbankspezifischen Schlagwortkombinationen durchgeführt (z. B. „Kursleiter“ und „Kompetenz“; „Lehrer“ und „Pädagogisches Handeln“; „trainers“ und „teaching skills“; „teacher“ und „teacher competency“). Diese Recherche ergab mehr als 9000 Treffer, die in ein Literaturverwaltungsprogramm eingespeist wurden. Die Literaturquellen wurden in einem weiteren Schritt drei Kategorien („einschlägig“; „gegebenenfalls einschlägig“; „nicht einschlägig“) zugeordnet.

Um eine Urteilerübereinstimmung hinsichtlich der Einschätzung der Einschlägigkeit der Literaturquellen bei der Zuordnung der Literaturquellen und damit die intersubjektive Objektivität ermitteln zu können, wurden insgesamt 600 Literaturquellen von zwei Urteilern doppelt zugeordnet. Die Urteilerübereinstimmung war mit einem gewichteten Kappa von $k_w = .75$ gut (Cohen 1968). Es wurden 158 „einschlägige“, mehr als 800 „ggf. einschlägige“ und mehr als 8000 „nicht einschlägige“ Literaturquellen zugeordnet.

Nach der Identifikation der relevanten Literaturquellen wurde das Textmaterial für die Inhaltsanalyse beschafft. Insgesamt reduzierten sich dabei die zunächst 158 als relevant identifizierten Literaturquellen auf 76 Literaturquellen, da einige Literaturquellen den gleichen Forschergruppen entstammten, die sich jeweils auf das gleiche bzw. „ihr“ Modell von PPK bezogen. Das Textmaterial wurde zunächst explorativ betrachtet. Vor dem Hintergrund des Ablaufmodells induktiver Kategorienbildung nach Mayring (1999), geschah dies unter der Fragestellung, was PPK ist, welches Wissen also für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen in verschiedenen Unterrichtsfächern und Bildungsbereichen nötig ist. Die relevanten Texte wurden nach gemeinsamen Kategorien für die einzelnen Informationen gesichtet. In einem weiteren Schritt wurden die auf der Grundlage des Textma-

terials gebildeten Kategorien mit der Konzeptualisierung des PPK durch Voss/Kunter (2011) abgeglichen und fusioniert; schließlich wurde mit dem daraus resultierenden Kategoriensystem das gesamte Material erneut durchgearbeitet. Das finale Kategoriensystem ist in Abbildung 2 dargestellt und stellt die vorläufige Konzeptualisierung des PPK mit insgesamt 29 Subfacetten unter 8 Hauptfacetten dar. Um diese vorläufige Konzeptualisierung des PPK zu validieren und auf blinde Flecken zu prüfen, wurde sie einer schriftlichen Expertenbefragung unterzogen.

Expertenbefragung

Unter Experten werden in der vorliegenden Arbeit Personen verstanden, die Spezialwissen über den zu erforschenden Gegenstand, hier Wissen über das Lehren und Lernen in EB/WB und im Schulkontext, haben (Gläser/Laudel 2009). Insgesamt wurden $N=63$ Experten aus Wissenschaft und Praxis der EB/WB sowie des Schulkontexts ausgewählt und eingeladen, einen Befragungsbogen zu bearbeiten: Die in Abbildung 2 abgebildeten Subfacetten waren auf einem DIN-A3-Bogen abgebildet. Diese vorläufige Konzeptualisierung des PPK wurde in einem beigelegten siebenseitigen Text definiert und erläutert. Die Experten hatten auf dem Bogen die Möglichkeit, diese Subfacetten handschriftlich völlig frei zu ergänzen, zu verändern, zu tilgen, zu fusionieren oder anderweitig offen zu kommentieren (offenes Antwortformat). Durch eine vierstufige Ratingskala (geschlossenes Antwortformat: „Dieses Wissen ist bildungsbereichsübergreifend relevant“ von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“) konnten die Experten unter anderem einschätzen, inwiefern sie die Subfacetten des PPK für bildungsbereichsübergreifend relevant erachten. Den Experten wurde der Befragungsbogen per Post zugesandt.

Ein Rücklauf von $N=44$ (70 %) stand zur Auswertung zur Verfügung. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus $n=8$ Experten für die Wissenschaft der EB/WB (Professoren und erfahrene Postdoktoranden), $n=10$ Experten aus der Praxis der EB/WB (Dozenten, Kursleiter, Trainer), $n=17$ Experten der Wissenschaft für den Schulkontext (Professoren und erfahrene Postdoktoranden) und $n=9$ Experten aus der Schul-Praxis (Lehrer).

Anregungen zur vorgeschlagenen Konzeptualisierung wurden in dem offenen Antwortformat in erster Linie zu Zuordnungsfragen der Subfacetten, also zur Binnenstruktur des PPK geäußert, sowie zu terminologischen (Abgrenzungs-) Fragen; Hinzufügungen betrafen vor allem Wissensbereiche, die dem Seminargeschehen voroder nachgelagert sind (z. B. „Auftragsklärung vor einem Seminar fehlt noch in Ihrem Konzept“) und demnach nicht Teil der PPK-Definition sind³. Die inhaltliche Konzeptualisierung des PPK traf insgesamt auf so große Zustimmung, dass die Auswertung der Experteneinschätzungen, die anhand der Ratingskala zu den einzelnen Subfacetten eingeholt wurden, sinnvoll erschien.

In Abbildung 2 sind die Einschätzungen der Experten über die beiden Bildungsbereiche hinweg durch einen gemeinsamen Mittelwert abgebildet; die signifikant unterschiedliche Subfacette „Wissen über non-verbale Kommunikation“ wurde für EB/WB und Schule getrennt dargestellt.

„Dieses Wissen ist bildungsbereichs-
übergreifend relevant.“

1= trifft gar nicht zu

4 = trifft völlig zu

1. Wissen über Lernprozesse von Lernenden meint...	
a) Wissen über kognitive Prozesse	3,44
b) Wissen über motivationale Prozesse	3,60
c) Wissen über Emotionen von Lernern	3,31
d) Wissen über Lerntheorien und deren Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen	3,35
2. Wissen über Lehr-/Lernmethoden und -konzepte meint Wissen über...	
a) Arbeits- und Sozialformen sowie deren Kombination und zieladäquaten und effektiven Einsatz in Lehr-Lernsituationen	3,6
b) Konzepte zu individualisierten, kooperativen oder offenen Formen des Lernangebots sowie deren Umsetzung	3,58
3. Wissen über Lernziele und deren Erreichung/Umsetzung in Lehr-/Lernprozessen meint Wissen über...	
a) Lernzieltaxonomien	3,12
b) Lernzielkategorien	3,00
4. Wissen über generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik meint Wissen über...	
a) Methoden zur Erfassung von Leistungen, Motivationen, Emotionen, Persönlichkeitsmerkmalen und individuellen Besonderheiten	3,45
b) Bezugsnormen und deren Vor- und Nachteile	3,28
c) Wissen über Grundlagen der Diagnostik	3,26
5. Wissen über effiziente Führung von Lerngruppen (classroom/courseroom management) meint Wissen über...	
a) Monitoring/Allgegenwertigkeit in Lehr-/Lernsituationen	3,41
b) Strategien zur Prävention von und Intervention bei Störungen	3,57
c) die Rolle und Etablierung von Regeln und Prozeduren	3,43
d) effektive Nutzung der Lernzeit/des Zeitmanagement	3,46
6. Wissen über die Heterogenität von Lernern und den Umgang damit beinhaltet Wissen über...	
a) psychische Auffälligkeiten	3,02
b) Heterogenität hinsichtlich des Vorwissens und der Intelligenz	3,24
c) verschiedene Lernstile und Lerntypen	3,17
d) Unterschiede zwischen den Geschlechtern	3,10
e) kulturelle Besonderheiten, Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status	3,26

f) die Bedeutung unterschiedlicher Altersstufen der Lernenden und ihrer Lernbiographien (entwicklungspsychologisches Wissen)	3,28
g) besonderen Förderbedarf	3,02
7. Wissen über die Interaktion und die Kommunikation mit den Lernenden meint Wissen über...	
a) Herstellung konstruktiver Dialoge und Diskussionen sowie Herstellung eines positiven Lernklimas	3,65
b) Gruppendynamiken	3,51
c) Gestaltung von Rückmeldungen	3,67
d.1) non-verbale Kommunikation, Schule	3,16
d.2) non-verbale Kommunikation, EB/WB	3,67
8. Wissen über die zielführende Gestaltung von Lernumgebungen meint das Wissen über...	
a) die physische/räumliche Anordnung der Lernumgebung (indoor/outdoor, Tafeln, Flipchart, Tische, Stühle...)	3,43
b) die Gestaltung von Lernmaterialien	3,51
c) die Verwendung von Flipchart, Laptop, Tafel etc. (mediale Gestaltung)	3,50

Abbildung 2: Vorläufige Konzeptualisierung des pädagogisch-psychologischen Wissens mit 8 Facetten und 29 Subfacetten sowie Experteneinschätzungen zur bildungsbereichsübergreifenden Relevanz: Mittelwerte der Experteneinschätzungen über beide Bildungsbereiche hinweg; getrennte Darstellung der Mittelwerte nach Bildungsbereichen für Subfacette „non-verbale Kommunikation“.

Zunächst wurden zur Prüfung von Unterschieden in den Einschätzungen zwischen Experten der Wissenschaft und denen der Praxis t -Tests durchgeführt. Dabei zeigte sich für eine Subfacette, „Wissen über kognitive Prozesse“, ein signifikanter Unterschied zwischen den Wissenschaftlern ($M=3,68$; $SD=0,56$) und den Praktikern ($M=3,11$; $SD=0,76$); $t(41)=2,84$; $p=0,007$): Die Wissenschaftler beider Bildungsbereiche sind überzufällig stärker von der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz der Subfacette überzeugt als die Praktiker aus der EB/WB und der Schule. Für alle übrigen 28 Subfacetten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Zur Prüfung der Frage, ob sich die Einschätzungen der Experten der beiden Bildungsbereiche unterscheiden, wurden weitere t -Tests durchgeführt⁴. Dabei zeigte sich für die Subfacette „Wissen über non-verbale Kommunikation“ ein signifikanter Unterschied zwischen den Experten der EB/WB ($M=3,67$; $SD=0,49$) und denen aus dem Schulkontext ($M=3,16$; $SD=0,75$); $t(41)=2,56$; $p=0,016$): Die Experten aus der EB/WB sind überzufällig stärker überzeugt von der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz der Subfacette als die Experten aus dem Schulkontext. Für alle übrigen 28 Subfacetten zeigten sich auch hier keine signifikanten Unterschiede.

Eine genauere Analyse des Antwortverhaltens zeigt: Bei insgesamt 29 Subfacetten x 44 Studienteilnehmer=1276 Antworten wurde lediglich 18 Mal die Antwortmöglichkeit „trifft gar nicht zu“ gewählt. Die insgesamt geringen Standardabweichungen

deuten auf eine große Einigkeit der Experten in ihrer Einschätzung hin ($SD=0,56$ bis $0,84$).

Bildungsbereichsübergreifende Relevanz des pädagogisch-psychologischen Wissens

Angesichts der (nicht nur) in der Erwachsenenbildung formulierten Annahme großer Unterschiede zwischen Lehr-Lernsituationen im Schulkontext und in der EB/WB, lag dem vorliegenden Beitrag die Frage zugrunde, welche Facetten und Subfacetten des PPK in der Literatur der EB/WB und des Schulkontexts als relevant zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen erachtet werden (Frage 1) und ob Experten der EB/WB und des Schulkontexts diese einheitlich als bildungsbereichsübergreifend relevant zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen einschätzen (Frage 2 und 3). Das PPK wurde einleitend als ein Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender neben dem Fachwissen oder dem fachdidaktischen Wissen definiert (z. B. Shulman 1986; Kunter et al. 2011).

Für alle Subfacetten in beiden Bildungsbereichen ließ sich eine Fülle an Literatur finden, was als ein erster Hinweis dafür gesehen werden kann, dass die Subfacetten bildungsbereichsübergreifend von Bedeutung sind. Die durchgeführte Expertenbefragung bestätigte diesen Hinweis dadurch, dass alle 29 Subfacetten von den Experten beider Bildungsbereiche mit Mittelwerten von $\geq 3,00$ (3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu) als bildungsbereichsübergreifend relevant eingeschätzt wurden. Abgesehen von der in der Wissenschaft stärker beachteten Subfacette „Wissen über Lernerkognition“, sind sich die Experten aus Wissenschaft und Praxis beider Bildungsbereiche dabei in der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz der Subfacetten einig. Bemerkenswert ist vor dem Hintergrund der gemeinhin formulierten Annahme großer Unterschiede zwischen den Lehr-Lernsituationen in den beiden Bildungsbereichen (vgl. Kap. 2), dass sich die Experten der beiden Bildungsbereiche nur in einer Subfacette („Wissen über non-verbale Kommunikation“) signifikant in ihrer Einschätzung bezüglich der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz dieser Subfacette unterscheiden: Die Experten aus der EB/WB schätzen diese Subfacette stärker als bildungsbereichsübergreifend relevant für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen ein. Jedoch waren sich die Experten auch bei dieser Subfacette insgesamt dahingehend einig, dass die Subfacette bildungsbereichsübergreifend relevant ist. Eine mögliche Erklärung dieses Ergebnisses ist, dass die Wichtigkeit non-verbaler Kommunikation in Studiengängen der EB/WB und der Praxis (-Literatur) besondere Beachtung geschenkt wird.

Insgesamt weisen – entgegen verbreiteter Annahmen – sowohl die Fachliteratur als auch Expertenurteile darauf hin, dass pädagogisch-psychologisches Wissen für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen *cum grano salis* in Schule und Erwachsenenbildung in vergleichbarer Weise als relevant beurteilt wird. Damit ist allerdings die Frage noch nicht beantwortet, in welchem Ausmaß die hier skizzierten Wissensbestände bei den Lehrkräften in beiden Bildungsbereichen tatsächlich vorhanden sind. Diese Leerstelle wird im weiteren Verlauf des oben angesprochenen Projekts bearbeitet. Wenn das PPK bei Lehrenden als vorhanden diagnostiziert werden kann, bedeutet dies zudem noch nicht, wie z. B. die Verwendungsforschung (Beck/Bonß 1989) oder die

Forschung zu tragem Wissen (Gruber/Mandl/Renkl 2000) zeigt, dass das PPK auch verwendet bzw. angewendet wird. Die Beantwortung dieser Frage setzt allerdings voraus, dass ein valides und reliables Instrument gegeben ist. Erst dann kann untersucht werden, unter welchen Bedingungen PPK (nicht) angewandt wird und welche Folgen das hat. Auch die Relevanz dieses Wissens für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lernprozesse bedarf noch weiterer empirischer Prüfung. Die hier vorgelegten Befunde deuten aber bereits jetzt darauf hin, dass Erwachsenenbildung und Schule wechselseitig voneinander lernen können, nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Forschung.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird zumeist die maskuline Form verwendet. Es sind damit aber stets Personen beider Geschlechter gemeint.
- 2 Diese Art des Wissens ist in die hier vorgeschlagene Definition von pädagogisch-psychologischem Wissen eingeschlossen. Im weiteren Projektverlauf wird versucht werden, anhand von konkreten Handlungssituationen, die auf Video aufgezeichnet sind, auch diese verbal schwierig „greifbare“ Wissensart erfassbar zu machen.
- 3 Für weitere Ergebnisse dieser Auswertungen wird auf spätere Veröffentlichungen verwiesen.
- 4 Für die Berechnung der Unterschiede zwischen den Experten der beiden Bildungsbereiche bei der Subfacette „Wissen über kognitive Prozesse“ wurde die Variable „Wissenschaft vs. Praxis“ kontrolliert; hierbei zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Experten der Bildungsbereiche.

Literatur

- Beck, U./Bonß, W. (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung – Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main.
- Berk, L. (2011): Entwicklungspsychologie. München.
- Bernhardsson, N./Lattke, S. (2012): Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner im Vergleich. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 259-271.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hg.) (2010): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster.
- BMBF (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – AES Trendbericht 2012. Bielefeld.
- Bohl, T./Bönsch, M./Trautmann, M./Wischer, B. (Hg.) (2012): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen.
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Guill, K./May, P./Rau, A./Stubbe, T.C./Vieluf, U./Wocken, H. (2007). KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. Hamburg.
- Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.D. (Hg.) (1994): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Bonn.
- Brödel, R. (1994): Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-Outs. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied, S. 1-18.

- Cohen, J. (1968): Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. In: *Psychological Bulletin*, (70)4, S. 213-220.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Dewe, B. (2010): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld, S. 18-30.
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.) (2006): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg.
- Fuhr, T. (1991): *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners*. Bad Heilbrunn.
- Gläser, J./Laudel, G. (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden.
- Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, S. 139-157.
- Hartz, S. (2011): *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden.
- Hof, C. (2010): Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld, S. 9-17.
- Hoffmann, N. (2011): *Ratgeber-Didaktik in Didaktik-Ratgebern. Portrait eines Selbstlernmediums aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. In: *Der pädagogische Blick*, (19)1, S. 4-12.
- Hohmann, R. (2010): *Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE*. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld, S. 9-24.
- King, S.B./King, M./Rothwell, W.J. (2001): *The complete guide to training delivery: A competency-based approach*. New York.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster.
- Latke, S./Popovic, K./Weickert, J. (2013): *Curriculum gloBALE*. http://www.dvv-international.de/files/curriculum_globale_eng_final_190313.pdf
- Mayring, P. (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Oldenburg, I. (2013): *Schulspezifische Ängste von Kindern und deren Wahrnehmung durch ihre Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer. Eine empirische Untersuchung von dritten bis sechsten Klassen in städtischen und ländlichen Regionen Niedersachsens*. Berlin.
- Rivkin, S./Hanushek, E.A./Kain, J.F. (2005): *Teachers, schools, and academic achievement*. In: *Econometria*, (73)2, S. 417-458.
- Sälzer, C. (2010): *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden.
- Schrader, J. (2008): *Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Bad Heilbrunn.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz.
- Shulman, L.S. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In: *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Terhart, E. (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster.

- Tietgens, H. (1967): Schule und Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Tietgens, H. (1981): Angebotsplanung und -realisation. Kurseinheit 4: Möglichkeiten didaktischen Handelns II. Hagen.
- VinepacProject (2008): Handbook for the use of validpack for the validation of psycho-pedagogical adult-educator's competences. Timisoara.
- Voss, T./Kunter, M. (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, N. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 193-215.
- Voss, T./Kunter, M./Seiz, J./Hochne, V./Baumert, J. (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik, (60)2, S. 184-201.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-31.
- Zeuner, C. (2003): Rückblicke. Erwachsenenbildung und Schule – (k)ein Verhältnis? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (10)3, S. 43-44.