



**Universität Potsdam**  
**Humanwissenschaftliche Fakultät**

„Man ist nie irgendwie fertig“  
Über Teilnahme- und Lernbegründungen von Primarstufenlehrer\*innen  
in bewegungsorientierten Weiterbildungsprozessen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

2021

Mag. Gerald Rabacher

Erstgutachter/Betreuer: Prof. Dr. Joachim Ludwig

Zweitgutachter: Prof. Dr. Erik Haberzeth

Tag der Disputation: 17.1.2022



Die Publikation ist durch das Urheberrecht und/oder verwandte Schutzrechte geschützt. Nutzende sind berechtigt, die Publikation in jeder Form zu nutzen, die das Urheberrechtsgesetz (UrhG) und/oder einschlägige verwandte Schutzrechte gestatten. Für weitere Nutzungsarten ist die Zustimmung der Rechteinhaber\*innen einzuholen: <https://rightsstatements.org/page/InC/1.0/>

Online veröffentlicht auf dem  
Publikationsserver der Universität Potsdam:  
<https://doi.org/10.25932/publishup-54622>  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-546223>

## Kurzzusammenfassung

Pädagog\*innen der Primarstufe nehmen an spezifischen bewegungsorientierten Weiterbildungen teil. Zahlreiche Untersuchungen im Kontext von Fort- und Weiterbildungen stellen dar, unter welchen Bedingungen sich Teilnahmen förderlich oder hinderlich auswirken. In didaktisch-konzeptionellen Überlegungen werden häufig Fragen diskutiert, wie äußere Umstände, etwa in Bezug auf zeitliche, räumliche oder inhaltliche Dimensionen, zu gestalten sind, damit Bildungsangebote im Schulsystem bestimmte Wirkungen erzielen. Unter welchen Bedingungen erfolgt sozusagen günstiger Weise eine Vermittlung von spezifischen Inhalten an Lehrer\*innen, damit über diese ein Transfereffekt von (system-)relevantem Wissen in das Schulsystem erfolgen kann?

In dieser Forschungsarbeit soll nicht ein Bedingungsdiskurs im Vordergrund stehen, auf dessen Grundlage wirkungsvolle Vermittlungsstrategien für Bildungsangebote diskutiert werden. Im Zentrum steht die Frage nach je eigenen Teilnahme- und Lernbegründungen von Pädagog\*innen, und wie sie sich zu ihrer Weiterbildung ins Verhältnis setzen. Dieser Zugang verändert die Perspektive auf die Thematik und erlaubt die Auseinandersetzung mit Subjekten im Rahmen eines Begründungsdiskurses. Im Zuge einer empirisch-qualitativen Studie werden narrative Interviews mit elf Absolvent\*innen einer bewegungsorientierten Weiterbildung geführt, die Auswertung der Daten erfolgt mit der Dokumentarischen Methode. Die Rekonstruktionsergebnisse werden in Form von zwei Fallbeschreibungen und durch vier typische, in der Studie entwickelte, Begründungsfiguren dargestellt: die *Figur Lernen*, die *Figur Wissensmanagement*, die *Figur Neugierige Suche* und die *Figur Körperliche Aktivität*. Neben der Rekonstruktion von Teilnahme- und Lernbegründungsmustern wird deutlich, dass Teilnehmen und Lernen keine unterschiedlichen Zugangslogiken in Bezug auf Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge verfolgen. Vielmehr sind sowohl expansive als auch defensive Lernbegründungen im Zuge von Teilnahmebegründungen identifizierbar.

## **Abstract**

Educators at primary school level engage in specific movement-oriented professional development programmes. There is ample research which discusses encouraging as well as inhibiting conditions for the participation in such programmes. Didactic-methodological considerations for professional development frequently discuss external factors such as temporal, spatial, and content-related dimensions in order to establish positive impact on the educational system at school level. However, which conditions really support the transmission of content to teachers, simultaneously creating a transfer of systemically relevant knowledge into the school system?

This research paper does not intend to prioritise an educational discourse on effective strategies for professional development. Rather, it concentrates on the question how educators explain their participation and learning, and it discusses their relationship with their professional development. This approach not only changes the view of the topic, but it also encourages a mutual discourse about justifications with the participants.

In the context of an empirical-qualitative study, narrative interviews with eleven participants of a movement-oriented professional development course were conducted. Data analysis made use of the documentary method of interpretation. Two case descriptions and four typical figures of justification – learning, management of knowledge, inquisitive search and physical activity – illustrate the reconstructive results. Regarding the correlation of meaning and justification, the reconstruction of patterns of participation and learning do not appear to be embedded in different reasoning. Instead, expansive as well as defensive learning justifications could be identified in varying justifications for participation.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Kurzzusammenfassung .....</b>	<b>II</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>III</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>IV</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstellung.....	1
1.2 Fragestellung.....	12
<b>2 Teilnahme- und Lernbegründungen aus subjektwissenschaftlicher     Perspektive.....</b>	<b>14</b>
2.1 Individuelle Interessen und Ich-Welt-Verhältnisse .....	14
2.2 Bildungspolitische Programme und <i>je meine Gründe</i> – ein Begegnungsraum.....	16
2.3 Das Subjekt als Intentionalitätszentrum und die Explikation <i>je meiner         Gründe</i> .....	18
2.4 Vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs .....	22
2.5 Der Lernbegriff aus subjektwissenschaftlicher Perspektive .....	23
2.6 Subjektive Lernbegründungen, das Begriffspaar expansiv – defensiv .....	26
2.7 Lehren und Lernen – Handlungsspielräume für Lehrende und Lernende .	29
2.8 Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie als theoretische Folie für die Rekonstruktion von Teilnahme- und Lernbegründungen .....	32
<b>3 Forschungsstand.....</b>	<b>33</b>
3.1 Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge.....	33
3.2 Schlussfolgerungen für die Untersuchung .....	49
<b>4 Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>57</b>
4.1 Forschungsinteresse und Methodenwahl .....	57
4.2 Erzählaufforderung und Kommunikation.....	58
4.3 Interviewer, Interviewpartner*innen und Datenmaterial .....	59
<b>5 Datenauswertung.....</b>	<b>64</b>
5.1 Die Dokumentarische Methode .....	65
5.1.1 Konjunktives und kommunikatives Wissen.....	66
5.1.2 Die AnalyseEinstellung ändern – Vom Was zum Wie.....	67
5.2 Die Arbeitsschritte der Interpretation in der Forschungspraxis .....	70
5.2.1 Die Arbeitsschritte im Überblick.....	70
5.2.2 Die formulierende Interpretation .....	71

5.2.3	Die reflektierende Interpretation .....	73
5.2.4	Die komparative Analyse .....	77
5.3	Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens .....	80
<b>6</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>84</b>
6.1	Fallbeschreibungen .....	84
6.1.1	Eva Birkner: Das Interview im thematischen Überblick .....	86
6.1.2	Eva Birkner: Streben, Lernen und Resignation .....	86
6.1.3	Eva Birkner: Ihre Teilnahme- und Lernbegründungen .....	88
6.1.4	Tanja Kaminski: Das Interview im thematischen Überblick .....	112
6.1.5	Tanja Kaminski: Austauschen, Lernen und Sportlichkeit .....	113
6.1.6	Tanja Kaminski: Ihre Teilnahme- und Lernbegründungen .....	114
6.2	Typenbildung .....	127
6.2.1	Die Darstellung von Begründungsmustern in Form von Begründungsfiguren .....	133
6.2.2	Die Teilnahmebegründungen in der <i>Figur Lernen</i> .....	139
6.2.2.1	... und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln .....	141
6.2.2.2	... und die Facette Lernproblematiken, die sich vor der Weiterbildung entwickeln .....	149
6.2.3	Die Teilnahmebegründungen in der <i>Figur Wissensmanagement</i> ...	153
6.2.3.1	... und die Facette unterrichtliche Transferantizipationen .....	158
6.2.3.2	... und die Facette facheinschlägige Multiplikation .....	161
6.2.3.3	... und die Facette Lehrmaterialien .....	168
6.2.4	Die Teilnahmebegründungen in der <i>Figur Neugierige Suche</i> ... ..	172
6.2.4.1	... und die Facette soziales Wohlbefinden .....	175
6.2.4.2	... und die Facette kollegialer Austausch .....	178
6.2.4.3	... und die Facette Erwartungen hinsichtlich neuer Bildungsangebote .....	180
6.2.5	Die Teilnahmebegründungen in der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> .....	183
6.2.5.1	... und die Facette Bewegungsbedürfnisse .....	186
6.2.5.2	... und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse .....	189
<b>7</b>	<b>Schlussfolgerungen und Perspektiven .....</b>	<b>198</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>204</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>215</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>217</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>218</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>219</b>



## 1 Einleitung

### 1.1 Problemstellung

In Weiterbildungsprozessen werden Lehrer\*innen als Lernende und Teilnehmende wahrgenommen. Verantwortungsträger im Bereich der Fort- und Weiterbildung stellen (didaktische) Überlegungen an, wie Lehrer\*innen aus der pädagogischen Praxis zu lernenden Weiterbildungsteilnehmer\*innen werden können. Lehren und Lernen – als zentrale Begriffe im pädagogischen Diskurs – nehmen im wissenschaftlichen Kontext breiten Raum ein, etwa im Rahmen der Formulierung didaktischer Konzepte oder im Versuch von Zusammenhangserklärungen unter Zuhilfenahme lerntheoretischer Begründungen. Die Debatte um diese Begrifflichkeiten bricht in den 1990er Jahren in Zusammenhang mit der Diskussion um selbstbestimmtes, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen auf. Der Leitspruch „Vom Lehren zum Lernen“ wird ebenso erörtert wie jener „Vom Lernen zum Lehren“ (FAULSTICH, 2014b, S. 77).

Zunehmend mehr Pädagog\*innen nehmen an Hochschullehrgängen<sup>1</sup> der Pädagogischen Hochschulen teil, gleichzeitig steigt auch die Zahl der Lehrveranstaltungsangebote in Lehrgangsformaten. Diese seit einigen Jahren beobachtbare Entwicklung ist verbunden mit dem hochschuldidaktischen Anspruch, Lehrer\*innen in einem kontinuierlichen, zeitlich definierten und überschaubaren Prozess der Weiterbildung zu involvieren. Für Pädagog\*innen aus dem Pflichtschulbereich gilt seit der Änderung des Landeslehrer\*innendienstrechts im Jahr 2001 eine Fort- und Weiterbildungspflicht im Ausmaß von mindestens 15 Stunden pro Schuljahr. Die Dienstrechtsnovelle 2013 gibt für alle Pädagog\*innen im neuen Lehrer\*innendienstrecht (Pädagogischer Dienst) diese Verpflichtung im selben Ausmaß vor (BGBL, 211/2013). Die Wahl aus unterschiedlichen Angebotsfeldern der Fort- oder Weiterbildung obliegt den Pädagog\*innen, ein Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme ist unter Angabe der inhaltlichen

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung Hochschullehrgang wird seit 7/2017 verwendet, davor war die Bezeichnung Lehrgang gebräuchlich. In dieser Arbeit werden beide Begriffe in Bezug auf den Hochschullehrgang *Bewegungsscoach in der Volksschule* synonym verwendet.

Ausrichtung und des zeitlichen Umfangs der Schulleitung vorzulegen. Genutzt werden dafür hauptsächlich die Angebote der Pädagogischen Hochschulen im Rahmen schulinterner, schulübergreifender, regionaler und überregionaler Lehrveranstaltungen.

Zahlreiche Gespräche mit Lehrer\*innen und Beobachtungen im Handlungsfeld der Fort- und Weiterbildung lassen hier auf ein Spannungsfeld schließen, in dem sich Pädagog\*innen befinden: Einerseits werden von Dienstgeberseite (Weiter-)Qualifizierungen mehr oder weniger nachdrücklich verlangt, andererseits erkennen Pädagog\*innen Lernanforderungen zur persönlichen Weiterentwicklung, verbunden mit der Erwartungshaltung, individuell unterschiedliche Lernprozesse anzubahnen. Somit bewegen sie sich in einem Rahmen selbstgesetzter und fremdbestimmter Lernanforderungen. Diese Einschätzung scheint mit zwei unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven, die ALHEIT und DAUSIEN (2018, S. 881f) bezogen auf Bildung in der Lebensspanne herausarbeiten, konform zu gehen. Sie differenzieren zwischen der bildungspolitischen Seite, die sich mit veränderbaren Parametern für Gesellschaften in Arbeits- und Bildungsprozessen mitsamt Folgen für das Lernen beschäftigt, und der bildungsbiografiethoretischen Perspektive, die sich stärker an individuellen Lernprozessen orientiert.

An Weiterbildungen teilzunehmen, bedeutet nicht, dass zwangsläufig auch gelernt wird. In den Lehrveranstaltungen werden unterschiedliche Teilnehmer\*innen erlebt: Engagiert Lernende und jene, die nur anwesend sind; den Erfahrungsaustausch Suchende und solche, die Abstand vom Schulalltag gewinnen wollen; zur Teilnahme Verpflichtete und jene, die gemeinsam mit befreundeten Kolleg\*innen eine schöne Zeit verbringen möchten. Jede\*r hat eigene Gründe für ihr\*sein Handeln in der Weiterbildung. Diese verschiedenen Gründe sollen in der vorliegenden Arbeit rekonstruiert werden, um das Verständnis für Teilnehmer\*innen zu erhöhen. Deshalb werden in dieser Arbeit die Teilnahme- und Lernbegründungen von Primarstufenpädagog\*innen in den Fokus genommen und typische Ausprägungen der Teilnahme und des Lernens rekonstruiert. Die Ausbildung von Primarstufenpädagog\*innen ist mit der Erstausbildung an der Pädagogischen Hochschule nicht abgeschlossen. Die Lehrer\*innenweiterbildung wird als ein Prozess im Verlauf der Berufsspanne verstanden (HERZOG, 2014, S. 408). MIKULA (2009) verdeutlicht den Zusammenhang von lebenslangem Lernen und

gesellschaftlichen Veränderungen, woraus sich Erwartungshaltungen Einzelner in Bezug auf Bildungsangebote ergeben: Kompetenzerwerb, notwendige Qualifizierungen und individuelle, selbst erworbene Fähigkeiten. „Das Individuum steht so gesehen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen (Bildung, Qualifikation, Verwertbarkeit im Berufssystem) und den subjektiven Aneignungs- und Lernprozessen in der es umgebenden Lebenswelt“ (2009, S. 3). BAUER (2010, S. 71f) hebt die Notwendigkeit der Lehrperson hervor, Balance zu halten zwischen dem einerseits von ihr geforderten Rollenverständnis und seiner Identität andererseits. Die pädagogische Professionalität einer Lehrperson umfasst sowohl Prozesse des Aneignens durch fremdgesetzte Lernanforderungen, als auch die Fähigkeit, Praxiserfahrungen zu deuten und interpretieren (HAINSCHINK & STUMPNER, 2012, S. 627). REUSSER und TREMP (2008, S. 8) sprechen von Polarisierung hinsichtlich „individueller Wahlfreiheit und Bedürfnisorientierung einerseits und institutioneller Bedarfsorientierung andererseits“ im Kontext der Weiterbildung von Lehrer\*innen. Als Akteur\*innen nennen sie Schulbehörden, Schulen, Interessensverbände, Pädagogische Hochschulen sowie die Lehrpersonen selbst. Damit sind Fragen über die Ausübung von Einflüssen verbunden, und wie man mit diesen steuernd eingreifen kann. Erkennbar wird dies am Umfang der Fortbildungsverpflichtung, an der Erreichbarkeit des Veranstaltungsorts, an den zur Verfügung stehenden Zeitressourcen und nicht zuletzt am zuerkannten finanziellen Rahmen. Die Einbindung der Akteur\*innen wirft die Frage auf, wie und ob Fortbildungsangebote Bezug nehmen auf die Bedürfnisse der Teilnehmer\*innen.

Die erfolgreiche Absolvierung eines Hochschullehrgangs an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist verbunden mit einer Zertifizierung (Ausstellung eines Abschlusszeugnisses). Als Teil eines individuellen formalen Qualifikationsportfolios schreibt sie den Absolvent\*innen spezifische Kompetenzen orientiert am jeweiligen Curriculum zu. Auf Grund entsprechender Qualifizierungen werden einschlägige Verwendungsmöglichkeiten in diversen pädagogischen Handlungsfeldern (z. B. als Lernberater\*in für Lese-Rechtschreibschwäche, Lehrer\*in für Deutsch als Zweitsprache, Bewegungscoach für bewegungsorientierte Angebote etc.) an den Schulstandorten möglich. SCHREIBER-BARSCH (2009) setzt sich mit den Unterscheidungsmerkmalen der Begriffe Qualifikation und Kompetenz auseinander:

Qualifikationen definieren verwendungsorientiert individuelle Kenntnisse und Fähigkeiten, sie stehen in Verbindung mit berufsfeldbezogenen Ansprüchen und nachweislichen Lernerfolgen. Kompetenz meint dagegen die individuelle Fähigkeit, komplexen Anforderungen gegenüber handlungs- und regulationsfähig zu sein (2009, S. 53). Lehrgänge sollen demnach Absolvent\*innen dahingehend qualifizieren, Handlungsfähigkeiten in je eigenen pädagogischen Handlungsfeldern zu entwickeln.

### **Aus-, Fort- und Weiterbildung – eine Außenperspektive auf Bildung**

Pädagogische Hochschulen sind im österreichischen Schulwesen als tertiäre Bildungseinrichtungen im Bildungssystem eingebunden. Sie sind strukturell und inhaltlich für die Aus- Fort- und Weiterbildung von Pädagog\*innen im Primarstufenbereich zuständig. Nimmt man Bildungssysteme aus verschiedenen disziplinären Perspektiven wahr, können diese „sowohl als Produkt gesellschaftlicher Strukturen als auch als deren Produzent verstanden“ werden (SCHMIDT-HERTHA, HABERZETH, & HILLMERT, 2020, S. 9). Verantwortliche dieser Bildungsinstitutionen betrachten Bildungsprozesse von Primarstufenlehrer\*innen von einer Außenperspektive her und definieren bzw. kategorisieren unterschiedliche Entwicklungsabschnitte. Zu Beginn eines professionellen pädagogischen Bildungsverlaufs werden berufsbezogene Kompetenzen für künftige Primarstufenpädagog\*innen in Ausbildungsprozessen grundgelegt. Curricula ordnen den inhaltlichen und zeitlichen Studienverlauf, sie legen Lehr- und Lernbereiche fest, um damit auf berufliches Handeln vorzubereiten. Die Lehrer\*innenfortbildung folgt dieser ersten Phase und will auf erworbene Kompetenzen aufbauen. Sie nimmt berufsrelevante Merkmale in den Fokus, um diese im Sinne von qualitätssichernden Parametern in unterschiedlichen organisatorischen Settings zu behandeln. RICHTER (2016, S. 246) bringt mit Lehrer\*innenfortbildung Lerngelegenheiten ins Spiel, die der Aktualisierung und Vertiefung von Kompetenzen dienen und die bereits bestehende Qualifikationen anpassen. KRAINZ-DÜRR und MESSNER (2020, S. 192) verbinden mit Lehrer\*innenweiterbildung die Erweiterung oder Erhöhung bestehender beruflicher Qualifikationen, womit auch neue Aufgabenbereiche im beruflichen Kontext möglich werden. Weiterbildungslehrveranstaltungen sind in längerfristigen Lehrveranstaltungskonzeptionen angelegt, sie werden in Form von Hochschullehrgängen

angeboten und administrativ der Ausbildung zugeordnet. ZUMBACH (2013, S. 1) bezeichnet die Lehrer\*innenfort- und -weiterbildung als „ein Kernelement von Personalentwicklungsmaßnahmen im schulpädagogischen Bereich“. Die kategorialen Bestimmungen Aus-, Fort- und Weiterbildung ermöglichen, aus Systemsicht, die Einordnung von Teilnehmer\*innen bezogen auf ihre professionelle (Weiter-)Qualifizierung.

An dieser Stelle werden die von außen gesetzten Anforderungen bestimmte Kompetenzen zu erwerben deutlich. Qualifikationen werden dann zugesprochen, wenn fremdgesetzte Lernanforderungen entsprechend erfüllt werden. Das Maß der Erfüllung schlägt sich am Ende eines Qualifizierungsprozesses in Form von Leistungsbeurteilungen (z. B. Abschlusszeugnisse) und/oder Teilnahmebestätigungen nieder. Differenzierungen erfolgen hier durch unterschiedliche Beurteilungsformen. Während Ziffernbeurteilungen Prüfungsleistungen durch skalierte Darstellungen gliedern, wird in Teilnahmebestätigungen ein Prüfungserfolg durch eine erfolgreiche oder nichterfolgreiche Teilnahme ausgewiesen. Jedenfalls stehen in beiden Fällen nicht Selbst- und Weltverständigungsprozesse von Lehrer\*innen im Zentrum, sondern die Erfüllung von Prüfungsbedingungen, die von Außenstandpunkten her formuliert werden und von Teilnehmer\*innen zu erfüllen sind.

In der vorliegenden Untersuchung stehen Primarstufenpädagog\*innen im Zentrum des Forschungsinteresses. Sie haben ihre Ausbildung bereits absolviert und gehören deshalb jener Zielgruppe an, für die hochschulische Fort- und Weiterbildungskonzepte entwickelt werden. Administrativ wird der Hochschullehrgang *Bewegungscoach für die Volksschule* der Weiterbildung zugewiesen. Unabhängig davon, ob mit Fort- und Weiterbildung Vertiefungen bereits erworbener oder ergänzende Qualifikationen verbunden sind, stehen damit jedenfalls Bildungsprozesse in Zusammenhang. Diese werden nach LUDWIG (2021b, S. 42) als Prozesse der Selbst- und Weltverständigung über Sinn- und Bedeutungszusammenhänge verstanden.

Unabhängig von den bisher differenziert dargestellten Begrifflichkeiten wird in der vorliegenden Arbeit für die Lehrveranstaltungsangebote des Hochschullehrgangs *Bewegungscoach für die Volksschule* der Begriff Weiterbildung(en) verwendet.

## **Bildungspolitische Programme**

Zur Steuerung bildungspolitischer Vorhaben im Schulbereich werden von relevanten Entscheidungsträgern bildungspolitische Programme mit der Absicht und dem Ziel entwickelt, erwünschte Ergebnisse in pädagogischen Kontexten zu erwirken. Auf Grundlage spezifischer Umsetzungsstrategien werden schließlich relevante Bildungsangebote über die Lehrer\*innenfort- und -weiterbildung multipliziert und unterrichtliche Transferhandlungen von Pädagog\*innen erwartet.

Bildungspolitische Konzepte sind keine ausschließlich nationalen Maßnahmen. Ziele und Strategien werden auch im Rahmen internationaler Zusammenschlüsse formuliert. Im Sinne eines transnationalen Bildungsraums arbeiten staatliche und nichtstaatliche Netzwerke auf verschiedenen Ebenen zusammen. Um die Steuerungsparameter in jeweils anderen Ländern zu analysieren, bringen die EU und die OECD Begriffe wie Monitoring (Prozessbeobachtung und -erfassung) und bildungsbezogene Berichterstattung (Publizierung bildungsrelevanter Informationen für eine evidenzbasierte Bildungssystemsteuerung) ins Spiel (IOANNIDOU, 2009, S. 40f). Bildungspolitische Konzepte verfolgen das Ziel, national und international steuernd in den Strukturen des Bildungswesens zu wirken.

BENNING, LIPOWSKY, HOLZÄPFEL und RINCKE (2018, S. 40) gehen der Frage nach: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“. Sie beschäftigen sich mit möglichen Anreizen, um Lehrer\*innen für längerfristige Fortbildungen zu motivieren. KRAINER und POSCH (2010, S. 479ff) erarbeiten individuelle und strukturelle Bedingungen für diesbezügliche Bildungsangebote und schlagen einen Maßnahmenkatalog vor, um die Nachfrage zu erhöhen. Sie beziehen sich dabei auf ein Modell von GIDDENS (1992), demzufolge sich Strukturen und Handlungen aufeinander beziehen: Das menschliche Handeln erfolgt innerhalb eines strukturellen Rahmens und beeinflusst diesen. Die Herstellung von Strukturen wiederum erfolgt durch das Handeln, wodurch Handlungsoptionen entstehen. KRAINER und POSCH (2010, S. 481f) stellen diese Modellvorstellung in einen schulischen Kontext, wonach strukturelle Rahmungen, wie z. B. Schulfächer Einfluss auf das Lehrer\*innenhandeln nehmen. Gleichzeitig beeinflussen diese Handlungen die Rahmenbedingungen stabilisierend, schwächend oder verändernd. Es werden Fachgruppen ins Leben

gerufen, neue Gegenstände eingeführt etc. Die Autoren differenzieren innerhalb der strukturellen Nachfragevoraussetzungen zwischen Normen (Veranlassungen und Verpflichtungen) und Ressourcen (Erleichterungen und Ermöglicungen). Für das Handeln unterscheiden sie innerhalb der individuellen Voraussetzungen zwischen Werten (Anregungen und Veranlassungen für Handlungen) und Ressourcen bzw. Kompetenzen (Erleichterung und Ermöglichung des Handelns). Aus Tabelle 1 ist eine zusammenfassende Darstellung der strukturellen und individuellen Voraussetzungen ersichtlich.

Strukturelle Voraussetzungen der Nachfrage	Individuelle Voraussetzungen der Nachfrage
Strukturelle Voraussetzungen, die zur Nachfrage veranlassen (Normen)	Individuelle Voraussetzungen, die zur Nachfrage veranlassen (Werte)
Strukturelle Voraussetzungen, welche die Nachfrage erleichtern (Ressourcen)	Individuelle Voraussetzungen, welche die Nachfrage erleichtern (Ressourcen/Kompetenzen)

Tabelle 1: Strukturelle und individuelle Voraussetzungen für Lehrer\*innenfortbildung (KRAINER & POSCH, 2010, S. 482)

Zu strukturellen Voraussetzungen, die zur Nachfrage veranlassen, zählen: sinnvoll erlebte Fortbildungsverpflichtung, schulintern getroffene Vereinbarungen, Erfüllung von Erwartungshaltungen und schulisches Personalmanagement. Strukturelle Voraussetzungen, die eine Nachfrage erleichtern, wären: Finanzierungen, Informationen zu Fortbildungsveranstaltungen und Zur-Verfügung-Stellung zeitlicher Ressourcen. Zu individuellen Voraussetzungen, die zur Nachfrage veranlassen, zählen: die Motivation, erworbenes Wissen im Unterricht einzusetzen, Wissen um die (gesetzliche) Verpflichtung zur Weiterbildung, die Annahme, dass durch Fortbildung Vorteile möglich sind (Karriere) und die Vermeidung beruflicher Restriktionen. Als individuelle Voraussetzungen, die eine Nachfrage erleichtern, gelten: die Erwartung, berufliche Souveränität zu entwickeln, Wirksamkeitserwartungen hinsichtlich eines verbesserten Unterrichts und einer Multiplikationsfunktion im Kolleg\*innenkreis sowie die Fähigkeit, die strukturellen Vorgaben und die eigenen Ressourcen nutzen zu können. Die Autoren leiten davon ein Bedingungsmodell für strategische Maßnahmen hinsichtlich einer Neuausrichtung von Lehrer\*innenfortbildung ab und gliedern ihren Vorschlag danach, ob einzelne Schulen, die

Bildungsinstitution oder die schulische Systemsteuerung betroffen sind (KRAINER & POSCH, 2010, S. 483f). Ohne näher auf die kategoriale Zuordnung einzugehen, seien an dieser Stelle einige von den Autoren abgeleitete Maßnahmen aufgezeigt, die sie für geeignet halten, die Nachfrage nach Fortbildung zu erhöhen: Institutionalisierung von Entwicklung und Evaluierung des Unterrichts, an der Fachgruppenvertreter\*innen beteiligt sind; Verpflichtung zur Auseinandersetzung der Lehrenden mit Testergebnissen und Ableitungen von Schlussfolgerungen; organisatorische Unterstützung bei der Einrichtung von Interessensgruppen, die sich mit Entwicklungsfragen beschäftigen; Schaffung eines Professionsbewusstseins während der Ausbildung, das die Weiterbildung als ein wesentliches Merkmal beinhaltet; Förderung von schultypenübergreifenden Lehrer\*innenfortbildungsangeboten; rechtliche Verpflichtung von Schulen zur Entwicklung und Evaluation; Verpflichtung zur Fortbildung und Realisierungsüberprüfung in Mitarbeiter\*innengesprächen mit positiven und negativen Konsequenzen; Installierung eines mittleren Managements und Erweiterung der Möglichkeiten berufsfeldbezogenen Aufstiegsmöglichkeiten wahrzunehmen; Bildung regionaler Netzwerke, um die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben (2010, S. 486ff).

Die Ausführungen der Autoren und deren Bedingungsmodell gehen von der Steuerbarkeit der Professionalisierungsprozesse aus. Damit wären bildungspolitisch gewünschte Maßnahmen strukturell gerahmt und auf einer Systemebene plausibilisiert. Die Hinzunahme individueller Komponenten erfolgt ebenso in einem Bedingungsdiskurs, sie werden als Voraussetzungen bezeichnet, die das Beschreiten von Bildungswegen veranlassen oder erleichtern.

Dieses Bedingungsmodell ist vergleichbar mit einer *Bildungs-Landkarte*, deren Wegbarkeiten mehr oder weniger bedingt vorgegeben werden, es lässt ein begründetes Abweichen oder Nichtbeschreiten durch Bildungsteilnehmer\*innen unberücksichtigt. In der vorliegenden Arbeit sollen deshalb die je eigenen Teilnahmebegründungen von Pädagog\*innen in den Fokus genommen werden. Dadurch können jene Wege sichtbar werden, die abseits von vorgegebenen *Routen* beschritten werden. Mit der Fokussierung auf die Begründungen der Teilnehmer\*innen kann klarer werden, mit welchen Orientierungen sich Pädagog\*innen innerhalb von Bildungsprozessen bewegen.

## Bewegung und Sport – Aspekte eines bildungspolitischen Programms

Für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der Primarstufe, wären als Entwickler\*innen von bildungspolitischen Programmen insbesondere die Schulbehörde mit der ihr immanenten Steuerungsintention sowie Schulpartner\*innen zu nennen. Sie nehmen mit ihren bewegungs- und gesundheitsorientierten Vorgaben und Vorstellungen Einfluss auf schulische Handlungsfelder und damit auf Handlungsbereiche von Lehrer\*innen. Die steuernde Einflussnahme der Schulbehörde (Bildungsministerium und Bildungsdirektionen) erfolgt u. a. durch normative Aspekte wie z. B. die Verteilung von Stundenkontingenten, Lehrplanvorgaben, rechtliche Vorschriften etc. Darüber hinaus obliegen ihr die Zuteilung von Finanzmitteln, die Rahmenkonstruktionen für qualitätssichernde Maßnahmen, das Personalmanagement u. dgl. mehr. Schulpartner\*innen wie etwa Vereine, Dach- und Fachverbände, Gesundheits- und Krankenkassen sowie Gesundheitsinitiativen arbeiten sport- und gesundheitsorientierte Programme für Schüler\*innen und Pädagog\*innen aus. In kurz- und längerfristigen Kooperationsprojekten sollen diese mit den genannten Zielgruppen umgesetzt werden. Abbildung 1 stellt die genannten Einflussfaktoren im pädagogischen Handlungsfeld Bewegung und Sport grafisch dar.



Abbildung 1: Schulpartner\*innen und Schulbehörde als Einflussfaktoren im pädagogischen Handlungsfeld Bewegung und Sport (eigene Darstellung)

Im Auftrag des österreichischen Parlaments wird im Bericht des Rechnungshofs aus dem Jahr 2008 unter anderem die Ausbildung von Schwerpunktlehrer\*innen im

Bereich der Volksschule zur Verbesserung der bewegungserziehlichen Unterrichtsqualität gefordert. Eine von mehreren abschließenden Forderungen des Berichts ist die ausreichende Erstellung von Qualifizierungsangeboten für diesen Fachbereich (RECHNUNGSHOF, 2008, S. 127).

Für die Erstausbildung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wird im Zuge von Schwerpunktsetzungen im Primarstufencurriculum ein bewegungs- und gesundheitsorientierter Schwerpunkt im Ausmaß von 30 ECTS-AP entwickelt, der sich seither auch in entsprechenden Lehrveranstaltungen dokumentiert (STUDIENKOMMISSION der PH NÖ, 2015, S. 208ff). In der Weiterbildung wird an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit der Entwicklung eines bewegungsorientierten Hochschullehrgangs für Lehrer\*innen in der Primarstufe dieser Forderung nachgekommen. Im Curriculum werden für die viersemestrige Weiterbildung Bildungsinhalte und -ziele festgelegt, die bei der Umsetzung lehrplanrelevanter Forderungen unterstützend wirken sollen. Mit dem Hochschullehrgang *Bewegungskoach für die Volksschule* wird ein Lehrveranstaltungsangebot für die Vermittlung von fachwissenschaftlichen und -didaktischen sowie persönlichkeitsentwickelnden und organisatorischen Bezügen geschaffen. Dieses Weiterbildungsangebot setzt sich aus mehreren Einzelveranstaltungen zusammen. Seit dem Wintersemester 2013 (bis zum Sommersemester 2019) haben insgesamt 143 Lehrerinnen und 8 Lehrer der Primarstufe den Hochschullehrgang erfolgreich absolviert. Die Entwicklung der Lehrangebote<sup>2</sup> erfolgt in erster Linie durch Expert\*innen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Aufträge des Dienstgebers in Land und Bund, Beobachtungen von Entwicklungen und Trends bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Diskurse und Fachgespräche mit Kolleg\*innen, Literaturstudien etc. schaffen die Rahmenbedingungen für die Generierung dieses spezifischen Bildungsangebotes. Verantwortliche für die Fort- und Weiterbildungsplanung nehmen hier einen Außenstandpunkt ein und schaffen Lernanforderungen mit der Intention, Lernprozesse bei Weiterbildungsteilnehmer\*innen anzubahnen.

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Lehrveranstaltungsübersicht und die -beschreibungen im Curriculum (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NÖ, 2017)

## **Dozierende vermitteln im Rahmen bildungspolitischer Programme**

Im Sinne eines Lernens über die Lebensspanne begleiten Pädagogische Hochschulen Professionalisierungsentwicklungen von Lehrer\*innen. Die Aufgabe von Mitarbeiter\*innen der Pädagogischen Hochschulen besteht unter anderem darin, Lehrangebote auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu entwickeln, sie zu bewerben und in spezifischen Lehrveranstaltungsdesigns aufzubereiten. In weiterer Folge begleiten sie die Abhaltung, nehmen Evaluierungsergebnisse zur Kenntnis und zum Anlass im Zuge eines Reflexionsprozesses das Lehrangebot zu adaptieren. Hochschullehrende nehmen eine Position ein, die von ihnen spezielle Fähigkeiten in mehreren Richtungen verlangt (LUDWIG, 2016): (1) Dozierende benötigen Differenzbewusstsein. Darunter ist die bewusste Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis zu verstehen. Lehrenden muss klar sein, wann sie sich in der Rolle der Wissenschaftler\*innen und wann sie sich in der Rolle der *Professionellen* befinden. Als Wissenschaftler\*innen erfüllen sie die Aufgabe, Theorien (weiter) zu entwickeln. Sie verlangen die kritische Auseinandersetzung damit – auch von Lernenden. Als *Professionelle* handeln die Lehrenden, wenn sie aufzeigen, wie man unter Verwendung wissenschaftlicher Modelle Situationen im pädagogischen Feld interpretieren und analysieren kann. (2) Dozierende sind Disziplinvertreter\*innen. Als solche beschäftigen sich Dozierende mit Theorien und Forschung, um allgemeines wissenschaftliches Wissen hervorzubringen. Hierbei werden Beiträge zur Theoriegenerierung (als qualitative Forschungsparadigmen) und Theorieüberprüfung (als quantitatives Forschungsparadigma) verlangt. Die Generierung von Theorien umfasst in der Regel die Entwicklung von empirisch fundierten Theorien, meist mittlerer Reichweite. Im Bereich der Anwendungsforschung wird empirisch überprüft, ob sich Wirkungen zeigen, die in theoretischen Modellen herausgearbeitet wurden, und welche Folgewirkungen sie gegebenenfalls haben. (3) Dozierende benötigen professionelle Kompetenzen. Diese befähigen Lehrende, komplexe praktische Situationen aus dem pädagogischen Handlungsfeld wissenschaftlich zu interpretieren. Verlangt wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit des flexiblen Umgangs mit theoretischen Modellen.

Die Rollenbilder von an Pädagogischen Hochschulen Lehrenden verändern sich. Waren früher Mitarbeiter\*innen gefragt, die sich in ihren eigenen pädagogischen

Handlungsfeldern profiliert haben, verlangt das Anforderungsprofil seit einigen Jahren verstärkt Wissenschaftlichkeit, was sich nicht zuletzt beim Auswahlverfahren für Neubesetzungen von Mitarbeiter\*innenstellen zeigt. Auch in diesem Kontext können Hochschullehrende nicht isoliert von bildungspolitischen Programmen betrachtet werden, sondern sind vielmehr auch Akteur\*innen, wenn es darum geht, Aspekte dieser Programme zu vermitteln. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld, in dem sich Dozierende bewegen: Lehrende handeln in einem bildungspolitischen Rahmen, innerhalb dessen sie zwischen wissenschaftlichem Wissen und Anforderungen der pädagogischen Praxis vermitteln. Mit der Kraft der eigenen Subjektivität ist dieser Bereich überwindbar, wodurch eine Analyse von konkreten Situationen möglich wird. Pädagogische Problemfelder werden mit wissenschaftlichem Wissen interpretiert, um gemeinsam mit lernenden Teilnehmer\*innen deren Handlungsspektren zu erweitern.

## 1.2 Fragestellung

Lehrer\*innen in Weiterbildungsprozessen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen fremdgesetzten Bildungsangeboten und je eigenen Handlungs- und Lernbegründungen. Dieses Feld lässt einerseits Beschreibungen hinsichtlich von außen gesetzter Erwartungshaltungen zu und rahmt andererseits einen Bereich, innerhalb dessen subjektive Begründungsmuster identifizierbar sein können. Mit diesem subjektiven Aspekt ist die zentrale Fragestellung dieser Arbeit verbunden: *Welche typischen Teilnahme- und Lernbegründungen sind bei Absolvent\*innen von bewegungsorientierten Weiterbildungen rekonstruierbar?*

Durch den subjektwissenschaftlichen Blickwinkel auf diese Fragestellung gewinnt die Erwachsenenbildung Einblicke in Teilnahme- und Lernbegründungsmuster von Pädagog\*innen, die sich mit Bildungsangeboten auseinandersetzen. Im hochschuldidaktischen Diskurs werden Teilnehmen und Lernen häufig als ein Begriffspaar dargestellt, dessen reziprokes Verhältnis die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen mit lernenden Gegenstandsaufschlüssen verbindet. Teilnehmer\*innen lernen sozusagen, wenn sie Weiterbildungsangebote wahrnehmen. Die Fragestellung greift dieses Verhältnis auf, sie ermöglicht eine differenzierte Perspektive auf die Begründungen der Lehrer\*innen und versucht durch deren

Beantwortung darzustellen, wie sich die Teilnahmebegründungen innerhalb und abseits von lernenden Gegenstandsannäherungen rekonstruieren lassen.

Die empirische Untersuchung hinsichtlich der Begründungen der Teilnehmer\*innen ergänzt durch ihre Forschungsergebnisse Wissenschaftsfelder im Bereich der Erwachsenenbildung. Im Ergebnisteil erfolgt eine Darstellung von Begründungsmustern hinsichtlich des Teilnehmens und des Lernens anhand von zwei Falldarstellungen. Von diesen beiden Eckfällen ausgehend, werden unter Hinzunahme weiterer neun Fälle vier typische Begründungsfiguren modelliert, um Einblicke in typische Teilnahmebegründungsmuster zu erhalten.

## **2 Teilnahme- und Lernbegründungen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive<sup>3</sup>**

Um Lernende zu verstehen, gilt es, einen distanzierten Außenstandpunkt zu verlassen und jenen Subjektstandpunkt einzunehmen, von dem aus Bezug auf gesellschaftliche Bedeutungen genommen wird. Auf Grundlage möglicher Diskrepanzerfahrungen werden aus Handlungsproblematiken Lernproblematiken ausgegliedert, um nach Absolvierung einer Lernschleife – im besten Fall – gesellschaftliche Teilhabe zu erzielen (HOLZKAMP, 1995). Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie zielt nicht darauf ab, didaktische Konzepte und damit die Lehre zu verbessern, sondern nimmt das lernende Subjekt in seinen gesellschaftlichen Verhältnissen in den Fokus.

Das lernende Selbst lebt (schon immer) in gesellschaftlichen Verhältnissen. In diesem Kontext verfügt es über Spielräume im Rahmen institutioneller und struktureller Bedingungen. Menschen lernen in „bedingter Freiheit“ (FAULSTICH, 2014a, S. 8). Im pädagogischen Handlungsfeld wird mit der Hinzunahme eines Bedeutungs-Begründungs-Modells das Lernen und Nichtlernen von Kindern und Erwachsenen hinsichtlich ihrer Selbst- und Weltverständigungsprozesse prinzipiell verstehbar. Dies impliziert nicht nur ein grundsätzliches Verstehen, sondern auch immer ein Nicht-Verstehen. Dadurch können nicht nur Lernprozesse Lernender unterstützt, sondern auch Verstehensaufgaben für Lehrende wahrgenommen werden (LUDWIG, 2018, S. 263). In der vorliegenden Untersuchung ist diese Verstehbarkeit deshalb bedeutsam, weil mit der Frage nach den Teilnahme- und Lernbegründungen sinnverstehende Aspekte verbunden sind.

### **2.1 Individuelle Interessen und Ich-Welt-Verhältnisse**

Pädagog\*innen, die an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen, haben unterschiedliche Interessen. Die Gestaltung und Sicherung persönlicher Rahmenbedingungen im Kontext eigener Lebensinteressen hängt aus soziologischer Sicht mit dem Begriff Individualisierung zusammen. Entscheidungsfreiheiten eines Individuums und gesellschaftliche Konventionen stehen im Zentrum dieser Diskussion. Die Logik

---

<sup>3</sup> Teile dieses Kapitels sind bereits veröffentlicht (vgl. dazu RABACHER, 2020a).

hinter dem Begriff Individualisierung bezeichnet SCHÄFFTER (1994b, S. 10) als „eine Art sozialdarwinistisches Existenzkampfmodell, das dem einzelnen die Verantwortung für sein Überleben mit allen Konsequenzen zuschreibt“. Nähert man sich dem Begriff Interesse aus einer pädagogisch psychologischen Perspektive, stößt man auf die Beschreibung einer bipolaren Einheit, bezogen auf die Person und ihre Umwelt, worin das Interesse als „relationales Konstrukt“ (KRAPP, 2004, S. 276) dargestellt wird. Differenzierend werden einerseits die Person-Gegenstandsbeziehung und andererseits die Person-Umwelt-Interaktion dargestellt. Diese beiden typischen Erscheinungsweisen des Interesses können nicht isoliert von den jeweiligen individuellen Lebensumwelten beschrieben werden. Kognitionspsychologisch stellt die interessenbezogene Motivation etwas zu lernen die intrinsische Motivation prototypisch dar (2004, S. 279ff).

HOLZKAMP (1995, S. 76) kritisiert aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive das Konzept der intrinsischen Motivation als kurzschlüssig, weil Handlungen nur um ihrer selbst willen ausgeführt werden. Die Fragen nach guten Gründen, die mit Handlungen jenseits von außen gesetzter Verstärkungen einhergehen, wären dadurch unberücksichtigt. HOLZKAMP (1995, S. 23) spricht deshalb nicht von individuellen Handlungsinteressen, sondern von *subjektiven Handlungsgründen*. In Handlungen finden sich jene menschlichen Lebensäußerungen, durch die gesellschaftliche Bedeutungen als sinnhafte Verständigungen aufgegriffen werden. Handelnde Subjekte nehmen die sie umgebende Welt wahr und reflektieren Zusammenhänge mit ihr (HACKL, 2000, S. 21). Somit steht ein Subjekt nicht neutral in der Welt, sondern es bezieht sich absichtsvoll sowie mit Plänen und Vorsätzen auf diese. Der Standpunkt, von dem der Weltbezug ausgeht, ist veränderbar. Dennoch bleibt er immer ein je mein Standpunkt mit einer je eigenen Begrenzung (HOLZKAMP, 1995, S. 21). Für FAULSTICH (2014a) lebt das lernende Selbst schon immer in gesellschaftlichen Verhältnissen, Lernen erfolgt in bedingter Freiheit, in der sich veränderbare Spielräume ergeben. „Interessen sind Prozess und Resultat gesellschaftlich gerahmter Ich-Welt-Verhältnisse. Sie sind nicht gegeben, sondern entstehen. Sie sind historisch und kulturell vergänglich“ (2014a, S. 8).

Weiterbildungsteilnehmer\*innen sind aus subjektwissenschaftlicher Sicht Subjekte, die sich mit ihrem je eigenen Standpunkt auf Bildungsangebote beziehen. Ihre

Begründungen zur Teilnahme hängen mit ihren Lebensinteressen/Teilhabeberechtigungen zusammen. Lernende Gegenstandsaufschlüsse werden demnach bei Weiterbildungen nur deutlich, wenn auch der soziale Kontext, die gesellschaftliche Rahmung, Berücksichtigung findet. HABERZETH (2017) beschäftigt sich mit beruflicher Weiterbildungsbeteiligung und mit den Lern- und Weiterbildungsinteressen von Erwerbstätigen. In diesem Kontext bringt er die Teilnahmebegründungen mit je eigenen Lebensinteressen von Teilnehmer\*innen zusammen. Die Teilnahme an Weiterbildungen entscheidet sich durch jene Bedeutsamkeit, die teilnehmende Subjekte dieser zuweisen. Sozialstrukturelle Bedingungen sind dabei relevant, sind können als Rahmungen betrachtet werden, innerhalb derer je eigene bedeutsame Aktivitäten möglich sind (2017, S. 237).

## **2.2 Bildungspolitische Programme und *je meine Gründe* – ein Begegnungsraum**

Mit bildungspolitischen Programmen in der pädagogischen Fort- und Weiterbildung ist die Erwartungshaltung verbunden, spezifisches, gesellschaftlich verfügbares Wissen an Lehrer\*innen zu vermitteln, damit sich in deren beruflichen Handlungsfeldern Programmintentionen manifestieren. Im gegenständlichen Bildungsangebot *Bewegungskoach für die Volksschule* sind (gesellschaftlich produzierte) Erwartungshaltungen im Curriculum (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NÖ, 2017) festgehalten: die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, das Erkennen der Bedeutung inklusiven Unterrichts, das Erlangen fachlicher, organisatorischer und didaktischer Kompetenzen, das Kennenlernen spezifischer Übungsrepertoires u. dgl. mehr. Gemäß den Zielvorgaben sollen Absolvent\*innen ihr unterrichtliches Handeln verbessern und darin befähigt werden, die im Hochschullehrgang erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch an ihre Schüler\*innen zu vermitteln. Die Weiterbildung findet somit in einer betrieblich-organisatorischen Rahmung statt, innerhalb derer Pädagog\*innen mit Bedeutungsanordnungen konfrontiert werden. An dieser Stelle treffen subjektive Bedeutungshorizonte von Teilnehmer\*innen auf einen gesellschaftlichen Bedeutungsraum, aus dem Lernende Handlungs- und Lernbegründungen auswählen (LUDWIG, 2004a, S. 49). Subjekte stellen als *Intentionalitätszentrum* mit Absichten, Plänen und Vorsätzen auf sich selbst und die Welt Bezüge her (HOLZKAMP, 1995, S. 21). Demnach beziehen sich Pädagog\*innen

in Weiterbildungen mit je eigenen Begründungen auf diese gesellschaftlich bedingten Verhältnisse. Das Bedeutungskonzept ist neben den subjektiven Lebensinteressen ein weiteres wichtiges Bestimmungsmerkmal für gesellschaftliche Subjektivität. Sachlich-soziale Bedeutungen stellen eine Vermittlungsebene zwischen den gesellschaftlichen Lebensbedingungen und dem individuellen Handeln dar (LUDWIG, 2004a, S. 45). Ontogenetisch betrachtet, wird dies beispielsweise im Vor- und Mittun Erwachsener deutlich, weil Kindern Bedeutungsgehalte von Weltaspekten praktisch nähergebracht werden. Die Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen Handlungsmöglichkeiten dar, die in Abhängigkeit jeweiliger Lebenssituationen ergriffen oder verweigert werden können (HOLZKAMP, 1995, S. 22). Äußere Ereignisse gehen, in der Art wie sie jeweils erfahren werden, als Prämissen für die Begründung je eigener Handlungsvorsätze ein (1995, S. 24).

SCHÄFFTER (1994a, S. 6) problematisiert das Verhältnis von Lehrtätigkeit und autonomen Wissensaneignungsprozessen. Er verweist auf eine *illusionäre Selbstvereinfachung*, wenn davon ausgegangen wird, dass Lernhandlungen von Schüler\*innen durch Lehrtätigkeiten von Pädagog\*innen gesteuert werden. Er schließt an Ausführungen von LOSER und TERHART (1977) an, wonach auch Weiterbildungsteilnehmer\*innen nicht zwangsläufig lernen, was gelehrt wird, weil doch auch ohne lehrenden Vermittlungskontext gelernt werden kann. Subjektive Handlungs- und Lernbegründungen von Teilnehmer\*innen treffen in Weiterbildungen auf fremdgesetzte Gegenhorizonte. Hinsichtlich des Lernens kann davon ausgegangen werden, dass einem Lehrprozess aus einem bildungspolitischen Programm heraus nicht zwangsläufig eine Lernhandlung folgt. „Lehrhandlungen und Lernhandlungen sind grundsätzlich zu unterscheidende Handlungen und gehorchen unterschiedlichen Logiken: einer Vermittlungslogik hier und einer Aneignungslogik dort“ (LUDWIG, 2012, S. 19). Aneignungsprozesse gehen mit subjektiven Lernbegründungen einher. Vermittlungsprozesse können mit Teilnahmebegründungen von Lehrer\*innen kontextualisiert werden, wenn versucht wird je eigene Begründungen mit gesellschaftlichen Bedingungen in Beziehung zu bringen. Abbildung 2 verdeutlicht in grafischer Darstellung eine Lehrperson im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Programmen und je eigenen Handlungs- und Lernbegründungen.

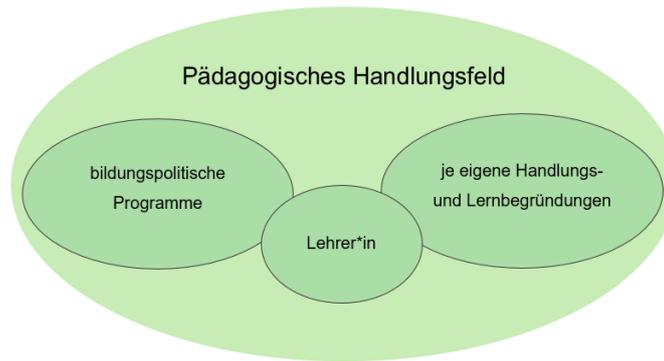


Abbildung 2: Lehrer\*in im Spannungsfeld bildungspolitischer Programme und je eigener Handlungs- und Lernbegründungen (eigene Darstellung)

### 2.3 Das Subjekt als Intentionalitätszentrum und die Explikation *je meiner Gründe*

Verlässt man jene theoretischen Perspektiven, die menschliches Lernen von einem Außenstandpunkt her betrachten, fällt der Fokus auf Lernende, die im subjektwissenschaftlichen Sinn als lernende Subjekte bezeichnet werden. Subjekte nehmen, von deren Standpunkt her gesehen, eine je eigene Perspektive auf die Welt ein und schließen ihre eigene Person in diese mit ein (HOLZKAMP, 1995, S. 21). Subjektiv versteht sich „im Sinne eines subjekthaft-aktiven Weltbezuges bzw. Weltzugriffs als Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (1995, S. 23 im Anschluss an HOLZKAMP-OSTERKAMP, 1975). Nähert man sich dem Subjekt aus einer subjektwissenschaftlichen Sichtweise, wird deutlich, dass der Subjektstandpunkt immer ein je eigener und veränderbarer ist. Ein Subjekt wird verstanden als Intentionalitätszentrum: Aufgrund meiner<sup>4</sup> Perspektive/Intentionalität nehme ich mit meinen Absichten, Planungen und Vorsätzen im Rahmen meiner Lebensinteressen andere als intentionale Zentren mit ihren je eigenen Lebensinteressen wahr und setze mich zu ihnen ins Verhältnis. Aus diesem Verständnis heraus kann ich auch andere Menschen als Intentionalitätszentren mit deren Lebensinteressen erfahren (1995, S. 21).

Handlungsgründe sind vom Subjektstandpunkt her betrachtet, immer „je meine Gründe, also (anders als Ursachen, Bedingungen, Ereignisse) quasi erster Person“

---

<sup>4</sup> Vom Standpunkt des Subjekts her gesehen, sind Handlungsgründe immer „je meine Gründe“ (HOLZKAMP, 1995, S. 23) und werden in erster Person formuliert, worunter immer der Subjektstandpunkt und nicht die Person des Autors zu verstehen ist.

(1995, S. 23). Die Gründe eines anderen sind die Gründe seines Handelns, somit ist es auch sein Subjektstandpunkt. Äußere Einwirkungen sowie kausale Zusammenhänge können zwar ebenso in Handlungsbegründungen eingehen, jedoch nicht als direkte Einwirkung, sondern in Form von Prämissen, die je eigene Handlungsvorsätze begründen. Prämissen werden vom Subjekt aktiv ausgewählt und hergestellt. Äußere Bedingungen können zu Begründungsprämissen werden, sie sind Aspekte eines sachlich-sozialen Bedeutungsgegenstandes. Die Realisierung von Handlungsmöglichkeiten führt zu einer (weiteren) Verfügung über gesellschaftliche Lebensbedingungen. Ist ein Handlungsvorsatz begründet, sind gute Gründe vorhanden, um im Sinne eigener Interessen vernünftig zu handeln. Die Klärung von Begründungen für Handlungsvollzüge erfolgt in Form eines ständigen Aushandlungsprozesses mit mir selbst, quasi als innerer Monolog. Durch diesen schätze ich ein, was zu tun oder unterlassen wäre, um Nutzen davon zu tragen, zumindest aber nicht selbstschädigend zu agieren. Subjektive Handlungsgründe sind keinesfalls mit von außen orientierten normativen Aspekten in Verbindung zu bringen, wonach determiniert wird, wann jemand vernünftig oder begründet handelt. Die Verständlichkeit meiner Handlungsgründe durch eine andere Person muss nicht zwangsläufig gegeben sein, sie ist abhängig von deren Prämisseneinsicht. Dies bedeutet, dass Handlungsvorsätze dann begründet verstehbar werden, wenn auch die damit in Zusammenhang stehenden Prämissen bekannt sind. Gründe für meine eigenen Handlungen kann immer nur ich selbst haben, mein Handeln kann also nicht durch andere von einem Außenstandpunkt her begründet werden. Je eigene subjektive Lebensinteressen stehen objektiv-gesellschaftlichen Weltbedingungen gegenüber, die von mir bedeutungsvoll wahrgenommen werden können und auf die ich mich mit meinen je eigenen Handlungsgründen sinnorientiert beziehen kann (1995, S. 23ff).

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Mensch und Gesellschaft grenzt sich die von HOLZKAMP begründete *Kritische Psychologie* von der traditionellen Psychologie und der Soziologie ab. Dem Bild eines Hineingeratens bzw. einer Hineinentwicklung in die Gesellschaft wird jenes entgegengesetzt, das den Menschen bereits vor einem individuellen Vergesellschaftungsprozess als

potenziell gesellschaftliches Wesen darstellt. HOLZKAMP entwickelt, in Auseinandersetzung mit dem phylogenetischen Prozess, eine Sicht auf Mensch und Gesellschaft, wonach individuelle Entwicklungsmöglichkeiten dazu befähigen, gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen.

Die Menschen haben nur dann die Möglichkeit ihr Leben auf einem ‚spezifisch menschlichen Niveau‘ zu führen, wenn sie ‚ihre Lebensbedingungen als in vergegenständlichten Strukturen sich entwickelnde gesellschaftliche Verhältnisse produzieren‘ [...] Es handelt sich hierbei also um eine ‚Identität zwischen individuellen und allgemeingemeinschaftlichen Interessen‘ (SCHWAB, 2005, S. 36f).

HOLZKAMP hält dem Sozialisationsbegriff eine aktiv handelnde Lernleistung entgegen. Sowohl vor einem Sozialisationsprozess als auch vor einem aktiven Lernprozess muss „eine psychische Dimension für Gesellschaftlichkeit vorab entwickelt sein“ (WULFF & RIHM, 2006, S. 97). Vergesellschaftlichung meint das Öffnen, Strukturieren und Offenhalten menschlicher Erfahrungsfelder und steht einer Sozialisation voran. Sozialisation setzt demnach voraus, dass der Mensch vorab bereits ein gesellschaftliches Wesen ist. Er bleibt es auch für die Dauer dieses Prozesses (2006, S. 97).

Der innere Zusammenhang von Gesellschaftlichkeit und Subjektivität wird als aktives, prozesshaftes Aneignen und Vergegenständlichen verstanden. Aneignung meint nicht die dinghafte Widerspiegelung in das Individuum hinein, vielmehr ist damit eigene Aktivität verbunden (LUDWIG, 2004a, S. 44).

Indem der Mensch an den Objekten praktische oder kognitive Tätigkeiten vollzieht, die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat ist, eignet er sich deren spezifische Qualität an. Entsprechend, als dialektisches Gegenstück zur Aneignung, verläuft der Vergegenständlichungsprozess [...]. Die Tätigkeit des Menschen ist seine Vergegenständlichung, der Übergang des Subjekts und seines Bewusstseins in die Objekte (2004a, S. 44).

Vor dem Hintergrund dieses Handlungsmodells erkennt HOLZKAMP sowohl die Befangenheit als auch die Überschreitungen von Subjekten in gesellschaftlichen Kontexten und deren wissenschaftliche Abbildbarkeit. Er begründet damit den Subjektstandpunkt als Standpunkt subjektwissenschaftlicher Forschung. Damit wird eine Position definiert, die je eigene Lebensinteressen mit gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten in Zusammenhang bringt (LUDWIG, 2004a, S. 44). Weil wir uns als Menschen mit je eigenem Standpunkt und je eigener Perspektive mittels

Handlungen auf die Welt beziehen, ist sie für uns hinsichtlich sachlich-sozialer Gegenstandsbedeutungen objektiv bedeutungsvoll. Die Bedeutungshaftigkeit ergibt sich durch allgemeine Gebrauchszwecke, die in gesellschaftlicher Arbeit produziert werden (z. B. verwenden wir Wege zum Spazierengehen, Messer zum Schneiden u. dgl.) sowie durch die Konstitution sozialer Verhältnisse. Sachlich-soziale Bedeutungen „stellen eine Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln dar“ (HOLZKAMP, 1995, S. 22). Über Bedeutungen kann ich mich als handelndes Subjekt auf die Welt beziehen und Handlungsmöglichkeiten je nach konkreter Lebenssituation ergreifen oder auch nicht (1995, S. 22).

Im Zentrum der theoretischen Überlegungen von HOLZKAMP steht das Bedeutungskonzept. „Bedeutungen werden als gesellschaftlich produzierte Handlungsmöglichkeiten verstanden“ (LUDWIG & ITTNER, 2019, S. 48). Subjekte können (müssen aber nicht) diese auf Grundlage ihrer je eigenen Interessen umsetzen. Sie stellen eine Verbindungsmöglichkeit zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellem Handeln dar, sie bilden sowohl Ausgangs- als auch Zielpunkt des menschlichen Handelns: Am Beginn von Handlungen begründen sie diese, am Ende werden Bedeutungszusammenhänge in veränderter Form erschlossen oder neu hergestellt (FAULSTICH & LUDWIG, 2004a, S. 15). Bedeutungen helfen dabei, sich in der Welt zu orientieren und sich auf diese zu beziehen. Mit dem Subjektstandpunkt bezieht sich der Mensch auf die Welt und deren Bedeutungsstrukturen, durch Welt- und Selbstbeziehungen kann er die gesellschaftliche Vermitteltheit seines Handelns reflektieren. Der je eigene Standpunkt ermöglicht die Verstehbarkeit durch andere hinsichtlich individueller Teilhabeorientierung, Interessen und Bedeutungszusammenhänge (LUDWIG & ITTNER, 2019, S. 50).

Der Subjektstandpunkt meint keinesfalls Subjektivität bzw. subjektive Innerlichkeit. Diese versteht sich „als nicht kommunizierbare[r] Innerlichkeit, in deren Raum das Subjekt Bedeutungen beliebig setzt und von der aus dann Bedeutungen – weil eben selbst gesponnen – von Anderen nicht verstehbar wären“ (FAULSTICH & LUDWIG, 2004a, S. 14). Subjekte werden als Intentionalitätszentren verstanden, wodurch zwischenmenschliche Begegnung sowie Wahrnehmungsmöglichkeiten erklärbar sind. Die Reziprozität menschlicher Beziehungen beruht auf jener Reflexivität mit der „ich vom Standpunkt meiner Welt- und Selbstsicht den anderen gleichzeitig in

seiner Welt- und Selbstsicht in Rechnung stelle, womit [...] die Ebene einer reflexiven Perspektiven-Verschränkung als Spezifikum menschlicher Sozialbeziehungen erreicht ist“ (HOLZKAMP, 1985, S. 238).

Dieser Subjektstandpunkt ist im pädagogischen Betrachtungsfeld deshalb interessant, weil die Sichtweisen der Lehrer\*innen in den Fokus genommen werden können. Auf empirischer Ebene lassen sich subjektive Teilnahme- und Lernbegründungen ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen setzen. Dadurch ist es im Forschungsprozess möglich, je eigene subjektive Begründungen von Pädagog\*innen hinsichtlich des Teilnehmens und des Lernens zu erfassen und darzustellen.

#### **2.4 Vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs**

Mit der Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Perspektive vollzieht HOLZKAMP einen Übergang von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs. Nicht ein reagierender Organismus steht im Zentrum, sondern ein denkender und handelnder Mensch, der seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern will (FAULSTICH & LUDWIG, 2004b, S. 5). In Bedingtheitsmodellen wird menschliches Handeln und somit auch Lernhandeln auf von außen geprägte Bedingungen/Faktoren beschränkt. Eröffnet wird hierbei eine Gegensätzlichkeit zwischen Innen und Außen, unberücksichtigt bleibt der subjektive Eigensinn (LUDWIG & ITTNER, 2019, S. 47).

Mit der Hinwendung zu einer Sichtweise auf Lernprozesse, die mit Prämissen und Gründen in Verbindung steht, wird Lernen nicht als bedingtes Verhalten auf Basis äußerer Reize, Informationsverarbeitung, Perturbationen u. dgl. beschrieben. Im subjektwissenschaftlichen Sinn ist Lernen nicht von (äußeren) Bedingungen bestimmbar. Subjektive Sinnorientierungen stehen im Mittelpunkt, das Subjekt wird als Intentionalitätszentrum begriffen. Bedingungen erhalten erst durch ein Subjekt relevante Bedeutung. Die Hinwendung zu einem Begründungsdiskurs ermöglicht einen begründungs- und sinnorientierten Blick auf lernende Subjekte. Als Subjekt kann ich mich Bedingungen gegenüber bewusst (so oder anders) ins Verhältnis setzen und je nach meinen Lebensinteressen begründet handeln. Der Begründungsdiskurs ermöglicht in Bezug auf Lernen einen begründungslogischen und verstehenden Zugang, weil je eigene Bedeutungen über gesellschaftliche

Bedingungen und die damit in Zusammenhang stehenden Handlungsbe-  
gründungen in ihrem Sinnzusammenhang rekonstruierbar sind. Mit der Einnahme  
eines Subjektstandpunktes werden in Bezug auf Teilnahme und Lernen Handlungs-  
gründe verstehbar.

In diesem Kontext sei auch auf die Unterschiedlichkeit von zwei Lernmodellen  
verwiesen, die beide in einem sozialen Kontext verortet sind und sich bei  
undifferenzierter Betrachtung ähneln (LUDWIG, 2012, S. 30): Lernen wird bei  
HOLZKAMP (1995) als spezifische Form sozialen Handelns beschrieben, die damit in  
Zusammenhang stehenden Lernbegründungen bewegen sich in Begründungs-  
diskursen und sind deshalb prinzipiell hermeneutisch verstehbar. Eine prinzipielle  
Verstehbarkeit ergibt sich durch die Begründetheit des Handelns, Lernhandlungen  
sind demnach nicht Ausdruck eines bedingten Verhaltens. Davon zu unterscheiden  
ist das Modell des *sozial bedingten Lernens* (BANDURA 1977), wonach individuelles  
Lernen von sozialen Bedingungen beeinflusst wird (vgl. dazu *soziales Lernen*). Die  
beiden Modelle sind in unterschiedlichen Forschungsprogrammen mit unter-  
schiedlichen Erkenntnisinteressen verortet. Während Lernen als spezifische Form  
sozialen Handelns im Begründungsdiskurs auf die Rekonstruktion von sinnver-  
stehenden Aspekten abzielt, wird soziales Lernen im Bedingungsdiskurs  
variablenpsychologisch, z. B. mit Bezug auf Lernstrategie, Motivation, Merkfähig-  
keit, Arbeitsplatzbedingungen etc., beforscht (LUDWIG, 2012, S. 31).

## **2.5 Der Lernbegriff aus subjektwissenschaftlicher Perspektive**

Von einer handlungstheoretischen Position aus betrachtet, wird Lernen mit  
Reflexion, Sinnhaftigkeit, sozialem Handeln und mit dem Lösen von Problem-  
stellungen in Zusammenhang gebracht. Bereits bestehende Bedeutungen werden  
mit neuen Erfahrungen verbunden. Die Lerntheorie von HOLZKAMP (1995) setzt an  
den Erkenntnissen des symbolischen Interaktionismus an, er führt ergänzend den  
Subjektstandpunkt ein und widmet sich darüber hinaus auch der prozesshaften  
gesellschaftlichen Teilhabeerweiterung. Lernen wird verstanden als ein Prozess der  
Selbst- und Weltverständigung, der, ausgehend von Handlungsproblematiken,  
differenzierte Sichtweisen zu Alltagshandlungen entwickelt und in einer Lernschleife

verläuft. Dieser Lernschleife geht die Herauslösung einer Lernproblematik aus einer Handlungsproblematik voran (LUDWIG, 2018, S. 262f).

Der theoretische Lernansatz von HOLZKAMP (1995) geht vom je eigenen Standpunkt handelnder Menschen aus. „Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt“ (1995, S. 21). Dieser Lernbegriff bringt das lernende Subjekt mit seinen gesellschaftlichen Bezügen in Verbindung. Lernen kommt nicht einfach durch Lernanforderungen Dritter zustande (z. B. durch eine Lehrperson), sondern durch einen Akt der Anerkennung einer Lernproblematik. Lernende positionieren sich gegenüber ihrem Alltagshandeln distanziert und versuchen erkannte Differenzen zu überwinden, um nach Bewältigung einer Lernschleife eine verbesserte Handlungsfähigkeit zu erzielen.

FAULSTICH (2013, S. 87) spricht von der Notwendigkeit, soziale Kontexte an Stelle von isolierten einzelnen Individuen ins Zentrum der Betrachtung zu übernehmen. Für Erklärungen und Beschreibungen von Lernen ist die Komplexität körperlicher, sprachlicher und biografischer Situiertheit zu erfassen. Lernen kann verstanden werden als das Überführen von kulturellem Wissen in individuelles Wissen unter Berücksichtigung sowohl kognitiver als auch emotionaler Aspekte. Lernen ist nicht nur kognitive Informationsverarbeitung, sondern immer auch ein individueller Vergleichsprozess von Bedeutungen und Sinnfiguren. Neue Bedeutungshorizonte für je eigene Handlungsinteressen werden versucht zu verstehen. „Lernen impliziert immer einen Vorgriff auf Zukünftiges und gleichzeitig die Irritation von Routinen“ (FAULSTICH, 2005, S. 537). Lernende versuchen problematische Handlungssituationen zu verstehen, es werden verfügbare Bedeutungen und Sinnfiguren mit Situationsmerkmalen im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse verglichen, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Somit ist darunter ein Selbstverständigungsprozess und nicht lediglich kognitive Informationsverarbeitung zu verstehen (LUDWIG, 2004b, S. 140).

### **Handlungsproblematik – Lernproblematik – Lernschleife**

Im Rahmen ihrer Lebensinteressen erleben Menschen in verschiedenen Handlungsvollzügen Handlungsirritationen, zu denen sie sich unterschiedlich verhalten. Sie können der Situation ohne Handlung ignorierend gegenüberstehen, eine Bewältigungshandlung setzen oder durch Ausgliederung einer Lernproblematik diese im Zuge einer Lernschleife lernend überwinden.

HOLZKAMP (1995, S. 182f) unterscheidet bei der Erarbeitung seines subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs, ob Lernen für das Subjekt unproblematisch ist – derartiges Lernen bezeichnet er als inzidentelles Lernen bzw. Mitlernen – oder ob die lernende Überwindung einer Handlungsproblematik im Vordergrund steht – in diesem Fall spricht er von intentionalem Lernen. Eine Handlungsproblematik lässt sich dahingehend beschreiben, dass ein Handlungsvollzug, für den es gute Gründe gibt, so nicht bewältigbar ist und Problemsituationen ausgegliedert werden. Die Handlungsproblematik kann durch das Einbeziehen einer Zwischenphase in den Ablauf einer Handlung zu einer Lernproblematik werden, wenn dadurch deren Lösung erwartet wird. Lernen wird also insofern als eine Handlung spezifiziert, als die ursprünglichen Behinderungen bzw. Widersprüche aufgehoben werden können und danach bessere Grundlagen für die Bewältigung der Handlungsproblematik vorhanden sind. Lernhandlungen sind solange als Lernschleifen ausgegliedert, wie im primären Handlungsablauf unüberwindbare Schwierigkeiten erkannt werden. Während eine Lernschleife andauert, wird die Handlungsproblematik zu einer Bezugshandlung für das Lernen, die im Zuge des Lernfortschritts in einen unproblematischen Handlungsvollzug übergehen kann. Daraus können sich wiederum neue Problematiken ergeben, die möglicherweise wieder Ausgangspunkt für weitere Lernhandlungen sein können. Lernschleifen werden immer dann ausgegliedert, wenn durch Handlungsirritationen je eigene Handlungsfähigkeiten eingeschränkt erlebt und Erweiterungen antizipiert werden.

Menschen übernehmen eine Lernproblematik, wenn diese an je eigene Sinnstrukturen anschließt, somit ist die Übernahme auch ein intimer Akt, in dessen Rahmen für Außenstehende Einblicke in je eigene Sinnhaftigkeiten möglich sind (WULFF & RIHM, 2006, S. 99). Die Ausgliederung eines Lerngegenstandes als Lernproblematik erfolgt auf Grundlage einer subjektiven Befindlichkeit. Im Zuge

einer Diskrepanzerfahrung wird erkannt, dass es etwas zu lernen gibt, was im bisherigen Bedeutungshorizont nicht zugänglich war. Diese Erfahrung, auf Grundlage spezifischer subjektiver Befindlichkeit, liegt sowohl in je eigenen Voraussetzungen begründet als auch in gesellschaftlichen Verhältnissen (LUDWIG, 2000, S. 67f).

Mit einer bestimmten „Haltung (der Distanzierung, Dezentrierung, Aspektierung, etc.)“ (HOLZKAMP, 1995, S. 184) sucht das Subjekt nach Orientierungen, wo es Lernmöglichkeiten gibt (weil es nicht so weiter handeln möchte wie bisher) und kann dadurch bewusst eine Handlungsproblematik als Lernproblematik übernehmen. Es erfolgt also eine Loslösung von einer je eigenen ursprünglichen Handlungsintention sowie eine distanzierte Haltung zu dieser. Dadurch können Schwierigkeiten identifiziert und in weiterer Folge lernend überwunden werden (1995, S. 184).

## **2.6 Subjektive Lernbegründungen, das Begriffspaar expansiv – defensiv**

HOLZKAMP (1995) nimmt eine differenzierende theoretische Qualifikation von Lernbegründungen „in Abhängigkeit davon, wieweit mit der lernenden Realisierung sachlich-sozialer Bedeutungszusammenhänge die lernende Erweiterung/Erhöhung meiner Verfügung/Lebensqualität oder lediglich die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung antizipierbar ist“ vor (1995, S. 190). Er arbeitet in seinen theoretischen Ausführungen Unterscheidungsmerkmale von expansiven und defensiven Lernbegründungen heraus. Expansive Lernhaltungen sind dadurch charakterisiert, dass Lernende im Zuge des Lernprozesses Aufschlüsse über reale Bedeutungszusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten gewinnen, wodurch eine Verbesserung subjektiver Lebensqualität erwartet wird (LUDWIG, 2004a, S. 47). Es muss ein Zusammenhang zwischen dem lernendem Weltaufschluss und erhöhter Lebensqualität durch Verfügungserweiterung antizipierbar sein. Lernanstrengungen und -risiken werden vom lernenden Subjekt motiviert übernommen, neue Bedeutungszusammenhänge können erkannt und damit Handlungsoptionen erreicht werden (HOLZKAMP, 1995, S. 190). „Tiefer gehende Lernprozesse“ (LANGEMEYER & SCHMID, 2017, S. 72) hängen mit expansiven Lerngründen zusammen, sie zeigen eine Verbindung zwischen subjektivem Interesse, Lerngegenstand und subjektivem Bedeutungshorizont. Diese sind in Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen rekonstruierbar. In

diesbezüglich orientierten Forschungsprozessen sind Menschen jedoch nicht als defensiv oder expansiv lernend klassifizierbar, vielmehr sind Probleme im Weltaufschluss darstellbar, um deren Überwindungen zu ermöglichen. Die Frage, ob expansive Lernbegründungen auch tatsächlich zu Expansivität – zu erweiterter Lebensverfügung – führen, kann nicht positiv bestimmt werden, da dies empirisch nicht fassbar ist. „Expansivität in der historisch-konkreten Gesellschaft ist deshalb die Überschreitung jener Verhältnisse, die konkurrierendes Handeln, Selbst- und Fremdschädigung bedingen“ (LUDWIG, 2004a, S. 47). Expansiv zu denken und zu handeln bedeutet, sowohl die eigene Teilhabe als auch die Teilhabe anderer zu verbessern. Dies muss allerdings nicht mit einer dauerhaften Gültigkeit verbunden sein: Selbst wenn ich mich auf einem expansiven Weg befinde und aktuell Teilhabegrenzen überwinde, ist eine spätere Selbst- oder Fremdschädigung nicht auszuschließen.

Defensive Lernhaltungen zeichnen sich durch Lerngründe aus, die nicht im je eigenen Interesse liegen, sie sind mit Zwang verbunden und auch mit dem Ziel Bedrohungen je eigener Weltverfügung abzuwehren. Eine Erhöhung je eigener Weltverfügung/Lebensqualität ist hier nicht antizipierbar, hingegen droht mit Lernverweigerung die Beeinträchtigung der je eigenen Lebensqualität. Es wird ein Lernzwang erlebt und gelernt, weil dadurch ein drohender Entzug über Verfügung durch Machtinstanzen vermieden werden kann. Lebensqualität (HOLZKAMP, 1995, S. 190f). Defensives Lernen beinhaltet Aspekte des Demonstrierens und Vortäuschens von Lernerfolgen wie z. B. Schummeln, Abschreiben, Plagiiere etc. Es ist vor allem in Bereichen identifizierbar, wo keine Übereinstimmung von gesellschaftlich bedingten Lernanforderungen mit je eigenen subjektiven Lerninteressen erkennbar ist und wo nachteilige Konsequenzen wie z. B. sozialer Ausschluss, Reduzierung oder Wegfall von Unterstützung, schlechte Beurteilung, Bloßstellung durch Nichtwissen etc. zu erwarten sind.

Mit defensivem Lernen ist der Versuch verbunden, jener Situation ohne Verfügungs- und Lebensqualitätsverlust zu entgehen, die diese Lernanforderung gestellt hat. Nicht das Eindringen in einen Lerngegenstand ist vordergründig, sondern die Abrechenbarkeit von Lernergebnissen bei spezifischen Kontrollinstanzen. Lernhandlungen werden reduziert und/oder unengagiert vollzogen. Es erscheint unklar,

inwieweit ein Lernprozess für die Bewältigung der Situation notwendig bzw. gefordert ist. Daraus ergibt sich eine „widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung [die] als widerständiges Lernen bezeichnet“ wird (1995, S. 193). Widerständiges Lernen ist dann gegeben, wenn mir der äußere Zwang (der defensive Lerngrund) nicht bewusst ist. Die Bewusstmachung, eine bestimmte Problematik nur defensiv lernend bewältigen zu können, öffnet mir hingegen die perspektivische Möglichkeit, mich entweder dem Lernen zu verweigern oder mich dem Lerngegenstand expansiv begründet zuzuwenden und somit einen „qualitativen Lernsprung“ zu vollziehen (1995, S. 193).

Mit der Unterscheidung hinsichtlich expansiver und defensiver Lernbegründung schafft HOLZKAMP Voraussetzungen für begründungslogische Analysen von Lernproblematiken. Die beiden analytischen Begriffe expansiv und defensiv sind nicht empirisch konzipiert, sie ermöglichen als Begriffspaar das Aufschlüsseln subjektiver Befindlichkeiten und subjektiver Handlungsgründe. Die Begriffe sind keine Gegenpole, innerhalb derer Lernhandlungen quantitativ abgebildet werden. Sie stellen einen heuristischen Rahmen dar, durch den begrenzte und verallgemeinerte gesellschaftliche Teilhabe beschreibbar ist (LUDWIG, 2004a, S. 47f). Aus dem Begriffspaar expansiv – defensiv ist nach HOLZKAMP (1990, S. 37) jedenfalls keine „intersubjektive Typologie“, sondern eine „intrasubjektive Handlungsalternative“ ableitbar, womit die Fokussierung in rekonstruktiven Forschungsvorhaben nicht auf typische Personen, sondern auf typische Begründungsmuster erfolgt.

Lernen ist so gesehen in meinem unmittelbaren Verfügungs- und Lebensinteresse, ich will und muss durch Lernen meinen Zugang zu relevanten Aspekten meiner Lebenswelt erweitern, da ich nur so mit meinem Dasein zurechtkommen und dabei [...] meine Abhängigkeit [...] samt der damit verbundenen Beschränkungen meiner Lebensmöglichkeiten schrittweise reduzieren kann. In diesem Kontext sind meine Lernhandlungen [...] expansiv begründet, d.h. motiviert aus dem Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß [sic], Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität (HOLZKAMP, 1995, S. 445).

Abbildung 3 stellt Lernen als Handlungsprozess grafisch dar. Ausgehend von Handlungsirritationen im Rahmen je eigener Lebensinteressen, können auf Grundlage von Diskrepanzerfahrungen Lernhandlungen expansiv oder defensiv begründet sein.

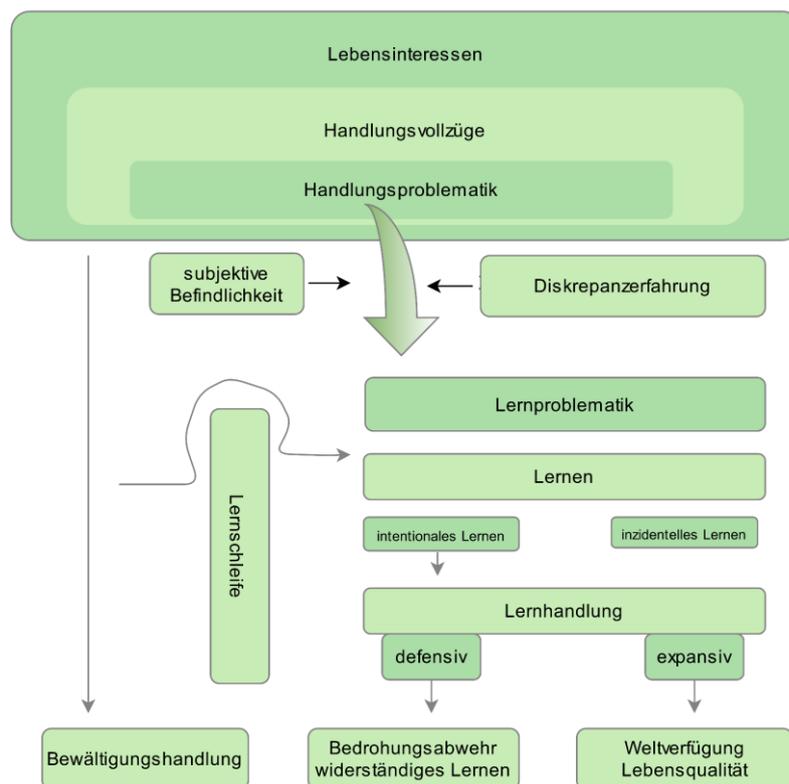


Abbildung 3: Lernen als Handlungsprozess (eigene Darstellung in Anlehnung an FAULSTICH & GRELL, 2003, S. 7)

## 2.7 Lehren und Lernen – Handlungsspielräume für Lehrende und Lernende

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie rückt Lernende ins Zentrum ihrer Theoriedarstellung und kritisiert den Außenstandpunkt, von dem aus z. B. Lehrende über das Lernen anderer (teilweise) verfügen wollen und sich fordernd auf Subjekte beziehen. HOLZKAMPS Kritik setzt, mit Rückbezug auf den machttheoretischen Diskurs bei MICHEL FOUCAULT (1977), am System Schule an. Im Mittelpunkt seiner kritischen Haltung steht die „administrativ verordnete[n] Lehrlernformierung“ (HOLZKAMP, 1995, S. 525).

Dennoch sind die theoretischen Überlegungen HOLZKAMPS, aus der Sicht des Autors, für Pädagog\*innen zumindest in zweifacher Hinsicht wertvoll: Zum einen ermöglichen sie die Entwicklung eines Verständnisses für menschliches Lernen und gleichsam für Nichtlernen, weil mit diesem Zugang je eigene Gründe für Lernhandlungen berücksichtigt werden können. Dieser Aspekt ermöglicht nicht nur Lehrenden, sondern ebenso Forschenden einen verständnisorientierten Blick auf lernende Subjekte. Zum anderen können die eigenen Lernwiderstände und

Lernbegründungen im Kontext expansiver – defensiver Lernhandlungen reflektiert und neue professionelle pädagogische Bedeutungshorizonte erschlossen werden.

Lehren bedeutet nicht automatisch, dass auch gelernt wird. HOLZKAMP (ARNOLD, 2004<sup>5</sup>, S. 31) kritisiert den *Lehrlernkurzschluss*, weil nicht der\*die Lernende das Subjekt von Lernprozessen sei, sondern die Lehrperson, die Lernaufgaben formuliert. Lehrende schaffen Bedingungen und planen Lernprozesse mit Hilfe didaktischer Überlegungen, damit Lernhandlungen gesetzt werden. Solche Arrangements, ohne Einbezug der subjektiven Lerninteressen würden in erster Linie defensives Lernen hervorrufen und tieferes Eindringen in Lerngegenstände verhindern. Es wäre notwendig, „Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (HOLZKAMP, 1996, S. 24). Lernen wird aus subjektwissenschaftlicher Sicht eben nicht von Seiten der Lehrenden betrachtet, sondern vom lernenden Subjekt aus. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass verbessertes Lehren (z. B. im Sinne sogenannter innovativer Lehrmethoden) ohne Berücksichtigung subjektiver Bedeutungshorizonte nicht auch gleichzeitig Lernen ermöglichen bzw. verbessern muss. Dies meint keineswegs, Lehre wäre überflüssig oder nicht notwendig. Ausgehend von den Darstellungen HOLZKAMPS (1995), wäre es die Aufgabe von Lehrer\*innen, zwischen den Interessen von Lernenden und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen zu vermitteln sowie gemeinsam mit den Betroffenen Lernthematiken hinsichtlich dieser Strukturen zu behandeln. Praxeologisch kann dies durch die Aufnahme und Unterstützung von Lerninteressen erfolgen. Lehrende und Lernende entwickeln eine Perspektivenverschränkung im Prozess der Aneignung und Vermittlung. Nicht die Weitergabe von Lehrstoff steht im Vordergrund, sondern die Aneignungsunterstützung und die darin enthaltenen Möglichkeiten von fördernden Interventionen. Aneignungsthemen sind nicht beliebig, sondern abhängig von der kulturellen Entwicklung. Jedenfalls macht eine Differenz zwischen kulturellem und individuellem Wissen Aneignung überhaupt erst nötig (FAULSTICH, 2013, S. 203f). Das Übernehmen einer Lernproblematik von Lernenden durch Lehrende ist Voraussetzung, um eine

---

<sup>5</sup> Dieses Interview mit KLAUS HOLZKAMP († 1995) wurde von ROLF ARNOLD geführt und erstmals 1996 publiziert, eine weitere Publikation erfolgte 2004

unterstützende Haltung für einen erfolgreichen Lernprozess zu entwickeln (WULFF & RIHM, 2006, S. 100). Dies bedeutet jedoch nicht eine ausschließliche Ausrichtung auf Lernbedürfnisse. Vielmehr stehen anschlussfähige Stellungnahmen zu Lernprozessen im Vordergrund, wie z. B. Bestätigungen, Ergänzungen oder die Formulierung von Gegenpositionen. Lernende sollen eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit erfahren können, demnach muss sich „Lehren über die Arbeit am Lerngegenstand in den Sinnstrukturen der Lernenden“ begründen (2006, S. 100). Lerngegenstände haben eine persönliche Bedeutung für Lernende, wenn eine Beziehung zwischen Weltbezügen und dem je eigenen Bedeutungsuniversum hergestellt ist. Dadurch können Lerngegenstände in die Lebenswelten der Lernenden integriert werden und subjektiven Sinn ergeben (GEBHARD, 2005, S. 55).

Lehrende sind hinsichtlich des Subjektstandpunktes insofern gefordert, weil mit dem Einsatz ihrer heuristischen Folie eine Vermittelbarkeit mit den je subjektiven Handlungsbegründungen möglich sein muss. Ihre eigenen Verstehensfolien sind als Gegenhorizonte zu Bedeutungshorizonten von Lernenden zu betrachten und können sowohl in kritische Auseinandersetzungen als auch in beratende Angebote münden (LUDWIG, 2004a, S. 50). Im Zusammenhang mit pädagogischer Beratung hebt LUDWIG (2015, S. 293) die Anliegen Ratsuchender hervor und unterstreicht damit den Subjektstandpunkt. Beratung unterscheidet sich von üblichen Lehrhandlungen, weil diese nicht normative oder pädagogische Zielvorstellungen von Menschen in den Blickpunkt nehmen, sondern deren Lebensinteressen. Beratende arbeiten mit Deutungsangeboten, Ratsuchende legen in diesem Prozess selbst fest, welche Angebote für ihre Selbstverständigung aufgegriffen werden und welche Handlungsmöglichkeiten für sie in Frage kommen. In der Lehre hingegen würde der Lehrende entscheiden, was am Ende des Lernprozesses gekonnt werden soll (2015, S. 296). Die Herausforderungen für Lehrende in Beratungsprozessen bestehen in zweifacher Hinsicht: Zum einen gilt es, sich dem Subjektstandpunkt hinsichtlich seiner Probleminterpretation verstehend zu nähern, zum anderen ist ein Perspektivenwechsel zu vollziehen, um von einer distanzierten Position aus etwaige andere Verstehenszugänge in die Beratung einfließen zu lassen. Die rekonstruierten Differenzen unterstützen die Selbst- und Weltverständigungsprozesse der Ratsuchenden (LUDWIG, 2018, S. 269). In spezifischen

Weiterbildungsformaten unterstützen Berater\*innen z. B. Wissensmanagementprozesse durch Online-Foren. Dabei werden durch beratungsorientierte Bildungsangebote betriebliche Modernisierungsprojekte über zeitliche und räumliche Beschränkungen hinweg begleitet und Handlungsproblematiken von Beteiligten aufgegriffen (LUDWIG, 2002, S. 4). Mittels kooperativem Wissensmanagement sind geeignete Rahmenbedingungen für Lerngruppen möglich, um Lernproblematiken kooperativ auf Grundlage entstehender Perspektivendifferenzen zu behandeln. Mit Methoden der *Fallarbeit* unterstützen Fallberater\*innen den Lernprozess mit Wissen und Erklärungen, sodass neue Sichtweisen auf Fallerzählungen möglich und neue Handlungsoptionen ableitbar werden (2002, S. 7ff).

## **2.8 Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie als theoretische Folie für die Rekonstruktion von Teilnahme- und Lernbegründungen**

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von HOLZKAMP bietet sich in mehrfacher Hinsicht als theoretische Grundlage für diese Untersuchung an: Es werden in der theoretischen Konzeption nur wenige Vorannahmen und kaum normative Festlegungen getroffen. Durch die begriffliche Rahmung abseits von Lernzielen und Lernstrukturen ist ein empirischer Zugang zu Lernen möglich, Subjekte können in ihren gesellschaftlichen Verhältnissen aufgenommen werden. Auf Grundlage der subjektwissenschaftlichen Perspektive sind historisch-konkrete Lernhandlungen rekonstruierbar und werden in weiterer Folge prinzipiell verstehbar. An dieser Stelle sei auf diesbezügliche Arbeiten von LUDWIG (2000), SCHWAB (2005), GRELL (2006), REHFELDT (2012), K. MÜLLER (2015), ITTNER (2017) und RIHM (2018) verwiesen. Darüber hinaus ist der Subjektstandpunkt für die Untersuchung bedeutsam, weil die je eigenen Begründungen der Pädagog\*innen in Bezug auf deren Teilnahme in den Blickpunkt genommen werden können. Mit dieser theoretischen Folie kann zudem ein distanzierter forschender Außenstandpunkt verlassen und gleichsam eine sinnverstehende Forscher\*innenperspektive eingenommen werden, um typische Teilnahme- und Begründungsmuster zu rekonstruieren.

### 3 Forschungsstand

#### 3.1 Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge<sup>6</sup>

Mit der Darstellung des Forschungsstandes soll an die zur Fragestellung passenden Erkenntnisse angeknüpft werden. Die ausgewählten wissenschaftlichen Forschungsergebnisse stellen relevante Aspekte teilnehmer\*innenorientierter Themenfelder, dar. In erster Linie werden zunächst Untersuchungen mit unterschiedlichen Ausprägungen und Erkenntnisansprüchen zusammengefasst, die im Kontext mit Lehrer\*innenfort- und -weiterbildung stehen. Fokussiert werden Teilnahmebegründungen, Motivation, Kooperationen, Transfer, persönlicher Nutzen, Wirksamkeit, Multiplikation u. dgl. Die Überschriften verweisen auf einen mehr oder weniger kleinen Ausschnitt der jeweiligen Forschungsarbeit, sie sind nicht im Sinne einer Ergebniszusammenfassung zu verstehen. In den Ausführungen zum Forschungsstand werden unterschiedliche theoretische und empirische Zugangsperspektiven beleuchtet, im abschließenden Kapitel (3.2) wird in einer zusammenfassenden Darstellung die Relevanz der dargestellten Zugänge und Perspektiven für die vorliegende Forschungsarbeit verdeutlicht.

#### **Weiterentwicklung in fachlichen und methodischen Bereichen ...**

BEHR (2017) untersucht im Rahmen einer Onlinebefragung das Weiterbildungsverhalten in Zusammenhang mit dem Lernhabitus bei 291 Lehrpersonen (davon 56 Grundschulpädagog\*innen) allgemeinbildender Schulen in Rheinland-Pfalz. Die Datenauswertung erfolgt mit einer quantitativen Methode unter Verwendung von univariaten, bivariaten und multivariaten Analysen sowie mittels der Statistik-Software SPSS. Die Studie zeigt, dass der Lernhabitus prädiktiv für die Weiterbildungsteilnahme ist. Die meisten Studienteilnehmer\*innen sehen ihren persönlichen Nutzen in enger Abhängigkeit zur Lehrtätigkeit der Dozierenden. Ein Drittel gibt an, wertvolle Anregungen von Kolleg\*innen aus dem Teilnehmer\*innenkreis in den Pausen der Veranstaltungen zu erhalten. Ebenso ist ein Drittel der Ansicht, Fortbildungen bringen mehr als das Studium in der Phase ihrer

---

<sup>6</sup> Teile dieses Kapitels sind bereits veröffentlicht (vgl. dazu RABACHER, 2020b).

Ausbildung (2017, S. 185). Signifikante Korrelationen sind zwischen einer Funktionsübernahme an der Schule und der Weiterbildungsteilnahme feststellbar. Jede zweite Lehrperson, die eine spezielle Funktion übernimmt, besucht mehrmals im Jahr Weiterbildungen. Im Berufsfeld zufriedenerer Lehrer\*innen nehmen signifikant öfters teil als unzufriedene. Die Frage nach den Teilnahmebegründungen ergibt, dass sich fast 90 % im fachlichen und methodischen Bereich weiterentwickeln möchten. Zirka drei Viertel geben an, die Stärkung ihrer Fähigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit ihren Schüler\*innen wäre teilnahmebegründend. Für ebenso viele sind die laufenden Veränderungen im Lehrberuf und die damit in Zusammenhang stehenden Adaptierungsmöglichkeiten wichtig (2017, S. 182). Zwei Drittel der an der Studie teilnehmenden Pädagog\*innen kommunizieren mehrmals pro Woche im Kolleg\*innenkreis über fachliche oder unterrichtsrelevante Themen. Jede dritte Lehrperson tauscht regelmäßig (einmal pro Woche) Unterrichtsmaterialien in der Kolleg\*innenschaft aus. Monatlich erprobt ein Drittel der Lehrpersonen neue Unterrichtsmethoden (2017, S. 257). Lernen im Kollegium und der kollegiale Austausch stellen eine wichtige berufliche Bedeutung für die Studienteilnehmer\*innen dar (2017, S. 266).

Um verschiedene Typen des Lernhabitus zu identifizieren, können sechs Lernhabituscluster gebildet werden (2017, S. 254f): Der lernvertraute-freudige Habitus: Hier finden sich Menschen, die bereits als Kinder eine positive Beziehung zu Lernen aufgebaut haben, sie lernen gerne mit anderen und lassen sich von Kolleg\*innen sowie von Dozierenden unterstützen. Der planende-autodidaktische Lernhabitus: Dieser Habitus ist charakterisiert durch enge Bezüge zu Struktur und Reflexion. Lernen wird weniger mit Freude verbunden, eher mit Zwängen, die Aneignung von Theorie und Fachwissen steht im Vordergrund. Der lebensbewältigende-lernfremde Habitus: Lernen ist eng mit den eigenen Erfahrungen verbunden, frühere familienbezogene Lernerfahrungen sind eher negativ, Unterstützung in Gruppen wird gerne angenommen. Der lernvertraute-intuitive Lernhabitus: Lernen erfolgt eher unstrukturiert, spontan und wird als notwendige Pflicht angesehen. Während in den jüngeren Lebensjahren die eigene Familie schulische Lernprozesse unterstützt, werden später eher Lernvermeidungsstrategien angewendet. Der theorieorientierte-freudige Lernhabitus: Es wird immer schon gerne – hauptsächlich allein – gelernt, theoretische Wissensaneignung steht

im Vordergrund, weniger im Fokus stehen die eigene Persönlichkeitsbildung im Kontext mit Lernen und praktische Kompetenzen. Lernhandlungen sind eher unvorbereitet, unstrukturiert und unreflektiert. Der lernfremde-lustlose Lernhabitus: Lernen ist seit der Kindheit negativ konnotiert und orientiert sich eher an Theorie und Fachwissen. Es wird eher ungern gelernt und nur, wenn es unbedingt notwendig ist.

### **Neugierig, was da Neues kommt ...**

JOHANNMEYER, CRAMER und DRAHMANN (2019, S. 53ff) fragen im Rahmen einer paper-pencil-basierten Befragung nach Motivation, Erwartungen, Nutzen, Transfermotivation und kollegialen Aspekten bei Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen in Baden-Württemberg. Bei 66 Lehrveranstaltungen werden insgesamt 865 Personen jeweils zu Beginn und am Ende befragt. Etwa ein Fünftel der teilnehmenden Lehrpersonen unterrichtet an einer Grundschule. 20 Items werden auf einer vierstufigen Likert-Skala von den Teilnehmer\*innen eingeschätzt, die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt über deskriptive Analysemethoden. 65 % der Pädagog\*innen geben an, mit der Teilnahme ihre persönliche Neugierde zu befriedigen, 95 % möchten sich mit neuen Themen beschäftigen. 49 % erwarten durch die Teilnahme eine höhere Qualifikation für eine Funktionsstelle oder für besondere berufliche Aufgaben vorgesehen zu sein. 91 % möchten ihre eigene Unterrichtspraxis verbessern, fast ebenso viele erwarten sich mehr über Lehr- und Lernmethoden zu erfahren. Mit anderen Lehrkräften zu lernen, stellt für 70 % eine Teilnahmebegründung dar, fast jede\*r Zweite gibt an, gerne Menschen mit ähnlichen Interessen kennen zu lernen. 45 % führen an, durch ihre Teilnahme eine Anforderung der Schule erfüllen zu müssen, die Ermutigung durch Kolleg\*innen nennen 26 % als Begründung zur Teilnahme. 71 % der Befragten können es kaum erwarten, nach Abschluss der Veranstaltung das Gelernte in ihrer Berufspraxis auszuprobieren. Für 85 % würde das Gelernte das jeweilige berufliche Handeln beeinflussen, geringfügig mehr sind bestrebt, die Fortbildungsthemen in ihr unterrichtliches Handeln einzubringen. Ebenso viele sind der Ansicht, von der Teilnahme im künftigen Schulalltag zu profitieren. Die Frage nach der beabsichtigten Multiplikation der Inhalte ist mit drei Einstufungen (nein, vielleicht, ja) zu beantworten. Sie zeigt eine deutliche Tendenz in Richtung informelle

Weiterleitung: 86 % würden Fortbildungsinhalte im Rahmen informeller Gespräche kommunizieren, 32 % geben an diese schulintern zu multiplizieren, 28 % würden dies vielleicht tun. Zwei Drittel stellen ihre Fortbildungsunterlagen zur Verfügung, fast ein Viertel lehnt dies kategorisch ab.

### **Selbstbestimmung, Mitgestaltung, Unabhängigkeit ...**

Im Rahmen einer Untersuchung von Lehrer\*innen für Chemie bei einem nicht verpflichtenden und auf die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtsfaches abzielenden fortbildungsbegleitenden Schulinnovationsprojekts, gehen SCHELLENBACH-ZELL und GRÄSEL (2010, S. 464ff) der Frage nach, mit welchen Strategien es Pädagog\*innen gelingt, ihre Motivation über längere Zeit aufrecht zu erhalten und ihre Volition zu stützen. Der zugrunde liegende Handlungsprozess wird in zwei unterschiedlichen Phasen betrachtet: Von Bedeutung sind zum einen die Beteiligungsentscheidung (motivationale Phase) und zum anderen die Projektmitwirkung (volatile Phase). Die Autoren stützen sich dabei auf das Rubikon-Modell von HECKHAUSEN und GOLLOWITZER (HECKHAUSEN, 1989) mit besonderer Berücksichtigung der Teilbereiche Selektions- und Realisationsmotivation. Um die Motivation zu analysieren, wird auf die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) zurückgegriffen, in der mehrere Bereiche motivationaler Regulationsstile herausgearbeitet sind. Selbstbestimmte Motivation ist demnach abhängig von den zugrunde gelegten Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung. 125 Lehrer\*innen werden zu ihren Teilnahmemotiven befragt, wobei von drei Skalen zur Motivation ausgegangen wird: Kontrollierte Motivation (extrinsische Gründe wie z. B. die Nahelegung der Teilnahme durch die Schulleitung), selbstbestimmte Motivation (autonome und intrinsische Motivation) und volatile Selbstregulation. Weitere Skalen zur Motivationskontrolle und für die Erfassung von metakognitiven Strategien (Planung, Monitoring, Evaluation) ergänzen die Befragung. Die Autorinnen verwenden zur Datenauswertung ein regressionsanalytisches Verfahren. Im Studienergebnis wird mit Hinblick auf länger andauerndes Engagement festgehalten, dass sowohl metakognitive Strategien als auch solche zur Motivationskontrolle von Bedeutung sind. Selbstbestimmte Motivation ergibt sich besonders deshalb, weil es den Pädagog\*innen möglich ist, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Parallel dazu nimmt die kontrollierte

Motivation, z. B. das Interesse der Schulleitung oder ein Pflichtgefühl, ab. Der volitionale Bereich wird insbesondere durch Möglichkeiten der Planungsstrategie und Evaluation positiv beeinflusst. Die Bewertung eigener erledigter Arbeiten und konsequente Ableitungen für künftige unterstützt die Selbstregulation. Große Bedeutung hat die Bewusstmachung des eigenen Lernzuwachses. Die Bewertung durch Menschen aus dem beruflichen Umfeld (Schulaufsicht, Kolleg\*innenschaft) scheint insofern wichtig zu sein, als damit das eigene Ansehen positiv verändert und/oder fremde Erwartungshaltungen erfüllt werden können. Diese Bewusstmachung kann auch zur Erhöhung kontrollierter Motivation beitragen. Monitoring dürfte deshalb eine wichtige Strategie sein, weil die Pädagog\*innen dadurch Unabhängigkeit und Kompetenz erfahren, die zu Selbstbestimmtheit beitragen können. „Die Gründe für eine Beteiligung am Projekt liegen damit stärker im Selbst, als außerhalb des Selbst“ (SCHELLENBACH-ZELL & GRÄSEL, 2010, S. 475). Lernstrategien sind für die Pädagog\*innen deshalb von Relevanz, weil längere Fortbildungsmaßnahmen zur Entwicklung der Fachkompetenz beitragen ebenso wie zu Motivation und Volition im Sinne professioneller Kompetenz.

### **Praxis, Austausch, Reflexion ...**

ANDREITZ (2018, S. 133ff) analysiert in einer Mixed-Methods-Studie die Motive hinsichtlich der Auswahl von Fortbildungsangeboten von PFL<sup>7</sup> Lehrgangsteilnehmer\*innen an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt, unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993). An der Studie nehmen 108 Lehrer\*innen teil, davon 28 % Primarstufenpädagog\*innen. Die Ergebnisse der Online-Fragebogenanalyse vor Beginn des Lehrgangs zeigen, dass die Lehrpersonen in hohem Maße autonom reguliert und selbstbestimmt sowie in geringem Maße kontrollorientiert motiviert waren. Dies ist auch auf die freiwillige Teilnahme ohne Schulleitungszuteilung zurückzuführen. Die Auswertung von 22 Interviews auf Basis der strukturierenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015) ergibt, dass die inhaltliche Erwartungen mit eigenen Interessenslagen in Zusammenhang stehen: Praxisorientiertheit und praktischer Nutzen sowie

---

<sup>7</sup> Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer\*innen – Lehrgang an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt über vier Semester. Die Absolvent\*innen beraten fachbezogen im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Austauschmöglichkeiten unter Kolleg\*innen werden ebenso als Merkmale genannt wie Reflexionsanregung und ökonomische Gesichtspunkte (Aufwand und Nutzen). Die Studienautorin merkt an dieser Stelle an, dass kognitive Prozesse der Kosten-Nutzen-Kalkulation unter dem Aspekt der Selbstbestimmungstheorie keine Berücksichtigung finden (ANDREITZ, 2018, S. 150).

### **Veränderte Handlungsfähigkeit führt zu Lernerfolgen bei Schüler\*innen ...**

LIPOWSKY (2010) erstellt ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Fortbildungswirksamkeit, in dem sowohl individuelle als auch didaktische, strukturelle und kontextuelle Faktoren Berücksichtigung finden. Dieses Angebots-Nutzungs-Modell beschreibt, wie Lehrpersonen Bildungsangebote wahrnehmen und nutzen, welche unterrichtsrelevanten Anregungen aufgenommen werden, sowie die Beeinflussungsrelevanz auf Schüler\*innenseite. Von Bedeutung für wirksame Lehrer\*innenfortbildung sind einerseits strukturelle Komponenten wie Zeitfaktoren, Fortbildungsformate, Expertise von außen, andererseits inhaltliche und didaktische Bezüge wie z. B. der fachdidaktische Fokus, schüler\*innenorientierte Lernprozesse, fachbezogene Konzepte und diagnostische Kenntnisse (2010, S. 52ff). Der Autor verortet die Reichweite von Fortbildungswirkungen auf vier Ebenen: Ebene 1 umfasst die Einschätzungen der Teilnehmer\*innen in Bezug auf das Angebot. Hohe Akzeptanz ist dann feststellbar, wenn es möglichst nahe an der Unterrichtsrealität erscheint und Mitgestaltungs- sowie Austauschmöglichkeiten vorgefunden werden. Professionelle und kompetente Lehrende sowie angenehme atmosphärische Bedingungen tragen ebenso zu positiven Einschätzungen bei. Ebene 2 beinhaltet Identifizierungen von Veränderbarkeiten hinsichtlich kognitiver Faktoren wie etwa subjektive Überzeugungen und für berufliches Handeln kontextbezogenes Wissen (z. B. aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Diagnostik). Auf Ebene 3 werden Veränderungen im unterrichtlichen Handeln mit Fortbildungsmaßnahmen in Verbindung gebracht: Mit Videoanalysen, Schüler\*innenbefragungen oder Tagebuchaufzeichnungen sollen die Zusammenhänge zwischen Interventionen und veränderten Unterrichtsbedingungen untersucht werden. Die Ebene 4 nimmt die Veränderungen auf Schüler\*innenseite in den Fokus und widmet sich dem Lernverhalten, dem Lernerfolg und der Motivationsentwicklung.

LIPOWSKY, RZEJAK und DORST (2011, S. 39f) untersuchen die erlebte Wirksamkeit veränderter Handlungsfähigkeit bei Grundschullehrer\*innen in Nordhessen. Im Mittelpunkt einer mehrmonatigen Fortbildung stehen Förderaktivitäten im Bereich des narrativen Schreibens. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Sichtbarmachung der Zusammenhänge zwischen den Aufgabenformulierungen durch die Lehrperson und den Schreibergebnissen der Schüler\*innen. Die Dozierende der Fortbildungsveranstaltung projiziert ein Video von sich in einer Unterrichtssituation und zeigt darin ein zur Geschichtenerzählung aufforderndes Bild. Sie weist ihre Schüler\*innen an, sich zunächst auf das Bild zu konzentrieren und danach auf Grundlage der Betrachtung eine Geschichte darüber zu erzählen. Lediglich einige wenige Kinder können diese Aufgabe erfüllen, der Intention im Sinne einer Hinführung zu einem erzählenden Handlungsverlauf wird nicht entsprochen. Daraufhin ändert die Lehrerin ihre Fragen und konfrontiert die Kinder mit je eigenen Zugängen, indem sie dazu auffordert, sich vorzustellen, wer man selbst im Bild sein möchte, was man erlebt und wie die Geschichte ausgehen könnte. Die Darstellungen der Kinder sind daraufhin umfangreicher, besser ausformuliert und differenzierter in der Erzählung. In weiterer Folge setzen die Fortbildungsteilnehmer\*innen die jeweiligen veränderten Fragen und Antworten der Schüler\*innen ins Verhältnis zueinander, sie betonen dabei ihre pädagogische Steuerungsfunktion. Nach der Lehrveranstaltung versuchen die Lehrer\*innen im eigenen Unterricht veränderte Fragestrategien und diskutieren bei der nächsten Zusammenkunft ihre Erfahrungen damit. Sie gelangen zur Erkenntnis, dass verändertes pädagogisches Handeln im Sinne adaptierter Fragestellungen positive Wirkungen auf die Ausführungen ihrer Schüler\*innen zur Folge haben. LIPOWSKY und RZEJAK (2018, S. 47) vermuten, dass sich Lehrer\*innen als wirksam erleben, wenn sie ihr unterrichtliches Handeln in positiven Bezug zum Lernverhalten ihrer Schüler\*innen setzen. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie würde sich dadurch die intrinsische Motivation hinsichtlich der Teilnahme erhöhen. Es steigert die Anstrengungsbereitschaft, Inhalte aus Fortbildungen im unterrichtlichen Handeln einzusetzen bzw. auszuprobieren. Diese Erfahrungen können Überzeugungen im Lehr-Lernkontext verändern. Ein Wirksamkeitsgefühl dürfte besonders dann deutlich sein, wenn Teilnehmer\*innen meinen, ihre Handlungsfähigkeit selbst und mit einfachen Möglichkeiten beeinflussen zu können.

### **Seminarunterlagen und Wertevermittlung ...**

MUSIL (2017) fragt nach Wirkungsvermutungen und Nachhaltigkeit sowie danach, welche Rolle das Fortbildungsformat bei Lehrgangsteilnehmerinnen<sup>8</sup> im deutsch-österreichischen Projekt MiT/JiP<sup>9</sup> spielt. Sie stützt sich in ihrer Untersuchung auf das Konzept der vier Wirkungsebenen von KIRKPATRICK (2006) sowie auf die Ausführungen von LIPOWSKY (2009) hinsichtlich der fortbildungsrelevanten Wirksamkeit und Nachhaltigkeit. Die Autorin führt ein halbes Jahr nach der letzten Weiterbildungsveranstaltung sechs halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit Volksschullehrerinnen und wertet diese inhaltsanalytisch nach MAYRING (2008) aus. Sie trifft Aussagen zu den Wirkungsebenen zwei bis vier (Lernzuwachs, Verhaltensveränderung und Schüler\*innenentwicklung), die Wirkungsebene eins (unmittelbare Reaktion) bleibt ohne Bezug. Im Bereich der Nachhaltigkeit zeigt sich, dass die Lehrgangsteilnehmerinnen auf den drei untersuchten Wirkungsebenen Veränderungen wahrgenommen haben. Als veränderungsdeterminierend werden die Vorerfahrungen der Pädagoginnen und deren Reflexionsfähigkeiten genannt. Unterstützend wirkt dabei eine professionelle Lerngemeinschaft, Einflüsse auf die zweite bzw. dritte Wirkungsebene sind nicht eindeutig. Das Beziehen von Seminarunterlagen und pädagogische Praktika sind von hoher Bedeutung im Kontext eigener Verhaltensänderungen. Einen Zusammenhang zwischen dem Fortbildungsformat und der vierten Wirkungsebene stellt die Autorin nicht fest. Die Veränderungen im Bewusstsein und Verhalten weisen laut Autorin auf die Eingliederung der im Lehrgang vermittelten Werte in die eigenen Wertesysteme der Lehrerinnen hin. MUSIL (2017, S. 78) schließt daraus, dass die Art und Weise der Workshopgestaltung zu einer sinnstiftenden und selbstbestimmten Wahrnehmung durch die Teilnehmerinnen führt. Im Bereich der Teilnahmemotivation hält sie fest, dass fünf Interviewpartnerinnen nicht intrinsisch motiviert gewesen wären. Sie bringt dies mit einem Dilemma in Zusammenhang, wonach längerdauernde

---

<sup>8</sup> Teilnehmende an dieser Studie waren ausschließlich weibliche Lehrende

<sup>9</sup> Im Projekt MiT – JiP (Mädchen in die Technik – Jungen in die Pädagogik) wird im Rahmen einer Kooperation der Johannes-Kepler-Universität Linz und der Universität Passau die Erweiterung der geschlechterorientierten Studienwahl verfolgt. Im Fokus steht die geschlechterunabhängige Interessensförderung der Schüler\*innen in technischen und sozialen Bereichen.

Fortbildungsformate die Zeitressourcen der Pädagoginnen belasten und mit aufwändigen Tätigkeiten (z. B. Reflexionen) verbunden sind.

### **Schulübergreifende Lerngruppen verbessern die kollegiale Zusammenarbeit in der Schule ...**

GRÄSEL, FUSSANGEL und PARCHMANN (2006) vergleichen in einer Studie 30 Lehrpersonen einer mindestens zweijährigen schulübergreifenden Lerngemeinschaft mit 39 Lehrpersonen, die an zwei kurzen Workshops mit einer dazwischenliegenden Erprobungsphase teilnehmen. Die Pädagog\*innen unterrichten in Gymnasien und Gesamtschulen, Untersuchungsgegenstand sind die Erfahrungen im Bereich der innerschulischen Kooperation. Ergänzend wird ein Vergleich der Überzeugungen zu drei kooperationsrelevanten Dimensionen angestellt: Nutzen, hindernde Faktoren und Forderungen für künftige Möglichkeiten. Beide Gruppen werden zu Beginn der Fortbildungen mit einem Fragebogen zu ihren Erfahrungen hinsichtlich schulischer Kooperationen befragt. Am Ende werden Leitfadeninterviews mit dem Fokus auf schulinterne Zusammenarbeit durchgeführt. Die Auswertung erfolgt auf Grundlage der strukturierenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2003) mit einem deduktiven Kategorienmodell. Nach einer qualitativen Auswertung der Interviews werden die Ergebnisse quantitativ dargestellt, um daraus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der beiden Gruppen sichtbar zu machen. In der Kategorie Kooperationserfahrungen nennen beide Gruppen die fachliche Zusammenarbeit als einen möglichen Kooperationsbereich (40 % der Workshopgruppe und 70 % der Lerngemeinschaft). Eine inhaltliche Differenzierung besteht darin, dass die Workshopteilnehmer\*innen darunter in erster Linie die Weiterleitung von Unterlagen und fachbezogene Tipps angeben; die andere Gruppe stellt fachorientierte Diskussionen, gemeinsame Planungen und gegenseitige Beratungen in den Vordergrund. Die Kategorie Nutzen der Kooperation wird in beiden Gruppen in Form von Abstimmung zum unterrichtlichen Handeln thematisiert. Als Begründung werden einerseits die Koordinierung im Angebot des Unterrichts und andererseits die schulinterne Einheitlichkeit identifiziert. Arbeitsentlastung als Nutzen von Kooperationen wird ebenso von beiden Gruppen im positiven Sinne angegeben. 21 % der Workshopgruppe führen dies ins Treffen und begründen ihre Einschätzung mit der gewonnenen Zeitersparnis und mit der geringeren Belastung auf Grund von

Materialaustausch sowie mit dem verminderten Aufwand beim Vorbereiten (wenn z. B. Parallelklassen unterrichtet werden). Einzelne Aspekte der Arbeitsaufteilung werden nicht angesprochen. 43 % der Lerngemeinschaftsgruppe sehen den Grund ihrer Arbeitsbelastung durch die intensive wechselseitige Unterstützung bei vorbereitenden Tätigkeiten. Die Arbeitsteilung kommt in dieser Gruppe stärker zum Ausdruck. Als hindernde Faktoren führen beide Gruppen eine nichtvorhandene gemeinsame Zielfindung auf Grund unterschiedlicher Unterrichtsstile und spezifisch notweniger Unterrichtsvorbereitungen an. Freiwilligkeit gilt als eine notwendige Grundlage und würde gegen eine Anordnungskultur sprechen. Mehrarbeit hemmt ebenso die Kooperationsbereitschaft, die Lerngemeinschaftsgruppe führt hier differenziertere Begründungen an wie z. B. mangelnde sinnorientierte Arbeitsteilung in Zusammenhang mit der Arbeitsorganisation und den erfahrenen Mehraufwand im Vergleich zur Einzelarbeit. Was künftige Kooperationen betrifft, wünschen sich deutlich mehr Pädagog\*innen der Lerngemeinschaftsgruppe stärkeren fachspezifischen Austausch. Verbesserungen von strukturellen Aspekten (engere organisatorische und kommunikative Designs), nennen hauptsächlich Lehrer\*innen der Vergleichsgruppe. Nach Ansicht der Autorinnen lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass schulübergreifende Lerngemeinschaften auch Kooperationen am jeweiligen Schulstandort verbessern können.

### **Nach einer Fortbildung tauscht man sich aus ...**

RICHTER und PANT (2016) beforschen in einer repräsentativen Umfrage 1015 Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 hinsichtlich ihres Kooperationsverhaltens. Es stellt sich heraus, dass mehr als 90 % die Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen und außerschulischen Einrichtungen (u. a. Vereine) für wichtig halten. Etwa 60 % tauschen sich inhaltlich mit Kolleg\*innen aus und bieten ihre Unterrichtsmaterialien an. Komplexere Kooperationen auf Basis gemeinsamer Planungstätigkeiten finden jedoch nur mehr bei 20 % der Befragten statt. Lehrende, die freudvoll unterrichten, berufliche Zufriedenheit aufweisen und sich selbst als kompetent erleben, kooperieren öfters. Es zeigt sich, dass Kooperationen stärker – im Sinne von zeitintensiver und häufiger – eingegangen werden, wenn die Anzahl der Schüler\*innen mit Förderbedarf zunimmt. Jene Lehrer\*innen, die nach ihrem Unterricht längere Zeit an ihrem Arbeitsplatz verbringen, investieren auch mehr Zeit für Kooperationen.

### **Transfer in unterrichtliche Handlungsfelder ...**

VIGERSKE (2017) geht triangulierend in einem Evaluierungsprojekt<sup>10</sup> der Frage nach, ob und wie im Rahmen von Lehrer\*innenfortbildungen Transferhandlungen in das System Schule stattfinden. Die Datengrundlage bilden leitfadengestützte Interviews mit 41 Lehrer\*innen und 26 Schulleiter\*innen aus unterschiedlichen Schultypen (davon insgesamt 15 aus dem Grundschulbereich). Im Zuge der Auswertung der Interviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) werden Transfer-Einflussfaktoren identifiziert. In der Kategorie individuelle Einflussfaktoren haben die Motivation, die persönliche Einstellung gegenüber Neuem sowie die möglichst zeitnahe Verwertungsmöglichkeit im Unterricht einen positiven Einfluss auf Transferhandlungen. Bei den internen Einflussfaktoren wirken sich der kollegiale Austausch, die gemeinsame Umsetzungsmöglichkeit und die gemeinsame Teilnahme mit Kolleg\*innen ebenso förderlich aus wie auch die Unterstützung durch die Schulleitung. Negativen Einfluss haben ungenügende infrastrukturelle Komponenten in Bezug auf Räumlichkeiten, Unterrichtsmaterialien oder mangelnde finanzielle Bedeckung. Im Rahmen der externen Einflussmöglichkeiten haben Praxisorientiertheit, Anwendbarkeit, Reflexionsmöglichkeiten und schriftliche Unterlagen positiven Einfluss auf den Transfer der Lehrveranstaltungsinhalte in das unterrichtliche Handeln. VIGERSKE (2017) ergänzt eine quantitative Studie (Längsschnittuntersuchung), um den Transfer von Lehrveranstaltungsinhalten in das Schulsystem darzustellen. Nach 182 Fortbildungsveranstaltungen werden insgesamt 2236 Fragebögen ausgewertet: 77 % der Lehrer\*innen nehmen Lehrveranstaltungsinhalte innerhalb der ersten sechs Monaten in ihr unterrichtliches Handeln auf und betrachten die unterrichtspraktischen Anwendungsergebnisse als sinnvoll. Auf Basis der vorgelegten Untersuchung wird ein dreistufiges Transfermodell entwickelt, das die Transferqualität beschreibt und eine Messbarkeit – von der einfachen Anwendung bis hin zur Weiterentwicklung erlebter Fortbildungsinhalte – ermöglicht.

---

<sup>10</sup> Evaluation der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrer\*innenfortbildungen im Land Baden-Württemberg

### **Multiplikator\*innen und die eigene Unterrichtspraxis ...**

Mit dem beruflichen Selbstverständnis von Grundschullehrer\*innen, die gleichzeitig als Multiplikator\*innen<sup>11</sup> wirken, haben sich FRITZSCHE, SCHULER und WITTMANN (2019) auseinandergesetzt. Sie fragen nach deren Professionsverständnis und danach, in welcher Beziehung die beiden von ihnen ausgeübten Funktionen stehen. Die Datenerhebung erfolgt mittels halboffener Leitfadeninterviews, die Ergebnisse werden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet und in weiterer Folge Muster über das berufliche Selbstverständnis herausgearbeitet. Befragt werden 15 aktive Multiplikator\*innen für Mathematik. Alle Befragten sehen sich hauptsächlich als Lehrer\*in oder Schulleiter\*in und in zweiter Linie als Fortbildner\*in. Diese Priorisierung drückt sich auch durch das Ausmaß der für beide Arbeitsbereiche jeweils aufgewendeten Arbeitszeit aus. Eine Abgrenzung zu Hochschuldozierenden wird bei fast allen deutlich. Eigenes unterrichtliches Handeln als Basis für die Fortbildungstätigkeit wird als wichtiger Aspekt im Selbstverständnis der Interviewpartner\*innen identifiziert. Eine Ausübung der Tätigkeit als Multiplikator\*in, ohne selbst zu unterrichten, ist für die Befragten kaum vorstellbar. Sie identifizieren sich in hohem Maß mit den Vorstellungen der Teilnehmer\*innen ihrer Lehrveranstaltungen, berücksichtigen deren Wünsche und bearbeiten deshalb konkrete Beispiele für den Einsatz im Unterricht. Die Neigung, kooperatives Verhalten anzuregen (im Sinne eines Erfahrungsaustausches während der Fortbildungsveranstaltung), findet sich ebenso im Selbstverständnis wieder, wie der Blick auf den Lehr-Lernkontext.

### **Funktionen in der Schule fördern informelles Weiterlernen ...**

KUNZ HEIM und RINDLISBACHER (2009) zeigen anhand eines Strukturgleichungsmodells in einer Schweizer Studie auf, dass „berufsbezogene Merkmale [...] einen hohen Einfluss auf das informelle Weiterlernen“ haben (2009, S. 514). „Die Lernanlässe des informellen Lernens [...] werden von den beteiligten Lehrpersonen selbst organisiert und geleitet“ (2009, S. 498). Die Autorinnen stellen fest, dass sich

---

<sup>11</sup> Multiplikator\*innen sind im Verständnis der Studienautor\*innen Pädagog\*innen, die (in Baden-Württemberg) an Schulen unterrichten sowie im Fortbildungsbereich planend und lehrend tätig sind.

informelles Weiterlernen durch die Anzahl der Spezialfunktionen<sup>12</sup> „voraussagen“ lässt (2009, S. 514). Direkte Effekte zeigen sich in drei Dimensionen informellen Lernens: pragmatische, individuelle und kommunikative Aktivitäten. Hinsichtlich der Bedeutung der Spezialfunktionen wird festgehalten, dass sich die damit verbundene zusätzliche Verantwortung positiv auf das Kompetenzselbstkonzept und auf alle drei Dimensionen auswirkt. Lehrer\*innen, die sich in einem Umfeld funktionierender Praxismgemeinschaften bewegen, sind motivierter beim Weiterlernen und treten in Austausch mit Kolleg\*innen, wodurch nicht nur gemeinsame Arbeitsunterlagen erstellt werden, sondern auch Kompromisse hinsichtlich der eigenen Unterrichtsgestaltung getroffen werden.

### **Von unbewussten Motiven und unausgesprochenen Begründungen ...**

Die Beforschung von Teilnehmer\*innen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung hat bereits längere Tradition. Schon die in den 1950er Jahren erschienene Hildesheim-Studie und die in den 1960er Jahren veröffentlichte Göttinger-Studie beschäftigen sich mit Motiven und Einstellungshintergründen in der Erwachsenenbildung (SCHRÖDER, 1976, S. 19ff). Untersucht werden neben Bildungsvorstellungen auch Teilnahmebegründungen, Teilnehmer\*innenerwartungen und Bedingungen, unter denen Erwachsene in Weiterbildungsprozesse eintreten. In beiden Studien wird deutlich, dass die Teilnehmer\*innen dann Bildungsangebote in Anspruch nehmen, wenn damit berufliche Weiterbildung und persönlicher Nutzen verbunden sind. Lokalstudien, die direkt an diese beiden Studien anknüpfen, beschäftigen sich intensiver mit der Frage nach den Motiven und der Motivation. In den Ergebnissen wird dargelegt, dass Motivationen und Anregungen für Erwachsenenbildungsprozesse erst zu schaffen seien. Im Gegensatz dazu seien Lernprozesse in Schulen lediglich durch Motivation zu unterstützen. Die Wahl von beruflichen Kursangeboten hängt nicht zwangsläufig nur mit dem Streben nach betrieblichem Aufstieg zusammen, sondern auch mit der Erwartung, den beruflichen Anforderungen weiterhin zu entsprechen. SCHRÖDER erkennt bereits in den 1970er Jahren jene Schwierigkeiten, die mit Befragungen in Hinblick auf die Ermittlung von

---

<sup>12</sup> Unter Spezialfunktionen sind von Lehrer\*innen zusätzlich übernommene Aufgaben zu verstehen: Stundenplangestaltung, Sachverständigentätigkeit für die Gesundheitsförderung, Organisationsverantwortlichkeit für Festivitäten und dgl. (KUNZ HEIM & RINDLIBACHER, 2009, S. 106)

Motivationsstrukturen verbunden sind: „Motive können vielfach unbewußt [sic] bleiben oder die tatsächlichen Beweggründe können bei den Antworten der Befragten nicht gesagt werden“ (1976, S. 23).

Im Zentrum dieser Untersuchung stehen Teilnahme- und Lernbegründungen von Pädagog\*innen in Weiterbildungsprozessen. Deshalb liegt der Schwerpunkt auf Forschungsbeiträgen mit Bezug zu Lehrer\*innenfort- und -weiterbildung. Ergänzend sind Untersuchungsfelder der Erwachsenenbildung von Interesse, die, über diesen Bereich hinaus, mit Forschungsergebnissen zur Darstellung des Forschungsstandes beitragen, denn im wissenschaftlichen Diskurs ist die Weiterbildung von Lehrer\*innen als eine berufsspezifische Facette der Erwachsenenbildung zu verstehen.

### **Lernzeiten und die Vereinbarkeit mit dem Berufs- und Privatleben ...**

KAHL (2020) beschäftigt sich mit Lernzeiten von Teilnehmer\*innen in wissenschaftlichen Weiterbildungsprozessen. Berufstätige stehen vor der Herausforderung, ihre Weiterbildung mit beruflichen und privaten Lebensbereichen zeitlich zu vereinbaren. Die Autorin geht der Frage nach, wie zeitliche Präferenzen für wissenschaftliche Weiterbildungen mit vielfältigen Zeitkonkurrenzen in Zusammenhang stehen. Sie reanalysiert zwei im Rahmen des Verbundprojekts „WM Weiterbildung Mittelhessen“ (2020, S. 3) von 2011 bis 2017 durchgeführte Studien. In der Neubetrachtung der vorhandenen Daten erfolgt eine differenzierte Auswertung hinsichtlich der Organisations- und Entwicklungszeit dieser Bildungsangebote mit dem Fokus auf das hochschulische wissenschaftliche und administrative Personal. Darüber hinaus verfolgt die Studienautorin in einer Zeitbudgetstudie die Frage, ob und wie die Lernzeiten der Teilnehmer\*innen mit deren Berufs- und Privatleben zu vereinbaren sind. Das Zeitbudget stellt sie in zwei Teilstudien dar: Eine Zeitvereinbarkeitsstudie stützt sich auf 26 inhaltsanalytisch ausgewertete Leitfadeninterviews und widmet sich den förderlichen und hinderlichen Aspekten des Teilnehmens. Eine ergänzende Lernzeitbudgetstudie analysiert deskriptiv 17 Zeitprotokolle über jeweils 30 Tage und nimmt den zeitlichen Aufwand für das Selbststudium der Teilnehmer\*innen in den Fokus. Im Ergebnis bildet KAHL (2020) jene Herausforderungen ab, die mit der Integrierung von

Lernphasen in den privaten und beruflichen Alltag verbunden sind. „Erwerbstätigkeit und Privatleben bilden die zentralen Zeitkonkurrenten der Weiterbildungslernzeit. Teilnehmende sind gefordert, [...] Zeitressourcen aus anderen Lebensbereichen freizusetzen“ (2020, S. 6). Hinsichtlich der Motivation wird deutlich, dass Karriere, professionelle Qualifizierung und persönliche Entwicklungsperspektiven wesentliche Aspekte für zeitliche Investitionen in Weiterbildungen darstellen. Für persönlich-wissensbezogene Orientierungen werden eher Lernzeiten eingesetzt als für abschluss-karrierebezogene. Kommunikative Vereinbarungen mit dem\*der Arbeitgeber\*in und dem je eigenen privaten Umfeld gelten als Voraussetzung für den Einstieg in einen Weiterbildungsprozess und dessen Aufrechterhaltung, weil unterschiedliche zeitintensive Phasen in den einzelnen Lebensbereichen die Teilnahme beeinflussen. Unvorhergesehenes kann Zeitpräferenzen von Teilnehmer\*innen verändern, wobei berufliche Verpflichtungen besonders die Zeiten der Weiterbildungspräsenz betreffen und private eher jene, die für das Selbststudium vorgesehen sind. Zusammenfassend hält die Studienautorin fest, dass im Sinne einer Teilnahme-Nutzen-Erwartung je eigene Strategien zur Zeitbalancierung mit einer zeitlichen Abstimmung der Lebensbereiche in Verbindung stehen. Sozial akzeptierte Eigenzeiten sowie individuelle Konstitutionsleistungen tragen zur Vermeidung psycho-physischer Überforderungen durch bestehende Zeitkonkurrenzen bei.

### **Biografische und lebensweltliche Bezüge ...**

In einem DFG-Projekt, das sich mit Biografizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener auseinandersetzt, gehen FAULSTICH und BRACKER (2015) der Frage nach, in welcher Weise Erwachsene unterschiedliche Lernstrategien einsetzen, und an welchen Begründungsmustern und -perspektiven sie ihr je eigenes Lernen orientieren. In diesem Forschungsansatz werden phänomenologische, pragmatische und subjektwissenschaftliche Positionen miteinbezogen (2015, S. 7f). Die thematische Verortung des Projekts erfolgt zwischen unterschiedlichen Disziplinen. Vorrangig erscheinen hier die pädagogisch-psychologische Lernforschung, die bildungssoziologische Milieuforschung, die arbeitssoziologische Berufsforschung und die erwachsenenbildungswissenschaftliche Biografiefor-schung. Demnach werden verschiedene Forschungsansätze verfolgt, wenn z. B.

nach Lerninteressen und Lernstrategien, Teilnahmegründen oder biografischen Aspekten gefragt wird. Eine Zusammenführung dieser Ansätze erfolgt in der Theorie des situierten Lernens (2015, S. 15).

Als Datenerhebungsverfahren nehmen der Autor und die Autorin die Forschende Lernwerkstatt auf, wobei mehrere Methoden kombiniert werden: Vorstellungsrunde zur Herstellung biografischer Bezüge; Bildkartenrunde zur Erfassung von Bedeutungen für Lernen; selbst geschriebene Lerngeschichten, um Lernerfahrungen zu objektivieren und biografische Bezüge herzustellen; Gruppendiskussion zur Explikation von Bedeutungsfeldern im Kontext Lernen; Auswertungsgespräch für die Erfassung von Mehrperspektivität und Fragebogen um die Gruppen als Fälle zu charakterisieren. Untersucht werden Personen, die sich je nach beruflicher Phase (vor und nach dem Beruf bzw. zwischen Berufen), Lernsituation und sozialer Herkunft voneinander unterscheiden (FAULSTICH, 2015, S. 219f).

Im Ergebnis rekonstruieren FAULSTICH und BRACKER (2015 S. 92ff) drei Begründungsperspektiven: *Identität*, *Erwerbsarbeit* und *Biografie* sowie acht typische Begründungsmuster des Lernens: *Lebenslanger Lebensstundenplan* – längerfristige Entwicklungsvorstellungen, die mit abwechselndem Annehmen und Ablehnen von Lernzeiten verbunden sind; *Leistungsdruck* – in Zusammenhang mit selbst- und fremdgesetzten Anforderungen; *Lebensstandard* – mit dem Fokus auf Erwerbsarbeit die Stabilität sichert; *Neustart* – wenn Lernen Veränderungen im Lebenslauf ermöglicht; *Trotz-Lernen* – in Verbindung mit Anforderungsabwehr und Anpassungswiderstand; *Lernlust* – eigensinniges, zustimmendes und freudvolles Lernen; *Selbstreflexion* – die eigene Lage überdenken; *Sinnüberschuss* – eigene Entwicklungsmöglichkeiten (auch retrospektiv) erkennen. Die Verbindung von biografischen und kontextuellen Lernherausforderungen kann den Fokus für erweiterte Weiterbildungsbeteiligung öffnen. Im Zuge einer kontextualen Lerntheorie wird Lernen mit zeitlichem und lebensweltlichem Bezug empirisch konkretisiert (FAULSTICH, 2015). „Die markantesten Unterschiede in der Benennung von Weiterbildungsbarrieren von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden [beziehen sich] auf Angst vor Misserfolg, eine Ablehnung schulischen Lernens und das eigene Lebensalter“ (2015, S. 221). Anhand von Lernbedingungen (Wege, Ziele, Gegenstände, Widerstände etc.) und den rekonstruierten gesellschaftlichen

Verhältnissen können Thematiken, Situationen Interessen und Lernhandlungen miteinander verbunden werden (FAULSTICH & BRACKER, 2015, S. 145).

### **Weiterbildungsteilnahme in Österreich aus statistischer Perspektive ...**

In Zusammenhang mit lebenslangem Lernen untersucht die STATISTIK AUSTRIA (2021a) das Weiterbildungsverhalten in Österreich. Im Rahmen der AES-Studie 2016/17 wird aufgezeigt, dass 58,4% der Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren an Weiterbildungen teilnehmen. Aktivitäten in diesem Bildungssektor haben tendenziell in den letzten Jahren zugenommen, wenngleich im ersten Jahr der Corona-Pandemie ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen ist. In der meistbesuchten Erwachsenenbildungseinrichtung, der Volkshochschule, hat sich das Bildungsangebot seit 1970 verdreifacht und die Zahl der Teilnehmer\*innen verdoppelt (STATISTIK AUSTRIA, 2021b, S. 74).

In der Datenerhebung einer 2019 durchgeführten Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung (STATISTIK AUSTRIA, 2021b, S. 72ff) wird die Bevölkerung ab 15 Jahren (ohne Präsenz- und Zivildienstler) berücksichtigt. 715.200 Personen besuchen in den letzten vier Wochen vor der Befragung eine Weiterbildung, wobei mehr als die Hälfte (54,5 %) diese für berufliche Zwecke nutzt. Die Teilnahme erfolgt bei Männern deutlich höher während der Arbeitszeit (63,5 %) als bei Frauen (49,8 %). Die Häufigkeit der Teilnahme ist abhängig vom Lebensalter. In vier unterschiedlichen Alterskategorien ab 15 bis 54 Jahren beträgt der Anteil zwischen 11,2 und 13,6 %, ab 55 Jahren sinkt er auf 4,8 %. Die Teilnahmequoten von Frauen liegen in allen Altersgruppen über jenen von Männern. Einen hohen Einfluss auf die Teilnahmezahlen hat das erlangte Bildungsniveau. Ein Vergleich zeigt, dass 30,5 % der Hochschul- oder Akademieabsolvent\*innen an Aus- und Weiterbildungen teilnehmen, jedoch nur 5,6 % der Pflichtschulabsolvent\*innen. Bei Frauen ist der Unterschied noch deutlicher (33,6 % zu 5,2 %).

### **3.2 Schlussfolgerungen für die Untersuchung**

Vor allem jene Forschungsergebnisse, die in Zusammenhang mit Lehrer\*innenfort- und -weiterbildung stehen, spiegeln von Außenperspektiven geprägte empirische und theoretische Zugänge wider. Häufig werden Motive mit motivationspsychologischen Modellen wie z. B. der Selbstbestimmungstheorie von DECI und

RYAN (1993) erfasst, und vom Standpunkt außenstehender Forscher\*innen extrinsischen oder intrinsischen Kategorien zugeordnet. Mittels Befragungen selektieren Wissenschaftler\*innen im Vorfeld von Datenerhebungen forschungszielorientierte Aspekte, wodurch jedoch mögliche weitere Motive und Begründungen von Befragten unberücksichtigt bleiben. Mit deskriptiven Analysemethoden im Anschluss an empirisch quantitative Erhebungsmethoden lassen sich im Sinne von Verallgemeinerungen übersichtliche Tabellen, Maßzahlen u. dgl. darstellen. Untersucht wird hauptsächlich, ob und inwiefern Lehrinputs zu Lernoutputs führen. Damit kommt einerseits besonders die Steuerungsintention von Lehre zum Ausdruck und andererseits werden Zusammenhänge zwischen lehrenden Interventionen und lernenden Gegenstandsaufschlüssen konstruiert. Die Entwicklung von Erklärungsmodellen erfolgt vor dem Hintergrund, Lernen in kategoriale Systeme einzuordnen, ohne dabei die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse der Teilnehmer\*innen in den Fokus zu nehmen. Entwickelte Raster und Modelle ermöglichen deduktive Perspektiven auf Aspekte, die mit Teilnahme und Lernen in Verbindung stehen. Lernen soll dadurch in gewisser Weise vorhersagbar und steuerbar werden, weil mit der Festlegung von Bedingungen ein Rahmen konstruiert wird, der optimale Verhältnisse für Lernhandlungen schaffen soll. Gleichsam werden äußere Umstände formuliert, die motiviertes Lernen fördern. Mit Transfermodellen beschreiben Forschende Umstände und Maßnahmen, die eine Umsetzung von Lehrintentionen in die Unterrichtspraxis erleichtern oder erschweren. Nicht die Transfermöglichkeiten von Lehrinhalten in Bedeutungshorizonte von Pädagog\*innen stehen im Zentrum, sondern Strategien und äußere Umstände (Kooperationsmöglichkeiten, Infrastruktur, Finanzmittel etc.), die eine optimale unterrichtspraktische Umsetzbarkeit erwarten lassen.

Der Forschungsstand zeigt jedenfalls auf, dass die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse der Teilnehmer\*innen kaum Berücksichtigung finden.

In den weiteren Ausführungen erfolgt eine Gliederung der Ergebnisse aus dem Forschungsstand differenziert nach den Untersuchungsfeldern Lernen und weitere teilnahmeorientierte Zusammenhangsdarstellungen. Eine trennscharfe Auseinanderhaltung von Lernen und Teilnahme ist weder möglich noch beabsichtigt, vielmehr soll die Differenzierung verdeutlichen, dass beide Aspekte in

Forschungsergebnissen unterschiedlich dargestellt sind. Im ersten Abschnitt erfolgt eine Übersicht, die Lernen in den Mittelpunkt rückt, im zweiten werden jene Ergebnisse zusammengefasst, die mit Motiven, Erwartungen, Kooperationen, Funktionen und Transfer in Verbindung stehen.

### **Lernen im Fokus des Forschungsstandes – ein Resümee**

BEHR (2017) nutzt das soziologische Habituskonzept, um anhand von sechs identifizierten Lernhabustypen Bedingungen des Lernens zu erläutern. Die typischen Merkmale stellt der Autor in ausführlichen Differenzierungen dar. Im Studienergebnis wird zum Ausdruck gebracht, dass der Lernhabitus prädiktiv für die Weiterbildungsteilnahme ist. In den Typologien sind biografische Aspekte ebenso sichtbar wie auch reflektive, emotionale, gruppenspezifische, strukturell bedingte und zwanghafte. Für die Untersuchung ist dieses Studienergebnis bedeutend, weil auf Basis dieser Erkenntnisse weitere Lernbedingungen betreffende Überlegungen angestellt werden. Mit einer Hinwendung zu (Lebens-)Bedingungen von Menschen sind deren gesellschaftliche Verhältnisse miteinbezogen und Bedeutungs-Begründungs-Verhältnisse rekonstruierbar.

KUNZHEIM und RINDLISBACHER (2009) zeigen in ihrem Strukturgleichungsmodell auf, dass informelles Weiterlernen mit der Übernahme von Funktionen in der Schulorganisation in Zusammenhang steht. Effekte zeigen sich in drei verschiedenen Dimensionen informellen Lernens, in pragmatischen, individuellen und kommunikativen Aktivitäten. Zusätzliche berufliche Verantwortung wirkt sich positiv auf ein Kompetenzselbstkonzept aus. Bewegen sich Lehrer\*innen in funktionierenden Praxisgemeinschaften, erfolgt das Lernen motivierter, außerdem findet kollegialer Austausch verstärkt statt.

KAHL (2020) widmet sich in ihrer Lernzeitbudgetstudie dem zeitlichen Aufwand für das Selbststudium in Weiterbildungen. Sie beschreibt im Ergebnis jene Herausforderungen, die im Kontext Lernen mit der Vereinbarung des beruflichen und privaten Alltags verbunden sind. Privatleben und Erwerbstätigkeit sind die beiden wesentlichen Zeitkonkurrenten für Lernzeiten, Teilnehmer\*innen sind gefordert, etwaige Zeitressourcen aus anderen Lebensbereichen freizusetzen. Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung sind diese Ergebnisse relevant, weil Lernen auch in einem zeitlichen Kontext betrachtet werden kann. Dies erscheint

insofern bedeutend, weil Lernende im Vorfeld einer lernenden Gegenstandsannäherung den damit verbundenen Aufwand abschätzen (HOLZKAMP, 1995). FAULSTICH und BRACKER (2015) rekonstruieren typische Begründungsmuster für Lernen und gehen der Frage nach, in welcher Weise Erwachsene ihr Lernen daran orientieren. In den Differenzierungen werden Zusammenhänge in unterschiedlichen Mustern verortet: Vorstellungen über längerfristige eigene Entwicklungen sowie das Nutzen und Ablehnen von Lernzeiten; Auseinandersetzungen mit fremdgesetzten Fähigkeitsanforderungen und selbstgesetzten Herausforderungen; Kontextualisierungen von Erwerbsarbeit und Konsumchancen; Identifizierungen von Möglichkeiten, Lernschleifen einzulegen, um Neues zu erfahren und Verbindungen mit bisherigen Lernerfahrungen herzustellen; Abwehr und Widerstand gegenüber von außen gesetzten Anforderungen; Eigensinniges, selbstgewähltes und freudvolles Lernen; Reflexionshandlungen in Bezug auf die eigene Lage und Zukunft; Erfahren eines Sinnüberschusses hinsichtlich eigener Entwicklungsmöglichkeiten. Durch die vom Autor und von der Autorin entwickelte Verbindung von biografischen und kontextuellen Lernherausforderungen wird Lernen mit zeitlichem und lebensweltlichem Bezug empirisch konkretisierbar. Die Relevanz für die Untersuchung ist insofern gegeben, weil die Studienergebnisse von FAULSTICH und BRACKER (2015) die Bedeutung je eigener gesellschaftlicher Verhältnisse von Teilnehmer\*innen für deren Lernbegründungen aufzeigen.

### **Motive – Erwartungen – Kooperation – Funktion – Transfer**

#### **Zusammenhangsdarstellungen im Fokus des Forschungsstandes – ein Resümee**

Mit Erwartungshaltungen von Pädagog\*innen hinsichtlich ihrer Weiterbildungen setzen sich JOHANNMEYER, CRAMER und DRAHMANN (2019) auseinander. Sie zeigen auf, dass die Befriedigung persönlicher Neugierden, Weiterqualifizierungen, verbesserte Unterrichtspraxis und das Kennenlernen von Menschen mit ähnlichen Interessen wesentliche Motive für eine Weiterbildungsteilnahme darstellen. SCHELLENBACH-ZELL und GRÄSEL (2010) fragen, wie sich die Weiterbildungsmotivation aufrecht erhalten lässt und wie die Volition gestützt wird. Pädagog\*innen entwickeln für längere Weiterbildungsprozesse kognitive Strategien, die den eigenen Lernzuwachs und Bewertungen aus dem beruflichen Umfeld bewusst

machen. Die damit verbundene positive Selbsteinschätzung sowie die Anerkennung durch Vorgesetzte und Kolleg\*innen fördern die Teilnahmemotivation über einen längeren Zeitraum hinweg. ANDREITZ (2018) zeigt die Zusammenhänge von inhaltlichen Erwartungen und Interessenslagen von Lehrer\*innen auf. Demnach sind antizipierte Praxisbezüge zum eigenen unterrichtlichen Handeln und der erwartete kommunikative Austausch wesentliche Motivmerkmale für die Auswahl von Weiterbildungen. Darüber hinaus zählen Anregungen zur Reflexion und das Gegenüberstellen von Aufwand und Nutzen zu weiteren bedeutenden Entscheidungsmerkmalen.

Der Hochschullehrgang Bewegungscoach für die Volksschule ist mit einem Qualifizierungszertifikat für Pädagog\*innen verbunden. Die Erfüllung der zeitlichen Vorgaben setzt eine Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen voraus. In diesem Zusammenhang ist die Zeitvereinbarkeitsstudie von KAHL (2020) von Interesse. Sie zeigt auf, dass die Entwicklung von Karrieren, professionelle Qualifizierungen und persönliche Entwicklungsperspektiven wesentliche Aspekte für zeitliche Investitionen in Weiterbildungsprozesse darstellen. In einer Differenzierung verdeutlicht die Autorin, dass Lernzeiten eher für persönlich-wissensbezogene Orientierungen eingesetzt werden als für abschluss-karrierebezogene. Im Sinne einer Teilnahme-Nutzen-Erwartung müssen Strategien entwickelt werden, die eine zeitliche Abstimmung von beruflichen und privaten Lebenszeiten ermöglichen. In dieser Hinsicht sind kommunikative Vereinbarungen mit dem\*der Arbeitgeber\*in und im privaten Umfeld notwendige Voraussetzungen für den Weiterbildungseinstieg.

Um die Wirkmächtigkeit der Teilnahme an Weiterbildungen zu erläutern, entwickelt LIPOWSKY (2010) ein Rahmenmodell mit vier Ebenen. Mit diesem Angebots-Nutzungs-Modell beschreibt der Autor sowohl, wie Bildungsangebote durch Pädagog\*innen wahrgenommen werden, als auch deren Nutzung sowie die Aufnahme unterrichtsrelevanter Anregungen und ableitbare Lernprozesse von Schüler\*innen. LIPOWSKY, RZEJAK und DORST (2011) widmen sich der erlebten Wirksamkeit veränderter Handlungsfähigkeit bei Primarstufenlehrer\*innen und untersuchen Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Formulierungen von Aufgabenstellungen und den Schreibleistungen ihrer Schüler\*innen. Im Ergebnis stellen sie fest, dass sich Pädagog\*innen dann als wirksam erleben, wenn sie einen

positiven Bezug zwischen ihren Lehrangeboten und den Lernergebnissen ihrer Schüler\*innen herstellen können. Besonders deutlich wird dies, wenn sie ihre eigene Handlungsfähigkeit als selbst beeinflussbar erleben. Auch MUSIL (2017) stützt sich auf dieses Modell und ergänzt die Bedeutung pädagogischer Praktika und das Beziehen von Seminarunterlagen. Als determinierend beschreibt sie die Fähigkeiten zur Reflexion und die Vorerfahrungen der Lehrpersonen.

Die Forschungsarbeit von GRÄSEL, FUSSANGEL und PARCHMANN (2006) ist für die Untersuchung deshalb von Interesse, weil sie im Ergebnis die Kooperationserfahrungen von Pädagog\*innen behandeln. Die Autorinnen stellen differenziert dar, dass kooperative Handlungen im Austausch von Seminarunterlagen, in Fachdiskussionen und in pädagogischen Beratungen sichtbar werden. Gemeinsame Unterrichtsplanungen und schulinterne Einheitlichkeit führen zu geringerer Arbeitsbelastung und Zeitersparnis. Ebenso widmen sich RICHTER und PANT (2016) dem Kooperationsverhalten von Lehrer\*innen und unterstreichen in ihren Ausführungen dessen hohe Bedeutung für inner- und außerschulische Prozesse der Zusammenarbeit. In der Rollenbeschreibung von Bewegungsscoaches werden Kooperationen mit Kolleg\*innen und mit externen Partner\*innen als wesentliche Aufgabenbereiche dargestellt, weshalb die Forschungsergebnisse für die Untersuchung relevant sind.

VIGERSKE (2017) thematisiert schulische Transferhandlungen im Rahmen von Weiterbildungen und evaluiert, welche Einflussfaktoren identifizierbar sind. So wirken sich individuelle Faktoren wie z. B. Motivation, Einstellung gegenüber Neuem und zeitnahe Umsetzbarkeit positiv auf den Transfer aus. Die Autorin differenziert in ihren Ergebnissen zwischen internen Faktoren wie z. B. kollegialem Austausch, gemeinsamen Umsetzungsmöglichkeiten und gemeinsamer Teilnahme und externen, vom Bildungsangebot abhängigen Faktoren wie z. B. Praxistauglichkeit, Reflexionsmöglichkeiten und die Bereitstellung von schriftlichen Unterrichtsmaterialien. Negativen Einfluss auf Transferhandlungen haben unzureichende Infrastruktur und zu geringe finanzielle Bedeckungen. Für die Untersuchung ist dieses Ergebnis relevant, weil interne und externe Faktoren im Kontext Weiterbildung und Unterrichtstransfer dargestellt werden und auf gesellschaftliche Verhältnisse verwiesen wird.

Die Teilnehmer\*innen an der Weiterbildung Bewegungscoach in der Volksschule agieren als interne Multiplikator\*innen für ihre Kolleg\*innen. BEHR (2017) bringt in seiner Untersuchung die Übernahme einer Funktion an einer Schule mit steigendem Interesse an Weiterbildungen in Verbindung. Er bringt zum Ausdruck, dass fachliche und methodische Weiterentwicklungen wesentliche Teilnahmebegründungen darstellen. Für die vorliegende Untersuchung sind diese Ergebnisse von Interesse, weil die Weiterbildungsteilnehmer\*innen die Funktion Bewegungscoach in ihren Schulen übernehmen. FRITZSCHE, SCHULER und WITTMANN (2019) liefern in ihrer Studie Erkenntnisse über das Verhältnis von eigener Unterrichtspraxis und professioneller fachlicher Multiplizierung. Im Ergebnis halten sie fest, dass die Erfahrungen aus dem eigenen unterrichtlichen Handlungsfeld die Grundlage für die Multiplikationstätigkeit darstellen. Dies verdeutlicht den hohen Praxisbezug für mögliche fachdidaktische Multiplizierungen.

Mit dieser Untersuchung soll an die Forschungsergebnisse angeschlossen werden. Teilnehmende bzw. lernende Subjekte in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen rücken in den Mittelpunkt des forschenden Interesses, das Verhältnis von Teilnehmen und Lernen wird aufgegriffen. Mit der Einbeziehung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von HOLZKAMP (1995) rückt der Subjektstandpunkt ins Zentrum der Untersuchung. Lernen wird als spezifische Form sozialen Handelns verstanden. Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge im Kontext von Teilnehmen und Lernen ermöglichen die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verhältnisse der Subjekte. Damit ist auch eine Perspektivenänderung verbunden, weil Teilnehmen und Lernen nicht in einem Bedingtheitsdiskurs eingebunden sind, sondern Bedeutungs-Begründungs-Verhältnisse im Vordergrund stehen. Diese Ergänzung schafft Raum für einen zusätzlichen Blickwinkel in der wissenschaftlichen Diskussion im Kontext von Teilnehmen und Lernen: Weiterbildungsteilnehmer\*innen werden als Subjekte in ihren gesellschaftlichen Verhältnissen wahrgenommen, Lernen soll erfasst werden als eine Form von Selbst- und Weltverständigung. Dies verlangt nach einem sinnverstehenden Zugang, weil dieser Einblicke in subjektive Begründungen ermöglicht. Eine subjektwissenschaftliche Perspektive bringt auch die

Positionierung der Forschenden ins Spiel, weil sie das Verlassen eines Außenstandpunktes im empirischen Erhebungs- und Auswertungsprozess verlangt. Auch ist mit der Hinwendung zu diesem theoretischen Zugang, die Wahl der empirischen Untersuchungsmethode verbunden. Ein möglichst offener, induktiver Zugang zum Forschungsfeld trägt dazu bei, sich den Begründungen von Weiterbildungsteilnehmer\*innen möglichst ergebnisoffen zu nähern und eigene Vorannahmen (wie sie z. B. in empirisch quantitativen oder deduktiven Zugängen deutlich werden) zu reduzieren.

## 4 Methodisches Vorgehen

### 4.1 Forschungsinteresse und Methodenwahl

Das Subjekt wird bei HOLZKAMP (1995, S. 21) als sozial situierte Person verstanden, das sich als Intentionalitätszentrum auf die Welt bezieht und mit seinen subjektiven Lebensinteressen begründet handelt. In Begründungsdiskursen sind die Teilnahme- und Lerngründe prinzipiell verstehbar. Sie sind allerdings nicht unmittelbar greifbar, sondern erst im Zuge einer Rekonstruktion darstellbar.

Qualitative Forschungsdesigns erheben „den Anspruch, Lebenswelten von ‚innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (FLICK, KARDOFF, & STEINKE, 2017, S. 14). Genutzt wird das Fremde und Unerwartete ebenso wie auch das Erkennen von Differenzen zwischen Bekanntem und Unbekanntem (2017, S. 14). Diesem Zugang liegt die Annahme zu Grunde, dass die soziale Welt sinnhaft aufgebaut sei (SCHÜTZ, 1991) und Sinnbezüge rekonstruierbar sind. Im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess sind sowohl Forschende als auch Beforschte soziale Subjekte, die zueinander als ernstzunehmende gleichberechtigte Partner\*innen in Beziehung stehen (LAMNEK & KRELL, 2016, S. 27). Wesentliche Kennzeichen qualitativer Forschung sind neben der notwendigen Reflexivität der Forschenden (bezogen auf deren Handlungen und Wahrnehmungen im Untersuchungsfeld) das Prinzip der Offenheit hinsichtlich der Datenerhebung sowie das Erkenntnisprinzip, wonach das Verstehen von komplexen Zusammenhängen im Vordergrund steht und nicht das isolierte Erklären von Ursachen und Wirkungen (FLICK U. A., 2017, S. 23).

Dem Erkenntnisinteresse – die Teilnahme- und Lernbegründungen von Weiterbildungsteilnehmer\*innen sowie deren immanente Sinnzusammenhänge zu verstehen – kann nicht mit vorgefertigten Interpretationsfolien begegnet werden. Deshalb werden in der vorliegenden Arbeit in methodologischer Hinsicht Bezüge zur qualitativen Sozialforschung gesucht und hergestellt. Teilnehmer\*innen wählen ausgehend von ihrem Subjektstandpunkt Handlungs- und Lernbegründungen aus einem verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungskontext. Das Verhältnis von gesellschaftlicher Bedeutungsstruktur und individuellem Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang lässt sich vor der Untersuchung nicht bestimmen, da sich Pädagog\*innen in diesem kontingenten Feld der gesellschaftlichen Bedeutungsstruktur

unterschiedlich verhalten und bewegen. Die prinzipielle Offenheit im Forschungsprozess verlangt einen sensiblen Zugang, der die Identifizierung gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen im Vorfeld der Datengewinnung und -auswertung vermeidet. Problematisch wäre in diesem Zusammenhang, dass aus dem kontingenten Feld Aspekte im Sinne einer einseitigen Vorwegnahme hervorgehoben werden, die für die Untersuchungsperson(en) möglicherweise nicht/kaum bedeutsam sind. Somit unterscheidet sich auch der Prozess der Darstellung vom Prozess der Erkenntnis.

#### **4.2 Erzählaufforderung und Kommunikation**

Teilnahme- und Lernbegründungen zu erfassen und zu verstehen, setzt einen kommunikativen Prozess zwischen dem Forscher<sup>13</sup> und den Beforschten voraus. Im Forschungsprozess, in dem diese Kommunikation mit unterschiedlichen Begründungen geführt wird, begegnen sie einander mit je eigenen Subjektstandpunkten<sup>14</sup>. Der Forscher möchte für diese Untersuchung Sinn- und Bedeutungshorizonte der Interviewpartner\*innen sowie damit in Zusammenhang stehende gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen in Erfahrung bringen.

In Kommunikationssituationen im Zuge von narrativen Interviews werden durch argumentative Aspekte in Erzählungen Handlungsgründe und -motive expliziert (NOHL, 2005, S. 11). Zugrunde gelegt ist dieser von SCHÜTZE (1977) entwickelten Interviewform die frei entwickelte Stegreiferzählung, angeregt durch eine Eingangsfrage. Die Erzählaufforderung ist so formuliert, dass Erinnerungen mobilisiert werden können und eine freie Erzählung möglich ist (HOPF, 2017, S. 355f). Den Interviewpartner\*innen sollen je eigene Interpretationen der Eingangsfrage und je eigene Entfaltungen der Themen eröffnet werden. Die offene Fragestellung lässt weitgehend eine eigene Strukturierung der Kommunikation zu und ermöglicht zu dokumentieren, ob die Fragestellung in deren Lebenswelten auch interessiert (BOHNSACK, 2014, S. 22). In narrativen Interviews sind Erzählungen

---

<sup>13</sup> Wenn die Person des Forschenden mit der (männlichen) Person des Forschers/Interviewers gleichzusetzen ist, wird folgerichtig auf die genderorientierte Formulierung verzichtet.

<sup>14</sup> Die Kommunikationsbegründungen der Beforschten könnten an dieser Stelle nur spekulativ expliziert werden. Da diese nicht im Erkenntnisinteresse stehen, erfolgt auch keine nähere Darstellung.

intensiv an konkrete Handlungsabfolgen gebunden. Frei erzählende Befragte bringen Erinnerungen und Gedanken ein, die sie auf konkrete Fragen nicht äußern wollen oder können. Für HOPF (2017, S. 357 im Anschluss an SCHÜTZE, 1983) erklärt sich dieses Phänomen „aus den ‚Zugzwängen‘ des Erzählens“.

Um bereits zu Beginn des Forschungsprozesses dem Prinzip der Offenheit zu folgen, werden in der konkreten Erzählaufforderung die Begriffe Zielsetzung, Erwartungshaltung, Lehrveranstaltung und Erleben genannt; dadurch wird ein Bedeutungsrahmen konstruiert, innerhalb dessen die Erzählung erwartet wird: *Kannst du mir erzählen, so wie du es für richtig hältst, mit welchen Erwartungen und Zielsetzungen du in die Lehrveranstaltungen gegangen bist und wie du sie erlebt hast?*

Die folgende Haupterzählung wird von den Interviewpartner\*innen autonom, ohne Intervention durch den Interviewer, der die Rolle eines aufmerksamen Zuhörers einnimmt, gestaltet. Erst im folgenden Nachfrageteil wird durch den Forscher eine aktivere Rolle wahrgenommen, um bestimmte Erzählsituationen im Sinne des Forschungsinteresses anzuregen (HOPF, 2017, S. 356). Während des Interviews erfolgen handschriftliche Notizen durch den Interviewer vor allem dann, wenn Aspekte genannt werden, die mit möglichen Verständnisfragen verbunden sein können. Um den Redefluss nicht zu unterbrechen, werden diese erst nach der Haupterzählung herangezogen und Fragen formuliert, die weitere (intensivere) Bezugnahmen durch die Interviewperson erwarten lassen, z. B.: „Du hast gesagt, das Eislaufen hat dich ein Stück weitergebracht, kannst du mir darüber genauer erzählen?“ (Tanja Kaminski, P8) oder: „Du hast also auch vorher das Rad im Unterricht mit den Kindern gemacht und hast ein Kind vorzeigen lassen, wie hast du das genau erlebt?“ (Eva Birkner, P22). Die Intention des Nachfragens begründet sich im Versuch, angesprochene Erzählsequenzen besser zu verstehen. An dieser Stelle sind Behutsamkeit und Empathie von Bedeutung, damit sich die Interviewpartner\*innen im Kommunikationsprozess nicht einer Bedrängnis ausgesetzt fühlen.

### **4.3 Interviewer, Interviewpartner\*innen und Datenmaterial**

Der fragende Interviewer war zugleich auch der Lehrgangleiter jener Weiterbildung, auf die sich die Eingangsfrage bezieht. Dies wirkt auf den ersten

Blick problematisch, weil dadurch ein mögliches Abhängigkeitsverhältnis impliziert und sozial erwünschte Antworten möglich sein können. Jedoch wird im Forschungsprozess darauf geachtet, dass erstens eine soziale Erwünschtheit im Interviewverlauf weitgehend reduziert und zweitens die Involviertheit des Interviewers selbstreflexiv und kritisch betrachtet wird. Sozial erwünschte Antworten der Teilnehmer\*innen werden durch den zeitlichen Abstand zwischen der Weiterbildung und den Interviews, die mindestens ein Jahr nach erfolgreichem Abschluss des Hochschullehrgangs geführt wurden, stark reduziert. Durch diesen Befragungszeitpunkt sind auch keine negativen Konsequenzen (z.B. in Bezug auf Beurteilungen u. dgl.) für die Absolvent\*innen möglich. Neben der zeitlichen Dimension reduziert auch der Interviewcharakter die soziale Erwünschtheit, weil dieser auf Selbstreflexion abzielt und nicht auf die Evaluation der Weiterbildung. Während eines (nicht in die Auswertung miteinbezogenen) Probeinterviews zu Beginn der Befragungen werden in wenigen Passagen Feedbackelemente gegenüber dem Lehrgangleiter deutlich. Deshalb wird ab dem zweiten Interview jeweils im Vorfeld darauf hingewiesen, dass nicht Evaluierungsaspekte von Interesse sind, sondern die persönliche Sichtweise und die Meinung der Interviewpartner\*innen. Neben der Reduzierung der sozialen Erwünschtheit wird in einem zweiten Aspekt auf die Involviertheit des Interviewers geachtet. Die wissenschaftliche Distanz des Forschers zum empirischen Datenmaterial ist mehrfach hergestellt: Im Zuge der Transkription erfolgt eine Anonymisierung der Interviewpersonen, die Namen der Pädagog\*innen werden ersetzt durch frei erfundene Vor- und Familiennamen (z. B. Eva Birkner, Tanja Kaminski etc.). Des Weiteren liegt zwischen der Transkription und der finalen Auswertung ein Zeitraum von ca. zwei Jahren, wodurch sich die situativen Bezüge zu den real existierenden Personen stark reduzieren und sogar auflösen. Einhergehend mit dieser zeitlichen Distanzierung ist für den Forscher eine Anonymisierung der Interviewtexte verbunden. Weiters tragen Teaminterpretationen in Forschungswerkstätten dazu bei, eine Perspektivenvielfalt in den Auswertungsprozess einzubringen (vgl. dazu nähere Ausführungen in Kapitel 5.3). Schließlich erfolgt eine wissenschaftliche Distanzierung auch durch eine reflexiv distanzierte Positionierung des Interviewers während des Auswertungsprozesses.

### Das Auswahlverfahren – Theoretical Sampling

Die Erhebung der Daten erfolgt durch Befragung von elf Absolvent\*innen des Hochschullehrgangs *Bewegungscoach für die Volksschule*. Eine intensive analytische Interpretation des Datenmaterials ist nur mit einer geringen Fallzahl möglich. Damit für die Fragestellung relevante Fälle erfasst werden können, gilt es ein Auswahlverfahren einzusetzen. In der vorliegenden Arbeit wird auf das Theoretical Sampling zurückgegriffen, weil hier ein Vergleich von Untersuchungseinheiten möglich ist, die entweder Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufweisen. Die Methoden der Minimierung und Maximierung erlauben eine differenzierende Darstellung und sind im Laufe des Forschungsprozesses modifizierbar, z. B. wenn während der Auswertung neue theoretische Begrifflichkeiten und Aussagen entwickelt werden. Die Minimierung von Unterschieden ermöglicht das Finden ähnlicher Daten zu einem spezifischen Thema und dadurch eine Bestätigung der theoretischen Relevanz. Die Maximierung von Unterschieden unterstützt dabei Heterogenität und Abweichungen im Untersuchungsfeld abzubilden (LAMNEK & KRELL, 2016, S. 183). Die vergleichende Betrachtung von Untersuchungseinheiten erfolgt auf Grundlage „relevante[r] Unterschiede oder große[r] Ähnlichkeiten“ (KELLE & KLUGE, 2010, S. 48).

Dieses Auswahlverfahren findet in der Untersuchung insofern Berücksichtigung, als die ersten Analysen gleichsam auch Ausgangspunkte für die Suche nach kontrastiven Aspekten in weiteren Fällen sind. Die Ausprägung von Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen ist in qualitativen Auswertungsverfahren auch durch theoretische Vergleiche möglich. In diesem Sinne ist z. B. im Zuge der Typenbildung die Facettendifferenzierung der *Figur Lernen* zu verstehen, die zunächst aus den Fallbeschreibungen Eva Birkner und Tanja Kaminski modelliert wird. Die Differenzierung ergibt sich aus den Erkenntnissen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, wonach aus einer Handlungsproblematik eine Lernproblematik ausgegliedert werden kann. In beiden Facettenbeschreibungen dieser Begründungsfigur stehen Lernproblematiken im Zentrum der Darstellung. Sie unterscheiden sich voneinander im Wesentlichen durch den Zeitpunkt der Ausgliederung der Lernproblematik (entweder vor oder während der Weiterbildung). An anderer Stelle erfolgt eine Auswertung entlang der Maximierung

von Unterschieden, wenn in der *Figur Wissensmanagement* der multiplizierende Bezug zu den Kolleg\*innen deutlich wird: In einer Ausprägung wird der Kontakt grundsätzlich zu allen Kolleg\*innen gesucht, in anderer Ausprägung im Sinne eines maximierenden Unterschieds nur zu sportlichen Kolleg\*innen, zu denen auch ein positives zwischenmenschliches Verhältnis besteht.

In Anlehnung an GLASER und STRAUSS (1974) schlagen KELLE und KLUGE (2010, S. 48) vor, Datenanalyse und Datenerhebung parallel zu gestalten. Die „Fallauswahl und Analyse des Datenmaterials erfolgen gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig“ (2010, S. 47). Die ersten Fälle werden nicht auf Basis bereits vorformulierter deduktiver Rahmenkonzepte untersucht, sondern ergebnisoffen aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive betrachtet. In der vorliegenden Forschungsarbeit ist eine Offenheit durch den Fokus auf die Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge hinsichtlich der Teilnahme- und Lernbegründungen gegeben. Mit jedem weiteren Schritt der Auswertung erfolgt eine Ausdifferenzierung und empirische Anreicherung durch die mit Begründungen in Zusammenhang stehenden Aussagen. Die „theoretische Sättigung“ (2010, S. 49) beendet den Prozess des theoretischen Samplings, weil keine weiteren theoretisch relevanten Unterschiede und Ähnlichkeiten im Datenmaterial zu finden sind. Als Maß dafür gelten die interne Konsistenz und die Dichte der entwickelten Aussagen und Theoriekonzepte.

### **Die Interviews**

Die Anfragen zu den Interviews erfolgen schriftlich (per Mail) ab April 2017. Thematisch wird im Vorfeld der Befragungen bekannt gegeben, dass es sich um ein Forschungsprojekt handelt, bei dem die Sichtweisen und Meinungen von Absolvent\*innen des Hochschullehrgangs *Bewegungsscoach für die Volksschule* im Mittelpunkt stehen. Nach positiver Antwort (es gibt eine Absage und in drei Fällen keine Rückmeldung) werden die Interviewtermine für die Zeit zwischen April und August 2017 vereinbart. Pro Interviewpartner\*in wird jeweils ein Termin wahrgenommen. Die Befragungen finden in unterschiedlichen Umgebungen statt: in Kaffeehäusern, in Schulen oder in Privatgärten. In einer vorgefertigten Einverständniserklärung (siehe Anhang 1) bestätigen die Teilnehmer\*innen ihre Zustimmung zur Aufzeichnung mit einem elektronischen Aufnahmegerät und

sprechen die Nutzungsrechte für wissenschaftliche Zwecke in anonymisierter Form dem Forscher zu. Die Aufzeichnungen erfolgen mit einem elektronischen Diktiergerät, sie dauern zwischen 48 und 97 Minuten.

### **Audioaufzeichnungen, Transkriptionen, Datenspeicherungen**

Die gespeicherten Audioaufnahmen werden mit Hilfe der Software MAXQDA (KUCKARTZ, 2010) gespeichert und anschließend transkribiert. Die Transkription der Audio-Gesprächsaufzeichnungen durch den Interviewer erfolgt wörtlich und mit dem Fokus auf den Inhalt des Gesagten. Zur Anonymisierung der Befragten werden frei erfundene Namen gewählt. Ebenso werden Namen genannter Kolleg\*innen und Orte anonymisiert. [...] wird verwendet für Gesprächsstellen, die keinen Bezug zur Fragestellung aufweisen (z. B. kurze Äußerungen zu einem Kellner, Kommunikation mit einem Hund etc.). Auch Betonungen, Nachdenkpausen, Anmerkungen des Interviewers u. dgl. werden auf diese Weise verdeutlicht: [betont], [überlegt lange] etc. Nach dem Transkribieren erfolgt eine erste Durchsicht hinsichtlich der thematischen Verläufe, anschließend eine erste Gliederung in Passagen. Diese werden mit Ziffern gekennzeichnet und bei Zitierungen in der vorliegenden Arbeit gemeinsam mit dem anonymisierten Namen in Klammer angeführt: (Tanja Kaminski, P9) bedeutet Passage 9 im Interview mit Tanja Kaminski. Die transkribierten Texte werden mittels Exportfunktion in MAXQDA als Dateien (entweder Excel oder Word) ausgegliedert, mit weiteren Spalten ergänzt und damit für die Auswertung vorbereitet. Ein exemplarischer Ausschnitt einer Transkription aus dem Interview mit Tanja Kaminski (TK) in einer Excel Datei ist im Anhang 2 dargestellt. Die Spaltenbenennungen für Passage (P), Originaltext, Oberthema, Unterthema, formulierende Interpretation und reflektierende Interpretation bereiten strukturell die weiteren Auswertungsschritte vor.

In der Forschungsarbeit werden Verweise auf den Originaltext des Interviews mit doppelten Anführungszeichen gekennzeichnet, als Quellenverweis wird der anonymisierte Vor- und Familienname sowie die Passagenkennzeichnung verwendet: „Aber ich denke mir halt es wissen alle, dass ich die Ausbildung gemacht habe, und es wissen alle, dass ich ja ein paar Ideen hätte und es kann ja jeder kommen der will“ (Eva Birkner, P79).

## 5 Datenauswertung

Die vorliegende Untersuchung analysiert Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge hinsichtlich der Teilnahme und des Lernens im Kontext von bewegungsorientierten Weiterbildungen. Diese Zusammenhänge verstehen sich als Antworten eines Subjekts auf konkrete Anforderungen unter Zuhilfenahme reinterpremierter gesellschaftlicher Bedeutungen. Sie können derart mit je eigenen Begründungen kontextualisiert werden, dass Anforderungsbewältigungen möglich erscheinen. Das Miteinbeziehen gesellschaftlicher Bedeutungen eröffnet einen Raum für prinzipielles intersubjektives Verstehen (ITTNER, 2017, S. 122). Dem Bedeutungskonzept liegt demnach die Möglichkeit zu Grunde, alltägliche Bedeutungshorizonte von Subjekten zu verstehen und in einem rekonstruktiven Verfahren zu verdeutlichen. „Verstehen ereignet sich unmittelbar zwischen Menschen oder in der Begegnung mit Dingen“ (ASBRAND, 2018, S. 13). In der vorliegenden Forschungsarbeit soll ein Verstehensprozess hinsichtlich der subjektiven Teilnahme- und Lerngründe der Beforschten im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutungsräume vom Forscher nachvollziehbar rekonstruiert und dokumentiert werden. Eine subjektive Sinnhaftigkeit „entsteht aus der Passung von Zielen zu subjektiven Handlungsplänen im Rahmen des über Bedeutungskonstellationen gegebenen gesellschaftlichen Möglichkeitsraums“ (LUDWIG, 2000, S. 65).

RALF BOHNSACK hat seit den 1980er Jahren ein Verfahren der empirischen rekonstruktiven Sozialforschung entwickelt, um damit praktische Erfahrungen von Individuen oder Gruppen zu rekonstruieren. Die Entwicklung erfolgt in kritischer Auseinandersetzung mit HAROLD GARFINKEL (1967) und mit Rückgriff auf KARL MANNHEIMS Wissenssoziologie (1964) zu einem methodologisch fundierten und forschungspraktischen Auswertungsverfahren. Die von BOHNSACK entwickelte Dokumentarische Methode fokussiert Handlungsorientierungen in je eigener Praxis und öffnet Zugänge zur Handlungspraxis (NOHL, 2017, S. 4). Die Arbeitsschritte der Erhebung und Datenauswertung werden erst im Forschungsprozess ausgearbeitet, sie sind demnach nicht allgemein methodisch ableitbar. Es geht um die rekonstruktive Beziehung zum Forschungsgegenstand, um die Rekonstruktion von Orientierungen, wie sie von den Untersuchten artikuliert werden. Rekonstruktiv ist als Gegenteil von standardisiert zu verstehen (BOHNSACK, 2014, S. 33f).

Im vorliegenden Auswertungsverfahren werden in Anlehnung an die Dokumentarische Methode immanente Sinngehalte in Form von Teilnahme- und Lernbegründungen aus dem Dokumentsinn der erhobenen Daten rekonstruiert. Stets im Zentrum der Analyseschritte befindet sich die Forschungsfrage, von ihr ausgehend ist zunächst der Begründungsdiskurs zu argumentieren, auch ist sie Dreh- und Angelpunkt für methodische Klärungen. Sie ist in ihrer Formulierung nicht als unveränderbare Konstante in der Mitte des Analyseprozesses fixiert, sondern folgt einer dem Forschungsprozess impliziten Dynamik, die Veränderungen auf Grundlage der Auseinandersetzung mit dem empirischen Feld zulässt. Abbildung 4 zeigt eine grafische Zusammenfassung des methodischen Vorgehens mit der Forschungsfrage im Zentrum.

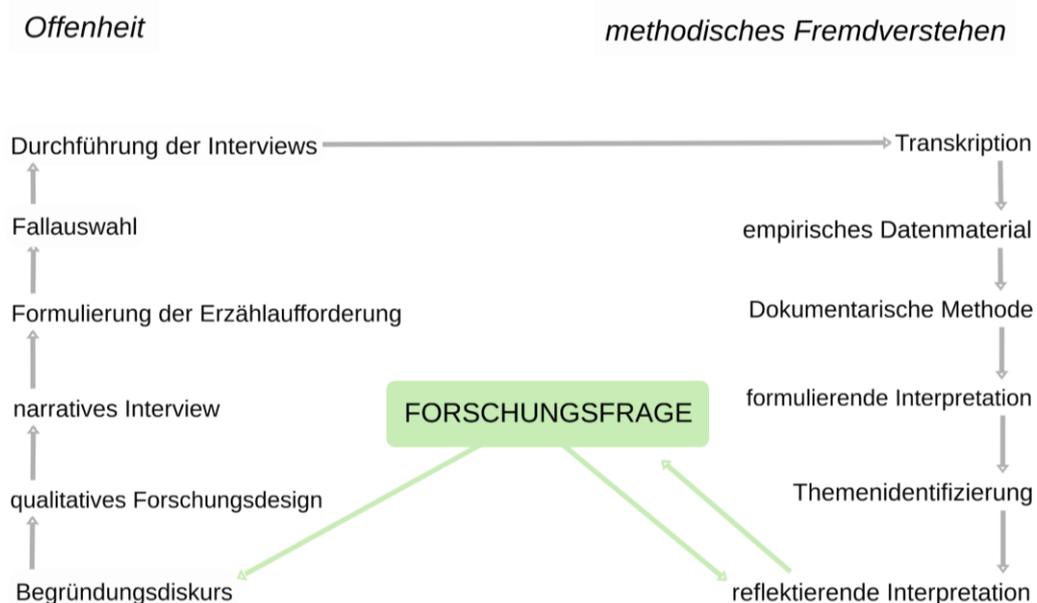


Abbildung 4: Zusammenfassende Darstellung des methodischen Vorgehens (eigene Darstellung)

### 5.1 Die Dokumentarische Methode

Im Zentrum der Dokumentarischen Methode stehen die Rekonstruktion und Interpretation immanenter Sinngehalte (z. B. von Erzählungen), wie sie narrativen Interviews prinzipiell zu Grunde liegen. Mit diesem Verfahren der Datenerhebung lassen sich insbesondere Erfahrungen, aus denen Orientierungen und Perspektiven hervorgehen, artikulieren. Mit der Dokumentarischen Methode ist dieser Zusammenhang rekonstruierbar (NOHL, 2017, S. 3). ASBRAND (2011, S. 13) erkennt in

ihr das Potenzial Lernprozesse in komplexen Situationen zu rekonstruieren. Gleichsam können in der Lehrer\*innenforschung Untersuchungen über Schulentwicklungsprozesse und Zusammenhänge zwischen handlungspraktischem und theoretischem Wissen von Pädagog\*innen dargestellt werden.

### 5.1.1 Konjunktives und kommunikatives Wissen

MANNHEIM trifft die für die Dokumentarische Methode grundlegende Unterscheidung zwischen *Verstehen* und *Interpretieren*. Eine Verbindung, die sich aus gemeinsamen Erlebniszusammenhängen ergibt, bedarf keiner Interpretation. Da diese in einem bestimmten *Erfahrungsraum* erlebt wird, versteht man sich. An dieser Stelle begegnen einander zwei unterschiedliche Modi: Die *konjunktive Erfahrung* auf Grundlage des unmittelbaren Verstehens und die *kommunikative Beziehung*, die durch wechselseitige Interpretation vollzogen wird (BOHNSACK, 2014, S. 61 im Anschluss an MANNHEIM, 1980). Ein Beispiel für konjunktives Verstehen aus der analytischen Betrachtung der Interviews in der gegenständlichen Forschungsarbeit ist das Anbahnen einer Bewegungsaufforderung für Kinder. Wenn die Interviewpartnerin mit wenigen Worten darüber erzählt: „also, wenn ich eine Gerätelandschaft mache für 20 Kinder“ (Eva Birkner, P12) ist für jene, die sich im selben Erfahrungsraum bewegen (z. B. Primarstufenlehrer\*innen oder Sportpädagog\*innen), ein größerer Kontext klar, selbst wenn dieser nicht explizit dargestellt wird. Es besteht ein gemeinsames Verständnis über *Geräte*, die im Sportunterricht verwendet werden: Turnbänke, Sportmatten, Barren, Sprungkästen, Taue, Ringe usw. Dieses Verständnis schließt implizit auch andere mögliche Bedeutungskontexte für diesen Begriff grundsätzlich aus wie z. B. *Geräte* im Sinne von Gartenwerkzeugen, landwirtschaftlich genutzten Werkzeugen, elektronischen Gegenständen usw. Gleichsam wird unter einer Landschaft grundsätzlich kein topografischer Bedeutungszusammenhang hergestellt, sondern das organisierte Errichten einer Geräteanordnung, mit dem Zweck, motivierende Anregungen für sportliche Handlungen in spezifischen bewegungsorientierten Kontexten zu schaffen. Je nach persönlicher Erfahrung der Pädagog\*innen, werden mit Formulierungen wie z. B. „Gerätelandschaft mache[n]“ auch mehr oder weniger dafür notwendige steuernde Maßnahmen verstanden, die über Bedeutungszusammenhänge von Nichtinvolvierten hinausgehen: Welche Kinder helfen beim

Aufbau mit? Wo werden die Sportgeräte platziert? Wie erfolgen Gruppeneinteilungen? Welche zeitstrukturellen Überlegungen gibt es? In Ergänzung dazu, können etwaige störende Einflussfaktoren in diese Bedeutungszusammenhänge miteinfließen: Unerlaubtes und unbeaufsichtigtes Benützen von Sportgeräten, mögliche technische Probleme mit der Gerätehandhabung, Sicherheitsmaßnahmen etc. *Verstehen* bedeutet das Eindringen in das Sinngebilde eines definierten gemeinschaftlichen Erfahrungsraums, *Interpretieren* meint das theoretisch-reflexive Explizieren des Verstandenen (MANNHEIM, 1980, S. 272).

Konjunktives Wissen wird als atheoretisches, impliziertes Wissen bezeichnet, es handelt sich dabei um Orientierungen, die praktisches Handlungswissen und das Denken bestimmen. Kommunikativ-generalisierendes Wissen meint das theoretische Wissen, das für den Erforschten reflexiv verfügbar ist, es beinhaltet theoretische, wertende und normative Aussagen über die eigene Handlungspraxis oder das Selbstbild und steht in Verbindung mit Intentionalität. Im Forschungsprozess entlang der Dokumentarischen Methode wird durch zwei Interpretationsschritte kommunikatives und konjunktives Wissen in der je eigenen Spezifik sichtbar (ASBRAND, 2011, S. 2ff).

### 5.1.2 Die Analyseeinstellung ändern – Vom Was zum Wie

Alltagshandeln, Denken und Vorstellungen des Commonsense sind aus Sicht der Wissenssoziologie sozial konstruiert. Im Zentrum der dokumentarischen Interpretation steht die Rekonstruktion der Konstruktionen des Alltags. Commonsense beinhaltet Alltagstheorien und atheoretisches Wissen für die alltägliche Handlungspraxis wie z. B. in Lehrer\*innengesprächen thematisiertes Wissen. Im Unterschied dazu ist für die wissenschaftliche Analyseeinstellung theoretisches, wissenschaftliches Wissen von Bedeutung, wie es in Fragestellungen z. B. in Zusammenhang mit Schulentwicklung, Lehrer\*innenprofessionalität etc. behandelt wird (ASBRAND, 2011, S. 3).

BOHNSACK (2014, S. 160) spricht vom Wechsel der Analyseeinstellung, wenn von den Fragen nach dem Was zu jenen nach dem Wie übergegangen wird<sup>15</sup>. In der

---

<sup>15</sup> Analogien finden sich hier zur Systemtheorie von LUHMANN (1990, S. 86), der den Übergang von Beobachtung erster Ordnung zu Beobachtung von Beobachtungen zweiter Ordnung (wie ein beobachteter Beobachter beobachtet) beschreibt.

Dokumentarischen Methode wird dies deutlich, wenn zwischen der formulierenden (immanenten) und reflektierenden (dokumentarischen) Interpretation differenziert wird (2014, S. 219). Damit steht der Wechsel von einer objektivistischen Analyseeinstellung zu einer, die „auf die Rekonstruktion der Herstellungsprozesse des Dargestellten, den *modus operandi* der Darstellung gerichtet ist in Verbindung“ (2014, S. 165).

Mit der dokumentarischen oder genetischen Analyseeinstellung ist die Frage nach dem Wie der Herstellung von sozialer Wirklichkeit, die sich in Erzählungen dokumentieren, verbunden (BOHNSACK, 2014, S. 212). Die Fixierung in Texten (z. B. Transkriptionen) gilt als Voraussetzung „für die dokumentarische Interpretation, die sich vom wörtlichen, also ‚immanenten‘ Sinngehalt zu lösen vermag“ (2014, S. 212). Nicht bewertet wird der immanente Sinngehalt, mit dem ein Verbleib auf Ebene der Konstruktionen der Befragten gegeben ist und der in der formulierenden Interpretation zu reinterpreten ist. Die dokumentarische Interpretation enthält sich einer Bewertung dessen, was gesagt wird. Es wird danach gefragt, welches konjunktive Wissen als Gegenstand der reflektierenden Interpretation sich *wie* dokumentiert (ASBRAND & MARTENS, 2018, S. 24). Der *modus operandi* steht im Mittelpunkt der Analyse, nicht die Gültigkeit des Wissens. Demnach geht es nicht darum, etwa Aussagen, die einen Zusammenhang zwischen der Sportlichkeit von Kindern und deren Lernerfolgen im Lesen, Schreiben und Rechnen beschreiben auf seine Richtigkeit hin zu bewerten, sondern um die Rekonstruktion des darin enthaltenen dokumentarischen Sinns („Die Kinder, die sich sportlich gut auskennen, die haben immer einen Vorteil gegenüber denen, die es nicht können oder weniger Bewegungserfahrung haben und sich dann doch leichter beim Lernen tun als die Kinder, die sich da schwertun“ (Tanja Kaminski, P4)). Die grundlegende Trennung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, kann verstanden werden als eine „methodische (Leit-)Differenz von Teilnahme und (distanzierter) Beobachtung“ (BOHNSACK, 2003, S. 563). Während auf der Ebene „der formulierenden Interpretation eine Vertrautheit mit dem Forschungsfeld, d.h. ein Wissen darüber, was – in der Perspektive der Akteure – die gesellschaftlichen Tatsachen sind, und somit die Teilnehmer-Perspektive oder -haltung (in einem gewissen Umfang) notwendige Voraussetzung für die Interpretation ist“ (2003, S. 563), verlangt die

reflektierende Interpretation von Forschenden eine beobachtende Haltung. LOOS und SCHÄFFER (2001) bezeichnen diese Form des Interpretierens als *dokumentarisch*, „weil die Frage nach dem *Wie* einer Äußerung nicht nur auf diese eine Äußerung bezogen wird, sondern als Dokument für ein Grundmuster angesehen wird, das in ähnlicher Form auch andere Äußerungen präformiert“ (2001, S. 63). Tabelle 2 zeigt zusammenfassend und gegenüberstellend den Wechsel der Analyseeinstellung.

Wechsel der Analyseeinstellung	
WAS	WIE
Forschende mit Teilnehmer*innenperspektive	Forschende als Beobachter*innen
Beobachtung	Beobachtung der Beobachtung
Kommunikatives, theoretisches Wissen, reflexiv verfügbar	Implizites, konjunktives, atheoretisches Wissen ist reflexiv nicht ohne Weiteres verfügbar
Konstruktionen des Alltags	Rekonstruktionen der Konstruktionen des Alltags
Reinterpretation der Konstruktionen	Rekonstruktion der Herstellungsprozesse des Dargestellten
Ebene der Konstruktion der Befragten	Modus Operandi der Darstellung
Die Gültigkeit des Wissens ist nicht Gegenstand, keine Bewertung des Gesagten	Welches konjunktive Wissen wird wie dokumentiert?
Theoretische, wertende, normative Aussagen über Handlungspraxis oder Selbstbild	Orientierungen für praktisches Handlungswissen bestimmen das Denken
Konstitution des immanenten (wörtlichen) Sinngehalts	Dokumentarische, genetische Analyseeinstellung
Immanente Interpretation	Dokumentarische Interpretation
Formulierende Interpretation	Reflektierende Interpretation

Tabelle 2: Wechsel der Analyseeinstellung (eigene Darstellung)

## 5.2 Die Arbeitsschritte der Interpretation in der Forschungspraxis

Forschungspraktisch wird die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt in zwei aufeinanderfolgenden Arbeitsschritten vollzogen. Die in diesem Kapitel beschriebenen Ablaufprozesse beziehen sich auf die beiden Fälle Eva Birkner und Tanja Kaminski. Eine intensivere Befassung mit diesen beiden Fällen erfolgt zunächst aufgrund der im Auswertungsverlauf identifizierten Irritationen. Insbesondere sind darunter Handlungsproblematiken zu verstehen, aus denen sich in unterschiedlicher Weise Lernproblematiken ausgliedern. Zur Verdeutlichung der Bezüge zum gegenständlichen Auswertungsprozess werden in den weiteren Ausführungen in diesem Kapitel die Interpretationen im Zuge der Falldarstellungen Eva Birkner (EB) und Tanja Kaminski (TK) herangezogen.

### 5.2.1 Die Arbeitsschritte im Überblick

Die Datenauswertung beginnt mit der formulierenden Interpretation forschungsrelevanter Interviewpassagen. In Folge werden im Sinne der Forschungsfrage ausgewählte Themen der Interviews reflektierend interpretiert und die Fallbeschreibungen von Eva Birkner und Tanja Kaminski ausgearbeitet. Tabelle 3 zeigt eine Übersicht der zusammengefassten Arbeitsschritte der Datenauswertung.

1.	Formulierende Interpretation	Bestimmung der Themen und Reformulierung des immanenten Sinngehalts der für die Forschungsfrage relevanten Interviewpassagen aller elf Interviews	
2.	Reflektierende Interpretation	Passagenorientierte Interpretation der forschungsrelevanten Themen der Interviews von Eva Birkner, Tanja Kaminski sowie von weiteren (zur Kontrastierung) ausgewählten Interviews	
		Ausarbeitung der 1. Fallbeschreibung Eva Birkner	1.1 Thematischer Verlauf 1.2 Charakteristika des Falls Eva Birkner 1.3 Reflektierende Interpretationen der Teilnahme- und Lernbegründungen
		Ausarbeitung der 2. Fallbeschreibung Tanja Kaminski	2.1 Thematischer Verlauf 2.2 Charakteristika des Falls Tanja Kaminski 2.3 Reflektierende Interpretationen der Teilnahme- und Lernbegründungen

Tabelle 3: Zusammenfassung der Arbeitsschritte der Datenauswertung (eigene Darstellung)

### 5.2.2 Die formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation verbleibt im Bereich der immanenten Sinnebene, hinsichtlich der Gültigkeit des Wissens erfolgt keine Bezugnahme (BOHNSACK, 2014, S. 136). NOHL (2017, S. 30) empfiehlt, eine Themenidentifizierung zur Strukturierung bereits vor der Transkription vorzunehmen. In der vorliegenden Arbeit wird davon abgewichen und im Vorfeld der Interpretationen eine vollständige Transkription aller elf Interviews durch den Forscher vorgenommen. Anschließend erfolgt die Erstellung einer mehrspaltigen elektronischen Datei (in Excel oder Word) für jede Transkription. Das umfassende Datenmaterial ermöglicht einen Überblick über forschungsrelevante und nichtrelevante Passagen. Außerdem kann jederzeit im Verlauf des zirkulären Forschungsprozesses auf jene Textstellen zurückgegriffen werden, die zunächst als nicht oder weniger forschungsrelevant eingeschätzt werden und erst im Verlauf der Interpretation an Bedeutung gewinnen. Ein exemplarischer Ausschnitt mit drei Passagen aus dem Interview mit Eva Birkner ist im Anhang 3 ersichtlich.

Die formulierende Interpretation verlangt „eine zusammenfassende (Re-)Formulierung des immanenten [...] Sinngelhalts“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 293). Unterstellungen hinsichtlich möglicher Motive oder Intentionen sind zu vermeiden. Von besonderer Wichtigkeit ist die Beachtung des Relevanzsystems des Befragten (SCHÄFFER, 2012, S. 205). Was gesagt wird steht im Fokus, die Forschenden paraphrasieren den Gesprächsinhalt. Auf diese Weise wird das Sinnverstehen in diesem ersten interpretativen Arbeitsschritt intersubjektiv überprüfbar (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 294). Der wesentliche Sinngelhalt kann aus einer distanzierten Position heraus – im Sinne eines zuhörenden Kaffeehaus-Gegenübers – reformuliert und in der dafür vorgesehenen Spalte der Datei (vgl. Anhang 4, Spalte formulierende Interpretation) eingetragen werden. NOHL (2017, S. 30) nennt im Kontext mit der Themenidentifizierung jene thematischen Abschnitte als relevant, die vorab vom Forscher festgelegt sind. Diesbezüglich liegt im Auswertungsprozess ein besonderes Augenmerk auf Themen, die mit der interessenleiteten Fragestellung in Bezug stehen: Handlungs- und Lernproblematiken sowie teilnahmeorientierte Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge. Ein weiteres Kriterium stellt die Themenidentifizierung dar, die in verschiedenen Fällen ähnlich

behandelt wird und sich deshalb für die komparative Analyse eignet. Außerdem ist auf Themen zu achten, die sich durch ihre Ausführlichkeit und metaphorische Dichte auszeichnen. Diese „Fokussierungsmetaphern“ (BOHNSACK, 2014, S. 34) sind deshalb von Wichtigkeit, weil sie ein Korrektiv zu jenen Themen darstellen können, die zunächst von Forschenden determiniert sind.

Themen werden in einzelnen Passagen behandelt, sie stellen die kleinste Interpretationseinheit dar (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 292). Das Unterteilen des gesamten narrativen Interviews in Passagen erfolgt unmittelbar nach der Transkription im Zuge einer ersten analytischen Betrachtung. Inhaltliche (z. B. auf das Erkenntnisinteresse gerichtete) und formale (z. B. auf den Detaillierungsgrad gerichtet) Kriterien sind entscheidungsrelevant für die Begrenzung von Passagen (2014, S. 293). Themen können sich an unterschiedlichen Stellen des Interviews wiederholen, was für eine spätere komparative Analyse von Interesse sein kann. Wenn im Verlauf des weiteren Interpretationsprozesses erkannt wird, dass zwei oder mehrere Passagen mit einem einzigen Oberthema zu benennen sind, erfolgt dies durch eine nachträgliche zeilenübergreifende Zusammenfassung. Im Anhang 4 ist eine Zusammenfassung von Passage 79 und 81 zu einem Oberthema einsehbar. In dieser Darstellung sind auch die passagenorientierte Benennungen der Ober- und Unterthemen sowie die formulierenden Interpretationen ersichtlich.

Um unterschiedliche Interpretationsperspektiven von Beginn an miteinzubeziehen, werden bereits ab dieser ersten Auswertungsphase Forschungswerkstätten eingerichtet und kollaborativ genutzt (vgl. dazu nähere Ausführungen in Kapitel 5.3). Als ein erstes Ergebnis der formulierenden Interpretation kann, komprimiert und zusammenfassend, eine erste Übersicht hinsichtlich des Gesprächsverlaufs von Eva Birkner dargestellt werden (siehe Anhang 5). Exemplarisch und zur Anschauung ausgewählte Ausschnitte der formulierenden Interpretation sind in einer weiteren zusammengefassten chronologischen Darstellung im Anhang 6 ersichtlich. Passagen, deren Relevanz für die Fragestellung unbedeutend erscheinen, werden zunächst nicht formulierend interpretiert und erst gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt miteinbezogen.

Mit der formulierenden Interpretation kann die Logik der Aussagen der Interviewten erfasst werden. Dadurch sind erste Hypothesen hinsichtlich der Begründungen

möglich, wenn hier Bewertungen, Begründungen, Abgrenzungen u. dgl. erkennbar sind (LUDWIG & ITTNER, 2019, S. 53). Im Fall Eva Birkner kommen in dieser Phase der Interpretation unter anderem ihre Handlungsproblematik hinsichtlich des turnerischen Rades, ihre Rolle als Multiplikatorin sowie ihr Umgang mit schriftlichen Unterlagen zum Vorschein. Es sind dies Themen, die an verschiedenen Stellen des Interviews wiederkehren und im Zentrum der anschließenden reflektierenden Interpretation stehen werden.

### 5.2.3 Die reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation werden auch weitere Themen aus den Interviews in die Analyse aufgenommen, da sich im Interpretationsverlauf zusätzliche Aspekte hinsichtlich der Fragestellung – wie z. B. je eigene körperliche (Bewegungs-)Erfahrungen – verdeutlichen. *Wie* über ein Thema kommuniziert wird, steht in diesem Arbeitsschritt im Mittelpunkt. Konjunktives Wissen (Orientierungswissen) ist der Handlungspraxis eingelassen, es bietet dieser Praxis Orientierung. Forschenden wird es nur dann zugänglich, wenn die je individuellen Erfahrungsräume erschlossen werden können. Demnach sind Äußerungen und Handlungen nur dann verständlich, wenn auch die dazugehörigen Erfahrungsräume für die Interpretierenden zugänglich sind (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN, & NOHL, 2013, S. 16). Implizite Orientierungen bzw. implizite Strukturen, die sich im Dokumentsinn ergeben, sind Gegenstand der reflektierenden Interpretation. Gesucht wird nach Rahmenorientierungen, die sich in der Bearbeitung unterschiedlicher Themen identifizieren lassen (ASBRAND, 2011, S. 8). Orientierungsrahmen, innerhalb derer Themen abgehandelt werden, sind durch *positive* und *negative Gegenhorizonte* identifizierbar. Sie konstituieren jenen Rahmen eines *Erfahrungsraumes*, innerhalb dessen die Orientierungsfigur aufgespannt ist (BOHNSACK, 2014, S. 137f). Im Forschungsprozess wird die Suche nach positiven Horizonten durch die Frage begleitet, welchem Ideal eine identifizierte Sinneinheit zustrebt. Negative Horizonte zeigen sich darin, von welchem Ideal eine Sinneinheit wegstrebt bzw. sie sich abwendet (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 302). Die Einschätzung von Handlungsrealisierungsmöglichkeiten im Rahmen von Orientierungen wird als Enaktierungspotenzial bezeichnet. Hinsichtlich dieser Dimension fragen Forschende im Analyseprozess nach den Möglichkeiten bzw. Problemen in Bezug

auf die Hebung dieses Potenzials (2014, S. 296). Der von positiven und negativen Gegenhorizonten begrenzte Orientierungsrahmen entspricht einem Möglichkeitsraum, innerhalb dessen geäußerte Orientierungsschemata (theoretisch explizierbares Wissen) der Befragten hinsichtlich ihres Enaktierungspotenzials interpretiert werden können. Damit wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit die Einstellungen und Meinungen als handlungsleitend betrachtet werden (SCHÄFFER, 2012, S. 204).

Eine empirisch-methodisch kontrollierbare Reflexionsleistung stützt sich auf nachvollziehbare Beschreibungen von Gegenhorizonten (BOHNSACK, 2014, S. 39). Sie werden durch die Interpretierenden entweder *gedankenexperimentell* oder auf Grundlage von *hypothetischen Vorstellungen* unter Einbeziehung von Erfahrung und theoretischem Wissen konstruiert. Daraus ergibt sich eine Standortabhängigkeit der Forschenden, die erst dann methodisch kontrollierbar wird, wenn Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (z. B. die empirische Fundierung von Vergleichshorizonten) erfüllt werden können (2014, S. 139).

Die dokumentarische Interpretation will implizites und teilweise inkorporiertes (Orientierungs-)Wissen von Akteur\*innen rekonstruieren, „welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert“ (BOHNSACK u. a., 2013, S. 9). Nicht dem wörtlichen Sinngehalt ist zu folgen, sondern den Argumentationen und Bewertungen, weil hier hauptsächlich Motive und Begründungen für Handlungsabläufe zur Plausibilisierung, dem Interviewer gegenüber, genannt werden. Mit der Rekonstruktion der Argumentationskonstruktion kann herausgearbeitet werden, *wie* Handlungsweisen jeweils gerechtfertigt bzw. bewertet werden. Dieser „modus operandi des Theoretisierens“ (NOHL, 2017, S. 34f) kann über Orientierungsrahmen der Befragten Aufschluss geben.

Die Grundlage des Datenmaterials sind die Transkriptionen der Interviews. Die Semantik dieser Texte ist untrennbar mit ihren formalen Konstruktionen verbunden (NOHL, 2017, S. 31). Auf der semantischen Ebene wird nach Zugängen zu einer Wirklichkeit gesucht, „die weder jenseits des Akteurswissen als objektiv definiert wird noch sich im subjektiv gemeinten Sinn der Akteure (dem ‚intentionalen Ausdruckssinn‘ nach MANNHEIM) erschöpft“ (2017, S. 35). Das Wissen der Befragten bleibt stets die empirische Basis der Interpretationen, jedoch erfolgt eine Loslösung

von den subjektiven Intentionen der Erforschten und deren Commonsense-Theorien. Dadurch können Zugänge zur Handlungspraxis und zur dieser zugrunde liegenden (Prozess-)Struktur von Akteur\*innen gewonnen werden (BOHNSACK u. a., 2013, S. 13).

Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Wissenssoziologie Karl Mannheims gehen [...] nicht davon aus, dass sie *mehr* wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (2013, S. 12).

Die Frage nach den Teilnahme- und Lernbegründungen von Primarstufenpädagog\*innen reduziert sich in dieser Arbeit nicht auf die Erhebung von implizitem, theoretischem Wissen der Befragten, um dieses danach deduktiv definierten Kategorien zuzuordnen. Vielmehr wird nach dem Orientierungswissen der Beforschten gefragt, das ihr praktisches Handeln bestimmt, um es in Orientierungsmustern oder -rahmen darzustellen. Im Kontext der Teilnahme- und Lernbegründungen interessieren die dahinterliegenden Sinnmuster und in welchen Orientierungsrahmen sich diese identifizieren lassen. Für die Erhebung des dokumentarischen Sinngehalts ergeben sich deshalb nach PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 295) unterschiedliche Fragen für Forschende: Was zeigt sich hier über den Fall? Wonach strebt der\*die Erzählende und/oder wovon grenzt er\*sie sich ab? Welcher Sinngehalt kann grundlegend für eine bestimmte Äußerung sein? Welche Prinzipien stecken hinter einem Sinngehalt mit unterschiedlichen Äußerungen? In der gegenständlichen Forschungsarbeit wird nach den Teilnahme- und Lernbegründungen der Weiterbildungsteilnehmer\*innen gefragt, demnach sind damit Fragestellungen verbunden, die Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge in den Fokus nehmen: Wie begründen die Interviewten ihre Teilnahme? Welche Handlungsproblematiken werden deutlich? Gliedern die Befragten aus Handlungsproblematiken Lernproblematiken aus? An welchen Stellen sind expansive oder defensive Lernbegründungen identifizierbar und in welchem Bedeutungskontext werden sie dargestellt? Je nach Interview und Passage werden entlang dieser grundsätzlichen Stoßrichtung des Erkenntnisinteresses die Fragen situativ adaptiert, um so die Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge freizulegen und interpretativ darzustellen.

Im lerntheoretischen Diskurs wird davon gesprochen, dass konjunktives Wissen nicht nur in milieuspezifischen, sondern auch in gruppenspezifischen oder gegenstandsbezogenen Erfahrungsräumen entsteht (ASBRAND & NOHL, 2013, S. 158). Diese Erfahrungsräume sind für die vorliegenden interpretativen Darstellungen von wesentlicher Bedeutung. Die gruppenspezifische Dimension wird durch den Teilnehmer\*innenkreis deutlich, er besteht ausschließlich aus Lehrer\*innen der Primarstufe. Konjunktives atheoretisches Wissen wird innerhalb dieses Kreises insofern geteilt, als ein unmittelbares Verstehen hinsichtlich spezifischer Begrifflichkeiten und Bezüge im pädagogischen Kontext erfolgt (z. B. Bewegungsraum, Lehrplan, Stundenbilder, Konferenz, Dienstweg etc.). Gleichzeitig ergeben sich auch gegenstandsorientierte Erfahrungsräume, wie sie etwa in lernenden Gegenstandsannäherungen sichtbar werden (vgl. dazu die interpretativen Darstellungen hinsichtlich der Lernproblematik beim turnerischen Rad in den Falldarstellungen Eva Birkner und Tanja Kaminski). Das darüber konjunktiv geteilte Wissen wird nicht nur in einer gemeinsamen alltagssprachlichen Bezeichnung (*das Rad*) deutlich, sondern auch im Wissen über die Komplexität dieser Bodenturnübung (das in den Interviewtexten jedoch unausgesprochen bleibt). Es besteht ein gemeinsames Verständnis über erhebliche Problematiken hinsichtlich der Vermittelbarkeit dieser Bewegungsfertigkeit. In diesem Erfahrungsraum begegnen einander Weiterbildungsteilnehmer\*innen und erfahren in den Lehrveranstaltungen methodische Gliederungen. Im besten Fall führen dann veränderte Bedeutungshorizonte zu erweiterten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, wenn damit Handlungs- und Lernproblematiken in Verbindung stehen.

Abstrakte konjunktive Erfahrungsräume verbinden Menschen miteinander, die an Handlungspraxen und an Bedeutungs- und Wissensstrukturen teilhaben. Diese Kollektivität ermöglicht nicht nur das Interagieren, sondern macht auch gemeinsame Handlungsvollzüge beschreibbar (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 288). Forschungspraktisch erfolgt die reflektierende Interpretation im ersten Schritt themenbezogen und wird immer jeweils einer Passage zugeordnet. Ein Ausschnitt einer Transkription, ergänzt um die Ober- und Unterthemen sowie um die formulierende und reflektierende Interpretation ist im Anhang 7 dargestellt.

### 5.2.4 Die komparative Analyse

Reflexionsleistungen haben sich auf empirisch nachvollziehbare Gegen- oder Vergleichshorizonte zu beziehen. Der Vergleich innerhalb eines Falls und zwischen unterschiedlichen Fällen wird im Zuge der komparativen Analyse empirisch-methodisch kontrollierbar (BOHNSACK, 2014, S. 39). Im Auswertungsprozess verläuft die komparative Analyse parallel mit der reflektierenden Interpretation. Um eine implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen und deren Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, gilt es über Erzählsequenzen hinweg Kontinuitäten festzustellen. Es kann davon ausgegangen werden, dass auf eine Interviewpassage nur ein spezifischer weiterer, dem Rahmen entsprechender, Abschnitt folgt. Diesem schließen sich weitere Abschnitte im entsprechenden Rahmen an, somit werden in den jeweiligen Orientierungsrahmen Problematiken oder Themen sequenzenübergreifend behandelt (NOHL, 2017, S. 36f). Dies betrifft nicht nur die fallinterne, sondern auch die fallexterne Suche nach Homologien. An thematisch unterschiedlichen Stellen kann dadurch die gleiche Struktur herausgearbeitet werden (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 26). Tabelle 4 stellt drei fallinterne Erzählsequenzen in der Fallbeschreibung von Eva Birkner dar. Sie sind eine Grundlage im Aufspannen eines Orientierungsrahmens hinsichtlich ihrer Rolle als Multiplikatorin. Interpretativ wird im Forschungsprozess herausgearbeitet, dass die Rolle als Multiplikatorin mit der schulinternen Auswahl hinsichtlich der Teilnahmebefürwortung gegengerechnet wird.

Die Rolle als Multiplikatorin – eine Form der Gegenrechnung für die schulinterne Auswahl	Eva Birkner
1. Äußerung	„weil es muss einer das machen und es muss einen an der Schule geben und sie hat mich ausgesucht“ (Eva Birkner, P2)
2. Äußerung	„ich hab´ mir gedacht, dass das dann so ein bisschen sein soll, dass man halt wenn schon einer dafür zuständig sein soll, dass man ein bisschen ein Multiplikator“ (Eva Birkner, P17)

3. Äußerung	„Ah, das musst du uns dann zeigen und machen wir dann einmal, sagen wir der Direktorin, wir machen da ein Seminar“ (Eva Birkner, P79)
-------------	---

Tabelle 4: Erzählsequenzen Eva Birkner, fallintern (eigene Darstellung)

Bei der Interpretation des ersten Falls (Eva Birkner) ist der Forscher an Vergleichshorizonte gebunden, die zunächst gedankenexperimentell und aus seiner Erfahrung heraus konstruiert werden. Damit die Erforschten ihre Relevanzsysteme entfalten können, gilt es Bedingungen zu schaffen, die ein „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ ermöglichen (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 17). Äußerungen, die in spezifischen Verweisungszusammenhängen stehen, werden demnach im Kontext der jeweiligen Erzählung interpretiert und nicht in Form von Tests oder Fragebögen, die bereits vorab gewisse Interpretationen vorgeben. Aus der ersten Äußerung geht das Auswahlverfahren hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme hervor. Die Direktorin trifft die Entscheidung, Eva Birkner auszuwählen und ihre Teilnahme zu genehmigen, worüber sich die Pädagogin freut. Dem Forscher sind derartige schulinterne Entscheidungsvorgänge aus Gesprächen mit Schulleiter\*innen und Lehrer\*innen grundsätzlich bekannt. Die Auswahl für Weiterbildungen mit befristeter Teilnehmer\*innenzahl durch Vorgesetzte gilt auch als eine Form der Anerkennung und des Zutrauens. In der zweiten Äußerung wird eine gewisse systemorientierte Zwanghaftigkeit deutlich: Wer von der Schulleitung für diese Weiterbildung vorgesehen und auserwählt ist, hat auch eine Multiplikator\*innenfunktion inne. Das darin enthaltene Multiplikationsthema ist deshalb für den Forscher mit einem Vergleichshorizont verbunden, weil mit Fort- und Weiterbildung grundsätzlich auch das Multiplizieren von Bildungsinhalten im Kolleg\*innenkreis nach Absolvierung von Bildungsveranstaltungen in Verbindung stehen kann. In der dritten homologen Anschlussäußerung rahmt sich interpretativ eine Orientierung, wenn Eva Birkner vom Vorschlag ihrer Kolleg\*innen spricht, der Direktorin eine schulinterne Multiplikationsveranstaltung mit ihr vorzuschlagen. Damit kann die Lehrerin, die auf sie getroffene Auswahl mit dem Multiplizieren von jenem Wissen gegenrechnen, das mit den Weiterbildungsinhalten im Kontext steht. Mit dieser Konstruktion eines Orientierungsrahmens lässt sich eine immanente Sinnhaftigkeit interpretativ darstellen. Die detaillierte Ausführung der an dieser

Stelle exemplarisch dargestellten Interpretation, wie auch die Darstellung weiterer Homologien, sind in den Fallbeschreibungen von Eva Birkner und Tanja Kaminski ersichtlich. Reflektierende Interpretationen im Rahmen der Fallbeschreibung berücksichtigen die „Normalitätsvorstellungen“ des Forschers, die sich widerspiegeln im unvermittelten „Hinnehmen des fremden Falles in die eigenen Selbstverständlichkeiten – selbst dann, wenn an dem Fall nur auffällt, dass er den eigenen Selbstverständlichkeiten widerspricht“ (NOHL, 2017, S. 40). Dies bedeutet, dass vom Interpretierenden zunächst nur jene Auffälligkeiten bemerkt werden, die seinen Erwartungen entsprechen oder widersprechen.

Die durch den Standort des Forschers gegebenen impliziten Vergleichshorizonte, sind durch die Interpretation eines weiteren Falls (Tanja Kaminski) empirisch ergänz- und teilweise ersetzbar. Somit können Interpretationen reflektiert und methodisch kontrolliert werden. Durch den Vergleich des zweiten Falls (Tanja Kaminski) mit dem ersten (Eva Birkner) werden im Zuge einer komparativen Analyse unterschiedliche Begründungsmuster z. B. hinsichtlich der Multiplikation deutlich. Erfasst wird, in welchem Orientierungsrahmen Tanja Kaminski dieses Thema behandelt und welche Unterschiedlichkeiten und Ähnlichkeiten erkannt werden. Die weiteren Interpretationen stärken den empirischen Gehalt der Analyse, wobei nach minimalen und maximalen Kontrasten gesucht wird.

### **Die Forschungsfrage – zentraler dynamischer Dreh- und Angelpunkt**

Die Forschungsfrage, im Zentrum der Analyse, kann als ein zentraler und dynamischer *Dreh- und Angelpunkt* der gesamten Untersuchung bezeichnet werden. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurden hauptsächlich die Lernbegründungen von Pädagog\*innen in den Fokus genommen. Im weiteren Verlauf werden zunehmend auch Teilnahmebegründungen deutlich, die abseits von Lernbegründungen zu verorten sind. Es stellt sich heraus, dass Lernen als eine Form der Teilnahmebegründung betrachtet werden kann. Deshalb wird die Forschungsfrage im Verlauf des interpretativen Auswertungsprozesses adaptiert und um den Aspekt der Teilnahmebegründung ergänzt. Dies entspricht einer zirkulären Strategie, wie sie in qualitativen Forschungsdesigns grundsätzlich verfolgt wird. „Innerhalb qualitativer Forschung ermöglichen Zwischenergebnisse die Abkehr vom ursprünglich eingeschlagenen Weg“ (LAMNEK & KRELL, 2016, S.

187). Die Hinzunahme der Teilnahmebegründungen in der Fragestellung führt schließlich in der Ergebnisdarstellung dazu, dass in der Typenbildung vier Teilnahmebegründungsfiguren entwickelt werden. Abbildung 5 stellt die Auswertungsschritte im Überblick beginnend mit der formulierenden Interpretation bis hin zur Ergebnisdarstellung grafisch dar.

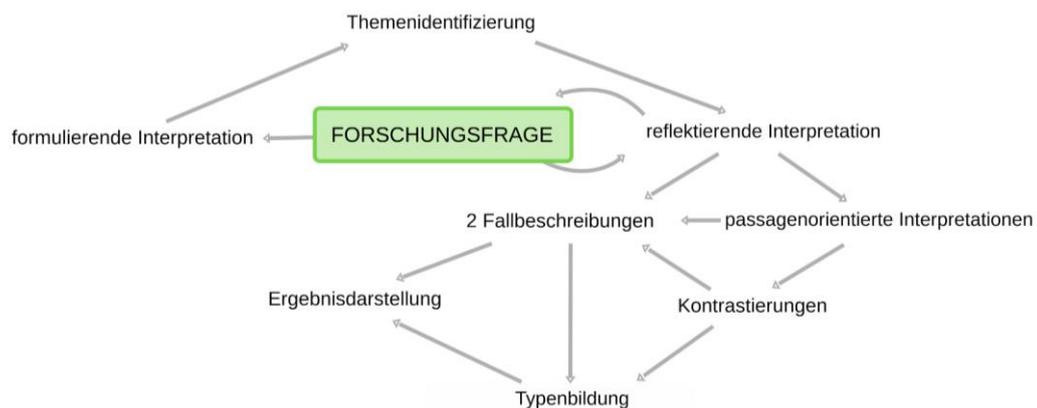


Abbildung 5: Das Auswertungsverfahren im Überblick – von der formulierenden Interpretation zur Ergebnisdarstellung (eigene Darstellung)

### 5.3 Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens

In der vorliegenden Forschungsarbeit begegnen einander in Interviewsituationen Subjekte mit ihren je eigenen Bedeutungshorizonten. Forscher und Befragte kommunizieren miteinander auf Grundlage „jeweils standpunktabhängiger Perspektive[n]“ (HOLZKAMP, 1995, S. 21). Soweit dem Forscher die eigene Perspektive für ihn reflexiv verfügbar und explizierbar ist, kann sie, in einer von ihm zu konstruierenden Rahmung hinsichtlich der Darstellung des Forschungsprozesses, aufgezeigt und vermittelt werden (vgl. dazu Abbildung 6). Unter der Explizierung des Forschungsprozesses sind alle jene Darstellungen zu verstehen, die im Kontext mit der theoretischen Forscherperspektive, dem methodischen Vorgehen, der Datenauswertung und der Ergebnisdarstellung beschrieben werden. Innerhalb dieser definierten Rahmung kann für den\*die Leser\*in, mit einer ebenso standortbezogenen Perspektive, eine subjektive Nachvollziehbarkeit möglich sein (oder auch nicht). Jedenfalls kann mit dem Explizieren des Forschungsprozesses aus der Sicht des Forschers für Außenstehende sowohl eine je eigene Nachvollziehbarkeit für Leser\*innen, als auch eine kritische Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Diskurs möglich sein. Abbildung 6 zeigt in grafischer Darstellung

jene verhältnismäßigen Beziehungen, die mit dem Forschungsprozess und einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit verbunden sind.

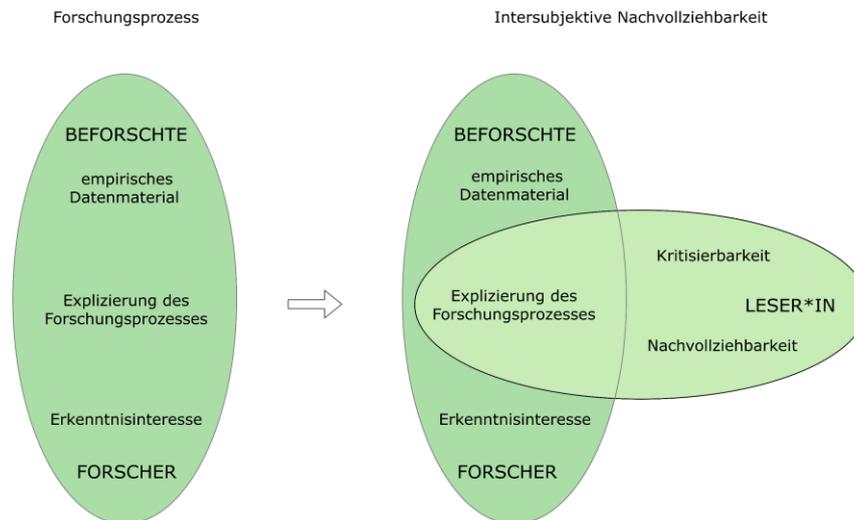


Abbildung 6: Der Forschungsprozess und seine mögliche intersubjektive Nachvollziehbarkeit (eigene Darstellung)

Wenn Subjekte von Subjekten befragt werden, sind im Erhebungs- und Auswertungsprozess zahlreiche Entscheidungen zu treffen, die im Vorfeld der Untersuchung nicht oder nur bedingt vorwegnehmbar sind und situativ erfolgen (müssen). Dazu zählen Zwischenfragen zur Verständigung in Interviews, die Identifizierung von als relevant eingeschätzten Themen, die Trennung des Interviews in Passagen, die Auswahl von Textstellen zur Interpretation, gedankenexperimentelle Konstruktionen, Adaptierungen der Forschungsfrage u. dgl. mehr. Derartige Entscheidungen bestimmen den Forschungsprozess und können als einzigartig bezeichnet werden, weil der Forscher diese in räumlichen, zeitlichen, materiellen, sozialen und anderen forschungsrelevanten Kontexten trifft, die einmalig und in dieser Form nicht wiederholbar sind. Umso wichtiger ist es, Begründungen für diese Entscheidungen transparent zu machen (soweit diese reflexiv verfügbar sind), damit sie für Außenstehende möglicherweise nachvollziehbar sind.

Objektive Ergebnisse, wie sie in empirisch quantitativen Forschungen dargestellt werden, sind in empirisch qualitativen Forschungsfeldern nicht erzielbar. Rekonstruktive Sozialforschung ist immer „selektiv und subjektiv“ (KRUSE, 2014, S. 54). Die Orientierung an Qualitätskriterien reduziert die Gefahr willkürlicher und beliebiger Vorgangsweisen. STEINKE (2017, S. 324ff) nennt in diesem Kontext die

intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ein Kernkriterium für qualitätsvolle Forschungsarbeiten. Durch das Dokumentieren des Forschungsprozesses soll ein schrittweises Mitverfolgen für Externe möglich sein. Diesem Grundsatz wird in dieser Forschungsarbeit durch die Beschreibungen der relevanten Arbeitsschritte entsprochen: Die Ausarbeitung des heuristischen Rahmens klärt, mit welcher theoretischen Perspektive der Forscher das Untersuchungsfeld betrachtet. Beschreibungen in Bezug auf Datenerhebung, Datenauswertung oder Adaptierung der Forschungsfrage bieten kontextbezogene Informationen und Erläuterungen, damit Situationen und Prozesse für Leser\*innen möglichst transparent erscheinen. Das Dokumentieren von Informationsquellen umfasst u. a. das Miteinbeziehen wörtlicher Äußerungen der Interviewpartner\*innen in die interpretativen Konstruktionen. Dadurch wird einerseits ein Nachvollziehen der Interpretationen möglich, andererseits wird kontrollierbar, ob grundsätzliche methodologische Richtlinien eingehalten werden. Sie können den Leser\*innen dabei hilfreich sein, den Zugängen des Forschers zu folgen. Insofern ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit auch eine wesentliche Grundlage für die Kritisierbarkeit der Untersuchung.

### **Forschungswerkstätten und Deutungshoheiten**

In Forschungswerkstätten erfolgt prozesshaft das methodische Durchdringen eigener Forschungshandlungen durch die Diskussion mit anderen Werkstätten-teilnehmer\*innen (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 49). Das Interpretieren in kollaborativen Settings trägt zur Entwicklung jener wissenschaftlichen Reflexivität bei, die besonders in der Fähigkeit zur Distanz hinsichtlich eigener selbstverständlicher Deutungen zum Ausdruck kommt (DAUSIEN, 2007, o. S.). Im Zeitraum von September 2016 bis Jänner 2021 wird in zahlreichen jeweils mehrstündigen Forschungswerkstätten der Austausch mit wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen und Professor\*innen von Universitäten und Hochschulen in Deutschland und Österreich gesucht. Dabei werden hauptsächlich Theoriebezüge und methodische Fragen diskutiert sowie Interviewtexte interpretiert. Ein wesentlicher Nutzen in der gemeinsamen Arbeit am vorliegenden Forschungsprojekt liegt im Austausch von unterschiedlichen Zugängen hinsichtlich der forschungsrelevanten Aspekte. Das Kennenlernen verschiedener Interpretationsstile, das Hinterfragen von bereits

entwickelten Hypothesen oder die mehrperspektivischen Betrachtungsmöglichkeiten auf einen Bereich tragen zu einem veränderten Bedeutungshorizont des Forschers in Bezug auf forschungstheoretische und -praktische Zugänge bei. Einer selbstverständlichen Deutungshoheit zu Beginn des Forschungsprozesses folgt bald eine reflektierte Interpretationstätigkeit mit konsequentem Bezug zum empirischen Datenmaterial.

## 6 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden rekonstruktiv in Form von zwei Fallbeschreibungen und vier typischen Begründungsfiguren dargestellt. In beiden Eckfällen (Eva Birkner und Tanja Kaminski) sind die unterschiedlichen Begründungsmuster der Figuren angelegt. Eine Ausdifferenzierung der einzelnen Begründungsfiguren im Zuge der Typenbildung erfolgt durch die Hinzunahme weiterer neun Fälle.

Die Gliederung der jeweiligen Ergebnisdarstellungen – sowohl Fallbeschreibungen als auch Typenbildung – erfolgt in Form von mehreren Abschnitten (Kapiteln). In Abhängigkeit vom Umfang der Rekonstruktionen erfolgt bei längeren Ausführungen zunächst eine kurze zusammenfassende Beschreibung im Sinne einer Vorwegnahme des jeweiligen Untersuchungsergebnisses. Danach werden in den weiteren Ausarbeitungen die einzelnen Begründungsfacetten differenziert dargestellt.

### 6.1 Fallbeschreibungen

Die Fallbeschreibungen vermitteln Interpretationsergebnisse an die Leser\*innen. Bei diesem Arbeitsschritt handelt es sich nicht um ein bloßes Zusammenfassen der reflektierenden Interpretation, sondern um eine grundsätzliche Neuorganisation der Interpretationen. Die Analyseergebnisse werden zu einem kohärenten Text zusammengefasst und für Außenstehende möglichst nachvollziehbar dargestellt. Fallbeschreibungen erzählen Geschichten und bleiben dabei empirisch gewonnenen Ergebnissen treu (TESCH, 2016, S. 92). Deshalb werden im Rahmen der Ergebnisse Rekonstruktionsdarstellungen und wörtliche Zitate aus den Interviews derart aufeinander bezogen, dass sich daraus Narrationen ergeben. Die textliche Kohärenz ergibt sich durch Satzkonstruktionen, die Interpretationen des Forschers und wörtliche Aussagen von Interviewpartner\*innen berücksichtigen und miteinander verbinden (vgl. Auszug aus Kapitel 6.1.3 aus der Passage P19-21 Eva Birkner): *Die Pädagogin kann ihre Unmittelbarkeitsverhaftetheit überwinden und erkennt erweiterte Handlungsmöglichkeiten mit der neuen Methode. In weiterer Folge erlebt sie den Erfolg, sowohl bei sich selbst: „Und ich bin sehr glücklich aus dieser Stunde rausgegangen“ als auch bei ihren Schüler\*innen: „weil es ja die*

*Kinder können im besten Fall [...], weil es ihnen auch Spaß gemacht hat und sie nicht frustriert waren“.*

In dieser Untersuchung haben die Fallbeschreibungen „primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse“ (BOHNSACK, 2014, S. 141). Auf Grundlage der Interviews von Eva Birkner und Tanja Kaminski werden Teilnahme- und Lernbegründungen von Pädagog\*innen rekonstruiert. In beiden Interviews fällt auf, dass in Bezug auf das Erkenntnisinteresse eine besonders hohe narrative Dichte im Sinne von „Fokussierungsmetaphern“, also zentrale Orientierungen „in besonders prägnanter Weise zum Ausdruck gebracht werden“ (BOHNSACK, 2013, S. 250).

Während die Trennung von formulierender und reflektierender Interpretation in den ersten Auswertungsschritten einen wesentlichen Orientierungspunkt im methodischen Vorgehen darstellt, begegnen einander in den Fallbeschreibungen diese beiden Analysekatoren in, vom Forscher zusammengefügt, Interpretationselementen. Der Aufbau der Beschreibungen orientiert sich an den entlang der Forschungsfrage identifizierten Themen, an Besonderheiten und daran, in welchem Rahmen sich die Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge rekonstruieren lassen. Strukturell erfolgt eine Gliederung der beiden Fallbeschreibungen in je drei Abschnitte: (1) Zunächst soll eine thematische Verlaufsbeschreibung über das Interview einen groben Überblick hinsichtlich der angesprochenen Themen bieten. (2) Im folgenden Gliederungsabschnitt werden durch den Forscher identifizierte Besonderheiten des Falls in komprimierter Weise dargestellt, sodass eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der Stoßrichtungen der Interpretationszugänge möglich sein kann. (3) Schließlich werden im dritten Abschnitt die Teilnahme- und Lernbegründungen passagenorientiert rekonstruiert und differenzierend in unterschiedlichen Orientierungsrahmen dargestellt<sup>16</sup>. Eine Kurzzusammenfassung leitet jede Rekonstruktionsdarstellung ein.

---

<sup>16</sup> Wörtliche Zitate aus den Interviews von Eva Birkner und Tanja Kaminski beziehen sich immer auf jene Passage, auf die sich die rekonstruierte Darstellung bezieht. Die Passagenbezeichnung (z. B. P1) wird dem jeweiligen Textabschnitt vorangestellt.

### **6.1.1 Eva Birkner: Das Interview im thematischen Überblick**

Die Volksschullehrerin Eva Birkner beginnt thematisch mit der Beschreibung des schulinternen Auswahlprozesses für die Weiterbildung. Sie berichtet im Folgenden über ihre ersten Eindrücke betreffend die soziale Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen, um danach Vergleiche mit bisherigen Weiterbildungen zu ziehen. Nachdem sie kurz auf den zeitlichen Aufwand zu sprechen kommt, wechselt sie in den Bereich ihrer Unterrichtspraxis und widmet sich intensiv und über längere Strecken hinweg den Transfermöglichkeiten für ihre unterrichtlichen Tätigkeiten. Diese nehmen in mehreren Passagen einen breiten Raum in ihrer Erzählung ein. Im Zuge ihrer Ausführungen spricht sie auch abwechselnd von räumlicher Begrenztheit und über eigene persönliche und pädagogisch professionelle Grenzen. Im nächsten Abschnitt und in weiter folgenden behandelt sie die für sie ungeklärte Rolle als Multiplikatorin in der Schule. Die Pädagogin geht auf einen in der Weiterbildung erfahrenen neuen methodischen Vermittlungsweg ein, stellt anschließend Defizite im schulischen Bewegungsangebot dar und kommt in weiterer Folge auf ihre Begrenztheit und der damit in Zusammenhang stehenden Frustration im pädagogischen Handeln zu sprechen. Gegen Ende des Interviews thematisiert Eva Birkner noch einmal die eingangs erwähnte schulinterne Auswahl für diese Weiterbildung und ihre Rolle als Multiplikatorin.

### **6.1.2 Eva Birkner: Streben, Lernen und Resignation**

#### **Vom Streben nach Anerkennung und unterrichtliche Transfervorstellungen**

Eva Birkner begründet ihre Teilnahme über weite Strecken des Interviews mit Anerkennung, die sie zunächst aufgrund der Auswahl für die Weiterbildungsteilnahme durch ihre Direktorin empfindet. Darüber hinaus sucht sie nach weiterer Anerkennung innerhalb des Kollegiums. Sie möchte als Expertin für Bewegung und Sport sowie als innerschulische Multiplikatorin wahrgenommen werden. Die Lehrerin verbindet diese Weiterbildung mit Transfervorstellungen für das eigene unterrichtliche Handeln und schätzt die vermittelten Inhalte auf ihre Nützlichkeit und praktische Anwendungstauglichkeit ein. Es finden sich in diesem Zusammenhang Erträge, die grundsätzlich in ihre Planungsideen einfließen, jedoch in der Umsetzung auf massive Widerstände stoßen.

### **Vom expansiven Lernen und vom Nichtlernen**

Die Pädagogin spricht eine Lernsituation an, die mit expansivem Lernen in Verbindung gebracht werden kann: Eine Lernproblematik ergibt sich aus einer rückwirkend erkannten Handlungsproblematik. Sie löst diese während der Weiterbildung in einer Lernschleife, der Lernprozess führt zu einem erweiterten Bedeutungshorizont und zu einer erweiterten Handlungsfähigkeit. Voraus geht dieser Entwicklung ein Differenzbild zwischen ihren bisherigen Kenntnissen, die Vermittlungsmöglichkeiten den Handstützüberschlag seitwärts (das turnerische Rad) betreffend und einer neuen, in der Weiterbildung vorgestellten Vermittlungsmethode. Im Unterricht kann sie diese neuen Kenntnisse erfolgreich einsetzen. Mit diesem Lernprozess ist auch ihre Körperlichkeit verbunden, die Pädagogin arbeitet am eigenen Körperempfinden und erfährt dies positiv im Verlauf ihrer lernenden Gegenstandsannäherung. Im Interview werden zahlreiche Situationen angesprochen, die mit Handlungsproblematiken verbunden sind, ihnen folgen jedoch kaum Lernproblematiken, obwohl sie überwiegend mit Befindlichkeiten in Verbindung stehen. Sie bleiben aus subjektwissenschaftlicher Sicht unbearbeitet, es folgen keine Lernschleifen, Unmittelbarkeitsverhaftetheit und Alternativlosigkeit im Handeln kommen deutlich zum Ausdruck.

### **Vom Kommunizieren und Resignieren**

Neben dem beschriebenen Lernergebnis sind bei Eva Birkner weitere Erträge im Zusammenhang mit ihrer Weiterbildungsteilnahme zu erkennen. In diesem Sinne werden Ergebnisse produziert, die in ihrer Erfahrungswelt oder in Form schriftlicher Aufzeichnungen mehr oder weniger vorhanden sind. Diese möchte sie in ihr praktisches unterrichtliches Handeln einfließen lassen und formuliert Transfergedanken, die meistens in pädagogischen Planungsideen münden. Die praktischen Umsetzungsversuche sind in vielen beschriebenen Situationen mit widrigen Umständen verbunden. Häufige Widerständigkeiten ergeben sich in Zusammenhang mit personellen Zusammensetzungen (unkooperative Kolleg\*innen, hohe Schüler\*innenzahl) und räumlichen Einschränkungen (nur ein Turnsaal für die gesamte Schule). Sie würde gerne als schulinterne Multiplikatorin für Bewegung und Sport angesehen werden, diese Rolle ist ihr jedoch von der Schulleitung nie

zugesprochen oder kommuniziert worden. Eva Birkner lässt an einigen Stellen ihre Perspektive auf die hierarchische Ordnung im Schulsystem erkennen. In diesem Kontext sieht sie sich als eine Auserwählte, sie übt die Funktion des vom Dienstgeber verordneten Bewegungscoaches aus. Die Lehrerin erkennt sich als eine Vermittlerin zwischen den Dozierenden im ministeriell genehmigten Hochschullehrgang und den Kolleg\*innen an der eigenen Schule. Sie versucht Wissensinhalte zu kommunizieren, damit diese im unterrichtlichen Handeln an der Schule Niederschlag finden können. Sie sieht sich als ein notwendiges Glied einer Kette im Rahmen der Vermittlung bildungspolitischer Programme: Vom Dienstgeber verordnet – über die Weiterbildung vermittelt – von ihr als Multiplikatorin verbreitet – bei den Schüler\*innen umgesetzt. Da diese multiplizierende Rolle als solche nicht definiert ist, möchte die Pädagogin von ihren Kolleg\*innen diesbezüglich angefragt werden, was aber nie erfolgt. Die Kommunikation mit ihnen gelingt nur wenig erfolgreich. Sie leistet kaum Überzeugungsarbeit für die eigenen Ideen und entwickelt keine Argumentationsstrategien, die ihre Anliegen durchsetzen können. Mit einer Kollegin hat sie eine gute Gesprächsbasis, die beiden können sich über Codes gut verständigen, gemeinsames Unterrichten gelingt ihnen. Hier öffnet sich eine Diskrepanz, die mit ihrer Form des Kommunizierens in Zusammenhang steht. Die Pädagogin kommuniziert knapp und wenig ausführlich, sie resigniert, wenn Kolleg\*innen darauf ablehnend reagieren.

### **6.1.3 Eva Birkner: Ihre Teilnahme- und Lernbegründungen**

#### **Der schulinterne Auswahlprozess**

Eva Birkner zeigt sich interessiert am Hochschullehrgang. Die Teilnahme steht in enger Verbindung mit der Auswahl durch ihre Vorgesetzte, wodurch die Pädagogin Anerkennung empfindet. Die Anerkennungsbedürftigkeit wird in weiteren Passagen des Interviews (z. B. wenn die Rolle als Multiplikatorin angesprochen wird) noch deutlicher. Sie erkennt sich in einer hierarchischen Ordnung im System Schule, in der die Mitarbeiter\*innen verschiedene Aufgaben zu erfüllen haben. Sie fügt sich in diese Ordnung ein und hat Vertrauen in die Führungsqualitäten ihrer Vorgesetzten.

P2: Eva Birkner begegnet der Weiterbildung zunächst ambivalent. Sie spricht einerseits ihre Skepsis an, die sich eher auf die administrative Anordnung als auf

den Inhalt der Weiterbildungsangebote bezieht. Andererseits spürt sie die Anerkennung durch ihre Direktorin, weil sie aus dem Kreise ihrer Kolleg\*innen ausgewählt wird: „dann hat sie aber gesagt, nein sie schickt nur einen, weil es muss einer das machen und es muss einen an der Schule geben und sie hat mich ausgesucht“. Der Zwang, den sie innerhalb der Organisationshierarchie erkennt: „dass ja so die Meinung durch die Schulen gegangen ist, dass jede Schule einen [Bewegungscoach, Anm. des Autors] senden muss“, tangiert die Pädagogin persönlich nicht. Sie erlebt die Teilnahme eher als anerkennende Auswahl, akzeptiert an dieser Stelle die hierarchisch geordnete Struktur und fügt sich in dieses System ein: „weil es muss einer das machen“. Die Direktorin erhält den Auftrag von ihrer vorgesetzten Dienstbehörde eine Lehrkraft aus dem Kollegium für die Funktion eines Bewegungscoaches zu nennen: „wir brauchen da unbedingt jemanden“ und wählt die Lehrerin dafür aus. Sie fühlt sich dadurch geschmeichelt, auch deshalb, weil ihr der Vorzug gegenüber einem anderen Kollegen gegeben wird. Sie anerkennt diese Anordnungslinie in ihrer beruflichen Organisation und freut sich, teilnehmen zu dürfen. Eva Birkner begründet ihre Teilnahme zunächst mit der Beauftragung durch die Schulleitung. Deutlich wird an dieser Stelle, dass mit dieser schulischen Auswahlentscheidung auch ein fremdgesetzter Lernauftrag für die Mitarbeiterin verbunden ist. „Damit wäre bei defensiv begründetem Lernen aber genau genommen gar nicht die Überwindung einer Lernproblematik, sondern die Überwindung einer durch Lernanforderungen gekennzeichneten primären Handlungsproblematik die dominante Intention, womit auch die spezielle Lernhaltung als Distanz/Dezentrierung/Aspektierung tendenziell auf eine bloße Bewältigungshaltung reduziert wäre“ (HOLZKAMP, 1995, S. 192f). Ihr Vorzug, gegenüber einem Kollegen, eröffnet ein Konkurrenzverhältnis innerhalb dessen die Pädagogin einen individuellen Nutzen (z. B. die Anerkennung durch die auswählende Schulleitung) in Konkurrenz zu anderen (Kolleg\*innen) ziehen kann.

P68: Die Pädagogin sieht sich in einer untergeordneten Rolle im Schulsystem. Ihre Direktorin erkennt sie in diesem hierarchischen System als jemand, die ebenso Vorgaben zu erfüllen hat: „war es ihr [der Direktorin, Anm. des Autors] auferlegt“. Im Schulsystem haben die Mitarbeitenden unterschiedliche Verpflichtungen wahrzunehmen, wie z. B. an verordneten Weiterbildungen teilzunehmen „Also da musste

sie [die Direktorin, Anm. des Autors] jemand und wir haben uns eh aufgeteilt, weil wir drei sind im Jahrgang“. Gleichzeitig ist ihr klar, dass auch andere Kolleg\*innen diese Verpflichtung wahrnehmen müssen [Eva Birkner bezieht sich jetzt nicht auf die bewegungsorientierte Weiterbildung, sondern auf eine andere, Anm. des Autors] und sie bietet nach Abschätzung des Zeitaufwandes an, einen Teil dieser Pflicht zu übernehmen. Sie meldet dies ihrer Direktorin auch zurück, um der Vorgesetzten ihre Bereitschaft zu signalisieren. In dieser Rückmeldung kommt auch die geringe Motivation zu Tage: „OK, ich geh einmal hin, damit du weißt, ich war dort“. Dies deutet vorab auf wenig Interesse am Thema der Weiterbildung hin, und gleichzeitig zeigt es ihre Loyalität zum System Schule. Sie sieht sich als Teil eines Teams, innerhalb dessen jeder einen Beitrag leisten muss. Eva Birkner differenziert zwischen Weiterbildungen, an denen jemand teilnehmen muss – wo sie auch einen engeren Spielraum ihrer Direktorin erkennt – und anderen, wenn etwa ihre Vorgesetzte personalstrategische Überlegungen anstellt: „zu wem würde das passen und wen interessiert das“. Damit ist ein gewisses Vertrauen in die Führungsqualitäten der Schulleiterin verbunden, wonach diese die Interessen und Qualitäten ihrer Mitarbeiter\*innen abschätzt und eine entsprechende Auswahl treffen kann.

### **Transferantizipation für unterrichtliches Handeln und praktische Umsetzungsversuche**

Die Pädagogin denkt darüber nach, wie die Lehrveranstaltungsinhalte über mehrere Jahre hinweg mit ihren Unterrichtskonzepten in Verbindung gebracht werden können. Dahinter steckt eine lineare Projizierung, wonach erworbene Kenntnisse direkt und über längere Zeit in Unterrichtsprogramme einfließen können. In einer Lehrveranstaltung lernt sie eine für sie bisher unbekannte Methode zur Vermittlung des turnerischen Rades kennen. An dieser Stelle wird eine Diskrepanzerfahrung zwischen bisherigen mangelhaften Lösungsansätzen für eine Bewegungsfertigkeit und einer neuen Methode deutlich, von der sie sich eine bessere Wirksamkeit bezogen auf ihre Vermittlungsmöglichkeiten erwartet. In diesem Zusammenhang rückt das Ziel der Lehrerin nach mehr Handlungsspielräumen ins Zentrum. Sie sammelt, ordnet und legt schriftliche Aufzeichnungen ab, um sie für spätere Verwendungen bereit zu halten. Ein konkreter Miteinbezug in aktuelle Unterrichts-

planungen wird nicht thematisiert. Der tatsächliche Transfer in unterrichtspraktisches Handeln scheitert immer wieder an komplizierten personellen Verhältnissen oder eingeschränkten räumlichen Umständen. Unkooperative Kolleg\*innen, nur ein Turnsaal für die gesamte Schule und deshalb klassenübergreifender Unterricht sowie eine hohe Schüler\*innenzahl im Turnsaal verhindern einen unterrichtlichen Transfer der Weiterbildungsinhalte. Damit erklärt Eva Birkner auch ihren eingegrenzten pädagogischen Handlungsspielraum und ihre reduzierten Handlungsoptionen. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen sollen am besten ohne anstrengende Adaptierungen für Klassensituationen umsetzbar sein. Bewegtes Lernen hat einen hohen Stellenwert und findet in ihren planerischen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung Niederschlag, räumliche Begrenzungen in der Schule hemmen die Umsetzungen. Erworbene Kenntnisse für den Schwimmunterricht setzt sie mit wohlwollender Unterstützung der Eltern ihrer Schüler\*innen im Unterricht ein, eine Ausweitung auf die gesamte Schule scheitert am Widerstand der Kolleg\*innen.

P6: Das „Mitgenommene“ soll im praktischen Handlungsfeld der Pädagogin (in ihrer zweiten Schulstufe) eingesetzt und dann über weitere zwei Schulstufen hinweg weiterverwendet werden. Somit stellt sich ein praktischer Nutzen für sie dar. Nachdem sie Weiterbildungsinhalte „mitgenommen“ hat, werden sie für ihren eigenen Unterricht verwendet („eingebaut“) und weiterentwickelt. Dies deutet auf ein lineares Denkmuster hinsichtlich einer Implementierung von didaktischen Bildungsinhalten hin. Neues Wissen wird von ihr in ein bereits vorhandenes Unterrichtskonstrukt „eingebaut“. Einbauen setzt das Vorhandensein eines gewissen Bestandes für didaktische Konzepte voraus. Die persönliche Nuance kommt durch den Begriff „weitergestalten“ ins Spiel. Es eröffnet sich für die Pädagogin an dieser Stelle ein Freiraum, innerhalb dessen sie ihren Unterricht mit den neu erworbenen Kenntnissen gestaltend weiterentwickelt. Zuerst nimmt sie auf, danach wendet sie an.

P7: Die Lehrerin ruft sich die Lehrveranstaltung Boden- und Gerättturnen und ihre damit verbundenen, beeindruckenden Erlebnisse („wow-Effekte“) in Erinnerung. Sie erkennt darin eine Differenz zwischen ihrem Wissensstand und neuen Einblicken in methodische Vermittlungsmöglichkeiten. Dieses Differenzbild begründet sie mit ihrer unzulänglichen Erstausbildung, in der sie wenig gelernt hätte: „weil wir da auf

der Pädagogischen Akademie wirklich sehr wenig gemacht haben“ und den neuen Einblicken. Erst jetzt erfährt sie, wie man einem Kind turnerische Fertigkeiten beibringt. Sie nennt kaum Fachbegriffe und verwendet Abstrahierungen und Formulierungen wie z. B. „Sachen“, „über das Reck bringen“ oder „wie man das halt dann macht“. Die methodische Vermittlungskompetenz und das damit in Zusammenhang stehende Bild einer erfolgreicherer Fertigkeitsvermittlung scheinen wichtiger zu sein als das Anwenden einer Fachsprache. Die Antizipation hinsichtlich der besseren praktischen Umsetzbarkeit im Unterricht kommt an dieser Stelle zum Vorschein: „es waren viele so Sachen dabei, wo ich mir gedacht habe, OK, ich hatte einfach keine Ahnung wie man das machen kann“. Eva Birkner kann situationsbezogen einen engen Bezug zu spezifischen Defiziten im eigenen unterrichtlichen Handeln herstellen und bringt ihre Befindlichkeit zum Ausdruck. Auch in Bezug auf andere Lehrveranstaltungen in der Weiterbildung bedauert sie, kaum über notwendiges Wissen hinsichtlich der Umsetzbarkeit zu verfügen. Im Unterschied zu ihrer Erfahrung im Boden- und Gerätturnen geht sie jedoch nicht näher darauf ein. Ihre Bewältigungsstrategie hinsichtlich einer Situationsverbesserung reduziert sich bisher auf das Beobachten anderer Kolleg\*innen und auf das Erwerben von Literatur. In Bezug auf Wissensdefizite spricht Eva Birkner von sich in erster Person. Wenn sie über Lösungsansätze oder über die Erweiterung von Handlungsoptionen nachdenkt, anonymisiert sie über weite Strecken: „keine Ahnung wie man das machen kann, oder wenig, ja man schaut halt dann wie machen das andere oder man kauft sich ein Buch und so weiter“. Sie sieht sich bei der unzureichenden Suche nach neuen motorischen Vermittlungsmöglichkeiten nicht als Sonderfall beim Scheitern, sondern als jemand, der ähnlich handelt wie andere auch („man“), ohne aber diese Gruppe der anderen näher zu definieren. An dieser Stelle kommt eine gewisse Immunisierung vor Selbstkritik zum Ausdruck.

P11: Eva Birkner spricht schriftliche Aufzeichnungen an: „Es gab, glaub ich, nicht immer ein Skriptum“, die sie in nicht näher definierten Sammlungen aufbewahrt und bei Bedarf heranziehen würde: „letztens erst wieder nach etwas gesucht und ich bin nicht fündig geworden, dass ich das in irgendeiner Sammlung [hätte, Anm. des Autors]“. Diese scheinen ihr wichtig zu sein, da sie auch Denkstrategien anstellt, um an nicht mehr auffindbare Aufzeichnungen heranzukommen. Die schriftlichen

Unterlagen wirken, wie ein mehr oder weniger vorhandenes Verbindungsglied zu den Lehrveranstaltungsangeboten, wenn ihr diese nicht mehr in Erinnerung sind: „man vergisst es einfach mit der Zeit leider“. Die schriftlichen Aufzeichnungen stehen in keinem unmittelbaren Verhältnis zu Eva Birkners Unterrichtstätigkeit. Sie haben aktuell keinen Nutzen für sie, jedoch stört es ihre eigene Ordnung, wenn nicht alle an den dafür vorgesehenen Stellen auffindbar sind. Offenbar gibt es ein Ordnungssystem für die Pädagogin, mit dessen Hilfe die verschriftlichen Bezüge zu den Lehrveranstaltungen für den unterrichtlichen Gebrauch bei Bedarf herangezogen werden können. Fehlen einzelne Teile, wendet die Lehrerin Strategien an, um an diese wieder heranzukommen: „hab´ ich mir eh gedacht den [Dozenten, Anm. des Autors] kontaktier ich jetzt einmal, vielleicht hat ja er das irgendwo aufgeschrieben“. Von einer tatsächlichen Verwendung dieser Unterlagen, z. B. für unterrichtsvorbereitende Handlungen, wird im Verlauf des Interviews wenig deutlich. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Sammeln von schriftlichen Unterlagen wenig Bedeutung für die Erweiterung von pädagogischen Handlungsoptionen hat und mehr auf das (Ein-)Ordnungsverständnis der Pädagogin hinweist. Eva Birkner sammelt ihre Lehrmaterialien im Sinne einer reinen Bewältigungshandlung. Sie archiviert diese bei sich, um sie in möglichen künftigen problematischen Situationen heranzuziehen. Es wird also vorgesorgt für spätere Zeiten, um damit etwaige Lernproblematiken überwinden zu können. Für die Zukunft antizipierte, jedoch nicht näher definierbare Handlungsproblematiken veranlassen die Lehrerin, Materialien zu erwerben, zu sammeln und zu archivieren. Eine tatsächliche Verwendung bleibt offen.

P12: Eva Birkner problematisiert den Transfer der Weiterbildungserfahrungen in ihr unterrichtliches Handeln und differenziert zwischen personen- und raumorientierten Problemen. Die personelle Situation, wonach sie mit einer Kollegin gemeinsam unterrichten muss, hemmt die Pädagogin an der Adaptierung der erlebten Weiterbildungsinhalte in spezifischen unterrichtsrelevanten Situationen. Sie fühlt sich überfordert: „Uff, wie mach ich das jetzt bei uns wegen dieser Problematik, dass wir immer zu zweit turnen gehen" und führt dies auf äußere, schulische Umstände zurück (Räume, Kolleg\*innen, zu viele Schüler\*innen, Stundenplan). Sie erkennt, dass Inhalte aus der Weiterbildung nicht ohne Adaptierungen verwendbar sind:

„manche Sachen kann man dann nicht so umsetzen, man muss es dann immer irgendwie ummodellieren“. Nicht ihre Person und ihr pädagogisches Handeln (das Adaptieren auf jeweilige Gegebenheiten) sind Ursache für die Umsetzungsschwierigkeiten, sondern die äußeren Bedingungen. Neben der Raumproblematik: „wegen der Größe vom Turnsaal [...], aber es ändert sich nichts, die Gemeinden können sich leider nicht einigen“, behindern sowohl Kolleg\*innen: „Also dieses zu zweit turnen, das war mein Negativpunkt“, als auch die hohe Schüler\*innenzahl ihre unterrichtlichen Umsetzungsversuche: „bis das einmal so aufgebaut ist, dass da fast 50 Kinder turnen können [...] und die vielen Kinder die da drinnen sind, ich hab´ mir immer gedacht, bis was passiert“. Sie fühlt sich durch diese Umstände in ihrem pädagogischen Handeln eingeschränkt. Auch hier scheint eine gewisse Immunisierung vor Selbstkritik vorhanden zu sein, weniger sie als Person steht im Mittelpunkt ungenügender Handlungsmöglichkeiten, sondern eher die äußeren Bedingungen. Die Lehrerin entwickelt aus ihrer Handlungsproblematik keine Lernproblematik und bleibt in ihren problematischen Umständen verhaftet. Sie bezeichnet den Sportunterricht von Kolleg\*innen als „gemütlich“, wogegen ihr Unterricht oft mit Anstrengung verbunden sei. Ihre Überforderung: „zu zweit turnen gehen [...], Größe des Turnsaals [...], man ist irgendwann erschöpft und die vielen Kinder, die da drinnen sind“ hemmt sie bei der aktiven Suche nach Problemlösungsstrategien: „bis was passiert, dann ändert es sich“. Nach einer Verletzung einer Schülerin erkennt sie enttäuscht, dass auch der Schulerhalter (die Gemeinde) die für sie prekäre Raumsituation nicht verbessert. Im Sommer stellt sich diese herausfordernde Raumsituation weniger problematisch dar, weil Freianlagen zur Verfügung stehen. Dadurch verändern sich die äußeren Umstände positiv, sie muss nicht mit einer zweiten Kollegin unterrichten und die Gruppengröße ist auf die Schüler\*innenzahl ihrer Klasse reduziert. Eva Birkner kritisiert ihre Kolleg\*innen, wenn diese die Außenanlagen zu wenig nutzen. Sie führt dies auf deren mangelnde sportpädagogische Kompetenzen zurück. Sie verdeutlicht an dieser Stelle, dass es einen Kompetenzunterschied zwischen ihr und jenen Kolleg\*innen gibt, die diese Weiterbildung nicht besuchen: „ich glaub denen fehlt es halt auch an dem was wir gesehen und gehört haben“. Indirekt spricht sie in dieser Passage auch ihre nicht definierte und nicht kommunizierte Rolle als kompetente Multiplikatorin an, die

helfend zur Seite stehen könnte. Die Begeisterung über die Lehrveranstaltungsinhalte weicht der Ernüchterung, wenn sie in konkreten schulischen Umständen keine Umsetzungsmöglichkeiten findet. Mit den räumlichen Einengungen, den problematischen kollegialen Verhältnissen: „Mit der [betont, Anm. des Autors] Kollegin?“ und mit der hohen Schüler\*innenzahl: „Und mit so vielen Kindern?“ rechtfertigt sie ihren eingeschränkten Handlungsspielraum. Sie sieht sich den äußeren Bedingungen gegenüber ausgeliefert und kann ihr pädagogisches Handlungsrepertoire in Hinblick auf eine Verbesserung ihrer beruflichen Lebensqualität nicht erweitern.

Spezifische Weiterbildungsinhalte im eigenen Unterricht zu nutzen, fällt Eva Birkner schwer. Sie steht dem auch negativ gegenüber und verwendet für eine etwaige Anpassungshandlung (der sie jedoch widerständig gegenübersteht) den Begriff „ummodelln“. Von Adaptieren oder Weiterentwickeln spricht sie kaum, wenn es um konkrete Unterrichtsplanung geht. Sie hätte gerne Umstände, die es zulassen, ein in der Weiterbildung demonstriertes Schema ohne Anstrengung und Adaptierungen einzusetzen. Es ist allerdings kein aktives Zutun, keine Anstrengung ihrerseits erkennbar, um aus dieser Verhaftetheit austreten zu können. Leichter fällt ihr die Organisation von Gerätebahnen bei klarer Arbeitsaufteilung: Sie errichtet in der Früh einen Parcours und eine Kollegin baut diesen am Ende des Unterrichtstages wieder ab. Offenbar kann sie hier mit weniger Zeitdruck (vor dem Unterrichtsbeginn) nach ihrem Plan – jener Plan, der bei der Lehrveranstaltung demonstriert wurde – Bewegungslandschaften schaffen. Sie wiegt sich dadurch in inhaltlicher und zeitlicher Sicherheit.

P14-15: Die positiven Reaktionen ihrer Schüler\*innen sind ihr wichtig: „was den Kindern richtig taugt“, wenn sie Lehrveranstaltungsinhalte im Unterricht einsetzt. Es sind dies Unterrichtsbilder, die sie kennengelernt hat und (zumindest Teile davon) einfach umsetzen kann. Ihre Weiterbildungen tragen dazu bei, die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung zu unterstreichen. Dennoch erkennt sie auch hier Begrenzungen und präzisiert dies wieder mit den unzureichenden räumlichen Gegebenheiten: „aber auch das ist irgendwie eingeschränkt [...] aber ja unser Turnsaal ist dann wieder besetzt, weil der ist halt nicht frei und am Gang was tun ist halt bei uns auch relativ laut durch das Schulhaus, weil das sind ja nicht

wirklich Mauern“. Auch wenn sie selbst alternative Lösungen (einen Ersatzraum) findet, ergibt sich wieder eine Begründung, warum sie mit einer Umsetzung scheitert, in diesem Fall an der für andere Klassen störenden Lautstärke, die verursacht werden könnte. Die Pädagogin will Lehrveranstaltungsinhalte umzusetzen und selektiert in für sie Brauchbares und weniger Brauchbares. Sie sammelt in den Weiterbildungen angebotenes methodisches Wissen, um für künftige Stunden-vorbereitungen Brauchbares bei Bedarf heranzuziehen.

P16: Auf Empfehlung eines Lehrenden aus der Weiterbildung kauft die Pädagogin Unterrichtsmaterial an und verwendet dieses rezeptartig. Damit kann sie ihre Schüler\*innen in den Aufbau von Geräten miteinzubeziehen: „das sind so Kärtchen, wie man die Geräte aufbauen kann und die können auch die Kinder verwenden“. Dies scheint für sie von Wichtigkeit zu sein, weil die Pädagogin die Kinder „nach und nach trainiert“, diese Kärtchen im Sinne eines möglichst ökonomischen Geräteaufbaus zu verwenden. Diese konsequente Hinführung bestätigt ihre ursprünglich damit verbundene Intention, den Geräteaufbau zeitökonomisch organisieren zu können: „super geklappt“. Der Ankauf von Materialien, die von der Pädagogin später im Unterricht verwendet werden, erfolgt auf Grundlage einer Empfehlung eines Lehrenden und nicht, weil dadurch eine Lernproblematik überwunden werden kann. Von dieser Bewältigungshandlung verspricht sie sich eine spätere Nützlichkeit für ihr professionelles pädagogisches Handeln.

P39: Zur Zeit der Weiterbildung hat *Bewegtes Lernen* für die Lehrer\*in einen hohen Stellenwert, der sich in ihren Vorbereitungen niederschlägt und konsequent Berücksichtigung in planenden Überlegungen findet: „ich wollte, dass sich die Kinder bewegen und weil ich auch davon überzeugt war, dass das was bringt“. Dennoch ist ihr unklar, ob Bewegung das Lernen fördert oder behindert: „dass die Lerninhalte hängen bleiben, trotzdem, obwohl man es vielleicht mit oder gerade deshalb, weil man es mit einer Bewegung macht“. Für Eva Birkner stellt Lernen einen eher zufälligen, wenig aktiven Prozess dar, der aufgrund von Lehrimpulsen angestoßen wird und mit Vermittlungskennnissen zusammenhängt. Bewegung könnte Lernen fördern: „dass die Lerninhalte hängen bleiben“, dies entspricht jener Vorstellung von Lernen, die sie bereits in Zusammenhang mit dem eigenen Lernen (in P4) geäußert hatte: „bleibt ja auch mehr hängen“.

P58: Die Lehrerin organisiert als Einzige in der Schule Schwimmunterricht für ihre Klasse und möchte dieses Sportangebot auf die gesamte Schule ausbreiten, sie kennt jedoch die kritische und abweisende Haltung der Kolleg\*innen zu diesem Thema (vgl. P54): „das brauchen wir nicht und das machen wir nicht, das ist zu gefährlich“. Eva Birkner möchte nicht im Zentrum eines möglichen Konfliktes stehen, wenn sie Kolleg\*innen für etwaige Erwartungshaltungen und Forderungen von Eltern verantwortlich machen. Die Pädagogin nutzt die Mitwirkungskraft ihrer Klasseneltern und will möglichst alle für ihr bewegungsbezogenes Unterrichts-anliegen hinter sich wissen: „ich würde gern fahren aber natürlich nur, wenn jetzt die Mehrheit dafür ist“. Vor den Eltern argumentiert sie formal: „Schwimmen gehört zum Turnunterricht dazu“. Sie legt vor der Elternversammlung fest, dass dieses Angebot nur mit einem Mehrheitsbeschluss in Frage käme, weil sie sich danach auf die erworbene Unterstützung berufen kann. Eva Birkner fühlt sich bestätigt und sicher, ihren Argumenten wird gefolgt. Sie kann sich, für den Fall etwaiger späterer Widerstände vereinzelter Eltern oder Kolleg\*innen, auf eine unterstützende Mehrheit berufen. An dieser Stelle zeigt sich auch wieder ihr Zugang zur schulischen Hierarchie. Die Lehrerin stützt sich, im Sinne einer An- und Verordnungs-kultur, auf die vom Gesetzgeber ausgehenden Lehrplanvorgaben: „es ist im Rahmen des Lehrplans“. Die Durchführung des Schwimmunterrichts ist begleitet von besorgten Gedanken: „wie wir dann das erste Mal Schwimmen fahren, hab´ ich mir gedacht, hoffentlich geht alles gut. Ich bin mir auch der Verantwortung bewusst“. Sie spricht jene Verantwortung an, die ihre Kolleg\*innen veranlassen, gegen den Schwimmunterricht zu argumentieren. Die erlebte körperliche Belastung: „es sind anstrengende Tage, sehr anstrengend und bin jetzt mal froh, dass die vier Mal um sind, muss ich auch sagen, weil es ist anstrengend und vor allem im Hallenbad, es sind so viele andere Klassen“ stellt sie der erlebten Freude ihrer Schüler\*innen beim Schwimmen gegenüber. Diese positive Rückmeldung bestätigt sie darin, die richtige Entscheidung getroffen zu haben. Eva Birkner hat eine klare Zielvorstellung: Kinder müssen im Wasser handlungsfähig sein: „ich will, dass die Kinder schwimmen können, damit in einer Notfallsituation, dass sie nicht untergehen“. Sie erkennt ihre pädagogische Aufgabe auch in der Hilfestellung beim Erwerben dieser Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus würde sie gerne allen Schüler\*innen ihrer Schule die

Möglichkeit bieten, Schwimmen zu lernen, jedoch stößt sie in dieser Frage argumentativ bei den Kolleg\*innen an ihre Grenzen und verfolgt dies nicht weiter.

### **Wissen erwerben und anwenden**

Eva Birkner begründet ihre Teilnahme an der Weiterbildung kaum auf Grundlage von Handlungsproblematiken, die sie lernend überwinden möchte. Vielmehr erwartet sie Angebote, die im Unterricht nützlich und umsetzbar sind. Lernen ist für Eva Birkner auch mit Passivität verbunden, ein aktives problemorientiertes Auseinandersetzen ist kaum identifizierbar. Angebote und Wissen werden zur Verfügung gestellt und von ihr „mitgenommen“ oder auch nicht. Ihre Kolleg\*innen erkennen sie als Expertin für Bewegung und Sport an. Deren Wissensdefizite (und auch die eigenen) begründet sie mit Defiziten in der Erstausbildung. Erfahrungen im Berufsleben, gekoppelt mit Erkenntnissen aus Weiterbildungen, sind für ihre persönliche Weiterentwicklung wertvoller als Lernergebnisse aus früheren Ausbildungszeiten.

P4: Die Weiterbildung verbindet Eva Birkner positiv mit Abwechslung zwischen theoretischen und praktischen Angeboten. Die Vermittlung von Theorie steht in Verbindung mit körperlicher Inaktivität und passivem Zuhören („aufnehmen, aufnehmen, aufnehmen [...] müssen“). Praxisvermittlung ist mit Aktivität verbunden: „dass wir da auch was getan haben“ und ist deshalb nützlich, weil sie etwas „mitnehmen“ kann: „ich versuch immer, dass ich mir von irgendwem was mitnehm“. Ein Lernprozess wird an dieser Stelle eher widerständig vollzogen und steht mit äußerem Zwang aufgrund fremdgesetzter Interessen in Verbindung. In diesem Sinne erfolgt Lernen nicht auf Basis einer Lernproblematik, sondern weil es hier ein Angebot gibt, das für die Pädagogin zu einer späteren Zeit in ihrer unterrichtlichen Praxis möglicherweise nützlich sein kann. Mitnehmen bedeutet somit etwas bei sich zu haben, zu archivieren und bei Bedarf heranzuziehen. Von geringerer Bedeutung sind Dozierende und der Vermittlungsinhalt. Die Pädagogin bleibt an dieser Stelle undifferenziert. Gleichsam wie sie sich als Lehrerin im schulischen System hierarchisch einordnet, kommt an dieser Stelle zum Ausdruck, dass sie keinen Einfluss auf äußere Bedingungen der Weiterbildung (*wer etwas lehrt oder was*

gelehrt wird) hat. Weder hat sie noch nimmt sie Einfluss auf das Lehrveranstaltungsangebot, es ist das Angebot einer dem Ministerium unterstellten Organisation. Ihre Weiterbildungserträge umschreibt sie mit „hängen bleiben“ und „was mitnehmen“. Dies deutet auf einen eher zufälligen Auf- und Mitnahmeprozess hin, dessen Ursprung jedenfalls nicht in einer Handlungs- und Lernproblematik zu finden ist. Eine differenzierte aktive Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Angebot scheint weniger stattzufinden, der praktische Vermittlungsnutzen muss für die Pädagogin erkennbar sein. Da sie kaum pädagogische Handlungsproblematiken anspricht (ausgenommen beim Erlernen des Rades), können sich daraus aus subjektwissenschaftlicher Sicht auch keine Lernproblematiken entwickeln. Das Thema Lernen wird mit Begriffen wie „sitzen“, „zuhören“, „aufnehmen“, „mitnehmen“, „hängenbleiben“ zur Sprache gebracht und setzt ein dozierendes Lehrhandeln voraus. Die Lehrenden vermitteln der Teilnehmerin ein Bildungsangebot, das für Eva Birkner eine durch Dritte gesetzte Lernanforderung darstellt. In diesem Zusammenhang ist von einer primären Handlungsproblematik die Rede, die nicht lernend, sondern mit eher unengagierten Bewältigungshandlungen überwunden wird: Sie nimmt auf, hört zu, nimmt mit, es bleibt etwas hängen. Sie sammelt somit aktuell nicht benötigte Materialien, gesellschaftliche Teilhabeerweiterung steht damit nicht in Verbindung.

P8: Eva Birkner bedauert es „immer zu zweit turnen“ zu müssen, dadurch kommt sie allerdings auch immer wieder in Kontakt mit Kolleg\*innen: „He super! Ich hab´ das gar nicht gewusst, was da alles möglich ist“. In diesem Kontext wird sie als Expertin für Bewegung und Sport anerkannt, ohne dass dies explizit von ihren Kolleg\*innen ausgesprochen wird. Gleichzeitig erkennt sie eigene und fremde Wissenslücken und begründet mit Defiziten in der Erstausbildung: „Man lernt halt viele Sachen auf der Pädagogischen Akademie nicht“. Erst die Erfahrungen in ihrer Berufspraxis, in Kombination mit Weiterbildungen, sorgen für pädagogisch professionelle Entwicklungsfortschritte: „aber wenn man dann erst mal in der Klasse ist, im Berufsleben, kann man erst anders damit umgehen“. Ihre Lernfortschritte in der Weiterbildung quantifiziert sie: „dreimal so viel gelernt“ und bringt damit zum Ausdruck, dass die Kombination von berufspraktischer Erfahrung und von Weiterbildung für deutlichen Wissenszuwachs sorgt, der in späteren pädagogischen Planungs- und Handlungssituationen hilfreich sein kann.

### Die Rolle als Multiplikatorin

Für Eva Birkner ist ein ausgebildeter Bewegungscoach auch für die Multiplikation der erworbenen Kenntnisse in der eigenen Schule zuständig. Diese Rolle erfüllt sie jedoch nicht, es gibt auch nie eine offizielle Aufforderung dafür. Niemand an ihrer Schule wird initiativ und organisiert eine interne Weiterbildung für die Kolleg\*innen, sie selbst will sich dabei nicht aufdrängen. Eine Multiplikatorin hätte in ihren Augen die Aufgabe systemisch zu wirken, die schulische Unterrichtsqualität für Bewegung und Sport zu verbessern. Die Rolle einer Multiplikatorin ist für die Pädagogin in einer hierarchischen Struktur eingebettet: Die von der Direktorin für die Weiterbildung ausgewählte Mitarbeiterin soll sich bewegungsspezifische Kenntnisse aneignen und diese über interne Schulungsmaßnahmen an Kolleg\*innen vermitteln. In Folge könnten diese ihr neues Wissen in deren Unterricht einbringen und so auf das Bewegungslernen von Schüler\*innen Einfluss nehmen. An dieser Stelle bringt sich Eva Birkner als Teilhaberin in einer schulischen hierarchischen Struktur ins Spiel. Sie versteht sich als ein Glied in einer Kette und will sich einbringen, damit bildungspolitische Programme auf Schüler\*innenebene wirken können.

Die Zusammenarbeit mit einer Kollegin ist unproblematisch, hier scheint wenig argumentative Kommunikation notwendig zu sein. Mit anderen Kolleg\*innen gelingt dies weniger gut, was hauptsächlich mit den zwischenmenschlichen Verhältnissen zu begründen ist. Von gegenseitigem Verständnis ist hier kaum die Rede. Ihr Wissen möchte sie im Rahmen einer innerschulischen Weiterbildung multiplizieren, allerdings nur dann, wenn die Kolleg\*innen aus freiem Willen teilnehmen, um dadurch Widerstände zu vermeiden. Auch wartet sie auf eine diesbezügliche Einladung bzw. Aufforderung, damit nicht der Eindruck entsteht, sie würde sich aufdrängen. Die Lehrerin könnte hier nicht nur systemisch in der schulischen Hierarchie wirken, sondern gleichzeitig als Expertin wahrgenommen und anerkannt werden. Sie steht für eine systemisch passende und loyale Mitarbeiterin im Schuldienst, die als Multiplikatorin behilflich sein könnte, verordnete Lehrplanforderungen für Bewegung und Sport variantenreich und innovativ umzusetzen.

P17: Die Primarstufenpädagogin geht davon aus, es müsse einen Bewegungscoach an jeder Schule geben: „dass das einer machen muss [betont, Anm. des

Autors]“. Sie schreibt dieser Funktion eine multiplizierende Bedeutung zu und verbindet dies mit der Aufgabenstellung, erworbenes Wissen an Kolleg\*innen zu vermitteln: „ich hab´ mir gedacht, dass das dann so ein bisschen sein soll, dass man halt, wenn schon einer dafür zuständig sein soll, dass man ein bisschen ein Multiplikator ist“. Sie schwächt einerseits ab und sieht ihre Person im Erfüllen dieser Rolle nicht im Vordergrund. Andererseits lässt sie aber erkennen, diese Rolle gerne übernehmen zu wollen, sofern dies gewünscht sei: „nicht, dass ich das brauche für mein Ego“. Dieser selbst zugeschriebenen Funktion einer Multiplikatorin versucht sie im kleinen Rahmen, jedoch erfolglos, nachzukommen. Einer Aufforderung zur Demonstration ihrer Kenntnisse folgen keine weiteren Schritte in Richtung einer Umsetzung: „he super, ja das machen wir einmal, dass du das herzeigst, aber es kommt dann irgendwie nie dazu“. Den Misserfolg begründet sie mit anderen Weiterbildungsbelastungen der Kolleg\*innen und überlässt diese Realisierung einem Möglichkeitsraum: „vielleicht [...] irgendwann“. Sie versucht ansatzweise ihr Fachwissen zu teilen, scheitert aber an einer breitenwirksamen Multiplizierung im Rahmen des eigenen Kollegiums. Es kommt zu keiner innerschulischen Weitergabe ihres in der Weiterbildung erworbenen Wissens: „dass man das dann dem anderen zeigt, das war eher weniger der Fall“. Sie wird nicht danach gefragt: „ich dräng mich da auch niemanden auf“ und eine Impulsaktivität ihrerseits in diese Richtung zeigt keine Wirkung. Den Unterricht eines Kollegen kritisiert sie, weil dieser den Schüler\*innen immer nur ein Ballspiel anbietet: „der halt glaubt, es wird immer nur Völkerball gespielt“, sie erkennt wenig Abwechslung und keine Vielfalt in seinem Unterricht. Die Pädagogin skizziert hier ein Differenzbild, aus dem ein Qualitätsanspruch hervorgeht: Wer sich – so wie sie – weiterbildet und Neues kennen lernt, kann abwechslungsreichen Unterricht anbieten. Eva Birkner orientiert sich hier systemisch, weil ihr erworbenes Wissen Einzug in ihre Schule finden soll, und über den Multiplizierungseffekt: „wenn das schon einer machen soll, dass man das dann dem anderen zeigt“ auch die Schüler\*innen jener Kolleg\*innen profitieren würden, die weniger abwechslungsreichen Bewegungsunterricht anbieten. Zu Beginn des Interviews steht sie den Systemanforderungen noch kritisch gegenüber: „Zwangssachen“. Ihr Multiplikationsverständnis verdeutlicht, dass sie sich als kritische Mitarbeiterin im System fühlt, in dem sie ihren Beitrag leisten möchte. Trotzdem interessieren sich die Kolleg\*innen nicht ernsthaft dafür.

Die Rolle der Multiplikatorin ist in einem hierarchischen Kontext zu verstehen: Die Auswahl ihrer Person durch die Direktorin ist vergleichbar mit einer Lernanforderung durch Dritte, verbunden mit der Abrechenbarkeit des Lernerfolgs mit der Kontrollinstanz Schulleitung. Diese Abrechnung erfolgt aufgrund der Übernahme der Funktion einer Multiplikatorin, um das erworbene Wissen mit Kolleg\*innen zu teilen.

P37: Die Zusammenarbeit mit einer Kollegin funktioniert sehr gut: „da hat das super funktioniert, wir arbeiten generell sehr gut zusammen und machen viel gemeinsam und da funktioniert das super, wenn ich mit ihr Turnen hab“. Es gibt ein gegenseitiges Verständnis für Codes wie z. B. „Geräte“, es werden keine besonderen Fachbegriffe für die Inhalte einer gemeinsamen Unterrichtsstunde verwendet. Ein kurzer undifferenzierter Hinweis genügt, um ihre Kollegin für ihr Vorhaben zu gewinnen: „machen wir heute Geräte, ja passt und dann weiß einfach jeder, was man tun kann“. Hier muss nicht in größerem Rahmen argumentiert und begründet werden, ein einfacher Code („Geräte“) genügt und beide Lehrerinnen wissen, was in Folge zu tun ist. Dies deutet auf ein positives kollegiales Verhältnis und auf gegenseitiges Verständnis hinsichtlich kooperativer Unterrichtsgestaltung hin. Die beiden kennen sich bereits mehrere Jahre und haben Erfahrung im gemeinsamen Unterrichten. Räumliche Begrenzungen, die von der Pädagogin immer wieder hindernd angeführt werden, treten jetzt in den Hintergrund und stellen kein Hindernis für ihr unterrichtliches Handeln dar. Unterrichtsstunden ergeben sich dann ohne weitere intensive Koordinierung. Sie haben sich über einen längeren Zeitraum bewährt und laufen routiniert ab. An dieser Stelle erfolgt eine erste Differenzierung betreffend Multiplikation: Während bei einer Kollegin die Skizzierung eines Grobkonzepts für ein Stundenbild mit wenigen Worten ausreicht, gibt es auch vereinzelt Kolleg\*innen, die sich, zu ihrer Freude, schriftliche Unterlagen von ihr wünschen. An dieser Stelle wird für die Lehrerin auch deutlich, dass der praktische Nutzen der Weiterbildungsinhalte nicht nur für sie, sondern auch von Kolleg\*innen erkannt wird: „Ja, ein paar waren eh interessiert und das ist ja dann auch ein positives Erlebnis. Und da freut man sich natürlich, auch wenn das klappt, weil man halt weiß, OK, da kann man das anwenden, was wir gehört haben“. Sie will mit ihren Kenntnissen neuen Schwung in die Bewegungserziehung ihrer

Schule bringen und erwartet sich positive Reaktionen der Kolleg\*innen und Schüler\*innen. Es würde sie bestärken, wenn im Unterricht in anderen Klassen ihr erworbenes Wissen Niederschlag fände und die Schüler\*innen der gesamten Schule davon profitieren könnten: „Aber es gibt ja Gott sei Dank auch ein paar Kolleginnen, die das eh auch forcieren wollen“. Ein proaktives Verhalten ihrerseits ist jedoch diesbezüglich kaum erkennbar, so bietet sie z. B. schriftliche Unterlagen von sich aus nicht an, händigt diese jedoch gerne aus, wenn sie danach gefragt wird. Vielfalt und neue Ideen möchte Eva Birkner in den Bewegungsunterricht der Schule einbringen, sie ist überzeugt, dies über Multiplikationseffekte zu ermöglichen. Sie hätte besondere Unterrichtsideen, die niemand in ihrer Schule so kennt und freut sich, wenn das jemand auch so wahrnehmen würde. Für die Pädagogin ist damit soziale Anerkennung und Wertschätzung als Expertin für Bewegung und Sport – im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals – verbunden. Die Lehrerin wird vereinzelt von Kolleg\*innen auf ihre in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse angesprochen. Sie bereitet sich auf diese Situationen insofern vor, als sie Unterlagen und Unterrichtsmaterialien sammelt und archiviert und bei Bedarf für Kolleg\*innen bereithält. Das Sammeln, Archivieren und systematisch Zur-Verfügung-Stellen von Lehrbehelfen erfolgt auf Grundlage einer defensiven Lernbegründung, da das Nichtteilen ihrer Lehrmaterialien mit einer Bedrohung ihrer Lebensqualität in Verbindung stehen kann. Es wäre ihr demnach unmöglich, als Multiplikatorin zu wirken, eine Gegenrechnung mit dem geschenkten Vertrauen durch die Direktorin könnte nicht stattfinden. Ihre Anerkennung als Expertin für bewegungsorientierte Fragen wäre in Frage gestellt.

P54-56: Bevor Eva Birkner an diese Schule versetzt wurde, war Schwimmunterricht für sie eine Selbstverständlichkeit, seither ist das nicht mehr der Fall. Schwimmen zählt nicht zu den Unterrichtsangeboten dieser Schule. Sie hat das auch nicht weiter hinterfragt und nimmt dies zunächst als gegeben hin. Durch die Weiterbildung wird ihr die Wichtigkeit des Schwimmunterrichts wieder vor Augen geführt. Sie verbindet die Lehrplanforderung mit ihrem multiplizierenden Anliegen die Kollegenschaft von der Wichtigkeit des Schwimmunterrichts zu überzeugen. Sie fühlt in dieser Frage einen systemischen Rückenwind: „dass wir das gehört haben und dass das im Lehrplan steht“. Dieser bestärkt sie, im Rahmen einer Konferenz für die Einführung

von Schwimmunterricht in der gesamten Schule einzutreten. In diesem Fall übernimmt die Lehrerin ein systemisches Argument (Lehrplan), um ihrem persönlichen Anliegen stärkeren Ausdruck zu verleihen. In der Konferenz versucht sie nachdrücklich, das systemische Element als argumentative Hilfe für den Schwimmunterricht einzubringen: „Ich sag euch nur, das steht klipp und klar im Lehrplan“ und unterstreicht dies mit ihrem Wissen, das sie in der Weiterbildung erlangt hat. Die Pädagogin kennt, im Gegensatz zu ihren Kolleg\*innen, die Veränderungen im Lehrplan: „es war damals auch gerade die Umstellung im Lehrplan Bewegung und Sport, es war jedenfalls eine Veränderung, von der auch nicht alle was wussten“. Obwohl Schwimmunterricht im Lehrplan verankert ist, halten sich ihre Kolleg\*innen nicht an die damit verbundene Umsetzungsforderung und stören eine für sie vorhandene systemische Ordnung. Für ablehnende Wortmeldungen in der Konferenz: „Nein, das brauchen wir nicht und das machen wir nicht, das ist zu gefährlich“; „[es gibt, Anm. des Autors] ja das Vereinsangebot“ fehlen ihr Gegenargumente. Sie glaubt zu wissen, dass die Hauptgründe für den Widerstand mit der großen Verantwortung hinsichtlich der Aufsicht zusammenhängen. Rechtfertigend beruft sie sich auf das Lehrplanargument, sie kann jedoch den kollegialen Widerständen nicht wirkungsvoll begegnen. Auch wird an dieser Stelle wiederum ihre hierarchische Einordnung in das schulische System erkennbar, wonach Pädagog\*innen verordnete Lehrpläne umzusetzen haben. In der Weiterbildung werden die Lehrplanforderungen diskutiert und dienen Eva Birkner als Hauptargumente für ihr Anliegen. Die Weiterbildung kann somit auch an dieser Stelle als Vehikel für systemische Forderungen (bildungspolitische Programme) betrachtet werden. Den Widerstand im Kollegium nimmt die Klassenlehrerin schließlich als bedauerlich hin, möchte jedoch zumindest mit ihrer eigenen Klasse dieses Bewegungsangebot umsetzen: „ich hab´ mir dann einfach gedacht, OK, wenn die nicht wollen, ich hab´ es jetzt gesagt, mehrmals gesagt, also ich fahr trotzdem“. Sie setzt im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine Systemforderung durch.

Die Pädagogin verwendet erworbenes Wissen, um für eine Sportart im Zuge von Multiplizierungsversuchen zu argumentieren. Da sie hier auf Widerstand stößt und eine Bedrohung ihrer beruflichen Intentionen erkennt (der für sie wichtige Schwimmunterricht wird vom Kollegium abgelehnt), zieht sie ihr in der Weiterbildung

erworbenes Wissen heran, um ihrem Bemühen Nachdruck zu verleihen. Sie setzt dieses Wissen ein, um gegen die Interessen der Kolleg\*innen ihren eigenen Nutzen in den Vordergrund zu stellen. Die defensiv begründete Lernhaltung (Wissen sammeln und für später verfügbar zu machen) mündet hier im Durchsetzungsversuch des eigenen Nutzens und prallt sozusagen gegen gesellschaftliche Interessen im Sinne eines Konkurrenzverhältnisses, im engeren Verständnis wird versucht, Konkurrenz auszuschalten.

P79-81: Hat jemand Interesse am erworbenen Fachwissen der Lehrerin, erwartet sie sich eine Kontaktaufnahme mit ihr: „wenn ich was von jemand will, dann gehe ich auf den zu und ich laufe nicht auch noch jemand nach“. Sie sieht sich nicht in der proaktiven Rolle ihre Expertise anzubieten, sondern will im Rahmen einer offiziellen schulinternen Multiplizierung, unter Einbeziehung ihrer Direktion, eingesetzt werden: „das musst du uns dann zeigen und machen wir dann einmal, sagen wir der Direktorin, wir machen da ein Seminar“. Durch die Einbindung ihrer Schulleitung schließt sich an dieser Stelle ein Kreis, der die Anerkennungsbedürftigkeit zum Ausdruck bringt. Zunächst wurde sie von der Schulleitung für die Teilnahme ausgewählt, jetzt könnte sie die Weiterbildungsinhalte multiplizieren. Die hierarchische Einordnung und der Wunsch nach Anerkennung durch ihre Kolleg\*innen und der Schulleiterin treten hier gleichsam hervor. Sie nimmt an, alle an der Schule würden über ihre Weiterbildung informiert sein. Aus diesem Grund muss sich Eva Birkner nicht weiter aktiv anbieten, sondern will dazu eingeladen werden. Sie weiß, dass ihr Multiplizierungsinteresse nicht von allen Kolleg\*innen geteilt wird: „weil man halt auch schon die Erfahrung mit manchen gemacht hat, dass das manche eh nicht interessiert“. Eventuell erwartet sie Widerstände, wenn Kolleg\*innen zwangsweise verpflichtet werden, an ihrer Multiplikation teilzunehmen. Diesen möchte die Lehrerin bereits im Vorfeld aus dem Weg gehen, weil ihr das widerständige Verhalten aus spezifischen Situationen (z. B. Konferenz) bereits bekannt ist. Darüber hinaus kennt sie aus eigener Erfahrung die Problematik des Zwangs bei Weiterbildungen. Wie bereits bei der zustimmenden Elternentscheidung hinsichtlich des Schwimmunterrichts, ist ihr auch hier die Rückendeckung vieler (in diesem Fall interessierter) Kolleg\*innen wichtig. Eva Birkner signalisiert ihnen gegenüber eine Holschuld für Informationen und spielt sich von einer Bringschuld

frei. Sie steht für eine systemisch passende und loyale Mitarbeiterin im Schuldienst, die dabei behilflich sein könnte, verordnete Lehrplanforderungen für Bewegung und Sport variantenreich und innovativ umzusetzen.

Die Pädagogin hält das in der Weiterbildung erworbene Wissen bereit, um es bei Bedarf ihren Kolleg\*innen in Form von Beratungen oder schriftlicher Unterlagen zur Verfügung zu stellen. Ihr Wissenserwerb geht mit einer defensiven Lernbegründung einher. Sie sammelt Informationen und schriftliche Unterlagen, um es in spezifischen Situationen anderen zukommen zu lassen und um dadurch ihrer Rolle als Multiplikatorin gerecht zu werden. Mit dieser Weitergabe ist jedoch keine Erweiterung ihrer Weltverfügung verbunden, sondern mehr ein erzwungenes Reagieren auf Anforderungen.

### **Die Vermittlung des turnerischen Rades – eine Herausforderung**

In einer Lehrveranstaltung erlebt die Pädagogin eine Diskrepanzerfahrung hinsichtlich der Vermittlung des turnerischen Rades. Sie erkennt für sich den Vorteil eines – für sie neuen – methodischen Aufbaus und erinnert sich an die bisher wenig erfolgreichen Vermittlungsversuche. Aus dieser rückwirkend erkannten Handlungsproblematik wird jetzt auf eine mögliche Verfügungserweiterung geschlossen. Die folgende Lernproblematik wird mit einer Lernschleife überwunden, wodurch neue passende Handlungsoptionen für ihre Handlungsproblematik gegeben sind. Die Lernschleife begründet sich in einem unzureichend empfundenen Vermittlungsweg, sie ist außerdem verbunden mit körperlicher Erfahrung.

P19-21: Vor der Weiterbildung löst Eva Birkner die Vermittlung des turnerischen Rades im Unterricht wenig erfolgreich durch die Demonstration der Fertigkeit mit einem geschickten Kind: „man hat halt immer am besten ein Kind genommen, dass das schon konnte und gesagt, ja und zeigt es uns vor. Nur wenige Schüler\*innen hatten damit ein Erfolgserlebnis: „es können dann trotzdem viele Kinder nicht“. Während der Weiterbildung lernt sie die Bedeutung eines methodischen Aufbaus kennen und erkennt dadurch rückwirkend ihre Handlungsproblematik im Zuge der wenig erfolgreichen Umsetzungsstrategie. Vorbereitende Übungen vor der eigentlichen Hauptübung anzubieten, erscheint ihr schlüssig („einleuchtend“) und erfolgsversprechend, weil ein stufenweiser und damit nachvollziehbarer Aufbau

verbunden ist: „Schritt für Schritt, also auch die Vor[betont, Anm. des Autors]übungen“. Beim Vorzeigen mit Hilfe eines Kindes konnte bisher nur die Ganzheitsmethode angewendet werden. Für einige Kinder war dieser Weg nicht geeignet, die Bewegungsfolgen sind mit einer hohen Komplexität verbunden. Durch diese für sie neue Methode, wird ihr die Bewegungsstruktur des Rades klarer. Sie erkennt durch diese neue Perspektive, dass die Zerlegung der Hauptübung in Teilübungen für ihre Schüler\*innen erfolgsversprechender ist, als ihre bisherigen Vermittlungsversuche: „weil, wenn sie das können, kann man so weitermachen und das hat sich auch bewahrheitet, dass das auch funktioniert“. Im Zuge der Weiterbildung wird sie wieder an das Rad erinnert und an die damit in Verbindung stehende Handlungsproblematik. Ihre bisherigen Vermittlungsversuche waren ungenügend, sie kann die Übung weder vorzeigen noch erklären, sie hat wenig Wissen und behilft sich mit motorisch geschickten Kindern. Dennoch ist das Erfolgserlebnis für viele Schüler\*innen dürftig oder nicht gegeben. In der Weiterbildung erlebt Eva Birkner eine Diskrepanzerfahrung. Sie kann jetzt mit dieser Methode eine erfolgreiche Fertigkeitsvermittlung antizipieren, weil mit einer rezeptartigen Schritt-für-Schritt-Anleitung eine logische Hinführung zur finalen Übung gegeben ist. Das schrittweise Vorzeigen der\*des Dozierenden animiert die Pädagogin und bringt sie dazu, aktiv einzusteigen und die Übung selbst zu probieren. Sie versteht die Aufgliederung in die unterschiedlichen Phasen und weiß um Teilaspekte dieser komplexen Übung Bescheid. Eva Birkner führt ihre Handlungsproblematik in eine Lernproblematik über, sie antizipiert durch die schrittweise Hinführung ihre Verfügungserweiterung, probiert es selbst aus, ist erfolgreich und freut sich über den Lernerfolg. Ihr Lernen begründet sie mit ihrem bislang unbefriedigenden Vermittlungsweg und der damit verbundenen hohen Misserfolgsquote. Sie kann es selbst auch nicht vorzeigen und mit der neuen Erkenntnis aus der Weiterbildung, ist ihr einiges klarer und verständlicher geworden: „einleuchtend“. Die Pädagogin kann ihre Unmittelbarkeitsverhaftetheit überwinden und erkennt erweiterte Handlungsmöglichkeiten mit der neuen Methode. In weiterer Folge erlebt sie den Erfolg, sowohl bei sich selbst: „Und ich bin sehr glücklich aus dieser Stunde rausgegangen" als auch bei ihren Schüler\*innen: „weil es ja die Kinder können im besten Fall [...], weil es ihnen auch Spaß gemacht hat und sie nicht frustriert waren“. Sie verbindet die Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten

mit positiven Emotionen. Eva Birkner gliedert auf Basis einer Differenz Erfahrung hinsichtlich einer rückwirkenden Handlungsproblematik eine Lernproblematik aus und widmet sich der lernenden Überwindung im Zuge einer Lernschleife. Dieser Prozess ist mit Expansion verbunden, er erweitert das pädagogische Handlungsspektrum der Lehrerin. Darüber hinaus führt er zu verstärkter gesellschaftlicher Teilhabe, weil hier der individuelle Nutzen (verbesserte didaktische Kompetenz) und gesellschaftliche Interessen (Schüler\*innen verbessern ihre motorischen Fertigkeiten) zusammenfallen.

### **Grenzen pädagogischer Handlungsfähigkeit**

Eva Birkner stößt immer wieder an Grenzen im Verlauf ihrer pädagogischen Tätigkeiten. Sind diese Erfahrungen nicht mit lernenden Gegenstandsaufschlüssen (z. B. neue Vermittlungswege für das turnerische Rad) verbunden, so folgt meist Resignation. Es gelingt ihr selten, sich aus einer Unmittelbarkeitsverhaftetheit zu lösen. Sie begründet diese Verhaftetheit immer wieder mit äußeren, für sie hinderlichen Bedingungen wie z. B. unkooperative Kolleg\*innen, hohe Schüler\*innenzahl und räumlich prekäre Situationen. Die Pädagogin erkennt für sich kaum Handlungsspielräume in diesen Bedingungskonstellationen und findet keine befriedigenden Lösungsmöglichkeiten. Ihre Umsetzungsstrategien für unterrichtliche Handlungen beinhalten häufig vorgefertigte rezeptartige Lösungsansätze, Adaptierungen vorgegebener Muster auf ihre schulspezifische Situation werden kaum vorgenommen. Die Begrenzungen der Lehrerin ergeben sich aus ungenügenden Handlungsoptionen und Handlungsspielräumen, die sie nicht erweitern kann. Die Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen gestaltet sich überwiegend kompliziert und schwierig. Dort, wo gegenseitiges Verständnis vorhanden ist, muss wenig kommuniziert werden, es reichen Codes, um gemeinsame Stunden zu gestalten. Bei Kolleg\*innen, mit denen sie in einem weniger positiven oder neutralen zwischenmenschlichen Verhältnis steht, gelingen ihr Überzeugungsversuche in Bezug auf Stundengestaltungen nicht. Sie argumentiert kaum bei kollegialen Widerständen, reagiert eher frustriert und resigniert bzw. setzt ihre Ideen allein um.

P33-35: Ihre enttäuschte Haltung bringt die Lehrerin in Bezug auf ihre unkooperativen Kolleg\*innen zu Tage: „Das frustriert mich, also oft gebe ich dann auch auf oder

denk mir, ja, dann habt mich gern“. Sie bringt dies auch in Zusammenhang mit den hohen Erwartungshaltungen an sich selbst und mit der Sorge hinsichtlich einer Überlastung zum Ausdruck: „ich glaub irgendwann brennt man aus“. Sie fühlt sich unbeachtet, ihre Kenntnisse können nicht an Kolleg\*innen weitervermittelt werden: „da weiß ich dann schon, bringt nichts“. Die Pädagogin begegnet diesem Umstand mit Bedauern und auch Gleichgültigkeit, weil vielen Schüler\*innen aus anderen Klassen bestimmte Bewegungserlebnisse verwehrt bleiben. In den letzten beiden Jahren hat sie sich öfters die Sinnfrage gestellt und daraus resignierend den Schluss gezogen, ihre hohen Ansprüche zu überdenken: „die Anforderungen zurückschrauben“. In der Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen, die sich weniger aktiv am gemeinsamen Unterrichtsgeschehen beteiligen, versucht die Lehrerin Initiativen zu setzen und schlägt Themen vor, ohne diese präziser zu entfalten: „wenn ich sag: Na, bauen wir heute was auf? Puhh, nein, also [Antwort einer Kollegin, Anm. des Autors]“. Ihre Vorschläge stoßen auf Ablehnung, die Pädagogin argumentiert nicht weiter im Sinne ihres Anliegens, sondern verwirft resignierend die Unterrichtsidee gemeinsam etwas aufzubauen. Sie fühlt sich allein gelassen und schwankt zwischen dem Verwerfen ihres Vorhabens und konsequenter, jedoch isolierter Umsetzung: „manchmal macht man es eh trotzdem“. Sie setzt eigene Vorschläge deshalb um, weil sie dem Bewegungsunterricht für Kinder grundsätzlich eine hohe Bedeutung zuspricht. Es gelingt ihr jedoch kaum, Kolleg\*innen von ihren Ideen zu überzeugen, sie entwickelt keine wirksamen Strategien für kooperative Unterrichtsgestaltungen. Bei jener Kollegin, mit der sie eine bereits langjährige Zusammenarbeit verbindet, genügt eine undifferenzierte Darstellung als Impuls für eine gemeinsame erfolgreiche Stunde: „Na, bauen wir heute was auf?“. Kooperation gelingt somit, wenn gegenseitiges Verständnis vorhanden ist. Sie scheitert, wenn auch nur ansatzweise Aspekte des Widerstandes erkannt werden.

P23: Eine pädagogische Handlungsbegrenztheit, aus der sich Eva Birkner aktuell nicht lösen kann, zeigt sich im Versuch ihren Schüler\*innen das Rad beizubringen. Hinsichtlich ihrer Vermittlungsfähigkeit vermutet sie einen erweiterten pädagogischen Handlungsspielraum jenseits des eigenen Unvermögens: „aber natürlich denkt man sich, wahrscheinlich gibt es schon was, wie man es anders auch zeigen kann“.

Sie ist aber nicht in der Lage, diese Unmittelbarkeitsverhaftetheit proaktiv zu überwinden. In früheren Dienstjahren versucht sie wenig erfolgreich Vermittlungsstrategien von anderen Pädagog\*innen kennen zu lernen: „dann schaut man halt in den ersten Dienstjahren, wie das die anderen Kolleginnen machen“. Sie erkennt, dass weder ihre bisherigen Lösungsansätze noch die von Kolleg\*innen zielführend sind. Sie erkennt ein Spannungsfeld: Einerseits sind ihr die Lernziele für die Schüler\*innen bekannt: „die Zielsetzung ist natürlich, dass das ja die Kinder können“, andererseits weiß sie um ihre begrenzten Handlungsmöglichkeiten: „Wenn man an seine eigenen Grenzen stößt, denkt man sich, OK, mehr kann ich jetzt auch nicht“.

P25-31: Die Pädagogin erahnt mögliche Handlungsoptionen jenseits ihrer Begrenztheit und spielt dabei auf ihre Lernerfahrung mit dem Rad an: „Weil man das andere [Vermittlungsmöglichkeiten für das Rad, Anm. des Autors] ja auch gesehen hat“. Bei der Unterrichtsvorbereitung stützt sie sich auch auf ihre schriftlichen Aufzeichnungen. Die praktische Umsetzung im Unterricht scheitert jedoch an der hohen Schüler\*innenzahl: „manchmal war ich echt frustriert, weil da so viele Kinder waren“ und an den unkooperativen Kolleg\*innen: „von den Kollegen [ist, Anm. des Autors] wieder keine Unterstützung gekommen“. Daraus ergibt sich eine resignative Haltung: „dann war das halt jetzt so, was soll ich tun?“. Anpassungen der rezeptartigen schriftlichen Aufzeichnungen in Bezug auf ihre Klassen-, Raum- und Unterrichtssituation erfolgen nicht. Hier spiegelt sich ihre Abneigung gegen Adaptierungen wider, die an früherer Stelle (P12) schon als „ummodelln“ in negativer Bedeutung zur Sprache gekommen ist. Rezeptartige Umsetzungen von Unterrichtsmodellen sind für sie einfacher als das spezifische Auseinandersetzen mit ihren je eigenen Unterrichtsbedingungen. Eva Birkner schwankt zwischen resignierendem Verhalten – etwas Misslungenes nicht mehr, auch nicht in veränderter Form, zu wiederholen – und Versuchen, neue Überlegungen für ihr unterrichtliches Handeln anzustellen: „Aber da haben wir nicht aufgegeben, also das haben wir wirklich weiter und weiter gemacht, bis es besser geworden ist“. Sie betreibt Ursachenforschung darüber, warum Kinder bestimmte motorische Fertigkeiten nicht können, und findet die Gründe im mangelnden Bewegungsangebot im Kindergarten: „ich glaub, sie haben das einfach im Kindergarten schon wenig gemacht“. Die Verzweiflung von Schüler\*innen: „Da haben sogar welche geplärrt“,

ist für sie Anlass, Überlegungen anzustellen, wie Basisfertigkeiten dennoch vermittelt werden könnten. Sie geht davon aus, dass Kinder beim Bewegungskernen den Zielsetzungen der Lehrerin grundsätzlich folgen können: „das haben so wenige gecheckt, was wir wollten“, dies deutet auf eine lehrzentrierte Perspektive in Bezug auf ihr unterrichtliches Handeln hin. An dieser Stelle beschreibt die Pädagogin erstmalig methodische Adaptierungen. Sie findet andere Vermittlungswege beim Kastenturnen, spricht über Veränderungen der Gerätehöhe („Schritt für Schritt“-Reduzierungen) und denkt über die von ihr erwarteten Vorkenntnisse nach: „nicht gleich etwas erwartet, wo man sich denkt, das ist vielleicht vom Kindergarten schon da oder von zu Hause“. Die Begrenztheit ihres pädagogischen Handelns ist demnach nicht als starr und fixiert beschreibbar, sondern als erweiterbar. Abbildung 7 zeigt in einer grafischen Übersicht die rekonstruierten Teilnahme- und Lernbegründungen von Eva Birkner.

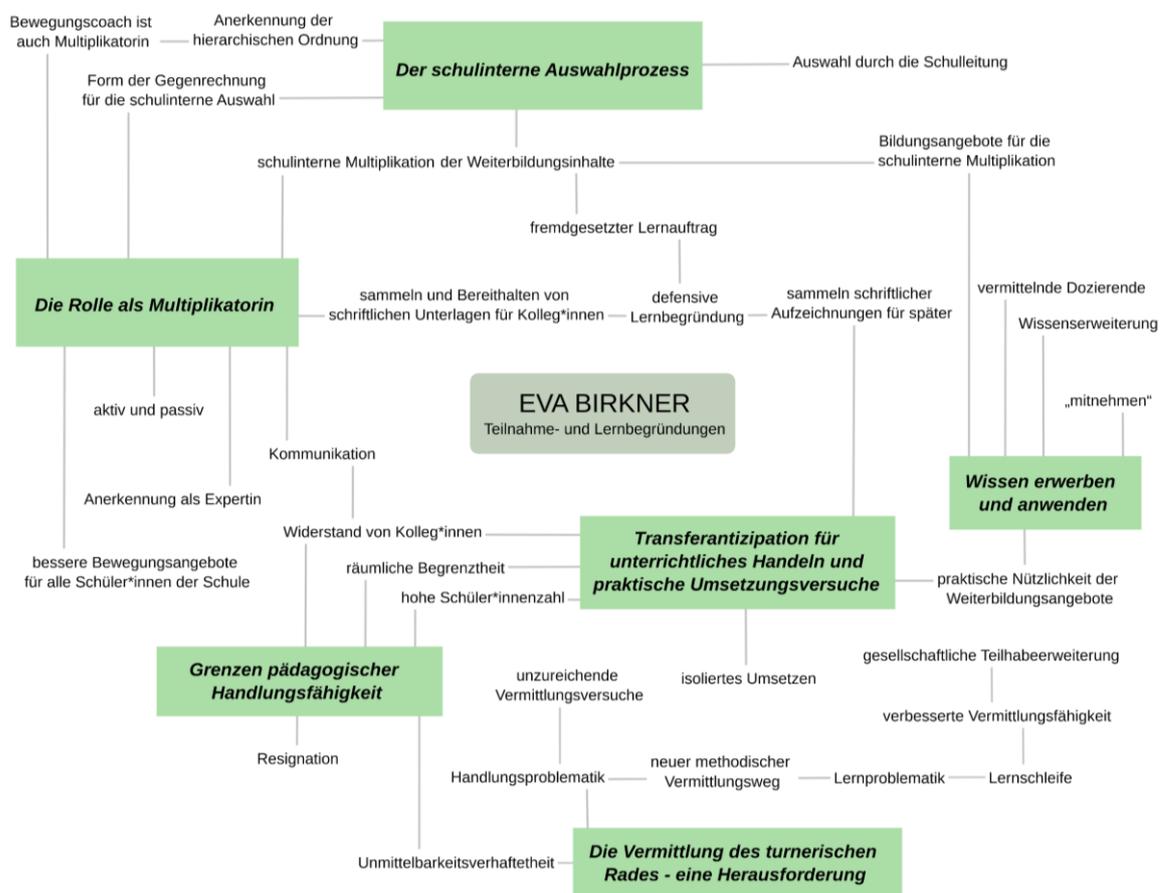


Abbildung 7: Eva Birkner, Teilnahme- und Lernbegründungen (eigene Darstellung)

#### 6.1.4 Tanja Kaminski: Das Interview im thematischen Überblick

Tanja Kaminski nennt zunächst ihren eigenen Bewegungsdrang als Beweggrund für die Teilnahme, sie erwartet eine praktische Anwendbarkeit der Bildungsinhalte für ihren Unterricht und erhält in der Weiterbildung Antworten auf bisher unbeantwortete Fragen nach methodischen Vermittlungsmöglichkeiten. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport hat für sie im Fächerkanon einen hohen Stellenwert, sie geht von einem Zusammenhang zwischen der Sportlichkeit der Schüler\*innen und deren Lernerfolgen aus. Der soziale Rahmen der Seminare ist ihr wichtig, sie spricht den Austausch mit und das Kennenlernen von neuen Kolleg\*innen an. Für eine turnerische Bewegungsfertigkeit erfährt sie im Zuge der Weiterbildung einen neuen methodischen Vermittlungsweg, den sie im Unterricht erfolgreich anwenden kann. Die Lehrerin spricht von der Verbesserung der eigenen Eislaufkünste durch die Erfahrungen im Hochschullehrgang und kann diese neuen Kenntnisse auch im Zuge ihres Unterrichts einsetzen. In unterschiedlichen Passagen nennt die Pädagogin die Wichtigkeit sozialer Beziehungen, sowohl für sich selbst als auch für die Schüler\*innen. Immer wieder greift sie im Interview auf ihr Fachwissen zurück, vor allem wenn sie Bewegungsfolgen detailliert beschreibt und Querverbindungen zwischen kognitivem Lernen und Bewegung aufzeigt. Schriftliche Unterlagen von Lehrenden verwendet Tanja Kaminski gelegentlich für Ausgleichsübungen im Unterricht. Den Austausch mit Kolleg\*innen an der eigenen Schule gestaltet sie sehr selektiv und setzt Fachverständnis für eine professionelle Kommunikation voraus. Die Pädagogin nimmt an der Weiterbildung teil, um Neues kennen zu lernen, das möglichst praxis- und anwendungsorientiert vermittelt wird. Die eigenen körperlichen Erfahrungen sind für ihre Vermittlungsfähigkeit von Bedeutung. Durch den kollegialen Austausch mit anderen Teilnehmer\*innen lernt sie mehrere Perspektiven kennen und leitet dadurch Handlungsoptionen für die Unterrichtspraxis ab. Ihr Beruf ist eng mit Reflexion verbunden, den Austausch mit Kolleg\*innen erkennt sie als wesentliche Bereicherung für ihre eigene professionelle Entwicklung.

### **6.1.5 Tanja Kaminski: Austausch, Lernen und Sportlichkeit**

#### **Bewegung fördert das Lernen und das soziale Miteinander**

Tanja Kaminski sammelt in ihrer Jugend als Leistungsturnerin Bewegungserfahrungen, sportliche Aktivitäten haben auch in ihrem Berufsleben große Bedeutung. Sie stellt Zusammenhänge zwischen der Sportlichkeit von Kindern und schulischen Lernerfolgen her. Bewegungsreize anzubieten und Bewegungsfertigkeiten zu vermitteln, erkennt sie als notwendige pädagogische Aufgaben und gleichzeitig als Herausforderungen für Lehrer\*innen. Das Erlernen von Bewegungsfertigkeiten stellt für sie die Basis für weitere Lernprozesse von Kindern dar. Darüber hinaus begründet die Lehrerin die Wichtigkeit von Bewegung und Sport für das soziale Miteinander von Menschen. Gezielte bewegungsorientierte Aufgabenstellungen wirken positiv auf pädagogische Integrationsbemühungen. Sie tragen dazu bei, Kinder aus prekären Familienverhältnissen in Klassengemeinschaften aufzunehmen. Ihre Weiterbildungsteilnahme begründet die Pädagogin mit der Erwartungshaltung praktisch umsetzbare Inputs für ihren Bewegungsunterricht zu erhalten. Tanja Kaminskis emotionale und motivationale Befindlichkeit in Bezug auf die Bedeutung von Bewegung und Sport tragen zur Ausgliederung von Lernproblematiken bei. In ihren Lernbegründungen wird deutlich, dass sie auf Grundlage ihrer Handlungsproblematiken und Diskrepanzerfahrungen im Zuge der lernenden Gegenstandsannäherungen pädagogische Verfügungserweiterungen erzielen kann.

#### **Der kommunikative Austausch mit Fachkolleg\*innen**

Im Verlauf der Weiterbildung kommuniziert die Lehrerin mit anderen Teilnehmer\*innen und tauscht sich in fachbezogenen Diskursen aus. Sie stellt dabei einen Bezug zu deren Erfahrungswelten her und erkennt diese als Gegenhorizonte für ihre eigenen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge. Die Auswahl ihrer Gesprächspartner\*innen erfolgt nach bestimmten Kriterien, sie setzt fachliche Expertise als Grundbedingung voraus. Einen Austausch mit Kolleg\*innen ohne Fachwissen lehnt sie kategorisch ab. Tanja Kaminski nimmt von ihrem subjektiven Standpunkt aus Bezug auf die pädagogischen Erlebniswelten von ausgewählten

Kolleg\*innen und kann dadurch den eigenen Bedeutungshorizont im Sinne ihrer professionellen Entwicklung verändern.

### **Lernen verbessert die professionelle Handlungsfähigkeit**

Berufliche Handlungsproblematiken ergeben sich in Zusammenhang mit ihrer Vermittlungsfähigkeit hinsichtlich bestimmter Bewegungsfertigkeiten. Beim Vermitteln von Eislauft Techniken, dem turnerischen Rad und leichtathletischen Disziplinen erkennt die Lehrerin eine Diskrepanz zwischen ihren methodischen Kenntnissen und dem Lernerfolg ihrer Schüler\*innen. Mit dieser Unzufriedenheit und der Antizipation während der Weiterbildung diesbezügliche offene Fragen zu klären, begründet sie ihre Teilnahme. Sie gliedert Lernproblematiken aus und erfährt im Zuge von Lernschleifen jene Antworten, die erfolgreichere Vermittlungshandlungen ermöglichen. Tanja Kaminskis expansiv lernende Gegenstandsannäherung verändert ihre Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge hinsichtlich der eigenen Vermittlungsfähigkeit, verbessert ihre professionelle Handlungsfähigkeit und erweitert ihre gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten.

#### **6.1.6 Tanja Kaminski: Ihre Teilnahme- und Lernbegründungen**

##### **Bewegungserfahrungen in Weiterbildungen ermöglichen**

##### **Transferperspektiven für unterrichtliches Handeln**

Tanja Kaminski nimmt am Hochschullehrgang teil, weil sie sich gerne bewegt, sportbegeistert ist und neue Kenntnisse erwerben will, die sie im Unterricht anwenden kann. Die körperlichen Erfahrungen in der Weiterbildung bringt die Lehrerin mit ihren Vermittlungskompetenzen in Zusammenhang. Sie erwartet praxisorientierte Bewegungsangebote, die sie auch selbst ausprobieren kann. Die Pädagogin bringt Fragen aus der eigenen Berufspraxis in die Lehrveranstaltungen mit, findet darauf auch passende Antworten und erweitert ihr pädagogisches Handlungsrepertoire.

P3: Tanja Kaminski wählt gerne Weiterbildungen, an denen sie aktiv teilnehmen kann, weil sie passives Dabeisein ablehnt und körperlich aktiv eingebunden sein möchte. Sie spricht der Möglichkeit, sich körperlich zu betätigen, einen hohen

Stellenwert zu, dies zeigt sich besonders bei von ihr präferierten Seminarangeboten die mit bewegungsorientierten, musikalischen und rhythmischen Bezügen in Zusammenhang stehen. Sie sucht nach einem Mehrwert für sich: „die Fortbildungen, die mich persönlich weiterbringen [sind, Anm. des Autors] am besten“, wenn sie bewegungsorientierte Angebote wahrnimmt: „habe es gern, selber etwas zu tun und das ist bei sportlichen Veranstaltungen immer ideal“. Mit ihren unterrichtlichen Transferperspektiven soll eine Eingliederung der Weiterbildungsangebote in das eigene unterrichtliche Handeln möglich sein: „was ich dann tatsächlich auch in der Schule anwenden kann“. Körperliche Aktivität verbindet sie mit Freude und Abwechslung. Die positiv erlebte körperliche Erfahrung projiziert die Lehrerin auf Lernprozesse ihrer Schüler\*innen und findet Ähnlichkeiten: „es macht einfach mehr Freude, das Tun, genau wie in der Schule ja auch für die Kinder“. Sie zieht es vor, Spielverläufe in den Weiterbildungen selbst zu erleben und mitzugestalten: „dann bin ich vielleicht auch so der Typ, der das Spielen liebt und dadurch merk ich mir die Dinge viel einfacher und kann sie auch tatsächlich anwenden“. Theoretische Annäherungen an diese Thematik lehnt die Pädagogin ab. Das freudvolle Erleben der Spielaktivitäten motiviert sie Spielvariationen in ihr unterrichtliches Handeln miteinzubeziehen. Fragen zur Methodik hat sie in Lehrveranstaltungen mit Bezug auf Boden- und Gerätturnen, Leichtathletik und Eislaufen in die Lehrveranstaltungen mitgebracht. Sie weiß zu Beginn der Weiterbildung noch nicht, wie bestimmte Aspekte dieser Sportarten gut umsetzbar wären: „das war für mich immer so die große Frage, wie funktioniert das“. Die Verbesserung ihres eisläuferischen Eigenkönnens im Rahmen eines spezifischen Weiterbildungsangebots im Lehrveranstaltungskanon erweitert ihre Bewegungserfahrungen: „Das Eislaufen war für mich eine Riesenbereicherung [...] eine sehr nette Vortragende, die mich da ganz schön ein Stück weitergebracht hat und mich mit dem Eis vertraut gemacht hat, weil ich es vorher nicht so gekonnt hab“. Diese Ergänzung im Bewegungsrepertoire führt zu einer Vergrößerung des Bewegungsschatzes und zu mehr Sicherheit im eigenen Bewegungshandeln. Der Praxisbezug ist für Tanja Kaminski eine Lernbegründung, ihre Erwartungshaltung, ein Angebot an praktischen Übungsmöglichkeiten zu erhalten, erfüllt sich. Sie kann neue Spiele und deren Vermittlungsmöglichkeiten kennen lernen. Der Berufsfeldbezug und ihre

körperlichen Erfahrungen in der Weiterbildung sind ein Bedeutungszusammenhang, der die Teilnahme der Pädagogin begründet.

P53: Tanja Kaminski nimmt an der Weiterbildung teil, weil sie ihren sportpädagogischen Horizont erweitern möchte: „dass ich neue Dinge dazulerne, die ich anwenden kann“. Sie erwartet anwendungstaugliche Angebote, die sie einerseits selbst erleben und ausprobieren sowie in weiterer Folge auch an ihre Schüler\*innen vermitteln kann: „in das Bewegungsspektrum aufnehmen, in das eigene und in das, was ich den Kindern weitergebe oder anbiete“. Die eigenen bewegungspraktischen Erfahrungen verleihen der Pädagogin Sicherheit beim Vermitteln von motorischen Aufgabenstellungen im Unterricht. Sie sammelt in der Weiterbildung Wissen und körperliche Erfahrung, um diesen persönlichen Mehrwert im unterrichtlichen Handeln und in der Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen nutzen zu können. Damit kann Tanja Kaminski ihr pädagogisches Handlungsrepertoire ergänzen.

### **Sportliche Kinder haben schulische Lernerfolge**

Lesen, Schreiben und Rechnen sind für Tanja Kaminski der „Dreh- und Angelpunkt“ (P67) in der Volksschule. Bewegung und Sport ist für die Pädagogin das wichtigste Unterrichtsfach, sie erkennt einen positiven Zusammenhang zwischen Sportlichkeit und Lernerfolgen bei Schüler\*innen. Bewegung und Sport schaffen ebenso positive Voraussetzungen für das Lernen, wie auch musisch-kreative Bereiche oder soziale Verhältnisse innerhalb derer Lernhandlungen vollzogen werden. Tanja Kaminski betont die Wichtigkeit der Bewegungserziehung als Basis für schulische Lernerfolge. Sind Kinder sportlich, so erwerben sie auch die genannten Grundfertigkeiten in der Primarstufe leichter. Als Sportlerin – sie war selbst aktive Turnerin und entwickelt nach wie vor ihre körperlichen Fertigkeiten weiter – ist sie auch Fachexpertin in der eigenen Schule. In der Weiterbildung lernt sie Neues hinsichtlich bewegungsbezogener Vermittlungsmöglichkeiten kennen. Sie nutzt ihre eigenen Lernerfolge und setzt die neuen Kenntnisse bei der Vermittlung von Eislaufen und Turnen erfolgreich im eigenen sportpädagogischen Handlungsbereich ein.

P4: Für Tanja Kaminski nimmt Bewegung und Sport im Fächerkanon eine besondere Stellung ein: „für mich ist einfach Bewegung und Sport einfach das

wichtigste Fach in der Schule, ist so“, sie begründet dies mit ihrer jahrelangen Beobachtung, wonach sportlich aktive Kinder auch in anderen Fächern gute Lernerfolge haben: „Weil ich glaub, das Lesen und Schreiben geht daneben her. Die Kinder, die sich sportlich gut auskennen, die haben immer einen Vorteil gegenüber denen, die es nicht können oder weniger Bewegungserfahrung haben und sich dann doch leichter beim Lernen tun als die Kinder, die sich da schwertun“. Sie favorisiert Bewegung und Sport deshalb, weil sie von Transfereffekten ausgeht: Motorisches Lernen wirkt sich positiv auf kognitive Lernprozesse aus. Bewegung hat demnach grundlegende Bedeutung für das Lernen von Schüler\*innen: Sportliche Kinder können Weltaspekte besser erschließen. An dieser Stelle ist ein deutlicher Begründungszusammenhang erkennbar: Kinder, die sich mehr bewegen, lernen besser. Bewegung und Sport stehen sozusagen im Mittelpunkt und haben zentrale Bedeutung für das Lernen. Neben dem Praxisbezug stellt sich hier für Tanja Kaminski ein weiterer Begründungszusammenhang für ihre Weiterbildungsteilnahme dar.

P7: Die Pädagogin bringt ihre Expertise als früher jahrelang aktive Turnerin ins Spiel: „Ich bin ja selber Turnerin, ich hab´ ja zehn Jahre wirklich aktiv geturnt“ und betont ihre zahl- und variantenreichen pädagogischen Vermittlungsmöglichkeiten für das Erlernen technischer Fertigkeiten im Turnen. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die eigene Körperlichkeit und motorische Aktivitäten wichtig sind, um Vermittlungskompetenzen zu erwerben. Weil sie selbst erfolgreich turnen konnte, erkennt sie darin auch die Grundlage für die eigene Vermittlungskompetenz. Ihre Expertise spiegelt sich auch in der Verwendung einer gezielten Fachsprache wider, sie beschreibt bekannte methodische Modelle und benennt sehr differenziert Fehlerbilder beim turnerischen Rad. Es fehlt ihr jedoch das Wissen, um Kindern erfolgreich Lernwege für das turnerische Rad zu vermitteln: „aber das Rad, das ist mir einfach ein großes Rätsel, weil ich selber nicht weiß, wie kann man den Kindern Hilfestellungen geben, ich hab´ es auch immer probiert, aber es ist halt sehr, sehr mühsam“. Mit dieser offenen Frage ist sie in die Weiterbildung gekommen und erfährt hier Lösungsmöglichkeiten für ihre Handlungsproblematik. Sie lernt einen für sie praktikablen Vermittlungsweg kennen: „und das hat der mir einfach viel einfacher verständlicher erklärt, ohne groß zwischen links rechts zu unterscheiden, quasi aus

dem Zappelhandstand“. Diese in ihrem pädagogischen Handeln angewendete neue Methode führt dazu, dass mehr Kinder diese komplexe Übung versuchen, und sorgt für weniger Misserfolge beim Erlernen: „Und das hab´ ich auch dann angewendet, mit dem Erfolg, dass jeder zumindest irgendwie es probiert hat“. Tanja Kaminski spricht ihre Handlungsproblematik in Bezug auf das turnerische Rad an, sie erkennt aus ihrer pädagogischen Handlungspraxis heraus eine ungenügende Vermittlungskompetenz. In der Weiterbildung kann die Lehrerin daraus eine Lernproblematik ausgliedern und diese im Zuge einer Lernschleife lernend überwinden. Sie beschreibt ein Differenzbild zwischen ihrem bisherigen, wenig erfolgreichen Vermittlungsweg und der neuen Methode, mit der sie eine Erhöhung ihrer Verfügung über Lebensbedingungen im Sinne einer subjektiven Verbesserung der pädagogischen Lebensqualität erfährt. Ihr individuelles Lerninteresse (das Kennenlernen eines praxistauglichen methodischen Weges) führt schließlich zu Expansivität. Tanja Kaminski gliedert aus einer Handlungsproblematik eine Lernproblematik aus und überwindet diese im Zuge der Weiterbildung in einer Lernschleife. Sie selbst zieht einen Nutzen daraus, auch die Schüler\*innen profitieren von ihrer verbesserten Handlungsfähigkeit. Die neuen Erkenntnisse stellen eine Bereicherung für ihre Unterrichtstätigkeit dar, sie erweitert damit ihre gesellschaftliche Teilhabe.

P9: Obwohl Tanja Kaminski bis zur Weiterbildung nicht eislaufen konnte: „am Rand entlang gehangelt“, beschreitet sie unzureichende Wege der Vermittlung: „ich bin am Rand und die Kollegin geht aufs Eis oder Eltern gehen aufs Eis und ich schau von hier aus zu und geb´ meinen Senf dazu“. Sie kann es selbst nicht aktiv vorzeigen, sondern nur theoretisch anleiten und kommentieren. Ihr fehlen die Fachausdrücke, sie verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Senf“ und wertet damit ihre eigenen Kommentare als unprofessionell ab. Die eigene theoretische Weiterbildung in diesem Bereich war für sie bisher ungenügend, erst die praktischen Erfahrungen: „wenn du wirklich den richtigen Input bekommst“ im Rahmen der Weiterbildung verbessern ihre Handlungsfähigkeit. Sie geht davon aus, dass der methodische Lehrweg sowohl für Erwachsene als auch für Kinder gleichsam anwendbar ist. Die für sie logischen methodischen Entwicklungsschritte beim Erlernen der Eislauftechnik leuchten ihr ein. Bevor sie den neuen Weg jedoch

im Unterricht einsetzt, testet sie die Praktikabilität im vertrauten familiären Bereich bei ihrem Sohn: „So hab´ ich es gelernt und so lerne ich es dir“. Seine Lernfortschritte bestätigen ihr die Anwendbarkeit, sie nutzt daraufhin die erworbenen didaktischen Kenntnisse bei der Lernunterstützung ihrer Schüler\*innen und freut sich, weil sie nun aktiv etwas zu deren Erfolgen beim Bewegungslernen beitragen kann. Der Zusammenhang zwischen dem lernenden Gegenstandsaufschluss und der antizipierten verbesserten pädagogischen Lebensqualität wird deutlich. Die Pädagogin nimmt die Lernanforderung an und überwindet in einer Lernschleife jene Differenz, die sich aus der erkannten mangelnden Vermittlungskompetenz und der antizipierten Handlungserweiterung (neue methodische Kenntnisse tragen zum Lernerfolg ihrer Schüler\*innen bei) ergibt. Der Lernprozess löst ihre Unzufriedenheit und Unzulänglichkeit auf, erweitert ihre Verfügung hinsichtlich der Unterstützungsmöglichkeiten bei Lernprozessen von Schüler\*innen und ermöglicht somit gesellschaftliche Teilhabeerweiterung.

P13-15: Bewegung und Sport wirken sich positiv auf lernschwache Kinder aus: „der hat sich in der Schule sehr schwergetan, ich sag mal mit Lesen, Schreiben, Rechnen“. Lernen ist für die Pädagogin auch in einem sozialen Kontext wichtig: „ich bin überzeugt davon [...] auch das soziale Miteinander“. Wenn es Anschlussprobleme aufgrund des Migrationshintergrundes gibt, bietet Sport eine Möglichkeit, um Sozialkontakte herzustellen: „also er ist in der Klasse sehr gut aufgehoben gewesen“. Somit wirkt sich die motorische Förderung von Kindern sowohl auf deren Lernerfolge als auch das soziale Miteinander positiv aus: „er war erstens ein beliebter Mitschüler, vielleicht auch durch den Sport, er wurde immer gerne gewählt und er war auch ein lieber Spielpartner und ich bin überzeugt, wenn er das nicht gehabt hätte, wäre er auch in den Hauptgegenständen viel schwächer gewesen“. Hier ist ein Begründungszusammenhang deutlich erkennbar. Sport fördert das soziale Miteinander und das Lernen ihrer Schüler\*innen. In diesem Kontext ist auch die Teilnahme- und Lernbegründung der Pädagogin zu sehen. Sie nimmt an der Weiterbildung teil, weil sie die sportliche Betätigung von Kindern in engem Zusammenhang mit Lernen und sozialer Entwicklung sieht.

Tanja Kaminski zieht argumentativ auch kognitive Aspekte hinzu, die über das Erlernen von Bewegungsfertigkeiten hinausgehen: „Sport erweitert nicht nur das

Bewegungsspektrum, sondern auch verschiedene Ansichten. Wenn ich denke, beim Turnen, wenn ich im Handstand bin, ich muss irgendwann selbst erspüren, was tun meine Füße, was tun die Muskeln, die ich eigentlich nicht sehe, ich muss alles unter Kontrolle bringen und das kann nur das Gehirn erweitern und alles mit anregen was damit zusammenhält. Kopf unten, Füße oben, ja, wie komm ich da zurecht, wo stehe ich im Raum?". Sie bringt hier ihre Expertise ins Spiel und stellt Körperwahrnehmung und Raumorientierung in einem Kontext dar.

P67: Für die Primarstufenpädagogin haben die Lernerfolge von Schüler\*innen im Rechnen, Schreiben und Lesen eine große Bedeutung: „die wichtigste Geschichte ist natürlich das Lesen, Schreiben, Rechnen Lernen, also das ist der Dreh- und Angelpunkt in der Volksschule und da sollen die bestmöglichen Ergebnisse erzielt werden, und zwar von Anbeginn. [...] Das ist so elementar, schon in der ersten Klasse, was da gelernt wird, wenn ich das nicht gescheit mache". Diese grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten sind in einer positiven Rahmung: „einer guten Lernumgebung" zu entwickeln. Der Pädagogin ist der soziale Kontext wichtig, Lernen soll in einer positiven zwischenmenschlichen Atmosphäre stattfinden, damit gute Lernerfolge erzielt werden: „die bestmöglichen Ergebnisse". Musisch-kreative Fächer bezeichnet sie in diesem Zusammenhang als „Nebengegenstände". Sie spricht hier eine alltagssprachliche Bedeutung von Unterrichtsgegenständen an, die in Teilen der Gesellschaft nicht oberste Priorität im schulischen Bildungsverständnis haben. Tanja Kaminski sieht sich als Lernunterstützerin. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport gilt demnach als Grundlage für Lernen in den mathematischen, sprachlichen und schriftlichen Bereichen, und dafür bringt sie ihre Expertise ein. Mit der metaphorischen Darstellung: „Dreh- und Angelpunkt in der Volksschule“, wird der gesellschaftliche Bedeutungsraum deutlich, in dem sich die Pädagogin bewegt: Volksschulkinder müssen in erster Linie Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, das steht vier Jahre lang im Zentrum. Die positive Rahmung dieses Zentrums, die für Lernerfolge von Kindern notwendig ist, kann durch sportliche Bewegungsfelder hergestellt werden.

## **Die sozialen Verhältnisse in der Weiterbildung, im Kollegium und in der Klasse**

Tanja Kaminski bewegt sich gerne mit Kolleg\*innen unter Einhaltung von Spielregeln und schätzt daran sowohl das Gemeinsame als auch das Überraschende und Unvorhersehbare sowie die meist lustigen Reaktionen der Teilnehmer\*innen. Aus diesen sozialen Erlebnissen heraus entwickelt sich eine positive Stimmung in der Weiterbildung. Sie erfährt Parallelen zum eigenen Unterricht, den sie ebenso situativ erlebt und mit Überraschungen in Verbindung bringt. Die soziale Dimension von Bewegung und Sport hat große Bedeutung für die Pädagogin. Mit speziellen Methoden ist ein Beitrag für Integration und gute Klassengemeinschaften möglich, soziale Defizite aufgrund prekärer Familienverhältnisse können kompensiert werden. Sie tauscht sich ausschließlich mit Kolleg\*innen aus, die ebenso ein bewegungsbezogenes Fachverständnis einbringen können und mit denen sie ein persönliches und positives zwischenmenschliches Verhältnis verbindet. Mit Kolleg\*innen, die wenig Expertise im Bereich Bewegung und Sport aufweisen, kommuniziert sie über diesen Fachbereich kaum. Der für sie wertvolle Austausch ermöglicht ihr neue Perspektiven und erweitert ihren Bedeutungshorizont. Anschließende Reflexionsprozesse ermöglichen ihr das Erkennen eigener Handlungsproblematiken. In Weiterbildungsprozessen sucht die Pädagogin nach Möglichkeiten, ausgegliederte Lernproblematiken zu überwinden.

P21: Die Lehrerin spielt gerne Spiele in Gruppen und lässt sich auf von außen gesetzte Regelvorgaben ein: „also ich bin eh der Gruppenmensch und hab´ es gerne auch mich auf Dinge einzulassen, die vorgeschrieben sind“. Die humorvollen Reaktionen von anderen Teilnehmer\*innen in unerwarteten Spielsituationen bereiten ihr Freude: „und wie man sich dann vertut und dieses miteinander Lachen und Spielen, das ist ganz wichtig für die Gruppe selbst“. Grundsätzlich sind ihr Regeln und deren Einhaltung für eine Gruppe sehr wichtig. Da spielerische Abläufe nicht unbedingt planbar und vorhersehbar sind, treten unerwartete Situationen auf. Die unvorhergesehenen und überraschenden Reaktionen der Gruppenmitglieder führen zu einer freudvollen und zwangslosen Stimmung, sie fördern die positiven zwischenmenschlichen Beziehungen. Tanja Kaminski erkennt auch, dass für den Einsatz bestimmter Spiele im Unterricht Regeladaptierungen notwendig sind, weil

ansonsten Kränkungen nicht ausgeschlossen sind: „mit den Kindern ist das auch gut gegangen. Denen fällt das noch schwer, über sich selbst zu lachen, oder wenn andere über sie lachen, das nicht negativ aufzufassen“. Die Pädagogin unterscheidet, ob Regelanforderungen an Erwachsene oder Kinder gerichtet sind, sie erkennt hier ihren pädagogischen Spielraum: „aber, wenn man als Lehrer ein bisschen Einfluss nehmen kann und das so stellt, dass das eigentlich nur lustig ist, ist es auch nicht verletzend“.

P25: Tanja Kaminski versetzt sich in die Lage von Kindern, die in prekären Familienverhältnissen aufwachsen: „veränderte Familiensituationen, viel Alleinerzieher, oftmals keine Geschwister mehr, das sind nur mehr Zweipersonenbeziehungen, vielleicht Dreipersonenbeziehungen“. Sie identifiziert darin Defizite, die in schulischen Klassengemeinschaften kompensiert werden können, und erkennt in diesem Zusammenhang Orientierungs- und Einordnungsmöglichkeiten: „in der Gruppe muss ich mich ja unterordnen, zurechtfinden, muss meinen Platz finden, ich kann aber auch Freunde finden, es gibt aber auch Kinder mit denen ich nicht so gut kann, trotzdem ist es möglich, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und alle sollten mehr oder weniger auf einem Level sein und nicht gegeneinander“. Die Lehrerin beschreibt sich in pädagogischen Prozessen als streng und steuernd („Admiralin" P17). Sie stellt sich als jemand dar, der in einem pädagogischen Prozess mit verfügbaren Mitteln von Bewegung und Sport positiv auf die soziale Entwicklung Einfluss nehmen kann: „es ist ganz wichtig dieses Netz zu spüren, der Klassengemeinschaft“.

P49: Innerhalb des Kollegiums in ihrer Schule tauscht sich Tanja Kaminski nur mit jenen fachbezogen aus, die ihr vertraut sind und die ebenso diese Weiterbildung besuchen. Sie schreibt diesen Lehrer\*innen Expertise im Fachbereich Bewegung und Sport zu: „Kollegen, die sich gut verstehen und die tauschen sich aus, gerade in Bewegung und Sport [...] und andere davon zu überzeugen Dinge anders zu tun, das muss ich ganz ehrlich sagen, das liegt mir fern“. Expertise ist notwendig, um einen qualitätsvollen und sicherheitsbewussten Unterricht durchführen zu können. Fehlt grundlegendes Wissen für Bewegung und Sport im organisatorischen, methodischen und sicherheitsrelevanten Bereich, macht es für die Pädagogin wenig Sinn, beratend zur Seite zu stehen: „da versuche ich nicht jemanden mit Ideen

zuzuschütten, die sie sowieso nicht umsetzen würde“. Sie stellt damit einen professionellen Niveauanspruch in den Raum, der die Voraussetzung für einen sinnvollen Fachdiskurs darstellt: „wenn ich davon keine Ahnung habe, dann kann ich nicht Geräte aufbauen und die Kinder daran lassen. Die müssen schon wissen, wo sind die Gefahren, welche Übungen kann ich machen, wie gehen die Übungsreihen, wie kann ich etwas erarbeiten, wo sind meine Hilfestellungen, wie kann ich die anderen im Blick halten und beschäftigen mit leichteren Dingen. Das ist auch eine riskante Sache und das kann ich niemanden empfehlen, der sich nicht damit auseinandergesetzt hat“. Sie betont die Notwendigkeit eines Mindestanspruchs an Fachexpertise, damit qualitativvoller Unterricht geleistet werden kann. Wer diese Expertise nicht besitzt, wird von ihr jedoch nicht ausgeschlossen, sie gesteht diesen Kolleg\*innen alternative primarstufenrelevante Fokussierungen zu: „Die haben ihre anderen Schwerpunkte, die auch wichtig sind“. Eine positive zwischenmenschliche Atmosphäre ist für die Pädagogin eine Bedingung, um in einen kollegialen Austausch einzutreten. Somit müssen für Tanja Kaminski zwei Komponenten für eine professionelle Zusammenarbeit gegeben sein: Neben der Fachexpertise muss ein persönliches positives zwischenmenschliches Verhältnis vorhanden sein. Die ebenfalls an der Weiterbildung teilnehmenden Kolleg\*innen der eigenen Schule sind für die Pädagogin in zweifacher Hinsicht wertvoll: Einerseits als Menschen, in deren Umgebung sie sich wohlfühlt, und andererseits, weil sie sich im selben Fachbereich entwickeln möchten.

P51: Tanja Kaminski kann sich zwischendurch: „in der Pause ein paar Minuten“ mit ihren Kolleg\*innen in aller Kürze austauschen. Da in der Schule kaum Zeit bleibt, verständigen sich die Lehrer\*innen untereinander wenig ausführlich, dafür aber umso intensiver, weil Schlagworte oder Codes oft genügen, um offene Fragen zu klären: „Ich hab´ die und die Geräte verwendet oder einer hat speziell eine Frage, ich hab´ die Kollegin gefragt, dieses Hugalele [ein strategisches Mannschaftsspiel, Anm. des Autors] wie funktioniert das?“. Codes und Kürzel haben unter Fachexpert\*innen ähnliche Bedeutungen, dadurch kann zeitökonomisch Wissen ausgetauscht werden und im praktischen Handlungsfeld angewendet werden: „am besten, man probiert es sofort aus“. Der Zeitfaktor spielt an einem strukturierten Schulvormittag eine wichtige Rolle, es soll keine Zeit verschwendet, sondern im

Rahmen beschränkter Zeitressourcen gearbeitet werden: „Also, in diesen wenigen Minuten, die man da Zeit hat, eigentlich dreht sich doch immer alles um Schule“.

P53: Die Teilnahme an der Weiterbildung erfolgt gemeinsam mit vertrauten Kolleg\*innen aus ihrer eigenen Schule: „dadurch, dass ich nicht alleine in diese Gruppe gekommen bin, sondern mit lieben Kolleginnen“. Der Kontakt zu Menschen mit vergleichbarem Fachinteresse in positiver zwischenmenschlicher Atmosphäre ist eine wesentliche Teilnahmebegründung für die Pädagogin. Sie strebt danach, berufliche Erfahrungen auszutauschen. Je besser sie jemanden kennt, je enger sich die Beziehung darstellt, umso wichtiger ist ihr diese Kommunikation. Durch sie kann die Lehrerin ihren beruflichen Horizont erweitern: „mit lieben Kolleginnen [...], ist das für mich auch ein Weiterkommen“. Kommunizieren setzt zunächst ein vertrautes zwischenmenschliches Verhältnis voraus: „Je mehr man sich austauscht, je näher man sich kennt, desto leichter fällt es einem zusammen zu arbeiten, Tipps anzunehmen, Tipps zu geben und einen echten [betont, Anm. des Autors] Austausch zu haben. Das geht nur, wenn ein gutes Vertrauen da ist und eine gute Beziehung zu der Person“. Diese Beziehungsqualität verändert sich im zeitlichen Verlauf der Weiterbildung, mit zunehmender Dauer entstehen intensivere Bindungen: „da sind wir uns sicher ein großes Stück näher gekommen durch diesen Lehrgang durch diese viele Zeit, die wir miteinander verbracht haben“. In diesem Kontext grenzt sie ihre positive Beziehung zur vertrauten Gruppe deutlich von jenen Kolleg\*innen ab, mit denen sie keinen fachlichen Austausch sucht: „Ich werd´ den Teufel tun und einer Kollegin, die kurz vor der Rente steht, erklären, wie man Felgeaufschwung am Barren macht. Das geht nur, wenn man wirklich gut zueinandersteht“. Der Personenkreis, mit dem sie Kontakt sucht, vergrößert sich im Verlauf der Weiterbildung. Tanja Kaminski lernt weitere Teilnehmer\*innen kennen, zu denen sie ein gutes Verhältnis aufbaut: „auch andere liebe Leute kennen gelernt“. Ihre pädagogische Expertise entwickelt sich durch eigene berufliche Erfahrungen und jene von Kolleg\*innen weiter. Die Lehrerin möchte von den Erfahrungen anderer Pädagog\*innen profitieren und sich beruflich weiterentwickeln. Obwohl sie ein praktisch orientierter Mensch ist und gerne ausprobiert, kann sie die Aussagen anderer Teilnehmer\*innen über deren berufliche Praxis nachvollziehen und dies in ihrem Bedeutungshorizont einordnen: „Alles, was man sich mitteilt und

erzählt, das ist für mich wieder Wissenserweiterung im großen Pool was Schule betrifft. Und das macht einen dann auch erfahrener. Nicht nur die eigenen Erfahrungen, sondern die Erfahrungen, die andere mit mir teilen. Die kann ich auch irgendwo ablegen, nicht als selbst durchlebt, aber aha, OK, der ist es einmal schon so gegangen“. Nicht nur eigene Erfahrungen sind ihr wichtig, sondern auch jene von nahestehenden Kolleg\*innen. Die Lehrerin entwickelt ihr professionelles Verständnis auf Basis eigener und unter Hinzunahme fremder pädagogisch orientierter Erfahrungen.

P55: Sich mit anderen Pädagog\*innen auszutauschen, bedeutet für Tanja Kaminski mehrere unterschiedliche Einzelperspektiven auf Themen zuzulassen und möglichst viele Beschreibungen von pädagogischen Situationen zu erfahren: „dass man das von vielen Seiten beleuchtet hat, wie war das Kind, wie war die Situation, wie sind die äußeren Gegebenheiten, wie ist der Rahmen?“. Diese gesammelten Beschreibungen und Erfahrungen führen zu einer Vorstellung von pädagogischen Situationen, die Tanja Kaminski reflexiv zu ihrer eigenen Erfahrungswelt ins Verhältnis setzt: „Viel Denkarbeit, Lehrer ist viel Denkarbeit“. Die Gespräche mit Kolleg\*innen tragen zu ihrer professionellen Weiterentwicklung bei: „durch Austausch wird man besser, bin ich überzeugt, ja“.

P57: Antizipierende und reflektierende Kompetenzen sind für die Pädagogin wesentliche Komponenten, die sie für ihr eigenes berufliches Handeln nutzt. Im Austausch mit Kolleg\*innen reflektiert sie auch während der Weiterbildung. Sie weiß um die Einzigartigkeit pädagogischer Situationen, und dass routinierte Handlungsoptionen in ähnlichen Situationen nicht unbedingt greifen müssen: „Und es ist erstaunlich, dass man immer wieder in Situationen gerät, wo man denkt, das gibt es doch nicht, jetzt mach ich das schon zum so und so vielen Mal, und diesmal geht es komplett daneben, woran hat das jetzt gelegen?“. Sie erkennt in Reflexionsprozessen ihren Lern- und Entwicklungsbedarf und begründet damit auch die Weiterbildungsteilnahme: „Ja, und man ist nie irgendwie fertig, ich hab´ nie das Gefühl fertig zu sein, oder gut zu sein, oder sicher zu sein“. Ihr berufliches Umfeld erkennt sie als einen dynamischen Bereich, in dem räumliche und materielle Gegebenheiten begrenzende Faktoren sind. Schüler\*innen und weitere am Schulleben beteiligte Menschen sind von ihrer je eigenen subjektiven Positionierung

her zu berücksichtigen: „Immer ist es ein Herantasten und ein Einstellen auf Kinder, auf Kollegen, auf Eltern auf die Räumlichkeiten, auf die Materialien, die einem zur Verfügung stehen, auf die komplette Gesamtgruppe, läuft ja keine wie die andere. Man ist nie fertig“. Die unterschiedlichen Anforderungen in ihrem Berufsfeld verlangen unterschiedliche Handlungsvollzüge von ihr. Weiterbildungen nutzt sie, um offene Fragen und Bedürfnisse zu behandeln und um Handlungsoptionen zu entwickeln: „Fortbildungen, die einem auch wirklich am Zahn treffen, die einem was bringen, die einem persönlich weiterbringen, die einen bereichern, ja“. Tanja Kaminski nennt Handlungsproblematiken, die sie aufgrund von Differenzbildern erkennt. Es sind dies pädagogische Situationen, die sie nicht zufriedenstellend bewältigen kann. Die Lehrerin erkennt immer wieder, dass jenseits ihrer pädagogischen Bedeutungshorizonte neue Begründungszusammenhänge schlummern, die sie lernend erschließen könnte. Deshalb besucht Tanja Kaminski auch Weiterbildungen. Sie tritt damit aus ihrer Unmittelbarkeitsverhaftetheit aus, kann aus ihrer Handlungsproblematik eine Lernproblematik herauslösen und diese im Zuge einer Lernschleife für sie erfüllend bewältigen (vgl. auch die Beispiele turnerisches Rad und Eislaufen). Dadurch erzielt sie eine Verfügungserweiterung über die eigenen Lebensbedingungen. Ihre Expansivität zielt darauf ab, weder selbst- noch fremdschädigend zu sein. Tanja Kaminskis Lernhandlungen zielen auf gesellschaftliche Teilhabe ab, sie will eigene und fremde Lebensbedingungen verbessern. Die Pädagogin entwickelt hinsichtlich ihrer Vermittlungsfähigkeit Handlungsoptionen, die sowohl ihren eigenen pädagogischen Horizont erweitern als auch Schüler\*innen Erfolge beim Erlernen von Bewegungsfertigkeiten ermöglichen. Abbildung 8 zeigt in einer grafischen Übersicht die rekonstruierten Teilnahme- und Lernbegründungen von Tanja Kaminski.

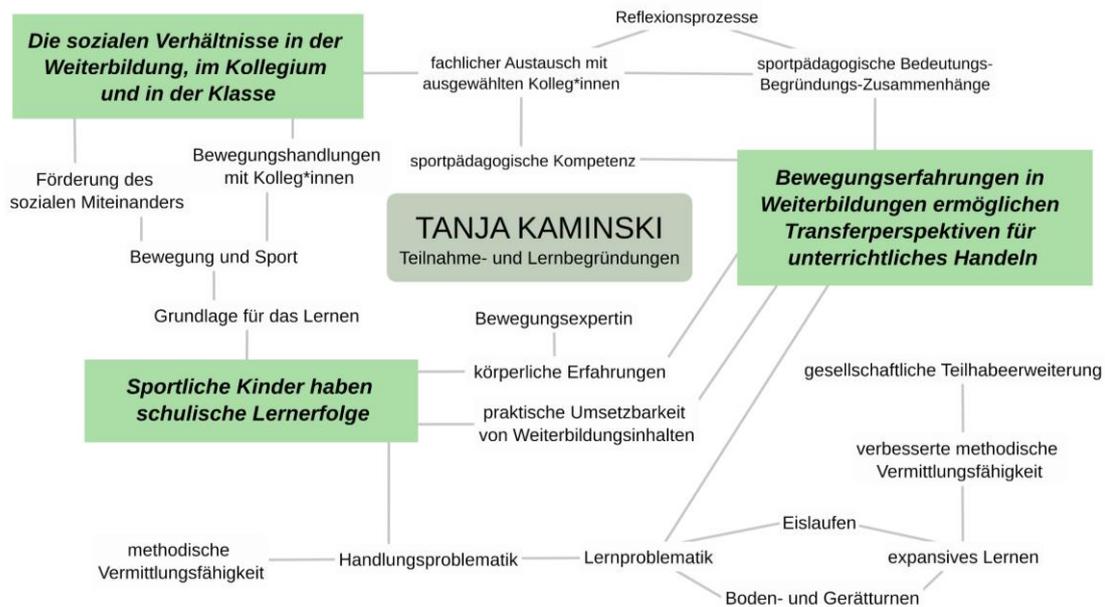


Abbildung 8: Tanja Kaminski, Teilnahme- und Lernbegründungen (eigene Darstellung)

## 6.2 Typenbildung

Die Generalisierung von Ergebnissen im qualitativen Forschungsbereich erfolgt nicht wie in quantitativen Settings durch Verallgemeinerungen, sondern durch Typisierungen. Mit diesen werden soziale Handlungsmuster – im vorliegenden Forschungsprozess Begründungsmuster – in bestimmten Feldern identifiziert. Dabei steht nicht eine Quantifizierung von Mustern im Fokus, nämlich wie viele Menschen sich in ähnlicher Weise verhalten, vielmehr wird von Mustern als wissenschaftliche Konstrukte ausgegangen, die nicht in allen Details den entwickelten Figuren entsprechen (LAMNEK & KRELL, 2016, S. 481f). Mit der Typenbildung kann begonnen werden, wenn im Zuge der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen homologe (derselben Regel zuordenbare) Muster in unterschiedlichen Fällen erkannt werden, womit gleichzeitig eine Loslösung von fallspezifischen Besonderheiten verbunden ist (BOHNSACK, HOFFMANN, & NENTWIG-GESEMANN, 2018, S. 23). Bezugnehmend auf die Forschungsfrage orientiert sich die Typenbildung an Teilnahme- und Lernbegründungen von Primarstufenpädagog\*innen. In der komparativen Analyse wird ein themenbezogenes Tertium Comparationis angewendet (der Fokus liegt auf den Begründungen der Weiterbildungsteilnehmer\*innen), wodurch sich aus rekonstruierten Orientierungen sinngenetische Typen bilden lassen. Kontrastierende

Orientierungen in Vergleichsfällen erhalten eigenständige Bedeutungen und werden in eigenen Sinnhaftigkeiten betrachtet (NOHL, 2017, S. 41).

Die Zerlegung eines Falls in seine Bedeutungsaspekte vor dem Gegenhorizont eines anderen, führt zur Typenbildung (BOHNSACK, 2014, S. 51). Die Entwicklung dieser Typologie nimmt ihren Ausgangspunkt im komparativen Vergleich (vgl. Abbildung 9) der beiden Fälle Eva Birkner und Tanja Kaminski<sup>17</sup>. Diese Fälle wurden deshalb als Eckfälle ausgewählt, weil der metaphorische Gehalt hinsichtlich der forschungsrelevanten Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge besonders deutlich identifiziert werden kann.

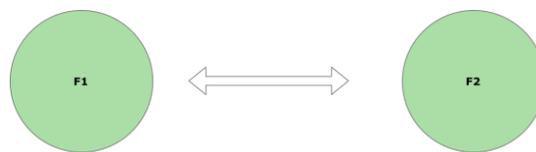


Abbildung 9: Komparativer Vergleich der beiden Fälle F1 und F2 (eigene Darstellung)

In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Typenbildung in Anlehnung an das Modell von KELLE und KLUGE (2010, S. 90ff), wonach zunächst relevante Vergleichsdimensionen erstellt werden. Es gilt an dieser Stelle kategorische Dimensionen und Merkmale zu erarbeiten, mit denen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen F1 und F2 identifizierbar sind, die schließlich zu einer Typencharakterisierung führen. Die Dimensionen der Kategorisierung sollen derart bestimmt sein, dass sich jene Fälle möglichst ähneln, die einer Merkmalskombination zuzuordnen sind. Im Vergleich der beiden Fälle Eva Birkner und Tanja Kaminski können in diesem Kontext begründungsorientierte Merkmalskombinationen in Bezug auf ihr Lernen, ihren Umgang mit Wissen, ihr suchendes Verhaltensmuster und ihre Körperlichkeit verdichtet werden. In ihrer differenzierten Darstellung charakterisieren sie schließlich vier voneinander unterscheidbare Typen, in Form von Begründungsfiguren. Die Merkmalskombinationen werden nicht gleich zu Beginn des

---

<sup>17</sup> Die folgende Serie an Grafiken stellt die schrittweise Darstellung der Typenentwicklung dar und verzichtet auf personenbezogene Angaben. Die beiden Eckfälle sind mit F1 und F2 bezeichnet. Eine Zuordnung zu Eva Birkner oder Tanja Kaminski erfolgt nicht, da die Grafikmodelle in abstrakter Weise (ohne Zuordnung der Interviewpersonen) die Typenentwicklung beschreiben sollen. Ebenso entfällt zunächst in der Modellbeschreibung die nähere Bezeichnung der Begründungsfiguren aus denselben Gründen.

Typenbildungsprozesses festgelegt, sondern entwickeln sich im Laufe dieses abschließenden Interpretationsverlaufs. Beispielsweise wird bei jenem Typus, bei dem schließlich der Umgang mit Wissen ins Zentrum rückt, von diesbezüglichen Besonderheiten ausgegangen. Hier werden Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge in Bezug auf den Zugang, auf das Bereithalten und auf das Multiplizieren von Wissenszusammenhängen dargestellt. Das laufende Kombinieren dieser Merkmale ergibt schließlich eine Merkmalskonstruktion, die sich als Typus in Form der *Figur Wissensmanagement* ausdrücken lässt. KELLE und KLUGE (2010, S. 93) unterscheiden zwischen der Typenebene, auf der maximale interne Homogenität anzustreben ist und der Typologieebene, auf der die Unterschiedlichkeiten durch maximale externe Heterogenität zum Ausdruck kommen sollen. Somit ist mit den empirisch identifizierten Ähnlichkeiten eine „interne Homogenität“ und mit den Unterschieden eine „externe Heterogenität“ herzustellen. Die vier genannten, induktiv entwickelten Merkmalskombinationen sind nach innen bezogen als homogene Kategorien zu verstehen und in ihren Ausprägungen auf Basis des vorhandenen empirischen Datenmaterials von elf Fällen dargestellt. Im Außenbezug unterscheiden sie sich wesentlich und grenzen sich deshalb auch voneinander ab. „Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (BOHNSACK, 2014, S. 145). Die rekonstruierten Orientierungsrahmen werden in der sinngenetischen Typenbildung durch Ablösung vom Einzelfall abstrahiert und in Typen charakterisiert (NOHL, 2017, S. 42). Nach BOHNSACK (2014) steigt die Validität in Bezug auf die Fallinterpretation als Dokument einer Typik, „je umfassender auch andere Bedeutungsschichten oder -dimensionen herausgearbeitet werden können, in denen sich andere Typiken dokumentieren“ (2014, S. 51). Die umfassende Verortung der beiden Fälle Eva Birkner und Tanja Kaminski wird im Prozess der Typenbildung differenziert ausgearbeitet und ist in Abbildung 10 grafisch dargestellt. In dieser Grafik sind die vom Forscher auf Grundlage des empirischen Materials definierten Rahmungen exemplarisch ersichtlich. Sie weisen jeweils unterschiedliche Merkmalskombinationen auf und werden in den noch folgenden Ausführungen zu den einzelnen Typen (Begründungsfiguren) nuancierter beschrieben.

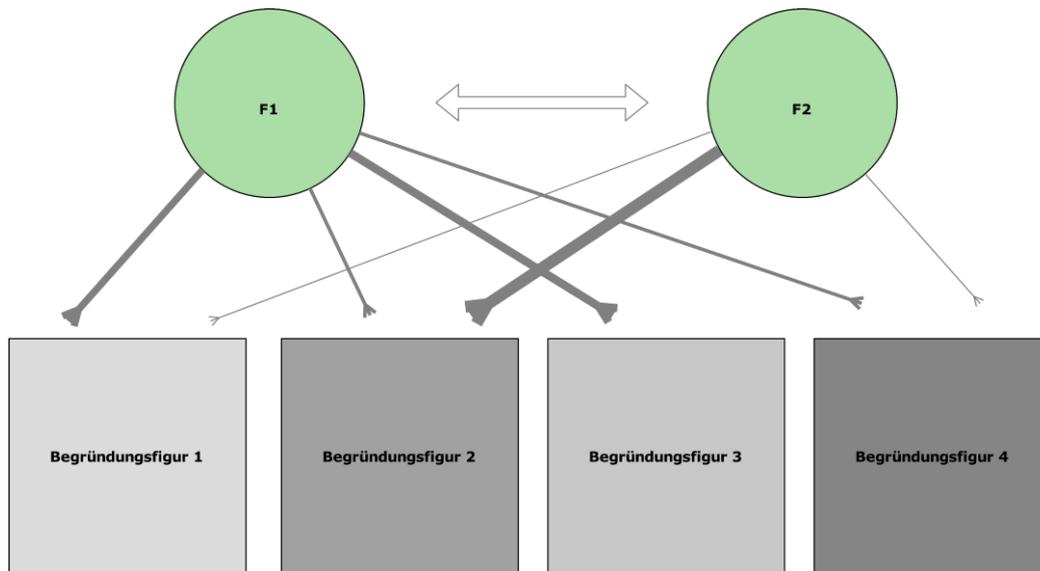


Abbildung 10: Verortung von F1 und F2 in der Typologie<sup>18</sup> (eigene Darstellung)

Das Heranziehen weiterer (neun) Fälle unterstützt die Ausdifferenzierung der jeweiligen Orientierungen. Damit kann gezeigt werden, wie die Bearbeitung von Themen in unterschiedlichen Orientierungsrahmen durch die Beforschten möglich ist (NOHL, 2017, S. 42f).

Im nächsten Schritt gruppieren KELLE und KLUGE (2010, S. 96ff) Fälle und analysieren empirische Regelmäßigkeiten. Die Fälle werden in dieser Untersuchung einer oder mehreren Merkmalskombinationen (z. B. Handlungsproblematik, Lernproblematik, Bewegungsbedürfnis, facheinschlägige Multiplikation etc.) zugeordnet und zueinander (komparativ) ins Verhältnis gesetzt. Dadurch wird interne Homogenität und externe Heterogenität möglich. In Anlehnung an diesen Analyseschritt werden nun jeweilige Aspekte aus den neun weiteren Fällen auf ihre grundsätzliche Zuordenbarkeit in Bezug auf die Merkmalskombinationen geprüft. Dadurch ist im Zuge weiterer Kontrastierung eine ergänzende Einordnung möglich – gleichzeitig auch eine Nichteinordnung bzw. Abgrenzung (vgl. Abbildung 11). Eine typische Begründungsfigur setzt sich somit aus Teilnahme- und Lernbegründungsaspekten unterschiedlicher Fälle zusammen, die in je eigenen Orientierungen eingebracht sind.

<sup>18</sup> Die Zuteilungen der Bezüge von F1 und F2 zu den (Begründungs-) Figuren sind in den Grafiken nur exemplarisch zur Verdeutlichung des Typenbildungsprozesses zu verstehen. Sie müssen weder der realen Relation entsprechen noch sind sie ein quantitatives Bestimmungsmerkmal.

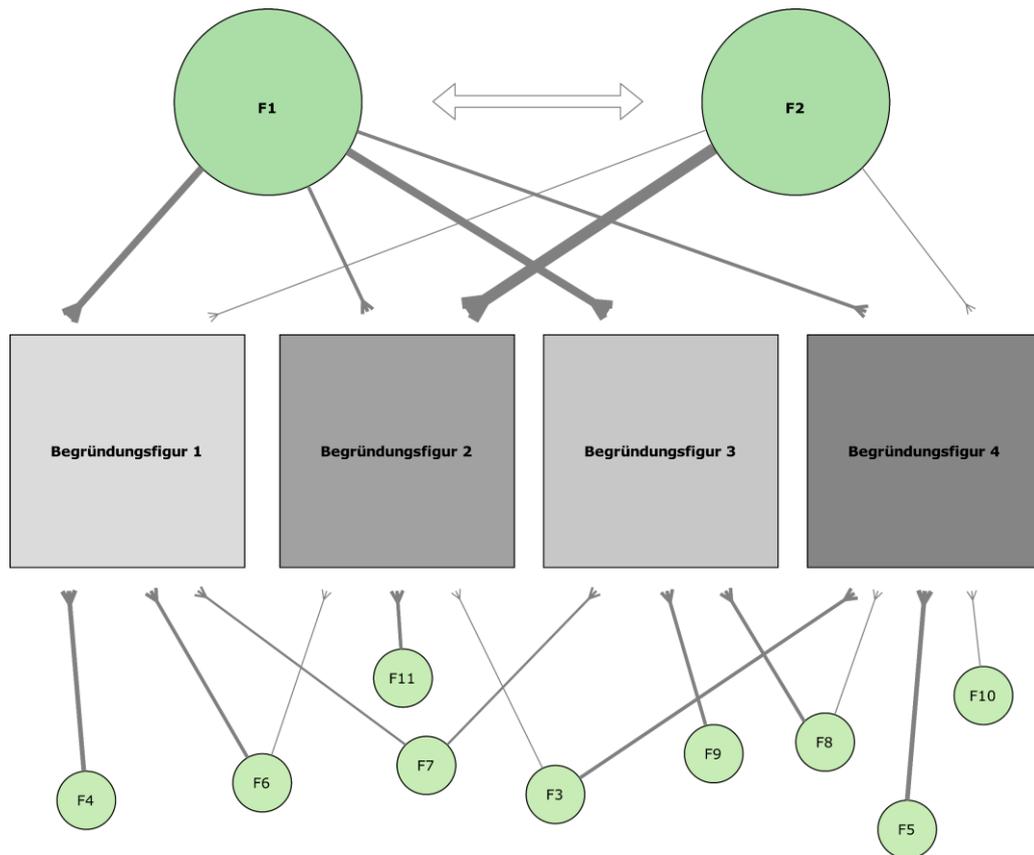


Abbildung 11: Zuordnung von Begründungsaspekten aller Fälle zu den Begründungsfiguren (eigene Darstellung)

Im Zuge dieser Typenbildung werden die zu Beginn des Typenbildungsprozesses von der Forscherperspektive getragenen gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte durch empirisch fundierte Ergänzungen hinsichtlich der Teilnahme- und Lernbegründungsaspekte aus den weiteren Fällen abgelöst. Dadurch wird die Standortabhängigkeit von Interpretierenden methodisch kontrollierbar (BOHNSACK, 2014, S. 139).

In den beiden abschließenden Arbeitsschritten analysieren KELLE und KLUGE (2010, S. 101ff) die inhaltlichen Sinnzusammenhänge und charakterisieren Gemeinsamkeiten innerhalb des jeweiligen Typus. Aufgrund der miteinander im Verhältnis stehenden Merkmalskombinationen werden durch den Forscher abschließend Benennungen für die jeweiligen Begründungsfiguren gewählt, die einerseits den Typus als solchen charakterisieren und andererseits eine Abgrenzung zu den weiteren Typen ermöglichen (vgl. dazu Kapitel 6.2.1). Die Anordnung der Teilnahme- und Lernbegründungsaspekte erfolgt auf einem Feld typischer Begründungsmuster (vgl. Abbildung 12). Diese grafische Darstellung macht durch

die Rahmung auf Ebene der Begründungsfiguren die Begrenztheit eines Typus sowohl nach innen als auch nach außen durch die deutliche Abgrenzung zu allen weiteren Typen sichtbar. Hinsichtlich der modellimmanenten Begründungsaspekte, die sich aus den einzelnen Fällen heraus ergeben, sind die Zuordnungen exemplarisch ersichtlich. Aus F1 und F2 (als Eckfälle) lassen sich zu fast allen Begründungsfiguren Bezüge herstellen, während dies in allen anderen Fällen weniger deutlich ist. Dies hängt auch damit zusammen, weil die weiteren neun Fälle kontrastierend (Ähnlichkeiten und Unterschiede suchend) zu F1 und F2 miteinbezogen sind.

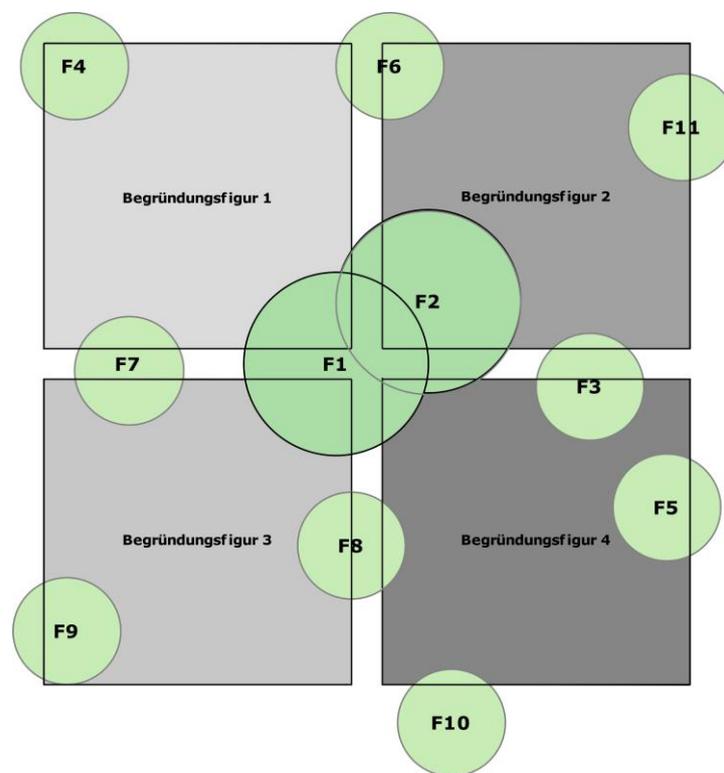


Abbildung 12: Feld der typischen Begründungsfiguren mit schematischen Zuordnungen<sup>19</sup> von Begründungsaspekten der Fälle (eigene Darstellung)

Ein\*e Teilnehmer\*in wird nicht zur Figur, sondern greift auf gesellschaftliche Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge zurück, die Teil einer Figur sind. Er\*Sie bringt womöglich viele Begründungen mit, jedoch nur einige davon charakterisieren ihn\*sie als jemanden, der sich z. B. mit Aspekten der *Figur*

<sup>19</sup> Beispielhaft wären in der Abbildung 12 die Fälle F1, F2, F4, F6 und F7 für die Zuordnung zur Begründungsfigur 1 angeführt.

*Wissensmanagement* begründet. Mit anderen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen begründet er\*sie sich möglicherweise mit Figuren, die andere Begründungsmuster aufweisen. Der praktische Forschungsprozess kann also durchaus Fälle identifizieren, die sich mit einer Figur oder mehreren Figuren begründen (vgl. z. B. F1 und F4 in Abbildung 12).

Der Prozess dieser Typenbildung ist vergleichbar mit einem handwerklichen Modellierungsprozess mit formbarer Tonmasse. In seinem Verlauf formt ein\*e Töpfer\*in (Forscher\*in) die modellierbare (interpretierbare) Masse (vorhandenes Datenmaterial) so lange zu einer Plastik (Typus), bis diese aufgebraucht ist. Die folgende finale Aushärtung der Masse beendet den Modellierungsprozess und definiert gleichzeitig deren Begrenztheit (interne Homogenität). Schließlich ermöglicht die Auseinandersetzung von Betrachter\*innen (Leser\*innen) mit dem Kunstwerk (Typus) mehr oder weniger eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Kritisierbarkeit.

### **6.2.1 Die Darstellung von Begründungsmustern in Form von Begründungsfiguren**

Ausgehend von den beiden Eckfällen Eva Birkner und Tanja Kaminski erfolgt eine Typenbildung, wobei die Fallbeschreibungen dazu dienen, die rekonstruierten Begründungsmuster durch fallinterne und fallexterne Vergleiche zu abstrahieren und zu spezifizieren. HOLZKAMP spricht von „typischen Begründungsfiguren“ und meint die Auffassung von Bedeutungsstrukturen als Prämissen subjektiver Handlungs- und Lernbegründungen (HOLZKAMP, 1995, S. 439). Der Begriff Begründungsfigur soll für die Typisierung übernommen, jedoch semantisch einer differenzierten Darstellung und Spezifizierung unterzogen werden, um definitorisch das kontextbezogene Verständnis zu klären. Diese Klärung ergibt sich zunächst aus der getrennten Betrachtungsweise und Bedeutungszuschreibung der Begriffe *Begründung* und *Figur*.

*Begründungen* werden bei HOLZKAMP in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet und repräsentieren sich im Denken und in der Sprache (LUDWIG, 2000, S. 65). Lernen wird als soziales Handeln verstanden, die Versteh-

barkeit von Handlungsbegründungen durch andere ist abhängig von der Prämisseneinsicht. Demnach werden Handlungsabsichten, -pläne und -vorhaben dann begründet verstehbar, wenn auch die damit verbundenen Prämissen bekannt sind (HOLZKAMP, 1995, S. 23ff). KRICHEWSKY-WEGENER (2020, S. 252) spricht dem Begriff *Figur* mehrschichtige Bedeutungsaspekte zu. Sie bezieht sich unter anderem auf die Literaturwissenschaft, wo sie als handlungstragende fiktive Gestalt verschiedene Ausprägungen von Eigenschaften und Merkmalen in sich vereint, die von den Leser\*innen zu mentalen Modellen verdichtet werden. Der Begriff *Figur* weist somit auf die Konstruktion und Abstraktion ihres Charakters hin und hebt deshalb die Unterscheidbarkeit von realen Personen hervor.

Somit stellt sich eine typische Begründungsfigur für die weitere Typisierung als eine *Figur* dar, die aufgrund ihrer Typizität nicht mit einer Person gleichzusetzen ist, auch kann keine Person einer *Figur* zugeordnet werden. Sie unterscheiden sich voneinander hinsichtlich verschiedener Interessen, Lernaktivitäten usw. Die Begründungsfiguren werden auf Grundlage komparativer Vergleiche der beiden Eckfälle rekonstruiert und danach unter Hinzunahme weiterer Fälle differenzierend modelliert. Dies bedeutet, eine Interviewperson ist nicht einer bestimmten *Figur* zuzuordnen, sondern deren Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge können sich auf mehrere *Figuren* beziehen, sie changieren zwischen ihnen. Menschen nutzen sozusagen Begründungszusammenhänge aus verschiedenen *Figuren*. Die Modellierungen und Benennungen der typischen Begründungsfiguren gehen auf detaillierte und durch Forschungswerkstätten mehrperspektivische Betrachtungen zurück, die im Laufe des Auswertungsprozesses nach und nach Gestalt annehmen und in *Figuren* mit jeweils zwei oder drei unterschiedlichen Facetten ihren Ausdruck finden. In der vorliegenden Arbeit werden demnach Teilnahme- und Lernbegründungsmuster in *Figuren* typisch dargestellt. Die Rekonstruktionen verstehen sich als Brücken zwischen den Subjekten und den *Figuren*. Ausgehend von je eigenen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen der teilnehmenden Subjekte, werden die Begründungsmuster rekonstruktiv entwickelt und als Begründungsfiguren dargestellt.

### **Vier identifizierte Begründungsfiguren – das vorgezogene Untersuchungsergebnis in komprimierter Darstellung**

Lehrer\*innen nehmen an Weiterbildungen teil, um auf Basis von Lernproblematiken Lernschleifen auszugliedern und ihre Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Berufsfeld zu verbessern. Diese Lernproblematiken waren entweder bereits vor der Weiterbildung auf Grund von Handlungsirritationen in unterrichtlichen Handlungszusammenhängen vorhanden oder sind während der Lehrveranstaltungen in reflexiven Kontexten bewusst geworden. Der Umgang mit erworbenem Wissen und die damit verbundenen Antizipationen, wie und wofür dieses neue Wissen zu gebrauchen wäre, stellt eine zweite typische Teilnahmebegründung dar. Die Suche nach neuen unkonkreten Bildungsangeboten, nach Sozialkontakten und nach eigenem Wohlbefinden legt eine weitere Typik fest. Schließlich spiegelt sich eine typische Begründungsfigur in der körperlichen Aktivität, zum einen durch das eigene Bewegungsbedürfnis und zum anderen durch die mit Bewegungserfahrung verbundene Vermittlungsfähigkeit, wider. Die Bezeichnungen der vier Begründungsfiguren erfolgen in Anlehnung an die jeweils identifizierten Merkmale, welche die Figuren charakterisieren: die *Figur Lernen*, die *Figur Wissensmanagement*, die *Figur Neugierige Suche* und die *Figur Körperliche Aktivität*.

Eine Differenzierung der einzelnen Begründungsfiguren erfolgt im Zuge des Modellierungsprozesses und findet Ausdruck in unterschiedlichen Facetten, die Ausprägungen von Teilnahme- und Lernbegründungen deutlich machen. Abbildung 13 zeigt eine grafische zusammenfassende Darstellung der vier rekonstruierten typischen Begründungsfiguren und deren Facetten.

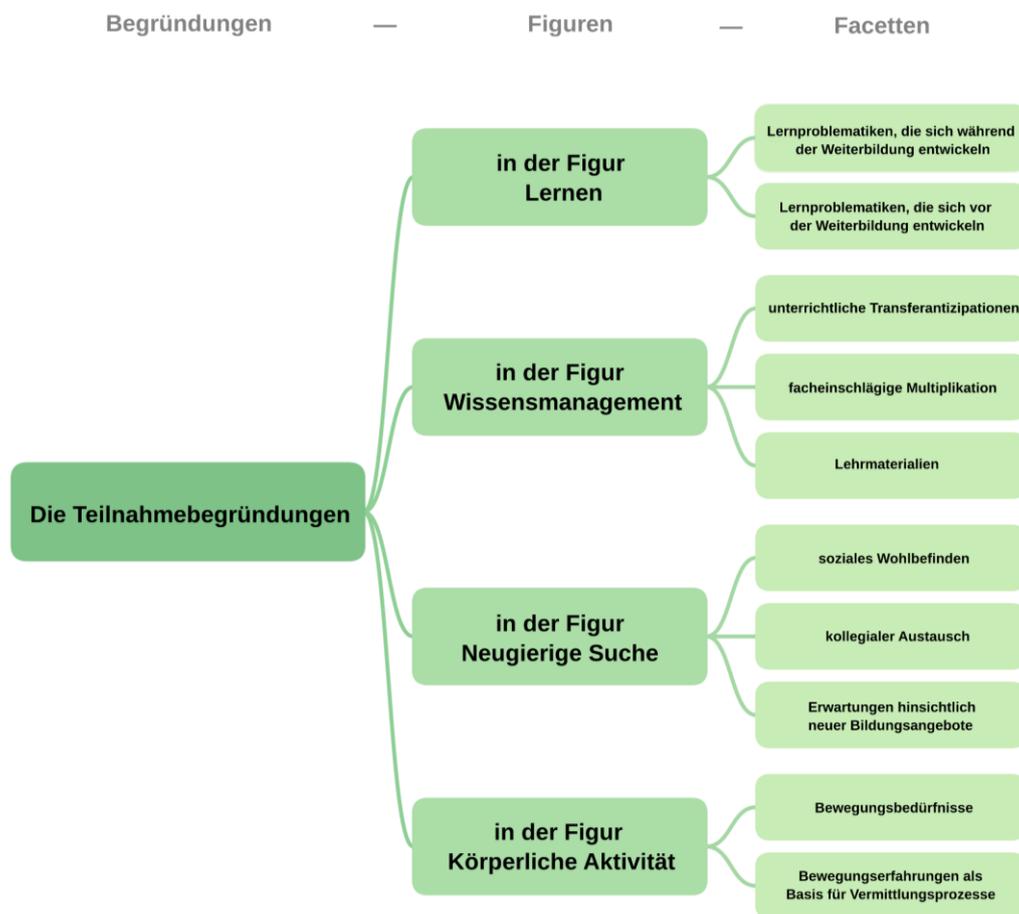


Abbildung 13: Zusammenfassende Darstellung der rekonstruierten Begründungsfiguren (eigene Darstellung)

### Darstellung der Entwicklung der Begründungsfiguren

In den weiteren Ausführungen werden die Merkmale der vier Figuren in jeweils eigenen Kapiteln (6.2.2 bis 6.2.5) rekonstruiert. Die Darstellung der unterschiedlichen Facetten einer Begründungsfigur erfolgt in jeweils zwei oder drei Subkapiteln (vgl. Facetten in Abbildung 13). Ausgehend von den bereits in den Fallbeschreibungen rekonstruierten Begründungsmustern bei Eva Birkner und Tanja Kaminski werden spezifische Merkmale von Teilnahme- und Lernbegründungsmustern in den Figuren weiter ausdifferenziert, sodass abstrakte Begründungszusammenhänge in Form von Begründungsmustern deutlich werden. Die Figuren werden sozusagen aus den beiden Eckfällen heraus entwickelt. Einzelne Aspekte aus den Fallbeschreibungen von Eva Birkner und Tanja Kaminski sind Bestandteil des rekonstruktiven Charakters der Typenbildung. Um redundante



<b>Aufbauende Grafikreihe:</b> Die Teilnahmebegründungen in der <i>Figur Lernen</i> und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln	
	<p>1.</p> <p><b>Darstellung der Merkmale vor der Weiterbildung</b></p>
	<p>2.</p> <p><b>Darstellung der Merkmale während der Weiterbildung</b></p>
	<p>3.</p> <p><b>Gesamtdarstellung</b></p>

Tabelle 6: Der Verlauf der grafischen Darstellung im Entwicklungsprozess der *Figur Lernen* und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln (eigene Darstellung)

### 6.2.2 Die Teilnahmebegründungen in der *Figur Lernen* ...



Eva Birkner und Tanja Kaminski lernen. Sie beziehen sich auf Handlungsproblematiken: „aber das Rad, das ist mir einfach ein großes Rätsel“ (Tanja Kaminski, P7); „es können dann trotzdem viele Kinder nicht“ (Eva Birkner, P19-21) und erleben Diskrepanzerfahrungen: „Da hab´ ich mir gedacht, OK, Vorübungen, super, ja, einleuchtend“ (Eva Birkner, P19); „ohne groß zwischen links rechts zu unterscheiden, quasi aus dem Zappelhandstand“ (Tanja Kaminski, P7). Sie gliedern Lernproblematiken aus und überwinden diese in Lernschleifen: „Schritt für Schritt, also auch die Vor[betont, Anm. des Autors]übungen“ (Eva Birkner, P19-21); „eine [...] Vortragende, die mich da ganz schön ein Stück weitergebracht hat und mich mit dem Eis vertraut gemacht hat, weil ich es vorher nicht so gekonnt hab“ (Tanja Kaminski, P3). Den lernenden Gegenstandsaufschlüssen folgen pädagogische Verfügungserweiterungen im Sinne verbesserter Handlungsfähigkeiten: „ich bin sehr glücklich aus dieser Stunde rausgegangen [...], weil es ja die Kinder können im besten Fall“ (Eva Birkner, P19-21); „das hab´ ich auch dann angewendet, mit dem Erfolg, dass jeder zumindest irgendwie es probiert hat“ (Tanja Kaminski, P7).

#### Die Merkmale der *Figur Lernen*

Die *Figur Lernen* ist gekennzeichnet von zwei Facetten, die sich, in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Ausgliederung einer Lernproblematik, voneinander unterscheiden. Lernproblematiken werden entweder vor oder während der Weiterbildung aus einer Handlungsproblematik ausgegliedert. Diese Begründungsfigur ist jedenfalls durch identifizierte Handlungsproblematiken charakterisiert. Diesen folgen Diskrepanzerfahrungen, mit antizipierten Verfügungserweiterungen in sportpädagogischen Handlungsfeldern.

Im Vorfeld von Weiterbildungsprozessen erfolgt dann keine Ausgliederung von Lernproblematiken, wenn im Zuge pädagogischer Handlungsroutine ähnliche und

sich wiederholende Bewältigungshandlungen im Zentrum von Vermittlungsprozessen stehen. Lehrer\*innen vermitteln zwar Bewegungsfertigkeiten, jedoch sind die Lernergebnisse der Schüler\*innen ungenügend, woraus Unzufriedenheit bei Pädagog\*innen resultiert. Dennoch werden mit weiteren (jedoch nicht zum gewünschten Lernerfolg führenden) Bewältigungshandlungen Umsetzungsversuche vollzogen. Es erfolgen zunächst keine Ausgliederungen von Lernproblematiken, obwohl Verfügungserweiterungen antizipiert werden. Lehrer\*innen können ihre pädagogische Unmittelbarkeitsverhaftetheit nicht überwinden. Erst durch die Konfrontation mit Bildungsangeboten, die Lösungsmöglichkeiten für problematische Situationen bieten, werden Lernproblematiken ausgegliedert, weil rückschließend auf das Handlungsproblem Bezug genommen wird und jetzt mögliche sportpädagogische Verfügungserweiterungen eine Lernbegründung darstellen.

Im Gegensatz dazu werden im Vorfeld von Weiterbildungen ausgegliederte Lernproblematiken zu Ausgangspunkten für Lernhandlungen in Lehrveranstaltungen. Ungenügende didaktische Kenntnisse oder motorische Defizite verhindern ein erfolgreiches Vermitteln von Bewegungsfertigkeiten im Unterricht. Es entwickeln sich didaktisch orientierte Fragestellungen, die mit aktuell verfügbaren Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen nur unzureichend zu behandeln sind. Auf Grundlage dieser unbefriedigenden Verhältnisse und mit der Perspektive einer Verfügungserweiterung, gliedern Teilnehmer\*innen Lernproblematiken aus. Sie erwarten sich in Weiterbildungen lernende Gegenstandsannäherungen.

In den Lehrveranstaltungen werden Pädagog\*innen mit bewegungsorientierten Bildungsangeboten konfrontiert, die es ihnen ermöglichen, ihre Lernproblematiken im Zuge von Lernschleifen zu überwinden. Die Entwicklung neuer Bedeutungszusammenhänge und die Erweiterung professioneller Handlungsmöglichkeiten erfolgen im Zuge lernender Gegenstandsaufschlüsse. Dies führt zu einer Verbesserung von beruflichen Lebensbedingungen, Vermittlungsprozesse für Bewegungsfertigkeiten gelingen besser und Teilhabeerweiterung in sportpädagogischen Handlungsfeldern wird möglich. Abbildung 14 zeigt in grafischer Darstellung Merkmale der *Figur Lernen*.

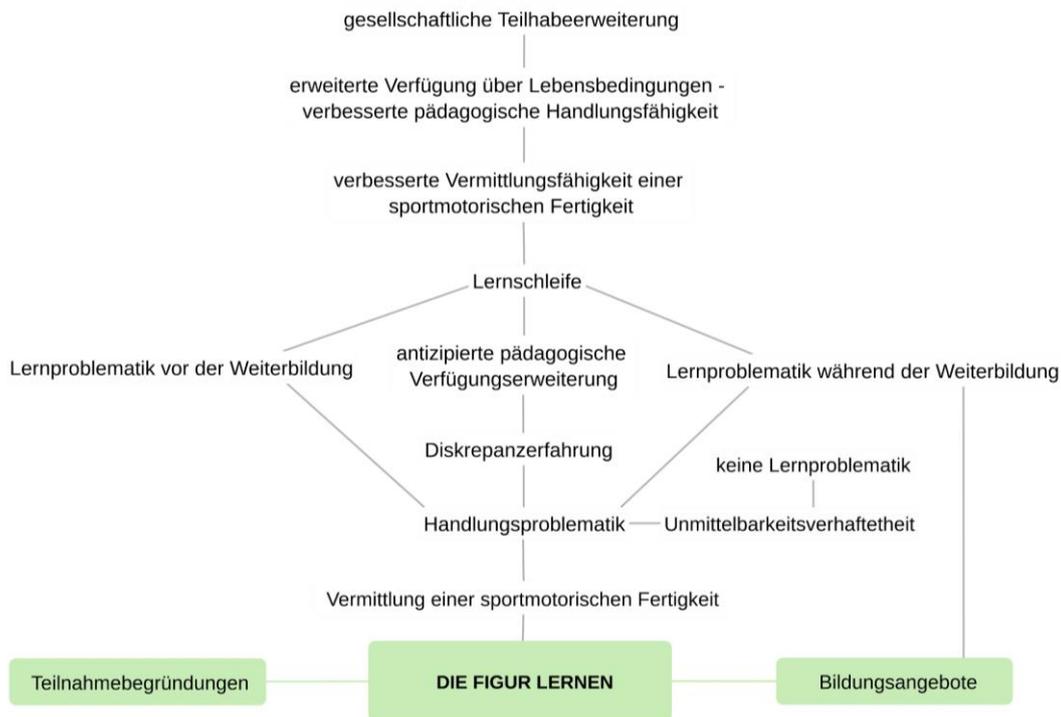
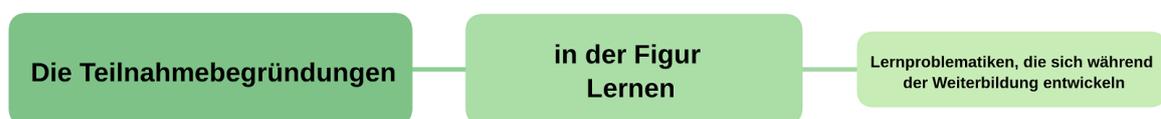


Abbildung 14: Merkmale der *Figur Lernen* (eigene Darstellung)

In den folgenden Kapiteln 6.2.2.1 und 6.2.2.2 erfolgt die rekonstruktive Darstellung der *Figur Lernen* im Detail, wobei auf die identifizierte Differenzierung von Lernproblematiken Bezug genommen wird, je nachdem ob die Ausgliederung während der Weiterbildungen erfolgt oder davor.

### 6.2.2.1 ... und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln



### Handlungsproblematik und Bewältigungshandlung – ein Kreislauf

Werden Problemsituationen in pädagogischen Handlungsvollzügen begründet bewältigt, erfolgt jedoch diese Bewältigung nicht zufriedenstellend, kann von einer Handlungsproblematik gesprochen werden. Die Vermittlung von sportmotorischen Fertigkeiten erleben lernende Teilnehmer\*innen auch im Sinne normativer

Vorgaben durch den Dienstgeber als eine Aufgabe, die mit Dienstpflichten in Zusammenhang steht: „das steht klipp und klar im Lehrplan“ (Eva Birkner, P56). Problematische Situationen entstehen, wenn Bedeutungshorizonte für die Bewältigung pädagogischer Handlungen als unzureichend empfunden werden: „machen wir ein Rad und dann schaut man halt in den ersten Dienstjahren, wie das die anderen Kolleginnen machen“ (Eva Birkner, P23); „ja, fragen viel. Im Kollegenkreis oder ehemalige Studienkollegen, wie die andere Ideen haben, oder so“ (Marian Reichert, P20). Handlungsproblematiken ergeben sich auch hinsichtlich motivationaler und körperlicher Bezüge: „Beim Handstandmachen, das ist eigentlich für mich gewesen, weil ich hab´ ziemlich viele übergewichtige Kinder gehabt und ich wollte einfach, dass sie lernen, wie man im Handstand steht, dass sie mal das Gefühl haben in den Händen und in den Gelenken und so, und ich hab´ sie alle hochgehoben, was ja urschlecht ist für meinen eigenen Körper“ (Karoline Thiessen, P34).

Orientiert an pädagogischen Bezugshandlungen, werden Bewältigungshandlungen gesetzt, die jedoch im Zusammenhang mit problemfokussierten Perspektiven als unbefriedigend erlebt werden. Turnerische Fertigkeiten, deren methodische Vermittlungsmöglichkeiten unklar sind, werden mit der Ganzheitsmethode demonstriert: „beim Rad, ja man hat halt immer am besten ein Kind genommen, dass das schon konnte und gesagt, ja und zeigt es uns vor“ (Eva Birkner, P19); „und dann hast du da Gott sei Dank immer ein geschicktes Kind, das hast du eh sehr schnell heraußen, wo du sagst: Wer kann es einmal probieren oder vorzeigen [...] Schaut euch den einmal an, so soll es dann ausschauen“ (Hera Birnbauer, P46).

### **Die Unmittelbarkeitsverhaftetheit im Zentrum des Nichtlernens**

Die als unzulänglich erlebten Erfahrungen führen (zunächst) nicht zu einer Diskrepanzerfahrung auf Basis derer sich neue subjektive Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge für die Teilnehmer\*innen ergeben, sondern zu einer Verhaftetheit in problematischen Handlungsbereichen: „Wenn man an seine eigenen Grenzen stößt, denkt man sich, OK, mehr kann ich jetzt auch nicht“ (Eva Birkner, P23); „wo ich weiß, da bin ich schon viele Jahre festgefahren“ (Hera Birnbauer, P9). Die Verhaftetheit ergibt sich auch aus berufs- und lernbiografischen Merkmalen und aus routinierten Handlungen: „man hat halt diese paar Spiele, die

man selber aus der PÄDAK kennt oder teilweise selber aus seiner Volksschulzeit, die macht man“ (Marian Reichert, P22). Wenn pädagogische Vermittlungsangebote nicht wirken, wird aus Mangel an Handlungsoptionen der spezifische Vermittlungsprozess nicht fortgesetzt: „beim Geräteturnen war das für viele Kinder gar nicht möglich, und hab´ dann eigentlich das nach einer halben Turneinheit mehr oder weniger abgebrochen“ (Marian Reichert, P16). Der Aufwand für eine lernende Überwindung einer Handlungsproblematik, die zu veränderter Selbst- und Weltsicht führen kann, wird als mühsam eingeschätzt, eine Lernschleife kann aus der Handlungsproblematik nicht ausgegliedert werden: „ich hab´ jetzt 32 Dienstjahre ich hab´ so viele Bücher zu Hause und man nimmt dann selten eines her und ackert, überhaupt bei einer Spielanleitung, wenn du die lesen musst, ich meine, dann musst du erstens dich konzentrieren, zweitens musst du es dir durchdenken, wie geht das, das ist zeitaufwändiger, also da nimmst du gerne, das was du schon probiert hast, was du schon viele Jahre machst, das nimmst du gerne wieder her, ohne lange nachzudenken“ (Hera Birnbauer, P15).

### **Die Unmittelbarkeitsverhaftetheit – dem Blick über den Tellerrand folgt kein Lernschritt**

Lernende Teilnehmer\*innen bleiben so lange in pädagogischen Deutungsräumen verhaftet, bis sie ihre Unmittelbarkeitsverhaftetheit lernend überwinden und neue Bedeutungsräume für verbesserte pädagogische Handlungsoptionen nutzen können. Diese lernende Überwindung findet jedoch nicht statt, neue subjektive Bedeutungszusammenhänge werden erahnt, können aber nicht hergestellt werden: „natürlich denkt man sich, wahrscheinlich gibt es schon was, wie man es anders auch zeigen kann“ (Eva Birkner, P23). Jahrelange Handlungspraxis führt zu einer Routine, die einerseits zu einer Verhaftetheit im professionellen Handeln und andererseits zu einer Antizipation führt, wonach neben dem Bewährten auch andere Handlungsoptionen möglich wären: „Grundsätzlich war es so, nach etlichen Dienstjahren ist man in seinem Fahrwasser drinnen und man überlegt sich, ob man nicht irgendetwas Neues einmal erfährt“ (Hera Birnbauer, P3); „ich weiß, ich mach halt, wenn ich das Rad mit ihnen mach, dann mach ich das halt so und das mach ich schon seit Jahren so, aber vielleicht gibt es eine andere Möglichkeit, die viel besser für die Kinder ist“ (Hera Birnbauer, P11). Subjektive Bedeutungshorizonte

werden als einengend erkannt, ein Überschreiten in Richtung eines lernenden Aufschlusses wird in einem Möglichkeitsraum erahnt, jedoch nicht vollzogen: „Wenn man an seine eigenen Grenzen stößt, denkt man sich, OK, mehr kann ich jetzt auch nicht, aber natürlich denkt man sich, wahrscheinlich gibt es schon was, wie man es anders auch zeigen kann“ (Eva Birkner, P23). Routiniertes pädagogisches Handeln schafft einerseits Sicherheit, weil bewährte Handlungsmuster verstärkt greifen, andererseits reduzieren sie motivationale Aspekte: „Man ist irgendwie so in einer Komfortzone, wo man halt seine Rituale, seine Spiele, ja das wiederholt man halt immer wieder und das wird aber dann für einen selber ein bisschen fad. Und wenn es dir einmal als Lehrer im Unterricht fad wird, weil du das selber nicht machen willst, nicht mehr wirklich, dann müsstest du was verändern“ (Kirstin Dengler, P17); „ich hab´ einfach gemerkt, mein Sportunterricht tendiert immer zu derselben Strategie hin, irgendetwas hat mir gefehlt, also, es hat mir irgendwo der Kick gefehlt, wo ich sage, ich treibe die Kinder irgendwo so mit“ (Waltraud Rauter, P3). Eine Lernschleife wird jedenfalls nicht ausgegliedert, weil auch eine Verfügungs-erweiterung im pädagogischem Handlungskontext nicht erwartet wird: „aber vieles ist dann im Internet mit Bezahlen, oder weiß dann nicht, ob das dann sinnvoll ist“ (Marian Reichert, P20). Abbildung 15 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Lernen* und die Unmittelbarkeitsverhaftetheit vor der Weiterbildung grafisch dar.



Abbildung 15: Merkmale der *Figur Lernen* und die Unmittelbarkeitsverhaftetheit vor der Weiterbildung (eigene Darstellung)

### **Ein neues Bildungsangebot im Lehr-Lernkontext**

Dozierende vermitteln in bewegungsorientierten Weiterbildungen für Teilnehmer\*innen bislang nicht bekannte Lehrmethoden in spezifischen Lehr-Lernverhältnissen. Weiterbildungsangebote stellen jene gesellschaftlichen Verhältnisse dar, die für subjektive Bedeutungskonstellationen relevant werden können: „wie baue ich die Turnstunde auf, wie kann ich ein Rad lernen, bleiben wir bei dem Beispiel, von dem hatte ich ja wirklich kaum Ahnung und das war dann wirklich erst mit dem Lehrgang“ (Eva Birkner, P49); „wo wir das Rad erarbeitet haben, da haben wir ja etliche Übungen gemacht, das hab´ ich ja auch früher immer gemacht und da hab´ ich gleich allerhand dazu genommen und hab´ das probiert, das hat super geklappt, muss ich sagen. Das ist die erste Klasse, wo das Rad ganz gut funktioniert hat, wo sie sich mit der Seite immer so schwertun“ (Hera Birnbauer, P48). Neue Kenntnisse in bewegungsspezifischen schulrechtlichen Belangen werden mit unterrichtsrelevanten Bedeutungshorizonten in Verbindung gebracht: „wenn es irgendwelche rechtliche Änderungen, was weiß ich, das Minitramp soll man nicht verwenden, oder das darf man jetzt wieder verwenden, wenn ich so etwas sehe, das schau ich mir eigentlich schon wieder an, weil das ist mir eigentlich wichtig, oder z. B. die Slackline muss extra gesichert sein, der Verschluss oder so, wenn ich so etwas sehe, das klick ich eigentlich schon an, weil ich mir denke, das ist auch für mich selber zum Schutz und für die Kinder natürlich zum Schutz“ (Kerstin Bluhm, P24).

### **Erlebte Diskrepanzerfahrungen und pädagogische Verfügungserweiterung**

In Lehr-Lernkontexten werden Diskrepanzerfahrungen erlebt, die mit Rückschlüssen zu Handlungsproblematiken in Zusammenhang stehen. Im Zuge neuer Bildungsangebote, die gleichsam eine Lernanforderung darstellen, werden Perspektiven entwickelt, die eine Verfügungserweiterung im didaktischen Handlungsvollzug erwarten lassen: „Da hab´ ich mir gedacht, OK, Vorübungen, super, ja, einleuchtend, weil, wenn sie das können, kann man so weitermachen und das hat sich auch bewahrheitet, dass das auch funktioniert“ (Eva Birkner, P19); „das können ja die Kinder dann alleine machen, ohne dass man sie hält. Und das hab´ ich dann auch übernommen und es hat wirklich gut funktioniert, weil einfach die

Kinder vielmehr auf ihren Körper hören und sehen, OK, so weit geht das und da ist jetzt niemand mehr, der mich stützt und der mich haltet und somit haben die viel mehr Körpergefühl bekommen in die Richtung“ (Karoline Thiessen, P34); „Und die Zielsetzung ist natürlich, dass das ja die Kinder können. Und generell, dass sie wieder Freude am Bewegen haben und dass sie es zu Hause auch machen“ (Eva Birkner P23); „und dann, nachdem wir das bei der Ausbildung gemacht haben, hab´ ich es dann wieder gemacht und war dann auch so, dass die Kinder ein Erfolgserlebnis gehabt haben und wirklich auch gefragt haben, bitte, machen wir bitte den Handstand weiter und so. Das war auch für mich eine schöne Erfahrung“ (Marian Reichert, P16); „Also, dass ich gewusst habe, OK, so geht es, oder so ist es besser“ (Eva Birkner, P49); „waren einige Stunden und Ideen, für die ich sehr dankbar bin und die ich immer noch anwende“ (Eva Birkner, P7). Eine Behinderung, durch die eine lernende Überwindung der Handlungsproblematik bisher nicht möglich war, fällt weg, und bessere Voraussetzungen zur Lösung des methodischen Problems hinsichtlich der sportlichen Fertigkeitsvermittlung sind absehbar. Die lernende Überwindung kann gelingen, weil die Abschätzung des Lernaufwandes und des Risikos für die Überwindung sprechen.

### **Die Ausgliederung einer Lernproblematik**

Eine Handlungsproblematik ist durch nicht überwindbare Schwierigkeiten im Rahmen aktueller Bedeutungskonstellationen gekennzeichnet. Eine mögliche Lernproblematik wird jedoch nicht vor der Weiterbildung aus der Handlungsproblematik ausgegliedert, sondern während der Lehrveranstaltungen. Eine Diskrepanzerfahrung ermöglicht die Perspektive, dass es jenseits des aktuellen Bedeutungshorizonts etwas zu lernen gibt, das bisher gegenständlich noch nicht zugänglich war. Erst durch eine distanzierte Haltung zum jetzt zugänglichen Lerngegenstand (z. B. eine methodische Vermittlungsmöglichkeit einer turnerischen Fertigkeit) kann im Rahmen einer Lernschleife die Handlungsproblematik überwunden werden. Ein Bedeutungskomplex wird zu einem Lerngegenstand, auch deshalb, weil damit eine Befindlichkeit verbunden ist: „Und bei dieser Einheit damals, weil man das so wirklich Schritt für Schritt, also auch die Vor[ betont, Anm. des Autors]übungen dafür einfach, ich hab´ es einfach nicht, das war wirklich, deshalb wow-Erlebnis, weil ich das noch nie [ betont, Anm. des Autors] vorher



angebotes können der professionelle Bedeutungshorizont erweitert und verbesserte pädagogische Handlungsmöglichkeiten antizipiert werden. Der Handlungsproblematik folgt somit nicht unmittelbar eine Lernproblematik, mit der begründet an der Weiterbildung teilgenommen wird. Erst im Zuge der Lehrveranstaltungen wird rückschließend ein handlungsproblematisches Phänomen erkannt. In Folge wird eine Lernproblematik ausgegliedert, um diese in einer Lernschleife lernend zu bewältigen und erweiterte Verfügung über professionelle Lebensbedingungen zu ermöglichen. Diese Verfügungserweiterung kommt in einer verbesserten Handlungsfähigkeit zum Ausdruck, neues methodisches Wissen führt zu vergrößerten pädagogischen Handlungsspielräumen, die Vermittlung sportlicher Fertigkeiten betreffend. Die Lernenden können im Zuge einer Selbst- und Weltverständigung über veränderte Sinnstrukturen gesellschaftliche Teilhabeerweiterung im pädagogischen Vermittlungsprozess entwickeln. Abbildung 17 stellt Merkmale der *Figur Lernen* und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln, grafisch dar.

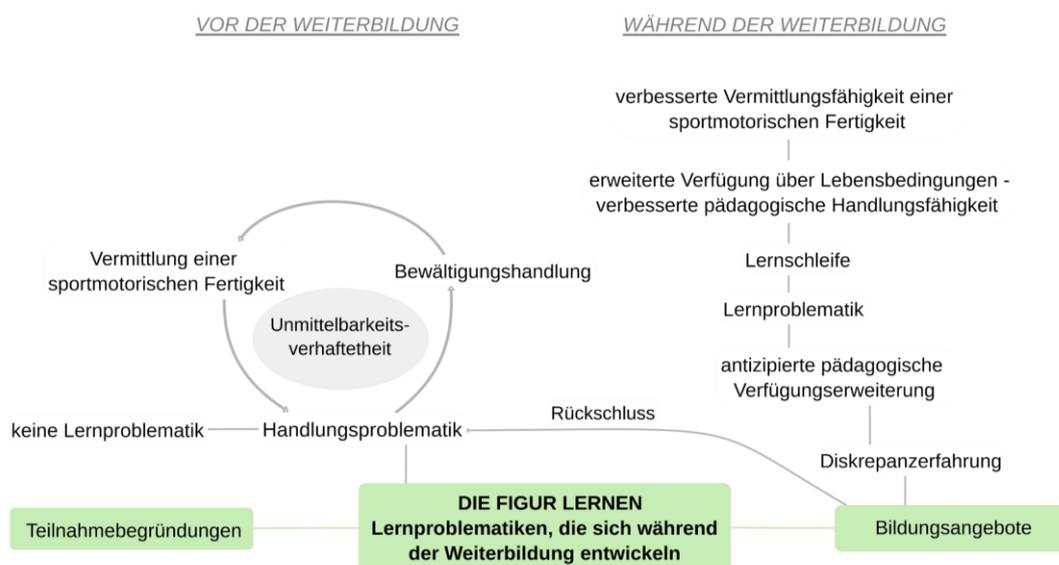


Abbildung 17: Merkmale der *Figur Lernen* und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln (eigene Darstellung)

### 6.2.2.2 ... und die Facette Lernproblematiken, die sich vor der Weiterbildung entwickeln



#### Handlungsproblematik und Lernproblematik

Lehrer\*innen erleben im Zuge ihres pädagogischen Handelns problematische Situationen, die sie mit ihren zur Verfügung stehenden Bedeutungskonstellationen nicht überwinden können. Die Vermittlung sportmotorischer Fertigkeiten in unterrichtlichen Handlungsfeldern geht einher mit didaktisch orientierten Fragestellungen: „wie kann ich das Rad aufbauen, das war für mich immer so die große Frage, wie funktioniert das, Leichtathletik die Laufstrecken, wie kann ich die unterschiedlich gestalten, wie kann ich die Kinder zum Laufen anregen“ (Tanja Kaminski, P3); „das Rad, das ist mir einfach ein großes Rätsel, weil ich selber nicht weiß, wie kann man den Kindern Hilfestellungen geben, ich hab´ es auch immer probiert, aber es ist halt sehr, sehr mühsam“ (Tanja Kaminski, P7). Routiniertes pädagogisches Handeln wirft Fragen auf, die jenseits aktueller professioneller Lebensbedingungen weitere Bedeutungshorizonte vermuten lassen: „Und es ist erstaunlich, dass man immer wieder in Situationen gerät, wo man denkt, das gibt es doch nicht, jetzt mach ich das schon zum so und so vielen Mal und diesmal geht es komplett daneben, woran hat das jetzt gelegen?“ (Tanja Kaminski, P57).

#### Mit einer Lernproblematik einem Bildungsangebot begegnen

In bewegungsorientierten Weiterbildungen werden Teilnehmer\*innen im Rahmen hochschulischer Lehr-Lernkontexte mit methodischen Vermittlungsmöglichkeiten konfrontiert, die ihnen bislang nicht bekannt waren. Ein neuer methodischer Weg trifft hier Lernproblematiken. Im Zuge einer Lernschleife gewinnen Pädagog\*innen Verständnis über einen besseren Vermittlungsweg für eine sportmotorische Fertigkeit: „das hat der mir einfach viel einfacher verständlicher erklärt, ohne groß zwischen links rechts zu unterscheiden, quasi aus dem Zappelhandstand über dieses langsam-über-die-Seite-Gehen über die Ecke der Turnmatte“ (Tanja Kaminski, P7).

Einer lernenden Gegenstandsannäherung in einem Lehr-Lernkontext, bei dem Dozierende praktische Unterrichtsbeispiele entlang von pädagogischen Lernproblematiken anbieten, wird gegenüber einem Selbststudium der Vorzug gegeben: „auch versucht mich theoretisch fortzubilden, aber das ist ganz was anderes, als wenn du wirklich den richtigen Input bekommst“ (Tanja Kaminski, P9).

### **Antizipierte pädagogische Verfügungserweiterung**

Im Zuge erlebter Handlungsproblematiken wird nach Möglichkeiten gesucht, die als problematisch erkannten Einschränkungen lernend zu überwinden. Interesse am möglichen Lerngegenstand und persönliche Bedürfnisse begleiten dieses Begehren: „Fortbildungen, die einem auch wirklich am Zahn treffen, die einem was bringen, die einen persönlich weiterbringen, die einen bereichern“ (Tanja Kaminski, P59). Expansive Lernbegründungen zielen auf erweiterte Verfügung bzw. Erhöhung von Lebensqualität ab. In einem pädagogisch professionellen Kontext ist damit eine zu erwartende verbesserte Handlungsfähigkeit gemeint: „dass ich neue Dinge dazulerne, die ich anwenden kann“ (Tanja Kaminski, P53); „die Fortbildungen, die mich persönlich weiterbringen“ (Tanja Kaminski, P3). Die Verfügungserweiterung bezieht sich sowohl auf entwickelbare sportmotorische Fertigkeiten der Teilnehmerin: „Das Eislaufen war für mich eine Riesenbereicherung, war wirklich eine sehr nette Vortragende, die mich da ganz schön ein Stück weitergebracht hat und mich mit dem Eis vertraut gemacht hat, weil ich es vorher nicht so gekonnt hab´“ (Tanja Kaminski, P3), als auch auf ihre pädagogische Vermittlungskompetenz: „das hab´ ich auch dann angewendet, mit dem Erfolg, dass jeder zumindest irgendwie es probiert hat“ (Tanja Kaminski, P7). Erhöhte Lebensqualität in einem pädagogischen Kontext spiegelt sich auch in der positiven Reaktion von Schüler\*innen wider, wenn neue Vermittlungsmethoden gelingen: „Wenn es dann einigermaßen funktioniert, die lieben das“ (Tanja Kaminski, P9).

### **Nach dem Lernen ist vor dem Lernen**

Haben Lernende Lernproblematiken überwunden, ermöglichen ihnen veränderte subjektive pädagogische Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge neue professionsbezogene Orientierungen. Mit diesen treffen Lehrer\*innen in ihren schulischen Lebensbedingungen auf Situationen, die ihnen möglicherweise wiederum als

problematisch erscheinen können und mit dem jeweils aktuellen Bedeutungshorizont nicht zufriedenstellend lösbar sind. Pädagogisches Handeln steht in Beziehung mit menschlichen, räumlichen, zeitlichen und materiellen Bedeutungen. Mit einzigartigen Handlungen begegnen Lernende spezifischen Situationen mit ihren je eigenen Bedeutungszusammenhängen, die mehr oder weniger zufriedenstellende Lösungsmöglichkeiten erlauben. Werden nach verbesserter Handlungsfähigkeit weitere Lernproblematiken ausgegliedert und wiederholt sich dieser Ablauf im Zuge eines Professionalisierungsprozesses, könnte idealtypisch von einer *Lernschleifenspirale* gesprochen werden. Diese ist gekennzeichnet durch fortlaufende und lernende Überwindungen von Handlungsproblematiken. Jede Lernschleife ermöglicht auf Grundlage veränderter Selbst- und Weltsicht neue subjektive Bedeutungshorizonte und kann Ausgangspunkt für neue Handlungsproblematiken werden: „Und dann kommt die Reflexion. Ja und man ist nie irgendwie fertig<sup>20</sup>, ich hab´ nie das Gefühl fertig zu sein oder gut zu sein oder sicher zu sein. Immer ist es ein Herantasten und ein Einstellen auf Kinder, auf Kollegen, auf Eltern auf die Räumlichkeiten, auf die Materialien, die einem zur Verfügung stehen, auf die komplette Gesamtgruppe, läuft ja keine wie die andere. Man ist nie fertig“ (Tanja Kaminski, P57). Abbildung 18 zeigt in grafischer Darstellung eine *Lernschleifenspirale*, sie ist charakterisiert durch fortlaufende, lernende Überwindungen von Handlungsproblematiken.

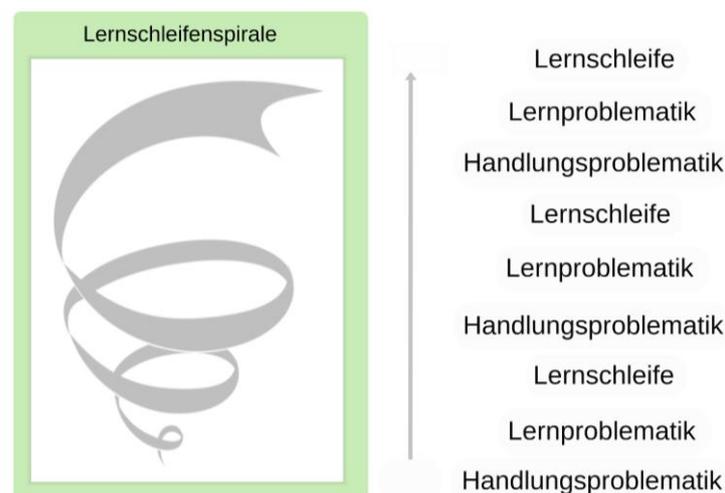
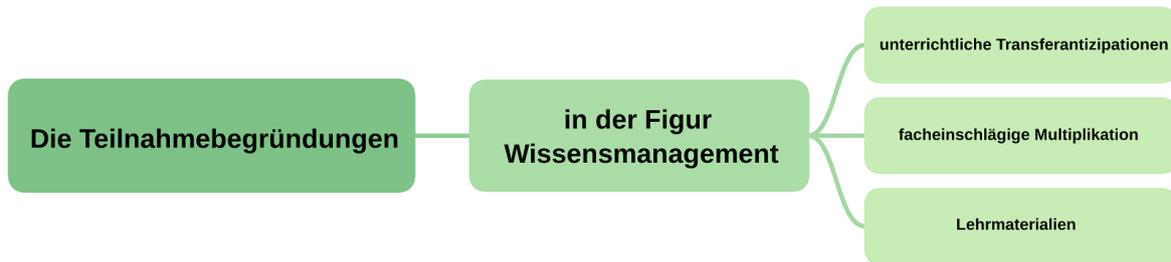


Abbildung 18: Lernschleifenspirale (eigene Darstellung)

<sup>20</sup> Im Titel dieser Arbeit ist das Zitat von Tanja Kaminski (P57) vorangestellt.



### 6.2.3 Die Teilnahmebegründungen in der *Figur Wissensmanagement* ...



Tanja Kaminski und Eva Birkner sammeln und ordnen Lehrmaterialien aus den Weiterbildungen: „letztens erst wieder hab´ ich nach etwas gesucht und ich bin nicht fündig geworden, dass ich das in irgendeiner Sammlung hätte“ (Eva Birkner, P11). Sie verwenden diese für die eigenen unterrichtlichen Transferantizipationen: „dadurch merk ich mir die Dinge viel einfacher und kann sie auch tatsächlich anwenden“ (Tanja Kaminski, P3); „manche Sachen kann man dann nicht so umsetzen, man muss es dann immer irgendwie ummodelln“ (Eva Birkner, P12). Mit facheinschlägiger Multiplikation soll das erworbene Wissen im schulinternen Kolleg\*innenkreis verbreitet werden: „wenn schon einer dafür zuständig sein soll, dass man ein bisschen ein Multiplikator ist“ (Eva Birkner, P17) wobei sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der jeweiligen Zielgruppen ergeben und Abgrenzungen erfolgen: „Ich werd´ den Teufel tun und einer Kollegin die kurz vor der Rente steht erklären, wie man Felgeaufschwung am Barren macht“ (Tanja Kaminski, P53).

Im Zuge der Rekonstruktion der Teilnahmebegründungen zeigt sich, dass in Ergänzung zu individuellen Lernbegründungen der Umgang mit Wissen hauptsächlich in Zusammenhang mit Sammeln, Einordnen, Archivieren, Multiplizieren und Transferantizipation in Bezug auf unterrichtliche Handlungen bedeutend wird. Wissen wird im Theoriefeld Wissensmanagement überwiegend kognitions- und organisationsspezifisch behandelt. Wissensmanagement ist zu verstehen als „eine Reaktion auf die Wissensgesellschaft, die Wissensökonomie, die Wissensarbeit sowie neue [...] prozess- und projektorientierte Organisationsformen“ (REINMANN, 2009, S. 6). Im Wissensmanagement werden strukturelle Rahmenbedingungen und menschliche Gesichtspunkte im Sinne von Ablaufmustern unter ökonomischen Parametern in den Fokus genommen. LUDWIG (2002, S. 15) differenziert aufgrund ihrer unterschiedlichen Handlungslogiken zwischen Managementhandlungen und

professionellen beruflichen Handlungen: Während Managementhandlungen Verfahren und Abläufe optimieren, und mit Planen, Organisieren und Kontrollieren kontextualisiert sind, zeichnen sich professionelle pädagogische Lehr- und Lernhandlungen durch sinnverstehende Zugänge, Selbstverständigungen und Veränderungen hinsichtlich der eigenen Handlungsmöglichkeiten aus. Für eine ergänzende subjektwissenschaftliche Perspektive im Bereich Wissensmanagement interessieren in dieser Forschungsarbeit Aspekte der Herstellung, des Transfers und der Multiplizierung von Wissen.

### **Wissen und Lernen**

Lernen im Sinne der subjektwissenschaftlichen Perspektive von HOLZKAMP (1995) ist in sozialem Kontext zu verstehen, wenn Subjekte in gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge mit neuen Zugängen und neuem Wissen eindringen. „Die Aneignung von Wissen ist ein Lernprozess“ (LUDWIG, 2002, S. 14). Lernen ist keine passive Stoffaufnahme, sondern ein Prozess in dessen Verlauf Wissen aktiv hergestellt wird. Wissen „meint aktive Interpretation und Kohärenz gesellschaftlich tradierter und verfügbarer Bestände“ (FAULSTICH, 2013, S. 205).

In gegenständlichen Bildungsprozessen werden Teilnehmer\*innen mit Wissen konfrontiert, um erhöhte Handlungs- und verbesserte Urteilsfähigkeit zu ermöglichen. Bildung wird in diesem Zusammenhang als eine Auseinandersetzung eines lernenden Subjekts mit der gesellschaftlichen Umwelt verstanden, die dem Einzelnen in Form von Bedeutungen gegenübertritt. Diese Sinn- und Bedeutungshorizonte verstehen sich als Wissen, das gesellschaftlich produziert zu betrachten ist. Welches gesellschaftliche Wissen von Subjekten in Bildungsprozessen aufgegriffen wird und welches nicht, ist interessensabhängig. Für pädagogische Handlungen erscheint besonders die zu verstehende Differenz zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen relevant zu sein. Praktisch Handelnde prüfen wissenschaftliche Theorien für je eigene Handlungsbegründungen. Der Erwerb von Wissen steht bei Lehrer\*innen in Zusammenhang mit der eigenen Handlungspraxis, der Wissenstransfer in die berufliche Praxis erfolgt kontextbezogen und reflexiv (LUDWIG, 2002, S. 12ff). Wissen ist keinesfalls ausschließlich ein Abbild unserer Welt, vielmehr tritt seine Bedeutung in kulturellen Zusammenhängen hervor, es ist abhängig von anderem Wissen. Die Erscheinung unserer Welt hängt mit unserem

Wissen zusammen, dass „jene reflektierte Form des Zugangs zur Welt darstellt, die auch von sich weiß, daß [sic] es der unsichtbare Filter ist, durch den allein sich die Welt sehen läßt [sic] und an dem nicht vorbeigesehen werden kann“ (NASSEHI, 2000, S. 101). In professionalitätsorientierten Ansätzen wird Wissen kontextbezogen mit Reflexions- und Interpretationshandlungen in Verbindung gebracht (GÜNTHER & LUDWIG, 2015, S. 215f). In der Typenbildung wird vom je eigenen Umgang mit pädagogischen Wissensangeboten ausgegangen. Die *Figur Wissensmanagement* ist in dieser Typologie charakterisiert durch antizipierende, multiplizierende, sammelnde und einordnende Facetten.

### **Die Merkmale der *Figur Wissensmanagement***

Die *Figur Wissensmanagement* ist charakterisiert durch defensive Lernbegründungen auf Grundlage fremdgesetzter Lernanforderungen. In bewegungsspezifischen Weiterbildungsprozessen trifft im Rahmen von Lehr-Lernkontexten gesellschaftlich produziertes Wissen (wissenschaftlich pädagogisches Wissen) auf subjektive Bedeutungshorizonte von Teilnehmer\*innen. Ihre beruflichen Bedeutungskonstellationen stehen in enger Verbindung mit beruflichem Handeln und der eigenen unterrichtlichen Praxis im Handlungsfeld Bewegung und Sport. Im Zuge reflexiver Selbstverständigungsprozesse werden die in der Weiterbildung erfahrenen pädagogischen Wissensbestände mit erlebten oder antizipierten praktischen Handlungsabläufen verglichen und eingeordnet. Damit verbundene Transferaussichten für unterrichtliche Handlungen lassen Handlungsoptionen in einem zukünftigen Möglichkeitsraum offen. In diesem Kontext sind keine Handlungsproblematiken vorhanden aus denen Lernschleifen ausgegliedert werden können, vielmehr stehen Lernanforderungen Dritter, z. B. Dozierende im Auftrag der Pädagogischen Hochschule, im Vordergrund. Sie stellen in den Lehrveranstaltungen Bewegungsangebote für Kinder vor und formulieren Bewegungsaufforderungen für Teilnehmer\*innen. Diesen Lernaufforderungen folgen subjektive Transferantizipationen für eine mögliche spätere sportunterrichtliche Praxis. Somit ist eine Lernhaltung eher auf eine Bewältigungshandlung reduziert, bewegungsorientierte Bildungsangebote werden konsumiert und für eigene unterrichtliche Transferantizipationen verwendet. Lernbegründungen, die auf gesellschaftliche Teilhabeerweiterung abzielen, sind nicht identifizierbar.

Teilnehmer\*innen erwarten in Weiterbildungen die Zur-Verfügung-Stellung von Lehrmaterialien für unterrichtspraktische Verwendungen. Gesammelte und mehr oder weniger geordnete Unterlagen werden für die Zukunft bereitgehalten. Aus der Bewältigungshandlung des Sammelns und Archivierens ergibt sich keine Lernbegründung, ein späterer Lernprozess unter Hinzuziehung der Materialien ist jedoch nicht ausgeschlossen. Das Lernen könnte sozusagen aufgeschoben sein, wenn etwa künftig im Zuge der Überwindung einer Lernproblematik eine Heranziehung dieser Unterlagen erfolgt. Somit wird dieses mit den Lehrmaterialien in Zusammenhang stehende Wissen zu einer Art Bildungswährung oder -kapital, womit spätere gesellschaftliche Teilhabe im Sinne pädagogischer Verfügungserweiterung möglicherweise zu erwerben ist. Die *Figur Wissensmanagement* ist von einer defensiven Lernbegründung geprägt, weil u. a. im Kontext mit der in den Lehrveranstaltungen gestellten Lernanforderungen, die (schriftlichen) Lehrmaterialien betreffend, keine Handlungsproblematiken bzw. Lernproblematiken verbunden sind. Daher ergeben sich auch keine Diskrepanzerfahrungen und keine Perspektiven hinsichtlich gesellschaftlicher Verfügungserweiterung. Das Archivieren von schriftlichen Lehrmaterialien schließt jedenfalls mit ein, dass eine spätere Verwendung im Zuge von Lernschleifen möglich sein kann, um etwaige künftige Handlungsproblematiken lernend zu überwinden.

Die *Figur Wissensmanagement* ist auch charakterisiert durch facheinschlägige Multiplikation. Diese ist gekennzeichnet durch vorhandene Expertisen und von außen – durch die Schulleitung und/oder Kolleg\*innen – herangetragene Multiplizierungsaufträge. Die Fachexpertise wird deutlich in einer Verwobenheit aus Wissen, biografischen und beruflichen Einflüssen. Teilnehmer\*innen nehmen sich als Expert\*innen wahr, weil sie der Bewegungserziehung für die Entwicklung ihrer Schüler\*innen große Bedeutung zusprechen. Ihre sportpädagogische Kompetenz zeigt sich in der Benennung und Analyse von Bewegungshandlungen und deren Korrekturen. Biografische Einflüsse auf die Expertise verdeutlichen sich in einer sportlichen Vergangenheit als Hobby- oder Leistungssportler\*innen. Werden schulinterne Verwaltungsaufgaben (z. B. Kustodiat) und/oder Funktionen (z. B. Bewegungscoach) übernommen, unterstreicht dies die facheinschlägige Expertise von Pädagog\*innen. Fachwissen im Bereich Bewegung und Sport wird in mehr oder

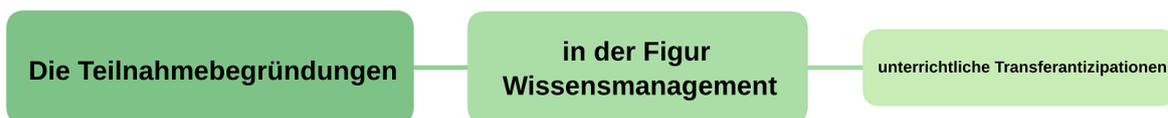
weniger institutionalisierten Formen im Kollegium multipliziert, um es einem größeren Personenkreis zukommen zu lassen. Im subjektwissenschaftlichen Sinn ist dieses Multiplizieren vergleichbar mit der Darstellung von je eigenen Bedeutungshorizonten im Zuge innerschulischer Lehr-Lernkontexte. Fremdgesetzte Multiplizierungsaufträge stehen jedoch mit defensiven Lernbegründungen in Zusammenhang. Die Multiplikationsaufgaben bleiben auf der Ebene von Anforderungen, Handlungs- oder Lernproblematiken von Kolleg\*innen stehen nicht im Fokus. In den kollegialen Beziehungen rücken zwischenmenschliche Aspekte ins Zentrum, sie fördern oder behindern die Multiplikationshandlungen. In welcher Form diese ihren Ausdruck finden, wird in unterschiedlichen Ausprägungen dieser Begründungsfigur deutlich (siehe Kapitel 6.2.3.2). Die hierarchisch übergeordnete Schulleitung erwartet schulinterne Lehr-Lernkontexte, um spezifisches Wissen aus den Weiterbildungen einem größeren Kolleg\*innenkreis zugänglich zu machen. Teilnehmer\*innen, die facheinschlägig multiplizieren, sehen sich hier mit fremdgesetzten Lernanforderungen – durch die Schulleitung – konfrontiert: In Weiterbildungsprozessen erworbenes Wissen soll didaktisch entsprechend aufbereitet und an Kolleg\*innen vermittelt werden. Jedoch steht der durch Dritte gesetzte Auftrag in keiner Beziehung zu einer Lernproblematik, sondern geht einher mit einer defensiven Lernbegründung, um eine primäre Handlungsproblematik zu überwinden. Nicht das Eindringen in einen Lerngegenstand ist im Vordergrund, sondern das Abrechnen eines etwaigen Lernerfolgs bei der Kontrollinstanz Schulleitung. Diese Gegenrechnung ergibt sich aus der empfundenen Verpflichtung der schulhierarchisch übergeordneten Direktion gegenüber. Die Auswahl für die Teilnahme an der Weiterbildung wird mit der erwarteten Multiplikation gerechtfertigt. Auch an dieser Stelle erscheint das erworbene Wissen als eine Art Bildungskapital, mit dem gesellschaftliche Teilhabe zu einem späteren Zeitpunkt erzielbar wäre. Abbildung 20 zeigt in grafischer Darstellung Merkmale der *Figur Wissensmanagement*.



Abbildung 20: Merkmale der *Figur Wissensmanagement* (eigene Darstellung)

In den folgenden Kapiteln 6.2.3.1 bis 6.2.2.3 erfolgen die rekonstruktiven Darstellungen der *Figur Wissensmanagement* im Detail. In den Ausführungen erfolgt eine Differenzierung in Bezug auf unterrichtliche Transferantizipationen, facheinschlägige Multiplikation und Umgang mit Lehrmaterialien.

### 6.2.3.1 ... und die Facette unterrichtliche Transferantizipationen



Dozierende vermitteln Wissen, mit dem Lehrer\*innen unterrichtliche Transferperspektiven verbinden: „mit den sozialen Spielen, also ich denk mir, da kann man in der Schule am meisten mit anfangen“ (Tanja Kaminski, P3); „viele Dinge, was uns der gezeigt hat [...] einfach totale Impulse bekommen für Geräte, die ich selten oder nie gemacht habe“ (Kerstin Bluhm, P8). Mit dem erfahrenen Wissen wird keine Unzulänglichkeitserfahrung verbunden, sondern eine Transferaussicht für die unterrichtliche Handlungspraxis: „das war auch so, dass man direkt, wenn man heimkommt von dem Wochenende, gleich Ideen hat und alles sofort umsetzen möchte“ (Marian Reichert, P86). Es geht nicht um die lernende Überwindung von Handlungsproblematiken, sondern um eine Tauglichkeitsüberprüfung hinsichtlich der Anwendbarkeit des erworbenen Wissens in der Berufspraxis: „Und man hat das können wirklich alles umsetzen, das war mir am

wichtigsten, dass das auch wirklich umsetzbar ist. Weil manchmal bei den Seminaren hört man Sachen, da denkt man sich ja super toll, aber man kann es nicht jetzt bei den Kindern eins zu eins übernehmen, aber das war aber genau so [betont, Anm. des Autors]“ (Kirstin Dengler, P5). Die in Lehrveranstaltungen vermittelte Lernanforderung durch Dritte (Dozierende) stellt demnach nur eine primäre Handlungsproblematik dar, Lernen findet also lediglich vor dem Hintergrund einer bloßen Bewältigungshandlung – der unterrichtlichen Transferantizipation – statt: „und man setzt es dann um gleich nach diesem Seminar, war es einfach immer die größte Freude, weil es so frisch im Kopf war, aber jetzt immer wieder im Turnunterricht erinnere ich mich an Dinge und das kann mir keiner nehmen und ich finde das ist der größte Schatz diese Erfahrung zu haben“ (Patricia Kier, P11). Die Wissensverwaltung im Sinne eines persönlichen Wissensmanagements ist eher mit Handlungsgründen als mit Lernbegründungen in Verbindung zu bringen. Es zielt nicht auf erweiterte Verfügung über eingeschränkt erlebte berufliche Lebensbedingungen ab, sondern auf das Zur-Verfügung-Halten von rezeptartigen Unterrichtsmodellen, die bei Bedarf abgerufen werden können: „was für mich so wertvoll war, ich hab´ wirklich viele Dinge einfach geistig abgespeichert, weil ich sie dann gleich mit den Schülern gemacht habe und z. B. die Turnstunde mit der Dickmatte ist noch total abgespeichert und ich hab´ die jetzt schon mit zwei anderen Klassen gemacht und die waren alle begeistert“ (Kerstin Bluhm, P4); „dass ich gleich nach einem Lehrgangswochenende etwas umsetzen kann in der Klasse und das hat sich immer bestätigt, das war immer sehr praktisch“ (Patricia Kier, P3). Wissensbestände im Zuge von Welt- und Selbstverständigung in bestehende Bedeutungshorizonte aufzunehmen und neue Bedeutungszusammenhänge zu erschließen, wäre mit einem lernenden Zugang zu beschreiben. Die Teilnehmer\*innen sind jedoch nicht mit je eigenen Handlungsproblematiken konfrontiert, es können daher auch keine Lernproblematiken ausgegliedert werden. Die unterrichtliche Transferantizipation ist keine Lernschleife, der Aufwand für einen lernenden Zugang wird auch als zu hoch eingeschätzt: „Weil manche Sachen kann man dann nicht so umsetzen, man muss es dann immer irgendwie ummodellern“ (Eva Birkner, P12). Fragen, die sich aus Handlungsvorsätzen ergeben, werden nicht weiterverfolgt, sondern eher resignierend in einem Möglichkeitsraum belassen: „während des Lehrgangs immer gedacht habe, wenn manche Sachen vorgestellt

wurden. Uff, wie mach ich das jetzt bei uns“ (Eva Birkner, P12); „Weil man ist enthusiastisch und denkt ja das ist super und das probier´ ich und so und dann kommst du wieder und denkst, so wie mach ich das jetzt?“ (Eva Birkner, P12). Neues, in der Weiterbildung erworbenes Wissen wird eher als möglicher didaktischer Baustein betrachtet, der in nicht näher definierten unterrichtlichen Handlungen verwendet werden kann. Seine Einsatzmöglichkeiten werden nicht zuletzt deshalb unkonkret eingeschätzt, weil keine Handlungsproblematik damit in Verbindung steht: „wenn man sich Gedanken macht, kann man wirklich alles in Bewegungseinheiten einbauen und irgendwie auch zusammenbringen“ (Marian Reichert, P26). Erworbenes pädagogisches Wissen wird in einem subjektiven Bedeutungshorizont eher verwaltet und nicht, für eine lernende Überwindung im Zuge einer Diskrepanzerfahrung, herangezogen. Der Wissenserwerb erfolgt beliebig und zufällig und ist nicht verbunden mit dem Suchen nach Antworten auf offene Fragen, die sich aus einem beruflichen Kontext ergeben: „ich hab´ mir wirklich immer was mitgenommen“ (Eva Birkner, P6); „nehme was auf und denke mir, haaa super dann mach ich das“ (Eva Birkner, P15). Die Nützlichkeit für spätere Zeiten hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten im Unterricht wird eingeschätzt: „dass durch dieses doppelt Karabiner-Sichern, was bei dem Kletterpark war, dass das für die Kinder eigentlich dann überhaupt keine Gefahr sein kann, weil das extrem sicher ist und da kam dann schon die Überlegung, ja das könnte man dann mit der Klasse wirklich einmal machen“ (Patricia Kier, P9). Mit der Lernanforderung durch Dritte (Dozierende) und der unterrichtlichen Transferantizipation durch die Pädagog\*innen ist keine Überwindung einer Lernproblematik verbunden, somit kann auch nicht von Lernen mit Hinblick auf expansive Begründungsmuster gesprochen werden. Die Lernhaltung ist eher auf eine Bewältigungshandlung reduziert und als eine defensive zu charakterisieren. Abbildung 21 stellt Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette unterrichtliche Transferantizipationen grafisch dar.

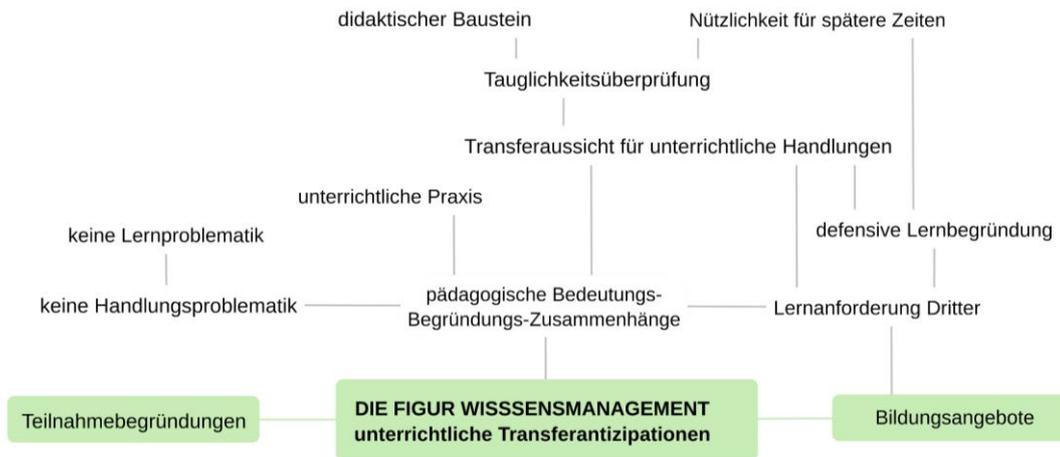
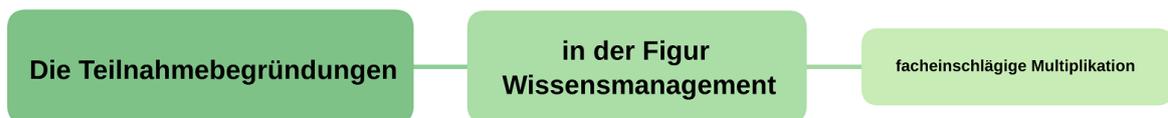


Abbildung 21: Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette unterrichtliche Transferantizipationen (eigene Darstellung)

### 6.2.3.2 ... und die Facette facheinschlägige Multiplikation



#### Multiplikation im Kontext von Fachexpertise

Die Expertise der facheinschlägigen Multiplikator\*innen wird in unterschiedlichen bewegungsorientierten Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge deutlich. Bewegung und Sport nimmt für Teilnehmer\*innen im Fächerkanon der Unterrichtsgegenstände in der Primarstufe einen besonderen Stellenwert ein, weil damit positive Einflüsse auf den Lernerfolg der Schüler\*innen verbunden sind: „für mich ist einfach Bewegung und Sport einfach das wichtigste Fach in der Schule, ist so. Weil, ich glaub das Lesen und Schreiben geht daneben her. Die Kinder, die sich sportlich gut auskennen, die haben immer einen Vorteil gegenüber denen, die es nicht können oder weniger Bewegungserfahrung haben und sich dann doch leichter beim Lernen tun als die Kinder, die sich da schwertun“ (Tanja Kaminski, P4). Facheinschlägiges Wissen zeigt sich auch im Erkennen von Bedeutungszusammenhängen, wie z. B. Bewegungserfahrung und Raumorientierung: „Ja, weil einfach die Verknüpfungen von den Gehirnzellen, alles wird aktiviert, außerdem Sport erweitert nicht nur das Bewegungsspektrum, sondern auch verschiedene

Ansichten. Wenn ich denke beim Turnen, wenn ich im Handstand bin, ich muss irgendwann selber erspüren, was tun meine Füße, was tun die Muskeln, die ich eigentlich nicht sehe, ich muss alles unter Kontrolle bringen und das kann nur das Gehirn erweitern und alles mit anregen, was damit zusammenhält. Kopf unten, Füße oben, ja wie komm ich da zurecht, wo stehe ich im Raum? Als die Kinder, die mit einem Jahr da sitzen, am iPad wischen, die machen keine körperliche Erfahrung, wie können die das jemals wissen, wo sie stehen im Raum“ (Tanja Kaminski, P15). Pädagog\*innen stoßen in Unterrichtssituationen auf Problemstellungen und begegnen diesen lösungsorientiert mit ihrem sportpädagogischen Wissen bezogen auf Bewegungsbeobachtungen und -korrekturangebote: „z. B. auf Schikurs und ich hatte einen mit gänzlich keiner Körperspannung, das war mir nie bewusst, ich hab´ den ein Jahr vorher gehabt, der hat keine Körperspannung gehabt, der konnte natürlich keinen Druck ausüben. Und mit dem hab´ ich keinen Pflug mehr gemacht, sondern mit dem haben wir nur mehr Steifspiele gemacht mit Umfallen und so, ich bin also aus dem Schifahren rausgegangen und hab´ einmal ganz andere elementare Übungen gemacht.“ (Kerstin Bluhm, P65). Die Expertise kommt auch im Erfahrungswissen zum Ausdruck, wenn Relationen zwischen Bewegung und sozialen Aspekten deutlich werden: „Und ich bin überzeugt davon, kann ich nicht belegen, wenn er diese sportlichen Fähigkeiten nicht auch gefördert worden wären und auch das soziale Miteinander also er ist in der Klasse sehr gut aufgehoben gewesen, hat keinen Landsmann, keine Landsfrau bei sich gehabt, sodass er auch wirklich gezwungen war, sich mit allen auseinanderzusetzen, er war erstens ein beliebter Mitschüler, auch durch den Sport, er wurde immer gerne gewählt und er war auch ein lieber Spielpartner und ich bin überzeugt, wenn er das nicht gehabt hätte, wäre er auch in den Hauptgegenständen viel schwächer gewesen“ (Tanja Kaminski, P13). Die facheinschlägige Multiplikatorin und biografische Verhältnisse stehen in Verbindung zueinander. Zum Ausdruck kommt dies in einer sportlichen Vergangenheit: „Ich bin ja selber Turnerin, ich hab´ ja zehn Jahre wirklich aktiv geturnt“ (Tanja Kaminski, P7); „in der Jugend hab´ ich sehr viel Sport gemacht, ich war auch Leistungssportturner“ (Hera Birnbauer, P22) oder in familiären Begründungszusammenhängen: „ich war immer halt auf der sportlichen, also meiner Familie war der Sport immer sehr wichtig, meinem Papa war immer wichtig überall alles zu können und nicht in den Leistungssport zu gehen“ (Kerstin Bluhm,

P6). Ebenso biografisch verortet sind fachähnliche Ausbildungen, die eine bewegungszentrierte berufliche Vergangenheit in den Vordergrund stellen: „ich habe ja früher schon eine Freizeitpädagogikausbildung gemacht, vorher beim Studium und ich habe lange als Vorturnerin gearbeitet“ (Kerstin Bluhm, P36). Die Expertise wird auch durch die Übernahme einer Verwaltungs- und Koordinierungsfunktion deutlich: „Sei es nur das Kustodiat Turnen, wer macht das, wer überlegt sich, [...] bin ich der Experte sozusagen an der Schule, da gilt es schon sich genau zu überlegen, was kaufen wir und was kann man dann damit überhaupt umsetzen“ (Marian Reichert, P54). Mit dieser schulinternen Aufgabe setzen Multiplikator\*innen ihr Wissen bezüglich neuer Unterrichtsmaterialien für Argumentationen vor der Schulleitung ein, um Kaufentscheidungen zu begleiten: „ich hab´ dann gleich die Frau Direktor um etliche Sachen, wir haben mittlerweile sehr viel gekauft, weil ich bin dann jedes Mal gekommen und hab´ gesagt, das brauchen wir und das brauchen wir und sie war brav und hat gleich eingekauft, also das war auch gut, sind wir jetzt besser ausgestattet“ (Hera Birnbauer, P24). Auch Kontakte mit außerschulischen Organisationen prägen die Expert\*innenrolle, wenn spezifische schulstrategische Überlegungen mit Sportvereinsangeboten in Verbindung gebracht werden: „diese Arbeit mit außen, wir haben unseren Schwerpunkt gesetzt und einmal jedes Jahr, jedes Monat irgendeinen Zugang zu irgendeiner Sportart setzen. Da hab´ ich mir dann schon gut überlegt, was passt gut. Wir haben ja einen Judoverein der international erstens Bundesliga kämpft und ja, auch EM- und WM-Teilnehmer hervorbringt, mit denen haben wir ein Schnuppertraining organisiert gehabt, im Monat darauf haben wir Tennisschnuppern da gehabt, dann haben wir eine vom Verein, die Jazztanz und Tanz macht“ (Diana Rosenberg, P13). Abbildung 22 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf Expertise grafisch dar.



Abbildung 22: Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf Expertise (eigene Darstellung)

### Multiplikation im Kreis der Kolleg\*innen

Facheinschlägige Multiplikator\*innen suchen proaktiv den Kontakt mit ihren Kolleg\*innen. Es gilt jedoch eine differenzierende, zielgruppenbezogene Darstellung vorzunehmen, wobei zwei unterschiedliche Ausprägungen charakteristisch festzustellen sind: Einerseits erfolgt das Angebot der Multiplikation im gesamten Kolleg\*innenkreis einer Schule, andererseits werden vorzugsweise ausgewählte Fachexpert\*innen kontaktiert. Teilnehmer\*innen konfrontieren Kolleg\*innen an der Schule mit neuen, in der Weiterbildung erworbenen Wissensbeständen: „dann bei einer Konferenz hab´ ich das angesprochen, dass wir das gehört haben und dass das im Lehrplan steht“ (Eva Birkner, P54). Sie fordert dabei die Umsetzung von (gesetzlichen) Vorgaben ein: „jedenfalls eine Veränderung, von der auch nicht alle was wussten und ich hab´ dann wirklich, da, das steht aber da und ich weiß, ihr macht das nicht, aber es steht da und wir tun das nicht“ (Eva Birkner, P56), und erklärt sich bereit, ihr Wissen über Bewegung und Sport an interessierte Lehrerkolleg\*innen zu kommunizieren: „aber die sich nicht ausgekannt haben, zu denen hab´ ich gesagt, dann kommt zu mir und das waren wirklich einige, die halt dann mit mir das gemeinsam gemacht haben, also ich hab´ mich angeboten“ (Karoline Thiessen, P65); „es haben mich die Kolleginnen natürlich gefragt, wozu haben wir das jetzt bekommen, also ich hab´ gleich alles ausprobiert, was wir bekommen haben. Denen hab´ ich es halt gesagt und hab´ ihnen gleich anhand von Beispielen, hab´ ich ihnen gesagt, wie ich es mit meinen Kindern umgesetzt habe, damit sie auch was damit anfangen können“ (Hera Birnbauer, P26). Einem zunächst

aktiven Zugehen auf Kolleg\*innen folgt ein passives Anbieten, wenn deren Interesse als gering eingeschätzt wird: „von den Kollegen, wo nicht so viel Interesse da ist, dementsprechend hab´ ich mich dann eher zurückhaltend verhalten“ (Marian Reichert, P24); „ich dräng mich da auch niemanden auf“ (Eva Birkner, P17); „Ich denke mir, wenn ich was von jemand will, dann gehe ich auf den zu und ich laufe nicht auch noch jemand nach“ (Eva Birkner, P79); „es wissen alle, dass ich die Ausbildung gemacht habe und es wissen alle, dass ich ja ein paar Ideen hätte und es kann ja jeder kommen der will“ (Eva Birkner, P79). Sie findet auch Verständnis, wenn Kolleg\*innen weniger Interesse an Multiplikationen haben: „man macht zwar die Ausbildung, die Kollegen wissen es, aber ich glaube, sie sind irgendwie so sehr auch in ihrer Tretmühle drinnen“ (Diana Rosenberg, P5).

In anderer Ausprägung konfrontieren Teilnehmer\*innen in der Schule nur ausgewählte Fachexpert\*innen mit ihrem erworbenen Wissen. In erster Linie sind darunter jene Kolleg\*innen zu verstehen, zu denen ein positives zwischenmenschliches Verhältnis vorhanden ist: „je näher man sich kennt, desto leichter fällt es einem zusammen zu arbeiten“ (Tanja Kaminski, P53). Voraussetzung für eine Multiplikation ist jedenfalls ein spezifisches Fachverständnis und Interesse der Kolleg\*innen: „Ich werd´ den Teufel tun und einer Kollegin, die kurz vor der Rente steht erklären, wie man Felgeaufschwung am Barren macht“ (Tanja Kaminski, P53). Kann von einem gemeinsamen fachbezogenen Grundverständnis nicht ausgegangen werden, erfolgen auch keine Multiplikationsversuche: „Die müssen schon wissen, wo sind die Gefahren, welche Übungen kann ich machen, wie gehen die Übungsreihen, wie kann ich etwas erarbeiten, wo sind meine Hilfestellungen, wie kann ich die anderen im Blick halten und beschäftigen mit leichteren Dingen. Das ist auch eine riskante Sache und das kann ich niemanden empfehlen, der sich nicht damit auseinandergesetzt hat“ (Tanja Kaminski, P49). Die Multiplikation erfolgt also nur dann, wenn hinsichtlich des Unterrichtsfaches von ähnlichen Bedeutungshorizonten ausgegangen wird: „Wir haben den Lehrgang mit vielen gemeinsam gemacht und das funktioniert super, da gibt es gar nichts und andere davon zu überzeugen, Dinge anders zu tun, das muss ich ganz ehrlich sagen, das liegt mir fern“ (Tanja Kaminski, P49). Abbildung 23 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf Kolleg\*innen grafisch dar.



Abbildung 23: Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf Kolleg\*innen (eigene Darstellung)

### Multiplikation und Schulhierarchie

Teilnehmer\*innen sind mit schulinternen Auswahlprozessen konfrontiert, weil Schulleitungen als bestimmende Faktoren bei der Teilnahmezulassung für Weiterbildungen agieren: „wenn nicht damals die Frau Direktor halt gekommen wäre und gesagt hat, ja sie hätte geglaubt, dass mich das interessiert und wir brauchen da unbedingt jemanden“ (Eva Birkner, P2); „weil es muss einer das machen und es muss einen an der Schule geben und sie hat mich ausgesucht und dann war ich auch froh darüber“ (Eva Birkner, P2). Mit dieser Auswahl ist im Sinne einer Personalentwicklungsstrategie auch die Erwartungshaltung von Seiten der Schulleitung verbunden, in Lehrveranstaltungen erworbenes Wissen an weitere pädagogische Mitarbeiter\*innen einer Schule heranzutragen: „meine Direktorin hat schon gesagt, wir müssen das viel mehr dem Kollegium bekannt machen“ (Marian Reichert, P24); „dass man halt, wenn schon einer dafür zuständig sein soll, dass man ein bisschen ein Multiplikator ist“ (Eva Birkner, P17). Multiplizierende sind auch Funktionsträger\*innen, die Aufgaben in bewegungsbezogenen Schulentwicklungsprozessen – eher widerständig – erfüllen: „Bei beweg dich [Titel eines institutionalisierten Bewegungsprogramms, Anm. des Autors] wurden wir in diese Steuergruppe hineingenommen, weil wir den Bewegungcoach haben. Ja und wir haben das alles dann mit den anderen Kollegen ausmachen müssen, weiterleiten. Die Direktorin hat gesagt, sie braucht wen in der Steuergruppe und da wir eben die Bewegungcoachausbildung haben, sind wir in dieser Steuergruppe dabei, die

Treffen gibt es einmal im Semester. Ich hab´ mir gedacht, ja kann man nicht ändern“ (Ute Szabo, P24). Abbildung 24 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf schulhierarchische Bezüge grafisch dar.



Abbildung 24: Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf schulhierarchische Bezüge (eigene Darstellung)

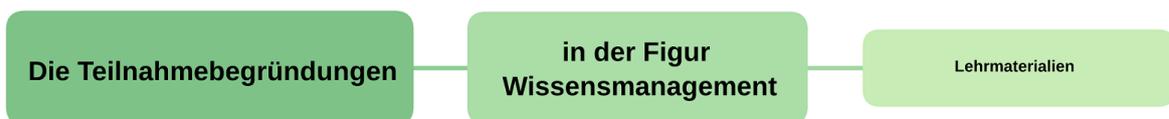
### Die Teilnehmer\*innen multiplizieren facheinschlägiges Wissen

Pädagog\*innen werden in Weiterbildungen mit bewegungsspezifischen Bildungsangeboten konfrontiert. Sie nehmen sich als Expert\*innen wahr und teilen erworbenes Wissen mehr oder weniger mit Kolleg\*innen. Schulhierarchische Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge führen dazu, dass Erwartungshaltungen von Schulleiter\*innen auf einer Anforderungsebene erfüllt werden. Abbildung 25 stellt Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation grafisch dar.



Abbildung 25: Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette facheinschlägige Multiplikation (eigene Darstellung)

### 6.2.3.3 ... und die Facette Lehrmaterialien



Teilnehmer\*innen erwerben in den Lehrveranstaltungen schriftliche Unterlagen oder gestalten diese selbst, um sie für spätere berufsfeldbezogene Handlungen heranziehen zu können. Diese Unterlagen beinhalten Zusammenfassungen, Notizen, Bilder u. dgl. in loser, gebundener oder elektronischer Form. Hinsichtlich dieser schriftlichen Lehrmaterialien sind auch Erwartungshaltungen verbunden, die mit der Zur-Verfügung-Stellung in Zusammenhang stehen: „Es gab, glaub ich, nicht immer ein Skriptum“ (Eva Birkner, P11); „Und dass wir das dann halt bekommen, die Unterlagen, weil, es bleibt einfach nicht alles hängen, um da nachzuschauen“ (Patricia Kier, P9). Die schriftlichen Zusammenfassungen aus den Lehrveranstaltungen sind auch als eine Lernanforderung Dritter zu betrachten, wenn Dozierende das Mitschreiben anregen. Damit ist nicht die Überwindung einer Lernproblematik zu verstehen, die auf erweiterte professionelle Verfügung und verbesserte Handlungsfähigkeit abzielt, sondern die Reduzierung auf eine Bewältigungshandlung, die mit einer defensiven Lernhaltung charakterisierbar ist: „manche Sachen haben wir, ja, glaube ich selber zusammenschreiben sollen, die daneben gesessen sind und krank oder nicht aktiv mitmachen konnten“ (Eva

Birkner, P11). Dritte sind auch im Spiel, wenn es darum geht, Lehrunterlagen an Kolleg\*innen in der eigenen Schule nach den Weiterbildungserfahrungen weiterzugeben. Damit wird auch ein Spannungsbogen zwischen der Erwartungshaltung anderer und dem Zwang bezüglich der Bereitstellung erkennbar: „Ha, das ist super, hast du da ein Skriptum dazu? Dann hab´ ich das mitgebracht, ja ich bin jetzt nicht so, dass ich das vergessen hätte oder so, also diese Sachen wurden schon ausgetauscht, ja ausgetauscht halt und dann wieder zurückgegeben“ (Eva Birkner, P79); „die Erfahrung war halt, dass es schon einige gegeben hat, die halt auch mehr wissen wollten darüber, einige wollten auch ein paar Skripten haben“ (Eva Birkner, P37). Schriftliche Zusammenfassungen werden selber und individuell gestaltet, damit bei Bedarf zu späteren Zeiten darauf zurückgegriffen werden kann: „und hab´ mir das alles so für mich selber zusammengeschrieben, weil ich weiß, ich vergess´ das dann und wenn ich mir es aber selber dann aufgeschrieben habe, sodass ich es verständlich für mich aufgeschrieben habe, was wir gemacht haben, dann kann ich leichter damit umgehen, hab´ mir da selber gleich Turnstunden zusammengeschrieben oder einfach das Wichtigste für mich, wir haben zwar eh viele Unterlagen bekommen, aber das liest du, aber wenn du es dann selber für dich nur mehr zusammenschreibst, ist das für mich besser, ich hab´ da, immer so mitgearbeitet, muss ich sagen“ (Hera Birnbauer, P5). Die Pädagog\*innen schätzen ein, ob Lehrunterlagen von anderen für sie brauchbar sind. Sie verlassen sich eher auf eigene Gestaltungen, weil damit etwaige Differenzierungen in den Ausführungen möglich sind: „ich bin halt der Typ, wenn ich Aufzeichnungen von anderen bekomme, passen die für mich nicht, oder oft nicht, weil mir dazu was fehlt oder ich mir anders notiert hätte“ (Diana Rosenberg, P10). Das Kombinieren eigener körperlicher Aktivität und zeitnahes, eigenständiges Verfassen von Mitschriften führt zu einer Belastung: „es ist auch schwer, jetzt machst du mit, hast dann aber keine Aufzeichnungen von den Ideen und die merkst du dir nicht“ (Diana Rosenberg, P10); „ich kann mich nicht erinnern, dass ich da Zeit gehabt hätte, mir das aufzuschreiben“ (Eva Birkner, 11). Dozierende bereiten schriftliche Lehrunterlagen vor und bieten diese in Weiterbildungen an. Die Nutzung erfolgt nicht um offene Fragen zu behandeln, die sich aus problematischen unterrichtsrelevanten Bezügen ergeben, sondern eher für je eigene primäre Handlungen im Rahmen des Unterrichts: „Ich hab´ mir damals auch ein paar Mappen angekauft, [...] die benütze

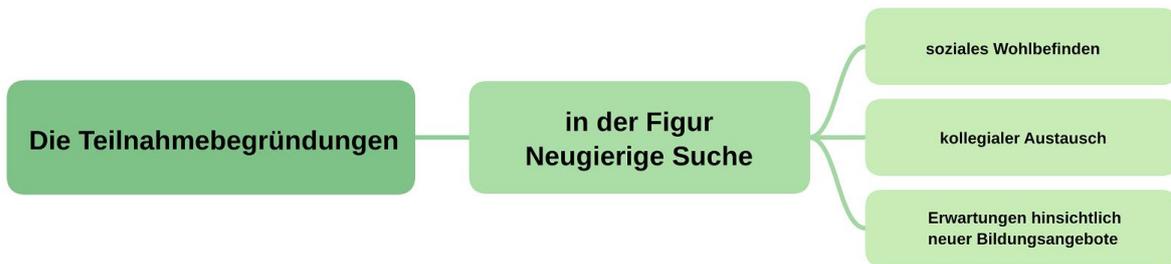
ich weiterhin oft, weil das sind so Kärtchen, wie man die Geräte aufbauen kann und die können auch die Kinder verwenden, weil das haben wir öfters gemacht, die haben wir hingelegt und die Kinder nach und nach trainiert darauf, dass sie das halt aufbauen“ (Eva Birkner, P16); „Der hat uns eine Mappe in die Hand gegeben mit Spannung, Entspannung, mit Wirbelsäule, mit Muskelaufbau, das spürt man, dass viele Kinder, dass denen die Schultermuskulatur fehlt, da so kleine Turnübungen mit dem Tisch, um den Tisch, am Boden im Stehen, Balancieren auf einem Bein, so gut es geht. Das stört den Unterricht nicht“ (Tanja Kaminski, P17); „dadurch, dass man die Dokumente, die Mitschriften gehabt hat und auch von den Vortragenden die Zetteln, [...] und man hat das immer und man kennt sich auch gleich aus. Wenn ich jetzt den Zettel rausnehme, weiß ich sofort, wie das Spiel war“ (Ute Szabo, P3); „und was man da an Gratismaterial bekommt und das war für mich ein Riesen-Aha-Erlebnis, weil das finde ich schade, dass das eigentlich wenige Leute wissen anscheinend, weil ich hab´ dann für unsere Schule hab´ ich weiß nicht wie viele Bewegungshefte und Würfel hab´ ich alles bestellt“ (Marian Reichert, P6). Schriftliche Lehrmaterialien werden selbst erstellt oder von Dozierenden und anderen Teilnehmer\*innen erworben, deren Verwaltung ist organisiert in Form von Sammlungen. Wissensbestände in Form der schriftlichen Zusammenstellungen werden geordnet und für primäre unterrichtliche Handlungsbezüge bereitgehalten, sie zielen nicht auf die Lösung einer Lernproblematik ab: „ich hab´ jetzt eine Bewegungscoachmappe wo ich alles nachschauen kann, hab´ im Endeffekt 100 Stundenvorbereitungen insgesamt, also das Ziel ist sicher erfüllt worden, dass ich einen Riesenfundus habe an Vorbereitungen an Ideen und an Quellen, die ich anzapfen kann“ (Marian Reichert, P4); „Gehofft hab´ ich auch, dass wir Material sammeln, Links vielleicht, wo kann man im Internet was suchen oder alles was einem hilft einfach, Turnstunden zu planen“ (Marian Reichert, P3); „Ich habe nämlich letztens erst wieder nach etwas gesucht, weil ich es gebraucht hätte und ich bin nicht fündig geworden, dass ich das in irgendeiner Sammlung hätte“ (Eva Birkner, P11); „man muss immer wieder nachschauen, weil man hat zwar viel gemacht und hat sich viel gemerkt und wenn man es aber dann umsetzen will denkt man sich, wie ist das jetzt gegangen, da muss man sich selber wieder an die Skripten jetzt reißen und da schaut man wieder nach“ (Waltraud Rauter, P4). Eigene und fremde schriftliche Unterlagen werden gesammelt und geordnet. Wird das

Ordnungssystem undurchschaubar, wirkt die Sammlung belastend: „jetzt im Nachhinein bin ich überfordert mit der Menge an Material das wir haben, und ich finde es ist ein bisschen undurchsichtig, gezielt auf ein Thema zuzugreifen“ (Patricia Kier, P6). Unkonkrete unterrichtliche Handlungssituationen, die eine Verwendung dieser schriftlichen Sammlungen in einem Möglichkeitsraum erscheinen lassen, werden antizipiert. Aktuell ist kein Nutzen erkennbar, das Bereithalten für spätere Zeiten schließt jedoch nicht aus, dass die schriftlichen Lehrmaterialien künftig für eine lernende Gegenstandsannäherung verwendet werden: „wenn ich jemals Schwimmen unterrichte, hab´ ich auch etwas, wo ich nachschauen kann“ (Marian Reichert, P38); „auch ein Skript dazu, damit ich nachschauen kann. Da ist wirklich viel drinnen, das ist so mein heiligstes Stück momentan. Da kann ich wirklich viel nachschauen“ (Marian Reichert, P84); „hab´ ich mir weniger gemerkt und da hätte ich gerne halt so ein Hefterl, wo das drinnen steht“ (Karoline Thiessen, P3). Abbildung 26 stellt Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette Lehrmaterialien grafisch dar.



Abbildung 26: Merkmale der *Figur Wissensmanagement* und die Facette Lehrmaterialien (eigene Darstellung)

#### 6.2.4 Die Teilnahmebegründungen in der *Figur Neugierige Suche* ...



„Ich bin immer so am Suchen, wo ich sage, ja also ich bin da immer sehr wissbegierig, irgendwas brauch ich, irgendeine Tätigkeit“ (Waltraud Rauter, P7). Auch Eva Birkner und Tanja Kaminski sind auf der Suche. Sie wünschen sich Sozialkontakte und kollegiale Kommunikation: „dass auch wir auch immer so unseren Spaß gehabt haben untereinander“ (Eva Birkner, P10); „je mehr man sich austauscht, je näher man sich kennt, desto leichter fällt es einem zusammen zu arbeiten“ (Tanja Kaminski, P53); Neue Bildungsangebote, die mit praktischem Nutzen verbunden sein sollen, werden von einer neugierigen Position heraus erwartet: „dass ich neue Dinge dazulerne, die ich anwenden kann“ (Tanja Kaminski, P53).

Neues in seiner Umwelt wahrzunehmen und Erkundungen zu aktivieren, wird ethologisch als „Neugier- und Explorationsverhalten“ bezeichnet (HOLZKAMP, 1985, S. 143). Gemeint ist damit die Reduktion zwischen dem, was bereits gelernt wurde, und etwas Neuem (MERETZ, 2012, S. 145). Neugierig suchende Teilnehmer\*innen sind demnach auf der Suche nach Differenzbildern. Diese ergeben sich durch einerseits bestehende und andererseits vermutete neue Bedeutungshorizonte. Die Vermutung, dass jenseits bestehender Bedeutungskonstellationen neue Bedeutungszusammenhänge möglich sind, steht am Beginn einer neugierigen Suche. Differenzbilder erleben Teilnehmer\*innen in Zusammenhang mit kollegialem Austausch, der Erwartung neuer Bildungsangebote sowie dem Erleben sozialen Wohlbefindens in den Weiterbildungen.

### **Die Merkmale der *Figur Neugierige Suche***

In der *Figur Neugierige Suche* werden Begründungskonstellationen deutlich, die sich als Merkmale im sozialen Wohlbefinden, im kollegialen Austausch und in Erwartungshaltungen hinsichtlich neuer Bildungsangebote widerspiegeln. In Weiterbildungen begegnen einander Teilnehmer\*innen mit je unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen, auf deren Grundlage Differenzbilder zwischen eigenen und fremden Bedeutungshorizonten entwickelt werden können. Gemeinsame Bewegungserlebnisse, die Zugehörigkeit zu einem sportpädagogischen Weiterbildungsnetzwerk sowie die Vertiefung menschlicher Beziehungen sorgen für eine angenehme soziale Atmosphäre und schaffen soziales Wohlbefinden für Pädagog\*innen. Ein positives zwischenmenschliches Verhältnis gilt sowohl in diesem Kontext als auch in Bezug auf den kollegialen Austausch als Basis für die angestrebte Suche nach Kommunikation. Die Perspektivenvielfalt, die im Austausch mit anderen Teilnehmer\*innen zu Tage tritt, ermöglicht pädagogische Gegenhorizonte und damit wieder Differenzbilder. Der Austausch mit Kolleg\*innen führt nicht zur Behandlung von Lernproblematiken, er dient eher der Wissenserweiterung, um das eigene Wissensrepertoire zu ergänzen und um künftig darauf zurückgreifen zu können. Mit Hinblick auf Lernen ist diese Vorsorgehaltung mit defensiven Lernbegründungen in Verbindung zu bringen, da aktuell der kommunikative Erfahrungsaustausch nur von bloßen Wissensergänzungen bestimmt ist. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass auf diese Weise erworbenes Wissen bei späteren Handlungsproblematiken herangezogen und nach Ausgliederung von Lernproblematiken für einen lernenden Gegenstandsaufschluss verwendet wird.

Weiterbildungsteilnehmer\*innen sind auf der Suche nach neuen Bildungsangeboten. Es werden weder konkrete Ansprüche an diese gestellt noch inhaltliche Anforderungen formuliert. Praktischer Nutzen und Umsetzbarkeit im Unterricht stehen im Zentrum der Erwartungen. Neue Wissensangebote sollen vorhandenes Wissen ergänzen und neue Perspektiven ermöglichen. In der *Figur Neugierige Suche* zeigt sich eine abwartende, neugierig suchende Haltung, um den sportpädagogischen Horizont und die professionelle Orientierung zu verändern. Auch in Bezug auf neue Bildungsangebote steht eine bloße Aktualisierung

fachbezogenen Wissens im Zentrum und nicht eine lernende Gegenstandsannäherung. Die neugierige Suche nach neuen Bildungsangeboten steht demnach nicht mit Lernproblematiken in Zusammenhang, sie zielt auch nicht auf deren lernende Überwindung im Zuge von Lernschleifen und auf gesellschaftliche Teilhabe ab. Vielmehr stehen Lernanforderungen Dritter (Dozierende) und das Überwinden primärer Handlungsproblematiken im Vordergrund, womit defensive Lernbegründungen in dieser Begründungsfigur vordergründig sind. Abbildung 27 zeigt in grafischer Darstellung Merkmale der *Figur Neugierige Suche*.

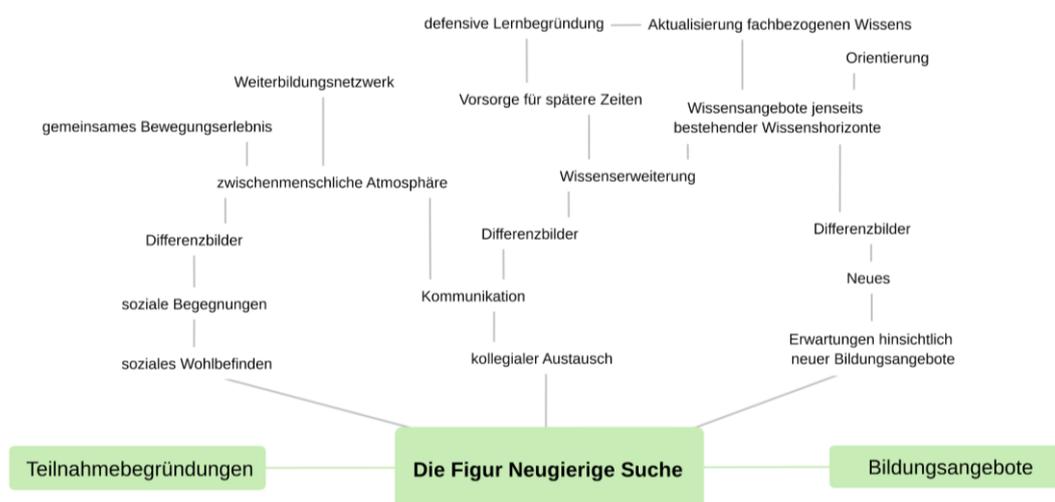


Abbildung 27: Merkmale der *Figur Neugierige Suche* (eigene Darstellung)

In den folgenden Kapiteln 6.2.4.1 bis 6.2.4.3 erfolgen die rekonstruktiven Darstellungen der *Figur Neugierige Suche* im Detail. Es erfolgt eine differenzierte Darstellung in Bezug auf soziales Wohlbefinden, kollegialen Austausch und Erwartungen hinsichtlich neuer Bildungsangebote.

### 6.2.4.1 ... und die Facette soziales Wohlbefinden



Unterstützende Beziehungen, Zugehörigkeit und Vertrauen beschreiben die wesentlichen Komponenten sozialen Wohlbefindens (WEICK, 2012, S. 400). SUDECK und SCHMID (2012, S. 60) nennen in diesem Kontext unterschiedliche Aspekte und führen neben dem Gefühl sozialer Akzeptanz, die Zufriedenheit in sozialen Beziehungen sowie das Zugehörigkeitsgefühl zu einem kommunikativen Netzwerk als wesentliche Komponenten an.

Für Pädagog\*innen, die nach sozialem Wohlbefinden suchen, stehen soziale Begegnungen im Zentrum ihrer Teilnahmebegründung. Sie treffen in den Lehrveranstaltungen auf Lehrerkolleg\*innen und erkennen sich als Teil einer sportpädagogischen Weiterbildungsgemeinschaft: „ich bin eh der Gruppenmensch und hab´ es gerne auch sich auf Dinge einzulassen, die vorgeschrieben sind, ich muss mich jetzt an die Regeln halten und da merkt man, welch ein Spaß daraus erwächst und den erlebe ich gemeinsam in der Gruppe. Wenn ich da an dieses Ziegel-Weitergeben denke und zwei vor eins zurück und wie man sich dann vertut und dieses miteinander Lachen und Spielen“ (Tanja Kaminski, P21); Das gemeinsame und freudvolle Bewegungserlebnis stellt einen wesentlichen Aspekt der Begegnungen dar: „dass auch wir auch immer so unseren Spaß gehabt haben untereinander, es waren auch die Leute so nett und im Kletterpark, wo wir auch waren, das war auch ziemlich zum Schluss, das war ja auch so ein netter Abschluss dann“ (Eva Birkner, P10); „wir haben unsere Gaudi gehabt und wir waren auf der ähnlichen Stufe“ (Kerstin Bluhm, P6). Soziale Beziehungen in den Weiterbildungen sind von gemeinsamen Erlebnissen mit Teilnehmer\*innen und Dozent\*innen getragen. Die Zufriedenheit damit zeigt sich in Beschreibungen hinsichtlich einer positiv wahrgenommenen zwischenmenschlichen Atmosphäre: „weil die Leute waren sympathisch und wir haben so nett begonnen, es war ein guter Einstieg und deshalb war ich positiv gestimmt [...] und ja also die Vortragenden und die Kolleginnen, die mitgemacht haben“ (Eva Birkner, P3); „neue Leute kennen lernen oder eben in der Gruppe, wo man sich wohl fühlt, da wieder gemeinsam etwas

machen in dieser Lehrergruppe, die sehr positiv ist für mich, weil da geht ein bisschen was weiter, wenn man die Leute kennt“ (Kirstin Dengler, P3). Gemeinschaftliches Lösen gestellter Aufgaben in den Weiterbildungen ist mit Erfolgserlebnissen verbunden und bewirkt ein positives Zugehörigkeitsgefühl: „dass die Gruppe gemeinsam Dinge zu bewältigen hat, das taugt mir, das hat mir z. B. auch beim Schifahren so getaugt“ (Tanja Kaminski, P27). Unterschiedliche sportliche Voraussetzungen und Könnensstufen werden in diesem sozialen Rahmen festgestellt und definiert. Die positive zwischenmenschliche Atmosphäre in einem Klima des Vertrauens ermöglicht einen toleranten Zugang hinsichtlich dieser motorischen Unterschiede: „vielleicht sind wir jetzt nicht mehr so die Aktivsten oder die Beweglichsten, aber wir haben eben gemeinsam das irgendwie bewältigt auch mit viel Humor, das war auch ganz wichtig, und dass sich keiner geniert hat. Jeder hat seines probiert, ausprobieren dürfen, auch zurückziehen dürfen, das war auch super wichtig, dass wir das auch dürfen haben, und es hat keiner etwas gesagt, wenn man einmal am Rand gesessen ist, einmal nur zugeschaut hat, das war für mich ganz positiv“ (Kirstin Dengler, P13). Die Suche nach neuen Sozialkontakten steht auch mit Befindlichkeiten in Verbindung, erlebte räumliche und mentale Einschränkungen wollen überwunden werden: „einmal den Kopf frei bekommen und rauskommen und einmal andere Leute treffen, auch für mich persönlich“ (Hera Birnbauer, P5). Gemeinsamkeiten in Weiterbildungsgemeinschaften und -netzwerken fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl und werden im Erkennen ähnlicher Lebensabschnitte bedeutsam: „wir waren ungefähr alle im gleichen Alter, es war schon so, dass man also wir dann eine Gemeinschaft, dann schon“ (Patricia Kier, P4); „Wir waren alle ca. so im selben Alter“ (Kirstin Dengler, P13). Die Suche nach sozialen Kontakten, die soziales Wohlbefinden mit sich bringen, lässt die Teilnehmer\*innen eine positive Gemeinschaftsatmosphäre erleben, der sie immer wieder erwartungsvoll entgegensehen: „Und was mir sehr gut gefallen hat, dass wir uns wirklich, ich glaub zweimal im Monat haben wir uns getroffen, dass da dann eine Gemeinschaft entstanden ist, man lernt die Leute kennen und ich hab´ mich dann so richtig darauf gefreut, alle zu sehen“ (Karoline Thiessen, P3). Die Entwicklung von freundschaftlichen Beziehungen findet ihren Ausgangspunkt in positiv erlebten Sozialkontakten: „Hab´ mich dann sehr gefreut, weil ich mich mit der Mona [anonymisierte Kollegin, Anm. des Autors] sehr

angefreundet hab“ (Kerstin Bluhm, P5). Die neugierig Suchenden erleben in wiederkehrenden freudvollen Zusammenkünften ein Zugehörigkeitsgefühl in einer Gruppe von Weiterbildungsteilnehmer\*innen: „dass wir es immer lustig gehabt haben, weil einfach die Gruppe so gut gepasst“ (Patricia Kier, P9); wie man auch mit den Leuten immer wieder, wenn man immer wieder zusammenkommt, wie man da ein Team wird, irgendwie denk ich mir, wie man sich kennen lernt auch, das war auch einmal ganz interessant. Man ist dann schon irgendwie so eine Gruppe, die zusammengehört“ (Hera Birnbauer, P7). Der soziale Rahmen der Weiterbildung ermöglicht eine Intensivierung beruflicher Beziehungen zu anderen teilnehmenden Lehrer\*innen aus der eigenen Schule: „dass es schön ist, das mit jemanden zu tun aus dem Kollegium, dass man sich rückmelden kann und sich absprechen kann und das macht natürlich doppelt Freude“ (Tanja Kaminski, P5). Soziale Beziehungen sind immer dynamische Prozesse, unterschiedliche Perspektiven und Zugänge treffen aufeinander und erfahren in der Interaktion veränderbare Bedeutungszusammenhänge. Neben dem Gefühl einer geringeren Einbezogenheit in gemeinschaftliche Abläufe: „Mir war die Gruppendynamik zu heftig, weil ja schon sehr, sehr viele gute Fahrer dabei waren und was auch sehr überfordernd für mich war, ich war ja die langsamste und immer die, die sich nicht getraut hat und deswegen hat es immer so lange gedauert bis ich dann wieder bei der Gruppe war“ (Karoline Thiessen, P59), ist auch die Zuversicht identifizierbar, in soziale Beziehungen miteinbezogen zu werden: „die nehmen einen dann schon auf“ (Kerstin Bluhm, P5). Die Suche nach sozialem Wohlbefinden zeigt sich auch in Versuchen, unangenehme Situationen vor der Teilnehmer\*innengruppe zu bewältigen. Damit steht auch ein Vertrauensverhältnis in Verbindung: „Also, für mich ist das oft ein Problem, oder für mich persönlich, ich mach das so gerne und für mich ist das dann aber peinlich irgendwie und ich bin dann so dazwischen, ja, ich möchte gerne, aber die Gruppe mag nicht und für mich ist das eine Überwindung. Und dann denk ich mir, mir ist das jetzt wurscht, ich mach das jetzt trotzdem. Aber es kostet mich trotzdem eine Überwindung. Ich weiß das noch ganz genau“ (Kerstin Bluhm, P52). Abbildung 28 stellt Merkmale der *Figur Neugierige Suche* und die Facette soziales Wohlbefinden grafisch dar.

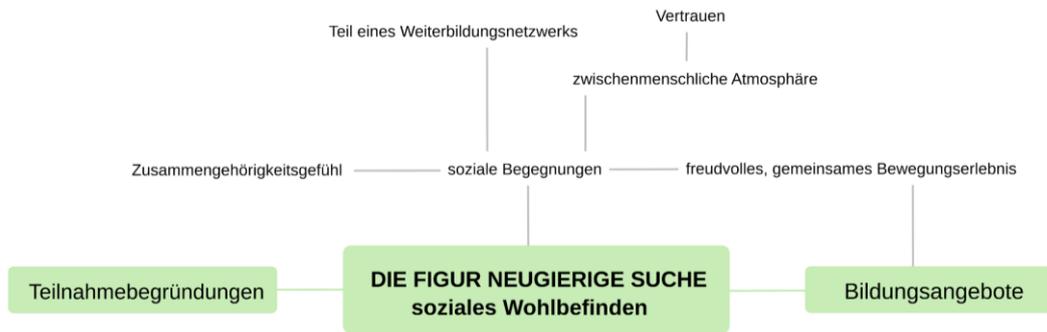
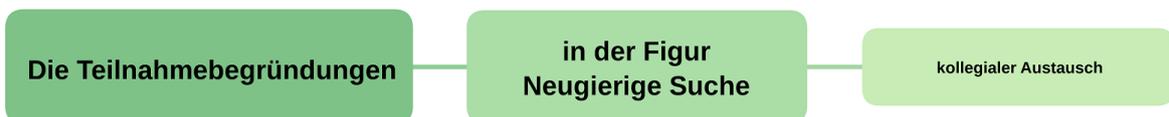


Abbildung 28: Merkmale der *Figur Neugierige Suche* und die Facette soziales Wohlbefinden (eigene Darstellung)

#### 6.2.4.2 ... und die Facette kollegialer Austausch



Pädagog\*innen streben nach Kommunikation mit anderen Weiterbildungsteilnehmer\*innen. Hinsichtlich der Befindlichkeiten wird das Streben nach einem positiven zwischenmenschlichen Verhältnis deutlich: „Je mehr man sich austauscht, je näher man sich kennt, desto leichter fällt es einem, zusammen zu arbeiten, Tipps anzunehmen, Tipps zu geben und einen echten [betont, Anm. des Autors] Austausch zu haben. Das geht nur, wenn ein gutes Vertrauen da ist und eine gute Beziehung zu der Person“ (Tanja Kaminski, P53). Ein kollegialer Austausch schafft zunächst eine Perspektivenerweiterung im professionellen Kontext, eigene Bedeutungszusammenhänge werden mit fremden ins Verhältnis gesetzt und tragen zu einer beruflichen Horizontveränderung bei: „auch andere liebe Leute kennen gelernt, die auch wieder Dinge von sich preisgegeben haben bezüglich Sportunterricht, was sie tun, was sie machen. Oder in welchen Situationen sie in der Schule sind mit Sonderschülern, wie das da läuft. Alles was man sich mitteilt und erzählt, das ist für mich wieder Wissenserweiterung im großen Pool, was Schule betrifft. Und das macht einen dann auch erfahrener“ (Tanja Kaminski, P53); „Nicht nur die eigenen Erfahrungen, sondern die Erfahrungen, die andere mit mir teilen. Die kann ich auch irgendwo ablegen, nicht als selbst durchlebt, aber aha,

OK, der ist es einmal schon so gegangen. Entweder ich lass die Finger davon, weil das hat nicht funktioniert, oder es hat gut funktioniert, na ich kann es ja auch mal ausprobieren“ (Tanja Kaminski, P53). Die Perspektivenvielfalt, die sich in der Kommunikation mit Berufskolleg\*innen ergibt, führt zur Konfrontation mit Gegenhorizonten und in weiterer Folge zur Weiterentwicklung von Orientierungen in Bezug auf die je eigenen pädagogischen Bedeutungshorizonte: „Da ist es bei mir aber ganz wichtig so gut im Austausch zu stehen, dass man das von vielen Seiten beleuchtet hat, wie war das Kind, wie war die Situation, wie sind die äußeren Gegebenheiten, wie ist der Rahmen? Oder, dass man vielleicht im Gespräch darauf kommt, na ja, vielleicht wäre es anders gelaufen, wenn man einen Parameter verändert hätte. Viel Denkarbeit, Lehrer ist viel Denkarbeit. Und durch Austausch wird man besser, bin ich überzeugt, ja“ (Tanja Kaminski, P55). Die Kommunikation steht nicht in Verbindung mit etwaigen Lernproblematiken, sondern hängt eher mit einer Wissenserweiterung zusammen, die für primäre Bezugshandlungen genutzt wird. Ein Pool für Unterrichtsideen wird im Zuge eines kumulativen Aneignungsprozesses aufgestockt: „Und es ist halt schon so, dass das Repertoire größer geworden ist durch den Kurs, weil man wieder Neues kennen gelernt hat, weil jeder hat ja doch andere Ideen, andere Möglichkeiten“ (Diana Rosenberg, P7), um aus diesem für den eigenen Unterricht zu schöpfen, Neues auszuprobieren und in den folgenden Lehrveranstaltungen mit Kolleg\*innen darüber zu reflektieren: „neue Leute kennen zu lernen, neue Sichtweisen irgendwie und es kommt auch von den Teilnehmern viel Input. Plus, man kann sich austauschen, vielen geht es dann so, wie es mir dann gegangen ist, jetzt hab´ ich wieder neue Ideen, das setze ich gleich nächste Woche um und dann trifft man sich eineinhalb Monate später beim nächsten Seminar und kann andere fragen: Und wie hat es bei dir funktioniert, also da kann man sich einfach austauschen“ (Marian Reichert, P46). In Ergänzung zu direkten persönlichen Begegnungen während der Lehrveranstaltungen werden die kommunikativen Prozesse auch in sozialen Medien prolongiert: „man hat sich viel erzählt auch aus den Klassen direkt aus dem Turnunterricht und sich nochmals neue Inputs und Ideen aus der Hinsicht gegeben. Und hat auch miteinander zusammengearbeitet, wir haben auch eine Gruppe auf WhatsApp, wo wir uns immer noch austauschen, wo wir auch diverse Fotos oder diverse Übungen festgehalten sind, also der Austausch hat da rege stattgefunden“ (Patricia Kier, P4).

Eine lernende Gegenstandsannäherung ist aktuell nicht gegeben. Das Sammeln von Wissen und der kommunikative Erfahrungsaustausch darüber weisen auf eine defensive Lernbegründung hin. Nicht eine aus einer Handlungsproblematik resultierende Lernproblematik steht im Zentrum, sondern der Aufbau eines Wissensrepertoires im Sinne einer Ideensammlung, der für spätere Zeiten vorsorgen soll. Abbildung 29 stellt Merkmale der *Figur Neugierige Suche* und die Facette kollegialer Austausch grafisch dar.

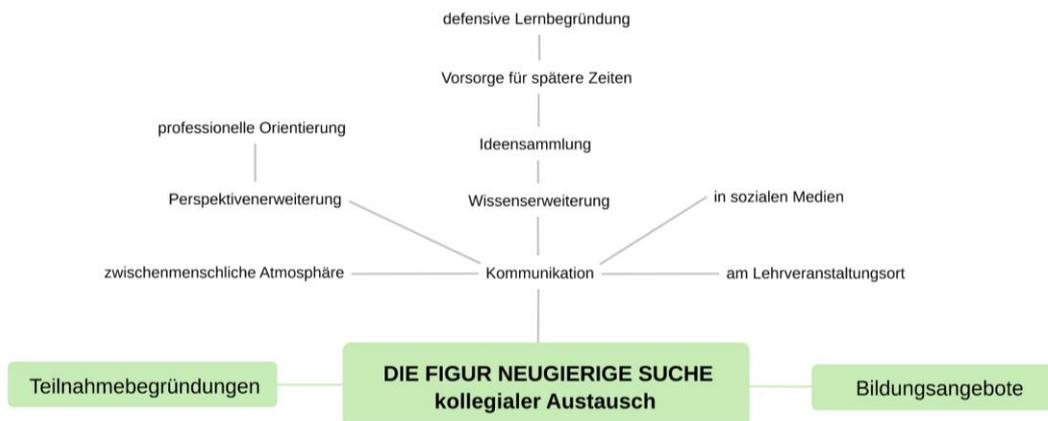
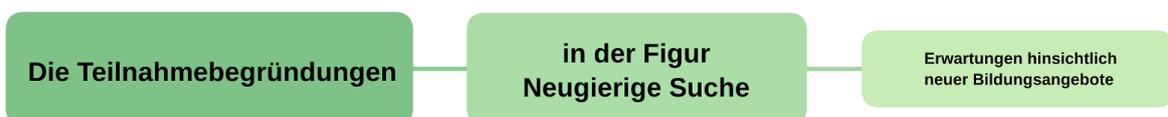


Abbildung 29: Merkmale der *Figur Neugierige Suche* und die Facette kollegialer Austausch (eigene Darstellung)

### 6.2.4.3 ... und die Facette Erwartungen hinsichtlich neuer Bildungsangebote



Teilnehmer\*innen suchen in Weiterbildungen nach neuen Bildungsangeboten, sie formulieren jedoch keine konkreten Ansprüche oder inhaltliche Anforderungen: „ich bin immer so am Suchen, wo ich sage, ja, also ich bin da immer sehr wissbegierig, irgendwas brauch ich, irgendeine Tätigkeit“ (Waltraud Rauter, P7). Im Vordergrund steht eine Neugierde in Bezug auf bisher Unbekanntes: „dass ich etwas Neues kennen lerne“ (Hera Birnbauer, P7). Jenseits bestehender Wissenshorizonte

werden Bildungsangebote erwartet, die mit einem praktischen Nutzen für unterrichtliches Handeln verbunden sind. In diesem Sinne wird neues Wissen für professionelle primäre Handlungsbezüge eingesetzt: „dass ich neue Dinge dazulerne, die ich anwenden kann und in das Bewegungsspektrum aufnehme, in das eigene und in das, was ich den Kindern weitergebe oder anbiete“ (Tanja Kaminski, P53). Neues Wissen trägt dazu bei, primäre bewegungsspezifische unterrichtliche Handlungen zu bewältigen. Der Bezug zu unterrichtspraktischen Situationen ist bedeutend: „Also Spiele sind einmal grundsätzlich das, wo ich mir denke, ah da kann man schnell irgendwas Neues kennen lernen“ (Hera Birnbauer, P15). Das Erweitern eines unterrichtsrelevanten Übungsrepertoires trägt die Begründungsargumentation von Lehrer\*innen und ist auch mit einer unkonkreten Transferantizipation für spätere unterrichtliche Handlungen verbunden: „möglichst viele Inputs zu sammeln, um möglichst aus dem Stegreif eine breite Variante an Übungen und Ideen und verschiedene Sportarten zu haben, damit ich einfach das schneller parat habe“ (Patricia Kier, P3). Der Wissenserwerb wird unter einem quantitativen Aspekt betrachtet, wonach ein breites Bildungsangebot Nutzen für handlungspraktische Umsetzungsmöglichkeiten bringt: „Das war meine Erwartungshaltung, dass ich einfach viele neue Dinge lerne, die ich auch anwenden kann“ (Tanja Kaminski, P3). Wissensangebote können pädagogische Bedeutungshorizonte verändern, wenn sie mit aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, wie sie in Lehr-Lernkontexten dargestellt sind, ins Verhältnis gesetzt werden. Somit steht die Aktualisierung von beruflichem Wissen hinsichtlich, bis dato unbekannter, Wissensbestände im Vordergrund: „und hab´ mir da so erwartet, dass ich neue Sachen erfahre, dass ich wieder up to date bin“ (Waltraud Rauter, P3). Neugierige Teilnehmer\*innen suchen nach neuen Bildungsangeboten. Der Prozess einer möglichen Wissenserweiterung kann auch als ein Auf-sich-zukommen-Lassen von bisher Unbekanntem beschrieben werden, sozusagen als ein Einlassen auf bislang unbekannte Bedeutungszusammenhänge: „ich wollte mich einfach ein bisschen wieder inspirieren lassen, was es Neues gibt, das ist bei mir immer eine Herausforderung, ich brauch immer ein bisschen eine Herausforderung und etwas Neues, um meine Arbeit gut zu machen und im sportlichen Bereich hab´ ich schon länger nichts gemacht“ (Karoline Thiessen, P3). Ein Beweggrund für die neugierige Suche ist das Interesse an sportlichen Themen: „hab´ mich, glaub ich im Vorfeld

auch nicht viel informiert um ehrlich zu sein, hab´ mir gedacht, Sport mach ich gern, das wird schon passen“ (Marian Reichert, P3). Vergleichbar ist diese Haltung mit einem Kinobesuch, der ohne vorherige interessensgeleitete Filmauswahl, mit einem Sich-überraschen-Lassen einhergeht. Eine konkrete, zielgerichtete Suche nach Antworten auf offene Fragen, die sich aus pädagogisch problematischen Handlungsbezügen ergeben, steht nicht im Fokus. Vielmehr bestimmt eine abwartende, neugierig suchende Haltung eine Teilnahmebegründung von Pädagog\*innen: „schauen wir, was es Neues gibt“ (Kirstin Dengler, P3); „ob man nicht irgendetwas Neues einmal erfährt“ (Hera Birnbauer, P3); „es war eher so ein Wunsch von mir, dass ich mich aufs Nächste freue, was wird noch kommen, was wird noch kommen und das ist auch erfüllt worden. Ich habe es als Bereicherung empfunden, als große Bereicherung“ (Patricia Kier, P3). Die Erwartung, Neues kennen zu lernen, ist nicht an Dozierende oder an konkrete Lernaufgaben gebunden. Es erinnert eher an ein Zusammentragen zufälliger Informationen: „weil ich versuch immer, dass ich mir von irgendwem was mitnehm“ (Eva Birkner, P4); „und ich immer, ja ich hab´ mir wirklich immer was mitgenommen“ (Eva Birkner, P6). Neugieriges Verhalten wird auch mit Skepsis dem neuen, unbekanntem Bildungsangebot gegenüber begleitet: „Also so bin ich schon einmal dorthin gegangen und hab´ mir gedacht, OK, was wird das jetzt?“ (Eva Birkner, P2). Die neugierige Suche nach neuen Bildungsangeboten verbindet Teilnehmer\*innen mit der Zielvorstellung, den pädagogischen Horizont und die professionelle Orientierung zu verändern: „habe ich eigentlich immer etwas gesucht, was für mich, mich irgendwo weiterbringt, ich bin nicht der Lehrer, der das Buch aufschlägt“ (Waltraud Rauter, P7); „Ich, immer auf der Suche nach neuen Ideen, weil ich halt ein Mensch bin, der erstens wissbegierig ist, zweitens immer mehr will, Perfektionismus, eine gewisse Unzufriedenheit da war“ (Diana Rosenberg, P4). Abbildung 30 stellt Merkmale der *Figur Neugierige Suche* und die Facette Erwartungen hinsichtlich neuer Bildungsangebote grafisch dar.

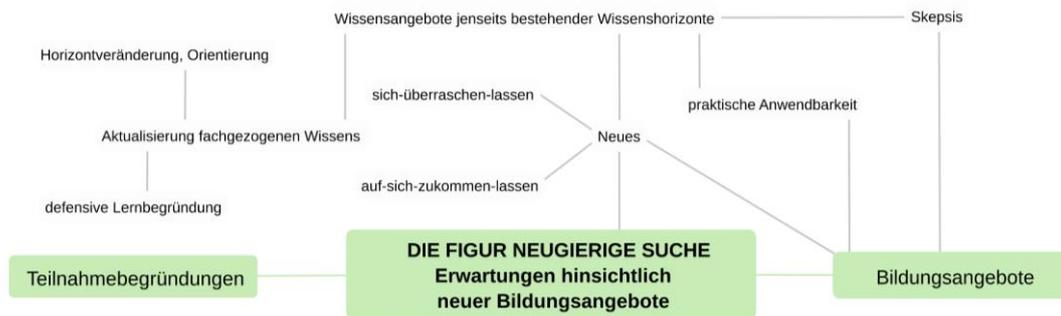


Abbildung 30: Merkmale der *Figur Neugierige Suche* und die Facette Erwartungen hinsichtlich neuer Bildungsangebote (eigene Darstellung)

### 6.2.5 Die Teilnahmebegründungen in der *Figur Körperliche Aktivität ...*



Tanja Kaminski ist eine Sportlerin: „Ich bin ja selber Turnerin“ (Tanja Kaminski, P7), Bewegung und Sport haben für sie große Bedeutung. Dies zeigt sich sowohl hinsichtlich ihrer eigenen körperlichen Bedürfnisse: „selber etwas zu tun und das ist bei sportlichen Veranstaltungen immer ideal“ (Tanja Kaminski, P3), als auch in Hinblick auf ihre Vermittlungsfähigkeit: „So hab´ ich es gelernt und so lerne ich es dir“ (Tanja Kaminski, P9).

Bewegungs- und sportorientierte Weiterbildungen stehen mit körperlichen Aktivitäten in zweierlei Hinsicht in Zusammenhang: Zum einen werden sportbezogene Handlungen in theoretischen Bildungsangeboten unterrichtstransferbezogen berücksichtigt, zum anderen stehen körperliche Handlungen von Teilnehmer\*innen im Zentrum von Lehr-Lernkontexten. GUGUTZER (2017, S. 303) bringt Sport mit sozialen Handlungsfeldern in Verbindung. Lernende sind immer in ihre Lebenswelt und ihre Leiblichkeit eingebunden. Zugänge zur Welt stehen in Verbindung mit Denken und Körperlichkeit, Lernen ist mit leibbezogenen Erfahrungen verwoben (FAULSTICH, 2013, S. 144). Mit der körperlichen Situiertheit eines lernenden Subjekts ist bei intentionalen Lernhandlungen auch das

Körperliche in Form von Bewegungen oder Haltungen involviert (HOLZKAMP, 1995, S. 256). Die Grenzen eigener Handlungsfähigkeiten werden durch die Leiblichkeit erfahrbar, wodurch sich etwaige Lerninteressen entwickeln können (HOLM, 2018, S. 113). FAULSTICH (2013, S. 150f) sieht die Bedeutsamkeit von Körperlichkeit, bezogen auf das Lernen, auch in einem zeitlichen Kontext: zum einen vergangenheitsorientiert, hinsichtlich im Gedächtnis gespeicherter Erfahrungen (womit der Körper zu einer Voraussetzung für neues Lernen wird), und zum anderen zukunftsorientiert, weil neue Aneignungen künftig möglich sind. Durch die unaufhebbare Körperlichkeit ergeben sich im Lernhandeln Verfügungsgrenzen, Behinderungen und Widerständigkeiten, die unter Berücksichtigung des Wollens und Fühlens verstehbar werden. Diese wiederum gehören zu den Prämissen für begründete Lernhandlungen, mit denen sich lernende Subjekte im besten Fall optimal arrangieren und Behinderungen reduzieren (HOLZKAMP, 1995, S. 257).

Keine der bisher entwickelten Begründungsfiguren kann leibungebunden betrachtet werden. Jedoch steht bei der *Figur Körperliche Aktivität* das eigene körperliche Tun im Kontext von Bewegungsbedürfnissen und Bewegungserfahrungen im Fokus.

### **Die Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität***

Die *Figur Körperliche Aktivität* ist charakterisiert durch Bewegungsbedürfnisse und Bewegungserfahrungen, die mit Vermittlungsprozessen in Zusammenhang stehen. Teilnehmer\*innen befriedigen in bewegungsbezogenen Weiterbildungen ihr Bewegungsbedürfnis. Diesbezügliche Begründungszusammenhänge gliedern sich in mehr oder weniger präzisen Bedürfnisaspektierungen hinsichtlich ihrer motorischen Aktivitäten. So werden Verbesserungen des motorischen Eigenkönnens ebenso in den Mittelpunkt gerückt, wie auch Begründungen hinsichtlich des psychosozialen und physischen Wohlbefindens oder gesundheitliche Aspekte. Beruflichen Belastungen wird Bewegung kompensatorisch gegenübergestellt, motorische Aktivitäten schaffen einen Ausgleich zum beruflich anstrengenden Alltag. Pädagog\*innen erleben körperliche Ertüchtigungen sowohl anstrengend als auch freudvoll, Bewegungsaufforderungen erleichtern das Annehmen von Bildungsangeboten. So werden etwa sitzende Seminarteilnahmen mit passivem Konsumieren in Verbindung gebracht und Bewegungsanreize mit Aktivität und Mobilität. Das soziale Erleben von Bewegung im Rahmen der Teilnehmer\*innengruppe wird

positiv erlebt, wenn ein gemeinsames Lösen von gestellten Bewegungsaufgaben damit verbunden ist. Es wird aber auch herausfordernd betrachtet, wenn etwa unterschiedliche Leistungsniveaus zum Ausdruck kommen.

Pädagog\*innen sammeln in Weiterbildungen Bewegungserfahrungen und setzen diese für unterrichtliche Vermittlungsprozesse ein, um gemeinsame Bewegungserlebnisse mit Schüler\*innen zu ermöglichen. Motorische Erfahrungen stehen in Zusammenhang mit körperlichen Aktivitäten und Wahrnehmungen. In der *Figur Körperliche Aktivität* wird auch das Erproben methodischer Vermittlungswege deutlich, wenn von Teilnehmer\*innen eigene Grenzen mutig ausgelotet und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von Bildungsangeboten überprüft werden. Somit werden nicht nur eigene Bewegungshorizonte<sup>21</sup> (und deren Begrenzungen) eingeschätzt und verändert, sondern auch jene von Schüler\*innen. Dies ist für den Vermittlungsprozess insofern von Bedeutung, als damit motorische, psychische und soziale Zumutbarkeiten in Verbindung stehen. Bewegungserfahrungen erweitern pädagogische Handlungsoptionen von Lehrer\*innen. Bei Weiterbildungen stehen deshalb methodische und unterrichtspraktische Bedeutungszusammenhänge im Fokus der Interessen von Teilnehmer\*innen. Sie erkennen in eigenen motorischen Erfahrungen eine Voraussetzung für gemeinsame Bewegungserlebnisse mit Schüler\*innen. Diese Erlebnisse werden beim Demonstrieren neuer Bewegungsaufgaben und bei aktiven Beteiligungen am Unterrichtsgeschehen deutlich. Pädagog\*innen demonstrieren Bewegungshandlungen im unterrichtlichen Kontext, weil sie damit sowohl eine Vorbildwirkung als auch die Möglichkeit der Angstreduzierung bzw. -vermeidung bei Kindern verbinden. Der erworbene Bewegungsschatz gilt somit als ein Reservoir für Vermittlungshandlungen, damit gemeinsame Bewegungserlebnisse von Lehrer\*innen und Schüler\*innen möglich sind. Abbildung 31 zeigt in grafischer Darstellung Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität*.

---

<sup>21</sup> Unter Bewegungshorizonten werden in diesem Kontext zumutbare motorische Betätigungsfelder verstanden

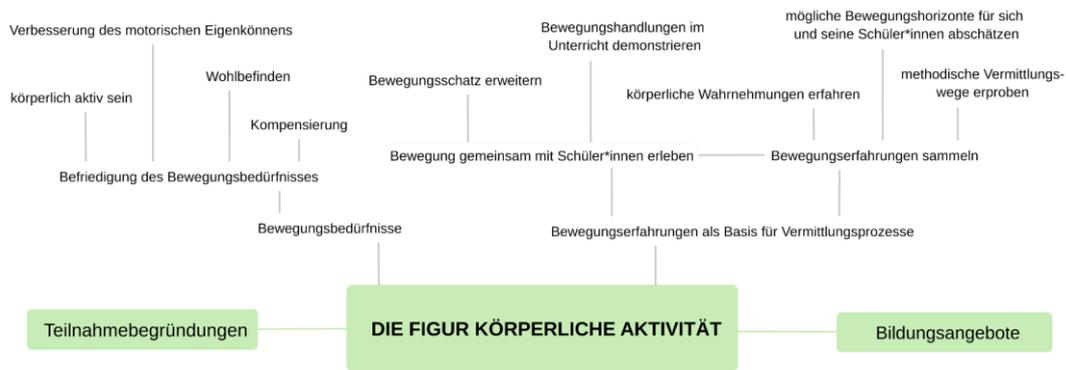
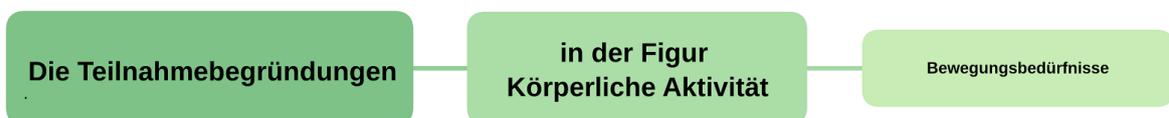


Abbildung 31: Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* (eigene Darstellung)

In den Kapiteln 6.2.5.1 und 6.2.5.2 erfolgt die rekonstruktive Darstellung der *Figur Körperliche Aktivität*. Differenziert wird zwischen Bewegungsbedürfnissen und Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse.

### 6.2.5.1 ... und die Facette Bewegungsbedürfnisse



Die Entwicklungen motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten verändern je eigene Bedeutungshorizonte in einem physiologischen Kontext: „Das Eislaufen war für mich eine Riesenbereicherung, war wirklich eine sehr nette Vortragende, die mich da ganz schön ein Stück weitergebracht hat und mich mit dem Eis vertraut gemacht hat, weil ich es vorher nicht so gekonnt hab“ (Tanja Kaminski, P3). Die Befindlichkeit hinsichtlich des eigenen körperlichen Wohlbefindens und der Bezug zur eigenen Körperlichkeit stehen im Vordergrund: „dass ich mich selber verbessere im Sport“ (Ute Szabo, P3). Gesundheitliche Aspekte erscheinen wichtiger als unterrichtspraktische Lehrbezüge: „wenn ich Sport mache, auf meinen Körper achte, oder ein anderes Seminar, das ich im Sommer mache, da geht es um die eigene Stimme, wo man einfach auf die Gesundheit jetzt achten möchte, jetzt nicht nur gezielt Lehr- oder Lerninhalte für den Unterricht, sondern dass man sich selber als Mensch auch etwas Gutes tut“ (Patricia Kier, P19). Die körperlichen Ertüchtigungen werden freudvoll erlebt, sie stehen in Verbindung mit physisch anstrengenden Aktivitäten:

„weil ich das Gefühl gehabt habe, heute hab´ ich so richtig etwas getan, weil am nächsten Tag hab´ ich, glaub ich, jeden Muskel gespürt und auch Muskeln, wo ich mir denke, die hast du schon lange nicht angespannt, weil es für den ganzen Körper ziemlich anstrengend war, und trotzdem hat es mir einen Spaß gemacht, das war lustbetont“ (Hera Birnbauer, P28). Die Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses steht im Zentrum, Rückschlüsse auf das eigene körperliche Befinden werden durch das Übungsangebot der Weiterbildung möglich. Ein positiver Bezug zwischen der inhaltlichen Ausrichtung und der Auswirkung auf die eigene Körperlichkeit wird hergestellt. Die Bewegungsangebote schaffen Bewegungsreize, die sich positiv auswirken und zu körperlichem Wohlbefinden führen: „der Bewegungskoch hat ja auch für mich auch was gebracht, nicht nur für den Unterricht [...] meine Interessen waren da auch dabei. Das Klettern z. B. war ganz toll, das hat mir voll gut gefallen. Ich hab´ es schon einmal gemacht und eben speziell auch für meinen Rücken, weil ja die Rückenmuskulatur gestärkt wird“ (Waltraud Rauter, P17). Die Bedeutung des Bewegungsbedürfnisses zeigt sich in der Darstellung eines negativen Gegenhorizonts: Weiterbildungen, die hauptsächlich mit Sitzen und Passivität assoziiert werden, sind weniger beliebt als solche, die mit körperlichen Aktivitäten in Verbindung gebracht werden. Bewegungsanforderungen erleichtern das Annehmen von Bildungsangeboten: „beim Bewegungskoch, das war schon sehr angenehm, dass man nicht zwei Tage hintereinander nur gesessen ist und aufnehmen, aufnehmen, aufnehmen hat müssen, sondern dass wir da auch was getan haben, ja, und da bleibt ja auch mehr hängen“ (Eva Birkner, P4). In Phasen beruflicher Belastung wird nach körperlicher Kompensierung gesucht, die in bewegungsorientierten Weiterbildungen gefunden wird: „das ist dann alles einfach ein bisschen viel geworden [...]. Und da war einfach erstens der Ausgleich, der eigene Ausgleich, also der körperliche Ausgleich“ (Patricia Kier, P23). Im Fokus erscheint das Bedürfnis nach körperlicher Aktivität. Nicht das Verlangen nach spezifischen Sportarten, sondern körperliche Betätigungen im Allgemeinen und der Wunsch, sich aktiv körperlich zu beteiligen, sind bedeutend: „selber etwas zu tun und das ist bei sportlichen Veranstaltungen immer ideal“ (Tanja Kaminski, P3); „Am liebsten war es uns natürlich, wenn wir im Turnsaal waren und gleich aktiv etwas gemacht haben“ (Patricia Kier, P4). Pädagog\*innen stillen ihren Bewegungsdrang, auch wenn Aktivitäten vor der Teilnehmer\*innengruppe mit weniger positiven

Assoziationen erlebt werden. Bewegungsfertigkeiten zu demonstrieren, die andere Gruppenmitglieder nicht oder weniger beherrschen, ist mit Überwindung verbunden. Die Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses in der gegebenen sozialen Rahmung wird als einschränkend wahrgenommen: „Das war genauso wie diese Zirkusstunde mit dem Trapez, da sind dann auch nur die, wie hat die eine geheißen, die Marietta [Name der Kollegin anonymisiert, Anm. des Autors] und ich ans Trapez gegangen und das war auch irgendwie, aber dann denk ich mir, wieso soll ich das jetzt nicht, jetzt hab´ ich die Möglichkeit es auszuprobieren und wann bin ich das letzte Mal einen Salto gesprungen? Mit 25, und jetzt könnte ich es wieder machen, der sichert mich eh. Aber in der Gruppe ist das unangenehm, also ich kann da jetzt gut Schüler verstehen, die da oft mehr können und sich das dann nicht zeigen trauen. Oder für die anderen ist das dann wieder: Ja, die hat es wieder notwendig, macht das, ist schon irgendwie unangenehm“ (Kerstin Bluhm, P52). Abbildung 32 zeigt in grafischer Darstellung Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungsbedürfnisse.



Abbildung 32: Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungsbedürfnisse (eigene Darstellung)

### 6.2.5.2 ... und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse



#### Körperliche Wahrnehmungen

Bewegungserfahrungen sind Voraussetzung für die Aneignung spezifischer Bewegungsfertigkeiten und bleiben im Erlebnis- und Erfahrungshorizont zeitlich überdauernd bedeutsam: „aber im Grunde genommen ist es das ja, was ich erspüre, fühle, selber mache, das bleibt in Erinnerung. Und das ist auch das, was ich mir merke und weiß, aha, da hab´ ich etwas gemacht“ (Marian Reichert, P84). Körperlich aktive Teilnehmer\*innen, die ihre motorischen Erfahrungen für Vermittlungsprozesse nutzen, erkennen ihren Pool an Bewegungserfahrungen und den damit verbundenen physischen Wahrnehmungen. Er bereichert die Handlungsmöglichkeiten für bewegungsspezifische Vermittlungstätigkeiten: „dass ich neue Übungen kennen lerne, dass ich mich mit meinem Körper auch darauf einstellen kann, weil alles was man selbst erfährt und verinnerlicht, kann man viel besser jemand anderen beibringen“ (Karoline Thiessen, P3). Das Kennenlernen verschiedener neuer Bewegungsfertigkeiten erweitert den Horizont der Bewegungserfahrung: „es gab viele Aha-Erlebnisse, ich hab´ viel ausprobiert. Also, das war auch für mich sehr wichtig. Bei den Kindern eben auch diese Aha-Effekte, das haben wir noch nicht gesehen oder das ist ganz was Tolles mit dem Einrad, das haben wir probiert“ (Kirstin Dengler, P16). Einst erworbene Fertigkeiten stehen in Bezug zu erlebten körperlichen Wahrnehmungen, sodass der Prozess des Erwerbens mit sensomotorischen Empfindungen auch in historischer Hinsicht Bedeutung erlangt, weil schmerzhaft Erfahrungen an motorische Lernprozesse erinnern: „weil viele Dinge, die ich selber kann, da kann ich sagen, OK, da hat es mich, da kann ich mich erinnern, da hat es mich da und da auf die Nase gehaut und das weiß ich noch selber, das hab´ ich selber gelernt“ (Kerstin Bluhm, P63). Abbildung 33 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und

die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf körperliche Wahrnehmungen grafisch dar.

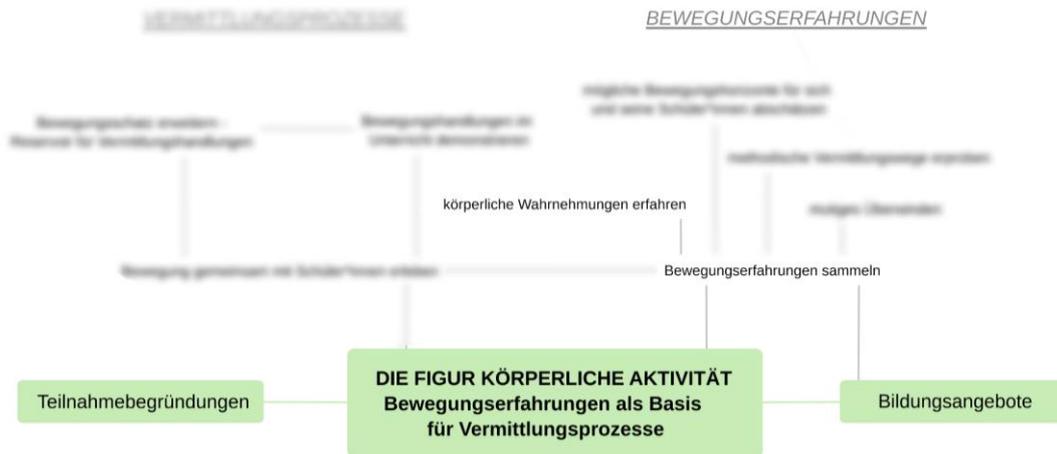


Abbildung 33: Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf körperliche Wahrnehmungen (eigene Darstellung)

### Methodische Vermittlungswege erproben

Teilnehmer\*innen sammeln Bewegungserfahrungen, damit sie mögliche Vermittlungs- und Lernwege selbst erproben können. Im Rahmen der Weiterbildungen erkennen sie Zergliederungsmöglichkeiten komplexer Bewegungen. Sie beobachten Bewegungsabschnitte und trennen diese analytisch, damit isoliertes Üben möglich wird. Die eigenen motorischen Erfahrungen begleiten Überlegungen hinsichtlich eines sinnbezogenen Verständnisses für das Aufgliedern spezifischer Bewegungshandlungen: „wenn ich jetzt eine Jongliereinheit habe, dann möchte ich schon, also was kann ich alles machen, um zu diesem Jonglierendergebnis zu kommen. Wie muss ich das zerlegen, was kann ich da für Übungen, da muss ich ja viele Sachen vorher üben, das war mir ja gar nicht so bewusst. Und so, welche motorischen Sachen muss ich zuerst üben, damit ich überhaupt das Jonglieren machen kann, oder welche motorischen Fertigkeiten brauch ich“ (Kerstin Bluhm, P65). Die praktischen motorischen Erfahrungen ermöglichen Einblicke in das Bewegungslernen und in etwaige Schwierigkeiten, die damit in Zusammenhang stehen können. Lehrer\*innen, die ihre Bewegungserfahrung für methodische Vermittlungswege erproben, verlangen in Weiterbildungen nach methodischen

Bedeutungszusammenhängen für die Verwendung in unterrichtlichen Handlungsfeldern: „Und die will ich auch lernen, diese Sequenzen, weil ich kann mich auch nicht, wenn ich jetzt eine Stunde Snakeboard hab, dann kann ich mich nicht hinstellen und gleich fahren damit, sondern dann will ich das langsam aufgebaut haben, damit ich weiß, wie bau ich das mit Schülern auf, die können es dann eh schneller als ich“ (Kerstin Bluhm, P63). Erworbene Bewegungserfahrungen und Variationsideen für unterschiedliche äußere Bedingungen erweitern den pädagogischen Handlungshorizont. Sie eröffnen Spielräume für standortspezifische Adaptierungsmöglichkeiten: „Und als wir in diesem Klettergarten klettern waren, und dass man diesen Klettergarten ein bisschen da in diesen Turnsaal hineinbringt, das hab´ ich mir z. B. nicht vorstellen können und das war dann für mich so aha, ich kann das eigentlich adaptieren, das Bouldern, dass man das mit verschiedensten Geräten oder mit den Bändern, dass man nur mit dem Fuß steigen darf oder nur mit den Händen anhalten und das Kräftigen von der Armmuskulatur, also das war für mich so ein Aha-Effekt“ (Kirstin Dengler, P16). Wenn mit Bewegungslernen ein Literaturstudium verbunden ist, eröffnet sich hier ein negativer Gegenhorizont. Etwas selbst auszuprobieren, wird einem anstrengenden theoretischen Aneignungsprozess hinsichtlich des Erarbeitens von Spielanleitungen gegenübergestellt und bevorzugt: „man kann sich Bücher kaufen, wo diese Spiele auch drinnen sind und beschrieben sind, aber wer macht sich dann wirklich die Mühe und die Zeit [betont, Anm. des Autors] und kann es sich dann tatsächlich vorstellen, wie die Spiele ablaufen, als wenn ich selber spiele“ (Tanja Kaminski, P3). Abbildung 34 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf die Erprobung methodischer Vermittlungswege grafisch dar.

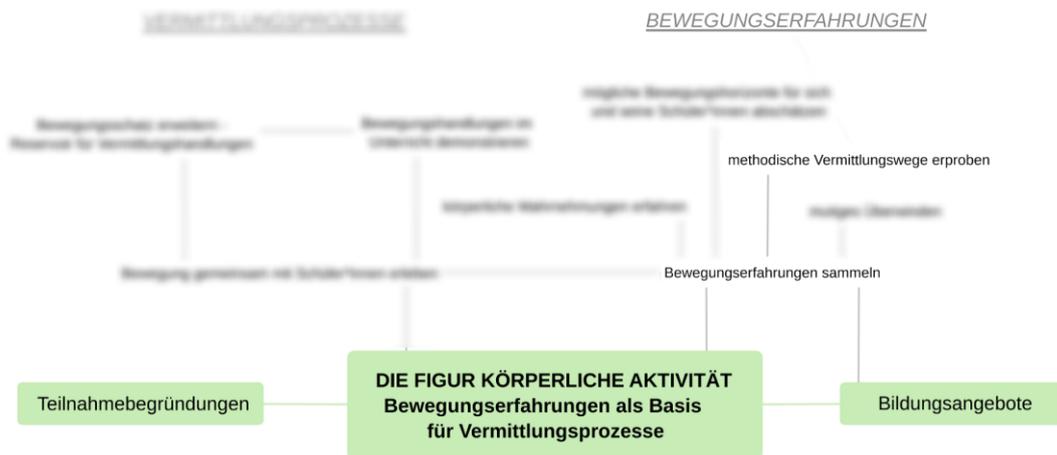


Abbildung 34: Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf die Erprobung methodischer Vermittlungswege (eigene Darstellung)

### Mutiges Überwinden

Für Bewegungserfahrungen, die außerhalb eines gewohnten Sicherheitsgefühls gewonnen werden, bedarf es einer mutigen Überwindung. Die Weiterbildungsangebote schaffen für Lehrer\*innen in den Lehr-Lernkontexten motorische und psychische Herausforderungen. Sie werden deshalb angenommen, weil hier ähnliche Situationen erlebt und vorweggenommen werden, wie sie später auch die eigenen Schüler\*innen erfahren können. Die Demonstration von anspruchsvollen Bewegungsfertigkeiten im Unterricht reduziert Ängste bei Kindern und hebt Pädagog\*innen als Vorbilder hervor: „das mit dieser Gletscherspalte, aber da muss man das zuerst wirklich selber erleben, weil sonst hätte ich mich das nicht getraut. Oder jetzt mit dem Salto, dass man das auch mit den Kindern, man muss ja nicht vorzeigen, ich habe es ihnen vorgezeigt, es nimmt ihnen dann vielleicht manchmal auch die Ängste. Ich hab´ sehr viele ängstliche Kinder in der Klasse und wenn ich mir da sicher bin, dann spüren das auch die Kinder, sehr wohl auch in Turnen bei verschiedenen Geräten“ (Kirstin Dengler, P16). Neu gewonnene Bewegungserfahrungen verändern auch je eigene Bewegungshorizonte, sozusagen zumutbare motorische Betätigungsfelder. Die Abschätzung, welche Bewegungsformen überhaupt möglich sind, erfolgt durch mutiges Versuchen und Erproben. Dadurch können motorische und mentale Grenzen überwunden und neue Bewegungshorizonte erahnt bzw. erfahren werden: „dass ich die Dinge einfach ausprobieren möchte, auch wenn man sich nicht gleich traut und nicht vorzeitig schon urteilen



nachdem ich das bei ihm dann erfolgreich gemacht hab, hab´ ich mir dann gedacht, so, kommt her Kinder, ich weiß, wie es geht. Und hab´ ihnen das wirklich beibringen können und nicht nur einfach, schick die Kinder aufs Eis, sie werden es schon lernen“ (Tanja Kaminski, P9). Bewegungshorizonte werden nicht erweitert, wenn damit Befürchtungen in Bezug auf negative gesundheitliche Auswirkungen verbunden sind. Das Gefühl, mit dem Erlernen von Bewegungsfertigkeiten könnten schmerzhaft Erfahrungen verbunden sein, behindert eine motorische Weiterentwicklung. Diese Einschränkung wirkt sich auch auf die bewegungsorientierten Vermittlungsprozesse aus. Schätzt der\*die Teilnehmer\*in Bewegungsangebote für sich selbst als bedenklich ein, werden diese auch für Schüler\*innen als ungeeignet eingestuft und nicht in Vermittlungsprozesse aufgenommen: „das war das mit dem Trampolin, wo wir Salto und so gemacht haben. Das hab´ ich deswegen nicht gemacht, weil ich bei diesen Drehbewegungen mit dem Schwindel Probleme hab, wahrscheinlich ist das eher die Angst wegen dem Tinnitus, ich mach ja auch keine Rolle mehr vor, weil ich hab´ vor zwei oder drei Jahren eine Rolle vorgemacht und dann hab´ ich den ganzen Vormittag Kopfweh gehabt, eigentlich mit der Halswirbelsäule Probleme, ich könnte es, aber ich mach es lieber nicht mehr vor, und da hab´ ich selber ein bisschen Spundus gehabt wegen der Drehbewegung, nicht dass ich es nicht zusammenbringe, und das ist auch eher nicht meines. Das würde ich auch mit Kindern nicht machen, wir haben nicht einmal ein Trampolin“ (Hera Birnbauer, P42). Abbildung 36 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf die Abschätzung möglicher Bewegungshorizonte grafisch dar.

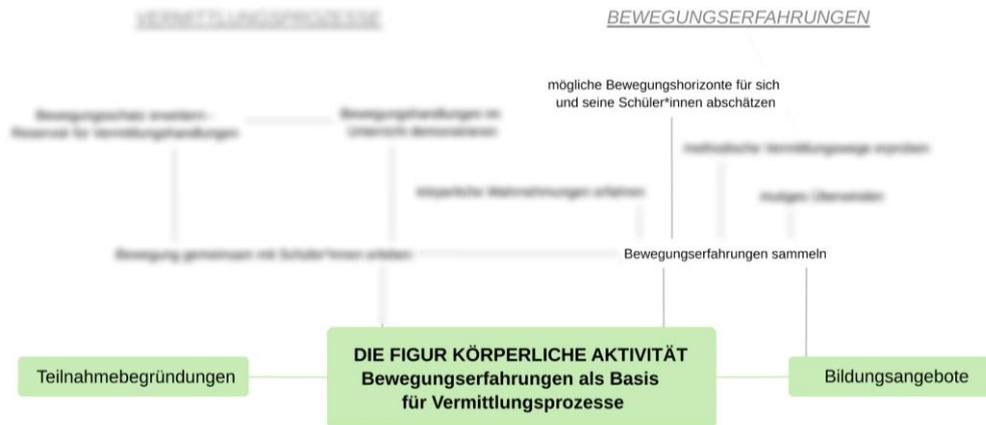


Abbildung 36: Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf die Abschätzung möglicher Bewegungshorizonte (eigene Darstellung)

### Bewegung gemeinsam mit Schüler\*innen erleben

Lehrer\*innen bewegen sich gemeinsam mit ihren Schüler\*innen. Im Zentrum steht nicht eine streng korrekt ausgeführte Bewegungshandlung, sondern ein freudvoller Interaktionsprozess: „heute im Turnsaal, spontan haben wir nur Handstände und Räder gemacht und die Kinder waren total begeistert und die Buben haben das dann auch ausprobiert, die sonst nur Fußball spielen wollen und cool sein, aber weil das einfach lustig war und die Frau Lehrerin macht das auch mit und alle haben das dann probiert, und ob mir das dann gelingt oder nicht, ist überhaupt nicht wichtig, war auch für die Kinder nicht wichtig“ (Kerstin Bluhm, P6). Im Rahmen unterrichtlicher Interaktionsprozesse demonstrierten Pädagog\*innen motorische Fertigkeiten auf Grundlage gesammelter Bewegungserfahrungen. Das Vorzeigen von Bewegungsfertigkeiten setzt spezifische körperliche Fähigkeiten voraus, die in herausfordernden pädagogischen Situationen mobilisiert werden können: „einmal hat ein Erstklassenkind zu mir gesagt: Du kannst eh keinen Purzelbaum mehr. Na sicher, hab´ ich gesagt und zeig ihn vor. Das Kind hat gesagt: Ich hab´ geglaubt, in deinem Alter kann man das nicht mehr“ (Kerstin Bluhm, P6). Die Teilnehmer\*innen nutzen ihre konditionellen Fähigkeiten, um gemeinsame Bewegungserlebnisse mit ihren Schüler\*innen, abseits von Fertigkeitsvermittlungen, zu ermöglichen: „Ich gehe auch laufen mit meinen, da bin ich die Einzige, das macht sonst niemand. Das mögen sie aber ganz gerne“ (Hera Birnbauer, P78). Sie erweitern ihren Bewegungsschatz durch Bewegungserfahrungen und schaffen damit ein Reservoir

für pädagogische Vermittlungsprozesse, das bei Bedarf herangezogen wird: „dass ich neue Dinge dazulerne, die ich anwenden kann und in das Bewegungsspektrum aufnehme, in das eigene und in das, was ich den Kindern weitergebe oder anbiete“ (Tanja Kaminski, P53). Neue motorische Erfahrungsdimensionen bereichern das professionelle Handlungsrepertoire. Sie werden in künftigen pädagogischen Situationen selektiv miteinbezogen: „weil ich einfach die Dinge, die ich selbst erlebt habe, besser merk und selbst entscheiden kann, was finde ich gut und was finde ich nicht gut, um dann einfach auf diese Erfahrung zurückzugreifen“ (Patricia Kier, P3). Abbildung 37 stellt in einem Ausschnitt Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf gemeinsame Bewegungserlebnisse mit Schüler\*innen grafisch dar.

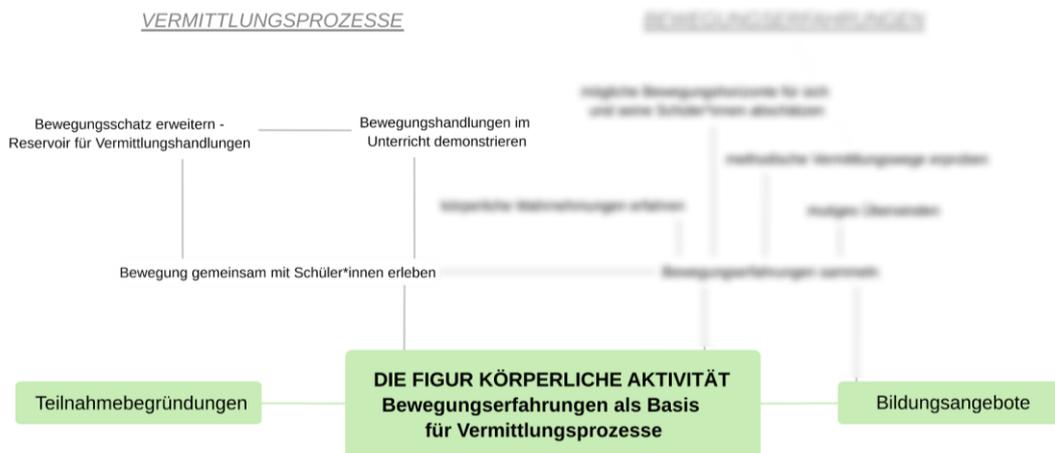


Abbildung 37: Merkmale der *Figur Körperliche Aktivität* und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf gemeinsame Bewegungserlebnisse mit Schüler\*innen (eigene Darstellung)

### Weiterbildungsteilnehmer\*innen sammeln Bewegungserfahrungen und nutzen diese für Vermittlungsprozesse

Pädagog\*innen nutzen ihre Bewegungserfahrung für bewegungsbezogene Vermittlungsprozesse. In den Weiterbildungsangeboten werden motorische Erfahrungen gesammelt, die Grundlage für gemeinsame Bewegungserlebnisse mit Schüler\*innen sein können. Diese Erfahrungen beinhalten die Erprobung methodischer Vermittlungswege, ebenso wie mutige Überwindungen motorischer Herausforderungen, körperliche Wahrnehmungen und das Abschätzen von



## 7 Schlussfolgerungen und Perspektiven

Primarstufenpädagog\*innen begegnen in bewegungsbezogenen Weiterbildungsprozessen hochschuldidaktisch organisierten Bildungsangeboten. Ihre Teilnahmebegründungen sind durch ihre je eigenen subjektiven Bedeutungshorizonte mit gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten vermittelt<sup>22</sup>. Sie lassen sich typischerweise mit Merkmalen des Lernens, des Wissensmanagements, der neugierigen Suche und der körperlichen Aktivität in Form von Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen rekonstruieren. Im Ergebnis können vier Begründungsfiguren mit jeweils typischen Begründungsmustern facettenorientiert dargestellt werden. Die vier Figuren stellen nur ein vorläufiges Ende im rekonstruktiven Auswertungsprozess in Bezug auf Teilnahme- und Lernbegründungen dar; eine ergänzende Differenzierung bzw. die Entwicklung weiterer Figuren, wäre in künftigen Forschungsvorhaben möglich.

Lernende Zugänge werden in Weiterbildungen auf Grundlage von je eigenen Handlungsproblematiken möglich, wenn Lernproblematiken überwunden und individuelle Handlungsfähigkeiten erweitert werden. Expansive Lernhandlungen in Form von Selbst- und Weltverständigungen stellen verallgemeinerte Handlungsfähigkeit durch die Antizipation erhöhter Weltverfügung/Lebensqualität her. Damit wird das Ziel gesellschaftlicher Teilhabeerweiterung verfolgt. Individuelle und gesellschaftliche Interessen konkurrieren nicht miteinander. Somit kann sowohl die eigene Teilhabe als auch die Teilhabe anderer (z. B. der Schüler\*innen) verbessert werden. Der individuelle Nutzen (z. B. verbesserte Vermittlungsfähigkeit von Bewegungsfertigkeiten) fällt mit dem gesellschaftlichen Nutzen (z. B. bessere sportmotorische Lernerfolge von Schüler\*innen) positiv zusammen. Treffen somit je eigene Lernproblematiken auf Bildungsangebote, die je eigene lernende Gegenstandsannäherungen ermöglichen, kann von expansiven Lernhandlungen gesprochen werden. Für die Weiterbildungspraxis kann daraus abgeleitet werden, dass bei der Entwicklung von hochschuldidaktischen Konzepten stärker auf die je eigenen pädagogischen Handlungsirritationen und Lernproblematiken von

---

<sup>22</sup> Vgl. dazu auch die Ausführungen zu Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen von Künstler\*innen im Projekt d.art unter Punkt 3 Theoretischer Zugang (LUDWIG, 2021a)

Lehrer\*innen Bezug genommen werden sollte. Auch ein differenzierender Zugang zu Lernproblematiken, die vor oder während der Weiterbildung deutlich werden, könnte in Überlegungen zu neuen Konzeptionen einfließen. Es gilt, bereits entwickelte Formate wie forschendes Lernen, Methoden zur Fallarbeit oder Beratungskonzepte weiter zu entwickeln und diesbezügliche Weiterbildungsangebote für spezifische pädagogische Handlungsfelder zu schaffen.

Defensive Lernbegründungsmuster werden in den Ergebnissen vor allem dann deutlich, wenn Lernanforderungen von Dritten formuliert werden. Schulleiter\*innen und Kolleg\*innen transportieren Erwartungshaltungen an die Lehrer\*innen, erworbenes Wissen soll in der Schule multipliziert werden. Die Pädagog\*innen begegnen diesen ablehnend oder widerständig, wenn keine Lernproblematiken in unmittelbarer Verbindung dazu stehen. In diesem Zusammenhang wird der Umgang mit Wissen deutlich. Mit je eigenen Methoden managen Teilnehmer\*innen ihr Wissen im Sinne eines Aufnehmens, Verwaltens und Multiplizierens. Die Multiplikation von Wissen setzt neben fachlicher Expertise vor allem ein positives zwischenmenschliches Verhältnis voraus. Eine differenzierte Darstellung von Multiplikationsmerkmalen ist aufgrund des vorhandenen Datenmaterials nicht möglich. Deshalb ergeben sich in diesem Kontext neue Forschungsfragen, die im Anschluss an die dargestellten Ergebnisse multiplizierende Handlungen von Lehrer\*innen in den Fokus nehmen. Im Speziellen könnten sich diese vertiefend den Möglichkeiten und Grenzen innerschulischer Multiplizierungshandlungen widmen.

Auch Dozierende konfrontieren die Teilnehmer\*innen mit Lernanforderungen. Zur Verfügung gestellte (und auch von den Pädagog\*innen auf Basis der Anforderungen entwickelte) Lehrmaterialien werden gesammelt, um bei möglichen künftigen Handlungs- und Lernproblematiken herangezogen zu werden. Die Vermittlung der Bildungsangebote durch die Lehrenden hängt mit unterrichtlichen Transferantizipationen zusammen, wenn z. B. Lehrer\*innen Überlegungen hinsichtlich möglicher unterrichtspraktischer Umsetzungsversuche anstellen. Auch in diesem Kontext sind keine Handlungsproblematiken bzw. daraus ausgegliederte Lernproblematiken erkennbar. Es fehlen Diskrepanzerfahrungen, deshalb kann auch kein lernender Gegenstandsaufschluss erfolgen. Vielmehr zeigt sich die

defensive Lernhaltung in einem nach hinten aufgeschobenen Möglichkeitsraum des Lernens. Defensive Lernhandlungen zielen nicht auf gesellschaftliche Teilhabe, sondern auf die Überwindung primärer Handlungsproblematiken in der Schule bzw. Weiterbildung ab. Ob in späteren Zeiten, zur Überwindung von Lernproblematiken, die Lehrmaterialien tatsächlich herangezogen werden bzw. die unterrichtlichen Transferantizipationen genutzt werden, kann aufgrund des in dieser Hinsicht ungenügenden Datenmaterials nicht beantwortet werden. Auch hier bieten sich anschließende Forschungsperspektiven an, die das Sammeln und Verwenden von Lehrmaterialien sowie unterrichtliche Transferantizipationen und deren unterrichtspraktische Relevanz in spezifischen Kontexten in den Fokus nehmen. Es wäre von Interesse wie Teilnehmer\*innen mit gesammelten Materialien im Verlauf einer längeren Zeitspanne umgehen, und ob bzw. wie sie jemals für lernende Gegenstandsaufschlüsse herangezogen werden. Weiters könnte der Frage nachgegangen werden, ob unterrichtliche Transferantizipationen nur zur Überwindung primärer Handlungsproblematiken dienen oder zu späteren Zeiten doch in Lernhandlungen miteinbezogen werden.

Pädagog\*innen suchen in Weiterbildungen nach Differenzbildern und erfahren diese im kollegialen Austausch, im Streben nach sozialem Wohlbefinden und im Erwarten neuer Bildungsangebote. Sie erleben diese Differenz in der Auseinandersetzung mit neuen gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten. Der kommunikative Austausch mit Lehrer\*innen aus anderen Schulen trägt zur Ergänzung pädagogischen Alltagswissens bei und erweitert den Wissenshorizont in Bezug auf pädagogische Bedeutungsfelder. Die Teilnehmer\*innen suchen in Weiterbildungen nach menschlichen Begegnungen, die zu einer positiven Seminaratmosphäre beitragen. Positiv erlebte zwischenmenschliche Begegnungen mit anderen Pädagog\*innen sind bedeutend für ihr soziales Wohlbefinden. Sowohl der Austausch mit Kolleg\*innen als auch die Begegnungen mit bislang unbekanntem Bildungsangeboten stehen zunächst nicht mit dem Lösen von Lernproblematiken und dem Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe in Verbindung, sondern eher mit der Überwindung primärer Handlungsproblematiken. Inwiefern die identifizierten Differenzbilder zur Überwindung von Lernproblematiken beitragen, lässt sich mit dem vorhandenen Datenmaterial nicht beantworten. Auch hier eröffnen sich

Forschungsfelder, die sich mit Lernbegründungen von Weiterbildungsteilnehmer\*innen beschäftigen könnten. In diesem Zusammenhang wäre interessant zu fragen, inwiefern die in der Weiterbildung erfahrende Erweiterung des pädagogischen Wissenshorizonts für lernende Gegenstandsaufschlüsse in späteren Zeiten genutzt wird. In Bezug auf den kommunikativen kollegialen Austausch könnte etwa die Frage interessieren, wie dieser mit Handlungsirritationen in Zusammenhang steht und ob daraus Lernproblematiken ausgegliedert werden.

Körperliche Aktivitäten von Pädagog\*innen stellen ein wesentliches Merkmal im Rahmen ihrer Teilnahmebegründungen dar. Zum einen stehen je eigene Bewegungsbedürfnisse und deren Befriedigungen im Vordergrund, zum anderen tragen Bewegungserfahrungen zu jenem Bewegungsschatz bei, der als Basis für Vermittlungsprozesse bedeutend wird. Neben der gezielten (Weiter-)Entwicklung des motorischen Eigenkönnens, zählen der körperliche Ausgleich zu beruflichen Belastungen, das zwanglose Bewegen sowie das Streben nach körperlichem Wohlbefinden zu den wesentlichen Begründungssträngen. Für bewegungsorientierte Vermittlungsprozesse sammeln Lehrer\*innen in Weiterbildungen motorische Erfahrungen, damit sie Bewegungshandlungen im Unterricht demonstrieren und gemeinsame Bewegungserlebnisse mit ihren Schüler\*innen erfahren können. Bewegungserfahrungen werden gesammelt, wenn in Zusammenhang mit körperlichen Aktivitäten (neue) Vermittlungswege ausprobiert werden. So können zum einen je eigene Bewegungspotenziale erkannt und motorische Grenzen erahnt werden, zum anderen gilt diese Abschätzung auch für die Bewegungshorizonte von Schüler\*innen. Teilnehmer\*innen setzen sich mit unterschiedlichen Bewegungshandlungen auseinander und schätzen aufgrund der je eigenen motorischen Erfahrungen die Zumutbarkeit von Bewegungsaufgaben in Bezug auf sich selbst und ihre Schüler\*innen ein. In künftigen Forschungsvorhaben könnte in diesem Kontext interessieren, wie sich Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge in Bezug auf die eigenen Bewegungserfahrungen und den Zumutbarkeiten im unterrichtlichen Handeln verändern und welche Positionierungen und Orientierungen hier identifizierbar wären.

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit liegt in der Auseinandersetzung mit Teilnahme- und Lernbegründungen von Primarstufenlehrer\*innen in bewegungsorientierten

Weiterbildungen. Es wird jedenfalls nicht das Ziel verfolgt, Maßnahmen zu entwickeln, wie bildungspolitische Programme besser an Pädagog\*innen vermittelbar sind. Die differenzierte Darstellung von expansiven und defensiven Lernhandlungen soll nicht dazu führen, das Lernen von Weiterbildungsteilnehmer\*innen kategorial in ein positives oder negatives Licht zu rücken, wenn deren Lernbegründungen expansiv oder defensiv identifiziert werden. Je meine Lernhaltung kann aus guten Gründen eine expansive oder defensive sein, je nachdem, ob damit Lerngründe in Verbindung stehen, die in je meinem persönlichen Interesse liegen oder nicht.

In der Ergebnisdarstellung wird deutlich, dass *Teilnehmen* und *Lernen* einer differenzierten Betrachtung und Darstellung bedürfen. Teilnehmer\*innen können Lernende sein, sie können ihre Teilnahme aber auch anders begründen. Deshalb wären in diesem Kontext Forschungsfelder interessant, die sich hermeneutisch und/oder empirisch intensiver mit der Frage beschäftigen, wie sich Subjekte auf Weiterbildungen beziehen: Welche Bedeutungszusammenhänge sind mit Teilnehmen, Teilgeben, Teilhaben verbunden? Welche Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge wären mit Teilnehmenden, Teilgebenden, Teilhabenden in Weiterbildungsprozessen zu rekonstruieren? Welche Chancen und Perspektiven sind im Zuge derartiger Diskussionen für Bildungsprozesse von Pädagog\*innen verbunden?

Erwartungen von Teilnehmer\*innen in pädagogischen Weiterbildungsprozessen können im Spannungsfeld aktiver Selbst- und Weltverständigungsprozesse sowie fremdgesetzter Lernanforderungen betrachtet werden. Bildungsangebote treffen möglicherweise pädagogische Handlungs- und Lernproblematiken von Pädagog\*innen oder auch nicht. Dies lässt sich im hochschuldidaktischen Vorfeld von Weiterbildungen kaum bestimmen und vorwegnehmen. Ob im Sinne von Selbst- und Weltverständigungsprozessen tatsächlich gelernt wird oder ob eine Teilnahme anders begründet wird, ist letztlich eine stets aufs Neue zu klärende Frage und implizit Gegenstand in Diskursen, die sich mit Teilnahmebegründungen auseinandersetzen. In Professionalisierungsverläufen stehen professionelle Pädagog\*innen und deren Berufsfeldbezüge im Zentrum. Entsprechende Weiterbildungsformate, die subjektive Begründungsmuster unterschiedlicher Sinnhorizonte in den Fokus nehmen, können jedenfalls Lernprozesse begleiten und

zur Veränderung pädagogischer Handlungsspielräume sowie zur Erweiterung professioneller pädagogischer Horizonte beitragen. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit können für die Entwicklung künftiger teilnehmer\*innenorientierter Bildungsangebote herangezogen werden. Sie können auch zur Sensibilisierung von Dozierenden hinsichtlich möglicher Teilnahme- und Lernbegründungsmuster von teilnehmenden Pädagog\*innen beitragen.

## Literaturverzeichnis

- ALHEIT, P., & DAUSIEN, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 877–904). Wiesbaden: Springer VS.
- ANDREITZ, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann, & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 123–156). Münster: Waxmann.
- ARNOLD, R. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ASBRAND, B. (2011). Dokumentarische Methode. Abgerufen 20. November 2016, von [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand\\_dokumentarische\\_methode.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf)
- ASBRAND, B., & MARTENS, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- ASBRAND, B., & NOHL, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen* (S. 155–169). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- BAUER, J. (2010). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. München: Heyne.
- BEHR, F. B. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung: Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- BENNING, A., LIPOWSKY, F., HOLZÄPFEL, LA., & RINCKE, K. (2018). Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. Oder: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“- Befunde einer Befragung. *Pädagogik*, 70, Heft 10, 38–41.
- BGBL, 211/2013. (2013). RIS - BGBLA\_2013\_I\_211 - Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004. Abgerufen 11. Februar 2021, von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/l/2013/211>

- BOHNSACK, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, Heft 4, 550–570.
- BOHNSACK, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- BOHNSACK, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BOHNSACK, R., HOFFMANN, N. F., & NENTWIG-GESEMANN, I. (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9–50). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I., & NOHL, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- DAUSIEN, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- DECI, E., & RYAN, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, Heft 2, 223–238.
- FAULSTICH, P. (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Heft 2, 528–542.
- FAULSTICH, P. (2013). *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- FAULSTICH, P. (2014a). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: Transcript.
- FAULSTICH, P. (2014b). Lernen nach dem „spatial turn“. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther, & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 76–86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FAULSTICH, P. (2015). Lernende Subjekte in der erfahrungsbezogenen Lernforschung. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch*

- Subjektwissenschaft: Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis (S. 203–224). Frankfurt am Main: Bund-Verlag.
- FAULSTICH, P., & GRELL, P. (2003). Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus. Abgerufen 21. März 2021, von [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_01.pdf)
- FAULSTICH, P., & LUDWIG, J. (2004a). Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 10–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FAULSTICH, P., & LUDWIG, J. (2004b). Vorwort und Übersicht zu den Beiträgen. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 4–9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FAULSTICH, P., & BRACKER, R. (2015). Lernen – Kontext und Biografie. Empirische Zugänge. Bielefeld: Transcript.
- FLICK, U., KARDOFF, E. VON, & STEINKE, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FOUCAULT, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FRITZSCHE, B., SCHULER, S., & WITTMANN, G. (2019). Das berufliche Selbstverständnis von Multiplikator\*innen für den Mathematikunterricht an Grundschulen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 111, Heft 2, 170–186.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey.
- GEBHARD, U. (2005). Nachdenklichkeit und Sinn. Die Chance des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In A. Wellensiek, M. Welzel, & T. Nohl (Hrsg.), *Didaktik der Naturwissenschaften - quo vadis?* (S. 50–64). Berlin: Logos.
- GIDDENS, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft – Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1974). *Interaktion mit Sterbenden (erstmal erschienen 1968 unter dem Titel „Time for Dying“)*. Chicago: Aldine). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GRÄSEL, C., FUSSANGEL, K., & PARCHMANN, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, Heft 4, 545–561.

- GRELL, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- GUGUTZER, R. (2017). Sport. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge* (S. 303–317). Wiesbaden: Springer VS.
- GÜNTHER, S., & LUDWIG, J. (2015). Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- HABERZETH, E. (2017). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – Lernstrategien als Identitätsarbeit. *Hessische Bätter*, (3/2017), 234–245.  
<https://doi.org/10.3278/HBV1703W234>
- HACKL, B. (2000). *Systemisch denken – pädagogisch handeln?* Innsbruck.
- HAINSHINK, V., & STUMPNER, S. (2012). PädagogInnenbildung im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Fremdorientierung – Subjekt versus Struktur. *Erziehung und Unterricht*, 162, Heft 7-8, 620–629.
- HECKHAUSEN, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- HERZOG, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 408–432). Münster: Waxmann.
- HOLM, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., stark überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.
- HOLZKAMP, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie* (Studienausgabe). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- HOLZKAMP, K. (1990). Worauf bezieht sich das Begriffspaar »restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit«? *Forum Kritische Psychologie*, 26.
- HOLZKAMP, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- HOLZKAMP, K. (1996). Manuskripte zum Arbeitsprojekt „Lebensführung“. *Forum Kritische Psychologie*, 36.

- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U. (1975). Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1. Abgerufen 6. April 2019, von <https://www.kritischepsychologie.de/1975/grundlagen-der-psychologischen-motivationsforschung-1>
- HOPF, C. (2017). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- IOANNIDOU, A. (2009). Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung zum Lebenslangen Lernen. In C. Hof, J. Ludwig, & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27. - 29. September 2007 an der Universität Bremen* (S. 39–50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ITTNER, H. (2017). *Das Widerspenstige bändigen. Eine empirische Analyse zu den Begründungen von Lehrkräften beruflicher Schulen für ihr pädagogisches Handeln*. Potsdam.
- JOHANNMEYER, K., CRAMER, C., & DRAHMANN, M. (2019). Die Einschätzung der Teilnehmenden an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Vor- und Nachbefragung. In C. Cramer, K. Johannmeyer, & M. Drahmman (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 53–68). Stuttgart.
- KAHL, R. (2020). Zwischen Zeitknappheit und Profilierungserwartungen. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 40. <https://doi.org/10.25656/01:21326>
- KELLE, U., & KLUGE, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (003 Edition). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- KRAINER, K., & POSCH, P. (2010). Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 479–495). Münster: Waxmann.
- KRAINZ-DÜRR, M., & MESSNER, E. (2020). Auftrag Fort- und Weiterbildung – Pädagogische Hochschule als eigener Hochschultyp. In C. Schörg & C. Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher* (S. 191–200). Innsbruck: Studienverlag.

- KRAPP, A. (2004). Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 275–287). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KRICHEWSKY-WEGENER, L. (2020). *Lernen durch Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung. Eine empirische Untersuchung zum Lernpotenzial Internationaler Mobilität*. Wiesbaden: Springer VS.
- KRUSE, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim & Basel: Beltz.
- KUCKARTZ, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- KUNZ HEIM, D., & RINDLISBACHER, S. (2009). Die Verbreitung des Weiterlernens von Lehrpersonen. Effekte der Praxisgemeinschaft und des Kompetenzselbstkonzeptes. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31, Heft 2, 497–520.
- LAMNEK, S., & KRELL, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- LANGEMEYER, I., & SCHMID, S. (2017). Forschendes Lernen durch Mediengestaltung. Analysen zum expansiven Lernen. *Erziehungswissenschaft*, 28, Heft 55, 71–78.  
<https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.8>
- LIPOWSKY, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27, Heft 3, 346–360.
- LIPOWSKY, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- LIPOWSKY, F., & RZEJAK, D. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. Abgerufen 10. April 2019, von [https://www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user\\_upload/20190329\\_ifL\\_Fachtagung\\_Fortbildungsgualitaet\\_V5.pdf](https://www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/20190329_ifL_Fachtagung_Fortbildungsgualitaet_V5.pdf)
- LIPOWSKY, F., RZEJAK, D., & DORST, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63, Heft 12, 38–41.
- LOOS, P., & SCHÄFFER, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- LOSER, F., & TERHART, E. (1977). *Theorien des Lehrens*. Stuttgart.

- LUDWIG, J. (2000). *Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- LUDWIG, J. (2002). Kooperatives Wissensmanagement in Online-Netzen: Eine neue Angebotsoption für Weiterbildungseinrichtungen. In P. Faulstich & K. Wilbers (Hrsg.), *Wissensnetzwerke: Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region* (S. 5–20). Bielefeld: wbv.
- LUDWIG, J. (2004a). Bildung und expansives Lernen. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 40–53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LUDWIG, J. (2004b). Wissenstransfer: Verstehen in virtuellen Bildungsräumen. In D. M. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung* (S. 137–148). Wiesbaden: Springer VS.
- LUDWIG, J. (2012). Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung. In J. Ludwig (Hrsg.), *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik* (S. 18–42). Bielefeld: Bertelsmann.
- LUDWIG, J. (2015). Beratung vom Subjektstandpunkt. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft: Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 293–313). Frankfurt am Main: Bund-Verlag.
- LUDWIG, J. (2016). *Lernen über die Lebensspanne. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der early summer school im März 2016*. Schladming.
- LUDWIG, J. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., stark überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 257–274). Wiesbaden: Springer VS.
- LUDWIG, J. (2021a). d.art – Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende zur Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote in Ganztagschulen. Abgerufen 22. Juni 2021, von <https://www.ludwig-joachim.de/?p=19>
- LUDWIG, J. (2021b). Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik. In A. Hartmann, K. Kleinschmidt, & E. Schüler (Hrsg.), *Subjekte Kultureller Bildung Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance* (S. 37–54). München: kopaed.
- LUDWIG, J., & ITTNER, H. (2019). Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerischpädagogischen Handelns. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende: innovative Ansätze und Erkenntnisse. Band 2: Forschung* (S. 43–72). Wiesbaden: Springer VS.
- LUHMANN, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.

- MANNHEIM, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. *Wissenssoziologie*, 91–154.
- MANNHEIM, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MAYRING, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- MAYRING, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (10. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- MERETZ, S. (2012). *Die »Grundlegung der Psychologie« lesen: Einführung in das Standardwerk von Klaus Holzkamp*. Norderstedt: Books on Demand.
- MIKULA, R. (2009). Lernen in der Erwachsenenbildung: Theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Abgerufen 9. November 2016, von [http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv\\_artikel.php?mid=1519&aid=1522](http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=1519&aid=1522)
- MÜLLER, K. (2015). *Analphabetismus und Teilhabe: Warum erwachsene Analphabeten lesen und schreiben lernen*. Potsdam: Universitätsverlag.
- MUSIL, K. (2017). Lehrerfortbildungsformate und Nachhaltigkeit. *Pädagogische Horizonte*, 1, 63–82.
- NASSEHI, A. (2000). Demokratie auf der Datenautobahn. In H. Mandl & G. Reinmann (Hrsg.), *Wissensmanagement: Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements* (S. 99–113). München: Oldenbourg.
- NOHL, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.13>
- NOHL, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NÖ. (2017). Curriculum Bewegungscoach in der Volksschule (aktualisierte Version). Abgerufen 16. Februar 2021, von <https://www.ph-noe.ac.at/index.php?id=1201&nr=600>
- PRZYBORSKI, A., & WOHLRAB-SAHR, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg.
- RABACHER, G. (2020a). Lehrende verstehen Lernende: Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp. *R&E-*

- SOURCE*, (14). Abgerufen 10. Februar 2021, von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/925>
- RABACHER, G. (2020b). Von meiner Fort- und Weiterbildung erwarte ich ...: Ausgewählte Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung von Teilnahmebegründung, Motivation, Unterrichtstransfer, Kooperation und Wirksamkeit. *R&E-SOURCE*, (14). Abgerufen 12. Dezember 2020, von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/928>
- RECHNUNGSHOF, B. (2008). Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Bewegungserziehung an Schulen. Abgerufen 18. Juli 2015, von [http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2008/berichte/teilberichte/bund/bund\\_2008\\_09/Bund\\_2008\\_09\\_5.pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2008/berichte/teilberichte/bund/bund_2008_09/Bund_2008_09_5.pdf)
- REHFELDT, J. (2012). *Der gestaltete Lernkontext: Lernen im informellen betrieblichen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- REINMANN, G. (2009). Studententext Wissensmanagement. Abgerufen 15. August 2020, von <http://www.imb-uni-augsburg.de/mediennp-dagogik/aktuelles>
- REUSSER, K., & TREMP, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 26, Heft 1, 5–10.
- RICHTER, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245–260). Stuttgart: UTB.
- RICHTER, D., & PANT, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1*.
- RIHM, T. (2018). *Der Subjektstandpunkt als ergänzender Fokus in der Schulentwicklungsforschung*. Potsdam.
- SCHÄFFER, B. (2012). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 196–211). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- SCHÄFFTER, O. (1994a). Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 4–15.
- SCHÄFFTER, O. (1994b). Bewältigungen des vorzeitigen Ruhestandes – Anforderungen an die Weiterbildung. In BMBF (Hrsg.), *Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes – Anforderungen an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. 2. Werkstattgespräch vom 27. bis 28. Juni 1995 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde* (S. 9–16). Bonn.

- SCHELLENBACH-ZELL, J., & GRÄSEL, C. (2010). Strategien überdauernden Engagements von Lehrkräften in Schulinovationsprojekten. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 463–478). Münster: Waxmann.
- SCHMIDT-HERTHA, B., HABERZETH, E., & HILLMERT, S. (2020). Lebenslang lernen können – Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderungen für Bildung und Weiterbildung. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth, & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können* (S. 7–14). Bielefeld: wbv Media. Abgerufen o. D., von <https://doi.org/10.3278/6004776w>
- SCHREIBER-BARSCH, S. (2009). Bildungspolitische Strategien zur Dokumentation und Validierung Lebenslangen Lernens in Norwegen und Frankreich – richtungsweisende Ansätze im europäischen Raum? In C. Hof, J. Ludwig, & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27. - 29. September 2007 an der Universität Bremen* (S. 51–61). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHRÖDER, H. (1976). *Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung: Eine empirische Untersuchung zur Soziologie der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- SCHÜTZ, A. (1991). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main.
- SCHÜTZE, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld: Manuskript.
- SCHÜTZE, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13, Heft 3, 283–293.
- SCHWAB, U. (2005). *Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen (Dissertation)*. München.
- STATISTIK AUSTRIA. (2021a). Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen. Abgerufen o. D., von [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/erwachsenenbildung\\_weiterbildung\\_lebenslanges\\_lernen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/index.html)
- STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.). (2021b). *Bildung in Zahlen. 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien.
- STEINKE, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- STUDIENKOMMISSION DER PH NÖ. (2015). Curr\_Primar\_v\_8-01\_2015-07-12.pdf. Abgerufen 20. Juli 2016, von <https://www.ph-noe.ac.at/de/ausbildung/primarstufe/bachelorstudium-primarstufe.html>
- SUDECK, G., & SCHMID, J. (2012). Sportaktivität und soziales Wohlbefinden. In R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 56–77). Göttingen: Hogrefe. Abgerufen von <http://elibrary.hogrefe.de/9783840923609/U1>
- TESCH, B. (2016). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht: Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main & Wien: Peter Lang Edition.
- VIGERSKE, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis: Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.
- WEICK, S. (2012). Persönliches und soziales Wohlbefinden. In S. I. Keil & J. W. van Deth (Hrsg.), *Deutschlands Metamorphosen: Ergebnisse des European Social Survey 2002 bis 2008* (S. 391–426). Baden-Baden: Nomos.
- WULFF, E., & RIHM, T. (2006). Sinnkonstitution in Bedeutungen. Wie kommt das Subjekt zur Welt? In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung: vom Subjektstandpunkt ausgehen* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 95–108). Wiesbaden: Springer VS.
- ZUMBACH, J. (2013). Konzept für die LehrerInnenfort- und -weiterbildung an der PLUS – School of Education. Abgerufen 10. Februar 2021, von [https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/School%20of%20Education/documents/Fort-\\_und\\_Weiterbildung/Konzept\\_LehrerInnenfort-\\_und\\_weiterbildung\\_an\\_der\\_PLUS\\_-\\_SoE.docx](https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/School%20of%20Education/documents/Fort-_und_Weiterbildung/Konzept_LehrerInnenfort-_und_weiterbildung_an_der_PLUS_-_SoE.docx)

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulpartner*innen und Schulbehörde als Einflussfaktoren im pädagogischen Handlungsfeld Bewegung und Sport .....	9
Abbildung 2: Lehrer*in im Spannungsfeld bildungspolitischer Programme und je eigener Handlungs- und Lernbegründungen .....	18
Abbildung 3: Lernen als Handlungsprozess.....	29
Abbildung 4: Zusammenfassende Darstellung des methodischen Vorgehens .....	65
Abbildung 5: Das Auswertungsverfahren im Überblick – von der formulierenden Interpretation zur Ergebnisdarstellung .....	80
Abbildung 6: Der Forschungsprozess und seine mögliche intersubjektive Nachvollziehbarkeit .....	81
Abbildung 7: Eva Birkner, Teilnahme- und Lernbegründungen .....	111
Abbildung 8: Tanja Kaminski, Teilnahme- und Lernbegründungen .....	127
Abbildung 9: Komparativer Vergleich der beiden Fälle F1 und F2 .....	128
Abbildung 10: Verortung von F1 und F2 in der Typologie .....	130
Abbildung 11: Zuordnung von Begründungsaspekten aller Fälle zu den Begründungsfiguren .....	131
Abbildung 12: Feld der typischen Begründungsfiguren mit schematischen Zuordnungen von Begründungsaspekten der Fälle .....	132
Abbildung 13: Zusammenfassende Darstellung der rekonstruierten Begründungsfiguren .....	136
Abbildung 14: Merkmale der <i>Figur Lernen</i> .....	141
Abbildung 15: Merkmale der <i>Figur Lernen</i> und die Unmittelbarkeitsverhaftetheit vor der Weiterbildung .....	144
Abbildung 16: Merkmale der <i>Figur Lernen</i> und die Überwindung von Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln .....	147
Abbildung 17: Merkmale der <i>Figur Lernen</i> und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln .....	148
Abbildung 18: Lernschleifenspirale .....	151
Abbildung 19: Merkmale der <i>Figur Lernen</i> und die Facette Lernproblematiken, die sich vor der Weiterbildung entwickeln .....	152
Abbildung 20: Merkmale der <i>Figur Wissensmanagement</i> .....	158
Abbildung 21: Merkmale der <i>Figur Wissensmanagement</i> und die Facette unterrichtliche Transferantizipationen .....	161

Abbildung 22: Merkmale der <i>Figur Wissensmanagement</i> und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf Expertise .....	164
Abbildung 23: Merkmale der <i>Figur Wissensmanagement</i> und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf Kolleg*innen.....	166
Abbildung 24: Merkmale der <i>Figur Wissensmanagement</i> und die Facette facheinschlägige Multiplikation mit dem Fokus auf schulhierarchische Bezüge.....	167
Abbildung 25: Merkmale der <i>Figur Wissensmanagement</i> und die Facette facheinschlägige Multiplikation.....	168
Abbildung 26: Merkmale der <i>Figur Wissensmanagement</i> und die Facette Lehrmaterialien.....	171
Abbildung 27: Merkmale der <i>Figur Neugierige Suche</i> .....	174
Abbildung 28: Merkmale der <i>Figur Neugierige Suche</i> und die Facette soziales Wohlbefinden .....	178
Abbildung 29: Merkmale der <i>Figur Neugierige Suche</i> und die Facette kollegialer Austausch .....	180
Abbildung 30: Merkmale der <i>Figur Neugierige Suche</i> und die Facette Erwartungen hinsichtlich neuer Bildungsangebote .....	183
Abbildung 31: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> .....	186
Abbildung 32: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> und die Facette Bewegungsbedürfnisse .....	188
Abbildung 33: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf körperliche Wahrnehmungen .....	190
Abbildung 34: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf die Erprobung methodischer Vermittlungswege .....	192
Abbildung 35: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf mutiges Überwinden.....	193
Abbildung 36: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf die Abschätzung möglicher Bewegungshorizonte .....	195
Abbildung 37: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse mit dem Fokus auf gemeinsame Bewegungserlebnisse mit Schüler*innen .....	196
Abbildung 38: Merkmale der <i>Figur Körperliche Aktivität</i> und die Facette Bewegungserfahrungen als Basis für Vermittlungsprozesse.....	197

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Strukturelle und individuelle Voraussetzungen für Lehrer*innenfortbildung .....	7
Tabelle 2: Wechsel der Analyseeinstellung .....	69
Tabelle 3: Zusammenfassung der Arbeitsschritte der Datenauswertung .....	70
Tabelle 4: Erzählsequenzen Eva Birkner, fallintern .....	78
Tabelle 5: Die Ausarbeitung der Begründungsfiguren und die Chronologie der Entwicklung im Darstellungsprozess .....	137
Tabelle 6: Der Verlauf der grafischen Darstellung im Entwicklungsprozess der <i>Figur Lernen</i> und die Facette Lernproblematiken, die sich während der Weiterbildung entwickeln .....	138

## Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
BSP	Bewegung und Sport
bzw.	beziehungsweise
ca.	zirka
d. h.	das heißt
ECTS-AP	European Credit Transfer and Accumulation System-Anrechnungspunkte
EM	Europameisterschaft
EU	Europäische Union
etc.	et cetera
NÖ	Niederösterreich
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PH	Pädagogische Hochschule
QMS	Qualitätsmanagement Schule
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
u. a.	und andere; unter anderem
u. dgl.	und dergleichen
VS	Volksschule
usw.	und so weiter
vgl.	Vergleiche
WM	Weltmeisterschaft
z. B.	zum Beispiel

## Anhang

### 1 Einverständniserklärung Interview

#### WISSENSCHAFTLICHES INTERVIEW: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Name der Interviewpartnerin:.....

Ort des Interviews:.....

Datum des Interviews: .....

Ich habe an dem oben genannten Interview teilgenommen und war mit der Aufzeichnung des Interviews auf Audioband einverstanden. Ich überlasse Herrn Gerald Rabacher für Forschungszwecke die Nutzungsrechte an den im Rahmen des Interviews entstandenen Audiodokumenten und stimme einer Verwendung für ausschließlich wissenschaftliche Zwecke in anonymisierter Form zu.

Datum: .....

Unterschrift der Interviewpartnerin: .....

Unterschrift Interviewerin:.....

## 2 Exemplarischer Ausschnitt einer Transkription

P	Originaltext	Oberthema	Unterthema	formulierende Interpretation	reflektierende Interpretation
79	<p>EB: Weil wir uns beide nicht mehr darum gekümmert haben. Ich denke mir wenn ich was von jemand will dann gehe ich auf den zu und ich laufe nicht auch noch jemand nach. Bei diesen Sachen wo es jetzt z. B. war. Ha das ist super, hast du da ein Skriptum dazu? Dann hab ich das mitgebracht, ja ich bin jetzt nicht so, dass ich das vergessen hätte oder so, also diese Sachen wurden schon ausgetauscht, ja ausgetauscht halt und dann wieder zurückgegeben. Aber ich denke mir halt es wissen alle, dass ich die Ausbildung gemacht habe und es wissen alle, dass ich ja ein paar Ideen hätte und es kann ja jeder kommen der will. Aber diese Sachen sind im Sand verlaufen wenn es geheißen hat: Ah das musst du uns dann zeigen und machen wir dann einmal, sagen wir der Direktorin wir machen da ein Seminar weil mittlerweile darf man das ja bereits im VS Bereich, dass quasi einer eine Stunde oder zwei in seinem Schwerpunkt herzeigt. War jetzt da nicht [betont] der Fall.</p>				

### 3 Ausschnitt einer Transkription des Interviews mit Eva Birkner mit 3 Passagen

P	Originaltext	Oberthema	Unterthema	formulierende Interpretation	reflektierende Interpretation
79	<p>EB: Weil wir uns beide nicht mehr darum gekümmert haben. Ich denke mir wenn ich was von jemand will dann gehe ich auf den zu und ich laufe nicht auch noch jemand nach. Bei diesen Sachen wo es jetzt z. B. war: Ha das ist super, hast du da ein Skriptum dazu? Dann hab ich das mitgebracht, ja ich bin jetzt nicht so, dass ich das vergessen hätte oder so, also diese Sachen wurden schon ausgetauscht, ja ausgetauscht halt und dann wieder zurückgegeben. Aber ich denke mir halt es wissen alle, dass ich die Ausbildung gemacht habe und es wissen alle, dass ich ja ein paar Ideen hätte und es kann ja jeder kommen der will. Aber diese Sachen sind im Sand verlaufen wenn es geheißen hat: Ah das musst du uns dann zeigen und machen wir dann einmal, sagen wir der Direktorin wir machen da ein Seminar weil mittlerweile darf man das ja bereits im VS Bereich, dass quasi einer eine Stunde oder zwei in seinem Schwerpunkt herzeigt. War jetzt da nicht [betont] der Fall.</p>				
80	I: Würdest du das machen?				
81	<p>EB: Ja, ich würde das auf jeden Fall machen. Ja. Ich bin aber halt nicht der Typ der sich aufdrängt. Und weil man halt auch schon die Erfahrung mit manchen gemacht hat, dass das manche eh nicht interessiert oder sie sich dann wieder auf die Turmbank setzen und die Kinder halt das Spiel spielen lassen, deshalb bin ich da jetzt auch nicht mehr Feuer und Flamme.</p>				

#### 4 Ausschnitt einer Transkription aus dem Interview mit Eva Birkner, ergänzt um die formulierende Interpretation und die identifizierten Ober- und Unterthemen

P	Originaltext	Oberthema	Unterthema	formulierende Interpretation	reflektierende Interpretation
79	<p>EB: Weil wir uns beide nicht mehr darum gekümmert haben. Ich denke mir wenn ich was von jemand will dann gehe ich auf den zu und ich laufe nicht auch noch jemand nach. Bei diesen Sachen wo es jetzt z. B. war: Ha das ist super, hast du da ein Skriptum dazu? Dann hab ich das mitgebracht, ja ich bin jetzt nicht so, dass ich das vergessen hätte oder so, also diese Sachen wurden schon ausgetauscht, ja ausgetauscht halt und dann wieder zurückgegeben. Aber ich denke mir halt es wissen alle, dass ich die Ausbildung gemacht habe und es wissen alle, dass ich ja ein paar Ideen hätte und es kann ja jeder kommen der will. Aber diese Sachen sind im Sand verlaufen wenn es geheißen hat: Ah das musst du uns dann zeigen und machen wir dann einmal, sagen wir der Direktorin wir machen da ein Seminar weil mittlerweile darf man das ja bereits im VS Bereich, dass quasi einer eine Stunde oder zwei in seinem Schwerpunkt herzeigt. War jetzt da nicht [betont] der Fall.</p>	Rolle als Multiplikatorin	keine Initiative von den Kolleg*innen	Wenn jemand Interesse am Wissen von EB hat erwartet sie, dass sie kontaktiert wird. Sie ist nicht bereit auf ihre Kolleg*innen aktiv zuzugehen. Schriftliche Unterlagen gibt sie her, aber ein Austausch im Rahmen eines internen Seminars ist nicht zustande gekommen.	
80	I: Würdest du das machen?				
81	<p>EB: Ja, ich würde das auf jeden Fall machen. Ja. Ich bin aber halt nicht der Typ der sich aufdrängt. Und weil man halt auch schon die Erfahrung mit manchen gemacht hat, dass das manche eh nicht interessiert oder sie sich dann wieder auf die Turnbank setzen und die Kinder halt das Spiel spielen lassen, deshalb bin ich da jetzt auch nicht mehr Feuer und Flamme.</p>		Unaufdringlichkeit		

## **5 Interview von Eva Birkner, Verlauf und thematischer Überblick formulierend interpretiert**

Die Volksschullehrerin Eva Birkner beginnt thematisch mit der Beschreibung des schulinternen Auswahlprozesses für den Lehrgang. Sie berichtet im Folgenden über ihre ersten Eindrücke betreffend die soziale Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen, um danach Vergleiche mit bisherigen Weiterbildungen zu ziehen. Nachdem sie kurz auf den zeitlichen Aufwand zu sprechen kommt, wechselt sie in den Bereich ihrer Unterrichtspraxis und widmet sich intensiv und über längere Strecken hinweg den Transfermöglichkeiten für ihre unterrichtlichen Tätigkeiten. Diese nehmen in mehreren Passagen einen breiten Raum in ihrer Erzählung ein. Im Zuge ihrer Ausführungen spricht sie auch abwechselnd von räumlicher Begrenztheit und über eigene persönliche und pädagogisch-professionelle Grenzen. Im nächsten Abschnitt und in weiter folgenden behandelt sie die für sie ungeklärte Rolle als Multiplikatorin in der Schule. Die Pädagogin geht auf einen im Lehrgang erfahrenen neuen methodischen Vermittlungsweg ein, stellt anschließend Defizite im schulischen Bewegungsangebot dar und kommt in weiterer Folge auf ihre Begrenztheit und der damit in Zusammenhang stehenden Frustration im pädagogischen Handeln zu sprechen. Gegen Ende des Interviews thematisiert Eva Birkner noch einmal die eingangs erwähnte schulinterne Auswahl für diese Weiterbildung und ihre Rolle als Multiplikatorin.

## 6 Interview von Eva Birkner, Zusammenfassung der formulierenden Interpretation im chronologischen Verlauf<sup>23</sup>

P2: Eva Birkner erfährt durch ihre Direktorin, dass es eine Aufforderung gegeben hat, jemanden aus der Schule zu diesem Lehrgang zu entsenden. Gegenüber derartigen „Zwangsachen“ ist sie immer skeptisch, formuliert aber persönlich ein inhaltliches Interesse und freut sich für diese Weiterbildungsveranstaltung ausgewählt zu sein, zumal auch ein anderer Kollege in der engeren Auswahl durch die Schulleitung war.

P7: Boden- und Gerätturnen ist ihr besonders in Erinnerung geblieben, sie verbindet „wow-Effekte“ damit, sie nennt insbesondere das Turnen am Reck und am Boden. Eva Birkner spricht über ihre eigene Unwissenheit in Bezug auf die Vermittlung turnerischer Fertigkeiten und über ihre Möglichkeiten der Bewältigung: „man schaut halt dann, wie machen das andere oder man kauft sich ein Buch“. Sie ist dankbar für Inputs und wendet diese auch später noch im unterrichtlichen Handeln an.

P11: Die Pädagogin überlegt, welche schriftlichen Unterlagen es gegeben hat, welche ihr fehlen und wen sie diesbezüglich kontaktieren könnte, um sie wieder zu erhalten.

P16: Eva Birkner spricht über schriftliche Unterlagen, die sie angeschafft hat. Sie benutzt diese gerne, auch ihre Schüler\*innen können damit umgehen und Sportgeräte mit deren Hilfe aufbauen. Sie hat „die Kinder nach und nach trainiert darauf“, in der vierten Klasse hätte dies auch schließlich gut funktioniert.

P17: Vor dem Hintergrund der verpflichtenden Weiterbildung („dass das einer machen muss“) wird die (unerfüllte) Erwartungshaltung der Pädagogin angesprochen, für Kolleg\*innen bewegungsorientierte Inhalte zu multiplizieren. Eine Kollegin wünscht sich in größerem Rahmen (mit mehreren Kolleg\*innen) etwas über die erworbenen Kenntnisse der Lehrgangabsolventin zu erfahren. Dazu kommt es jedoch nicht, die Lehrerin nennt die beruflichen Belastungen ihrer Kolleg\*innen am Schulstandort und andere notwendige Weiterbildungsformate als Gründe für die Nichtrealisierung.

P19-21: Beim Erlernen des Rades hat die Pädagogin vor dem Lehrgang ein Kind ausgewählt, das die Übung vorzeigen konnte. In der Lehrveranstaltung lernt sie „Vor[betont]übungen“ kennen, die sie „noch nie [betont] vorher irgendwo gesehen hat“. Das schrittweise Vorgehen, das sie kennen gelernt hat, war ihr neu. Der Einsatz von Vorübungen erscheint ihr sehr plausibel („einleuchtend“). Vor dem Lehrgang hatte sie sich „selber ausgedacht wie könnte man?“ Mit den Kenntnissen, die sie im Lehrgang erworben hatte, war der Vermittlungserfolg größer und sie „glücklich“. Sie betont, ihre Schüler\*innen hätten jetzt mehr Freude und für sie wäre es „erfüllender“.

P23: Als sie früher das Rad von anderen Kindern vorzeigen ließ, ist sie an persönliche „Grenzen gestoßen“. Sie meint „mehr kann ich jetzt auch nicht“ und ergänzt „wahrscheinlich gibt es schon was, wie man es auch anders zeigen kann“. In ihren ersten Dienstjahren hatte sie sich an älteren Kolleg\*innen orientiert, erkennt aber heute: „das war halt auch nicht das, was wir gesehen haben“.

*P41-47: Passagen über Bewegtes Lernen, Relevanz noch offen*

*P60: Schwierigkeiten bei der Organisation des Schwimmunterrichts im Hallenbad. Relevanz?*

*P62-67: grundsätzliche Motive bei der Wahl von Fortbildungsveranstaltungen. Relevanz?*

*P69-78: grundsätzliche Motive bei der Wahl von Fortbildungsveranstaltungen. Relevanz?*

P79-81: Als Absolventin des Lehrgangs sieht sie sich in der Schule als jemand, auf den man zukommen kann, sofern Interesse besteht. Alle Kolleg\*innen wissen, dass sie diese „Ausbildung gemacht“ hat und dass sie „ja ein paar Ideen hätte“. Sie würde grundsätzlich für eine interne Multiplikation bereit stehen, beschreibt sich aber gleichzeitig als jemand „der sich nicht aufdrängt“. Deshalb ist diese Multiplikator\*innenfunktion „im Sand verlaufen“.

*P98: Thema Anerkennung Relevanz?*

<sup>23</sup> Passagen, deren Relevanz zunächst unbedeutend erscheinen sind in hellgrauer Schrift gehalten

## 7 Ausschnitt einer Transkription, ergänzt um die Ober- und Unterthemen sowie um die formulierende und reflektierende Interpretation

P	Originaltext	Oberthema	Unterthema	formulierende Interpretation	reflektierende Interpretation	
79	<p>EB: Weil wir uns beide nicht mehr darum gekümmert haben. Ich denke mir wenn ich was von jemand will dann gehe ich auf den zu und ich laufe nicht auch noch jemand nach. Bei diesen Sachen wo es jetzt z. B. war: Ha das ist super, hast du da ein Skriptum dazu? Dann hab ich das mitgebracht, ja ich bin jetzt nicht so, dass ich das vergessen hätte oder so, also diese Sachen wurden schon ausgetauscht, ja ausgetauscht halt und dann wieder zurückgegeben. Aber ich denke mir halt es wissen alle, dass ich die Ausbildung gemacht habe und es wissen alle, dass ich ja ein paar Ideen hätte und es kann ja jeder kommen der will. Aber diese Sachen sind im Sand verlaufen wenn es geheißen hat: Ah das musst du uns dann zeigen und machen wir dann einmal, sagen wir der Direktorin wir machen da ein Seminar weil mittlerweile darf man das ja bereits im VS Bereich, dass quasi einer eine Stunde oder zwei in seinem Schwerpunkt herzeigt. War jetzt da nicht [betont] der Fall.</p>	Rolle als Multiplikatorin	keine Initiative von den Kolleg*innen	Wenn jemand Interesse am Wissen von EB hat erwartet sie, dass sie kontaktiert wird. Sie ist nicht bereit auf ihre Kolleg*innen aktiv zuzugehen. Schriftliche Unterlagen gibt sie her, aber ein Austausch im Rahmen eines internen Seminars ist nicht zustande gekommen.	Wer Interesse am Wissen von EB hat muss aktiv auf sie zukommen. Sie sieht sich nicht in der proaktiven Rolle ihre Expertise anzubieten, sondern will eingesetzt werden im Rahmen einer offiziellen schulinternen Multiplikator*innenveranstaltung. Sie geht davon aus, dass alle an der Schule Kenntnis über ihre Ausbildung haben, sie muss sich nicht weiter anbieten sondern will dazu aufgefordert werden, weil sie weiß, dass nicht alle Interesse haben. Eventuell erwartet sie Widerstand, wenn Kolleg*innen zwangsweise verpflichtet werden an ihrer Multiplikation teilzunehmen. Sie kennt aus eigener Erfahrung die Problematik des Zwangs bei Fortbildungen. Wie bereits bei der Elternentscheidung hinsichtlich des Schwimmunterrichts ist ihr auch hier die Rückendeckung vieler interessierter Kolleg*innen wichtig um keinen Widerstand zu erfahren	
80	I: Würdest du das machen?					
81	<p>EB: Ja, ich würde das auf jeden Fall machen. Ja. Ich bin aber halt nicht der Typ der sich aufdrängt. Und weil man halt auch schon die Erfahrung mit manchen gemacht hat, dass das manche eh nicht interessiert oder sie sich dann wieder auf die Turnbank setzen und die Kinder halt das Spiel spielen lassen, deshalb bin ich da jetzt auch nicht mehr Feuer und Flamme.</p>		Unaufdringlichkeit			EB will sich, aufgrund ihrer Erfahrung mit desinteressierten Kolleg*innen, nicht aufdrängen.