

# **Vermittlungskonzepte**

**Empirische Beiträge zum Verständnis  
didaktischer Konzeptionen von Vermittlern  
ohne pädagogische Ausbildung**

Oliver Herbertz

Dortmund 2008

**Inhalt**

1. Über die Konsequenzen eines konsequenten Konzeptes der Wissensgesellschaft .....	1
2. Biographische Erfahrung als Ausgangspunkt didaktischer Vermittlungskonzepte .....	5
2.1 Forschungsdesign .....	5
2.2 Künstlertypisierung - Die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes .....	7
2.3 Kursleitertypisierung - Didaktische Handlungskonzepte und Kursleiterorientierung .....	11
2.4 Die Bedeutung von Kursleiterprofilen für Vermittlungskonzepte .....	14
3. Wissenstheoretisch legitimierte Vermittlungskonzepte .....	15
3.1 Forschungsdesign .....	16
3.2 Wissenskonzepte - Welt- und Subjektbezug .....	16
3.3 Unterrichtskonzepte - Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von Wissenskonzepten .....	19
3.4 Ein wissenstheoretisches Modell von Unterrichtskonzepten .....	21
3.5 Kursleiterprofile und Wissenskonzepte .....	22
4. Vermittlungskonzepte in Zeitschriften .....	24
4.1 Das Unternehmensmagazin - Innovationsinszenierung und -forderung .....	25
4.2 Die Obdachlosenzeitschrift - Selbstpädagogisierung und Öffentlichkeitsinformierung .....	28
5. Vermittlungskonzepte und ihre Bedeutung in einer Wissensgesellschaft .....	31
Referenzen .....	32
Internetquellen .....	33

## 1. Über die Konsequenzen eines konsequenten Konzeptes der Wissensgesellschaft

In einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der sich Funktionsbereiche - wie beispielsweise Wirtschaft, Politik und Recht - soweit voneinander differenziert haben, dass sie als autonome Sozialbereiche mit je eigener Logik nebeneinander existieren (vgl. Luhmann 1993), ergibt sich die Schwierigkeit, dass zur Beschreibung der Gesamtgesellschaft Positionen eingenommen werden (müssen), die oftmals nur die Perspektive eines Funktionssystems widerspiegeln. So wäre es etwa möglich, die westlichen Gesellschaften<sup>1</sup> aus politischer Funktionsperspektive heraus als Demokratien zu bezeichnen. Beschreibt man die Gesellschaft jedoch aus einem wirtschaftlichen Blickwinkel heraus, so könnte man in Anlehnung an Foucaults (1969) Drei-Sektoren-Modell einen Wandel von der Agrar- über die Industrie- bis hin zur Dienstleistungsgesellschaft annehmen. Die drei Bezeichnungen weisen jedoch eine semantische Ungereimtheit auf, da die Begriffe Agrar- und Industriegesellschaft die wirtschaftlichen Bedingungen und Umstände beschreiben, während sich der Begriff der Dienstleistungsgesellschaft auf das Produkt - nämlich die Dienstleistung - bezieht. Maßgeblich durch Bell (1985) beeinflusst, etablierte sich stattdessen zunächst der Begriff Informations- und schließlich Wissensgesellschaft zur Beschreibung der Gesellschaft aus ökonomischer Perspektive, da fortan - anders als in den früheren Produktionsformen - nicht mehr (nur) Boden, materielle Rohstoffe, Fabriken oder Maschinen als relevanter ‚Input‘ für die Wirtschaftsprozesse angesehen wurden, sondern das Wissen der Beschäftigten. Anders als beispielsweise die „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) oder die „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1997) hat die Vorstellung einer Wissensgesellschaft also einen ökonomischen Ursprung und scheint gerade durch den ‚Charme wirtschaftlicher Notwendigkeit‘ den Gesellschaftsmitgliedern Handlungsmodifikationen abzuverlangen. Das Wissen des Einzelnen<sup>2</sup> wird also als relevantes Kriterium für den wirtschaftlichen Erfolg des Individuums (oder einer Organisation

---

<sup>1</sup> Luhmann (2005, S. 82) verweist zu Recht darauf, dass es nicht mehr zeitgemäß ist, Gesellschaften in der Moderne als territorialstaatliche Einheiten zu betrachten und konzipiert daher das Modell der *einen* Weltgesellschaft, bei der nationale Grenzen zwar auf manche Funktionssysteme Einfluss nehmen können - etwa Politik oder Recht - aber nicht eigentliche Grenzen zwischen Gesellschaften darstellen. Aus Gründen des Alltags-sprachgebrauchs und der erheblichen Unterschiede einzelner Staaten hinsichtlich der Beschäftigungsverteilungen innerhalb der drei Sektoren - Produktgewinnung, Produktverarbeitung und Dienstleistung (vgl. Geißler 2002, S. 197) - wird in der vorliegenden Arbeit (trotz theoretischer Mängel) an dem Modell der Nationalgesellschaften festgehalten.

<sup>2</sup> Jedes im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendete grammatikalische Genus schließt die Berücksichtigung aller erdenklichen Genderidentitäten mit ein.

oder sogar der Gesamtgesellschaft) deklariert. Ergänzt durch die Annahme des ‚immer schneller werdenden Wandels‘, die den Eindruck der begrenzten Lebensdauer von Wissensbeständen erwecken soll, wird das Mitglied einer Wissensgesellschaft dazu angehalten, sich fortwährend neues Wissen anzueignen, wenn es auch für die Zukunft ökonomische Absicherung anstrebt. Mit dieser Vorstellung einer Notwendigkeit des lebenslangen Lernens geht auch die Eigenverantwortung des Lernenden einher - es kann schließlich nicht erwartet werden, dass Unternehmen oder staatliche Einrichtungen finanziell für alle lebenslänglichen Mängel des Individuums aufkommen werden -, die z. T. euphemistisch als Selbstbestimmtheit oder individuelle Selbstbehauptung ausgelegt wird (vgl. Dohmen 1996, S. 44). Die Schule, die von Seiten des Staates ohnehin schon einen organisationalen Rahmen für Wissensaneignung bietet, bekommt vor diesem Hintergrund eine neue Aufgabe: so sollen nicht mehr (nur) kurzlebige Wissensbestände an die Schüler vermittelt werden, deren Brauchbarkeit in der Zukunft zweifelhaft ist, sondern das Gesellschaftsmitglied soll zunächst das Lernen lernen, um sich dann später (maßgeblich in Eigenregie) die situativ benötigten Wissensinhalte aneignen zu können.

Darüber hinaus ist jedoch nicht nur das Individuum vom scheinbaren ständigen Wandel betroffen, sondern auch Organisationen - insbesondere Unternehmen - stellen zunehmend fest, dass in einem Produktionssystem, in dem das Wissen den maßgeblichen Rohstoff darstellt, eben dieser an konkrete Menschen gekoppelte Rohstoff verloren geht, wenn Mitarbeiter das Unternehmen (bzw. die Organisation) verlassen. Im Zuge dieser Feststellung wurde und wird primär unter dem Schlagwort des Wissensmanagements nach Möglichkeiten (und Grenzen) gesucht, Wissen vom Individuum zu entkoppeln und zu konservieren, um es im Bedarfsfall anderen Personen zugänglich machen zu können<sup>3</sup>. In diesem Kontext wird insbesondere nach digitalen Lösungen zur Erfassung und Verwaltung von Mitarbeiterwissen gesucht sowie die Grenzen der motivationalen Bereitschaft der Mitarbeiter, ihr Wissen überhaupt zu teilen, erforscht (vgl. dazu beispielsweise Wilkesmann u.a. 2007). Wenn man davon ausgeht, dass zum einen die ständige Aneignung von neuem Wissen *und* zum anderen die fortwährende

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle ließe sich im Prinzip eine (leichte) Inkonsequenz hinsichtlich der Vorstellung des ‚immer schneller werdenden Wandels‘ ausmachen. Würde ein Mitarbeiter aus einem Unternehmen ausscheiden, so ginge zwar zunächst sein Wissen für das Unternehmen verloren, allerdings dürfte dies nur bedingt problematisch sein, wenn man allen Ernstes davon ausgeht, dass dieses Wissen in Kürze ohnehin veraltet und unbrauchbar wäre.

Weitergabe von bereits vorhandenem persönlichem Wissen zwischen den Mitgliedern der Wissensgesellschaft gefordert werden muss, dann wäre es sehr einseitig zu glauben, die Selbstlernkompetenz des Individuums allein würde dieser Anforderung gerecht werden (können); mindestens ebenso wichtig wäre die Berücksichtigung der Lehr- bzw. Vermittlungskompetenz aller Gesellschaftsmitglieder - und nicht nur des pädagogischen Personals, das in institutionalisierten Bildungsprozessen tätig ist. Die Mitglieder einer Wissensgesellschaft sollten schließlich in der Lage sein, nicht nur die Aneignung, sondern auch die Weitergabe von Wissen bzw. Information zu beherrschen.

Außerdem ist in Gesellschaften nicht nur ökonomisch verwertbares Wissen zu finden, sondern auch in anderen Gesellschaftsbereichen sollte ein Interesse an effektiven Formen des Wissensaustausches bestehen. Anders als im Wirtschaftsbereich, wo zumindest teilweise finanzielle Ressourcen zum Management von Wissen mobilisiert werden (können), sind manche soziale Wissensbestände mehr oder weniger ganz auf das Engagement von Interessierten oder Interessensvertretern angewiesen. Als relativ markantes Beispiel könnte hierfür die *Wikipedia*<sup>4</sup> genannt werden, bei der der Großteil der aufzubringenden Leistungen von der Bereitschaft freiwilliger und unbezahlter Mitwirkender erbracht wird.

Die Erziehungswissenschaften begeben sich somit in unsicheres Terrain: einerseits bieten ökonomische Notwendigkeiten die Möglichkeit, die gesellschaftliche Relevanz der Disziplin zu untermauern, wenn sie einen wesentlichen Beitrag der Zuarbeit für die Wirtschaft leistet; andererseits gefährdet sie damit ihre Autonomieansprüche und gerät in legitimatorische Schwierigkeiten, wenn es gelten soll, ein umfassendes - eben nicht ökonomisch fokussiertes - Bildungsideal umzusetzen. Zudem könnte sich herausstellen, dass die Expansion der Beschäftigungsmöglichkeiten für Angehörige der pädagogischen Profession bzw. erziehungswissenschaftlichen Disziplin trotz der Deklaration einer Wissensgesellschaft und der Missionierung ihrer Mitglieder zu dem Glauben an die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ausbleiben muss, wenn die Gesellschaftsangehörigen weitestgehend selbstständig lernen (und lehren) müssen, um der intendierten Wirtschaftlichkeit gerecht werden zu können. Es muss also gefragt werden, ob Erziehungswissenschaftler und Pädagogen jenseits der fundamentalen Kindheitserziehung und -bildung überhaupt noch (in relevantem Ausmaß) für Lehr-Lern-Kontexte benötigt werden. Möglicherweise aus Gründen des Versuchs, Beschäftigungsfelder

---

<sup>4</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki> [Stand: 17.03.2008]

für die Angehörigen der eigenen Disziplin okkupieren zu wollen, lässt sich heute auf Seiten der Pädagogen mit entsprechendem Hochschulabschluss (oder Fachausbildung) ein Trend ausmachen, bei dem die Professionalität von un- und angelernten Lehrpersonen bzw. - allgemeiner - Vermittlern (permanent) in Frage gestellt wird. Dabei darf jedoch die Frage, ob entsprechend ausgebildete Personen tatsächlich so professionell sind, wie sie behaupten, bzw. ob eben die nicht entsprechend ausgebildeten Personen tatsächlich unprofessionell sind, logischerweise nicht von einer der beiden betroffenen Parteien beantwortet werden, wenn man objektive Ergebnisse anstrebt. Erziehungswissenschaftler, die selbst in Konkurrenz zu den Ungelernten lehrend tätig werden, stehen in erhöhtem Verdacht, der eigenen Befangenheit im Hinblick auf die Beantwortung dieser Frage zu erliegen. Eine möglichst objektive Antwort kann also nur von denjenigen erwartet werden, die zum einen genügend mit der Materie vertraut sind - vollkommen fachfremde Personen erscheinen diesbezüglich als denkbar ungeeignet - und denen zum anderen der Rückzug von der praktischen (normativ geprägten) erziehungswissenschaftlichen Anwendung hin zur neutralen Beobachtung von einer Metaposition aus gelungen ist - gefragt sind also empirische, erziehungswissenschaftliche Studien zu dem betreffenden Themenkomplex und nicht katalogartige Praxisratschläge. Dabei gilt es (auf längere Sicht), ganz grundsätzlich danach zu fragen, wie Menschen - und zwar nicht nur speziell ausgebildete Pädagogen - ihr Wissen an andere Personen vermitteln, welchen Konzepten sie dabei folgen und wie möglicherweise der Erfolg der Vermittlung überprüft wird. Die Vorstellung des homo discens - des lernenden Menschen - muss also - wenn er als soziales Wesen konzipiert werden soll, dass sich mit anderen Menschen im Austausch befindet und nicht allein von der Natur lernt - um die lehrende Perspektive ergänzt werden<sup>5</sup>.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Klärung dieser Frage leisten, indem sie exemplarisch die Erkenntnisse einiger Studien vorstellt, die sich im weitesten Sinne mit Handlungskonzepten von Personen in Lehr- und Vermittlungskontexten auseinandersetzen. In den Arbeiten von Bastian (1997) - „Kursleiterprofile und Angebotsqualität“ (vgl. Abschnitt 2) - und Hof (2001) - „Konzepte des Wissens“ (vgl. Abschnitt 3) - werden Kursleiter, die teilweise keine spezielle pädagogische Ausbildung vorweisen können, in institutionellen Bildungseinrichtungen untersucht. Dinkelaker hingegen eröffnet in seinen Beiträgen „Aktivierung,

---

<sup>5</sup> Eine besondere Variante des Zusammenhanges von lernendem und lehrendem Menschen kommt dabei der Beobachtung des Lernens *durch* das Lehren (→ docendo discimus) zu, welches bspw. Heinrich von Kleist (2003) in eindrucksvoller Weise darlegt.

Aufklärung, Selbstverbesserung“ (2007a) und „Selbstdarstellung und pädagogische Kommunikation“ (2007b) (vgl. Abschnitt 4) mit der Analyse von Zeitschriften einen Zugang zu einem Untersuchungsfeld, indem nicht nur Vermittler ohne entsprechende Ausbildung agieren, sondern die auch von ihrem organisationalen Rahmen her nicht primär pädagogisch ausgerichtet sind.

## **2. Biographische Erfahrung als Ausgangspunkt didaktischer Vermittlungskonzepte**

In ihrer Studie „Kursleiterprofile und Angebotsqualität“ widmet sich Bastian (1997) der Frage nach dem Fachverständnis bzw. dem Umgang mit dem eigenen Fachgebiet von Kursleitern der Hamburger Volkshochschule. Gemein ist den Befragten, dass sie Mal- und Zeichenkurse anbieten, wodurch Bastian zu der vorläufigen Annahme gelangt, dass das persönliche Interesse für künstlerische Belange bzw. Praxis der Kursleiter den Ausgangspunkt für die unterrichtende Tätigkeit bilden könnte. Schlussendlich will sie mithilfe einer Typisierung der Lehrenden herausfinden, in welchen Lehr-Lern-Kontexten sich welcher Vermittlungstyp besonders eignet. D.h., dass sie keine Überprüfung vornimmt, ob die Kursleiter einem normativ als erstrebenswert erachteten Kursleitertypus entsprechen oder nicht, sondern zunächst deskriptiv erfassen möchte, welche Typen vorliegen, ohne diesen jeweils eine allgemeine und umfassende Eignung bzw. Nicht-Eignung für institutionelle Vermittlungsszenarien schlechthin zu bescheinigen.

### *2.1 Forschungsdesign*

Bastian wählt, um dem Forschungsgegenstand gerecht werden zu können, ein qualitatives Forschungsdesign, bei dem sie zwanzig Kursleiter mittels problemzentrierter Interviews - jeweils von anderthalb bis zweieinviertel Stunden Dauer - hinsichtlich der Bedeutung von „ästhetischer Praxis“<sup>6</sup> (ebd., S. 32) und der Tätigkeit als Kursleiter befragt. Alle zehn männli-

---

<sup>6</sup> Da der konkrete Unterrichtsgegenstand in der vorliegenden Arbeit nicht von besonderem Belang ist, soll an dieser Stelle auf die genaue Darlegung des Begriffes „ästhetische Praxis“ (Bastian 1997, S. 32ff) verzichtet

chen und sieben der weiblichen Befragten können einen Hochschulabschluss - zumeist im künstlerischen Bereich - aufweisen; über die Hälfte der Probanden unterrichtet zusätzlich auch in anderen Kontexten. So könnten also bereits aufgrund dieser (wenigen) Informationen divergierende Selbstverständnisse der Befragten angenommen werden: sie könnten sich entweder als Künstler oder aber als Kursleiter verstehen. Weiterhin sind die Probanden zwar durchschnittlich bereits zehn Jahre an der Volkshochschule tätig - was die Annahme eines Kursleiterselbstverständnisses begünstigen könnte - allerdings fand über die Hälfte der Rekrutierungen dazu über den Bekannten- und Verwandtenkreis statt - was (neben persönlicher Bekanntschaft) wiederum eher für unterstellte fachliche statt didaktische Kompetenzen spräche. Diese Selbstverständnisse überprüft Bastian vor dem Hintergrund dreier „Dimensionen der ‚Alltagsbedeutung‘“ (ebd., S. 72) - nämlich der materiellen, der sozialen und der fähigkeitsbezogenen Bedeutung von ästhetischer Praxis und Kursleitertätigkeit. Dabei rekurriert sie auf den Alltagsbegriff von Heller (1978), der sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass das Alltagswissen nicht als Gegensatz zu fachlichem Sonderwissen, sondern als pragmatischer, das Selbst des Individuums kontinuierender Wissensbestand verstanden wird. Damit wird es ermöglicht, auch die Wissensformen, die vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlich möglicher (bzw. unterstelltermaßen objektiver) Wissensbestände einen marginalen oder aber fallspezifischen Status einnehmen würden, als solche zu verstehen, die den Alltag (bzw. das alltägliche Handeln) des einzelnen Menschen in pragmatischer Weise (mit-)strukturieren können. Kurzum: Bastian kann damit sowohl das individuelle Selbstverständnis der Befragten, deren Verständnis von Kursleitertätigkeit und deren Auffassung von ästhetischer Praxis als prinzipiell gleichwertige (oder sich gar gegenseitig bedingende) Wissensbestände begreifen.

Mit der Wahl der drei Bedeutungsdimensionen wird allerdings auch deutlich, dass sie nicht einem vollkommen unvoreingenommenen Forschungsdesign im Sinne der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1998) bzw. der Abduktion (vgl. Reichertz 2003) folgt, sondern ihre Un-

---

werden. Relevant ist lediglich, dass Bastian damit eine sehr allgemeine Vorstellung verbindet, die es ihr erlaubt, darunter sowohl das Denken in ästhetischen Kategorien als auch den Vollzug ästhetischer Handlungen - u. a. durch Produktion künstlerischer Erzeugnisse - verstehen. Ästhetik zeichnet sich insbesondere über die Möglichkeit aus, jenseits von der Funktionalität des Objektes angesiedelt zu sein (bzw. sein zu können) - ein Umstand, auf den auch bereits Bourdieu (1987, S. 85ff) verwies - und stattdessen in den Kontext sozialer Sinnsetzung von Produzenten und Rezipienten ästhetischer Produkte eingebunden zu werden (bzw. werden zu können).



tersuchung theoriegeleitet vorstrukturiert. Dabei geht sie zwar nicht so weit, dass man ihre Arbeit als hypothesentestend bezeichnen könnte, jedoch sind ihre extrahierten Kursleitertypen keine in der Weise im Feld vorgefundenen, sondern vor dem Hintergrund der Dimensionen materieller, sozialer und fähigkeitsbezogener Alltagsbedeutung konstruierte Typen. Da sie das Selbstverständnis der Befragten im Hinblick sowohl auf deren ästhetische Praxis als auch auf deren Kursleitertätigkeit beleuchtet, stellt sie zwei Typisierungen auf - zunächst eine im Bezug auf den Künstlerstatus (vgl. Abschnitt 2.2) und danach eine im Bezug auf den Lehrendenstatus (vgl. Abschnitt 2.3). Die im Titel ihrer Arbeit angekündigten Kursleiterprofile gründen - wie semantisch nicht anders zu erwarten - auf letzteren. Dabei folgt sie bei ihrer themenzentrierten Analyse jeweils den einzelnen Interviews, ohne die Bedeutungsmuster in einem frühen Status ihrer Untersuchung auf überindividueller Ebene zu verallgemeinern, wodurch es ihr möglich wird, (nahezu) bis zum Ende ihrer Interpretation biographische Erklärungen für die explizierten Bedeutungen der Befragten anzuführen.

Zusätzlich zu den Kursleiterinterviews beobachtet sie auch einige der Kurse und führt Interviews mit 23 Kursteilnehmern, allerdings fließen diese Daten in geringerem Maße in die Interpretation mit ein.

## *2.2 Künstlertypisierung - Die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes*

Hinsichtlich etablierter Berufsbezeichnungen im Bezug auf die ästhetische Praxis hält Bastian fest, dass sich die Befragten entweder als Bildende Künstler oder als Grafikdesigner verstehen könnten, „wobei ersteres dem Bereich der ‚freien Kunst‘, letzteres dem Bereich der ‚angewandten Kunst‘ zugeordnet wird“ (Bastian 1997, S. 96). Vierzehn - darunter neun männliche - Befragte orientieren sich dabei an dem Beruf des Bildenden Künstlers, während vier der Personen nicht zwischen diesen beiden Berufsbildern unterscheiden und deshalb beiden zugeordnet werden. Ein Befragter versteht sich primär als Kunstvermittler und orientiert sich daher gar nicht an den oben genannten Berufsbildern<sup>7</sup>. Die Tätigkeit als Kursleiter modifiziert das berufliche Selbstverständnis im ästhetisch-praktischen Bereich der Probanden nicht, sondern wird allenfalls als eine spezielle (möglicherweise vorübergehende) Anwen-

---

<sup>7</sup> Welchem Berufsbild der zwanzigste Befragte folgt, erwähnt Bastian nicht.

derung des künstlerischen Berufs gedeutet. Um dem explorativen Anspruch ihrer Arbeit gerecht werden zu können, verharnt Bastian jedoch nicht auf der Ebene offizieller Berufsbezeichnungen<sup>8</sup>, sondern entwickelt ihre Künstlertypisierung - wie bereits angesprochen - anhand der materiellen, der sozialen und der fähigkeitsbezogenen Bedeutungsdimension.

Die Gruppenangehörigen des ersten ästhetisch-praktischen Typs - fünf Männer und eine Frau - bezeichnet Bastian als „*[e]rfolgreiche KünstlerInnen*“ (ebd., S. 121). Sie könnten teilweise ausschließlich vom Verkauf ihrer Werke leben und betrachten daher ihre Kursleitertätigkeit eher als Nebenverdienst. Dennoch üben sie die Vermittlungstätigkeit dauerhaft - mindestens seit acht Jahren - aus und empfinden dies auch als Bereicherung für ihre eigenen künstlerischen Aktivitäten. Mit dem materiellen Erfolg gehen auch relativ ausgeprägte Kontakte mit anderen Künstlern bzw. kulturell versierten Personen einher, die teilweise aus der Zeit des Studiums resultieren und sich beispielsweise in Form von gemeinsamen Ausstellungen äußern. Neben dem fachlichen Gewinn, den diese Gruppe aus ihrer Lehrtätigkeit zieht, bewertet sie auch den sozialen Umgang mit den Teilnehmern als positiv. Möglicherweise aufgrund des vergleichsweise eher fortgeschritteneren Alters geben diese Befragten an, für ihre künstlerische Betätigung weitestgehend ausreichende Zeitrressourcen zur Verfügung zu haben; zudem nennt Bastian in diesem Zusammenhang auch die geringeren familiären Verpflichtungen von Männern als Begründung. Diese Gruppe der erfolgreichen Berufskünstler ist in der Lage, den Gegenstand ihres Berufes - nämlich die ästhetische Praxis - sowohl als Instrument zu nutzen, um ihre eigenen Fähigkeiten auszubauen, als auch bei anderen Menschen die Kunst als Möglichkeit sozialen Ausdrucks bzw. sozialer Kommunikation und Partizipation zu verstehen und darüber hinaus auch - etwa im Hinblick auf Angemessenheit - zu bewerten.

Zum zweiten ästhetisch-praktischen Typ gehören nach Bastian die „*[b]rotlosen KünstlerInnen*“ (ebd., S. 122). Wie die Bezeichnung bereits vermuten lässt, kann diese aus vier Frauen und einem Mann bestehende Gruppe ihren Lebensunterhalt nicht durch die ästhetische Praxis sichern, sondern bestreitet ihren Hauptverdienst durch die Kursleitertätigkeit. Dennoch gelingt es ihnen, sich gerade durch ihre Lehrtätigkeit im kreativen Bereich als

---

<sup>8</sup> Beide Bezeichnungen werden derzeit von der Bundesagentur für Arbeit als tatsächliche Berufe erfasst: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=59230>, <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=15506> und <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=59260> [Stand: 17.03.2008].

Künstler zu verstehen. Der sowohl fachlich als auch menschlich positiv bewertete Kontakt zu den Kursteilnehmern und die soziale Anerkennung der berufsartigen Lehrbeschäftigung durch das private Umfeld scheint dabei das materielle Manko aus der Künstlertätigkeit zu kompensieren. Obwohl diese Gruppe - trotz ähnlichen Durchschnittsalters - im Schnitt kürzer an der Volkshochschule tätig ist als die erste Gruppe, empfinden auch sie die statussichernde Lehrtätigkeit als Dauerbeschäftigung. Im Hinblick auf den Ausbau eigener Fähigkeiten nimmt die eigene ästhetische Praxis eine relativ geringe Bedeutung ein, so dass eigene Fachkompetenz vornehmlich in den Kursen erworben wird. Anders als bei der ersten Gruppe, die ihren Künstlerstatus primär durch den offensichtlichen, materiellen Erfolg legitimieren kann, erkennen diese fünf Befragten also einen alternativen Legitimationsweg in der Kursleitertätigkeit. Bastian erklärt dies u.a. mit dem Geschlecht der Betroffenen und hält fest, dass sich Frauen tendenziell schlechter im künstlerischen Bereich (finanziell erfolgreich) etablieren können, dafür allerdings auch seltener den Hauptverdienst in Familien und Partnerschaften bestreiten müssen.

Vier (vergleichsweise junge) Männer bilden die Gruppe des dritten ästhetisch-praktischen Typs, den Bastian als „[j]obbende Künstler“ (ebd.) bezeichnet. Da sie mit ihrer Künstlertätigkeit allein nicht den Lebensunterhalt bestreiten können, sind auch sie auf das Honorar aus der Kursleitertätigkeit angewiesen. Anders als bei den brotlosen Künstlern wird dieser Status jedoch als verhältnismäßig unbefriedigend empfunden und die Beschäftigung an der Volkshochschule lediglich als Übergangslösung auf dem Weg zum erhofften finanziellen Erfolg durch die künstlerische Tätigkeit allein deklariert. Der soziale Kontakt zu den Kursteilnehmern erscheint eher als lästig und auch fachlich als wenig gewinnbringend. Im Gegensatz zu den Brotlosen erfahren sie auch keine Anerkennung im sozialen Umfeld für ihre Lehrtätigkeit, sondern erscheinen als Künstler, die (bisher) einfach erfolglos waren. Ähnlich wie die erfolgreichen Künstler pflegen auch sie Kontakte zu anderen Personen des künstlerischen und kulturellen Milieus und bauen ihre Fachkompetenzen primär durch die individuelle kreative Betätigung aus. Das Hauptmerkmal dieser Gruppe ist also die Differenz aus dem Selbstanspruch - nämlich ein materiell erfolgreicher Künstler sein zu wollen - und dem Status quo - diesem Selbstanspruch (noch) nicht gerecht zu werden -, bei dem die Kursleitertätigkeit als materiell notwendiges Übel interpretiert wird, das zeitliche Ressourcen beansprucht und somit der Selbstverwirklichung entgegenwirkt.

Die fünf (vergleichsweise jungen) Frauen des vierten ästhetisch-praktischen Typs nehmen sich gar nicht als (berufsartige) Künstler wahr, sondern begründen ihre ästhetische Praxis auf anderem Wege (vgl. dazu Abschnitt 2.3). Hinsichtlich der finanziellen Bedeutung von kreativer und lehrender Beschäftigung unterscheiden sie sich stark voneinander, wohingegen ihnen gemein ist, dass sie - entsprechend ihrem Selbstverständnis als „*Nicht-Künstlerinnen*“ (ebd., S. 123) - durch ihre eigene ästhetische Praxis keinen Anstieg fachlicher Kompetenz erwarten. Weiterhin sind sie nicht in kulturelle oder künstlerische Netzwerke eingebunden, sondern tauschen sich primär mit den Kursteilnehmern über fachliche Belange aus. Ihre Kursleitertätigkeit wird im persönlichen Umfeld als positiv gewertet und sie selbst erachten auch den menschlichen Umgang in den Kursen als gewinnbringend.

Bastian deutet einen großen Teil dieser (ersten) Typisierung durch das Geschlecht der Befragten<sup>9</sup>: während die Männer also tendenziell eher ein materielles Interesse mit ihrer künstlerischen Betätigung verbinden, scheinen die Frauen aus der Integration kreativer Praktiken in die sozialen Kontexte der Kurse profitieren zu können. Bei den männlichen Befragten lässt sich dann anhand der Feststellung, ob die finanziellen Erwartungen erfüllt werden oder nicht, eine Einteilung in die Erfolgreichen und die Jobbenden vornehmen. Erstere bewerten die Kursleitertätigkeit als positiv, denn sie bietet die Möglichkeit, den eigenen Erfolg vor einem konkreten Publikum zu inszenieren und zu erweitern; letztere sehen sich eher in ihrem Erfolgsstreben durch die Lehrtätigkeit behindert. Für die weiblichen Kursleiter ist die Lehrtätigkeit selbst - und damit einhergehend die soziale Anerkennung - zufriedenstellend. Dabei können die Kurse sogar als Freiräume für den Vollzug ästhetischer Praxis genutzt werden, wenn trotz (teilweise familiär bedingter) zeitlicher Restriktionen die eigene Kreativität durch ihre Kontextualisierung in den Volkshochschulkursen als berufsförmig und/oder nützlich legitimiert werden kann - das erfolglose und nicht sozial kontextualisierte Malen im Hobbykeller hingegen könnte vom sozialen Umfeld nur allzu leicht als Zeitverschwendung deklariert werden. Die Unterscheidung in Brotlose und Nicht-Künstlerinnen resultiert dabei aus der eigenen Verortung im Hinblick auf den Künstlerstatus, der - anders als bei den männlichen Befragten - nicht objektiv-materiell messbar, sondern subjektiv definierbar ist. Abschließend stellt Bastian fest, dass alle vorgebrachten Deutungen im Bezug auf die Kursleitertätigkeit

---

<sup>9</sup> Nach der Typisierung von Bastian besteht die einzige Abweichung von einem klaren geschlechtsspezifischen Modell darin, dass eine weibliche Befragte zu den erfolgreichen und ein männlicher Befragter zu den brotlosen Künstlern gehört.

egoistische Motive darstellen und niemand der Befragten beispielsweise auf bildungsideelle Begründungen im Hinblick auf die zu unterrichtenden Kursteilnehmer zurückgreift (vgl. ebd., S. 125).

### 2.3 Kursleitertypisierung - Didaktische Handlungskonzepte und Kursleiterorientierung

Zunächst stellt Bastian fest, dass die Vorstellungen der Kursleiter dazu, wie sie selbst lernen, nicht unbedingt zu spezifischen Vermittlungskonzepten für die Volkshochschulkurse führen müssen. Die Hälfte der Befragten führt das eigene Fachwissen auf mehr oder minder bewusste Aneignungsweisen - seien sie organisierter oder autodidaktischer Art - zurück und haben damit teilweise eine gesicherte Legitimation für die in den Kursen vermittelten Inhalte ‚zur Hand‘. Daneben nutzt die Mehrheit die selbst praktizierte, ästhetische Betätigung zum Ausbau eigener künstlerischer Kompetenzen und verweist auf die Notwendigkeit, theoretisches Wissen im Kunstbereich auch anwenden (können) zu müssen. Die erfolgsversprechende eigene Praxis wird dann (nur) teilweise in den Kursen versucht, umzusetzen (bzw. die Rahmenbedingungen für eine Umsetzung anzubieten). Für einige der Befragten - insbesondere die Nicht-Künstlerinnen - hat die ästhetische Praxis einen (selbst-)therapeutischen Charakter und wird zum Teil durch Weltbilder - wie etwa dem anthroposophischen - geleitet oder als Akt der Gesellschaftskritik - beispielsweise im Hinblick auch emanzipative Bestrebungen - verstanden. Dabei kann mit der persönlichen Instrumentalisierungsstrategie im Hinblick auf Kreativität eine dementsprechende Erwartungshaltung an die Kursteilnehmer einhergehen, wobei von letzteren eine ähnliche Strategie erhofft werden könnte. Anhand der Kriterien wie und welche Segmente der eigenen Erfahrungswelt der Kursleiter den Teilnehmern vermittelt werden, ermittelt Bastian vier verschiedene Typen.

Sieben der Befragten - die erste Gruppe - bezeichnet Bastian als ‚*Fachorientierte*‘ (ebd., S. 138), die von der Annahme ausgehen, dass im Hinblick auf die ästhetische Praxis der Kursteilnehmer ein unbedingtes Grundwissen zu erlernen ist und dass Teilnehmer anhand des Grades ästhetisch-praktischer Kompetenz in Kategorien wie ‚Anfänger‘ und ‚Fortgeschrittene‘ geteilt werden können. Der Bezugspunkt in den Kursen ist für diese Leiter der Vermittlungsgegenstand selbst und erhält dadurch, dass es sich hierbei (primär) um katalogisiertes (oder zumindest katalogisierbares) Wissen - etwa Faktenwissen zu Kunstepochen, Künstlern

und Kunststilen - handelt, eine Legitimation, die den Eindruck gesamtgesellschaftlicher Zustimmung erweckt (bzw. erwecken soll). Die soziale Form der Kurse hat dabei letztlich keinen eignen Zweck, sondern dient lediglich der Zuwendung zum Vermittlungsgegenstand; die Anwendung (bzw. die Überprüfung der Anwendbarkeit) der Erkenntnisse obliegt damit zum großen Teil den Teilnehmern selbst und ist (teilweise) jenseits der Kurse zu praktizieren. Für Kursteilnehmer, die selbst der Vorstellung folgen, dass sie erst nach dem Erwerb notwendiger Grundkenntnisse selbige in Eigenregie praktisch einzusetzen vermögen, kann diese Vermittlungsform trotz der relativ geringen Teilnehmerorientierung der Kursleiter dennoch gewinnbringend sein (bzw. so empfunden werden). Alle Fachorientierten verstehen sich als Künstler; während die Erfolgreichen unter ihnen die Unhinterfragbarkeit der Relevanz des jeweils vermittelten Inhalts mit dem Verweis auf ihren Erfolg sichern können, deuten die weniger erfolgreichen Fachorientierten auf ihre durch die Ausbildung erworbene formale Kompetenz. Der Umstand, dass einige Kursleiter dieses Typs die ästhetische Praxis dazu nutzen, individuelle Belange künstlerisch zu thematisieren, führt jedoch nicht (oder selten) dazu, dass sie innerhalb der Kurse den Teilnehmern den Freiraum dazu bieten, dies auch zu praktizieren - immerhin haben sie aus Sicht der Kursleiter dazu auch noch nicht notwendigen Fähigkeiten.

Dem zweiten Typus, den „*FachberaterInnen*“ (ebd., S. 143), gehören nach Bastian ein erfolgreicher und drei jobbende männliche Künstler und zwei Nichtkünstlerinnen an. In ihren Kursen wird je nach Bedarf auch Fachwissen vermittelt, allerdings nicht auf einen notwendigen Wissenskanon rekurriert, sondern die Interessen der Kursteilnehmer zum Anlass genommen, Inhalte anzubieten. Dabei hat der Vermittlungsgegenstand also isoliert keinen eigenen Wert, sondern kann nur mithilfe der Kontextualisierung durch die Teilnehmer Sinn entfalten. Den geringen Anteil an Erfolgreichen deutet Bastian dahingehend, dass für die hier Betroffenen die Kenntnis von Fachwissen allein noch keinen Erfolg für die persönliche Karriere verspricht und deshalb nur als ein Angebot unter mehreren im Kursgeschehen eingebracht wird. Von den Kursteilnehmern wird erwartet, dass sie ihre Belange und Bedarfe kommunizieren, damit die Kursleiter ihrer Beraterrolle gerecht werden können. Im Hinblick auf die pluralen Sinnsetzungsmöglichkeiten von Individuen begegnen diese Kursleiter den Teilnehmern mit recht hoher Dynamik bezüglich der Vermittlung von eigener Erfahrung und eigenem Wissen. Die Lehrenden haben hierdurch auch die Möglichkeit, von den Teilneh-

mern bzw. deren Zugangsweisen zur ästhetischen Praxis zu lernen. Bei der Beobachtung der Teilnehmer fällt auf, dass hier insbesondere die Personen von dem Vermittlungskonzept dieses Kursleitertyps profitieren können, die bereits über Vorwissen im kreativen Bereich - etwa durch Ausbildungen zu Dekorateurs - verfügen, während die Fachorientierten eher ‚Wissen für Unwissende‘ anbieten.

Der dritte Typ - die drei „*Prozessorientierten*“ (ebd., S. 148) - unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Unterrichtsgestaltung nicht wesentlich von den Fachberatern, allerdings fokussieren sie nicht so sehr die Passung zwischen Vermittlungsangebot und Bedürfnissen auf Seiten der Teilnehmer, sondern eher den Vollzug kreativen Handelns selbst. Der Kurs soll für die Teilnehmer die Möglichkeit bieten, die eher ‚einsame Tätigkeit des Malens und Zeichnens‘ in einer sozialen Gruppe zu praktizieren. Dementsprechend wird der soziale Kontakt zu den Teilnehmer positiv und sowohl fachlich als auch weitergehend gewinnbringend gewertet. Von den Teilnehmern wird also grundsätzliche kreative Kompetenz erwartet bzw. selbige wird ihnen unterstellt.

Als vierten Typ macht Bastian schließlich die „*Persönlichkeitsorientierten*“ (ebd., S. 151) ausfindig. Die dazugehörigen vier Frauen erkennen in der Praxis von Ästhetik einen therapeutischen Akt, der weltanschaulich begründet oder auf Selbstverwirklichung ausgerichtet sein kann. Diese Kursleiterinnen schätzen die mit der Kurssituation einhergehenden Sozialkontakte, erwarten jedoch von den Teilnehmern, dass auch sie die ästhetische Praxis in den Dienst derselben Weltanschauung stellen oder demselben Emanzipationsziel entgegenstreben. Damit geht zwar eine Begrenzung der Sinnsetzungsmöglichkeiten einher, jedoch kann eben dies von Teilnehmern gewünscht werden. Die Beobachtungen der Kurse und die Befragung der Teilnehmer zeigen - so Bastian -, dass die Erwartungen der Teilnehmer weitestgehend erfüllt werden, wobei sie darauf verweist, dass Personen, die die entsprechenden Kurse (möglicherweise) abgebrochen haben, nicht dazu befragt werden konnten, ob ihnen die vorgegebene Sinndeutung von Kreativität durch die Kursleiterinnen und die fehlende Vermittlung von Faktenwissen als störend empfunden wurden.

Bastian (ebd., S. 157) verweist darauf, dass diese idealtypische Kategorisierung nicht real den Unterschieden zwischen Kursleitern entspricht und dass sich durchaus auch Hybridformen ausfindig machen lassen. Weiterhin können die jeweiligen Teilnehmer das Unterrichtsgeschehen der Kursleiter beeinflussen und sie möglicherweise auch zu einer grundsätzlichen

Modifizierung ihres Vermittlungskonzeptes zu bewegen. Es lässt sich jedoch - so Bastian - konstatieren, dass die persönliche Faszination(sweise) des Kursleiters hinsichtlich des Vermittlungsgegenstands maßgeblich dessen didaktisches Handeln beeinflusst. Die Unabhängigkeit von Lehrplänen an Volkshochschulen eröffnet den Kursleitern dabei einen großen Gestaltungsspielraum, in dem die diversen Unterrichtskonzepte nach Bastian prinzipiell als gleichwertig zu betrachten sind, solange eine Adressatengruppe für eben dieses Konzept existiert. Wenn jedoch stark gegenläufige Kursleitungskonzepte in je unterschiedlichen Anwendungsbereichen der Weiterbildung zum Erfolg führen können, werden auch statische Bewertungskriterien für die Professionalität freiberuflicher Kursleiter in Frage gestellt. Statt an die Kursleiter die Anforderung zu stellen, ihre persönliche Bedeutung des Vermittlungsgegenstandes auszublenden und im Kursgeschehen teilnehmerorientiert zu handeln, fordert Bastian, dass Bildungsangebote kursleiterorientiert geplant werden müssten. Damit wäre Qualität von Bildungsangeboten nicht allein den Kursleitern abzuverlangen, sondern sie wäre auch „Folge eines bewußten Einsatzes ihrer fachlichen Kompetenzen“ (ebd., S. 170). Da jedoch nicht stets erkennbar ist, welches Kursleiterprofil ein Volkshochschuldozent aufweist, bedarf es einer didaktischen Weiterbildung der Kursleiter - die auch weniger förmlich im Rahmen des regelmäßigen Austausches mit Kollegen verlaufen kann -, deren primärer Zweck darin besteht, den Kursleitern ihr Profil ins Bewusstsein zu rufen und sie damit auch gezielter einsetzen zu können.

#### *2.4 Die Bedeutung von Kursleiterprofilen für Vermittlungskonzepte*

Mit der Arbeit von Bastian (1997) liegt ein Beitrag vor, bei dem die Vermittlungskonzepte von Personen, die im Wesentlichen keine pädagogisch-didaktische Ausbildung absolviert haben aber dennoch in diesem Bereich tätig sind, auf ihre Ursprünge hin untersucht wurden. Da sie davon ausgeht, dass die persönliche Bedeutung des zu vermittelnden Inhaltes bzw. der zu vermittelnden Fähigkeiten erheblichen Einfluss auf das didaktische Konzept ausübt, stellt sie ihrer Kursleitertypisierung eine Kategorisierung der Künstler voran. Die jeweiligen Bedeutungen des fachlichen Gegenstandes werden in Bastians Analyse zu weiten Teilen biographisch erklärt, was zwar im Kontext einer Studie über Leiter einer einzigen Bildungsein-



richtung von Kursen zu einem einzelnen Thema praktikabel ist, jedoch in den von ihr geforderten Planungsprozessen wahrscheinlich nicht effektiv zum Einsatz kommen kann.

Damit liefert Bastians Studie im Hinblick auf die Themenstellung der vorliegenden Arbeit insbesondere die Forderung, dass auch Personen, die keine pädagogisch-didaktische Ausbildung absolviert haben, ein Bewusstsein für ihre impliziten didaktischen Konzepte entwickeln müssen. Didaktische Kompetenz basiert somit im Wesentlichen auf der Fähigkeit zur Selbstreflexion im Hinblick auf eine spezielle Kategorie von Handlungsmustern. Wenn (optimistischer Weise) davon ausgegangen werden kann, dass eine relevante Anzahl von Individuen prinzipiell in der Lage ist, das eigene Handeln (auch im Hinblick auf biographische Entwicklungen) zu reflektieren, dann bedarf es in erster Linie der Sensibilisierung der Betroffenen für die didaktische Perspektive, aus der heraus sie ihr Handeln bewerten soll(t)en.

Im Folgenden soll eine Typisierung von Vermittlungskonzepten - die bei Bastian weitgehend biographisch gedeutet und hergeleitet wurde - eher im Hinblick auf den Transfer von wissenschaftstheoretischen Konzepten der Kursleiter zu den konkreten didaktischen Handlungen (bzw. Handlungsmustern) vorgestellt werden.

### **3. Wissenstheoretisch legitimierte Vermittlungskonzepte**

Im Rahmen ihrer Studie „Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens“ geht Hof (2001) davon aus, dass Kursleiter unterschiedliche subjektive Theorien zu Wissen (und dessen Erlangung) haben und dadurch in spezifischer Weise didaktisch handeln. Dazu befragt sie Kursleiter, die in verschiedenen (Bildungs-)Einrichtungen Kurse zu diversen Themen anbieten, um deren Wissenskonzepte typisierend zu beschreiben. Sie untersucht weiterhin die „subjektiven Vorstellungen über Unterricht und seine institutionellen Bedingungen“ (ebd., S.14) und entwickelt daraus - gekoppelt mit der Typisierung der Wissenskonzepte - eine Unterrichtstheorie. Wie auch Bastian (1997) entwickelt sie kein normativ als erstrebenswert erachtetes Unterrichtsmodell und misst den Grad von dessen Erreichung, sondern geht in ihrer Arbeit rein deskriptiv vor.

### 3.1 Forschungsdesign

Mit fünfzehn weiblichen und acht männlichen Kursleitern führt Hof explorative, problembezogene Interviews und befragt sie - neben persönlichen Angaben - zu ihrer Tätigkeit als Kursleiter und ihrem diesbezüglichen didaktischen Konzept. Sie erwartet, dadurch eher an Informationen zu den Wissenskonzepten der Befragten zu gelangen als durch direkte Nachfrage nach dem Wissensverständnis der Interviewpartner - dennoch erfragt sie letzteres zusätzlich. Bei den Kursleitern handelt es sich um eine heterogenere Gruppe mit unterschiedlichen Ausbildungen - von der Ausbildungslosigkeit bis hin zum Biologiestudium -, mit Lehraufträgen zu diversen Inhalten - vom Kräuterkurs bis zum Führungskräfte-Training - und in verschiedenen institutionellen Kontexten - von konfessionellen Einrichtungen bis hin zu den Gewerkschaften (vgl. Hof, S. 27f).

Die Interpretation der Interviews nimmt Hof themenzentriert vor, so dass sie ihr mehrdimensionales Wissensmodell schematisch und vom Einzelfall losgelöst präsentieren kann; biographische Erklärungen - wie bei Bastian (1997) - spielen hier weitestgehend keine Rolle. Sie analysiert die Daten insbesondere anhand der Dimensionen des Welt- und Subjektbezuges des Wissens und der Wege zu dessen Erlangung (vgl. Abschnitt 3.2). Des Weiteren werden unterschiedliche Unterrichtsverständnisse ermittelt (vgl. Abschnitt 3.3), um schließlich ein komplexes Wissens- und Unterrichtsmodell präsentieren zu können (vgl. Abschnitt 3.4).

### 3.2 Wissenskonzepte - Welt- und Subjektbezug

Zunächst stellt Hof (2001, S. 35f) fest, dass Wissen typischerweise aus der Perspektive des wirklichkeitsbezüglichen Ausmaßes einerseits und der Relation zum wissenden Subjekt andererseits betrachtet und erklärt wird. Unter der „*Natur des Wissens*“ (ebd., S. 39) versteht sie - im Rekurs auf Hofer und Pintrich (1997) - „die Frage nach der Gewissheit des Wissens und [...] der Einfachheit“ (Hof 2001, S. 39) - also dem Grad des Anspruchs, die Realität abbilden zu können, und dem Grad der Komplexität. Hingegen bezeichnet sie mit dem „*Prozess des Wissens*“ (ebd., S. 40) die Frage nach dem Ursprung von Wissen und der Transformation in wirklichkeitsbeanspruchende Wissensbestände.

Im Hinblick auf die „Natur des Wissens“ (ebd., S. 39) macht Hof drei Perspektiven ausfindig. Nach der ersten Vorstellung bietet die Welt dem Individuum einen prinzipiell erfahrbaren Wissensbestand an, den es sich aneignen kann bzw. sogar soll. Dabei schwanken die Vorstellungen darüber, für wie gesichert dieses Wissen gelten kann und welche Methoden sich bestmöglich zu dessen Vermittlung eignen, gemein ist ihnen jedoch, dass durch die Wissensaneignung die Fähigkeit des (kompetenten) Handelns erwirkt werden soll. Erst in der Handlung in Bezug auf die Welt erhält das Wissen um die Welt seinen Wert und seine legitimierte Relevanz. So lassen sich auch keine klaren Gegenüberstellungen von Faktenwissen und Handlungswissen ausmachen, da das Wissen um Fakten eben Handlungen bewirken (können) soll. Da das Wissen nach dieser Vorstellung letztlich nur dem Zweck des Handelns dient, bezeichnet Hof dies als „*instrumentalistische Perspektive*“ (ebd., S. 54). Nach dem zweiten Verständnis stellt die Kognitionsfähigkeit, die durch explizites Faktenwissen erreicht wird, nur einen Teil des Einflusses auf das Handeln dar. Daneben wirken sich auch Emotionen auf das Handeln (bzw. die Handlungskonzepte) aus; diese werden - so Hof (vgl. ebd.) - eher durch intuitives als durch explizites Wissen bestimmt. Entsprechend der zwei Quellen, die je nur zum Teil auf das Handeln einwirken, nennt sie dieses Wissensverständnis die „*partikularistische Perspektive*“ (ebd.). Auch hier soll das Wissen bestenfalls in der Handlung erlernt werden, darüber hinaus muss es aber auch erlebt werden, um somit das intuitive Wissen dementsprechend prägen zu können; Handlung ist hier also nicht lediglich Zweck des Wissens, sondern auch eine Methode zu dessen Aneignung. Die dritte, die „*konstruktivistische Perspektive*“ (ebd.), fokussiert nicht mehr die Welt, über die Wissen angeeignet werden kann, sondern das Subjekt, das sein Wissen um die Welt selbst erzeugt - bzw. seine Welt wissend selbst erzeugt (vgl. Maturana/Varela 1987). Nicht die Welt selbst ist nunmehr Ausgangspunkt didaktischen Agierens, sondern die Welt, wie sie sich für das betroffene Subjekt darstellt, denn nur nach deren Regeln kann ein neues Wissensangebot vom Subjekt ‚verarbeitet‘ werden. Die Handlungen des Subjektes in der überindividuellen Welt gewinnen insofern an Bedeutung, als sie Aufschluss über die Beschaffenheit der individuellen Welt geben können. Zusammenfassend stellt Hof also drei Perspektiven gegenüber, die sich in unterschiedlicher Weise auf die Welt und das Subjekt beziehen: in der *instrumentalistischen* wird das Wissen in Bezug zur Welt, in der *konstruktivistischen* in Bezug zum

Subjekt und in der *partikularistischen* Perspektive in Bezug zur Welt und zum Subjekt gesetzt (vgl. Hof 2001, S. 65).

Neben der Beschaffenheit des Wissens stellt Hof - nach der Feststellung, dass die Aneignung des persönlichen Wissens der Kursleiter von diesen im Wesentlichen auf konkrete Erlebnisse, reflektierte Erfahrungen und theoretisches Studium zurückgeführt wird - fünf Wissenserwerbsmodelle vor, die den „Prozess des Wissens“ (ebd., S. 40) beschreiben sollen. Das erste Konzept bezeichnet sie als „*Rezeptionsmodell*“ (ebd., S. 57), nach dem Wissen vermittelt und vom Rezipienten als Produkt erfahren werden soll. Bei dem „*Imitationsmodell*“ (ebd. S. 63) werden insbesondere in Form von Rollenspielen oder ähnlichen perspektivenverändernden Übungen (teilweise problematisierte) Situationen erzeugt, in denen Handlungsrichtlinien über Erfolg oder Nicht-Erfolg der ‚Simulation‘ entscheiden sollen. Dabei wird angestrebt, das für erstrebenswert erachtete Handlungskonzept auf Seiten der Lernenden zu verinnerlichen. Auch nach dem „*Erfahrungsmodell*“ (ebd. S. 58) soll Wissen erlebbar sein, wozu methodisch insbesondere auf Fallbeispiele und Anwendungsübungen zurückgegriffen wird, jedoch ist es gegenüber dem Imitationsmodell im Hinblick auf die normative Frage danach, welches Handeln erwünscht wird, offener. Durch das „*Diskursmodell*“ (ebd. S. 60) sollen insbesondere implizite Wissensbestände auf Seiten der Lernenden (bzw. der zu Beratenden) expliziert werden, um ihnen somit Handlungsalternativen zu eröffnen. Das „*Verwendungsmodell*“ (ebd. S. 61) schließlich setzt an einer Auseinandersetzung mit bereits vorgegebenen Handlungsalternativen - etwa aus der Literatur - an und geht beispielsweise der Frage nach deren Angemessenheit nach. Auch diese fünf Modelle überträgt Hof auf ihr dreigliedriges Bezugsmodell: während *Rezeption* und *Imitation* dann zum Einsatz kommen, wenn davon ausgegangen wird, dass Wissen für die Welt (instrumentalistische Perspektive) angeeignet wird, bilden die Betonung persönlicher *Erfahrung* und der Mitteilung selbiger im *Diskurs* Ausgangspunkte, um der Subjektgebundenheit des Wissens (konstruktivistische Perspektive) gerecht zu werden; die Abwägung im Hinblick auf die *Verwendung* von Wissen spiegelt den Doppelbezug zur Welt und zum Subjekt (partikularistische Perspektive) wieder.

Hof überträgt also die drei Perspektiven und die fünf Wissenserwerbsmodelle in eine Unterscheidung von Konzepten danach, ob und zu welchen Teilen Wissen welt- oder subjektbezüglich verortet wird. Weiterhin stellt sie fest, dass es Divergenzen hinsichtlich der Bedeu-

tung von Handlung zu geben scheint - so soll sie den Zweck hier und eine Methode dort darstellen. Das Ergebnis war zwar im Wesentlichen zu erwarten, allerdings gewinnt diese Einsicht vor dem Hintergrund der folgenden Analyse der Unterrichtskonzepte an Bedeutung, hebt man auf eine Schematisierung von Wissenskonzepten ab.

### 3.3 Unterrichtskonzepte - Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von Wissenskonzepten

Die Betrachtung von Unterricht erfordert auch eine Reflexion der organisationalen Rahmenbedingungen, in denen er stattfindet. Deshalb legt Hof zunächst die unterschiedlichen Merkmale der Unterrichtskonzeption der Kursleiter dar, um anschließend einige institutionelle Einflüsse vorzustellen.

Sie stellt fest, dass sich der unterrichtende Akteur seiner Zielsetzung, seines Selbst- und seines Teilnehmerverständnisses, seiner didaktischen Entscheidungen und seiner Methoden bewusst werden muss. Die *Absicht*, die mit der pädagogisch-didaktischen Tätigkeit verfolgt wird, variiert - entsprechend der Dimension(en) von Welt- und Subjektbezug - von der Schulung in fachlicher Hinsicht bis zur Bildung der Persönlichkeit. Auch das *Selbstverständnis* der Kursleiter verläuft zum Teil anhand der Bezugsunterscheidung. So rekurren die „Fachexperte[n]“ (ebd., S. 89) auf ihren eigenen (weltbezüglich gesicherten) Wissensbestand, über den sie verfügen, und versuchen diesen den Bildungsteilnehmern (in Auszügen) zu vermitteln. Die „Methodenexperte[n]“ (ebd.) können auf ein ausgeprägtes Repertoire an Möglichkeiten zurückgreifen, Handlungsräume für die subjektiv Lernenden (bzw. zu Beratenden) zu offerieren, in denen diese Alternativen abwägen und/oder (simulierte) Entscheidungen treffen können. Daneben macht Hof allerdings auch den Typ des „Gesprächspartner[s]“ (ebd.) ausfindig, der - wie auch der Methodenexperte - das Subjekt als Bezugspunkt wählt, allerdings weniger von einer Defizitannahme auf Seiten des Lernenden ausgeht, sondern die pädagogische Kommunikation als Mittel der Bewusstwerdung von bereits vorhandenem Wissen bei den Bildungsteilnehmern und Beratungsklienten und des Austausches über Handlungsoptionen versteht. Die Wahrnehmung der *Teilnehmer* hängt jedoch nicht nur davon ab, ob man ihnen ein Defizit unterstellt oder nicht, sondern auch, ob sie in der Lage sind, selbiges zu diagnostizieren oder inwieweit sie auch dabei Unterstützung benötigen. Weiterhin ist nicht unerheblich, ob die Betroffenen freiwillig an Bildungsveranstaltungen teilnehmen; auch die

Ausrichtung einer etwaigen Verpflichtungsempfindung - ob man also ein Bildungsangebot wahrnimmt, weil sich in der Vergangenheit ein dementsprechender Anlass ergab oder weil in der Zukunft ein spezifischer Zustand angestrebt wird - spielt eine wesentliche Rolle. Bei (bzw. vor) der Vermittlung von *Inhalten* muss darüber entschieden werden, inwieweit ein Thema sach- oder teilnehmergeerecht aufbereitet wird - was wiederum durch den Welt- und Subjektbezug beeinflusst wird. Dies hat Auswirkungen auf die *Methoden*, die eingesetzt werden: bei der Vermittlung von Wissen über die Welt müssen komplexe Zusammenhänge vereinfacht dargestellt werden, während mit subjektbezüglich ausgerichteten Methoden möglichst Situationen für die Lernenden erzeugt werden sollen, in denen sie Erfahrung sammeln (können).

Im Hinblick auf organisatorische Einflussfaktoren gehen mit der *Freiwilligkeit* der Teilnahme auch zum Teil Erwartungen bezüglich des Erlangens von *Abschlüssen und Zertifikaten* einher. Manche der Befragten verweisen dementsprechend auf eine Prüfungsorientierung seitens der Teilnehmer. *Materielle Anreize* lassen sich sowohl für die Kursleiter - in Form des Dozenten honorars - als auch zum Teil für die Teilnehmer - durch etwaige mit dem Kursbesuch einhergehende Vergütungen - ausmachen. Die *zeitliche Organisation* eines Bildungsangebotes kann dabei insofern Auswirkungen auf die didaktischen Konzepte haben, als Langzeitkurse mehr Freiraum für die Erprobung und die Modifikation von Vermittlungskonzepten bieten. Darüber hinaus beeinflussen auch das *Thema bzw. der Unterrichtsgegenstand* und der *Träger*, für den der Kurs angeboten wird, die Form der Darbietung. Hof fasst die verschiedenen organisationalen Merkmale zu drei Institutionstypen zusammen: die „abschlussbezogene[n], interessenbezogene[n] und problembezogene[n] Weiterbildungsinstitutionen“ (ebd., S. 122) - erstere scheinen von einem starken Weltbezug gekennzeichnet zu sein, während letztere beiden als Formen des Subjektbezuges zu deuten wären.

Mit ihrer Darlegung der Unterrichtskonzepte - einschließlich der organisationalen Rahmenbedingungen - verdeutlicht Hof zunächst, dass sich die Art des Wissenskonzeptes - mit dem Bezug entweder zur Welt oder zum Subjekt - auch in den Begründungen für die Unterrichtsgestaltung der Kursleiter wiederfinden lässt. Jedoch zeichnet sich bereits ab, dass diese eindimensionale Schematisierung allein nicht ausreicht, um ein mehr oder minder vollständiges Wissens- und Unterrichtsmodell zu konstruieren, wenn sich mitunter dritte (oder weitere)

Typen von Konzepten ausfindig machen lassen, die ein ‚Zwei-Seiten-Modell‘ in Frage stellen.

### 3.4 Ein wissenstheoretisches Modell von Unterrichtskonzepten

Neben der *Theorie des Wissens*, die sich - wie dargelegt - in Welt- oder Subjektbezug äußern kann, wirkt sich auch die Vorstellung zur „*Form des Wissens*“ (ebd., S. 130) auf die Unterrichtskonzeption aus. Hof unterscheidet hierbei zwischen „[e]pisodisch-narrative[m]“ und „[p]ropositional-paradigmatische[m] Wissen“ (ebd., S. 131) (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Wissens- und Unterrichtskonzepte



(zusammengefasste Darstellung von Hof 2001, S. 131 und S. 138)

Ersteres setzt an der Annahme der Notwendigkeit einer höheren Erlebbarkeit bzw. Erfahrbarkeit von Wissen auf Seiten der Lernenden an bzw. versucht diese zu erzeugen. Ist der Bezug zur Welt dominierend, soll das Wissen im Wesentlichen über Imitation erworben werden; das *Training* stellt das dementsprechende didaktische Konzept dar, das die persönliche Verinnerlichung von für notwendig befundenen (prozesshaften) Wissensbeständen gewährleisten soll. Heben Kursleiter auf die Ausbildung individueller Erfahrung ab, so werden sie ihren Unterricht maßgeblich *moderierend* gestalten. In beiden Fällen soll - trotz des Unterschiedes zwischen Welt- und Subjektbezug - eine Veränderung der Persönlichkeit erreicht werden, wodurch hier eher die Handlungsfähigkeit von Personen als deren kognitive Leistungsfähigkeit fokussiert werden.

Letzteres - also das „[p]ropositional-paradigmatische Wissen“ (Hof 2001, S. 131) - basiert im Hinblick auf die Form des Wissens auf der Vorstellung, das dieses zunächst als ‚kognitives Repertoire‘ vorläge und dann in konkreten Situationen in Handlung transformiert werden könnte. Die *Unterweisung* als rezeptionsorientierte Vermittlung vom Wissen über die Welt ist dabei nur eine Form der fachlichen Schulung. Auch der Diskurs - bei dem die subjektive Perspektive der Lernenden fokussiert wird und der Kursleiter insbesondere *beratend* tätig wird (bzw. werden sollte) - dient letztlich der Ausbildung kognitiver Kompetenz in der Auseinandersetzung mit einem speziellen Lerngegenstand.

Es lässt sich also nach Hof konstatieren, dass sich die Vorstellung der Kursleiter einerseits dazu, ob Wissen die Welt (teilweise) abbildet oder vom Menschen (mit-)erzeugt wird, und andererseits dazu, ob Wissen den Lernenden in kognitiver oder prozessual-verinnerlichter Form vorliegt, in der Art der Unterrichtskonzeption niederschlägt. Damit stellt sie ein zweidimensionales Wissensmodell vor, anhand dessen sich vier Konzepte des Unterrichtens schematisch verorten lassen. Die Unterrichtskonzepte wiederum geben sowohl über die Rolle des Vermittlers - beispielsweise Trainer - als auch über die vornehmlich von den Teilnehmern erwartete Aktion - z.B. Imitation - Auskunft. Möglicherweise könnte sich ein solches Modell eigenen, die Kompatibilität von Teilnehmererwartungen und Angebotsprofil zu überprüfen.

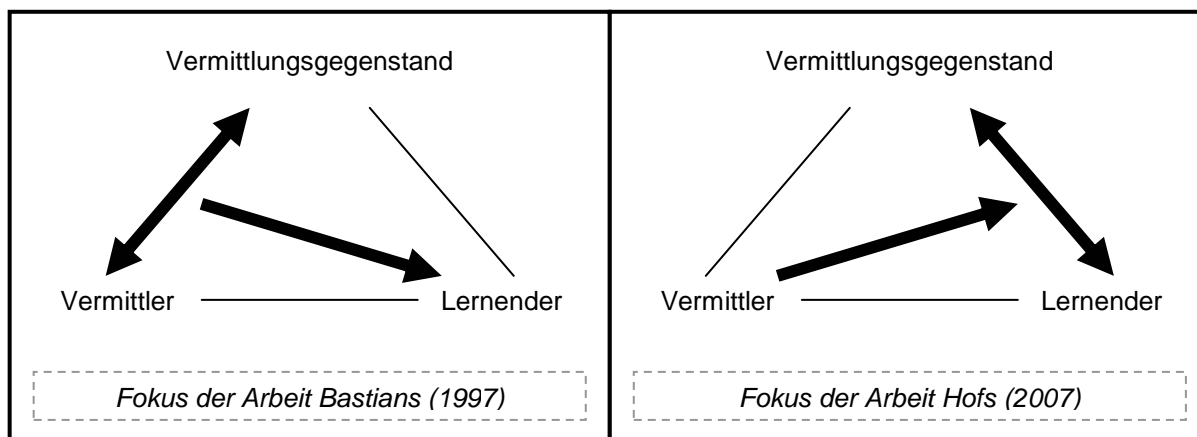
### *3.5 Kursleiterprofile und Wissenskonzepte*

Vergleicht man die Arbeit von Bastian (1997) mit der von Hof (2001), so legt erstere nahe, die Konzeption des Unterrichts als Folge der individuellen Bedeutung des Vermittlungsgegenstand für den Kursleiter zu begreifen, während letztere die Theorie des Kursleiters zum Wissen als Basis für sein Vermittlungskonzept deklariert. Dabei schließen sich die beiden Betrachtungen keineswegs aus, sondern scheinen im Wesentlichen die Beschaffenheit des Forschungsdesigns wiederzuspiegeln: die eher biographisch deutende Studie Bastians erfasst besonders die Relation zwischen Vermittler und Vermittlungsgegenstand, während die schematisch-abstrakte Darstellung von Hof durch ihr einzelfallübergreifendes Vorgehen bedingt ist. Verortete man die beiden Betrachtungsweisen in einem didaktischen Dreieck, so läge der Fokus der Bastian'schen Arbeit (zunächst) auf der teilnehmerfernen Seite, während Hof insbesondere das Verhältnis zwischen dem Vermitt-



lungsgegenstand und dem Lernenden, sowie dem Blick des Vermittlers aus dieses Verhältnisses untersucht (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Verortung der beiden Studien in einem didaktischen Dreieck



Die Forderung Bastians nach einer Orientierung an den Vermittlungskonzepten der Kursleiter bei der Planung von Bildungsangeboten könnte mit einem Wissensmodell nach Hof realisiert werden. Kursleiterorientierung setzt einerseits Selbstreflexion seitens der Lehrenden voraus, wenn angenommen wird, dass eine Analyse des Kursleiterprofils durch andere Personen prinzipiell aufwändig (und möglicherweise organisatorisch schwierig zu realisieren) ist. Andererseits wird eine neue Form der Angebotstransparenz gefordert, die es Adressaten von Bildungsangeboten ermöglicht, zu entscheiden, ob die Art und Weise der Annäherung an ein Thema ihren Wünschen entspricht. An dieser Stelle gewinnen Modelle an Relevanz, die es ermöglichen, die Rolle des Lehrenden mit den individuellen Bildungserwartungen der potentiellen Kursteilnehmer zu vergleichen. Der Phantasie sind kaum Grenzen gesetzt, wenn es darum gehen soll, ein solches Modell praktisch umzusetzen. So könnten beispielsweise große Bildungsträger, wie die Volkshochschule(n), ein Selbstbewertungssystem für die Angebote von (freiberuflichen) Dozenten einführen, bei dem jeder Lehrende seinen Kurs im Rahmen der Planung dahingehend einzuschätzen hätte, inwieweit die Vermittlungskonzepte der *Imitation*, der *Unterweisung*, der *Moderation* und der *Beratung* zum Einsatz kommen werden. Denkbar wäre etwa eine dreistufige Einschätzung zu jedem dieser vier Formen des Unterrichtens, wobei jedem Kursleiter zur Selbsteinschätzung nur fünf Punkte zur Verteilung zur Ver-

fügung ständen. Zum einen würden die Lehrenden dazu angehalten, ihr didaktisches Konzept zu reflektieren und darüber hinaus für Dimensionen des didaktisch möglichen Handelns sensibilisiert. Wahrscheinlich würden sie nämlich die vier Skalen dahingehend prüfen, wie effektiv diese Unterrichtskonzepte im Hinblick auf den Vermittlungsgegenstand sind und ob sie selbst bereit sind, der jeweiligen damit einhergehenden Rollenerwartung gerecht zu werden. Damit könnte (wahrscheinlich) ein wesentlicher Beitrag im Hinblick auf die von Bastian geforderte Selbstreflexion seitens der Kursleiter geleistet werden. Zum andern würde für die Bildungsadressaten, wenn sie etwa in Angebotsheften oder -websites über die dementsprechende Selbsteinschätzung der Kursleiter informiert werden, überprüfbar, ob ihnen nicht nur der Inhalt, sondern auch die didaktische Form eines Kurses zusagt. So lassen sich einfache - wenn auch teilweise vereinfachte - Einsatzmöglichkeiten finden, vermittelndes Handeln zu kategorisieren und damit - und darin besteht wahrscheinlich der eigentlich praktische Nutzen - möglicherweise didaktische Selbstreflexion auf Seiten der Lehrenden und eine verbesserte Angebotstransparenz für Bildungsadressaten zu erreichen.

In den bisherigen Untersuchungen dominierten die Vermittlungskonzepte von Personen, die mehr oder minder ‚offiziell‘ pädagogisch tätig sind. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass jedes Mitglied der Wissensgesellschaft prinzipiell in der Lage sein muss, Wissen zu vermitteln, stellt sich die Frage, ob die vorgestellten Modelle auch geeignet sind, Vermittlungskonzepte von Personen zu beschreiben, die sich zwar in einer mehr oder minder rezipierbaren Weise einem Ausschnitt der sozialen Welt mitteilen, ohne dabei jedoch primär einer pädagogischen Absicht zu folgen. Im Folgenden soll daher die Fokussierung der Kursleiter überwunden werden, um zu einem offeneren Verständnis von Vermittlungsszenarien und -akteuren und deren Konzepten zu gelangen.

#### **4. Vermittlungskonzepte in Zeitschriften**

Im Rahmen des von Kade und Seitter (2007) herausgegebenen Doppelbandes mit dem Titel „Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen“ veröffentlichte Dinkelaiker zwei Beiträge, mithilfe derer er die didaktischen Konzepte einerseits in einem Unternehmensmagazin und andererseits in einer Obdachlosenzeitschrift beleuchtet. Anders als bei den

Bildungsangeboten der Kursleiter wird mit diesen beiden Zeitschriften kein offensichtlich pädagogischer Anspruch an die Leser gestellt; dass sie bei der Lektüre möglicherweise lernen (sollen), wird ihnen nur begrenzt explizit bewusst sein. Dennoch können (und werden wahrscheinlich auch) Autoren und/oder Redakteure eine prinzipielle pädagogische Absicht verfolgen - und sei es lediglich der Anspruch, bei den Lesern einen möglichst ähnlichen Wissensbestand (im Hinblick auf thematische Auszüge) zu evozieren, wie sie ihn selbst aufweisen können.

Die Kontinuität eines Vermittlungsangebotes wird hierbei jedoch weniger durch eine immer wieder vergegenwärtigte Person - etwa einen Kursleiter in seinem Kurs - erzeugt, als vielmehr durch die Aussicht auf eine weitere Ausgabe der Zeitschrift - also durch das Medium selbst. Darüber hinaus ist auch jede Ausgabe selbst vorstrukturiert - insofern die Zeitschrift einen Anfang, ein Ende und unterschiedliche Segmente hat -, obwohl offen bleiben muss, ob der Leser diesem Strukturangebot folgt. Die Untersuchung der Unternehmenszeitschrift erfolgt daher anhand einer einzelnen Ausgabe und gibt die interne Struktur selbiger wieder (vgl. Abschnitt 4.1), während die Obdachlosenzeitschrift im Hinblick auf ihre historische Entwicklung analysiert wird (vgl. Abschnitt 4.2). Auf eine Darstellung der Ergebnisse aus Dinkelakers graphischen Analysen der Titelblatt- und Seitengestaltung wird in der vorliegenden Arbeit verzichtet.

#### *4.1 Das Unternehmensmagazin - Innovationsinszenierung und -forderung*

Eine einstige Abteilung wurde aus einem größeren Unternehmen ausgekoppelt und muss sich nun als selbstständiges Unternehmen - namens „Kappa“ (Dinkelaker 2007b, S. 406) - behaupten. Im Rahmen dieser Umstrukturierung gibt Kappa die Zeitschrift „KappaCom extra“ (ebd.) heraus und adressiert damit zwar in erster Linie die eigenen Mitarbeiter, daneben sollen jedoch auch potentielle Kunden auf das Unternehmen aufmerksam gemacht werden. In dem Beitrag „Selbstdarstellung und pädagogische Kommunikation. Umgang mit Wissen in der Unternehmenszeitschrift“ stellt Dinkelaker (2007b) die erste von insgesamt vier erschienenen Ausgaben des Magazins vor.

Er unterteilt zunächst die Beiträge der Zeitschriftsausgabe danach, ob sie an die Mitarbeiter - die das Magazin kostenfrei im Unternehmen erhielten - oder die Kunden - denen zum Teil

gezielt Exemplare ausgehändigt wurden - gerichtet sind. Die kundengerichteten Beiträge identifiziert Dinkelaker insbesondere daran, dass hier die Kompetenz und die Innovationsfähigkeit des Unternehmens angepriesen werden. Die vornehmliche Strategie besteht darin, auf bereits erfolgte (bzw. initiierte) Innovationen zu verweisen und mit Versprechungen zu koppeln, auch in Zukunft den Kundenwünschen nachzukommen. Die zukünftige Kundenorientierung wird somit bereits gegenwärtig als Erfolg verbucht - obwohl es sich eigentlich um (noch) ‚nicht erfolgten Erfolg‘ handelt. Dadurch, dass jeder Artikel mit einem Portrait versehen ist, wird jedoch (möglicherweise) der Eindruck einer höheren Verbindlichkeit der mit dem Artikel einhergehenden Versprechungen erzeugt. Wenn sich in Zukunft herausstellen sollte, dass Entwicklungen nicht wünschenswert verlaufen sind, scheint es Personen zu geben, die man zur Verantwortung ziehen (oder denen man die Klärung der Verantwortlichkeit zuweisen) könnte - unabhängig davon, ob auf diese Möglichkeit zurückgegriffen werden würde oder nicht. Nach Angaben der Redakteurin hat sich die Doppeladressierung und der damit einhergehende doppelte Anspruch - hier vor den Kunden Kompetenz zu inszenieren und dort den Mitarbeitern Wissen vermitteln und Handlungsänderungen evozieren zu wollen - nicht bewährt, was zur Absetzung des Magazins nach vier Ausgaben führte.

Die Mitarbeiter - die allein schon durch den Zeitschriftenuntertitel „News für unsere Mitarbeiter“ (ebd., S. 409) offiziell angesprochen werden - durchlaufen - so Dinkelaker - bei der chronologischen Lektüre mehrere pädagogische Lektionen, die bei einer Sensibilisierung für ein Thema beginnen und mit konkreten Handlungsvorschlägen enden. Für jede dieser Lektionen macht er das Thema, die Darstellungsform und das „Muster pädagogischer Kommunikation“ (ebd., S. 429) ausfindig. Im Rahmen des *Editorials* wendet sich der Geschäftsführer in Form eines Briefes an seine Mitarbeiter und stellt darin überblicksartig das Profil der Kappa vor und appelliert relativ allgemein an die Bereitschaft der Unternehmensmitglieder, ihre Handlungsweisen im Zuge der organisationalen Veränderungen von Kappa zu modifizieren. Die zweite Lektion - bestehend aus einem *Interview* mit dem „Leiter des Ausschusses für New Business Development“ (ebd., S. 419) - benennt bereits konkreter die Zielsetzungen, die mit einem neuen Unternehmens- bzw. Mitarbeiterverständnis einhergehen. Dabei erweckt die Darstellungsform des Interviews den Eindruck, dass eine Befragung des Interviewten durch die Mitarbeiter simuliert wird, de facto ist sie jedoch inszeniert und bietet dem Ausschussleiter die Gelegenheit, Aussagen zu den vier Themenblöcken - Zielbenennung, beispielhafte

Veranschaulichung, Veränderungserwartungen an die Mitarbeiter und Informationen zu den Methoden der Umsetzung - zu liefern. Der *zentrale Artikel* gliedert sich in zwei Teile: im ersten wird die Vorstellung eines Mitarbeiters des erwarteten innovativen Typs erzeugt und im zweiten Handlungsempfehlungen formuliert und das Angebot von Unterstützung in Form von Kontaktadressen offeriert. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Unterrichtskonzepte bei Hof (2001) scheint hier insbesondere die Imitation eines imaginären Idealtyps durch die Mitarbeiter angestrebt zu werden, dessen Profil zunächst unterweisend vermittelt wird. Als vierte Lektion macht Dinkelaker ein *Glossar* ausfindig, durch das die Mitarbeiter Wissensdefizite zum Umgang mit digitalen Medien beheben können (sollen); weiterhin werden die Unternehmensmitglieder dazu angehalten, der Zeitschriftenredaktion weitere diesbezügliche Informationsbedarfe mitzuteilen. Auf der Rückseite der Zeitschrift findet sich schließlich eine *Anzeige*, in der Mitarbeiter aufgefordert werden, das firmeneigene Wissensmanagementsystem zu nutzen und damit selbst aktiv zu werden. Zusammenfassend stellt Dinkelaker fest, dass das Magazin mit verschiedenen Mitteln die Mitarbeiter zu selbstverantwortlichem und innovationsbereitem Handeln anregen soll und dabei medienintern einem zunehmendem Konkretisierungsgrad im Hinblick auf Handlungserwartungen folgt: „Das Heft ist eine pädagogische Begleitbroschüre für ein unternehmensweites Umerziehungsprogramm“ (Dinkelaker 2007b, S. 419).

In dem Magazin „KappaCom extra“ lassen sich nach Dinkelaker somit pädagogische Absichten wiederfinden, denen prinzipiell auch Vermittlungskonzepte zugrunde liegen (müssen). Das zu vermittelnde Wissen weist einen recht klaren Bezug zur Welt auf, da das Ziel letzten Endes das erfolgreiche Unternehmen ist und die Mitarbeiter zur Erreichung dieses subjekt-externen Ziels beitragen sollen. Die Erlebbarkeit - also ein solches, von der Firmenleitung erwünschtes Unternehmensmitglied zu sein - ist jenseits des Vermittlungsmediums angesiedelt, da in einer Zeitschrift zwar Handlungsanweisungen gegeben werden können - und hier auch gegeben werden -, die Handlung selbst und deren Auswirkung jedoch nicht im direkten Wechselverhältnis zu dem Medium stehen und sich auch zum großen Teil dem Erfahrungshorizont der Redaktion entziehen. Die Vergleichbarkeit der Vermittlungskonzepte des Magazins und der Kursleiter gerät insofern an ihre Grenzen, als auf der einen Seite ein Medium und auf der anderen Seite ein Akteur betrachtet wird. Um Zusammenhänge auf derselben Ebene erkennen zu können, wäre es deshalb notwendig, den Autoren und/oder Redakteuren

gezielte pädagogische Absichten zu unterstellen<sup>10</sup>, um dann erlauben zu können, welchem Vermittlungskonzept sie dabei folgen. Eine solche Unterstellung würde dann zutage fördern, dass der Stil der Zeitschrift (aus der Perspektive der Mitarbeiter) zwar in weiten Teilen einen unterweisenden Charakter aufweist, dass daneben allerdings auch Aufforderungen zum Einsatz kommen, die auf eine Imitation der vorgeschlagenen Handlungsanweisungen abzielen. Damit würden sowohl die fachliche Schulung als auch die Bildung der Mitarbeiterpersönlichkeit dem Zweck des Weltbezuges dienen.

#### *4.2 Die Obdachlosenzeitschrift - Selbstpädagogisierung und Öffentlichkeitsinformierung*

Dinkelaker untersucht im Rahmen seines Beitrages „Aktivierung, Aufklärung, Selbstverbesserung. Umgang mit Wissen in der Straßenzeitung“ (2007a) eine regelmäßig erscheinende Zeitschrift, die zunächst den Status einer Bewohnerzeitschrift eines Obdachlosenheimes innehat und schließlich bis zur unabhängigen Stadtzeitung ‚aufsteigt‘. Er macht dabei vier Entwicklungsphasen - mit wechselnden Titeln und Untertiteln des Magazins - ausfindig und beschreibt diese insbesondere im Hinblick auf die Adressierung und die eingesetzten pädagogischen Kommunikationsformen.

Die erste Phase umfasst die ersten fünf Ausgaben. Der Titel lautet zu der Zeit „Paulebote“ (ebd., S. 202); die variierenden Untertitel sprechen Obdachlose - teilweise speziell des „Wohnheimes für obdachlose Männer Paulestraße Bernstadt“ (ebd.) - an. In diesem (zunächst kopierten und gehefteten) Magazin teilen Obdachlose ihren ‚Leidensgenossen‘ ihre eigenen Erfahrungen mit; weiterhin wird für die Nutzung von Angeboten sozial-pädagogischer und unterhaltender Art geworben. Die Vermittlung von Wissen findet hier also auf der Ebene der Betroffenen statt, wodurch sowohl Autoren als auch Leser prinzipiell gleichermaßen pädagogisiert werden (sollen). Wer Erfahrungen vorzuweisen hat, soll diese mitteilen, und wem Erfahrungen fehlen, soll auf beratende Angebote von ähnlich Betroffenen oder Fachkräften zurückgreifen - in jedem Fall wird an eine Aktivierung seitens der Obdachlosen appelliert. Im thematischen Kernartikel der ersten Ausgabe, einem Artikel über das Phänomen der japanischen Obdachlosigkeit, findet der Leser einen Vorschlag dazu, vor welchem Hintergrund -

---

<sup>10</sup> Mit der Redakteurin führte Dinkelaker Expertengespräche und konnte deshalb Informationen hinsichtlich der mit dem Magazin einhergehenden Intentionen eruieren.

nämlich dem Vergleich mit der eigenen Situation - er die dargelegten Informationen betrachten soll. Im Hinblick auf das Unterrichtsmodell von Hof (2001) kommen hier Strategien zum Einsatz, die zum einen einen stärkeren Subjekt- als Weltbezug erkennen lassen und zum anderen eher persönlichkeitsbildender als fachlich schulender Art sind - die Erfahrung steht also im Mittelpunkt, während Imitation und Diskurs in dieser Phase nur tangiert werden.

Die folgenden neun Ausgaben rechnet Dinkelaker der zweiten Phase zu; der Untertitel lässt hier erkennen, dass neben Obdachlosen auch Menschen mit Wohnungen angesprochen werden. Somit lässt sich eine potentielle Unterscheidung zwischen Autoren und Leser ausmachen. Erstere rekrutieren sich weiter aus den Kreisen der wohnungslosen Personen, erreichen aber zunehmendst eine Spezialposition innerhalb der Obdachlosen: während sich die Autoren weitestgehend als bereits aktiviert begreifen und nunmehr der Qualitätsverbesserung ihres Produkts entgegenstreben, müssen die nicht redaktionell oder schriftstellerisch tätigen Obdachlosen weiterhin mobilisiert werden. Die Personen mit Wohnungen hingegen, die nun als potentielle Käufer des mittlerweile kostenpflichtigen Magazins erscheinen (könnten), sollen über die Lebenswelt schlecht situierter Menschen aufgeklärt werden. Für die neu hinzukommende Adressatengruppe der Interessierten mit Wohnung wird das Wissen in erster Linie unterweisend vermittelt. In dieser Phase der Sensibilisierung scheinen der Weltbezug und die fachliche Schulung das geeigneteste Wissensniveau darzustellen, unterschiedliche Erfahrungshorizonte von Menschen in verschiedenen Lebenslagen vorstrukturiert aneinander anzugleichen.

Die dritte Phase - Heft 15 bis 26 - zeichnet sich dadurch aus, dass hier primär nur noch erwerbstätige Personen mit Wohnungen angesprochen werden. Während in der vorigen Phase das Wissen sowohl innerhalb der Betroffenen als auch nach außen vermittelt wurde, kennzeichnet die dritte Phase eine strikte Trennung zwischen Arbeits- und Wohnungslosen auf der Autorensseite und dementsprechend nicht betroffenen Personen auf der Seite der Leserschaft. Der Anteil der Nachrichten - insbesondere über Sozialpolitik und Hilfseinrichtungen - und der Unterhaltung in der Zeitung steigt - möglicherweise um dem Anspruch der unbetroffenen Leserschaft gerecht zu werden. Außerdem wird über die Artikel auch versucht, Akzeptanz für die Bedürfnisse Obdach- und Wohnungsloser zu erzeugen und möglicherweise die Bereitschaft für Hilfeleistungen zu evozieren. Obdachlose können in dieser Phase in erster Linie lernen, dass es Personen ‚aus den eigenen Reihen‘ gelungen zu sein scheint, in ein Kommu-

nikationsverhältnis zur Öffentlichkeit zu treten. Für letztere bestünde das Lernvorgehen insofern darin, die erfolgreichen obdach- und arbeitslosen Autoren in ihren Handlungen zu imitieren. Den erwerbstätigen Lesern mit Wohnung wird hingegen primär rezipierbares Wissen unterweisend vermittelt und sie haben - wie im Heft 15 (vgl. Dinkelaker 2007a, S. 232) - die Möglichkeit, dieses Wissen in einem Kreuzworträtsel einzusetzen bzw. zu überprüfen. Da die Kommunikation im Wesentlichen einseitig verläuft, wird in dieser Phase auch angeboten, der Redaktion Rückmeldungen zukommen zu lassen.

In der vierten Phase - ab der 27. Ausgabe - sind unter den Autoren keine Personen mehr zu finden, die sich derzeit in Obdachlosigkeit befinden, sondern nur noch sozial Engagierte und Mitarbeiter in Geringverdienstbeschäftigungsverhältnissen. Seit dem Heft 24 heißt die Zeitschrift nicht mehr „Paulebote“ (ebd., S. 202), sondern „Sozialmagazin“ (ebd., S. 206). Damit ergibt sich wieder eine Annäherung von Autoren- und Leserschaft, mit dem Unterschied (zur ersten Phase), dass hier das Wissen nicht unter Obdachlosen, sondern unter Bürgern jenseits prekärer Lebenssituationen ausgetauscht wird; nicht mehr die Berichte *aus* der, sondern *über* die ‚Obdachlosenwelt‘ bestimmen jetzt die Zeitschrift. Es wird an die Bürger appelliert, sich angemessen mit der Thematik problematischer Lebenssituationen (im näheren lokalen Umfeld) auseinander zu setzen und im Rahmen der Möglichkeiten (finanziell) Hilfe zu leisten. Imitationsangebote werden insofern geliefert, als in den Berichten teilweise auch an vorbildhaftes Verhalten engagierter Personen - wie etwa der Geschwister Scholl - erinnert wird. Eine Selbstpädagogisierung der Autoren wie in den ersten Ausgaben findet hier nicht mehr statt, da diese schließlich nicht (mehr) zu dem Kreis der Betroffenen gehören.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Zeitschrift in den Phasen, in denen eine relativ große Übereinstimmung der Lebenslagen von Autoren und Lesern besteht - also in der ersten und vierten Phase -, einen primär appellierenden Charakter hat und Angebote zur Imitation und/oder Grundlage eigener Erfahrung liefert. Die beiden mittleren Phasen sind eher durch die Unterweisung und Vermittlung von rezipierbarem Wissen gekennzeichnet - ein Umstand der mit der Trennung der Erfahrungshorizonte von Autoren- und Leserschaft erklärt werden könnte.



## 5. Vermittlungskonzepte und ihre Bedeutung in einer Wissensgesellschaft

Die erziehungswissenschaftliche Forschung lieferte - wie gezeigt wurde - in der (jüngeren) Vergangenheit Beiträge, die sich gezielt der Konzeption von Vermittlungsszenarien durch Personen widmete, die zwar einen Teil ihres Wissens mit anderen Personen teilen (wollen), dafür jedoch nicht speziell ausgebildet wurden. Dabei kann angenommen werden, dass prinzipiell alle Personen (quasi-)didaktische Modelle entwickeln, wenn sie in einen Vermittlungsprozess eintreten, auch wenn sie sich dieses Umstandes nicht stets bewusst sind.

Bastian (1997) verwies insbesondere auf das Verhältnis des Vermittlers zum Vermittlungsgegenstand, während Hof (2001) verdeutlichte, dass didaktisches Handeln auf Vorstellungen zu den Eigenschaften des Wissens beruht. Für die Analysen von Dinkelaker (2007a und 2007b) ließen sich kaum Anknüpfungspunkte zu dem Modell Bastians finden, was im Wesentlichen darauf zurückzuführen ist, dass Dinkelaker nicht die Autoren zu deren Konzeption befragt, sondern nur das Produkt - nämlich die Zeitschriften - untersucht. Unterstellt man den Autoren und/oder Redakteuren, die von Dinkelaker ermittelten Strategien auch beabsichtigt zu haben, dann lassen sich kompatible Deutungen zu dem Modell Hofs finden; da allerdings die Leser einer Zeitschrift (in der Regel) weniger konkret adressierbar sind (als beispielsweise in Volkshochschulkursen) und auch die Autoren innerhalb eines Magazins wechseln (können), unterscheiden sich die Vermittlungskonzepte (mitunter) von Artikel zu Artikel bzw. von Autor zu Autor.

Damit wird deutlich, dass mit der Übertragung von Unterrichtsmodellen auf andere Vermittlungsszenarien Grenzen einhergehen, die sich aus der spezifischen Organisationsform des didaktischen Prozesses ergeben (können). Ein umfassendes Modell über Vermittlungskonzeptionen müsste entweder hinreichend dynamisch sein, um der Verschiedenheit der Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen, oder aber auf einem breiten Spektrum von Erfahrungen hinsichtlich unterschiedlichster, (quasi-)didaktisch gestalteter Situationen fußen. Weitere Forschungsbeiträge zu Vermittlungsprozessen verschiedenster Art und besonders deren Konzeptionen scheinen jedenfalls unabdingbar; dabei sollten auch in starkem Maße solche Szenarien fokussiert werden, in denen vermittelnde Akteure handeln, denen üblicherweise keine direkte pädagogische Absicht unterstellt wird.

Mit einem ausgeprägten Bestand an Erkenntnissen zu Vermittlungskonzepten von Mitgliedern einer bzw. der Wissensgesellschaft könnten Bedarfe an didaktischen Kompetenzen er-

mittelt werden, die ein prinzipiell vermittlungsfähiges Gesellschaftsmitglied benötigt, um den Ansprüchen einer auf Wissen basierenden Wirtschaft gerecht zu werden. Wenn man der Annahme, dass wir derzeit (und in der nahen Zukunft) in einer Wissensgesellschaft leben, konsequent folgt, wird man über kurz oder lang nicht umhin kommen, dem Nachwuchs der Gesellschaft nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren zu lehren. Die vorgestellten Arbeiten sind diesbezüglich - durch die Darlegung von Vermittlungskonzepten, die Personen auch ohne diesbezügliche Ausbildung zu haben scheinen - als relevante Beiträge zur Klärung der Frage zu verstehen, welche Legitimationsmuster für ihr Vorgehen vermittelnde Personen entwickeln.

## Referenzen

- Bastian, Hannelore: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997 (= Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung).
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986.
- Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus 1985.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987 (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 658).
- Dinkelaker, Jörg: Aktivierung, Aufklärung, Selbstverbesserung. Umgang mit Wissen in der Straßenzeitung. in: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1. Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills: Budrich 2007a. S. 199-235.
- Dinkelaker, Jörg: Selbstdarstellung und pädagogische Kommunikation. Umgang mit Wissen in der Unternehmenszeitschrift. in: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1. Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills: Budrich 2007b. S. 405-434.
- Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF 1996.
- Fourastié, Jean: Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. 2. Auflage. Köln: Bund-Verlag 1969.
- Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002.

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber 1998.
- Heller, Agnes: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1978.
- Hof, Christiane: Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann 2001 (=Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung).
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R.: The Development of Epistemological Theories. Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning. in: Review of Educational Research. Vol. 67, No. 1 (1997). S. 88-140.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Opladen/Farmington Hills: Budrich 2007.
- Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Hamburg: Material-Verlag 2003 (= Studienreihe).
- Luhmann, Niklas: Die Weltgesellschaft. in: ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. 5. Auflage. Wiesbaden: VS 2005. S. 63-88.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993 (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 666).
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München: Scherz Verlag 1987.
- Reichert, Jo: Abduktion. in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich 2003 (= UTB; 8226). S. 11-14.
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart 7. Auflage. Frankfurt a. M./New York: Campus 1997.
- Wilkesmann, Maximiliane/Wilkesmann, Uwe/Virgillito, Alfredo: Inwieweit unterstützen die Faktoren Motivation und Organisationskultur technikorientiertes Wissensmanagement in Krankenhäusern? Dortmund: Zentrum für Weiterbildung 2007 (= Discussion Papers des Zentrums für Weiterbildung; Nr. 04-2007).

### **Internetquellen**

<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki>