

# Magisterarbeit

## Warum lehren Dozenten nebenberuflich in der Erwachsenenbildung?

– Bedeutungshorizonte und Begründungsfiguren nebenberuflich tätigen  
Personals für ihre Dozententätigkeit in der Gesundheitsbildung –

eingereicht von:

**Katja Müller**

Betreuer/1. Gutachter: Prof. Dr. Joachim Ludwig  
2. Gutachter: Dr. Alexandra Schmidt-Wenzel  
Abgabetermin: 22.02.2008

---

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:  
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen  
Bedingungen 2.0 Deutschland

Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/de/>

Elektronisch veröffentlicht auf dem  
Publikationsserver der Universität Potsdam:  
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2005/>  
urn:nbn:de:kobv:517-opus-20050

[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-20050>]

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. FRAGESTELLUNG UND FORSCHUNGSSTAND .....</b>	<b>1</b>
1.1 Ausgangslage und Fragestellung.....	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	4
1.3 Forschungsstand zum Lehrpersonal .....	5
1.3.1 Eine Situationsbeschreibung .....	5
1.3.2 Theoretischer Forschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit Professionalität und Professionalisierungsstrategien .....	7
1.3.3 Empirischer Forschungsstand – Ein Streifzug durch quantitativ und qualitativ erhobene Tätigkeitsprofile Lehrender in der Erwachsenenbildung.....	12
1.4. Schlussfolgerungen für diese Arbeit.....	19
1.4.1 Kritik zur bisherigen Forschung.....	19
1.4.2 Begründung dieser Arbeit.....	21
<b>2. UNTERSUCHUNGSKONZEPT .....</b>	<b>22</b>
2.1 Methodologische Überlegungen.....	22
2.2 Heuristischer Rahmen für die Rekonstruktion der Bedeutungshorizonte .....	24
2.2.1 Professionstheorien.....	24
2.2.2 Biografische und lebenslauforientierte Ansätze .....	25
2.2.3 Verbindung biografischer und professionstheoretischer Ansätze .....	28
2.2.4 Bedeutung für diese Arbeit.....	29
2.2.5 Interviewleitfaden.....	29
2.3 Grounded Theory als rekonstruktives Untersuchungsverfahren .....	30
2.3.1 Formulierende Interpretation .....	31
2.3.2 Offene Kodierung .....	32
2.3.3 Axiale Kodierung .....	33
2.3.4 Theoretical Sampling.....	34
2.3.5 Selektive Kodierung.....	34

---

<b>3. FALLSTUDIEN – DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Das Arbeitsfeld.....</b>	<b>36</b>
3.1.1 Die Volkshochschule .....	36
3.1.2 Der Bereich Gesundheitsbildung.....	37
3.1.3 Zugang zum Untersuchungsfeld .....	37
<b>3.2 Fall I – Herr Lehmann.....</b>	<b>38</b>
3.2.1 Formulierende Interpretation .....	38
3.2.2 Offene Kodierung .....	41
3.2.3 Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung .....	49
3.2.4 Axiale Kodierung .....	52
3.2.5 Selbstverwirklichung durch die Interaktion mit den Kursteilnehmern.....	59
<b>3.3 Fall II –Frau Richter .....</b>	<b>60</b>
3.3.1 Formulierende Interpretation .....	60
3.3.2 Offene Kodierung .....	63
3.3.3 Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung .....	68
3.3.4 Axiale Kodierung .....	70
3.3.5 Anerkennung durch die Interaktion mit den Teilnehmern .....	76
<b>3.4 Selektive Kodierung – Die Kursleitertätigkeit als bedeutungsvolles Element der beruflichen Identität .....</b>	<b>77</b>
<b>3.5 Einbettung in die Professionalitätsdiskussion.....</b>	<b>82</b>
<b>4. REFLEXIONEN ZUR UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>84</b>
<b>4.1 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses.....</b>	<b>84</b>
4.1.1 Die Erhebung.....	84
4.1.2 Die Auswertung .....	84
4.1.3 Der Schreibprozess .....	85
<b>4.2 Verwertbarkeit der Arbeit und Ausblick.....</b>	<b>86</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>87</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>92</b>
<b>Interviewleitfaden.....</b>	<b>92</b>

# 1. Fragestellung und Forschungsstand

## 1.1 Ausgangslage und Fragestellung

Im Zusammenhang mit gestiegenen Lernanforderungen und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens wird auch von der Lernenden Gesellschaft<sup>1</sup> gesprochen. Diskussionen um diesen Themenkomplex herum finden immer wieder Einzug in bildungspolitische, -wissenschaftliche und didaktische Debatten. Die Notwendigkeit der Förderung lebenslangen Lernens ergibt sich aus vielfältigen Gründen, die mit der fortschreitenden Modernisierung unserer Gesellschaft und ihren Auswirkungen zu tun haben. „Lebenslanges Lernen wird aufgrund der veränderten Anforderungen, die mit dem Wandel moderner Gesellschaften zu dynamischen Wissensgesellschaften verbunden sind, immer unabweisbarer.“ (Wiesner 2005, S. 8). Moderne Gesellschaften unterliegen einer ständigen Ausweitung formeller und informeller Lernmöglichkeiten, aber auch steigenden und sich rasch verändernden Anforderungen und Erwartungen an die Menschen sowohl in privater als auch in beruflicher Hinsicht. Die lernende Gesellschaft ist in diesem Sinne ein gesellschaftliches Gebilde „welches lebenslange Lernprozesse fordert und fördert“ (ebd. S. 10).

Die Weiterbildung, insbesondere diejenige durch die Volkshochschule (in Folgender „VHS“), erfährt einen beständigen Bedeutungszuwachs, da sie eine Möglichkeit zum Lernen und somit zur Anforderungsbewältigung für Erwachsene bietet. Als infrastrukturelles „Learning Center“ (Stang 2006) in Wohnortnähe bietet die Volkshochschule die Möglichkeit lebenslangen Lernens in unmittelbarer Nähe und erfüllt somit eine der gestellten Forderungen des Memorandums über Lebenslanges Lernen (vgl. Kommission 2000, Botschaft 6). Vor allem der historische Gedanke, Bildung für alle zugänglich zu machen und somit einen entscheidenden Beitrag zur Grundbildung zu leisten, zeichnet die VHS als Learning Center aus.

Mit dem Wandel der Zeit haben sich die gesellschaftlichen wie auch die bildungspolitischen Anforderungen an die VHS dahingehend geändert, dass der Qualitätsgedanke stärker hervorgehoben und diskutiert wird. Die größere Bedeutung

---

<sup>1</sup> Der Begriff Lerngesellschaft wurde schon im Faure-Report „Learning to be“ 1972 als eines der zentralen Leitideen beschrieben (vgl. Faure 1972). 1996 wurde der Begriff im Delors-Report „Learning – the treasure within“ ausgeweitet zur globalen Lerngesellschaft (vgl. Delors 1996).

des Lernens im Verlauf der Biografie macht „gute“ Lehre unabdinglich. Der „Support für das lebenslange Lernen kann nicht auf „Professionelle“ [...] verzichten“ (Stang 2006, S. 6). Professionelle sind in diesem Zusammenhang die Dozenten, denn sie sind die „Schlüsselfiguren“ des Lehrangebots (vgl. Bastian 1997, S. 10) und dessen Qualität. „Die Qualität der Erwachsenenbildung – ihre Effizienz, ihre pädagogische Legitimation, ihre Praxisgerechtigkeit, ihre sachliche Korrektheit und ihre Adressatennähe – hängt weitgehend von der fachlichen und didaktischen Qualifikation ihrer Lehrkräfte ab.“ (Dieckmann u.a. 1980, S. IV). Qualität und Professionalisierung stehen hierbei in engem Zusammenhang. Qualitätsentwicklung wurde zum „Leitdiskurs in der Weiterbildung [...] Qualitätsfragen waren [dabei] stets eng mit den Professionalisierungsanstrengungen und der Professionalitätentwicklung verknüpft“ (Meisel 2005, S. 19).

Die Professionalisierungsdiskussion kann bis in die 1960er Jahre zurückverfolgt werden. Entsprechende Forderungen beinhalten sowohl die Verberuflichung der Erwachsenenbildung, sprich die Hauptberuflichkeit des erwachsenpädagogisch tätigen Personals (vgl. Empfehlungen und Gutachten 1966; Deutscher Bildungsrat 1970), als auch Kompetenzanforderungen an das in der Erwachsenen- und Weiterbildung<sup>2</sup> tätige Personal (vgl. Fuhr 1991). Während eine Akademisierung und Verberuflichung unterdessen stattgefunden hat, laufen bis heute die Diskussionen um erwachsenpädagogische Kompetenzen. Die Heterogenität und Vielgestaltigkeit von Weiterbildung verbieten es, von einem einheitlichen Berufsbild zu sprechen und eine einheitliche Professionalisierungsstrategie zu verfolgen.

Besonders eine Beschäftigungsgruppe kommt allerdings in Fragen der Professionalisierung stets zu kurz: die der nebenberuflichen Dozenten. Da der überwiegende Teil der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung nebenberuflich tätig ist<sup>3</sup>, scheint es umso verwunderlicher, dass der Fokus nicht auf diese Gruppe gelegt wird. Vor allem Scherer (1987) kritisierte die Vernachlässigung der des

---

<sup>2</sup> Die Begriffe Erwachsenen- und Weiterbildung werden hier synonym gebraucht, auch wenn beispielsweise Weinberg (2000) eine Unterscheidung getroffen hat, anhand derer institutionelle Bildungsveranstaltungen im vierten Bildungssektor als Weiterbildungsveranstaltungen bezeichnet werden und alle weiteren Formen von Erwachsenenlernen (informelles, non-formales Lernen) unter den Begriff Erwachsenenbildung fallen.

<sup>3</sup> Aufgrund der Heterogenität der Weiterbildungslandschaft und der Weite des Begriffs, ist es schwierig genaue Zahlen zu nennen. Schätzungen zufolge arbeiten 6% fest angestellt und 90% auf Honorarbasis, wobei ca. 10% diese Tätigkeit als Hauptberuf bezeichnen (vgl. Kraft 2006).

nebenberuflich tätigen Personals und der subjektiven Perspektive in der Forschung und konzentrierte sich in seiner Untersuchung auf das freiberufliche Personal und dessen Fähigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Biografien, da das Lehrhandeln der Dozenten nicht losgelöst von ihnen betrachtet werden kann. „Tätigkeiten, auch erwachsenenpädagogische, sind demnach stets nur in Verbindung mit den sie ausübenden Personen zu betrachten.“ (Scherer 1987, S. 28). Der Dozent<sup>4</sup> als Subjekt arbeitet dabei (bewusst oder unbewusst) nach bestimmten Mustern, die er sich im Laufe seiner Biografie aufgrund von Erfahrungen angeeignet hat. Er ist sozusagen geprägt durch vielerlei gesellschaftliche und interaktionale Einflüsse, die wiederum seine Tätigkeit und vor allem die Motivation zu der Tätigkeit an der VHS auf irgendeine Art und Weise beeinflussen. „Die Frage nach der Sozialisation, nach den Lebens- und Arbeitsbedingungen von pädagogischen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung, nach ihrer Identität als Erwachsenenpädagogen, auch nach ihrem Verständnis ihrer alltäglichen Praxis, hat für den Inhalt, die Gestaltung und für das Ergebnis der konkreten Lehr-/Lernsituation in der Erwachsenenbildung immense Bedeutung.“ (ebd., S. 10).

Die subjektive Prägung, der individuelle Sinn, den Dozenten in ihrer Tätigkeit sehen und der entscheidend für die Ausübung dieser Arbeit und für das professionelle Lehrhandeln sind, mit anderen Worten die lebensgeschichtlichen Zusammenhänge, gilt es genauer zu untersuchen. Warum lehren Dozenten an der Volkshochschule und wie sind sie dazu gekommen? Weshalb lehren sie nebenberuflich und nicht hauptberuflich? Wie sehen sich die Dozenten im Kursgeschehen und inwiefern prägt ihr beruflicher und privater Werdegang ihre Arbeit? Welche Bedeutung hat die Lehrtätigkeit für ihr Leben? Hier geht es um Beweggründe, um das Rollenverständnis und das Selbstverständnis als Dozent, um Bedeutungshorizonte und Begründungsfiguren des nebenberuflich tätigen Personals in der Erwachsenenbildung.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Magisterarbeit mit einer empirischen Untersuchung an. Ziel dieser Arbeit ist es, einen Beitrag zur Professionalitäts- und Qualitätsdiskussion und somit zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu

---

<sup>4</sup> Die Bezeichnung „der Dozent“ und auch alle anderen Bezeichnungen der Lehrkräfte werden in dieser Arbeit als geschlechtsneutral betrachtet und implizieren somit sowohl männliche als auch weibliche Dozierende.

leisten. Die Offenlegung der subjektiven Dozentenperspektive, ihres pädagogischen Selbstverständnisses und ihrer Motivation für die Tätigkeit sollen es ermöglichen, ihr Handeln zu verstehen und zu rekonstruieren.

### **1.2 Aufbau der Arbeit**

Nachdem das zentrale Problem, nämlich die Vernachlässigung nebenberuflicher Kursleiter in der Erwachsenenbildungsforschung beschrieben und die Forschungsfragen verdeutlicht wurden, soll nunmehr ein Blick in unterschiedliche – ausgewählte - Facetten des bisherigen Forschungsstandes geworfen werden, unter anderem auch, um die Relevanz dieses Themas zu unterstreichen. Dabei lassen sich sowohl in theoretischen als auch empirischen Untersuchungen Anregungen für diese Arbeit, aber auch Kritikpunkte finden, die Schlussfolgerungen für diese Arbeit zulassen.

Die Begründungen für die Forschungsperspektive und -herangehensweise werden in Kapitel zwei dargestellt. Mit Blick auf die zu untersuchenden Fälle gilt es an dieser Stelle sensibilisierende Konzepte, mit denen die Forscherin in die Untersuchungssituation hineingeht, offen zu legen. Eine kurze Beschreibung des Auswertungsverfahrens Grounded Theory und dessen elementare Vorgehensweise erfolgen ebenfalls.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit werden dann die zwei kontrastiven Fälle mit den einzelnen Interpretationsschritten und -erkenntnissen vorgestellt. Das Finale bildet hierbei die Eröffnung einer Theorie im letzten Auswertungsschritt, der selektiven Kodierung. An dieser Stelle werden die Begründungsfiguren und Bedeutungshorizonte der interviewten Kursleiter auf den Punkt gebracht. Die Einbettung dieser Ergebnisse in die Professionalitätsdiskussion rundet die Untersuchung ab.

Nachdem zu Beginn des vierten Kapitels der Forschungsprozess kritisch reflektiert wird, erfolgt ein Ausblick auf anschlussfähige Forschungsperspektiven. Die Verwertbarkeit der Ergebnisse dieser Arbeit wird in einem letzten Schritt konkretisiert.

### **1.3 Forschungsstand zum Lehrpersonal**

Der nunmehr folgende Umriss bisheriger Forschung erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll auszugsweise einen systematisierten Überblick über die theoretische und empirische Herangehensweise geben. Die einzelnen, exemplarisch ausgewählten Studien werden dabei kurz inhaltlich und methodisch skizziert, wobei die für diese Arbeit forschungsrelevanten Ergebnisse teilweise auch ausführlicher dargestellt werden.

#### **1.3.1 Eine Situationsbeschreibung**

Überblicke zur Situation der Lehrenden in der Weiterbildung geben sowohl Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung als auch Publikationen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. So lassen sich in diesen Statistiken Beschäftigungsverhältnisse der Lehrenden, Ausbildungshintergrund, Tätigkeitsinhalte und Zugangswege und Motive für die Lehrtätigkeit finden. In einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Pilotstudie heißt es, dass 90% der Lehrenden auf Honorarbasis, davon 81% nebenberuflich tätig sind (BMBF 2004, S. 22). Der Großteil der Dozenten geht also hauptberuflich einer Erwerbstätigkeit nach, meist auch in Selbstständigkeit (ebd., S.25). Zu den Tätigkeiten des lehrenden Personals gehören größtenteils Lehre und Unterricht, daraus resultierend Programm- und Seminarplanung sowie Seminarbetreuung (ebd., S. 39). Das Engagement für die Weiterbildungseinrichtungen beruht entweder auf Anfragen der entsprechenden Einrichtung oder die Dozenten unterbreiten in Eigeninitiative ein Kursangebot, selten bewerben sie sich über eine Ausschreibung oder eine Stellenanzeige. Als Hauptmotiv für die Ausübung dieser Tätigkeit wird die Weitergabe von Kenntnissen und Erfahrungen, dicht gefolgt von dem Interesse an einem Nebenverdienst genannt. An dritter Stelle der neun vorgegebenen Motive steht die Suche nach einer neuen Herausforderung (ebd. S. 43). Daran anknüpfend lässt sich die für die Dozenten hohe persönliche Bedeutsamkeit der Tätigkeit nachvollziehen. Offen bleibt allerdings inwiefern Haupt- und Nebenberuflichkeit im Einzelnen zusammenhängen, wie sich die Lehrenden in ihrer Tätigkeit sehen und welche Rolle diese in ihrem biografischen Kontext spielt.

Bei einer vom DIE veröffentlichten Studie lassen sich ähnliche Untersuchungskonzepte, -methoden und Ergebnisse finden. Zu den Hauptaufgabenfeldern Lehre und Unterricht seien allerdings weitere hinzugekommen, die zunehmend bedeutsamer würden. Hierzu zählen beispielsweise Tätigkeiten im Bereich Management, Organisation, Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Evaluation (vgl. Kraft 2005). Es ist daher nicht überraschend, dass entsprechend der Studie 80% der Dozenten nach eigener Einschätzung meinen, ihr jetziger Kenntnisstand reiche nicht aus, um die Aufgaben in den nächsten fünf Jahren bewältigen zu können (vgl. ebd.). Bezüglich der Arbeitstechniken, Lehrmethoden, Didaktik, Betriebswirtschaftslehre und elektronischen Datenverarbeitung bestehe Fortbildungsbedarf.

Steigende Ansprüche bei gleichzeitig wachsender Verantwortung, Schrader bezeichnet den Status der in der Erwachsenenbildung tätigen Lehrkräfte als „fragil“ (vgl. Schrader 2001). In seinem Beitrag spricht er das „Tabuthema“ Lehre an, und stellt fest, dass Lehrende zunehmend verantwortlich für die Programmplanung seien und selbst Initiative ergreifen müssten. Dieser Perspektivwechsel führe von öffentlicher Verantwortung hin zu mehr Selbstverantwortung der Erwachsenen. Lehrende sollten demnach eine offene Marktstrategie verfolgen und genau planen welche Themen und welcher Art die Veranstaltungen sein sollten. Die Schnittstelle zwischen planendem und lehrendem Personal werde somit bedeutsamer. Dewe (2005) postuliert im Zusammenhang mit der Transformation des Wohlfahrtsstaates, dass es zu einer Unterordnung erwachsenenpädagogischer Berufsrollen und Tätigkeiten unter die Logiken der Verwaltung, des Marktes und des Rechts komme. Er warnt zudem vor steigender sozialer Ungleichheit durch Benachteiligung im Zugang zu Bildung, was unter anderem der schlechteren staatlichen Finanzierung und der größeren Konkurrenzsituation der Bildungseinrichtungen zuzuschreiben sei. Dewe betont die noch größer gewordene Relevanz der Kernaufgaben von Erwachsenenbildung: die Entwicklung von Bildungsprozessen und Bewältigungskompetenzen im Kontext einer alltäglichen Lebensführung der Menschen (vgl. Dewe 2005). Das Problem, wie die Kursleiter mit diesen Veränderungen umgehen sollen und wer oder was ihre eigene Biografie stabilisiert, wird in diesen Beiträgen hingegen keiner vertieften Analyse unterzogen.

Um die Situation und somit auch die Anforderungen des lehrenden Personals tiefergehend beschreiben zu können, kommt man nicht umhin, auf die theoretische Debatte um Professionalität einzugehen.

### **1.3.2 Theoretischer Forschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit Professionalität und Professionalisierungsstrategien**

Mit dem Begriff Professionalisierung werden vorrangig zwei Prozesse umschrieben. Auf **professionspolitischer Ebene** ist damit die Verberuflichung, also die Erhöhung des hauptamtlich tätigen Personals in der Weiterbildung gemeint, die schon 1970 vom Deutschen Bildungsrat eingefordert wurde. Hiermit sind Kriterien verbunden, die allgemein für Professionen gelten: eine theoretisch fundierte Wissensbasis, wissenschaftliche Standards, eine akademische Ausbildung, ethische Verantwortung, das Wohl des Klienten, eine berufsständische Vertretung und Autonomie in Standardformulierung (vgl. Gieseke 1988, Fuhr 1991). Es ist schwer zu beurteilen welche der Kriterien tatsächlich umgesetzt sind. Diese strukturfunktionalistische Sichtweise auf die Professionen setzt ein stabiles, soziales Gebilde voraus. Die Erwachsenenbildung ist allerdings durch enorme strukturelle und personale Heterogenität gekennzeichnet. Unter den Autoren herrscht Uneinigkeit bezüglich diverser Typologien und Begriffssystematisierungen, wobei stets Eigenansprüche zu finden sind (vgl. Weinberg 2000, Wittpoth 2003). Vor allem der unregelmäßige Zugang zur Erwachsenenbildung, speziell zur Lehrtätigkeit bildet eine extrem heterogene Personalstruktur heraus. Die klassischen Merkmale einer Profession sind somit wohl kaum auf die Erwachsenenbildung übertragbar. Zudem kann solch eine Charakterisierung nur zu Defizitdiagnosen führen, die für die soziale und kognitive Vielschichtigkeit beruflichen Handelns blind machen (vgl. Koring 1992).

Nittel bezieht sich auf Bucher/Strauss, wenn er eine segmenttheoretische Sichtweise auf die Profession Erwachsenenbildung als Alternative zur strukturfunktionalistischen Betrachtung anbietet (vgl. Nittel 2000). So lassen sich Professionen als lose Verbindung einzelner Segmente begreifen „die verschiedene Ziele auf unterschiedliche Weise verfolgen und die mehr oder weniger lose unter einer gemeinsamen Berufsbezeichnung zu einem bestimmten Zeitabschnitt zusammengefasst werden“ (ebd. S. 25). Beim Wechsel von einer

strukturfunktionalistischen und defizitären hin zur segmenttheoretischen Sichtweise und somit zu einer Chancenorientierung, ist die beschriebene Heterogenität der Erwachsenenbildung nicht als Hemmung für Professionalisierung zu verstehen. Man könnte diese segmenttheoretische Sichtweise durchaus auch auf die Zusammenarbeit des Personals in der Erwachsenenbildung beziehen, denn vor allem freiberufliche Dozenten zeichneten sich durch eine lose Bindung an die Einrichtungen und an das hauptamtliche Personal aus.

Auf **kompetenztheoretischer Ebene** werden von einigen Autoren bestimmte Fähigkeiten und Wissensanforderungen diskutiert, über die Erwachsenenbildner verfügen sollten, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Fuhr spricht in diesem Zusammenhang von einer „Mindestkompetenz“, die zur Professionalisierung der Erwachsenenbildner erforderlich sei (vgl. Fuhr 1991). Er versteht Erwachsenenbildung als einen Tausch „bei dem der Erwachsenenbildner garantiert, da[ß] er nach dem zur Verfügung stehenden Wissen, im Besitz der erforderlichen und verfügbaren Fähigkeiten, innerhalb vertraglich fixierter Rahmenbedingungen und entsprechend bestimmter (berufs-)ethischer Standards sich bemüht, das Lernen Erwachsener zu unterstützen“ (ebd., S. 59). Hierzu bedarf es einer Beratungs-, Organisations- und (makro-)didaktischen Kompetenz und des Wissens über Gesellschaft und Adressaten (allgemeines Wissen) sowie Vermittlungs-, Ziel-, Handlungs-, Beratungs-, Organisations- und Fachwissen (spezifisches Wissen) (vgl. ebd.).

Auf Fuhr beziehend betrachtet auch Peters (2004) Beraten, Organisieren und Unterrichten als Handlungsformen eines Erwachsenenbildners. Sie fordert Qualitätsstandards für die Erwachsenenbildung, um Professionalität durch eine gewisse Handlungsqualität zu erreichen. Voraussetzungen seien ein klares Bewusstsein von der eigenen beruflichen Handlungsaufgabe, ein spezifisches Verständnis der eigenen Berufsrolle und der Rolle der Klientel, spezifisches Wissen und Können sowie ein Handlungsethos (vgl. Peters 2004). Kompetenzen stellen sowohl bei Peters als auch bei Fuhr verschiedene Arten von Wissen dar, dessen angemessene Anwendung in konkreten Situationen das Können des Erwachsenenbildners abverlangt. Eine gelingende didaktische Relationierung

wissenschaftlichen und beruflichen Wissens im didaktischen Erwachsenenbildungshandeln sowie eine gelingende Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen sollen zu gelingenden Lern- und Bildungsprozessen führen (vgl. ebd.).

Um die Relationierung von Interessenlagen und die Anwendung von Wissensbeständen, vor allem aber um Verstehen von Lernsituationen, dreht es sich bei Tietgens (1988), Bernhard Koring (1992) und Sylvia Kade (1983). Im Unterschied zu Fuhr und Peters liegt der Schwerpunkt dieser Autoren innerhalb der Professionalitätsdiskussion nicht in (Experten-)Wissen und dessen Standards, sondern in der Ausbildung und Anwendung einer hermeneutischen Kompetenz.

Hier rückt der Bildungsprozess des Subjekts in den Vordergrund, weil davon ausgegangen wird, dass keine identischen Rahmenbedingungen für alle Teilnehmer vorliegen. Während sich Tietgens und Koring auf das Verstehen in einer Lernsituation beziehen, beginnt für Sylvia Kade schon vorab eine Verständigung. Die Lebenswelt und Biografie des Adressaten prägen seine Erwartungen und limitieren den Lernprozess, dies müsse schon in der Planung berücksichtigt werden. Diese Erwartungen gilt es also antizipatorisch vorab auszumachen und dann in der Interaktion handlungshermeneutisch anzugleichen. Eine Professionalisierung durch Standardisierung des Handlungsrepertoires führe ihrer Meinung nach zu Expertokratisierung und einer Vereinheitlichung der Didaktik, die die Autonomie der Erwachsenenbildner einschränken und der teilnehmerorientierten Lernsituation nicht gerecht würde (vgl. S. Kade 1983).

Tietgens versteht Professionalität als situative Kompetenz, deren Funktion der stellvertretenden Deutung dient. Es gelte als Erwachsenenpädagoge problemrelevante Segmente der betroffenen Person in der Lernsituation wahrzunehmen und an professionsspezifisches Handlungswissen anzuschließen. Grundanforderungen an Professionalität liegen für Tietgens im Einfühlen in fremde Situationen, im Erkennen von Relationen und im situationsangepassten Koordinieren der Angebote (vgl. Tietgens 1988). Die Deutungsfähigkeit gehe mit dem Erkennen von Lernwiderständen über eine Identifizierung der Teilnehmerwünsche hinaus und verlange vom professionell Handelnden ein großes Maß an Abstraktion und

Reflexion ab. Sowohl Tietgens (1988) als auch Koring (1992) fordern eine Einübung dieser hermeneutischen Fähigkeiten im Pädagogikstudium. Insbesondere bezüglich des Fallverstehens und der Deutung solle eine systematische Schulung erfolgen, um eine Differenzierung der Deutungsmuster zu erzielen.

In einer Analysesituation, also im professionellen Handeln kämen allerdings zwei Formen von Wissen zur Anwendung, die sich widersprüchlich gegenüberstünden: zum einen das eben beschriebene hermeneutisch-fallbezogene Wissen induktiver Art, zum anderen abstrakt-wissenschaftliches Wissen deduktiver Art (vgl. Koring 1992). Es sei also ein komplexes Wechselspiel von Wissen und Verstehenskompetenz nötig.

In Anbetracht der durch eine „Akzentverschiebung von einer Lehrgesellschaft zur Lerngesellschaft“ (vgl. Heuer 2001, S. 8) verursachten Veränderung der Lehraufgaben, wächst die Bedeutung dieser Situationskompetenz. Lernermöglichkeit und Lernberatung spielen dabei eine zentrale Rolle. Vorstellungen über erwachsenengerechtes Lernen und gestiegene Anforderungen und Erwartungen der Teilnehmer führen dazu, „dass sich Lehrende immer mehr vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter und Edutainer entwickeln“ (vgl. Bleischwitz 2005b, S. 182). Das Spannungsfeld, in dem sich Erwachsenenbildner befinden, wurde durch die Akzentverschiebung und die veränderte Erwartungshaltung um den Faktor Innovation und Unterhaltung erweitert.

Die Betrachtung des Spannungsgefüges, dem Erwachsenenbildner ausgesetzt sind, wird von der Autorin als **differenztheoretische** Perspektive auf Professionalität bezeichnet. Innerhalb der Professionalitätsforschung wird die Komplexität des professionellen Handelns anhand der Arbeitssituation beschrieben. So untersucht Hans Tietgens (1979) das professionelle Handeln von Erwachsenenbildnern in Volkshochschulen und stellt dabei fest, dass es von vielen Bedingungsfaktoren bestimmt und beeinflusst sei. Es würden von verschiedenen Seiten unterschiedlichste, teils konfligierende Erwartungen und Anforderungen an die Mitarbeiter gestellt, so dass diese stets unter Entscheidungsdruck stünden. Derartige Forderungen kämen 1. von Seiten der Rechts- und Unterhaltungsträger, 2. der Teilnehmer und schließlich 3. auch von den eigenen Ansprüchen des Pädagogen. Tietgens umschreibt diese Konstellation als Spannungsdreieck (vgl. Tietgens 1979).

Außer den drei genannten Einflussfaktoren, kämen dann noch Bedingungsfaktoren wie Finanzierung, Marktabhängigkeit, Zeit, Personalreservoir und insgesamt die internen Strukturen der Bildungseinrichtung hinzu. Das größte Problem sei hierbei, dass die jeweiligen Anforderungen nicht eindeutig formuliert und inkonsistent wären. Der Erwachsenenbildner stehe daher vor Anforderungen, die er nicht einfach als Handlungsanweisungen realisieren könne, sondern die er situationsspezifisch auslegen müsse, um ihnen entsprechen zu können. Diese Uneindeutigkeit führe zur Verunsicherung der Erwachsenenbildner, die als sehr belastend empfunden werde (vgl. ebd.)

Tietgens bezieht sich bei dieser Arbeitsbeschreibung allerdings auf hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter. Nun können m. E. diese spannungsverursachenden Faktoren durchaus auch auf nebenberufliche Mitarbeiter übertragen werden, da sie sowohl den institutionellen Rahmenbedingungen als auch den mikrodidaktischen Anforderungen und den Teilnehmererwartungen ausgesetzt sind.

Bechberger (1990) untersucht das Spannungsgefüge freier Mitarbeiter unter rollentheoretischen Gesichtspunkten und eröffnet eine Theorie der Rollenkonflikte ausgelöst durch ein Rollengepäck. Hiermit ist gemeint, dass jeder Mitarbeiter verschiedene Rollen je nach Bezugsgruppe innehat. So werde die Rolle als freier Mitarbeiter beispielsweise durch die Geschlechtsrolle, Elternrolle und/oder Arbeitsrolle beeinflusst, was zu einem zeitlich-energetischen *Interrollenkonflikt* führen könne. Jede Rolle sei mit Verhaltenserwartungen und Normen verbunden, die durch den Rollensender wirksam würden. Als freier Mitarbeiter erhalte man diese sowohl durch die VHS-Leitung als auch durch die Kollegen und die Teilnehmer. Es verwundere daher nicht, dass es durchaus zu widersprüchlichen Anforderungen käme. Konflikte seien aber nicht nur durch unterschiedliche Rollenerwartungen, sondern auch innerhalb einer Rolle möglich. Die Lehrerrolle sei beispielsweise einerseits an eigene Lehrziele, andererseits an Teilnehmerinteressen gekoppelt, die zu einem *Intrarollenkonflikt* führen könne. Insbesondere die von der VHS gesendeten organisationsbezogenen (Herrschafts-)Normen würden ein hohes Potential aufweisen, mit den von den Teilnehmern gesendeten situationsbezogenen (Interaktions-)Normen zu konfliktieren. Auch dieser Erwartungswiderspruch führe zu

einem Intrarollenkonflikt. Laut Bechbergers Untersuchung sei jedoch die situationsbezogene Bewältigungsrolle die dominantere der beiden, da das Relevanz- und Kontrollsystem der Herrschaftsnormen lückenhaft sei und zu einer Rollendistanz führe. Der freie Mitarbeiter identifiziere sich nur sehr gering mit der Mitarbeiterrolle, da es an Interaktion mit der Leitung mangle und Sanktionen nur bedingt durchgesetzt werden könnten (vgl. Bechberger 1990).

An theoretischer Forschung sind bezüglich des neben- und freiberuflichen Personals in der Erwachsenenbildung bis auf die rollentheoretische Untersuchung von Bechberger kaum Untersuchungen zu finden. Ein Blick auf den empirischen Forschungsstand unterstreicht die These, dass die nebenberuflichen, lehrenden Mitarbeiter vernachlässigt werden.

### **1.3.3 Empirischer Forschungsstand – Ein Streifzug durch quantitativ und qualitativ erhobene Tätigkeitsprofile Lehrender in der Erwachsenenbildung**

Wirft man einen Blick auf empirische Untersuchungen zum Lehrpersonal in der Erwachsenenbildung, stellt man zunächst fest, dass eine Fülle **quantitativer Studien** vorliegt.

Eine der ersten empirischen Untersuchungen zum nebenberuflichen Personal lag von Joachim Knoll 1974 vor, nachdem auch er feststellte, dass die Nebenamtlichen „stiefmütterlich“ in der Erwachsenenbildung bedacht würden (Knoll 1974, S. 5). Das bildungspolitische Ziel seiner Untersuchung war es, Daten über nebenamtliche Mitarbeiter zu gewinnen, um anschließend ein entsprechendes Fortbildungsprogramm konzipieren zu können. Es galt Fakten über die Arbeit und das Verhalten zu eruieren, so dass ein Tätigkeitsprofil entworfen werden konnte. Innerhalb dieser Untersuchung sollte auch die Motivation der Lehrenden für ihre Tätigkeit in Erfahrung gebracht werden. Anhand einer quantitativen Situationsanalyse konnten für die Tätigkeit eher pragmatische Gründe erhoben werden: allgemeines oder fachliches Interesse sowie das Honorar seien Hauptmotive.

Auch Bernhard Dieckmann (1980) und Arabin (1996) konstatierten bei ihren schriftlichen Befragungen vorrangig existenzsichernde Tätigkeitsmotive und ein fachbezogenes Interesse bei den nebenberuflichen Kursleitern.

Dieckmann empfiehlt ein Fortbildungsprogramm, da die Befragten langfristig planen diese Arbeit auszuführen. Es herrsche ein Mangel an Fortbildungsprogrammen und zudem wenig Motivation auf Seiten der Kursleiter, an solchen Veranstaltungen teilzunehmen. Daher plädierte Dieckmann für bezahlte Fortbildungskurse und für eine Festanstellung der Dozenten. Auch bei Arabin stimmten die befragten Kursleiter einer systematisierten Fortbildung zu, die vor allen Dingen zertifiziert werden sollte. Ohne Zweifel können diese Forderungen als mögliche Professionalisierungsstrategien gesehen werden.

Im Gegensatz zu den vorangehend beschriebenen Untersuchungen lassen sich bei Scherer vorrangig individuelle Entfaltungsmöglichkeiten als Beweggründe für die Lehrtätigkeit finden (vgl. Scherer 1987). Dies könnte an seiner subjektbezogenen Forschungsperspektive liegen. Scherer kritisiert zu Recht die Vernachlässigung freier Mitarbeiter<sup>5</sup> in der Erwachsenenbildungsforschung und stellt die „Mitarbeiterfrage“ in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Aus der Heterogenität der Erwachsenenbildung resultierten erhebliche Differenzierungen im Hinblick auf die Aufgaben und Funktionen, auf die soziale Stellung und schließlich auf die Tätigkeitsmotive der Erwachsenenbildner. Vor dem Hintergrund der professionspolitischen Diskussion zieht Scherer einen subjektbezogenen Ansatz als Forschungsperspektive heran und erhebt biografische und situationsgeprägte Selbstbilder der Mitarbeiter. Alltag, Lebenswelt, Deutungsmuster und Identität sind seine forschungsleitenden Theoriezweige, denen die Vorstellung gemeinsam ist, „daß handelnde Personen in ihrem Handeln stets einen Sinn sehen, der ihr Handeln bestimmt oder zumindest mitbestimmt, so daß dieser Sinn auch bei der Erklärung und Beschreibung des sozialen Handelns von Personen mit einzubeziehen ist“ (Scherer 1987, S. 55). Weder die Etablierung eines Berufsstandes noch die Entwicklung und Durchsetzung tätigkeitsbezogener Aus- und Fortbildungsangebote für das Erwachsenenbildungspersonal, sondern die Mitarbeiter selbst stellen für ihn die Professionalisierungsressource dar. Aus diesem Grund geht Scherer auf die individuellen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit und auf die subjektiven

---

<sup>5</sup> Arabin bezeichnet die freien Mitarbeiter, die als Honorar Dozent von der Kursleitertätigkeit leben, als „neuen Typ“ (vgl. Arabin 1996). Leider finden sich bei Scherer noch nicht solche Unterscheidungen.

Bedeutungsmuster ein. Um das komplexe Mikrosystem der Mitarbeiter zu erfassen und somit die Einflussfaktoren der Mitarbeiteridentität und deren Entwicklung ausmachen zu können, beziehen sich Scherers Untersuchungen auf Elemente der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit, der zwischenmenschlichen Beziehungen im Zusammenhang mit der Tätigkeit und auf Elemente der sozialen Rollen. Anhand einer schriftlichen Befragung von VHS-Kursleitern Ostwestfalens und der daran anschließenden quantitativen Auswertung misst er Motivationskomplexe, Anstöße zur Tätigkeit, einschränkende und fördernde Rahmenbedingungen, Beziehungen zu anderen Mitarbeitern, Einstellungen zu Teilnehmern und Erwartungen an sie, eigene Rollenerfahrungen, eigene Erwartungen und die Fortbildungsbereitschaft der Pädagogen. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Mehrzahl der Kursleiter ihre erwachsenenpädagogische Tätigkeit, sowohl was die konkrete Gestaltung angeht als auch in Bezug auf die subjektive Bedeutung, als Mischform zwischen Arbeit und Freizeit betrachten würden. Kurse zu geben, sei demnach weitaus mehr als ein Hobby. Es diene der individuellen Entfaltung und münde in einer Berufsidentität. Diese Kursleiter betrachteten sich als Experten, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten weitergeben wollen. Nach der Ansicht Scherers könne allerdings weder von einem Berufsbild noch von einer erwachsenenpädagogischen Identität gesprochen werden (vgl. ebd., S. 177). Betrachtet man die Ergebnisse nicht unter berufssoziologischer Perspektive, sondern alternativ unter dem Konzept der professionellen Handlungskompetenz, ließen sich Basiskompetenzen wie Wahrnehmungskompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenz und Reflexionskompetenz in sehr ausgeprägter Form unter der freien Mitarbeiterschaft finden. Die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz könnte als Professionalisierungsstrategie herangezogen werden. Als weitere Strategie, eher aus funktionalistischer Perspektive, sieht Scherer den stärkeren Einbezug der freien Mitarbeiter in die Planungsebene der Erwachsenenbildung. Leider wurden Fragen zu zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Volkshochschule aufgrund der Fachbereichsleiterskepsis im Pretest gestrichen. Diese hätten sicherlich Aufschluss über bisherige Beteiligungsmöglichkeiten der Kursleiter geben können.

Insgesamt lässt sich zu Scherers Untersuchung festhalten, dass die theoretische Perspektive, das Subjekt mit seinen Wahrnehmungen, Deutungs- und

Handlungsmustern, sozialen und individuellen Lebenswelten und seiner Identität in den Mittelpunkt zu stellen, durchaus Vorbildcharakter für die vorliegende Arbeit hat

Die nebenberuflichen Mitarbeiter wurden in ganz ähnlicher Weise 1990 von Karl Heinz Günther und Georg Unseld befragt. In Anlehnung an Scherers Untersuchung wollten sie die Unsicherheiten der Kursleiter, die mit dieser Rolle verbunden sind, näher beleuchten und ihre Probleme aufzeigen. Im Rahmen des Kontaktstudiums Erwachsenenbildung an der PH Ludwigsburg wurde bei den Kursleitern ein unbefriedigendes Aufgabenverständnis offen gelegt. Kernfrage der Untersuchung war, inwiefern Kursleiter über die Vermittlung von Wissen hinaus für soziale Prozesse sowohl innerhalb als auch außerhalb der Lernsituation verantwortlich sind. Es ging also explizit um das Selbst- und Aufgabenverständnis nebenberuflicher Mitarbeiter. Günther und Unseld nahmen an, dass zwischen den Motiven für die Tätigkeit und dem Selbstverständnis ein enger Zusammenhang besteht. Anhand schriftlicher Befragungen stellte sich heraus, dass für etwa die Hälfte der Kursleiter wirtschaftliche Motive eine untergeordnete oder sogar gar keine Rolle spielten (Günther/Unseld 1990, S. 54). Hingegen stuften 68% die Tätigkeit als Hobby ein (ebd., S. 51). Hinsichtlich der Forschungsfrage nach der Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildung, Beratung und Lebenshilfe wurde eine starke Fach- und Bildungsorientierung befürwortet, eine mögliche therapeutische Wirkung jedoch nicht ausgeschlossen (69%). Die Autoren folgerten aus den Ergebnissen die Vordergründigkeit der Sache und des Themas für die Kursleiter, wenngleich persönliche und soziale Bedürfnisse der Teilnehmer ebenfalls stark gewichtet seien. Die Kursleitertätigkeit stelle sowohl eine fachliche als auch eine persönliche Bereicherung dar. Auch diese Studie belegt eindrucksvoll den Konflikt, in dem sich die Kursleiter stets wieder finden: Inhalt versus soziale Interessen. Sich dieser Konflikte bewusst zu werden, indem die erwachsenenpädagogische Aufgabenstruktur reflektiert würde, stellt für Günther und Unseld eine Voraussetzung für professionelles Handeln dar. Hierfür sei die Vergewisserung der arbeitsleitenden Motive und der Wertvorstellungen ebenfalls notwendig (vgl. ebd., S. 80-81).

Zum Selbstverständnis nicht-hauptberuflicher MitarbeiterInnen führten Jütting u.a. (1992) im Rahmen des Projekts „Qualifizierungsbedarf ehrenamtlicher MitarbeiterInnen in der kirchlichen Erwachsenenbildung“ quantitative und qualitative empirische Studien durch. Auch hier erfolgten die Untersuchungen auf der Grundlage einer subjektorientierten Forschungsperspektive, die schriftlichen Befragungen allerdings in Anlehnung an die Arbeits- und Berufssoziologie der 70er Jahre. Es stehen in diesen Untersuchungen keine psychischen oder biologischen Zusammenhänge der nebenberuflichen Lehrtätigkeit im Vordergrund, sondern lediglich die von dieser Arbeit ausgehenden Einflüsse auf die sie ausübenden Personen, die Gestaltungsmöglichkeiten der Personen innerhalb der Lehrtätigkeit und diejenigen Aspekte, die über die Einkommensbeziehung hinaus gehen (vgl. Jütting 1992). Für die Kursleiter der kirchlichen Einrichtungen steht ohne Frage ein religiöses Motiv im Vordergrund, ebenfalls spielen Wissensweitergabe und individuelle Entfaltung eine größere Rolle, finanzielle Gründe hingegen treten in den Hintergrund (vgl. ebd.). Anhand der Selbstbilder konnten vier Typen unterschieden werden: Kursleiter, Gesprächspartner, Funktionsträger und Kirchenaktivisten.

Um fallspezifische Informationen zu gewinnen, wurden zusätzlich mündliche Interviews geführt und sequenzanalytisch ausgewertet. Hier konnten starke biografische Unterschiede und auch insgesamt eine große Heterogenität bezüglich der Kompetenz- und Rollenvorstellungen festgestellt werden. Bezüglich des Selbstverständnisses folgern die Forscher anhand einiger Interviewaussagen, dass gar kein Selbstverständnis entwickelt wurde. Der überwiegende Teil der Befragten konnte allerdings einem Typen zugeordnet werden, der den Typen aus der quantitativen Analyse stark ähnelt. Diese wurden ebenfalls auf der Basis von Motiv- und Tätigkeitsprofilen gebildet.

Zu den wenigen **qualitativen Forschungen** zur Kursleitertätigkeit gehören die von Jochen Kade (1989), Hannelore Bastian (1997), Christiane Hof (2001) und Michaela Bleischwitz (2005a).

Jochen Kade beschäftigte sich mit freiberuflichen Mitarbeitern und deren Professionalität. Da er einen Zusammenhang zwischen kompetentem Handeln und der Prägung durch die Biografie vermutete, rekonstruierte er anhand offener Interviews die lebensweltlich-biografische Situation der Kursleiter. Für ihn gehört

zur Professionalität, sich von seinen biografischen Kontexten lösen zu können, womit eben auch das Ziel seiner Arbeit deutlich wird: Kursleiterwelten offen zu legen und für andere Kursleiter zur Verfügung zu stellen, damit diese über ihre eigene Lehrtätigkeit reflektieren können (vgl. J. Kade 1989). Nach der sequenzanalytischen Auswertung der Interviews, konnte Kade vier Kursleitertypen unterscheiden und resümiert bezüglich des Selbstverständnisses und der zugrunde liegenden Bildungsvorstellungen: „sie hänge[n] von Biografien ab; der Generation, der diese angehören; der historischen Situation, in der sie mit ihrer Tätigkeit begonnen haben“ (ebd., S. 158). Zudem entwickelten die Kursleiter ein besonderes Selbstbewusstsein aufgrund der mehrjährigen Kursleitererfahrung, das zu einer weitgehend stabilen Konsistenz der pädagogischen Konzepte, Methoden und Teilnehmerbilder führt. Da er außerdem feststellt, dass sich das Selbstverständnis dem Bewusstsein der Kursleiter zum Teil entziehe und dennoch Teil des professionellen Habitus sei, wäre eine Reflexion der Bildungsvorstellungen umso notwendiger.

Hannelore Bastian fand genau gegenteilige Ergebnisse in ihrer Untersuchung zu Kursleiterprofilen und der Angebotsqualität 1997. Sie befragte zwanzig Kursleiter aus dem ästhetischen Bereich einer Volkshochschule und wertete die offenen Interviews mittels Kasuistik und Grounded Theory aus. Anlass ihrer Studie war die Tatsache, dass freie Mitarbeiter wenig beachtet und Professionalisierung nur im hauptamtlich-disponierenden Bereich stattgefunden hat. Auch für sie sind Kursleiter die Schlüsselfiguren des Lehrangebots. Zunächst ging sie ähnlich wie Jochen Kade davon aus „daß nicht nur die Summe der Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Fachgebiet entscheidend für das jeweilige fachliche Profil ist, sondern vor allem die Bedeutung, die dieses Fach im Lebenszusammenhang eines Menschen einnimmt“ (Bastian 1997, S. 17). Am Ende ihrer Untersuchung resümiert Bastian jedoch, dass sie zwischen der Motivation als Kursleiter tätig zu sein und der Qualität der Lehre keinen Zusammenhang sehe (vgl. ebd.). Die Motive, die sie in ihrer Fallstudie erkennen konnte, seien – egal ob materielle, soziale oder fähigkeitsbezogene – alle rein egoistische, die auf einen Gewinn abzielten; altruistische Motive konnte sie nicht finden. Dennoch sollte man daraus nicht folgern, die Gewinnerzielungsabsicht müsse sich negativ auf die Kurstätigkeit auswirken.

Anhand der Kompetenzprofile lassen sich bei ihr vier Typen unterscheiden: Fachorientierte (Sachorientierung), Fachberater (Teilnehmerorientierung), Prozessorientierte (Entfaltung von Potentialen der Teilnehmer) und Persönlichkeitsorientierte (Entwicklung des Menschen). Allen gemeinsam sei, „daß die Idee „partizipativen Lernens“ als das Teilnehmenlassen interessierter Personen am eigenen Zugang zum Fachgebiet und damit an der Bedeutung, die dieses Fach im eigenen Alltag hat, in der kulturellen Erwachsenenbildung durchweg praktiziert wird“ (ebd., S. 168). Daher folgert Bastian, Professionalität könne eben nicht als Folge einer Zuschreibung von Qualifikationen, sondern als Folge eines bewussten Einsatzes der vorhandenen fachlich fundierten Kompetenzen zu verstehen sein (vgl. ebd.). Dies erfordere umso mehr einen permanenten Rückkopplungs- und Verständigungsprozess zwischen hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitern und Kursleitern.

Ebenfalls professionstheoretisch und subjektwissenschaftlich ist die Untersuchung von Christiane Hof (2001) angelegt, allerdings mit einem Schwerpunkt auf den Konzepten des Wissens der Kursleiter. Anlässlich der Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Wissens- und Unterrichtstheorie, die sich aus der bisherigen Lehrerforschung ergeben, untersucht sie, welche Auffassung von Wissen das pädagogische Handeln leitet. Sie betont gleich zu Beginn, dass sie sich weder auf einen biografieorientierten Handlungsrahmen bezieht noch auf professionstheoretische Wissensinhalte abzielt (vgl. Hof 2001). Stattdessen identifiziert sie anhand problemzentrierter Interviews vier verschiedene wissenstheoretisch fundierte Unterrichtskonzepte, die mit unterschiedlichen Wissensbegriffen und Wissenserwerbsmodellen einhergehen. Das wohl markanteste Unterscheidungskriterium stellt der Subjekt- und Weltbezug dar, der sich auch im Selbstverständnis als Kursleiter widerspiegelt. Zusammenfassend stellt Hof fest „dass das Weiterbildungsverständnis wie auch die Perspektive auf den Lehr-Lern-Prozess in ihrem zentralen Einfluss auf das unterrichtsbezogene Kursleiterhandeln gesehen werden müssen.“ (ebd., S. 105).

Die wohl aktuellste Untersuchung zu nebenberuflich Lehrenden an der Volkshochschule stellt die von Michaela Bleischwitz (2005a) dar. Sie resümiert aus

ihrer Forschungsrecherche „dass Kursleitende ihren Auftrag eher individualistisch und im Hinblick auf persönliche und biografische Interessen deuten [Bastian 1997, J. Kade 1989, Hof 2001]“ (Bleischwitz 2005a, S. 61). Der Lernbegriff sei bei den Kursleitern offensichtlich subjektiv durch die Biografie (neben Fachwissen, Motivation und weltanschaulicher Überzeugung) geprägt und stelle somit eine zentrale Ressource für professionelles Handeln dar. In ihrer Arbeit interviewte sie Kursleiter, die an einer von dem Volkshochschul-Landesverband NRW durchgeführten zertifizierten Fortbildung teilnahmen, unter anderem auch, um die Einfluss nehmenden Faktoren der Fortbildung auf den Lernbegriff der Kursleiter abzuleiten. Im Zentrum der Untersuchung steht der Kursleiter mit seiner Biografie, seinem Selbstverständnis, seinen Lernvorstellungen und die persönliche Bedeutsamkeit der Erwachsenenbildung für ihn (vgl. ebd.). Inhaltlich und methodisch kommt diese leider noch nicht veröffentlichte Dissertation der vorliegenden Arbeit am nächsten.

## **1.4. Schlussfolgerungen für diese Arbeit**

### **1.4.1 Kritik zur bisherigen Forschung**

Zieht man eine Bilanz aus der dargestellten Forschungsübersicht, lassen sich sowohl hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes als auch des jeweiligen Untersuchungskonzeptes einige kritische Aussagen treffen, die zur Begründung dieser Arbeit beitragen.

Mit Blick auf die untersuchte Zielgruppe kann man vor allem innerhalb der theoretischen Forschung eine Konzentration auf das hauptamtliche pädagogische Personal feststellen (wie beispielsweise bei Tietgens 1988, Giesecke 1988), die zur groben Vernachlässigung der neben- und freiberuflichen Mitarbeiter führt.

Aufgrund der überstarken berufspolitischen Ausrichtung und der strukturfunktionalistischen Sichtweise einiger Autoren (siehe Fuhr 1991, Peters 2004) geht der Fokus auf die komplexen pädagogischen Handlungskompetenzen verloren. Vielmehr sind die theoretischen Reflexionen zum Großteil durch normativ pädagogische oder programmatische Vorstellungen über **die** „Erwachsenenbildner“ bestimmt (vgl. Scherer 1987). Eine Defizitdiagnose ist unausweichlich; vor dem

Hintergrund einer Fortbildungskonzeption gar wünschenswert. Pädagogische Professionalisierung beinhaltet eben nicht nur Professionswissen, sondern auch professionelles Handeln und eine professionelle Haltung (vgl. Müller 2002).

Haltungen, Motive und Bedeutsamkeiten der nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiter bedingen indes eine subjektbezogene und biografisch-lebensweltliche Perspektive. Das entscheidende Kriterium ist daher die Sicht der Dozenten selbst. Diese kann mithilfe einer rekonstruktiven Methode ermittelt werden, denn quantitativ orientierte Studien können kaum die vielfältigen Hintergründe und Berufs- und Biografiezusammenhänge erfassen. In diversen quantitativen Studien kommt zwar teilweise eine subjektive Forschungsperspektive zum Vorschein. Gleichwohl werden diese Studien methodisch den komplexen und heterogenen Begründungshorizonten der Lehrenden nicht gerecht (siehe beispielsweise Scherer 1987, Günther/Unseld 1990, Dieckmann 1980, Arabin 1996).

Zudem hat sich inzwischen der Untersuchungsgegenstand der größtenteils in den Achtzigern und Anfang der Neunziger durchgeführten Studien gewandelt. Die heutigen Dozenten setzen sich nicht mehr hauptsächlich aus Hausfrauen, Arbeitslosen, Studenten und Lehrern zusammen (wie zum Beispiel bei Scherer 1987, Jütting 1992). Stattdessen rekrutieren sie sich aus einer Vielzahl verschiedener Bevölkerungsgruppen. So zeigt die BMBF-Studie zur sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung (2004), dass sich unter den Dozenten eine Vielzahl an Selbstständigen befindet. Darüber hinaus setzt sich die Gruppe der hauptberuflich Lehrenden aus Arbeitern, Angestellten und Beamten zusammen. In der Gruppe der nicht Erwerbstätigen sind zwar Studenten, Hausfrauen und Rentner zu finden, allerdings machen diese einen Anteil von 27 % der Befragten aus, wohingegen die Erwerbstätigen den Großteil von 48 % darstellen. Der restliche Anteil teilt sich auf in hauptberuflich tätige Erwachsenenbildner (15 %) und Befragte, die keine Angabe zu ihrer beruflichen Stellung machen wollten (BMBF 2004, S. 25). Gut zwei Drittel und folglich die überwiegende Mehrheit der Lehrenden können als Akademiker bezeichnet werden, da sie über eine Universitäts- oder Fachhochschulabschluss verfügen (ebd., S. 32). Leider findet man in den Studien keinen Untersuchungsschwerpunkt zum Verhältnis zwischen Haupt- und Nebenberuf.

Bezüglich der qualitativ vorgehenden Studien lassen sich vor allem methodische Kritikpunkte finden. Im Rahmen der sequenzanalytischen Untersuchungen werden kaum sensibilisierende theoretische Konzepte bzw. ein heuristischer Rahmen beschrieben. Infolgedessen ist die Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses nicht vollständig gewährleistet.

#### **1.4.2 Begründung dieser Arbeit**

Weil es bisher für nebenberufliche Kursleiter an subjektorientierten, rekonstruktiven Falldarstellungen über deren Tätigkeitsmotivation in Zusammenhang mit ihrem lebensgeschichtlichen Hintergrund fehlt, wird mit dieser Arbeit versucht, diese Lücke zu füllen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass professionelles Handeln insbesondere auch die Entscheidung für die Kursleitertätigkeit eng mit dem biografischen Hintergrund zusammenhängt. Dementsprechend ist es notwendig, subjektive Erfahrungen, Bedeutungshorizonte und Begründungsfiguren der Dozenten zu analysieren. Hierfür bietet sich die Grounded Theory bei einer Fallauswertung bestens an.

Schnittstellen dieser Arbeit bilden professionstheoretische, sozialisations-, biografie- und identitätstheoretische Konzepte. Der institutionstheoretische Rahmen und organisationsbezogene Konzepte werden hierbei vernachlässigt, beziehungsweise kommen nur beiläufig zur Sprache, da sich diese Untersuchung vorrangig auf die Kursleitermotivation und deren Handlungsbegründungen bezieht.

## **2. Untersuchungskonzept**

Inhalte des Kapitels sollen sein, weshalb in der vorliegenden Untersuchung ein qualitatives Verfahren gewählt wurde und wie die Grounded Theory als rekonstruktives Verfahren angewendet wird. Außerdem werden unter der Bezeichnung „Heuristischer Rahmen“ sensibilisierende Konzepte und Vorüberlegungen offen gelegt, mit der die Forscherin an die Untersuchung herangeht. Es wird sozusagen die „Forscherbrille“ vorgestellt.

### **2.1 Methodologische Überlegungen**

In der Sozialforschung kann zwischen quantitativen und qualitativen Methoden unterschieden werden, wobei sich die jeweiligen Vertreter oftmals mit wechselseitigen Vorbehalten begegnen. Während der quantitativen Forschung vorgeworfen wird, sie würde mit ihren Instrumenten gar nicht die entscheidende Ebene erreichen, steht die qualitative Forschung unter dem Verdacht einer beliebigen subjektiven Interpretation von Sachverhalten, einer beliebigen und geringen Auswahl von Fällen, die daher keine allgemeine Bedeutung haben (vgl. Wittpoth 2003). Beide Forschungsrichtungen lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

Quantitativ orientierte Forschung geht Hypothesen prüfend vor. Das heißt, dass die aus einer Theorie abgeleiteten und operationalisierten (in Dimensionen übersetzten) Hypothesen an erhobenen Daten gemessen und mithilfe mathematischer Mittel ausgewertet werden. Die vor dem Beginn des Forschungsprozesses getroffene Annahme wird sodann anhand der repräsentativen Ergebnisse entweder bestätigt (verifiziert) oder nicht (falsifiziert).

Qualitativ orientierte Forschung zielt darauf ab, besondere Eigenschaften und Merkmale eines Feldes möglichst differenziert und gegenstandsnahe zu erfassen. Dabei bildet die Perspektive der Handelnden den zentralen Untersuchungsgegenstand. Hier wird der entscheidende Unterschied zur quantitativen Forschung ersichtlich: „Es geht nicht um die Überprüfung eines Bildes, das die Forschenden sich von einem Ausschnitt der Welt machen, sondern um das Weltverständnis derer, die untersucht werden. Die, Experten' für die Lebenswelt sind

also die, die ihr angehören.“ (ebd., S. 86-87). Innerhalb der qualitativen Forschung muss möglichst unvoreingenommen an die Daten herangegangen werden, um tatsächlich die Sicht der handelnden Personen, also wie sie sich selbst und ihre Welt wahrnehmen, Schritt für Schritt zu analysieren und letztendlich Theorien zu generieren. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von zirkulären Strategien, da sich der Forscher oder die Forschergruppe immer wieder zu neuen und anderen Schritten anhand des Gegenstandes inspirieren lassen (vgl. ebd.).

Da es in dieser Arbeit um die Lebens- und Arbeitswelt nebenberuflicher Kursleiter, also um deren individuelle und kollektive Sicht auf Welt geht, kann hier nur ein qualitatives Forschungsverfahren Anwendung finden. Im Rahmen dessen gilt es, die Sinndeutungen und Begründungsfiguren der nebenberuflichen Kursleiter zu ermitteln.

Die Daten für eine qualitative Analyse lassen sich anhand von mündlichen und mit Tonband aufgezeichneten Interviews gewinnen. Charakteristisch für eine qualitative Datenerhebung sind:

- Subjektbezogenheit,
- Offenheit der Fragen, Antworten und Methoden,
- Untersuchung in alltäglichen Situationen (vgl. Diekmann 1995).

Der Eigensinn und das Besondere soll innerhalb der Interviews zum Ausdruck gebracht werden. Hierfür bieten sich sowohl narrative als auch problemzentrierte Interviews an, die anhand des unterschiedlichen Grades an Strukturiertheit zu unterscheiden sind. Während die narrative Interviewform nur durch einen knappen Impuls eine Erzählung in Gang setzen soll, nimmt der Interviewer im problemzentrierten Interview eine aktivere Rolle ein. Zwar setzen beide Interviewarten auf die „produktive Kraft des Erzählens“, das problemzentrierte Interview ist jedoch auf einen Leitfaden gestützt, wodurch es einen höheren Strukturierungsgrad aufweist (vgl. Wittpoth 2003). Der Leitfaden soll sicherstellen, dass alle für den Forscher und seine Fragestellung relevanten Themen auch wirklich angesprochen werden.

In Falle dieser Untersuchung steht zwar der biografische Hintergrund der nebenberuflichen Kursleiter mit im Vordergrund, so dass sich eine narrative

Erzählform anbieten würde. Andererseits steht aber eben auch das professionelle Selbstverständnis derselben im Zentrum, was eine Interviewform erfordert, die auf besondere Ereignisse und erfahrene Situationen der Befragten eingeht. Daher wurden für diese Fallstudie problemzentrierte Interviews geführt. Eine kurze Darstellung des Leitfadens erfolgt im Anschluss an die Beschreibung der zugrunde gelegten Konzepte (siehe heuristischer Rahmen).

## **2.2 Heuristischer Rahmen für die Rekonstruktion der Bedeutungshorizonte**

Als Forscher kann man nie ganz unvoreingenommen an eine Untersuchung herangehen, da man sich nicht von sich selbst und seinen Erfahrungen lösen kann. Wir verfügen sowohl über fachliches als auch alltagsweltliches Hintergrundwissen, das uns theoretisch sensibilisiert (vgl. Strauss/Corbin 1996). Dieses teils durch Reflexion offenbarte und teils durch strategische Literaturrecherche und -analyse erworbene Wissen wird in die Forschungssituation mit eingebracht und soll daher an dieser Stelle kurz beschrieben werden, da es durchaus nutzbringend ist und der besseren Nachvollziehbarkeit dieser Arbeit dient.

Zur Entwicklung der aufgeworfenen Fragestellung hat einerseits die Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Lehrpersonal in der Erwachsenenbildung angeregt, da hier eine Forschungslücke identifiziert werden konnte. Andererseits dienten die Ergebnisse einiger Studien als Inspiration zur Entwicklung des Interview-Leitfadens. So waren die Ergebnisse der quantitativen Studien von Knoll (1974) und Scherer (1987) beispielsweise widersprüchlich. Knoll identifizierte als Hauptmotive für die Kursleitertätigkeit fachliches Interesse und Honorar, hingegen war bei Scherer die Hobbyorientierung auszumachen. Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ergaben sich deshalb die wichtigen Fragen: „Warum üben denn nun die Kursleiter diese Tätigkeit aus? Wie begründen sie sich selbst?“ Dabei erwiesen sich biografische und lebenslauforientierte neben professionstheoretischen Ansätzen als sinnvoll.

### **2.2.1 Professionstheorien**

Die Notwendigkeit, dass Professionstheorien in dieser Arbeit zur Anwendung kommen, ergibt sich schon aus dem bereits dargestellten Forschungsstand, dem

jeweils die Analysen der Kursleiterrollen und -typen (beispielsweise Bastian 1997, Hof 2001) sowie der damit zusammenhängenden Probleme zugrunde lag (Tietgens 1988, Bechberger 1990). Da diese Untersuchungen bereits in Kapitel 1.2 vorgestellt wurden, wird davon abgesehen sie an dieser Stelle nochmals darzustellen. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass die Studien mit ihren Ergebnissen als sensibilisierende Konzepte in diese Fallstudie mit einfließen.

### **2.2.2 Biografische und lebenslauforientierte Ansätze**

Weshalb und inwiefern die vorliegende Arbeit auch auf biografische und lebenslauforientierte Ansätze als Forschungsperspektiven zurückgreifen wird, soll an dieser Stelle verdeutlicht werden.

Die biografische Methode ermöglicht einen umfassenden, die Eigenperspektive der handelnden Subjekte berücksichtigenden Zugang zum sozialen Leben (vgl. Kaltschmid 1999). Bei dieser Forschungsperspektive steht das Subjekt mit seinen Erfahrungen im Mittelpunkt, wobei die für ihn relevanten Strukturen rekonstruiert werden können.<sup>6</sup>

Es gibt diverse Ansätze, die einen unterschiedlich ausgeprägten Schwerpunkt auf die Analyse der Biografie setzen. So können Lerntheorien (z.B. Heidrun Herzberg 2004), Entwicklungstheorien (z. B. Erik H. Erikson 2003), Lebenslauftheorien (Martin Kohli 1978) oder Sozialisations- und Identitätstheorien (George H. Mead 1968) hierunter subsumiert werden, da sie Lebensgeschichten als Forschungsgrundlage nutzen. „Unter biographischer Forschung werden alle Forschungsansätze und -wege der Sozialwissenschaften verstanden, die als Datengrundlage (oder als Daten neben anderen) Lebensgeschichten haben, erzählte bzw. berichtete Darstellungen der Lebensführung und der Lebenserfahrung aus dem Blickwinkel desjenigen, der sein Leben lebt“ (Fuchs 1984, S. 9).

Nun liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit nicht in einer Aufarbeitung der gesamten Lebensgeschichte. Stattdessen soll nur ein Teilaspekt tiefgründig untersucht werden:

---

<sup>6</sup> Hier wird die Plausibilität der Verwendung eines rekonstruktiven Auswertungsverfahrens wie das der Grounded Theory deutlich.

der beruflichen Werdegang der Kursleiter. Dieser steht im problemzentrierten Interview im Mittelpunkt, obgleich biografische Hintergründe ebenfalls von den Kursleitern miteinbezogen werden. Es wird also sozusagen nur ein Ausschnitt des Lebens fokussiert. Die von den Kursleitern geäußerten Begründungsfiguren und Bedeutungshorizonte hinsichtlich ihrer Aufnahme der Tätigkeit und ihres Selbstverständnisses stehen im Zentrum der Untersuchung.

Da es bei der beabsichtigten Untersuchung vorrangig um soziales Handeln geht, die Kursleiter in einer sozialen Welt leben und diese auch beschreiben, wird als Grundlage auf den **Symbolischen Interaktionismus** zurückgegriffen. Diese Theorie, die G. H. Mead erstmals in seinem Hauptwerk „Geist, Identität und Gesellschaft“<sup>7</sup> (1968) vorgestellt hat, geht davon aus, dass sich die Identität der Menschen erst durch Interaktion entwickelt. G. H. Mead beschreibt dies eindrucksvoll mit den Worten: „Wir sind, was wir sind, durch unser Verhältnis zu anderen“ (Mead 1968, S. 439). Des Weiteren führt er aus, dass die Interaktion auf dem kooperativen Handeln zwischen den Menschen beruhe, und dass dies überhaupt erst aufgrund des Symbolsystems der Sprache möglich sei. Darin bestehe zugleich das zentrale Unterscheidungsmerkmal zwischen Tieren und Menschen. Tiere würden zwar ebenfalls untereinander kommunizieren, seien sich dessen aber weder bewusst noch hätten die Gesten eine gemeinsame Bedeutung. G. H. Mead geht dementsprechend davon aus, dass „das Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation des Menschen die Kommunikation zu sein [scheint], die Anteilnahme an den anderen voraussetzt“ (S. 299-300). Dies werde darin deutlich, dass Menschen sich zunächst selbst vorstellen müssten, wie sie auf ihr Gesagtes reagieren würden, sobald sie miteinander sprechen. Hierdurch entstehe eine Erwartungshaltung. Menschliche Interaktion sei daher stets mit Intentionen, mit einem symbolischen Bedeutungsgehalt verbunden. Es ließen sich jeweils Motive und Gründe für das Verhalten angeben. Zentral sei also die Interpretation der jeweiligen Situation.

Dieses Hinein-Versetzen (in eine andere Rolle) ist zwingend notwendig für die Identitätsentwicklung. Für Mead besteht die Identität aus zwei Teilen: „me“ und „I“.

---

<sup>7</sup> Dieses Buch wurde erst nach seinem Tod anhand von Vorlesungsmitschriften von Charles Morris zusammengestellt, wodurch ungeklärt bleibt wie authentisch Meads Auffassungen wiedergegeben wurden.

Erst im Laufe der Sozialisation entwickle sich das „me“ (auch als soziales Selbst bezeichnet) heraus, indem der Mensch (das Kind) lerne, sein eigenes Handeln unter Berücksichtigung einer Gruppe von anderen und deren jeweiligen Haltungen zu organisieren. Das „me“ bezeichne also die Vorstellung von dem Bild, das andere von dem Menschen hätten und welche Erwartungen damit einhergehen. Als Niederschlag einer Bezugsperson auf dem Menschen sei das „me“ (soziales Selbst) die Bewegungsinstanz für die Strukturierung der spontanen Impulse. Diese Rollenvorstellungen seien mit moralischen Prinzipien verbunden. Das „I“ oder personale Selbst bezeichne hingegen Spontaneität, Kreativität und das einmalig Subjektive. Es trete vor allem in Konfliktsituationen auf, in denen gewohnheitsmäßiges Verhalten nicht möglich sei und neue (Handlungs-) Perspektiven eröffnet werden könnten.

Allerdings seien „me“ und „I“ keine unabhängigen psychischen Instanzen, sie würden stattdessen lediglich unterschiedliche Aspekte des Selbst darstellen, die ständig im inneren Dialog miteinander stünden. Dabei sei die situationsspezifische Interpretation der Rolle und der damit verbundenen Erwartungen zentral. Gerade dieser Dialog, dieses Zusammenspiel, das individuelles Handeln erzeuge, konstituiere die Identität. Laut Mead verändere und reorganisiere sich die eigene Identität im Laufe des Lebens immer wieder neu, so dass ständig ein aktiver (Sozialisation-)Prozess in Gange sei (vgl. ebd.)

Mit dieser kurzen Skizzierung des Symbolischen Interaktionismus nach Mead wurde deutlich, dass es sich um eine sehr komplexe Theorie handelt, die zugleich eine Sozialisations-, Identitäts- und Persönlichkeitstheorie darstellt.

Da Sozialisation ein lebenslanger (Anpassungs-)Prozess ist und auch im Erwachsenenalter durch Interaktion mit der sozialen Umwelt stattfindet, muss dieser Aspekt auch bei der Analyse der Kursleiterinterviews berücksichtigt werden. Insbesondere die berufliche Sozialisation kann als tertiäre Sozialisation<sup>8</sup> betrachtet werden.

---

<sup>8</sup> Sozialisation kann als Anpassung an gesellschaftliche Denk- und Gefühlsmuster durch Internalisation (Verinnerlichung) von Normen bezeichnet werden. Dewe/Frank/Huge (1988) verstehen unter Sozialisation: den Vorgang der Vergesellschaftung des Individuums im Laufe seiner Lebensgeschichte, die soziale Konstitution der Persönlichkeit im Rahmen ihrer handelnden

### **2.2.3 Verbindung biografischer und professionstheoretischer Ansätze**

Zur beruflichen Sozialisation hat Wiltrud Gieseke (1988) eine Untersuchung durchgeführt, anhand derer die Verbindung zwischen sozialisationstheoretischen und professionstheoretischen Perspektiven deutlich wird. Sie fragte sich, wie hauptamtliche Erwachsenenbildner durch die Arbeit in der Praxis zu Professionellen werden. Dabei identifizierte sie vier Arbeitsstrategien, die sich die Pädagogen beim Erstkontakt mit der Praxis zu Eigen machen würden. Diese Aneignungsmodi, die als Handlungspläne verstanden werden könnten, unterschieden sich in Anpassung und Reflexionsniveau. Diese resultierten aus den Konfliktfeldern der Praxis, also aus der Dualität zwischen pädagogischem und organisatorischem Handeln und dem zeitlichen Anforderungsdruck.

Die von Gieseke durchgeführte Untersuchung würde sich sehr gut durch eine Rollenanalyse ergänzen lassen. Die Aufgaben der hauptamtlichen Mitarbeiter unterscheiden sich zwar von denen der nebenberuflichen Kursleiter, dennoch ist allen gemeinsam, dass sie einmal beginnen zu arbeiten und sich sodann im Laufe des Arbeitsprozesses weiterentwickeln.

Dass sich die Motivation zur Aufnahme der Kursleitertätigkeit aus biografischen Ereignissen rekonstruieren lässt, darauf verwies unter anderem Jochen Kade (1989). In seiner Untersuchung ließen sich zwei Bedeutungstypen unterscheiden: „Kennzeichen des einen ist eine biographische Mangelerfahrung, ein Leiden an der eigenen Biographie. Die Kursleitertätigkeit wird zur Möglichkeit, Aspekte bislang ungelebten Lebens zu verwirklichen. [...] Die Erfahrung eines gesellschaftlichen Mangels, eines Leidens an der Gesellschaft, ist Kennzeichen des zweiten Bedeutungstyps.“ (ebd. S. 153-154). Zudem hat Kade einen Zusammenhang zwischen den Bildungsvorstellungen und den Biografien der Kursleiter gefunden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich auch die Kursleiterrolle und das professionelle Selbstverständnis aus dem biografischen Hintergrund ergeben. Verstärkt wird diese Annahme durch die Studie von Hannelore Bastian, denn die von ihr interviewten

---

Auseinandersetzung mit der Umwelt und die aktive Aneignung der kulturellen Überlieferung in Form von Werten, Normen, Wissensstrukturen (vgl. ebd. S. 140). Es kann nun zwischen primärer (vorrangig in der Familie) und sekundärer (Schule, Freunde, Medien usw.) Sozialisation unterschieden werden. Da aber Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist, kann darüber hinaus von einer tertiären Sozialisation (im Erwachsenenalter) gesprochen werden.

Kursleiter benannten explizit einen Zusammenhang zwischen der eigenen Lernerfahrung und den von ihnen organisierten Bildungsprozessen und ihrer Kurspraxis (Bastian 1997, S. 129).

#### **2.2.4 Bedeutung für diese Arbeit**

Es gilt also in dieser Arbeit nach Ergänzungen, aber auch nach Abweichungen von bisherigen Forschungsergebnissen zu suchen, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Dabei soll der Datensinn nicht vorweggenommen werden. Stattdessen sollen Kategorien und ihre Beziehungen anhand des Datenmaterials entdeckt werden. Die zuvor dargestellten sensibilisierenden Konzepte sollen dabei keine Schablone darstellen, die lediglich der Eruierung dient, sondern fachliches Hintergrundwissen der Forscherin offen legen. Strauss/Corbin (1996) verweisen mit Recht darauf, dass man kein „Gefangener der Literatur sein“ sollte (S. 38).

#### **2.2.5 Interviewleitfaden**

Auf Basis der sensibilisierenden Konzepte, aber vor allen Dingen auch anhand des Forschungsstandes, wurde der Leitfaden (siehe Anhang) für die Interviews entwickelt. Dieser wurde indes nicht starr angewandt, stattdessen erfolgte eine situationsspezifische Anpassung bzw. Erweiterung.

Als erzählgenerierende Eingangsfrage wurden die Kursleiter zunächst gebeten zu beschreiben, wie sie zu der Kursleitertätigkeit gekommen sind. Dabei sollten sie auf Situationen, Erfahrungen und Menschen eingehen, die sie dazu angeregt haben. Dies zielte darauf ab, mehr über ihre Motive und die Zusammenhänge mit ihrer Biografie zu erfahren. Um die damalige Berufseinstiegssituation mit der heutigen vergleichen zu können, wurden die Kursleiter daraufhin gebeten, nähere Angaben zu den vorherrschenden Verhältnissen bei Beginn der Tätigkeit zu machen. Daran schloss sich die Frage an, was es neben der Kursleitertätigkeit noch in ihrem Leben gibt. Diese Frage wurde so offen gewählt, um keine Bedeutungshorizonte auszuschließen, obwohl die Erwähnung der hauptberuflichen Tätigkeit nahe liegend erschien. Daher wurden die interviewten Kursleiter daran anschließend explizit auf das Verhältnis zwischen Haupt- und Nebenberuf angesprochen. Die zentralste Frage war letztendlich, warum sie denn diese Tätigkeit ausüben. Um sich nunmehr auch ein Bild über die Kursgestaltung und darauf aufbauend über das professionelle

Selbstverständnis sowie die Kursleiterrolle machen zu können, sollten die Kursleiter erläutern, was sie unter einem „guten“ Kurs verstehen und wie sie sich selbst im Kursgeschehen sehen. Ein Vergleich zwischen der Anfangssituation und dem heutigen Verhalten rundete diesen Bereich noch ab. Die letzte Frage zielte auf Bedingungsfaktoren ab, die die Kursleiter dazu veranlassen, weiterhin dieser Tätigkeit nachzugehen. Hierbei sollten sie insbesondere darauf eingehen, was sich eventuell verbessern müsste oder sich nicht verändern dürfte. An dieser Stelle konnte also die Zufriedenheit mit der Arbeit angesprochen werden.

Zusätzlich wurde der Leitfaden mit sozialstatistischen Angaben (Alter, familiärer Hintergrund, Bildungsaspiration, Hauptberuf, Beginn der Kursleitertätigkeit, Kursumfang) ergänzt, um ein umfassenderes Bild der interviewten Person zu erlangen. Die Erfassung dieser Daten wurde ebenfalls aufgezeichnet. Anhand dieser Angaben fühlten sich die Kursleiter stets dazu veranlasst weitere Details ihrer „Geschichte“ preis zu geben. Dieser Interviewteil wurde daher ebenfalls in die Analyse miteinbezogen.

### ***2.3 Grounded Theory als rekonstruktives Untersuchungsverfahren***

Diese Forschungsmethode wurde von Barney Glaser und Anselm Strauss vor dem Hintergrund entwickelt, dass

- man ins Forschungsfeld gehen muss, wenn man verstehen will, was geschieht;
- wirklichkeitsverankerte Theorien für die Entwicklung einer fachlichen Disziplin von Bedeutung sind;
- sich Erfahrung und Handlung ununterbrochen entwickeln;
- die Menschen eine aktive Rolle beim Gestalten der Welten spielen;
- das Leben variabel und komplex ist und einer ständigen Veränderung unterliegt;
- Zusammenhänge zwischen Bedingungen, Bedeutung und Handeln existieren (vgl. Strauss/Corbin 1996).

Datensammlung, -analyse und Theorie stehen bei diesem Verfahren in wechselseitiger Beziehung. Zu Beginn des Forschungsprozesses steht der

Untersuchungsbereich fest. Was genau in diesem Bereich relevant ist, stellt sich hingegen erst im Forschungsprozess heraus.<sup>9</sup> Auf den Punkt gebracht, formulieren Strauss und Corbin folgende Definition: „Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 8).

Ähnliche Daten werden zusammengefasst und erhalten eine konzeptionelle Bezeichnung, um dann über diese Konzepte Aussagen über ihre Beziehungen treffen zu können und sie zu verknüpfen. In diesem kreativen Forschungsprozess werden Fragen an die Daten und Vergleiche gestellt, um neue Einblicke und Formulierungen zu finden. Am Ende steht eine bereichsbezogene Theorie, die vier zentrale Kriterien erfüllen sollte: Übereinstimmung, Verständlichkeit, Allgemeingültigkeit und Kontrolle (vgl. ebd.).

Um die Strukturierung der Fallanalyse nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens beschrieben.

### **2.3.1 Formulierende Interpretation**

Abweichend von der bei Strauss/Corbin (1996) vorgeschlagenen Herangehensweise wird in Anlehnung an die von Joachim Ludwig durchgeführte Untersuchung „Lernende verstehen“ (2000) auch hier ein zusätzlicher Schritt vorangestellt: die formulierende Interpretation. „Er ist die Voraussetzung für die folgenden Schritte begrifflich-theoretischer Explikation, indem er die thematische Struktur des Datenmaterials herausarbeitet.“ (ebd., S. 96). Im Sinne eines erlebnismäßigen Nachvollzugs begibt sich der Forscher in die Akteursperspektive und stellt den Erzählteil des Interviews in seiner Gesamtgestalt dar. Dabei erfolgen eine Fraktionierung aus Sicht der Akteure einerseits und eine reflexive Auseinandersetzung mit den Themen andererseits. Bohnsack (1999) beschreibt diesen Prozess der Themenfindung als Erarbeitung der thematischen Struktur, die für die Interpretation unerlässlich sei, da hierbei die für die Interpretation relevanten Textstellen identifiziert würden. Für diese Verstehensleistung benötige der Forscher

---

<sup>9</sup> Hiermit ist das Kategoriensystem insbesondere die Schlüsselkategorie gemeint, nicht die Fragestellung. Diese sollte natürlich schon zu Beginn der Untersuchung formuliert werden, da sie maßgeblich für die Entscheidung zu dieser Methode ist.

Empathievermögen und die Fähigkeit zur Introspektion, da „jedes Verstehen, sowohl der eigenen wie der fremden Handlungen und Motive, Betroffenheit bei dem Verstehenden voraus[setzt].“ (S. Kade, S. 1983, S. 29). Der Forscher müsse daher einen alltäglichen Zugang zum Datenmaterial finden, um tatsächlich den Eigensinn des Interviews und seines Verlaufs zu erfassen und nicht schon vorab durchdachte Theorien hinein zu projizieren.

### **2.3.2 Offene Kodierung**

Bei der offenen Kodierung, die den ersten Kodierungsschritt darstellt, wird das Datenmaterial aufgebrochen und konzeptionalisiert, indem Fragen gestellt und Vergleiche getroffen werden. Es gilt Phänomene zu benennen und zu kategorisieren, also einem Ereignis Codes zu zuweisen. Hierzu geht man als Forscher das Datenmaterial Zeile für Zeile durch, „markiert“ Textstellen und interpretiert diese unter verschiedenen Perspektiven. Ludwig unterscheidet bei den zu vergebenen Codes zwischen natürlichen, aus dem Text stammenden und soziologisch konstruierten, die aus dem sozialwissenschaftlichen Begriffsreservoir entliehen sind (vgl. Ludwig 2000).

Bei der folgenden Kategorieentwicklung, die auf die zugewiesenen Codes aufbaut, werden dann bestimmte Eigenschaften zugeordnet, um sie anschließend zu dimensionalisieren. Eigenschaften lassen sich definieren als „Kennzeichen oder Charakteristika eines Phänomens (Kategorie)“ (Strauss/Corbin 1996). Diese Charakteristika können entlang eines Kontinuums ausdifferenziert werden, so dass jedes Auftreten einer Kategorie ein jeweils einzigartiges dimensionales Profil besitzt (vgl. ebd.). Diese Eigenschafts- und Dimensionszuordnung stellt eine Weiterentwicklung und Präzisierung der Kategorien dar und bildet somit die Grundlage zur Beziehungsherstellung zwischen den Kategorien.

Zur Identifizierung und Präzisierung von Kategorien, aber auch zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität und Lösung von Blockaden erweisen sich folgende Vergleichstechniken als hilfreich:

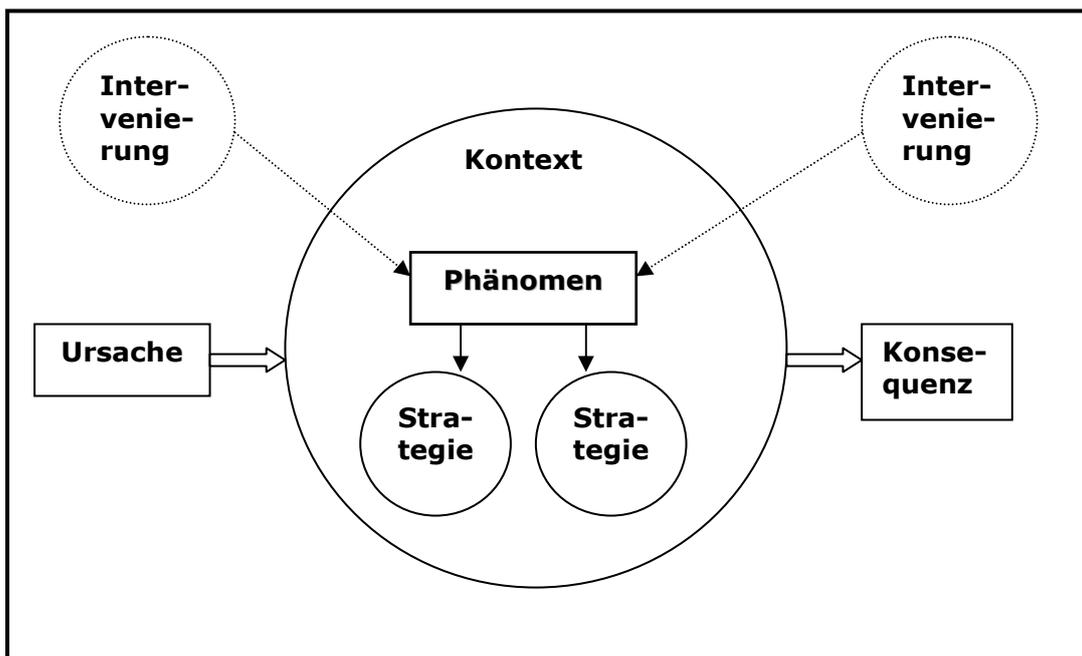
- Flip-Flop-Technik (Vergleich von Extrempolen einer Dimension);
- Systematischer Vergleich von zwei oder mehr Phänomenen (im Text);
- Weithergeholte Vergleiche (mit Phänomenen anderer Bereiche) (vgl. ebd.).

Dieser vergleichende Schritt wird bei Ludwig extra ausgewiesen unter dem Namen „Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung“ und soll auch in dieser Arbeit Anwendung finden, da es auch hier um latente Sinnstrukturen und Bedeutungshorizonte der Kursleiter geht (vgl. Ludwig 2000). Es wird daher ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Textstellen im Interviewverlauf erfolgen.

### **2.3.3 Axiale Kodierung**

In diesem Kodierungsschritt werden nun die Kategorien und Subkategorien in Beziehung zu einander gesetzt. Als Grundlage wird hierzu das paradigmatische Modell herangezogen, bei dem ursächliche Bedingungen, der Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen eines Phänomens identifiziert werden.

**Abbildung 1: Paradigmatisches Modell**



Dieses Modell ermöglicht es, systematisch über die Daten nachzudenken und führt zu größerer Dichte und Präzision. Die in der offenen Kodierung aufgebrochenen Daten werden somit in diesem Schritt wieder neu zusammengestellt und verbunden. Gleichwohl erfolgen diese beiden Kodierungsverfahren in der Praxis gleichzeitig beziehungsweise überschneiden sich, denn „Obgleich offenes und axiales Kodieren getrennte analytische Vorgehensweisen sind, wechselt der Forscher zwischen diesen

beiden Modi hin und her, wenn er mit der Analyse beschäftigt ist.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 77). Dies ist verständlich, da zwischen Forscher und Daten eine Art Verständigung erfolgt und der Forscher sich dabei nicht von sich selbst und seiner Interpretation lösen kann und „automatisch“ beim Identifizieren der Kategorien eine Verbindung zwischen diesen versucht zu erkennen oder sie zu bestätigen (verifizieren). Vor allem das Wechselspiel zwischen Identifizieren und Eruiere der Kategorien führt zur Gegenstandsverankerung der Theorie.

#### **2.3.4 Theoretical Sampling**

Das Theoretical Sampling während der Kodierarbeit soll bereits identifizierte Kategorien ausdifferenzieren, indem die zentralen Kategorien an einem neuen möglichst maximal kontrastierenden Fall angewendet, eruiert und weiterentwickelt werden. Hier geht es vor allem um eine Ausweitung der Dimensionalisierung, ein Sampling von Beziehungen und Variationen (vgl. Strauss/Corbin 1996).

#### **2.3.5 Selektive Kodierung**

Beim selektiven Kodieren stehen die Auswahl der Kernkategorie und entsprechenden Systematisierung der Beziehungen derer zu anderen Kategorien im Zentrum. Hier geht es letztendlich um die Integration des bisherigen erarbeiteten Materials, um eine gegenstandsverankerte Theorie zu produzieren. Das Verbinden, Ergänzen, Auffüllen und Validieren der Kategorien soll an dieser Stelle zur Verfeinerung des Kategoriensystems führen. Dabei muss beim analytischen Erzählen der „rote Faden“ der Geschichte erkennbar werden. „Das Geschichtenerzählen und seine sequentielle Ordnung sind die Schlüssel zum Ordnen der Kategorien in einer klaren Art und Weise.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 105). Sich dabei auf ein zentrales Phänomen festzulegen, stellt die große Schwierigkeit dar. Dies ist aber zwingend notwendig für den Integrationsprozess, da die Festlegung auf das Phänomen den Anker darstellt, der das Kategoriensystem zusammenhält.

Bei der selektiven Kodierung gilt es, die schon während der axialen Kodierung bemerkten wiederholten Beziehungen zwischen Eigenschaften und Dimensionen von Kategorien aufzudecken. Anhand dieser Beziehungen lassen sich bestimmte Muster offen legen, die der Gruppierung der Daten dienen. Üblicherweise werden in der Sozialforschung an dieser Stelle anhand einer nachvollziehbaren Systematik Typen

gebildet, die folgendermaßen charakterisiert werden können: „Entsprechend besteht jeder Typus (1.) aus einer Kombination von Merkmalen, wobei jedoch zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen nicht nur empirische Regelmäßigkeiten (Kausaladäquanz), sondern (2.) auch inhaltliche Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz) bestehen sollten“ (Kluge 2000, S. 2).

Da im Rahmen dieser Arbeit keine Idealtypen im Sinne Webers aufgestellt werden sollen, sondern empirisch – am Datenmaterial – begründete Typen, müssen zu deren Bildung Regeln beachtet werden, die Kluge in einem Stufenmodell vorstellt (vgl. ebd.). Auf Stufe 1 sollen relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet werden, womit dieser Schritt seine Entsprechung in der axialen Kodierung findet. Die Gruppierung der Fälle und eine Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten sollen auf Stufe 2 erfolgen. Dieser Untersuchungsschritt erinnert somit stark an das Theoretical Sampling. Im Rahmen dieser Arbeit wird kontrastiv ein zweiter Fall hinzugezogen. Auf der dritten Stufe sollen inhaltliche Sinnzusammenhänge analysiert und Typen gebildet werden, wobei immer wieder neue Merkmale gefunden werden können. Diese Stufe kann mit dem Auffüllen und Verfeinern der Kategorien verglichen werden. Sie ist somit Teil der axialen und selektiven Kodierung. Auf der vierten und letzten Stufe sollen nun die gebildeten Typen anhand ihrer charakteristischen Eigenschaften beschrieben werden. In dieser Fallstudie werden die beiden ausgewählten Kursleiter im Zuge des selektiven Kodierens möglichst kontrastierend auf die Kernkategorie bezogen verglichen.

## **3. Fallstudien – Darstellung der Ergebnisse**

### **3.1 Das Arbeitsfeld**

Den interviewten Kursleitern ist gemeinsam, dass sie in einer Volkshochschule im Gesundheitsbereich nebenberuflich tätig sind. Dies bedeutet, dass sie hauptberuflich einer anderen Erwerbstätigkeit nachgehen, die in den formulierenden Interpretationen beschrieben wird.

Bevor nun in die Fallanalyse eingestiegen wird, sollen noch kurz das Arbeitsfeld der Kursleiter und die Kontaktaufnahme zu ihnen.

#### **3.1.1 Die Volkshochschule**

Zu Beginn dieser Arbeit sind bereits die aktuellen Anforderungen an die VHS angesprochen worden, die sich infolge der gesellschaftlichen Entwicklung herausgebildet haben. In Zeiten von Qualitätsmanagement bekommen Zertifikate wie beispielsweise ISO 9001 oder LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung) eine zentrale Bedeutung, da sie für „gute“ Qualität stehen und somit die Attraktivität der Einrichtung steigern. Leider wird das neben- und freiberufliche Personal nur selten in solche vermeintlichen Verbesserungsstrategien miteinbezogen. Eine mögliche Ursache hierfür könnte in der meist nur losen Bindung zwischen Lehrpersonal und Einrichtung, beziehungsweise zwischen Lehrpersonal und disponierendem Personal liegen. In der täglichen Praxis bilden oftmals Fragen bezüglich der Räumlichkeiten und der technischen Hilfsmittel den wesentlichen Kommunikationsinhalt.

Charakteristisch für die VHS ist die Heterogenität des Kursangebots und der Kursteilnehmer. Jede Altersklasse lässt sich in den Kursen wieder finden, wobei die Gruppe der 19 bis 49-Jährigen den größten Anteil aufweist (vgl. BMBF 2006). Die VHS hat den Bildungsauftrag, eine flächendeckende Grundversorgung zu leisten. Dennoch ist die Weiterbildungsbeteiligung in den bildungsferneren Schichten sehr gering, wodurch eine Paradoxie entsteht: diejenigen, die über höhere Bildungsabschlüsse meist verbunden mit einem höheren Einkommen verfügen, zeigen die größte und diejenigen, die über einen niedrigen oder gar keinen Abschluss verfügen, zeigen die geringste Weiterbildungsbeteiligung (vgl. ebd.).

### **3.1.2 Der Bereich Gesundheitsbildung**

Die Gesundheitsbildung ist quantitativ einer der bedeutendsten Programmbereiche an Volkshochschulen (vgl. Pehl 2006). Dennoch war sie nicht immer Teil der Bildungsdiskussion, weil der Körperbezug und die subjektbezogen-agierende Hinwendung zu physischen, psychischen und psychosomatischen Problemen einer kognitiv-rationalen Aufklärung widersprachen (vgl. Blättner 1996). Dies lag vor allem daran, dass dieser Bereich auf einen Mangel nämlich Krankheit verweist. Mit der Expansion des Gesundheitsbereichs wurde diese defizitorientierte Vorstellung von einer ressourcenorientierten abgelöst. Es geht nunmehr um Gesundheitsprävention, für die Bildung und Lernen unerlässlich sind.

In ihrer Diplomarbeit untersuchte Julia Rothenberg (2007) den Gesundheitsbereich von Volkshochschulen und unterzog sie einer Organisationsanalyse. Zentrale Ergebnisse sind:

- es bestehen pädagogische, ökonomische und gesundheitsbezogene Logiken nebeneinander
- ein professioneller Umgang mit diesen Funktionslogiken im Sinne einer dominierenden pädagogischen Orientierung ist nur eingeschränkt zu beobachten
- es dominieren „freizeitorientierte“ Logiken („Wohlfühlen“) unter den Kursleitern im Unterschied zur Ressortbereichsleitung, wo pädagogische, ökonomische und gesundheitsbezogene Orientierungen parallel formuliert werden können
- die geringe finanzielle Eigenleistung der Teilnehmer fördert die Logik des Gesundheitssystems („sich kurieren lassen“) und geht mit einer Erwartungshaltung einher, die geringe Eigenleistung im Kurs verspricht

### **3.1.3 Zugang zum Untersuchungsfeld**

Zur Akquisition von Interviewpartnern wurde auf zwei Strategien zurückgegriffen. Zum Einen wurden Briefe mit dem Anliegen der Untersuchung und der Bitte um Vermittlung zu nebenberuflichem Lehrpersonal verfasst und an die Volkshochschulleiter der Region Berlin-Brandenburg verschickt. Zum Anderen erfolgte direkter persönlicher Kontakt zu einer Programmbereichsleiterin in der

Gesundheitsbildung. Diese erklärte sich bereit, nebenberufliche Dozenten ihres Ressorts gezielt anzusprechen und die Kontaktdaten an die Forscherin weiterzugeben.

Nachdem sich nur die zweite Akquisitionstrategie als erfolgreich erwies, wurde mit den sich bereit erklärenden Dozenten aus dem Gesundheitsbereich ein persönlicher Termin vereinbart und schließlich das mündliche, problemzentrierte Interview durchgeführt und aufgezeichnet.

### **3.2 Fall I – Herr Lehmann**

Das Interview mit Herrn Lehmann fand im September 2007 in einem von seinem hauptberuflichen Arbeitgeber, einer Schule für Physiotherapie, zur Verfügung gestellten Seminarraum statt und dauerte eine halbe Stunde.

#### **3.2.1 Formulierende Interpretation**

Herr Lehmann ist 42 Jahre alt und seit über 20 Jahren als Kursleiter in diversen Einrichtungen tätig. Derzeit arbeitet er „*nur noch als Tai-Chi- und Qigong-Kursleiter*“ (19-20).

In Anlehnung an die erzählgenerierenden Fragen der Interviewerin lässt sich das Interview mit Herrn Lehman im Wesentlichen in 5 Themenfelder gliedern:

Als Herr Lehmann zu Beginn des Interviews aufgefordert wird, seinen **Weg zur Kursleitertätigkeit** zu beschreiben, kommt ihm zunächst nur der Zugang zu den chinesischen Meditations- und Bewegungsformen Tai Chi und Qigong in den Sinn. Ursprünglich hat er es im Rahmen seiner „*eigenen Entwicklung*“ (20-21) erst mit Zen-Meditation und dann mit Yoga versucht, bis ihm empfohlen wird, Tai Chi zu machen. Nach erfolgreicher Suche eines Tai-Chi-Lehrers war Herr Lehmann „*so entzündet*“ (27) und wusste „*dass ist irgendwie ein Ding, dass in meinem Leben ganz wichtig ist*“ (30-31). Schon zu diesem Zeitpunkt vor 25 Jahren hatte er den Entschluss gefasst, Tai-Chi-Lehrer zu werden, auch weil er noch nicht richtig wusste, was er werden soll (31-33). Da Tai Chi noch nicht sehr bekannt war und ihm auch nicht „*reichte*“ (36), hatte er das Bedürfnis, „*irgendwie so eine klassische westliche Ausbildung da zu machen*“ (35). Hier geht er zunächst nicht weiter auf seine Bildungsaspiration ein, sondern berichtet, dass er über Assistenzjobs bei seiner Tai-

Chi-Lehrerin „so ein bisschen in's unterrichten gekommen“ (49) ist und nach einem Umzug angefangen hat, selber Kurse zu geben. Dass er für die Volkshochschule, also für „solche Anbieter auch Kurse gegeben“ hat, „hat sich sich so nebenentwickelt“ (59-60).

Als Herr Lehmann angefangen hat, Kurse zu geben, war er bereits gelernter Physiotherapeut und gab ausschließlich Kurse im Bereich Rückenschule und nennt finanzielle **Gründe für die damalige Kursleitertätigkeit** (67). Im Unterschied zur damaligen Situation stellt die heutige Nebentätigkeit keine zwanghafte Arbeit dar, sondern gehört zu seinem „spirituellen Weg“ und zu seiner „eigenen Welt“ (97-103). Tai Chi und Qigong waren ihm immer wichtig, stellen für ihn etwas ganz Besonderes dar (63-65). Zwar benötigt er neben seiner hauptberuflichen 30-Stundenstelle als Diplom-Medizinpädagoge ein zusätzliches Einkommen solange er dort arbeitet (113-118): „man muss ja leben“ (307). Aber Tai Chi Kurse zu geben dient auch ihm selbst, also „diese Seite weiter zu entwickeln und der auch einen Raum zu geben“ (125). Herr Lehmann bezeichnet diese Verbindung des finanziellen Aspekts mit der Überwindung seines inneren Schweinehundes, wodurch er gezwungen war, regelmäßig zu üben, als „Klasse Synthese“ (125-135). Die finanzielle Alternative wäre in einer Praxis arbeiten zu müssen und da findet er „Kurse geben schöner“, denn das sei auch mehr seine „Welt“ (163-166). Herr Lehmann gibt mehrmals zu verstehen, dass die Kursleitertätigkeit eben „nicht nur arbeiten ist“, sondern dass auch irgendwie mehr bei den Teilnehmern entsteht (101-102) und spezifiziert dies, indem er einerseits von entwickelten Freundschaften und andererseits von einer Entwicklung bei den Teilnehmern selbst spricht (166-174). Er könnte sich sogar vorstellen, nur von der Kursleitertätigkeit zu leben, denn das sei sinnvoller als sein jetziger Beruf als Lehrer. Er sieht darin aber das Risiko, in so ein „Gelddings“ und „Zugzwänge“ reinzukommen, also in eine „Geschäfts- und Konkurrenzsituation“ zu geraten (185-195). In dieser Gesprächsphase reflektiert Herr Lehmann spontan, die Kursleitertätigkeit „ist was Persönliches“ mit dem man sich „auch selbst verwirklichen“ kann („merke ich“) (195-199).

Im Laufe des Gesprächs stellt sich heraus, dass sich Herr Lehmann bei der **Kursleitertätigkeit** nicht in der **Rolle** eines Lehrers sieht, sondern in der eines

Begleiters. Er begründet dies damit, dass sich die Teilnehmer im Kursgeschehen wohl fühlen und eher begleitet als unterrichtet werden sollen (204-209). Dies scheint etwas verwunderlich, da er im Hauptberuf an einer Schule für Physiotherapie als Lehrer mit jungen Erwachsenen arbeitet. Als Tai-Chi-Kursleiter fühlt er sich für das Wohlbefinden der Teilnehmer verantwortlich und schätzt Kurse als gelungen ein, wenn eine Harmonie durch gleiche rhythmische Bewegungen hergestellt wird, wie es eher für Fortgeschrittenenkurse charakteristisch ist oder wenn etwas bei den Teilnehmern passiert, ein Augenleuchten und Begeisterung für Tai Chi zu erkennen ist (224-240). Für Herr Lehmann ist sein gutes Gefühl das entscheidende Kriterium für einen guten Kurs, also wenn die Kurse ihn berühren und er sie als schön empfindet (223-224).

Herr Lehmann empfand die Kursleitertätigkeit zu Beginn als stressig und begründet dies mit fachlicher und situationspezifischer Unsicherheit: „*hab ich alles versucht vom Zettel abzulesen*“ (260), die von einer Routinephase abgelöst wurde (263). Nunmehr schätzt er sich fachlich als unantastbar ein, da er „*eben 15 Jahre Vorlauf*“ hat. Dies ermöglicht ihm eine spontane Reaktionsfähigkeit (274-282). Zu seinem **professionellen Selbstverständnis als Kursleiter** gehören also sowohl fachliche Versiertheit als auch eine Art Situationskompetenz.

Er spricht an anderer Stelle davon, dass man die Schüler irgendwie händeln muss und diese Arbeit daher vergleichbar mit Erwachsenenbildung sei (422-423). Auch bestehe kein Unterschied zur Arbeit mit Kindern, da man auch diese wie normale Menschen behandeln sollte und mit ihnen genauso wie mit Kursteilnehmern „*einen Deal machen*“ und „*dieses Gleichberechtigte*“ einhalten sollte. Dies würde ihm aber wohl nicht immer gelingen (432-437). Eine Erklärung hierfür könnte in seiner besonderen Rolle im Kursgeschehen liegen, denn diesbezüglich spricht Herr Lehmann davon, dass man diese kleine Meisterrolle vorsichtig nehmen muss, denn ein Meister-Schülerverhältnis stellt deutlich einen Hierarchieunterschied dar (210-218).

Am Ende des Interviews, sozusagen in einer Nachfragephase, wird Herr Lehmann auf seinen biografischen Lebensweg angesprochen, insbesondere auf seine **Bildungsbiografie**, da auf Seiten der Interviewerin eine gewisse Unklarheit über die

verschiedenen Ausbildungsberufe herrschte. Hierzu antwortete Herr Lehmann, dass er nach dem Abitur *„nicht so richtig [wusste] in welche Richtung“* er gehen sollte. Deshalb begann er zunächst ein Psychologiestudium. Dessen Abbruch begründet er nicht, sondern geht stattdessen sofort zur Ausbildung zum Physiotherapeuten über (328-332). Diese stellt wohl die zu Beginn des Interviews genannte *„klassische westliche Ausbildung“* dar. Nach siebenjähriger Arbeit als Physiotherapeut an einer Schule für körperbehinderte Kinder, findet ein von ihm bezeichneter *„großer Break“* statt. In dieser Zeit erfüllt sich Herr Lehmann einen alten Traum und arbeitet für ein halbes Jahr in Nicaragua, was ihn veränderte. Er hatte danach das Gefühl, er *„muss was ganz Neues machen“* und begann eine berufsbegleitende Qigong-Ausbildung (333-336). Parallel dazu absolvierte er aber schon die ganze Zeit seine Tai-Chi-Ausbildung, die eben nicht über einen *„klassischen Weg“* stattfand, sondern über Assistenzen: *„irgendwann wird man sozusagen auf die Art und Weise Tai-Chi-Lehrer das man so oft genug dabei gestanden hat und reflektiert hat und so“* (340-346). Herr Lehmann studierte außerdem noch nebenbei Diplom-Medizinpädagogik, was ihm die hauptberufliche Beschäftigung seit 10 Jahren verschaffe. Vor nunmehr einem Jahr begann er ein berufsbegleitendes Masterstudium für kreatives Schreiben und stellt lachend fest, dass er wohl Bildungsgutscheine sammle (348-356). Offensichtlich wird ihm just in diesem Moment bewusst, wie umfangreich seine Lern- und Bildungsbiografie ist.

Mit der jetzigen (haupt-)beruflichen Situation scheint Herr Lehmann unzufrieden zu sein: *„Das geht auch nicht auf Dauer weiter so, das ist schon geplant hier aufzuhören und dann praktisch nur noch als Kursleiter und Honorar Dozent zu arbeiten.“* (151-153). Derzeit arbeitet Herr Lehmann 30 Stunden hauptberuflich und gibt nebenbei circa 10 Tai-Chi- und Qigong-Kurse in verschiedenen Bildungseinrichtungen.

### **3.2.2 Offene Kodierung**

Zur systematischen Interpretation des Falls Herr Lehmann werden drei die für die Fragestellung dieser Arbeit relevant erscheinenden Bereiche genauer untersucht.

Während der formalen Interpretation konnten diese anhand relevanter Textstellen identifiziert werden.

Eine bessere Übersichtlichkeit soll hierbei die Verwendung von Überschriften bieten. Diese Überschriften stellen eine erste Kategorisierung dar und werden dann jeweils im Text näher beschrieben.

### **Der Weg zur Kursleitertätigkeit**

Zu Beginn des Interviews wird Herr Lehmann aufgefordert, **seinen Weg zur Kursleitertätigkeit** zu schildern. Dieser Weg kann **als zwangsläufiger Entwicklungsschritt** beschrieben werden.

Mit der Aussage: „es war so, dass ich ähm irgendwann in meiner **eigenen Entwicklung** hab ich Meditation gemacht“ (20-21) verdeutlicht er die **Unumgänglichkeit** dieses Entwicklungsschritts. Es ist jedoch nicht so, dass Herr Lehmann sofort zu den Bewegungsformen Tai Chi und Qigong gelangte, er hat stattdessen zunächst diverse Meditationsarten **ausprobiert**. Auf **Empfehlung** seiner damaligen Yogalehrerin wechselt Herr Lehmann zu Tai Chi. Da diese Meditationsform zu damaliger Zeit noch nicht sehr bekannt ist, muss er sich auf die **Suche** nach einem Tai-Chi-Lehrer begeben. Nachdem er diesen gefunden hat, ist er sofort **entzündet** (27) und beschließt, aus dieser irgendwie für ihn **unerklärlichen Begeisterung** sich seinem **Vorbild** anzuschließen und ebenfalls Tai-Chi-Lehrer zu werden.

„[...] die allererste Stunde hab ich gesehen wie er vorgemacht hat und ich war **so entzündet** und irgendwie ich dachte gleich geil, total klasse irgendwie, das willste auch mal machen“ (26-28).

Die gehäufte Verwendung des Wortes „irgendwie“ verdeutlicht seine Schwierigkeit, Beschreibungen zu konkretisieren und greifbar zu machen. Kann er sich diese Begeisterung tatsächlich nicht erklären oder hat er sie (noch) nicht ausreichend reflektiert?

„[...] hat mich das total geprägt und irgendwie wusste ich, dass ist irgendwie ein Ding, dass in meinem Leben ganz wichtig ist“ (29-31).

Die **Erfahrung** der ersten Tai-Chi-Stunde hat weitreichende Folgen, denn sie **prägt** ihn zumindest insofern, als dass er die **große Bedeutsamkeit** dieser Meditationsart für sein Leben erkennt. Auffällig ist auch hierbei wieder die unspezifizierte

Beschreibung, die in einer **Verdinglichung** mündet und somit in eine Art mystische Begebenheit verwandelt wird.

*„Damals hab ich eigentlich so den Entschluss gefasst, weil ich noch nicht so richtig wusste was ich machen soll, werden soll oder so ähm, dass ich eigentlich mal gerne Tai-Chi-Lehrer wäre.“ (31-33).*

Aus einer **Orientierungslosigkeit** heraus fasste Herr Lehmann dann den Entschluss, Tai-Chi-Lehrer zu werden. Es entsteht durch die Füllwörter „eigentlich“, „mal“ und „oder so“ der Eindruck, dass diese Entscheidung aus einer Laune heraus getroffen wurde, schließlich veranlassten ihn fehlende Alternativen. Zudem wählt Herr Lehmann sprachlich betrachtet die Möglichkeitsform (den Konjunktiv II), wodurch eine überzeugte Bestimmtheit und in gewissem Maße auch die Ernsthaftigkeit dieses Berufswunsches in Frage gestellt werden können. Diese **Unsicherheit** bringt er selbst zum Ausdruck mit der Aussage:

*„[...] ich dachte du musst schon irgendwie so eine klassische westliche Ausbildung da auch mit machen, also **nur** Tai Chi dachte ich reicht nicht und ähm und (2 Sek.) ich war mir auch nicht sicher ob ich wirklich davon leben will und ob es überhaupt ginge, weil damals war es ja auch noch nicht so bekannt.“ (34-38).*

Er begründet seine Bedenken einerseits mit der Unbekanntheit, andererseits mit einer Unzulänglichkeit von Tai Chi. Infolge dessen sieht sich Herr Lehmann **gezwungen**, eine **klassisch westliche Ausbildung** zu absolvieren. Diese in diesem Zusammenhang verwendete Begrifflichkeit deutet darauf hin, dass es für Herrn Lehmann eine normale Ausbildung in Abgrenzung zur Tai-Chi-Ausbildung gibt.

Die **Förderung durch seine Tai-Chi-Lehrerin** in Form einer Assistenzerlaubnis ermöglicht Herrn Lehmann den **Übergang** von einer **Schüler- zur Meisterrolle**. Er darf sie vertreten und Übungen vormachen, wofür er zwar kein Geld, aber kostenlose Übungsstunden von ihr erhielt. Damit bekommt diese Förderung einen **individuellen** Charakter (39-45).

Mittlerweile arbeitet Herr Lehmann seit Jahrzehnten als Tai-Chi-Lehrer und reflektiert just im Interviewgeschehen diese **Kontinuität**.

„Und ähm dann bin ich irgendwie über Jahrzehnte eigentlich dabei geblieben, hab immer Tai Chi selber unterrichtet“ (38-39).

Man könnte den Satz mit reflexiven Sequenzen ergänzen: Irgendwie (ich weiß nicht wie es dazu kam) bin ich über Jahrzehnte eigentlich (im Sinne von: wenn ich es richtig bedenke) dabei geblieben.

### **Begründung für die Kursleitertätigkeit**

Eine zweite zentrale Kategorie bei der Analyse des Interviews stellt die **Begründung für die nebenberufliche Kursleitertätigkeit** dar, die als **Synthese einer pragmatisch-idealistischen Entscheidung** beschrieben werden kann.

Herr Lehmann beginnt von sich aus hierfür Gründe zu nennen, da es für ihn sinnvoll erscheint, im Anschluss an die Beschreibung des Weges zur Kursleitertätigkeit, der Interviewerin diesen nachvollziehbar zu machen.

„So bin ich dann da Kursleiter geworden. Und ähm der Grund war irgendwie, weil mir das immer wichtig war, also irgendwie war Tai Chi für mich was ganz Besonderes und Qigong.“ (63-65).

Tai Chi hat für Herrn Lehmann eine **kontinuierliche große Bedeutung**. Die Meditationsform Qigong scheint hingegen nachrangig zu sein, da sie eher als Anhängsel am Ende des Satzes vergleichbar mit einem Nachwort genannt wird.

Nun war Herr Lehmann schon zuvor Kursleiter mit einem anderen Inhalt, er hat Kurse für Rückenschule gegeben. Diese **vorherige Tätigkeit** erfährt eine **Abgrenzung zur aktuellen Tätigkeit**, welches durch die Formulierung deutlich wird: „Äh ich bin aber schon vorher Kursleiter geworden für Rückenschule und so“ (63). Die Begründung für diese erste Kursleitertätigkeit fällt ihm nicht schwer, hier waren es ganz konkret **finanzielle Zwänge** (67). Zu dieser Zeit arbeitete Herr Lehmann als Physiotherapeut und erhielt ein offensichtlich für ihn zu geringes Einkommen und „musste wirklich unbedingt noch nebenbei Kurse geben“ (96-97). Er unterstreicht an dieser Stelle die **Notwendigkeit** für diese Tätigkeit und grenzt sie gleich im Anschluss zur Tai-Chi-Kursleitung ab.

„[...]also im Tai Chi wollte ich das als ich mich-das war irgendwie so eine eigene Welt und das war auch immer so ein **spiritueller Weg** für mich sag ich mal.“ (97-99).

Diese **Abgrenzung** zwischen seiner **eigenen Welt** und der anderen äußert sich darin, dass es eine **bewusste und erwünschte Entscheidung** war, als Tai-Chi-Lehrer zu arbeiten. Die **Alternative**, in einer Praxis zu arbeiten, wird von ihm kategorisch **ausgeschlossen**. Die Kursleitertätigkeit findet er im Vergleich dazu schöner und sie ist auch mehr **seine Welt** und unterrichten auch noch so sein **Ding** (163-166). Ein Grund, weshalb er nicht mehr als Therapeut arbeiten möchte, ist mit seinem **Hinauswachsen aus dieser (alten) Welt** verbunden: „*ich fühle mich nicht mehr richtig als Therapeut also das ist nicht mehr ganz so meine Welt so dieses Einzeltherapiesetting*“ (119-120).

Tai Chi hat für ihn eine **andere Bedeutung**, dies ist „*noch mal irgendwie was anderes*“ (100) und geht über reine Arbeit hinaus.

„*Das ist auch heute noch so wenn ich Kurse gebe, dass es **nicht nur arbeiten** ist, sondern dass ich merke da entsteht irgendwie mehr auch bei den Menschen bei den Teilnehmern, ne.*“ (100-102).

Diese **Sonderstellung** der Tai-Chi-Kursleitertätigkeit begründet Herr Lehmann mit seiner **Teilnehmerwahrnehmung**. Tai-Chi-Kurse zu geben stellt für ihn „**eine persönliche Sache**“ (167-168) dar, denn besonders in den Fortgeschrittenenkursen „entwickeln sich oft **Freundschaften**“ (170). Zudem präsentiert sich Herr Lehmann als **Entwicklungsbeobachter**, da er die Weiterentwicklung und steigende Begeisterung seiner Teilnehmer mitverfolgen kann (172-174).

Mit der Kursleitertätigkeit ist auch **zwangsläufig** seine **eigene Weiterentwicklung** verbunden, zu der er sich sozusagen selbst zwingen muss, da man „**seine Entwicklungswege nicht so konsequent**“ (130-131) **geht** und manchmal einfach seinen „**innere[n] Schweinehund**“ (129) **überwinden** muss. Herr Lehmann sieht einen „**Trick**“ (126) darin, sich selbst zu überlisten.

„*Und ähm Tai Chi zu unterrichten war einfach so eine total klasse **Synthese**, ich hab damit ein Stück weit Geld verdient, ich hab was Eigenes aufgebaut irgendwie was-was-was für mich was Großes eigentlich auch in meinen eigenen Kursen und ich war dazu gezwungen regelmäßig zu üben.*“ (131-135).

Er verbindet damit das Notwendige mit dem Nützlichen, das Geldverdienen mit dem sozialen Aspekt und der Selbstdisziplin.

Die **Besonderheit** von Tai Chi drückt sich für Herrn Lehmann unter anderen in der **Aussicht auf eine hauptberufliche Kursleitertätigkeit** aus (152, 185).

*„Tatsächlich ist es aber im Moment so, ich arbeite hier 30 Stunden und ich hab nur ein paar Nebenjobs bei denen ich freitags arbeite weil ich hier freitags eigentlich frei hab, ich hab noch einen Nebenjob wo ich am Wochenende oft arbeite und ich hab jeden Abend zwei oder drei Kurse also an Privatleben ist nicht mehr so viel. Und das geht auch nicht auf Dauer weiter so, das ist schon geplant hier aufzuhören. Und dann praktisch nur noch als Kursleiter und Honorar dozent zu arbeiten.“* (147-153).

Sein derzeitiger Hauptberuf **hindert** ihn daran, sein Privatleben so zu gestalten wie er es gern möchte. In dieser möglichen Berufsoption (hauptberuflich als Tai-Chi-Lehrer zu arbeiten) würde sich Herr Lehmann wohler fühlen.

*„Ich glaube, das wäre wesentlich mehr-ich hätte dann mehr das Gefühl, ich mach was **Sinnvolles** als das was ich jetzt mache“* (186-187)

Sein derzeitiger **Hauptberuf** erscheint ihm also **weniger sinnvoll**, wengleich er ihn zumindest **akzeptiert**: *„obwohl mein Beruf als Lehrer jetzt auch nicht so verkehrt ist und das auch irgendwie gut klappt“* (187-188). Er ist mit seiner Lehrtätigkeit in der Schule für Physiotherapie zufrieden, auch wenn er sich seinen **Erfolg nicht erklären** kann.

Nach der Äußerung einer möglichen hauptberuflichen Tätigkeit als Tai-Chi-Lehrer, verspürt Herr Lehmann einen Begründungszwang, warum er momentan nur neben- und nicht hauptberuflich als Tai-Chi-Lehrer arbeitet.

*„ [...] aber ich hab das nie also ich wollte das eigentlich nie nur machen weil man so ein bisschen in so ein Gelddings reinkommt, also kommt man so in **Zugzwänge** rein“* (188-190).

Herr Lehmann verbindet also mit seinem Hauptberuf einen Zwang zum Geldverdienen und er möchte einfach nicht in diese **finanzielle Abhängigkeit** geraten, die ihm seine **Flexibilität** bezüglich des Umgangs mit Kursteilnehmern nimmt (193). Er spricht in diesem Zusammenhang auch von einer **Konkurrenz- und**

**Geschäftssituation**, die er von seiner *persönlichen* Verbindung mit den Kursen **abgrenzt** (194-195).

*„Aber grundsätzlich wär’s für mich auch viel cooler nur diese Kurse zu geben. Dann würde ich wesentlich mehr das machen was ich wo ich hinter stehe als jetzt hier zum Beispiel. Also man-ein Stück weit kann man sich auch mit so Kursen auch selbst verwirklichen merke ich“* (195-199).

Vom Grundsatz her präferiert Herr Lehmann eine freiberufliche Kursleitertätigkeit, da er sich mit ihr mehr **identifizieren** kann. Er reflektiert zudem den Prozess der **Selbstverwirklichung**, der mit dieser Arbeitsform verbunden ist und der in einem Angestelltenverhältnis nicht möglich ist. Auch hier erfolgt wieder ein **Vergleich** seiner hauptberuflichen Arbeit mit der nebenberuflichen Kursleitertätigkeit.

### **Kursleiterrolle**

Im Rahmen des Interviews und der sich eröffnenden Bedeutungshorizonte von Herrn Lehmann kommt als dritte zentrale Kategorie seine **Kursleiterrolle** zum Ausdruck, in der er sich als **begleitend- unterstützender Kursleiter** sieht.

*„Es ist mehr-ich selber sehe mich bezeichne mich wirklich als Kursleiter, das passt irgendwie besser weil Lehrer ist irgendwie noch mal was anderes also weil so als Kursleiter muss ich auch mal gucken, das sich alle wohl fühlen und so das sind ja eigentlich Entspannungskurse so für viele. Es ist schon noch mal anders als Lehrer also es geht nicht um unterrichten, sondern mehr um begleiten irgendwie und es entstehen eben auch mehr Freundschaften auf einer längeren Zeit.“* (204-210).

Herr Lehmann **unterscheidet** einen **Lehrer von** einem **Kursleiter**, wobei er sich mit der Kursleiterrolle **identifiziert**. Diese **Abgrenzung** begründet er damit, dass er als Kursleiter eine gewisse **Wohlfühlverantwortlichkeit** besitzt und es im Gegensatz zur Lehrerrolle **nicht** um **unterrichten**, sondern um **Begleitung** und **Freundschaft** geht. Zu berücksichtigen wäre an dieser Stelle die Tatsache, dass er im Hauptberuf als Lehrer an einer Schule für Physiotherapie arbeitet und mit dieser Aussage seinen Hauptberuf in Frage stellt.

Des Weiteren stellt er die Lehrerrolle noch einer anderen Beziehung gegenüber: der **Meisterrolle**.

„Das hat nicht so sehr was von einer Lehrerrolle, sondern ich glaub da steckt so ein bisschen dieses **Meister-Schüler-Verhältnis** drin was man oft so in den chinesischen oder asiatischen Kampfsportarten [findet]“ (214-217).

Hier verdeutlicht Herr Lehmann die **Besonderheit** der Tai-Chi-Kursleiterrolle, die vergleichbar ist mit dem **Vertrauensverhältnis** zu einem persönlichen Homöopathen (212-214).

Bei der Begründung was für Herrn Lehmann ein „guter“ Kurs ist, findet er verschiedene Argumente je nach Kursart. In den „blutigen Anfängerkursen“ (224-225) begeistert ihn die **plötzliche Faszination** und damit verbunden die **Entwicklung der Kursteilnehmer**. Die „guten“ Fortgeschrittenenkurse zeichnen sich durch zweierlei Dinge aus. Einerseits ist es das **Freundschaftliche** (232), das sich im Laufe der Zeit entwickelt, andererseits die **Harmonie**, die in solchen Kursen durch **gemeinsame und gleichzeitige Bewegung** entsteht (238). Das entscheidende Kriterium, ob ein Kurs gut ist oder eben nicht, drückt sich bei Herrn Lehmann in dem Wort „**schön**“ (223, 229, 231, 240) aus. Damit beschreibt er Situationen, die ihn berühren und ihm das Gefühl von Harmonie geben. „Dann entsteht was ganz Schönes und entsteht so was ganz Harmonisches“ (239-240).

Herr Lehmann hat sich zudem auch hinsichtlich der Kursgestaltung entwickelt. Eine **Phase der Absicherung** wurde dann von einer **Phase der Routine** abgelöst (263).

„[...] da gibt's noch mal so eine **Entwicklung** es ist eben heute so, dass ich zwar immer noch jede Stunde vorbereite und mir einen kleinen Zettel schreibe, was ich so zum Beispiel alles vor habe, aber normalerweise ist es eben so ich gehe rein, ich spür irgendwie wie's so läuft und dann dann sag ich was ne oder gebe Korrekturen“ (266-270).

Dieses **Gespür** und auch seine **langjährige Erfahrung** (276-278) dienen ihm als **Handlungsgrundlage** im Kursgeschehen. Doch nicht nur im fachlichen Bereich, sondern auch im didaktisch-strategischen Bereich dienen ihm seine Erfahrungen. Er hat unter anderem mit Kindern gearbeitet und deckt einige Parallelen zwischen dieser Arbeit, seiner Tätigkeit als Lehrer an der Schule für Physiotherapie und seiner Kursleitertätigkeit auf.

„ [...] die muss man auch echt irgendwie so ein bisschen **händeln** ähm also es ist wirklich immer wie Erwachsenenbildung was man so macht“ (421-423).

Herr Lehmann sieht in seiner Arbeit **Parallelen zur Erwachsenenbildung**. Dabei hilft ihm seine Erfahrung in der Arbeit mit Kindern, da in diesen beiden **Interaktionen** jeweils **ein Aushandlungsprozess** in Form von „**Deals**“ (432) erfolgen muss. Diese immer noch andauernde **Lernerfahrung** hilft ihm, **Hierarchien** zu identifizieren und zu **reflektieren**.

„Und das so zu lernen hilft mir schon auch bei meinen Erwachsenenkursen sag ich mal weil auch da reißt-hat man ja manchmal so wenn man so als Lehrer sozusagen so oben drüber steht und besser weiß was die Teilnehmer gefälligst wollen oder so. Also auch da hält man ja nicht immer dieses Gleichberechtigte ein.“ (433-437).

### **3.2.3 Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung**

In diesem Kodierungsschritt werden bereits identifizierte Kategorien aufgegriffen und anhand des Datenmaterials geprüft und erweitert. Hierbei werden teilweise neue Textstellen miteinbezogen, unter anderem der Nachfrageteil am Ende des Interviews. Im Zentrum soll die Darlegung und Diskussion von widersprüchlichen Aussagen stehen.

#### **Der Weg zur Kursleitertätigkeit als zwangsläufiger Entwicklungsschritt**

Die für Herrn Lehmann unumgänglich beschriebene **Entwicklung** wird von ihm als **Selbstverständlichkeit** gesehen. Dabei deuten das **Probieren** und die **Empfehlung** seiner damaligen Yogalehrerin auf eine **Orientierungslosigkeit** hin. Diese lässt sich mehrmals in Herrn Lehmanns Biografie finden. Im Nachfrageteil (328-356) schildert Herr Lehmann seine **Bildungsbiografie**, die sich durch **Unterbrechungen** und **Neuanfänge** auszeichnet. Er wusste nach dem Abitur nicht, in welche Richtung er gehen soll, jobbt nebenbei und beginnt schließlich ein Psychologiestudium und bricht es ab. Nach jahrelanger Tätigkeit als Physiotherapeut erfüllt er sich einen **Traum** und arbeitet für ein Jahr in Nicaragua, was wie eine Art **Flucht** aus seinem bisherigen Leben erscheint. Er selbst spricht in diesem Zusammenhang von einem „großen Break“, der ihn veranlasste etwas **Neues** zu beginnen. Dies spiegelt sich in dem Beginn seiner Qigong-Ausbildung und der Aufnahme eines Diplomstudiums zum Medizinpädagogen wieder. Herr Lehmann ist allerdings noch nicht fertig mit dem

**Sammeln von Bildungsgutscheinen**, derzeit absolviert er ein berufsbegleitendes Masterstudium zum kreativen und biografischen Schreiben. Die Tai-Chi-Ausbildung ist nur eine von vielen und hat dennoch einen ganz besonderen Stellenwert, da sich hier **Kontinuität** abzeichnet. Diese Meditationsart stellte nach dem **prägenden Erlebnis**, nämlich der ersten Tai-Chi-Stunde, eine Perspektive für ihn dar und bot **Orientierung**. Die bisherige Orientierungslosigkeit und Unsicherheit wurde von einer **entzündeten Überzeugung** abgelöst. Er ließ sich auch nicht von seiner **Ungeschicktheit** (29), die ja eine **Einschränkung** darstellt, aufhalten, sich dieser Meditationsart zu widmen. Herr Lehmanns Begeisterung drückt sich in den Worten „**klasse**“, „**geil**“ (28) aus, was seine große **Euphorie** widerspiegelt. Dem steht eine **Verdinglichung** entgegen: „*dass ist irgendwie ein Ding, dass in meinem Leben ganz wichtig ist*“ (30-31). In Kombination mit dem Wort „irgendwie“ wird eine gewisse **Distanz** erzeugt, die allerdings nicht als Befremdung verstanden werden sollte, sondern als **Nichtfassbarkeit** der Meditationsart. Die häufige Benutzung des Wortes „irgendwie“ weist auf eine Lückenfüllung hin für Dinge, die ihm nicht zugänglich sind. Also Dinge, die er tatsächlich nicht begreifen kann, die er einfach noch nicht reflektiert hat oder die er nicht preisgeben will.

„[...] *das war irgendwie so eine eigene Welt und das war auch immer so ein spiritueller Weg für mich sag ich mal. Also hört sich immer so ein bisschen abgehoben an.*“ (98-99).

Herr Lehmann will nicht, dass seine Beschreibungen „**abgehoben**“ klingen und **schwächt** sie deshalb mit dem Lückenfüller „irgendwie“ **ab**.

### **Die Synthese einer pragmatisch-idealistischen Entscheidung als Begründung für die nebenberufliche Kursleitertätigkeit**

Auf den ersten Blick **widersprechen** sich Herrn Lehmanns Gründe für die Kursleitertätigkeit. Materialität in Form von Geld und persönliches Interesse an Entwicklung (sowohl die eigene mit erzwungene als auch die der Teilnehmer) stehen sich gegenüber. Er **vereint** diese **Begründungen** allerdings unter der Bezeichnung „Synthese“. Nun stellt sich die Frage ob sie nicht in der Form aufeinander aufbauen, dass das Interesse an Entwicklung lediglich eine Begleiterscheinung der

Notwendigkeit des Geldverdienens ist. Gegen das Letztere würde das Argument der „**Zugzwänge**“ sprechen, das die hauptberufliche Ausübung dieser Kursleitertätigkeit in Frage stellt. Dafür spricht hingegen, dass er langfristig plant *hauptberuflich als Honorar dozent zu arbeiten* (153, 185, 310), vor allem auch weil er sich dadurch **selbst verwirklichen** kann.

Diese teils widersprüchlichen Aussagen gilt es im Schritt der axialen Kodierung zu ordnen und in Beziehung zu setzen.

### **Die begleitend-unterstützende Kursleiterrolle**

Im Kursgeschehen sieht sich Herr Lehmann als **Kursleiter** und **nicht als Lehrer**, weil er die Teilnehmer begleitet und auch ihr Freund werden kann. Dem steht seine Beschreibung eines *Meister-Schülerverhältnisses* gegenüber. Diese **Meisterrolle** verbindet er bei seiner eigenen Tai-Chi-Lehrerin mit **Respekt**.

*„Tai-Chi-Lehrerin das ist ja auch immer so was meistermäßiges, das ist ja so eine Person zu der man **hoch schaut** und ähm wir konnten mit ihr, also man hat die dann auch persönlich kennen gelernt.“ (46-48).*

Er bewundert seine Lehrerin, sie stellt schließlich sein **Vorbild** dar. Für ihn ist es eine Ehre, sie persönlich kennen zu lernen. Dabei kommt ein **Hierarchiegefälle** zum Vorschein, bei dem der Schüler wortwörtlich „unter“ dem Meister steht. Im Kursgeschehen ist nun aber Herr Lehmann selbst der Meister. Offensichtlich glückt es ihm dabei nicht immer, seine Teilnehmer als **Gleichberechtigte** zu behandeln.

*„[...] bei meinen Erwachsenenkursen sag ich mal weil auch da reißt-hat man ja manchmal so wenn man so als Lehrer sozusagen so **oben drüber steht** und besser weiß was die Teilnehmer gefälligst wollen oder so. Also auch da hält man ja nicht immer dieses Gleichberechtigte ein.“ (434-437).*

Herr Lehmann **bevormundet** also manchmal seine Teilnehmer, auch wenn er sich mit der Bezeichnung „man“ davon **distanzieren** möchte.

*„Und ähm was man sehr **vorsichtig nehmen** muss und ähm so ein bisschen mit einem **Augenzwinkern**, es ist immer auch so eine **kleine Meisterrolle** mit drin bei denen die lange dabei sind.“ (210-212).*

Hier wird deutlich, dass es Herrn Lehmann unangenehm ist, sich als Meister und somit hierarchisch höhere Person zu betrachten.

### **3.2.4 Axiale Kodierung**

Es hat sich nun anhand der vorherigen Analyse heraus kristallisiert, dass sich die drei zentralen Kategorien auf unterschiedlichen Ebenen befinden und sich dabei gegenseitig bedingen. Bevor diese Beziehungen und eine entsprechende Bedingungsmatrix dargestellt werden, soll zunächst jedes Phänomen einzeln systematisiert und die Kategorien verdichtet werden.

#### **1. Kategorie: Die biografische Verankerung des Entschlusses Tai-Chi-Lehrer zu werden**

Da Herr Lehmanns Entschluss Tai-Chi-Lehrer zu werden, nicht losgelöst von seiner Vergangenheit zu betrachten ist, sollen zunächst Kontextbedingungen, Ursachen, Handlungsstrategien, intervenierende Bedingungen und Konsequenzen dieses Phänomens im Rahmen seiner Lebensgeschichte fixiert werden.

Herr Lehmanns Geschichte beginnt mit einer **Orientierungslosigkeit** nach dem Abitur, die durch **Anfänge** und **Brüche** gekennzeichnet ist. Dieser **Wandel** ist ganz typisch in unserer postmodernen Gesellschaft, wo ein nahtloser Übergang verschiedener Lebens- und Arbeitsphasen kaum mehr möglich erscheint. Die von Ulrich Beck (2004) beschriebene Individualisierung von Lebenslagen und Lebenswegen offeriert einerseits die Freiheit zur individuellen Lebensgestaltung, andererseits fordert sie individuelle Entscheidungen. Eine standardisierte „Normalbiografie“ ist somit in unserer Gesellschaft kaum mehr vorzufinden. Dies zeigt sich auch im Falle von Herrn Lehmann. Er kann sich ebenfalls zunächst nicht entscheiden, welchen Weg er gehen soll und beginnt ein Psychologiestudium, das er aber schon nach kurzer Zeit wieder abbricht. Nebenbei jobbt Herr Lehmann, um sich seinen Lebensunterhalt zu sichern. Auch im privaten Bereich probiert er verschiedene Dinge aus, beginnt mit Yoga und beendet es wieder auf Anraten seiner Lehrerin. Sie ist es auch, die ihm empfiehlt, eine Tai-Chi-Ausbildung zu beginnen und sich einen Tai-Chi-Lehrer zu suchen.

Diese Suche endet mit einer ersten Tai-Chi-Stunde, die sich als **Schlüsselereignis** herausstellt. Herr Lehmann ist **entzündet**, verspürt eine enorme **Euphorie**. Zugleich ist seine **Begeisterung unerklärlich** für ihn, er kann das Erlebnis nicht richtig fassen.

Er weiß nur, dass es ihn *geprägt* hat. Da eine Prägung den Einfluss gewisser Faktoren (in diesem Fall von Tai-Chi) beinhaltet, kann man daraus schließen, dass sich Herr Lehmann auf irgendeine Art und Weise verändert hat. Er merkt, welche *große Bedeutung* Tai-Chi für sein Leben hat und fällt innerlich den **Entschluss Tai-Chi-Lehrer zu werden**. Infolge der vorherigen persönlichen *Entwicklung* und der sodann folgenden prägenden Erfahrung scheint dieser Entschluss für ihn *zwangsläufig* und *unumgänglich* gewesen zu sein.

Seine Tai-Chi-Lehrerin fördert ihn und wird zu seinem **Vorbild**. Er will ihr Verhalten, ihre Bewegungen erlernen, um selbst einmal als Tai-Chi-Lehrer arbeiten zu können. Damit erfüllt er wichtige Voraussetzungen für das Modellernen (vgl. Bandura 1979), das durch Aufmerksamkeit und Motivation gekennzeichnet ist. Durch die *individuelle Förderung* in Form von *Assistenztätigkeiten*, begibt sich Herr Lehmann Schritt für Schritt in einen **Übergang vom Schüler zum Meister**.

Den bisher fördernden Faktoren auf dem Weg zum Tai-Chi-Meister stehen aber auch hemmende gegenüber. So verspürt Herr Lehmann eine **Unsicherheit** durch seine anfängliche *Ungeschicktheit*, die allerdings im Laufe des Lernprozesses schnell überwunden werden kann. Eine Einschränkung bleibt jedoch bestehen, der innere **Zwang**, eine *klassisch westliche Ausbildung* zu absolvieren. Hier fühlt sich Herr Lehmann vermutlich durch die gesellschaftlichen Bedingungen, insbesondere durch die Ansprüche an eine Bildungs- und Berufsaspiration im Laufe der „Normalbiografie“, unter Druck gesetzt. Er glaubt nicht, dass eine Tai-Chi-Ausbildung gesellschaftlich anerkannt sein könnte, unter anderem weil diese Meditationsform zu damaliger Zeit noch recht unbekannt war.

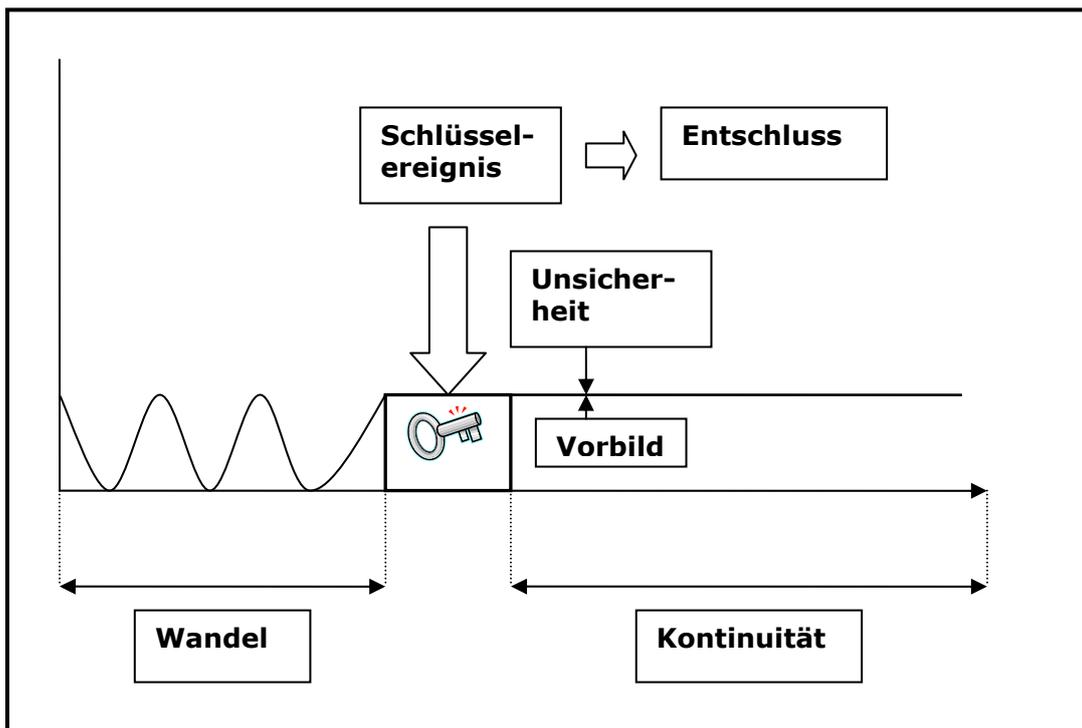
Zumindest nebenberuflich und auf privater Ebene bietet ihm Tai Chi eine **Orientierung** und vor allem im Gegensatz zu seinem Hauptberuf **Kontinuität**. Seine Lebens- und Berufsgeschichte geht im Gegensatz dazu mit einem stetigen Wandel einher. Nachdem er die Ausbildung zum Physiotherapeuten abgeschlossen und auch einige Jahre in diesem Beruf gearbeitet hat, fand für ihn großer „Break“ statt, dessen Resultat ein einjähriger Auslandsaufenthalt ist. In diesem Zuge trennte er sich außerdem von seiner damaligen Lebenspartnerin. Nach seiner Rückkehr hat er das dringende Bedürfnis, etwas „Neues“ zu beginnen und entscheidet sich für ein Studium zum Diplom-Medizinpädagogen. Aktuell arbeitet er zwar noch in diesem

Beruf, plant allerdings langfristig, diese Anstellung zu beenden und ausschließlich als Honorarprofessor (Tai-Chi-Lehrer) zu arbeiten. Die von ihm bezeichnete Sammlung von Bildungsgutscheinen ist ebenfalls noch nicht beendet. Er absolviert derzeit ein Masterstudium mit dem Inhalt kreatives und biografisches Schreiben.

Wandel und Kontinuität kennzeichnen Herrn Lehmanns Lebens- und Berufsgeschichte. Daher ist es verständlich, dass ihm Tai Chi als einzig kontinuierlicher Faktor Stabilität und Sicherheit gibt und somit zu seiner Identitätsentwicklung beiträgt.

Diese biografische Verankerung kann auch als Makrorahmen für seine nebenberufliche Kursleitertätigkeit gesehen werden, innerhalb dessen gesellschaftliche, individuelle und interaktionale Bedingungen wirken.

**Abbildung 2: Einflüsse und Folgen des Entschlusses**



**Tabelle 1: Bedingungsfaktoren des Entschlusses**

<b>Phänomen</b>	▪ Entschluss Tai-Chi-Lehrer zu werden
<b>Ursächliche Bedingung</b>	▪ Schlüsselereignis (erste Tai-Chi Erfahrung)
<b>Kontext des Entschlusses</b>	▪ Wandel
<b>Handlungsstrategien</b>	▪ Vorbild (Tai-Chi-Meister) imitieren
<b>Intervenierende Bedingung</b>	▪ Unsicherheit
<b>Konsequenz</b>	▪ Kontinuität

## 2. Kategorie: Die Synthese des Notwendigen mit dem Nützlichen als Begründungsfigur für die nebenberufliche Kursleitertätigkeit

Ist die biografische Verankerung in verschiedenen Ebenen anzusiedeln, so kann die folgende Kategorienanalyse auf der Ebene der individuellen Bedürfnisse eingeordnet werden.

Herr Lehmann wurde zunächst Kursleiter für Rückenschule aus einer *finanziellen Notwendigkeit* heraus. Heutzutage distanziert er sich von dieser vorherigen Tätigkeit, denn seine derzeitige Kursleitertätigkeit als Tai-Chi-Lehrer repräsentiert viel mehr *seine eigene Welt*. Diese **Abgrenzung** resultiert aus dem *Hinauswachsen* aus der „alten“ Welt. Für die Tai-Chi-Tätigkeit hat er sich *bewusst entschieden*, denn damit geht er seinen *spirituellen Weg*. Herr Lehmann möchte nicht nur aus finanziellen Zwängen heraus arbeiten, kann sich aber auch nicht vollständig davon freimachen, da er das Geld zum Bestreiten seines Lebensunterhalts zwingend benötigt. Daher ist er gezwungen, einen Kompromiss einzugehen und das **Notwendige mit dem Nützlichen** zu **verbinden**. Dabei steht die *Arbeit für Geld* einer *Sonderstellung* von Tai-Chi gegenüber. Nicht nur, dass ihm Tai Chi viel bedeutet, diese Tätigkeit wird zu seiner *persönlichen Sache*. Er erkennt das Potential seiner *eigenen Entwicklung*, während er die *Entwicklung* seiner Kursteilnehmer ebenfalls *beobachten* kann. Aus einigen insbesondere langjährigen Kursteilnehmern werden seine *Freunde*, die sein soziales Umfeld ausmachen, da außerhalb seiner hauptberuflichen und nebenberuflichen Tätigkeiten kaum Zeit für das Privatleben verbleibt.

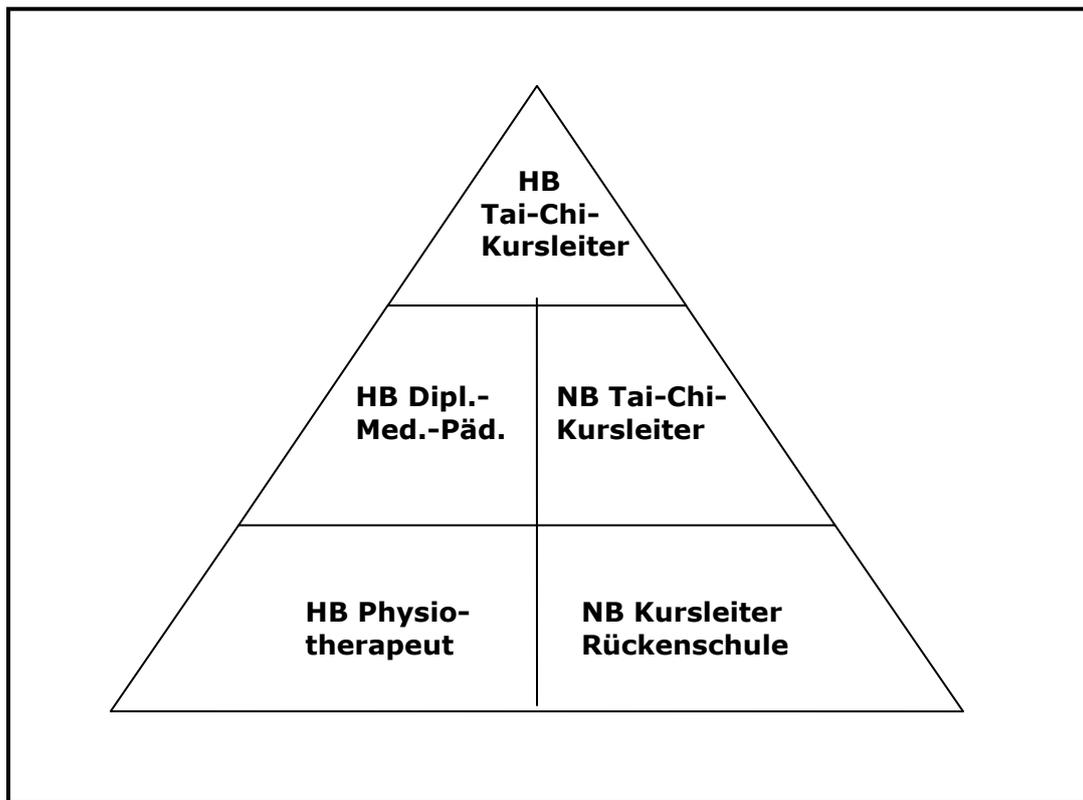
Seinen **Hauptberuf** schätzt Herr Lehmann als *wenig sinnvoll* ein, auch wenn er ihn zumindest erfolgsbedingt *akzeptiert*. Allerdings **hindert** ihn diese Tätigkeit an der stärkeren Zuwendung zu wirklich wichtigen Dingen.

Langfristig gesehen, eben auch weil Herr Lehmann die Vorteile seiner Kursleitertätigkeit sieht, möchte er **hauptberuflich als Honorar dozent** arbeiten. Diese Tätigkeit ist für ihn *sinnvoll*, damit kann er sich *identifizieren* und *selbst verwirklichen*. Hemmende Faktoren, die ihn also daran hindern, dies nicht sofort zu ändern, sind vorrangig *Ängste*. Herr Lehmann will offensichtlich nicht in *finanzielle Abhängigkeit* durch die Kursleitertätigkeit geraten. *Mangelnde Flexibilität* den Teilnehmern gegenüber und das Gefühl mit anderen in eine *Konkurrenz- und Geschäftssituation* zu geraten, würden seinen persönlichen Bezug zu dieser Tätigkeit ein Stück weit mindern. Wahrscheinlich will er sich seine schöne Welt nicht durch eine Materialisierung zerstören. Herr Lehmann hat Angst vor einem Wertverlust.

**Tabelle 2: Bedingungsfaktoren der Synthese**

<b>Phänomen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbindet Notwendiges mit Nützlichem</li> </ul>
<b>Ursächliche Bedingung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abgrenzung zu vorheriger Kursleitertätigkeit</li> </ul>
<b>Handlungsstrategien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Für Geld arbeiten</li> <li>▪ Eigene Entwicklung</li> <li>▪ Teilnehmerentwicklung beobachten</li> <li>▪ Freundschaft</li> </ul>
<b>Intervenierende Bedingung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hauptberuf</li> </ul>
<b>Konsequenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planung Hauptberuf Kursleiter</li> </ul>

Geht Herr Lehmann konsequent seinen Entwicklungsweg, der durchaus begründet erscheint, kann er sich tatsächlich selbst verwirklichen. In der zuvor dargestellten Entwicklungspyramide (Abb. 3) kann man seine bisherige und potentielle berufliche Entwicklung nach Bedeutsamkeit für ihn nachvollziehen. Die unterste Stufe ist verbunden mit der geringsten Wertschätzung und größten Distanz, die oberste hingegen repräsentiert seine berufliche Selbstverwirklichung als hauptberuflicher Tai-Chi-Kursleiter. Die Assoziation mit der Bedürfnispyramide nach Maslow (1989) ist hier ganz bewusst gewählt.

**Abbildung 3: Berufliche Entwicklung nach Bedeutsamkeit**

### 3. Kategorie: Entwicklungsbegleitung als Kursleiterrolle

Um die letzte Ebene, die Interaktionsebene mit ihren Bedingungen in die Fallauswertung mit einfließen zu lassen, werden an dieser Stelle Herrn Lehmanns Bedeutungshorizonte bezüglich seiner Rolle im Kursgeschehen sichtbar gemacht.

Anhand des **fachlich-didaktischen Vergleichs** zwischen den Aufgaben eines Lehrers und den Verantwortlichkeiten eines Kursleiters *distanziert* sich Herr Lehmann deutlich von der Lehrerrolle, die in seinen Augen „nur“ im *Unterrichten* besteht. Vielmehr sieht sich Herr Lehmann als **Begleiter** der Teilnehmer in ihrer **Entwicklung**. Er sorgt dafür, dass sie sich wohlfühlen, strebt *Harmonie* im Kursgeschehen an. In dieser Interaktion sieht sich Herr Lehmann als **Meister**, der seinen Schülern als *Vorbild* dient, dem sie *vertrauen* können. Diese Tätigkeit und auch diese Seite des Meister-Schüler-Verhältnisses, lösen bei den Teilnehmern *Faszination aus* und führen zu *Freundschaften*.

Dadurch, dass diese Beziehung aber auch ein **Hierarchiegefälle** beinhaltet und der Meister über den Schülern steht, die zu ihm hoch schauen, gerät Herr Lehmann in manchen Situationen in einen (Rollen-)Konflikt. Nämlich genau dann, wenn er

feststellt, dass er die Teilnehmer bevormundet und sie nicht entsprechend seines professionelles Selbstverständnisses gleichberechtigt behandelt. Er spricht hier vorsichtig von einer „*kleinen*“ *Meisterrolle*, die man mit einem Augenzwinkern verstehen soll. Wie passen nun die Vorstellungen von einer gleichberechtigten Beziehung zu dem Meister-Schüler-Verhältnis? Meines Erachtens lässt sich hier ein Kulturunterschied beziehungsweise der unterschiedliche Umgang mit dem Begriff „Meister“ anführen. Ist diese Wortbedeutung im europäischen Raum negativ behaftet, so kann man in Asien hingegen eine positive Assoziation finden. Wie geht er nun damit um? Sein Umgang mit diesen Bedingungen ergibt sich aus seiner **beruflichen Sozialisation**. In seiner *Entwicklung als Kursleiter* durchlief er eine *Phase der Unsicherheit* und Absicherung und anschließend eine *Phase der Routine*. Im Laufe seiner *langjährigen Erfahrung* hat er ein *Gespür* dafür entwickelt, wann und wie er in Situationen reagieren muss. Er hat eine Art *Situationskompetenz* entwickelt. Insbesondere durch seine Arbeit mit Kindern lernte er, dass man die Teilnehmer *händeln* und mit ihnen verhandeln muss. Hierfür gilt es, ein gleichberechtigtes Verhältnis herzustellen und sich dessen bewusst zu werden. Daraus ergeben sich seine **Handlungsgrundlagen**: *Interaktion als Aushandlungsprozess* und *Reflexion von Hierarchien*.

**Tabelle 3: Bedingungsfaktoren der Kursleiterrolle**

<b>Phänomen</b>	▪ Begleitung als Kursleiterrolle
<b>Kontext</b>	▪ Berufliche Sozialisation
<b>Ursächliche Bedingung</b>	▪ Abgrenzung zum Lehrer
<b>Handlungsstrategien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entwicklung der Teilnehmer fördern</li> <li>▪ Harmonie und Wohlfühlen</li> <li>▪ Vorbild sein</li> <li>▪ Vertrauen schaffen</li> <li>▪ Interaktion als Aushandlungsprozess</li> <li>▪ Reflexion von Hierarchien</li> <li>▪ Situationskompetenz</li> </ul>
<b>Intervenierende Bedingung</b>	▪ Hierarchiegefälle durch Schüler Meister-Verhältnis
<b>Konsequenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faszination</li> <li>▪ Freundschaft</li> </ul>

### **3.2.5 Selbstverwirklichung durch die Interaktion mit den Kursteilnehmern**

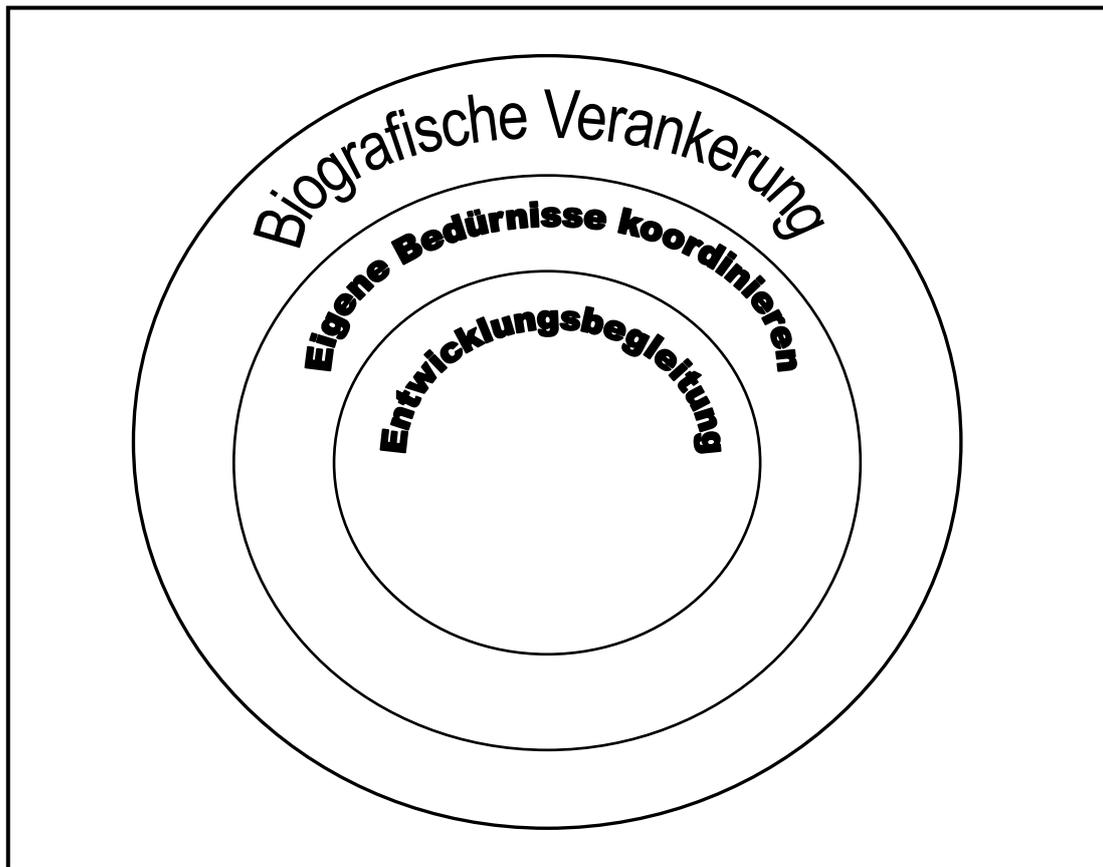
Die Einzeldarstellung der Kategorien bringt ein Bedingungsgefüge hervor, das Abbildung 4 widerspiegelt. Den Rahmen bildet die Lebensgeschichte von Herrn Lehmann, innerhalb derer er sich dem Tai-Chi zugewendet und sich zu seiner Kursleitertätigkeit begründet entschieden hat. Zwar kann der Beginn – die Faszination für Tai Chi – an einem Schlüsselereignis festgemacht werden, jedoch fließen in die Ausübung der Kursleitertätigkeit von Herrn Lehmann komplexere Sachverhalte mit ein. Da wären zum einen seine individuellen Bedürfnisse, die ihn einerseits dazu zwingen, nebenbei noch Geld zu verdienen, andererseits sind es die große Bedeutsamkeit und die damit einhergehenden Selbstverwirklichungsmöglichkeiten, die sich dahinter verbergen. Für die Letzteren braucht er die Gruppe und Interaktionsmöglichkeiten, um sich größtmöglich zu entfalten. Dabei spielen sowohl die verbale als auch die körperliche Kommunikation im Sinne von harmonischen Bewegungen eine wichtige Rolle.

Da Tai Chi eine absolute Besonderheit im Leben von Herrn Lehmann darstellt und seine persönliche und berufliche Entwicklung beeinflusst, kann man diese Meditationsform und die damit verknüpfte (Lebens-)Philosophie als sein transzendentes Zentrum bezeichnen. In dieser Welt möchte Herr Lehmann aber nicht allein leben. Er sucht Verbündete, mit denen er sich gemeinsam weiterentwickeln kann, da auch er sich diese Welt noch nicht ganz erschlossen hat.

In seinen Bedeutungshorizonten lassen sich drei Entwicklungsdimensionen identifizieren:

- die eigne (Weiter-)Entwicklung als Tai-Chi-Schüler
- die eigene (Weiter-)Entwicklung als Tai-Chi-Meister
- die Entwicklung der Kursteilnehmer anzuregen

Die Faszination für Tai Chi möchte er sozusagen bei seinen Teilnehmern selbst erwirken, so wie er es einst selbst erfahren hat. Seine berufliche Entwicklung ist dabei eng verknüpft mit seiner Identitätsbildung, die durch die Interaktion mit den Kursteilnehmern erfolgt.

**Abbildung 4: Bedingungsmatrix der Kursleitertätigkeit**

### **3.3 Fall II –Frau Richter**

Das Interview mit Frau Richter fand im Juni 2007 auf der Terrasse ihrer Wohnung statt. Ihr 10-Jähriger Sohn war dabei teilweise anwesend.

#### **3.3.1 Formulierende Interpretation**

Frau Richter ist 40 Jahre alt und arbeitet seit 8 Jahren als Kursleiterin an einer Volkshochschule. Sie gibt Kurse zur Fußreflexzonenmassage.

Im Laufe des Interviews kommen 6 zentrale Themen in unterschiedlicher Ausprägung zur Sprache.

Auf die Frage, **wie sie denn zu dieser Kursleitertätigkeit gekommen** sei, hat Frau Richter eine plausible Erklärung. „*Beworben, angenommen. So, dann hatte ich die Nebentätigkeit.*“ (25-26) Sie hat sich also ganz bewusst bei der Volkshochschule beworben (24-40). Einerseits weil sie schon immer gern unterrichtet habe, andererseits arbeiteten auch andere Heilpraktikerkollegen als Dozenten. Sie kenne

keinen Heilpraktiker, der nicht versucht habe, ein zweites Standbein aufzubauen und vor allem die Volkshochschule biete sich sehr gut an, weil man hier die Masse antreffe (131-133). Speziell die Fußreflexzonenmassage wählte Frau Richter, weil es sich angeboten und sie diesen Inhalt unbedenklich weitergeben könne. Sie hatte zudem Glück, dass es zu der Zeit keine Kursleiter für diesen Bereich gab (126).

Ihr **Hauptberuf** passt inhaltlich zwar nicht mit der Kursleitertätigkeit zusammen, dennoch lassen sich beide gut miteinander vereinbaren, da sie nur halbtags als kaufmännische Angestellte arbeitet (52-58). Als allein erziehende Mutter kommt es ihr gelegen, dass sich die Volkshochschulkurse auf vier bis sechs Wochen konzentrieren (64-68).

Der **Grund für diese Kursleitertätigkeit** ist für Frau Richter: „*Mhm also ich mache es weil es mir Spaß macht*“ (76). Sie findet es toll, sich auf die Kurse vorzubereiten, dort dann Wissen weiterzugeben und einfach die Gruppenzusammensetzung zu beobachten. Für sie ist die erste Stunde die spannendste, da sich in ihren Kursen auch Pärchen finden müssen (242). Je nachdem aus welchen Personen sich die Gruppe zusammensetzt, macht sie davon ihre ganze Kursgestaltung abhängig. Für sie stellt sich vor allen Dingen die Frage: „*wie viel Fachpersonal habe ich dieses Mal im Kurs ja, wie stark muss ich auf Details eingehen also wirklich eher in die Tiefe gehen oder wie sehr ist es wirklich nur für den Hausgebrauch gedacht?*“ (79-82). Ihre Motivationsgrundlage besteht darin, dass ihre Teilnehmer am Ende des Kurses glücklich sind und „*mit gewissem handwerklichen Können dann nach Hause gehen*“ (97). Frau Richter ist „*ein Stück stolz*“ (225) auf diese Tätigkeit und ihre Leistung, da es immer wieder ein Kraftakt ist, jeden zufrieden zu stellen (225-234). Trotzdem stellt die Kursleitertätigkeit einen Ausgleich zu ihrem täglichen Bürojob dar (400). „*Denn wer es nebenberuflich macht also so nebenberuflich, dass es jetzt wirklich artfremd ist so wie bei mir, ich glaube mhm der hat am meisten Spaß dran*“ (432-433).

Bezüglich der **Aufgaben eines Kursleiters**, meint Frau Richter sie „*könnte nicht nur vorne stehen, Wissen rübergeben, Tschüss*“ (109-110). Sie findet es wichtig, nicht nur „*an den Lippen [zu] hängen*“ (116), sondern ein Wechselspiel zu haben. Für sie

ist es elementar, zu prüfen, was wird jetzt gebraucht, welcher Schritt muss jetzt erfolgen. Ein gelungener Kurs ist für sie, wenn man flexibel bleibt (108-119). Ein Stück weit stellt das auch eine Herausforderung für sie dar, zu sehen, wie man mit welcher Situation umgeht. Dabei sollte man als Dozent nicht auf ein hohes Ross steigen und meinen, man lerne nie aus (414-417). Als sie anfing, als Kursleiterin zu arbeiten, war es sehr aufregend und sie war unzufrieden mit sich, da sie nicht detailliert vorbereitet war. Inzwischen wechselte Frau Richter von einer theoretischen hin zu einer praktischen Kursgestaltung, weil die Teilnehmer niemanden stehen haben wollen, „*der da vorne noch Blubblub macht (lacht) ist doch irgendwie zuviel.*“ (153-154). Für sie macht Erwachsenenbildung Fingerspitzengefühl und aufeinander zugehen aus (155). Mit Kindern hätte sie hingegen Probleme, hätte Kummer, aber „Erwachsene kann ich relativ gut irgendwo abholen.“ (219).

Auch wenn sie sicherer geworden ist, ist es für sie bedeutsam, sensibel zu bleiben und zu merken, wenn jemand „kippt“ (158). Sowohl Teilnehmer als auch Kursleiter sollten etwas für sich mitnehmen. Frau Richter sieht sich in der Rolle der „*Vermittlerin die Neugierde vorlebt und dadurch auch die Neugier in den anderen weckt*“ (382-383). Dabei sollen die Teilnehmer dazu angeregt werden, mehr Mut zur Selbstheilung zu haben (334). Im optimalen Fall gehen Teilnehmer und Kursleiter glücklich nach Hause. Die beste Rückmeldung geben ihr dabei Geschenke von Teilnehmern „*wenn da von acht Teilnehmern zwei drei mit nem Geschenk zum Schluss kommen, dann ist das eigentlich Rückmeldung genug*“ (196-197).

Im Laufe des Interviews kommt ein besonderes **Verhältnis zur Einrichtung** Volkshochschule zum Ausdruck. Frau Richter konnte sich soweit durchsetzen, dass sie die Anzahl der Unterrichtsstunden erhöhen konnte „*trotz knapper Gelder*“ (142). Es dürfte sich zukünftig auch nicht das kollegiale Verhältnis zur Ressortleitung ändern. Dies würde sie eher dazu veranlassen, die Arbeit dort zu beenden als eine Verringerung des Honorars hinzunehmen(210-214).

Auf die Frage, wie Frau Richter denn zum Gesundheitsbereich gekommen ist, schildert sie ein Stück weit ihre **Berufsgeschichte**. Nach dem Abitur absolvierte sie eine kaufmännische Ausbildung und arbeitete auch in diesem Bereich. Irgendwann

dachte sie, sie „müsste auch mal studieren“ (255) und begann ein Pharmaziestudium. Dies gefiel ihr sehr gut, denn sie wollte mit Menschen zu tun haben, „*aber nicht so dicht*“ (262) und als Apothekerin hätte sie die Theke dazwischen gehabt. Leider hatte sie zu große Probleme mit dem Fach Chemie und brach das Studium ab. Es folgte darauf eine heilpraktische Ausbildung. Sie eröffnete sogar halbtags eine Praxis und begann die Kursleitertätigkeit an der Volkshochschule (257-274). Inzwischen absolvierte sie zusätzlich eine Mediationsausbildung und versucht innerhalb ihres Unternehmens, wo sie halbtags als kaufmännische Angestellte arbeitet, in eine entsprechende Position zu kommen (302-310).

### **3.3.2 Offene Kodierung**

Ähnlich wie bei Herrn Lehmann werden an dieser Stelle nur die drei zentralen Bereiche untersucht, die für die Fragestellungen dieser Arbeit bedeutsam sind. Es werden ebenfalls Überschriften gebildet, anhand derer Kategorien und entsprechende Codes zugeordnet werden. Zur besseren Vergleichbarkeit mit dem Fall von Herrn Lehmann werden ähnliche Überschriften, sozusagen Pendants, gebildet.

#### **Der Weg zur Kursleitertätigkeit**

Frau Richter wird zu Beginn des Interviews gebeten, ihren **Weg zur Kursleitertätigkeit** zu schildern. Ihre Tätigkeit an der Volkshochschule ist Resultat einer **bewussten Entscheidung**.

„*Beworben, angenommen. So, dann hatte ich die Nebentätigkeit.*“ (25-26)

Diese ***bewusste Bewerbung*** mit darauf folgender Anstellung als Kursleiter klingt bei Frau Richter wie ein abgeschwächtes ***Kausalprinzip***, das keine Zweifel sowohl an ihrer als auch an der Entscheidung der Volkshochschule zulässt. Dabei spricht sie ebenfalls davon, ***Glück*** gehabt zu haben, dass kein Kursleiter in ihrem Bereich vorhanden war und sie „reinspringen“ konnte (126). Seitdem konnte sie ihre ***Position*** „*verteidigen*“ (128).

Sie begründet die Entscheidung für die Kursleitertätigkeit mit der ***Erfahrung***, dass sie „*schon immer gerne irgendwie andere unterrichtet oder Wissen weitergegeben*“ (26-27) hat. Sie deutet ***unterrichten als Weitergabe von Wissen***. Die ***Bewährtheit***,

dass ihr das Unterrichten Spaß macht, scheint Frau Richter nicht in Frage zu stellen, wenngleich der Maßstab ihrer Begründung lediglich der Zeitfaktor ist. Frei nach dem Motto „was lange währt, muss gut sein“.

Bei der Entscheidung für die Kursleitertätigkeit spielte auch ihr **Umfeld** eine Rolle, denn viele ihrer Heilpraktikerkollegen waren ebenfalls als Dozenten tätig. Dennoch **grenzt** sie **ihre Tätigkeit** von deren Dozententätigkeit **ab**, weil diese keiner kontinuierlichen Lehrtätigkeit nachgehen, sondern „nur“ so vereinzelt Kurse geben. Diese sporadische Tätigkeit unterscheidet sie offenbar vom Unterrichten.

„Also was ganz anderes. Und ich wollte halt ähm...gerne unterrichten“ (32-33)

Was sie offensichtlich mit anderen Heilpraktikern verbindet, ist das Bedürfnis, sich „ein **zweites Standbein** irgendwie aufzubauen“ (132). Dafür scheint sich die Volkshochschule sehr gut zu eignen, denn hier kann sie „die Masse antreffen“ (133), wenn sie will. Dies deutet auf eine **gezielte Institutionenwahl** hin.

Dass Frau Richter die Fußreflexzonenmassage als Kursinhalt wählte, scheint hingegen ein **Kompromiss** zu sein.

„[...] und die Fußreflexmassage bot sich an oder bietet sich immer noch an, weil es etwas ist aus dem Gesundheitsbereich, was man relativ unbedenklich auch an Laien weitergeben kann. (32-35).

Die **unbedenkliche Weitergabe an Laien** war also das entscheidende Kriterium. Darüber hinaus **verfügte** Frau Richter **nicht** über entsprechende **Qualifikationen**, um alternative Angebote zu unterbreiten. Dennoch betont sie, dass die Wahl der Kursleitertätigkeit **kein Zufall** war (39).

Mittlerweise hat sie ihr **Kursangebot inhaltlich erweitert**, wobei der institutionelle Rahmen eine **Eingrenzung** vorwegnimmt, da einige Themen **nicht „passen“**.

„Also man fängt an sich zu fächern und soweit es im Rahmen einer Volkshochschule möglich ist, sich noch anzubringen.“ (61-62).

### Begründung für die Kursleitertätigkeit

Frau Richters Gründe für die Kursleitertätigkeit lassen sich als Mischung aus sozialen und fachlichen Aspekten beschreiben.

Als erstes kommt ihr der *Spaßfaktor* in den Sinn, als sie aufgefordert wird, genaue Gründe zu benennen.

*„Mhm also ich mache es weil es mir Spaß macht, das ist einfach toll sich darauf vorzubereiten ähm (2 Sek.) verschiedene Menschen kennen zu lernen, Wissen weiterzugeben und es ist immer interessant wie sich die Gruppe zusammensetzt.“ (76-78).*

Sie konkretisiert den Spaß mit der *Freude an der Vorbereitung*, an der *Teilnehmerdiversität*, der *Wissensweitergabe* und den *Gruppenentwicklungsprozessen*. Dabei ist es für sie spannend, in der ersten Stunde zu sehen wer kommt, denn auf Basis der *Teilnehmerorientierung* passt sie ihren Stoff an.

Frau Richter *grenzt* ganz explizit den Spaßfaktor ihrer Arbeit *vom finanziellen Interesse ab*, ebenso wie von einer *Statuserweiterung* (83-84). *Vorrangig* zählt für sie der *soziale Aspekt*, Menschen kennen zu lernen, *Wissen* weiter zu geben und in der *Gruppe* zusammen zu wachsen (85-86).

Die stetige *Resonanz* am Ende eines Kurses scheint für sie maßgebend zu sein, ob ein Kurs gelungen war. Insbesondere Teilnehmergechenke *motivieren* sie. Ein erfolgreicher Kurs wird von ihr gemessen anhand der *Befindlichkeit* und des *Könnens der Teilnehmer*. Sind ihre Teilnehmer glücklich und haben etwas dazugelernt, ist sie zufrieden und motiviert für weitere Kurse (88-97).

*„Aber wenn so ein Kurs geschafft ist und die Leute auch glücklich mit gewissem handwerklichen Können dann nach Hause gehen, dann..ja klingt vielleicht albern oder (lachend) romantisch, ich weiß es nicht. Es ist einfach meine Motivationsgrundlage. (96-99)*

Das vorstehende Zitat belegt aber auch die *Anstrengung*, die mit dieser Tätigkeit verbunden ist. Frau Richter ist aufgrund ihrer *Leistung stolz* auf sich (225).

*„Das ist ein ganz kleines Licht im ganzen Großen Ballsaal aber sag ich mal doch da bin ich schon irgendwo stolz drauf denn es ist irgendwo immer ein Kraftakt so sieben*

*bis zehn verschiedene Charaktere unter einen Hut zu kriegen so dass jeder zufrieden ist“ (226-229).*

Die Kursleitertätigkeit dient also als eine Art **Orientierungsfaktor** im Leben. Diese Arbeit wird zu einem **Kraftakt**, weil sie den **Anspruch** hat, jeden Teilnehmer zufrieden zu stellen und ihnen jeweils gleich viel Zeit und Energie zukommen zu lassen. Als **erschwerend** stellen sich dabei die **räumlichen Bedingungen** heraus, da keine Liegen vorhanden sind und sie stets zwischen den Tischen „hin und her springen“ muss (232). Hier ist sowohl körperlicher als auch stimmlicher **Einsatz** gefragt.

*„[...] also nach anderthalb Stunden hab ich keine Stimme mehr weil ich nur am Reden und Zeigen bin und ..ja. Und das ist schon eine gewisse Leistung weil sonst tue ich es ja nicht ne sonst hab ich immer eine Tätigkeit die ganz anders ist“ (233-236).*

Frau Richter **grenzt** somit die Kursleitertätigkeit **von** ihrer **sonstigen Tätigkeit ab**. Diese ist für sie „**Ausgleich**“ zu ihrem Hauptberuf, wo sie eine gewisse **Monotonie** der Situationen und Menschen empfindet (400-404). Das **Abwechslungsreiche** und der **Spaßfaktor** unterscheiden den Nebenberuf von ihrem täglichen Bürojob. Eine Bedingung für den großen Spaßfaktor ist allerdings, dass der Nebenberuf in einem vom Hauptberuf unterschiedenen Bereich ausgeübt wird.

*„Denn wer es nebenberuflich macht also so nebenberuflich dass es jetzt wirklich **artfremd** ist so wie bei mir, ich glaube mhm der hat am meisten Spaß dran.“ (432-434)*

### **Kursleiterrolle**

Müsste man die **Kursleiterrolle** von Frau Richter betiteln, würde man sie als **teilnehmerorientierte Wissensvermittlerin** bezeichnen.

**Anfänglich** war Frau Richter **unzufrieden** mit sich, da sie sich schlecht vorbereitet fühlte. Noch heute bereitet sie sich auf jeden Kurs vor, allerdings ist es weniger eine fachliche als eine vielmehr „**seelisch und praktisch**“ (148-149) **Vorbereitung**. Im Laufe ihrer Kursleitererfahrung wechselte sie von einer eher **theoretischen hin zu** einer **praktischen Vermittlungsstrategie**.

„ich habe dann aber gewechselt von diesem viel oder einem großen Teil Theorie mehr zu hauptsächlich Praxis, weil ich merke das kommt doch mehr an, die Leute wollen was tun. Die sitzen vielleicht den ganzen Tag im Büro, wenn sie abends um viertel-halb sieben dahin kommen, denn noch mal irgendjemand hören der da vorne noch Blubblub macht (lacht) ist doch irgendwie zuviel.“ (149-159).

Frau Richter versetzt sich in die Situation der Teilnehmer hinein und zeigt nicht nur **Verständnis**, sondern reagiert darauf, dass der große Theorieteil als belastend empfunden wird und **ändert ihre Kursgestaltung**. Für Frau Richter stellt Erwachsenenbildung einen **Aushandlungsprozess** dar, bei dem „viel **Fingerspitzengefühl**“ und „**aufeinander zugehen**“ (154) gefragt ist. Dies beinhaltet eine gewisse Kompromissbereitschaft auf beiden Seiten. Diese Erkenntnis ist aus ihrem persönlichen **Entwicklungsprozess als Kursleiterin** heraus entstanden.

„Da ist natürlich eine gewisse Sicherheit dazu gekommen, wobei ich sehr froh bin, dass ich nicht allzu sicher bin in Führungsstrichelchen, dass ich immer noch sensibel genug bin zu merken oh jetzt kippen mir Kursteilnehmer ab, die muss ich jetzt irgendwo abholen.“ (156-159)

Zu dieser Entwicklung gehört auch die **Steigerung ihrer Selbstsicherheit**. Diese hat ihrer **Sensibilität** aber nicht geschadet, sie ist trotz der Sicherheit noch fähig, im Rahmen des für den Kurs entwickelten „**Grundgerüsts**“ (161) auf ihre Teilnehmer zu reagieren.

Bei der Frage, in welcher Rolle sie sich denn im Kursgeschehen sehe, hat sie eine klare und eindeutige Antwort: „Als **Vermittlerin**“ (378). Frau Richter weitet diese wohl zu direkte Aussage mit der Ergänzung aus „**Vermittlerin die Neugierde vorlebt und dadurch auch die Neugier in den anderen weckt**“ (382-383). Sie will also die Teilnehmer **motivieren**, selbst aktiv zu werden. Sie **schließt** einen **Frontalunterricht** völlig **aus**: „Also wenn man-ich könnte nicht nur vorne stehen, Wissen übergeben, Tschüss.“ (109-110). Frau Richter ist der „**Ballwechsel**“ (111) wichtig, zu entscheiden, wann welcher Schritt nötig ist oder sich anbietet. Sie umschreibt damit eine **teilnehmerorientierte Wissensvermittlung**. Für einen gelungenen Kurs sei eben diese „**Flexibilität**“ (115), die sich durch ein **Wechselspiel** zwischen Teilnehmer und Kursleiter kennzeichnet, unabkömmlich. Sowohl für die Teilnehmer als auch für den Kursleiter kann es dann zu einem **Wissensgewinn** kommen. Der Wissensgewinn für

den Kursleiter wird dabei durch die Kritiken der Teilnehmer ermöglicht, die für ihn sodann ein *Wachstumspotential* darstellen (120).

*„Wie kann ich mit der Situation umgehen wie kann ich mit der Situation umgehen. Dass man auf keinen Fall irgendwann mal auf ein hohes Ross steigt als Dozent und meint das mach ich eh schon sechs Jahre was soll mir noch passieren“ (413-416)*

Diese *Situationsbewältigung* stellt für Frau Richter auch eine „*Herausforderung*“ (408) dar, die sie gern annimmt, um dazu zu lernen. Sie findet es wichtig, dass Kursleiter *lernfähig bleiben*.

Ob es ihr gelingt, diese Situationen zu meistern und die Teilnehmer glücklich zu machen, erkennt sie an dem *anerkennenden Feedback* der Teilnehmer.

*„wenn wenn da von acht Teilnehmern zwei drei mit nem Geschenk zum Schluss kommen, dann ist das eigentlich Rückmeldung genug“ (196-197).*

### **3.3.3 Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung**

An diese Stelle sollen Ergänzungen, insbesondere Widersprüche in die Kategorien mit einbezogen werden.

#### **Der Weg zur Kursleitertätigkeit als bewusste Entscheidung**

Betrachtet man nun zusätzlich Frau Richters Bildungs- und Berufsbiografie, kann man die Zielgerichtetheit ihrer Berufsentscheidung in Frage stellen. Aus einem inneren Zwang heraus, hatte sie das *Bedürfnis*, sie *„müsste auch mal studieren“* (255-256). Es stellte sich allerdings heraus, dass ihr im Gegensatz zu den jüngeren Studierenden, die sie als Frischabiturienten bezeichnet, das Fach Chemie *Schwierigkeiten* bereitete: *„da hab ich keine Sonne gesehen“* (258). Ihre Entscheidung, den bisherigen gutbezahlten Jobs als Kauffrau aufzugeben, *hinterfragt* sie zu dieser Zeit. Die Idee des Wechsels zum Pharmaziestudium hängt für sie mit dem *ausgewogenen sozialen Aspekt* der aus dem Studium resultierenden Apothekertätigkeit zusammen.

*„ich wollte mit Menschen zu tun haben und damals war die Idee ähm (3 Sek.) am Menschen ja aber nicht zu dicht so ungefähr und da wäre ja Apothekerin genau das richtige weil da ist ja noch die Theke dazwischen so ungefähr“ (261-263)*

Frau Richter war auch „*super glücklich in der Apotheke*“ (264). Sie fühlte sich integriert. Dennoch musste sie dieses Studium *abbrechen*, weil die fachlichen Schwierigkeiten zu groß wurden (265). Es folgte die *Rückkehr* zum kaufmännischen Beruf, allerdings auf Teilzeitbasis. Sie schaute sich weiterhin nach geeigneten Studiengängen um, aber auch dieser *Versuch scheiterte*.

*„angefangen mich umzuschauen und gesagt gut dann geh ich doch ganz am Menschen ähm meinen Numerus Clausus hatte ich verschenkt mit der Pharmazie also konnte ich nicht mehr in's Fach der Humanmedizin wechseln, sonst hätt ich das getan und so bin ich dann Heilpraktikerin geworden“* (267-271).

Doch nah am Menschen zu arbeiten, stellt ein *Kompromiss* für sie dar, ebenso wie die Aufnahme der Heilpraktikerausbildung. Frau Richter kam zur Heilpraktikertätigkeit und somit zur Fußreflexzonenmassage, weil es an *Alternativen mangelte*.

### **Sozial-fachliche Gründe für die Kursleitertätigkeit**

Im späteren Verlauf des Interviews erweitert Frau Richter ihre Begründungsfiguren.

*„Das ist das ist wahrscheinlich tiefer liegende Motivation das man einfach nicht immer blindlings schluckt was man verschrieben bekommen kann sondern Mut zur Selbstheilung hat.“* (329-332)

Am Beispiel von Kinderschutzimpfungen verdeutlicht sie ihre kritische Meinung der Schulmedizin gegenüber. Sie möchte in ihren Kursen die Teilnehmer zum *„Nachdenken anregen“* (339), damit diese sich über körperliche Zusammenhänge bewusst werden. Sie nimmt hier eine *missionarische Rolle* ein.

Im Widerspruch zu der Aussage, sie verfolge keine finanziellen Interessen (83) mit der Kursleitertätigkeit steht die Aussage, dass es gang und gebe sei, sich als Heilpraktiker ein zweites Standbein aufzubauen (132). Es stellt sich die Frage, ob die zusätzliche Verdienstmöglichkeit lediglich einen positiven Nebeneffekt oder doch die Ursache für die Kursleitertätigkeit bildet. Im Laufe der axialen Kodierung wird sich zeigen, welche Begründungsfigur dominant ist.

### **Kursleitung als teilnehmerorientierte Wissensvermittlung**

Beim Vergleich zwischen Erwachsenen und Kindern, offenbart Frau Richter ihre offensichtlich *Einfluss nehmende* Rolle im Kursgeschehen.

*„Also da hab ich riesen Glück (lacht) Das ist auch nicht schwer mit Erwachsenen, ich glaub mit Kindern ist das schwieriger. Ich glaub schon. Also Erwachsene kann ich relativ gut irgendwo abholen. So Kinder er ist jetzt zehneinhalb, so zwölf dreizehn vierzehn ich glaub da hätt ich schon oh mit Jugendlichen hätt ich wirklich dann Kummer. Aber so junge Menschen ab zwanzig (lachend) aufwärts joa kann man sich drauf einstellen.“ (216-221)*

Auf Erwachsene kann sie sich im Gegensatz zu Kindern einstellen, auf sie einwirken. Dieses „irgendwo abholen“ impliziert, dass sie die *Wegweiserin* ist.

### **3.3.4 Axiale Kodierung**

Ähnlich wie bei Herrn Lehmann können auch bei Frau Richter drei zentrale Kategorien identifiziert werden, die sich jeweils bedingen und die an dieser Stelle zunächst einzeln vorgestellt werden. Dabei sind Frau Richters Bedeutungshorizonte und vor allem die Begründungsfiguren eher widersprüchlicher Natur und nicht so eindeutig abzugrenzen wie bei Herrn Lehmann. Dies ist ein Hinweis darauf, dass bei den ausgewählten Kursleitern das Reflexionsniveau bezüglich der Kursleitertätigkeit unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

#### **1. Kategorie: Eine bewusste Entscheidung zur Kursleitertätigkeit im Rahmen des Situationsbewusstseins**

Frau Richters Entscheidung zur Kursleitertätigkeit ist mit ihrem **(haupt-)beruflichen Werdegang** verbunden, da sie erst ihre Ausbildung zur Heilpraktikerin für die Kursleitertätigkeit eines Fußreflexzonenmassagekurses qualifiziert. Nach jahrelanger kaufmännischer Berufstätigkeit verspürte sie das *Bedürfnis, zu studieren* und begann ein *Pharmaziestudium*. Auch wenn ihr die Arbeit in der Apotheke aufgrund des *ausgewogenen sozialen Aspekts* („nicht zu dicht am Menschen“) gefiel, musste sie dieses Studium nach größeren Schwierigkeiten *abbrechen*. Die Entscheidung zur Heilpraktikerausbildung beruht auf einem **Kompromiss**, da es ihr an Alternativen mangelte. Eine Einschreibung in das Fach Humanmedizin glückte ihr nicht.

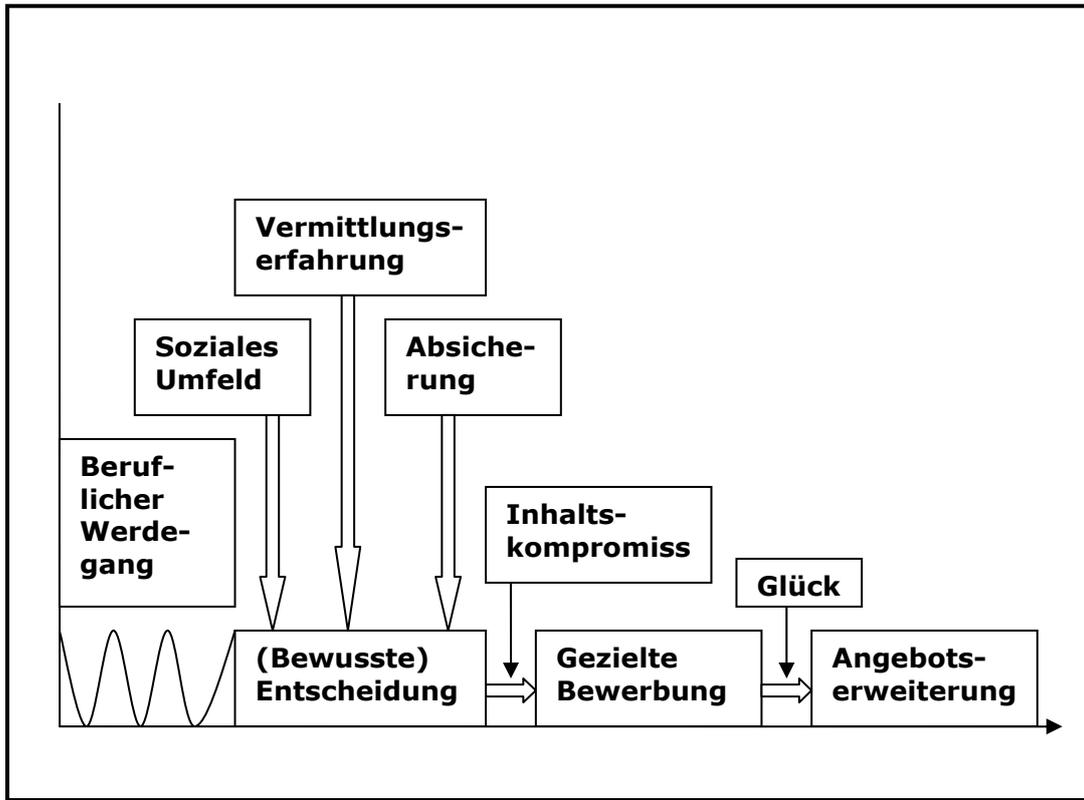
Der *Wille zum Unterrichten*, insbesondere zur Kursleitertätigkeit, wurde aber offensichtlich auch von ihrem **sozialen Umfeld**, den Heilpraktikerkollegen, angeregt da diese oftmals auch als Dozenten tätig sind. Zwar grenzt sie sich von deren Tätigkeit ab, da diese nur vereinzelt Kurse geben, aber im Grunde inspirierten sie ihre Kollegen. Ihre Aussage, jeder Heilpraktiker baue sich damit ein **zweites Standbein** auf, impliziert, dass es auch ihr *Bedürfnis* ist, sich *abzusichern*, da sie ebenfalls Heilpraktikerin ist. Aufgrund ihrer **positiven Erfahrung** mit der Weitergabe von Wissen, stuft Frau Richter das Unterrichten als *bewährte Fähigkeit* ein. Diese Bedingungen, die dazu führen, dass sich Frau Richter als Kursleiterin bei der Volkshochschule bewirbt, *reflektiert* sie also nur teilweise. Ihr **Situationsbewusstsein** ist dadurch **eingeschränkt**, dass sie ihre Umgebung nur bedingt als eine Ursache für diese Entscheidung wahrnimmt.

Frau Richter **bewirbt** sich also im Rahmen ihres für sie zugänglichen Situationsbewusstseins ganz *gezielt* bei der Volkshochschule. Die Inhaltsauswahl trifft sie weniger nach eigenen Interessenschwerpunkten, sondern vielmehr durch ein **Abwägen** von eigenen Fähigkeiten und der Zumutbarkeit für Volkshochschulleitende. Die Fußreflexzonenmassage kommt als *Kompromiss* in Frage, weil sie hier ihr Wissen und ihre *Fähigkeiten* ohne zu befürchtende *negative Konsequenzen* weitergeben und anwenden kann.

Ihr zunächst offenbartes Kausalprinzip (beworben – angenommen), gerät durch die Tatsache, dass sie infolge von **fehlender Konkurrenz** an der Volkshochschule angenommen wurde, ins Wanken. Ihr ist diese inkonsistente Selbstverständlichkeit (Glück gehabt, genommen zu werden) nicht richtig bewusst.

Im Laufe der Zeit konnte sie ihr Kursangebot erweitern, zumindest *im Rahmen des Möglichen*, denn die Institution Volkshochschule schränkt ihre **Angebotsfächerung** ein. Ihrer Meinung nach bieten sich Kurse im energetischen Bereich nicht an. Hier wird eine von ihrem Verständnis abweichende Programmplanung deutlich.

**Abbildung 5: Einflüsse und Folgen der Entscheidung**



**Tabelle 4: Bedingungsfaktoren der Entscheidung**

<b>Phänomen</b>	▪ Bewusste Entscheidung/Bewerbung
<b>Ursächliche Bedingung</b>	▪ Umfeld ▪ Absicherung ▪ Erfahrung
<b>Kontext der Entscheidung</b>	▪ Beruflicher Werdegang
<b>Handlungsstrategien</b>	▪ Inhaltskompromiss
<b>Intervenierende Bedingung</b>	▪ Glück
<b>Konsequenz</b>	▪ Beschränkte Angebotserweiterung

## 2. Kategorie: Motivationsgrundlagen als Begründungsfiguren für die Kursleitertätigkeit

Frau Richters Begründungen für ihre Kursleitertätigkeit lassen zunächst das Phänomen einer **Verbindung von sozialen und fachlichen Aspekten** als naheliegend erscheinen. Sie hat Freude daran, Kurse **vorzubereiten**, **Wissen weiter zu geben** und **Gruppenentwicklungsprozesse** zu beobachten. Hintergrund der Wissensweitergabe ist zudem die tiefer liegende Motivation, Mut zur Selbstheilung anzuregen, was auf eine **missionarische Funktion** ihrer Tätigkeit schließen lässt.

Die Befindlichkeit der Teilnehmer während und am Ende des Kurses ist ihr wichtig, sie sollen mit handwerklichem Können und einem guten Gefühl nach Hause gehen. Ihre Strategie der **Teilnehmerorientierung** verlangt einen großen Einsatz. Sie beschreibt es als einen **Kraftakt**, die verschiedenen Charaktere unter einen Hut zu bekommen (227-229). Zusätzlich hat sie mit erschwerten **räumlichen Bedingungen** zu kämpfen.

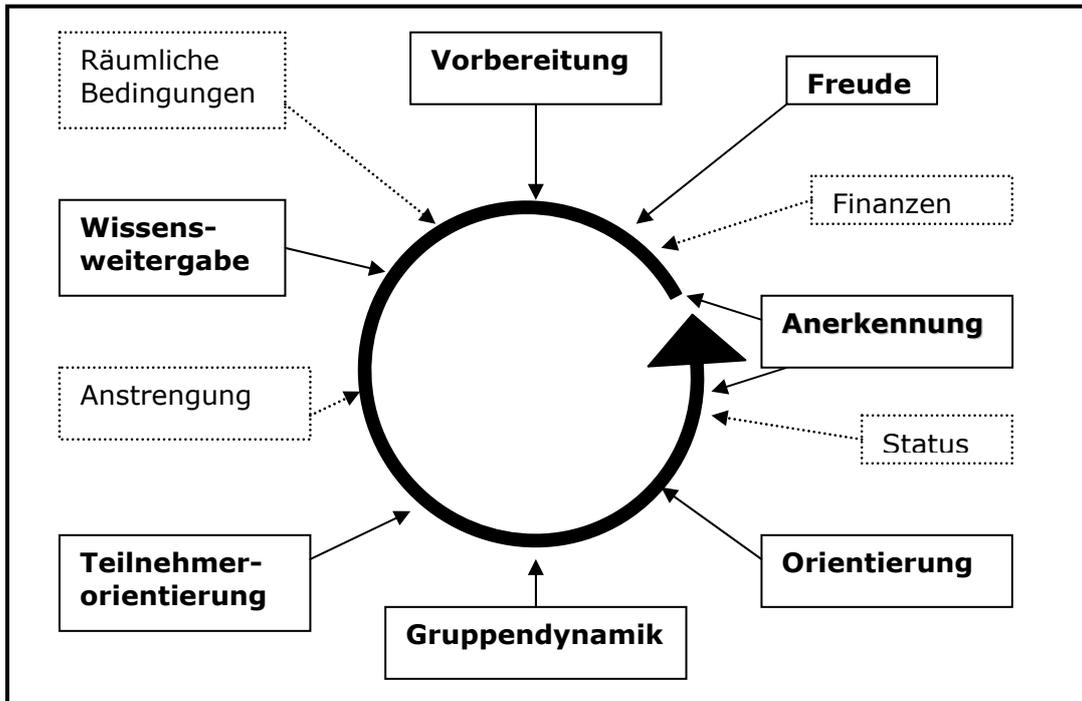
Frau Richter ist **stolz** auf ihre Leistung und freut sich stets über die gute **Resonanz** von den Teilnehmern. Diese **Anerkennung** auf zwei Ebenen, einerseits von ihr stammend, andererseits von den Teilnehmern ausgehend, gibt ihr die entsprechende Motivation, wieder einen solchen Kurs anzubieten.

Obwohl sie sowohl **finanzielle** als auch **statusverbundene Interessen** ausschließt, gibt es doch Hinweise, dass diese Faktoren eine Rolle für sie spielen. So symbolisiert insbesondere die große Bedeutung des Teilnehmerfeedbacks einen Statusgewinn. Mit dem Aufbau eines zweiten Standbeins sind ganz offensichtlich finanzielle Absichten verbunden, auch wenn Frau Richter dies nicht so äußert. Diese Widersprüche sind Hinweise für **mangelnde Reflexion**. Ebenfalls vorstellbar ist, dass Frau Richter ihre Aussagen auf soziale Erwünschtheit geprüft hat. Demzufolge hält sie finanzielle Interessen und Stuserweiterung als nicht vereinbar mit pädagogischen Vorstellungen. Dies lässt auf ungelöste Rollenkonflikte schließen.

Im Vergleich zu ihrem Beruf als kaufmännische Angestellte empfindet sie die nebenberufliche Tätigkeit als **abwechslungsreich**, der Hauptberuf ist hingegen durch **Monotonie** gekennzeichnet. Die Kursleitertätigkeit stellt einen **Ausgleich** dar und bietet **Orientierung**, gerade weil sie so anders als ihre hauptberufliche Arbeit ist. So

wird die Gestaltung eines erlebnisreichen und selbstbestimmten Lebens durch den Nebenberuf erzeugt.

**Abbildung 6: Einflüsse und Folgen der Kursleitertätigkeit**



**Tabelle 5: Bedingungsfaktoren der Kursleitertätigkeit**

<b>Phänomen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbindung sozialer &amp; fachlicher Aspekte durch die Kursleitertätigkeit</li> </ul>
<b>Ursächliche Bedingung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anerkennung</li> </ul>
<b>Handlungsstrategien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vorbereitung</li> <li>▪ Wissensweitergabe</li> <li>▪ Teilnehmerorientierung</li> <li>▪ Gruppendynamiken</li> </ul>
<b>Intervenierende Bedingung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ finanzielles Interesse</li> <li>▪ Stuserweiterung</li> <li>▪ Räumliche Bedingungen</li> <li>▪ Anstrengung</li> </ul>
<b>Konsequenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientierung</li> <li>▪ Freude</li> <li>▪ Anerkennung</li> </ul>
<b>Kontext</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abgrenzung zum Hauptberuf</li> </ul>

### **3. Kategorie: Teilnehmerorientierte Wissensvermittlung als Kursleiterrolle**

Frau Richter sieht sich in der Rolle der **Vermittlerin**, wobei sie sich während des Kursgeschehens an den Teilnehmern orientiert. Im Rahmen ihres erstellten fachlichen *Grundgerüsts* findet ein *Aushandlungsprozess* statt, bei dem *Fingerspitzengefühl*, also *Sensibilität* und *Kompromissbereitschaft* gefragt sind. Einen Frontalunterricht schließt sie, unter anderem aufgrund ihrer Erfahrung aus. Dennoch finden sich in ihren Aussagen Hinweise auf eine eher aktiv-dominante Rolle. Sie ist die Vermittlerin, die Neugierde weckt und die Teilnehmer „abholt“, wenn sie nicht mitkommen. Hier spiegelt sich das Hierarchieverhältnis zwischen Lehrer und Schüler wieder, wobei Frau Richter sich dessen offensichtlich nicht bewusst ist.

Im Laufe ihrer Kursleitertätigkeit entwickelte sich Frau Richter weiter. Die anfängliche Theorielastigkeit ihrer Kurse wurde von einer Praxisorientierung abgelöst. Dieser **berufliche Sozialisationsprozess** steigerte ihr *Selbstbewusstsein* und führte sie zu der Erkenntnis, dass *Flexibilität* im Kursgeschehen unabdinglich ist. Die *Situationsbewältigung* mit dem Ergebnis, dass sowohl Teilnehmer als auch Kursleiter zufrieden sind und einen Erkenntnisgewinn vorweisen können, erfordert und verlangt auch weiterhin von ihr *Lernfähigkeit*. Denn auch sie kann anhand des Feedbacks an sich arbeiten. So hat Frau Richter gelernt, dass Teilnehmer glücklich sind, wenn sie ein Mitspracherecht haben und aktiv teilnehmen können. Für ihre teilnehmerorientierte Wissensvermittlung erhält sie **Anerkennung** von den Teilnehmern.

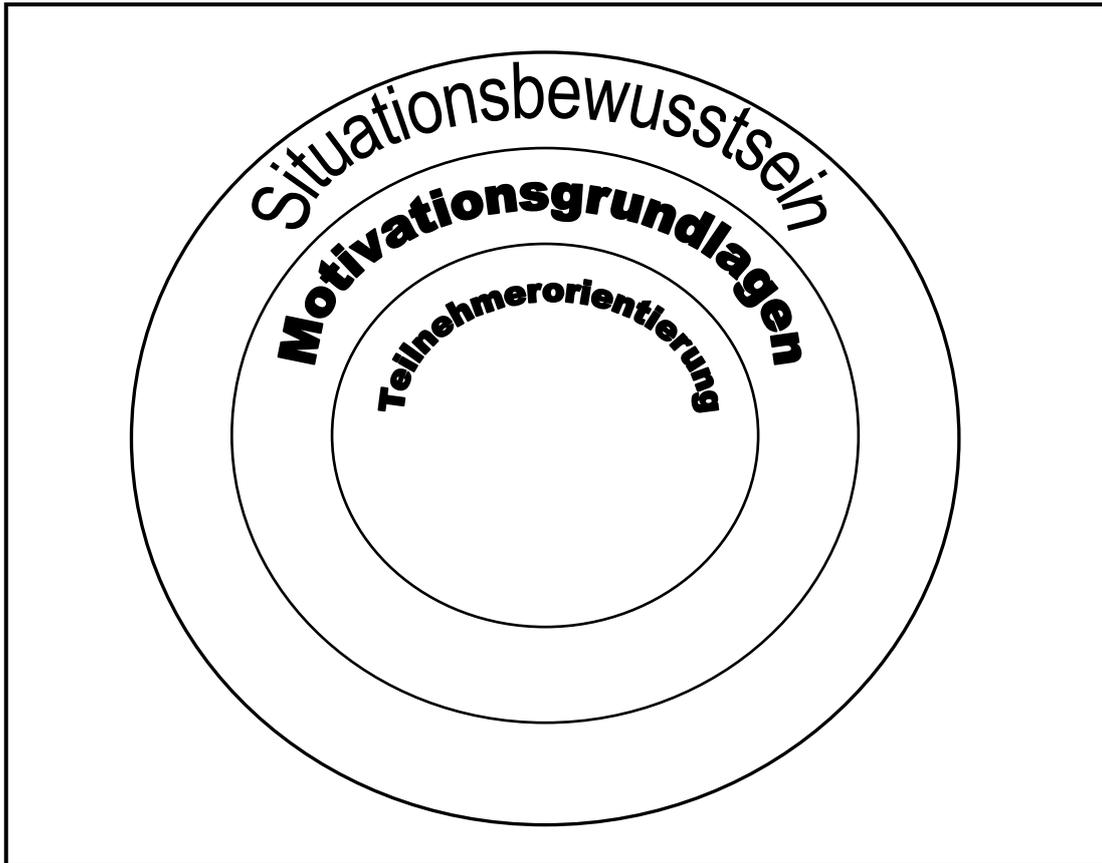
**Tabelle 6: Bedingungsfaktoren der Kursleiterrolle**

<b>Phänomen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teilnehmerorientierte Wissensvermittlung als Kursleiterrolle</li> </ul>
<b>Kontext</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufliche Sozialisation</li> </ul>
<b>Ursächliche Bedingung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anerkennung</li> </ul>
<b>Handlungsstrategien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grundgerüst</li> <li>▪ Situationsbewältigung</li> <li>▪ Interaktion als Aushandlungsprozess</li> <li>▪ Fingerspitzengefühl, Sensibilität</li> <li>▪ aufeinander zugehen</li> </ul>
<b>Konsequenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wissensgewinn</li> <li>▪ Wachstumspotential</li> </ul>

### **3.3.5 Anerkennung durch die Interaktion mit den Teilnehmern**

Bei Frau Richter ist die Erstellung eines Bedingungsgefüges schwieriger als bei Herrn Lehmann, da ihr einzelne Bedingungen nicht zugänglich sind und Widersprüche daraus resultieren. Führt man nun also diese drei Kategorien zusammen, ergibt sich folgendes Bild:

**Abbildung 7: Bedingungsmatrix der Kursleitertätigkeit**



Frau Richter entscheidet sich anhand ihres Situationsbewusstseins für die Kursleitertätigkeit. Natürlich spielt auch bei ihr die berufliche Biografie eine Rolle, allerdings steht sie nicht im Zentrum ihrer Entscheidung. Vielmehr lässt sie sich von ihrem Umfeld, der Aussicht auf Absicherung und der Freude am Unterrichten leiten. Dabei ist ihre Entscheidung nicht so selbstverständlich und eindeutig wie sie vorgibt. Ein hauptberuflicher Kompromiss und ein Inhaltskompromiss beeinflussen ihre Entscheidung als Fußreflexzonenmassage-Kursleiterin zu arbeiten. Zum einen hatte sie nicht die Voraussetzungen, um in dem präferierten Job tätig zu werden. Zum anderen war die Fußreflexzonenmassage etwas, das sie im vorgegeben Rahmen ohne Bedenken weitergeben konnte.

Ihre Motivationsgrundlagen sind vielfältig und widersprechen sich teilweise. Einerseits dienen ihr sozial-fachliche Gründe als Anreiz, andererseits lässt sich aus ihren Aussagen eine differenziertere Begründungsstruktur schließen. Dabei konnten finanzielle Interessen und Statusgewinnung identifiziert werden. Zentrales Ergebnis ist allerdings, dass die Anerkennung der wohl wichtigste Grund für ihre Tätigkeit ist. Dabei lassen sich zwei Ebene unterscheiden:

- der eigene Stolz durch die erfolgreiche Situationsbewältigung
- die positive Resonanz der Teilnehmer am Ende des Kurses

Sowohl die Anerkennung *während* als auch *nach* dem Kurs sind die zentralen Bedingungen für ihr weiteres Engagement und ihre Weiterentwicklung. Die Steigerung ihres Selbstwertgefühls geht mit der Anerkennung einher. Berücksichtigt man nun noch den Erlebnisfaktor der Kursleitertätigkeit und die Auswirkungen auf Frau Richters Befindlichkeit, lässt sich eine Art Kompensation durch den Nebenberuf vermuten. Sie selbst grenzt die Kursleitertätigkeit stark von ihrem Hauptberuf ab, der im Gegensatz zu dieser langweilig und einseitig ist. So spielt die Kursleitertätigkeit für Frau Richter eine wichtige Rolle in ihrem Leben. Sie stellt als Licht im großen Ballsaal ihre hauptberufliche Arbeit in den Schatten. Mit ihrer nebenberuflichen Tätigkeit kann sich Frau Richter mehr identifizieren, sie gehört sozusagen zu ihrer beruflichen Identität. Hierfür ist die Interaktion mit anderen Menschen – den Kursteilnehmern – eine grundsätzliche Voraussetzung. Insbesondere die intersubjektive Anerkennung ist für Frau Richter eine Voraussetzung zum Identitätsaufbau und für ein gutes Leben. Bei Honneth (1994) stellt dies die Anerkennungsebene der Solidarität dar.

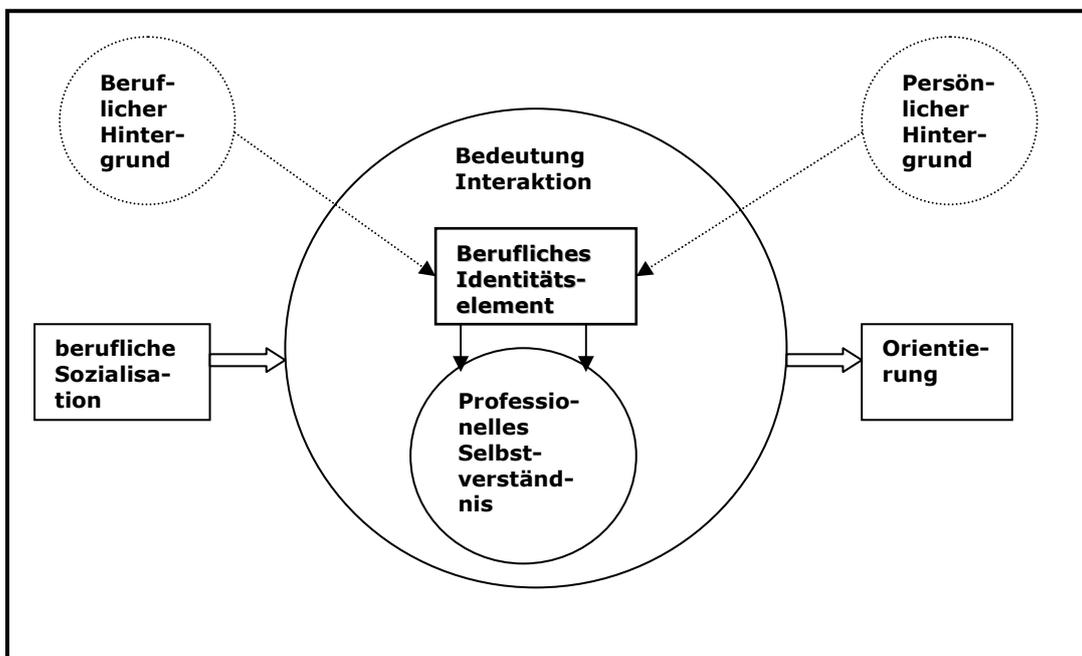
### **3.4 Selektive Kodierung – Die Kursleitertätigkeit als bedeutungsvolles Element der beruflichen Identität**

In diesem Kapitel soll nunmehr anhand der bei Herr Lehmann und Frau Richter identifizierten Begründungsmuster für die Kursleitertätigkeit eine Typik erarbeitet werden. Im Zentrum dieses Untersuchungsschrittes steht die Frage, warum Dozenten nebenberuflich in der Erwachsenenbildung, in diesen Fällen speziell – hier speziell im Gesundheitsbereich einer Volkshochschule – tätig sind? Dabei bezieht sich die Frage einerseits auf die Begründungen für die Kursleitertätigkeit im Allgemeinen

und andererseits auf die Bedeutung dieser Tätigkeit vor dem Hintergrund der Nebentätigkeit. Das Verhältnis zwischen Hauptberuf und Nebenberuf wird zwangsläufig in die Thematik integriert. So stellt sich die Frage, weshalb wird die Kursleitertätigkeit nicht hauptberuflich ausgeübt? Die Begründungsfiguren der Dozenten für ihre Lehrtätigkeit erstrecken sich von der Entscheidung, diese überhaupt ausüben zu wollen, bis hin zur Beschränkung auf eine Nebentätigkeit.

Aus den Kodierungen der Fälle Herr Lehmann und Frau Richter lassen sich die Bedingungsfaktoren für die Ausübung der Kursleitertätigkeit wie folgt auf einer abstrakteren Ebene systematisieren:

**Abbildung 8: Paradigmatisches Modell zum Element beruflicher Identität**



Anhand der Analyse des Weges zur Kursleitertätigkeit lässt sich die **berufliche Sozialisation** als verursachende Bedingung ausmachen. Hierbei sind sowohl haupt- als auch nebenberufliche Entwicklungen gemeint. Während sich bei Herrn Lehmann eine biografische Verankerung des Entschlusses, Tai-Chi-Lehrer zu werden, finden lässt, sind es bei Frau Richter eher situative Bedingungen des Hauptberufs. Für Herrn Lehmann stellt sich die Entscheidung zur Kursleitertätigkeit als unumgänglichen Schritt heraus. Im Laufe seiner eher durch Wandel gekennzeichneten Biografie erfährt er ein Schlüsselerlebnis, das seinen weiteren Weg bestimmt. Frau Richter

hingegen erlebt ihren Hauptberuf als frustrierend, da er monoton und langweilig ist. Ihr fehlen Herausforderung und Abwechslungsreichtum in ihrer kaufmännischen Tätigkeit. Da sie ihren Nebenberuf als kleines Licht im großen Ballsaal bezeichnet, lässt sich daraus ein eher „dunkler“ Hauptberuf ableiten. Für beide Dozenten erweist sich die Lehrtätigkeit als sehr bedeutsam.

Im Kern stellt die Kursleitertätigkeit ein **bedeutungsvolles Element ihrer beruflichen Identität** dar. Die Bedeutsamkeit ist zwar in unterschiedlichen Ausprägungen und Schwerpunkten zu finden, dennoch geht die Ausübung dieser Tätigkeit über ein Hobbydasein hinaus. Es lassen sich Zusammenhänge zwischen Haupt- und Nebenberuf finden, wobei insbesondere der Nebenberuf eine identitätsstiftende Funktion beinhaltet, die der Hauptberuf offensichtlich nicht bieten kann. Bei Herrn Lehmann ist die eigene Entwicklung mit der Kursleitertätigkeit maßgeblich verbunden. Für ihn bedeutet diese, sich selbst zu verwirklichen sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht. Die Arbeit als Tai-Chi-Lehrer lässt sich mit seiner Lebensphilosophie („seiner Welt“) nicht nur sehr gut koppeln, sondern sogar gerade zu verschmelzen. Für Frau Richter stellt die Kursleitertätigkeit das „Licht im großen Ballsaal“ dar. Die Teilnehmer geben ihr durch positives Feedback Rückhalt, ermutigen sie, weiter zu arbeiten. Doch nicht nur durch die Teilnehmer fühlt sie sich bestärkt. Ihr eigenes Urteil, ihre eigene Zufriedenheit mit dem Kurs geben ihr Anerkennung.

Mit dem Phänomen der beruflichen Identität als Kursleiter gehen Strategien einher, die sich aus dem **professionellen Selbstverständnis** ergeben und die sich in der **Kursleiterrolle** niederschlagen. Sowohl bei Frau Richter als auch bei Herrn Lehmann finden Aushandlungsprozesse im Kursgeschehen statt. Bei Frau Richter erfolgt dies im Rahmen ihres Vermittlungsprozesses durch die Einbeziehung ihrer Teilnehmer. Im Grunde geht es ihr allerdings mehr um das Unterrichten, das für sie Wissensvermittlung bedeutet. Einerseits ist ein aufeinander zugehen möglich, andererseits übernimmt sie dann doch eher die bestimmende Rolle und „holt Teilnehmer ab“. Frau Richter gesteht in diesem Zusammenhang das Bedürfnis, bei den Teilnehmern eine Einstellungsänderung zur Gesundheit zu bewirken. Sie ist sich dabei ihrer missionarischen Rolle nicht bewusst. Herr Lehmann hingegen reflektiert Hierarchieunterschiede und ist bemüht, diese zu vermeiden. Er will seine Teilnehmer

vielmehr auf ihrem Entwicklungsweg begleiten, als sie zu führen, und strebt daher innerhalb des Kursgeschehens Harmonie an. Seine Teilnehmer sind zugleich Verbündete und Freunde seiner Welt Tai Chi.

Für beide Dozenten ist die **Interaktion** mit den Teilnehmern eine Voraussetzung für die Entwicklung der (neben-)beruflichen Identität. Während die Teilnehmerinteraktion bei Herrn Lehmann eine Entwicklungsvoraussetzung – sowohl für seine als auch für die der Teilnehmer – im Selbstverwirklichungsprozess darstellt, ist sie für Frau Richter die Voraussetzung für positive Resonanz und Anerkennung.

Bei Frau Richter waren hierzu allerdings zunächst gewisse Anstrengungen nötig, um die jeweilige Situation mit den Kursteilnehmern angemessen bewältigen zu können. Ihr entscheidendes Kriterium ist beidseitige Zufriedenheit. Schwierigkeiten bei bereitet Frau Richter insoweit die räumliche Ausstattung, da sie nicht über entsprechende Liegen, sondern nur über Tische verfügt. Dass sie dennoch der Kursleitertätigkeit nachgeht, liegt auch an der absichernden Funktion. Durch ihr soziales Umfeld angeregt, erkennt Frau Richter nämlich die Möglichkeit, sich beliebt zu machen und dadurch weitere Betätigungsmöglichkeiten zu eröffnen. Bei Herrn Lehmann spielt ebenfalls der **persönliche und berufliche Hintergrund** eine Rolle bei der Bedeutsamkeit des Nebenberufs. Er ist auf ein zusätzliches Einkommen neben seinem Hauptberuf angewiesen. Diesen schätzt er als weniger sinnvoll im Vergleich zu seiner Tai-Chi-Tätigkeit ein. Als hindernd für seine Kursleitertätigkeit erweisen sich dennoch die zeitlich-energetischen Ansprüche des Hauptberufs. Langfristig gesehen strebt Herr Lehmann ein hauptberufliches Dozentendasein an, woran die Bedeutsamkeit dieses Berufs für ihn deutlich wird. Im Rahmen seiner Kursleitertätigkeit kann sich Herr Lehmann weiterentwickeln und Freundschaften aufbauen.

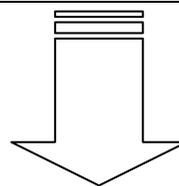
Die Arbeit als Tai-Chi-Lehrer erweist sich somit als einzige berufliche Kontinuität in seinem Leben. Für Frau Richter hat die Kursleitertätigkeit andere Konsequenzen. Ihr dient der Nebenberuf und die damit verbundene Abwechslung als Ausgleich zum Hauptberuf. Denkbar wäre auch bei ihr, dass sie aus dem Nebenberuf heraus eine hauptberufliche Tätigkeit als Heilpraktikerin entwickelt. Die von ihr bezeichnete

„Masse“, die Angebote der Volkshochschule nutzt, würde sich dann als ihre potentielle Kundschaft erweisen.

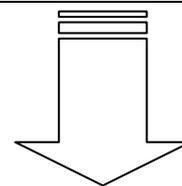
Beiden Kursleitern ist gemeinsam, dass die nebenberufliche Tätigkeit als **Orientierung** im Leben fungiert und somit auch ihre zukünftige berufliche Entwicklung beeinflusst.

**Tabelle 7: Bedingungsfaktoren der Kursleitertätigkeit mit Typen**

<b>Paradigmatisches Modell zur Kursleitertätigkeit</b>	<b>Herr Lehmann</b>	<b>Frau Richter</b>
<b>Ursache:</b> Verankerung in beruflicher Sozialisation	Biografisch	Situativ
<b>Phänomen:</b> Bedeutungsvolles Element beruflicher Identität	Selbstverwirklichung	Anerkennung
<b>Kontext:</b> Bedeutsamkeit der Interaktion	Entwicklungsvoraussetzung	Resonanzvoraussetzung
<b>Handlungsstrategien:</b> Professionelles Selbstverständnis und Kursleiterrolle	Entwicklungsbegleitung	Teilnehmerorientierte Wissensvermittlung
<b>Intervenierende Bedingung:</b> Persönlich-beruflicher Hintergrund	Hauptberuf Finanzielle Abhängigkeit Überwindung	Leistung Umfeld Absicherung
<b>Konsequenz:</b> Orientierung	Kontinuität Weiterentwicklung	Ausgleich Statuserweiterung



**Prozessorientierter Typ**



**Ergebnisorientierter Typ**

Aus der Analyse des Bedingungsgefüges, ergibt sich nun folgende Typisierung:

Während Herr Lehmann an den Entwicklungs- und Selbstverwirklichungsprozessen in Zusammenhang mit der Kursleitertätigkeit interessiert ist, steht für Frau Richter der erfolgreiche Abschluss eines Kurses mit der daraus für sie resultierenden Anerkennung im Zentrum. Diese Begründungsfiguren stellen zugleich die Motivationsgrundlage für die weitere Kursleitertätigkeit dar.

### ***3.5 Einbettung in die Professionalitätsdiskussion***

Diese Darstellung und Rekonstruktion der Dozentenperspektiven und -begründungen für ihre Lehrtätigkeit lässt sich in den bisherigen Forschungsstand recht gut einordnen. So ist unter anderem Ergebnis dieser Arbeit, dass der lebensgeschichtliche Hintergrund eine zentrale Rolle für die Entscheidung zur Kursleitertätigkeit spielt, und dass die berufliche Sozialisation das professionelle Selbstverständnis der Kursleiter prägt. Zu diesem Ergebnis kamen auch die Analysen von Jochen Kade (1989) und Hannelore Bastian (1997). Resultierend aus dieser individuellen Prägung, können deshalb auch die heterogenen Profile der Kursleiter erklärt werden. Aus den zwei untersuchten Fällen lassen sich zwei Typen bilden, die sich in den Bedeutungs- und Begründungsmustern unterscheiden. Dabei stehen sich Prozessorientierung und Ergebnisorientierung in sämtlichen Bereichen gegenüber. So basieren die Entscheidung für die Tätigkeit und auch das professionelle Selbstverständnis auf diesen Logiken.

Vergleicht man diese Typisierung mit den vier Orientierungen bei Hannelore Bastian, kann dies nur auf der Ebene der Kursleiterrolle stattfinden. Hierbei zeigt sich, dass es Parallelen zwischen der hier identifizierten Ergebnisorientierung und der analysierten Fachberatung bei Bastian gibt, da die Lerninteressen der Teilnehmer wahrgenommen und in das Kursgeschehen integriert werden. Wie weit allerdings die Berücksichtigung der Lerninteressen geht, ist bei Bastians Orientierungstyp nicht zu erkennen. Bei Frau Richter, als exemplarischen Fall für die Ergebnisorientierung, ließ sich hingegen ein festgesteckter Rahmen ausfindig machen, innerhalb dessen eine gewisse Flexibilität möglich und erwünscht ist. Die bei Herrn Lehmann identifizierte Prozessorientierung ließe sich mit der bei Bastian analysierten Persönlichkeitsorientierung vergleichen. In beiden Kursleiterrollen geht es um die Menschen, die sich in der Sache (Thema) weiterentwickeln, wobei die Lehrtätigkeit

als sinnvoll eingeschätzt wird. Im Unterschied zur Persönlichkeitsorientierung geht es bei der Prozessorientierung aber nicht um eine Bewältigung von Problemen. Die Typisierungen lassen sich also wirklich nur bedingt und auf einzelne Merkmale beschränkt in die Analysen von Bastian einfügen. Vielleicht wäre es auch sinnvoll, die dort untersuchten Fälle mit dem hier entwickelten paradigmatischen Modell abzugleichen.

Ein Vergleich mit der Untersuchung von Christiane Hof (2001) ist auf den Ebenen der Wissenserwerbsvorstellungen und der Unterrichtskonzepte der Kursleiter möglich. So bewältigt der ergebnisorientierte Typ das Kursgeschehen mit einem Rezeptionsmodell, das durch eine methodische Vermittlung von Wissen gekennzeichnet ist. Da eine Kluft zwischen Nicht-Wissen der Teilnehmer und Wissen des Kursleiters angenommen wird, kann der ergebnisorientierte Typ mit dem Sachexperten gleichgesetzt werden. Hingegen erweist sich der prozessorientierte Typ als Methodenexperte, da hier eher ein Begleitungsprozess erfolgt. Dabei wird der Wissenserwerb als Nachahmung erfolgreicher Handlungsmuster angesehen.

Im Unterschied zu vorherigen Studien sind in dieser Arbeit explizit die nebenberuflichen Kursleiter mit ihren Bedeutungshorizonten und Begründungsfiguren Untersuchungsgegenstand. Die Tatsache, dass der Kursleitertätigkeit damit eine identitätsstiftende Rolle zugeschrieben wird, widerspricht den Ergebnissen aus Rothenbergs Untersuchung (2007), denen zufolge die Kursleitertätigkeit im Gesundheitsbereich mit freizeitorientierten Logiken verbunden sei.

## **4. Reflexionen zur Untersuchung**

An dieser Stelle soll der Forschungsprozess, der mit dieser Arbeit einherging, reflektiert werden. Dies ist aus zwei Gründen wichtig: erstens, sollte sich der Forscher über aufgetretene Mängel und Unzulänglichkeiten der Arbeit bewusst werden und zweitens, sollte er den Leser darüber informieren, so dass dieser die Untersuchungsergebnisse einzuordnen weiß. Darüber hinaus ist es sinnvoll, über die Verwertbarkeit und Anschlussfähigkeit der Forschungsarbeit nachzudenken. Hieraus könnten sich zukünftige Forschungsvorhaben ergeben.

### ***4.1 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses***

#### **4.1.1 Die Erhebung**

Mit Hilfe des Interviewleitfadens wurden insgesamt drei Interviews über einen Zeitraum von drei Monaten geführt. Der Leitfaden wurde innerhalb des jeweiligen Gesprächs situationsangepasst verwendet. Frau Richter bestand beispielsweise auf das Mitlesen der Fragen, so dass es innerhalb der narrativen Phasen zu einer inhaltlichen Akzentverschiebung kam, die das spätere Nachvollziehen des Interviews erschwerten. Da dies das erst geführte Interview der Forscherin war, mangelt es an einigen sehr interessanten Stellen an einer Vertiefung, die durch eine gezielte Nachfrage zu erreichen gewesen wäre. Das Wechselspiel zwischen dem konzentrierten Zuhören und der gezielten Nachfrage konnte bei den darauf folgenden Interviews optimiert werden. Für die Auswertung wurden dann ressourcenbedingt die zwei Interviews ausgewählt, die die höchstmögliche Kontrastierung boten. Eine größere Fallauswahl hätte den gesamten Forschungsprozess zwar bereichert, wäre aber im Rahmen einer Masterarbeit nicht zu bewältigen gewesen.

#### **4.1.2 Die Auswertung**

Aufgrund der komplexen Fragstellung dieser Untersuchung, kam es zu einer umfangreichen Textstellenauswahl und somit zu einer großen Datenfülle, die sich in den einzelnen Kodierungsschritten als erschwerender Faktor erwies. Das Hineinversetzen in die befragte Person und das Fremdverstehen stellen den Ausgangspunkt und zugleich ein Problem der empirischen Untersuchung dar. Einerseits sollte die Interpretation über eine Beschreibung hinausgehen, andererseits

verlangt das Forschungsverfahren dicht am Fall zu bleiben. Es solle ein Gleichgewicht zwischen Kreativität und Wissenschaft hergestellt werden, indem das eigene Wissen und die eigene Erfahrung angewendet und zugleich an der Wirklichkeit des Phänomens festgehalten werde (vgl. Strauss/Corbin 1996). Strauss und Corbin gehen davon aus, dass Vorannahmen und Erfahrungen keinesfalls schlecht und beim Entwickeln einer theoretischen Sensibilität sogar hilfreich seien, dass diese aber dennoch ständig hinterfragt werden müssten (vgl. ebd.).

Besteht auf der einen Seite die Gefahr der mangelnden Tiefgründigkeit und Abstraktion des Datenmaterials, kann es auf der anderen Seite hingegen zu einer durch den Forscher verursachten Verzerrung der Bedeutungs- und Begründungsmuster kommen. Daher ist es stets sinnvoll, in einer Forschergruppe zu interpretieren, um gerade diese Probleme größtmöglich einzugrenzen. Der vorliegend dokumentierte Forschungsprozess fand überwiegend allein statt. Vor diesem Hintergrund sollte auch die erarbeitete Theorie betrachtet werden. Diese ist zwar empirisch fundiert und gegenstands begründet, sie gilt aber nur für einen scharf umgrenzten Bereich und basiert auf den durch den Forscher formulierte Abstrahierungen. Auf dieses Problem weist auch Atteslander hin, indem er sagt: „Theorien [sind] im Grunde Entscheidungen über die Bedeutung und Bedingungen von erfassbaren Erscheinungen der sozialen Wirklichkeit. Jede Theoriebildung hat eine eigene Geschichte und hängt von Zurechnungen, Verfahren und Gewohnheiten in einem höheren Maße ab, als dies gemeinhin angenommen wird.“ (Atteslander 2000, S. 26).

#### **4.1.3 Der Schreibprozess**

Der Auswertungsprozess geht in dieser Arbeit mit der Verschriftlichung einher. So konnte der gesamte Forschungsablauf dokumentiert werden. Dieser Wechsel zwischen forschen und schreiben ermöglicht es dem Leser, sich in die Forscherrolle hinein zu begeben. So wie der Leser einen Wissensgewinn im Laufe des Lesens erfährt, fand auch auf Seiten der Forscherin ein Wissens- und Kompetenzzuwachs statt. Die Einarbeitung in den Forschungsstand und die Analyse der Interviews erweiterten die Bedeutungshorizonte, deren Strukturierung und Systematisierung die Organisations- und Kreativitätsfähigkeiten. Damit sind wichtige Voraussetzungen für zukünftige Arbeitsprozesse gesetzt.

### **4.2 Verwertbarkeit der Arbeit und Ausblick**

Anliegen dieser Arbeit war es, Beweggründe für die Kursleitertätigkeit zu identifizieren und diese in eine gegenstands begründete Theorie einzubetten. Hierbei wurde ein Zusammenhang zwischen Haupt- und Nebenberuf angenommen, den es galt herauszuarbeiten. Darüber hinaus sollten das professionelle Selbstverständnis und die daraus resultierende Kursleiterrolle aus der Sicht der Dozenten ergründet werden. Anhand der Schlüsselkategorie und dem zugehörigen paradigmatischen Modell konnte nun verdeutlicht werden, dass die Kursleitertätigkeit – im Nebenberuf! – ein bedeutungsvolles Element der beruflichen Identität bildet, auch wenn diese Beziehung in unterschiedlichem Maße ausgeprägt ist. In gewisser Hinsicht kompensiert der Nebenberuf Unzulänglichkeiten des Hauptberufs, was sich in der identitätsstiftenden Funktion widerspiegelt. Der Hauptberuf, aber auch institutionelle Gegebenheiten wirken intervenierend auf diese Tätigkeit. Ein zentrales Ergebnis ist auch, dass der Entschluss zur Kursleitertätigkeit aus dem beruflichen Werdegang resultiert. Eng gekoppelt an die Bedeutungs- und Begründungsmuster zur Ausübung der Tätigkeit ist das professionelle Selbstverständnis.

Die auf dieser Ebene analysierten Handlungsmuster sind vergleichbar mit bisherigen Typisierungen anderer Studien (Bastian 1997, Hof 2001). Eine weitere Eruiierung dieser gegenstands begründeten Theorie könnte Aufschluss über die Allgemeingültigkeit des Handlungsmodells bieten und eine Verfeinerung der Kategorien ermöglichen.

Ebenfalls konnte anhand der Fallstudie ein gewisser Mangel an Reflexionsfähigkeit festgestellt werden. Im Spannungsgefüge zwischen Teilnehmer- und Dozenteninteressen kann es stets zu Intrarollenkonflikten kommen. Herr Lehmann war sich im Unterschied zu Frau Richter klar darüber und wandte eine Reflexions- und Vermeidungsstrategie an. Dieses Verhalten zu fördern, könnte Inhalt einer auf Fallarbeit basierenden Fortbildung sein.

Insofern leistet diese Arbeit sowohl in wissenschaftlicher als auch praktischer Hinsicht einen Beitrag zur Professionalitätsdiskussion und bietet Anschlussmöglichkeiten.

## Literaturverzeichnis

- Arabin**, Lothar (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. In: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 179–184.
- Atteslander**, Peter; Cromm, Jürgen (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.
- Bandura**, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
- Bastian**, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn.
- Bechberger**, Harald (1990): Zur Rollenproblematik der Freien Mitarbeiter. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Frankfurt am Main, S. 67–74.
- Beck**, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (2004): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main.
- Blättner**, Beate (1998): Gesundheit läßt sich nicht lehren. Professionelles Handeln von KursleiterInnen in der Gesundheitsbildung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bad Heilbrunn.
- Bleischwitz**, Michaela (2005a): Neue Zeiten für nebenberufliche Lehrende an der Volkshochschule. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): "In der Zeit sein...": Beiträge zur Biografieforschung in der Erwachsenenbildung, S. 57–83.
- Bleischwitz**, Michaela (2005b): Wie qualifiziert sind Kursleiterinnen und Kursleiter? Die erwachsenenpädagogische Lehrkompetenz auf dem Prüfstand. In: Der pädagogische Blick, Jg. 13, H. 3, S. 181–184.
- BMBF** (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/berufliche\\_und\\_soziale\\_lage\\_von\\_lehrenden\\_in\\_der\\_weiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf) (02.10.2007).
- BMBF** (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_neun.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf) (02.10.2007).
- Bohnsack**, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Delors**, J. (1996): Learning - The Treasure Within. Paris.

- 
- Deutscher Ausschuss** für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat** (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dewe, Bernd** (2005): Der Professionalisierungsanspruch der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 28, H. 4, S. 9–18.
- Dewe, Bernd; Frank, Günter; Hüge, Wolfgang** (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. München.
- Dieckmann, Bernhard** (1980): Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin West. Ergebnisse d. Projekts Dozenten erforschen d. Situation v. Dozenten. Hannover.
- Diemann, Andreas** (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg
- Erikson, Erik H.**(2003): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Faure, E.** (1972): Learning to be. Paris.
- Fuchs-Heinritz, Werner** (1984): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden.
- Fuhr, Thomas** (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Gieseke, Wiltrud** (Hrsg.) (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Günther, Karl Heinz; Unseld, Georg** (1990): Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Selbst- und Aufgabenverständnis. Hohengehren.
- Herzberg, Heidrun** (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main.
- Heuer, Ulrike; Botzat, Tatjana; Meisel Klaus** (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Hof, Christiane** (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld.
- Honneth, Axel** (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.

- 
- Jütting**, Dieter H. (Hrsg.) (1992): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung - Empirische Studien. Frankfurt am Main.
- Kade**, Sylvia (1983): Methoden des Fremdverstehens. Ein Zugang zu Theorie und Praxis des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn.
- Kade**, Jochen (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Kaltschmid**, Jochen (1999): Biografische und lebenslauforientierte Ansätze und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 97–120.
- Kluge**, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm> (14.11.2007).
- Knoll**, Joachim Heinrich (1974): Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bericht über eine Erhebung an 4 Volkshochschulen im Ruhrgebiet. München.
- Kohli**, Martin (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Koring**, Bernhard (1992): Die Professionalisierungsfrage in der Erwachsenenbildung. In: Dewe, Bernd (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 171–200.
- Kraft**, Susanne (2005): Professionalisierung in der Weiterbildung. Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung. DIE - Fakten. Online verfügbar unter [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf) (23.08.2007).
- Kraft**, Susanne (2006): Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. DIE - Fakten. Online verfügbar unter [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf) (23.08.2007).
- Ludwig**, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld.
- Maslow**, Abraham H.; Kruntorad, Paul (1989): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg

- 
- Mead**, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main.
- Meisel**, Klaus (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Zukunft im Zentrum Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung – Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin, S. 19–28.
- Müller**, Ulrich (2002): Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildungner. In: Wiesner, Giesela.; Wittpoth, Jürgen. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, Dokumentation der Jahrestagung Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE. Bielefeld, S. 113–124.
- Müller**, Ulrich (2003): Weiterbildung der Weiterbildungner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung. Hamburg.
- Nittel**, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Pehl**, Klaus; Reichart, Elisabeth; Zabal, Anouk: Volkshochschulstatistik 2005. Online verfügbar unter [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf) (17.08.2007).
- Peters**, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.
- Rothenberg**, Julia (2007): "Gesundheitsangebote" in einer Volkshochschule: "...und unsere kriegen das auf Rezept.". In: Der pädagogische Blick, Jg. 15, H. 2, S. 97–110.
- Scherer**, Alfred (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.
- Schrader**, Josef (2001): Wachsende Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, Ulrike; Botzat, Tatjana; Meisel Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 136–147.
- Stang**, Richard (Hrsg.) (2006): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld.
- Strauss**, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Tietgens**, Hans (1979): Arbeitssituation vom HPM. In: Wiltrud Gieseke, Hans Tietgens Angela Venth (Hrsg.): Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Bonn.

- Tietgens**, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75.
- Tippelt**, Rudolf (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen.
- Weinberg**, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Wiesner**, Gisela (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim.
- Wittpoth**, Jürgen; Krüger, Heinz-Hermann (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.

## Anhang

### *Interviewleitfaden*

**1.** Können Sie mir bitte beschreiben, wie sie zu dieser (nebenberuflichen) Tätigkeit gekommen sind und vielleicht ist es dabei gut, auf bestimmte Erfahrungen, Situationen oder vielleicht auch Menschen einzugehen, die sie dazu angeregt haben.

- Gab es bestimmte Ereignisse?
- War es eher Zufall oder eine bewusste Entscheidung?
- Wie lange sind sie denn dabei?
- Können sie mir ihren beruflichen Werdegang beschreiben?

**2.** Können sie mir ein bisschen ihre damalige und heutige Lebenssituation schildern, sowohl privat als auch beruflich?

- Was gibt's noch in ihrem Leben, außer der Kursleitertätigkeit?
- Wie funktioniert das denn mit ihrer hauptberuflichen Tätigkeit, wie passt das zusammen?

**3.** Können sie mir sagen, warum sie diese Tätigkeit ausüben? Vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass es eine zusätzliche Arbeit ist.

- Gibt es denn bestimmte Gründe weshalb sie das machen?
- Was ist ihnen besonders wichtig bei dieser Arbeit, was liegt ihnen am Herzen?

**4.** Was würden sie unter einem erfolgreichen Kurs verstehen? Wie läuft das im optimalen Fall ab? Sie können dabei ihre eigenen Kurse, aber auch ganz allgemein gute Kurse beschreiben.

- Was ist ein guter Kurs?
- In welcher Rolle sehen sie sich im Kursgeschehen?

**5.** Wenn sie so an den Anfang zurückdenken, wie war das, wie lief das? Und wie läuft es heute?

- Hätten sie sich da mehr Unterstützung gewünscht? Von wem?
- Was hat sich geändert seit dem?
- Was würde sie verändern, wenn sie dazu die Möglichkeit hätten?

**6.** Was denken sie, wie lange sie diese Arbeit noch machen werden?

- Was müsste passieren oder dürfte sich nicht verändern?

## 7. Soziodemografische Daten:

- Alter:
- Familiärer Hintergrund
  - ledig/verheiratet/in Partnerschaft
  - Kinder
- Bildungsaspiration
  - Abschluss
  - Ausbildung
- Hauptberuf:
- Seit wann Kursleiter:
- Kursangebot: