



Kooperationsorientierte Didaktik in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung

SANDRA HABECK

Zusammenfassung

Das gemeinsame Lernen stellt einen konstitutiven Faktor von wissenschaftlicher Weiterbildung dar. Lehrende stehen damit vor der didaktischen Herausforderung, Lehr-/Lernsettings kooperationsorientiert zu gestalten. Es stellt sich die Frage, wie das Prinzip Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt wird. Der Beitrag liefert am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildung Erkenntnisse zur mikrodidaktischen Gestaltung von Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernsettings. Anhand einer empirischen Lehr-/Lernkulturanalyse von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten werden Einsichten in die kooperationsorientierte Ausgestaltung von Lehr-/Lernarrangements und einhergehende Rollenverständnisse als Lehrende präsentiert. Hierbei rücken unterschiedliche Ausformungen in den Blick.

Stichwörter: Kooperationsorientierung; Didaktik; Rollenverständnis; Wissenschaftliche Weiterbildung; allgemeine Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Abstract

Collaborative learning is a constitutive factor of academic continuing education. Teachers are therefore faced with the didactic challenge of designing teaching/learning settings in a cooperation-orientated way. The question arises as to how the principle of cooperation-orientation is implemented in continuing academic education. The article provides insights into the micro-didactic design of cooperation-orientation in teaching/learning settings using the example of continuing academic education. Based on an empirical teaching/learning culture analysis of academic continuing education programmes, insights are presented into the cooperation-oriented design of teaching/learning arrangements and the associated role perceptions as teachers. In doing so, different forms come into focus.

Keywords: Cooperation orientation; didactics; understanding of roles; scientific further education; general adult education/further education

1 Einleitung

Ein gemeinsames Weiterkommen¹ hat in der wissenschaftlichen Weiterbildung einen hohen Stellenwert (Habeck, i. V. a). „Die Bedeutung des Miteinanders für das Lernen“ (Konrad & Traub, 2019, S. 1) rückt in diesem Zusammenhang in den Fokus. Es äußert sich beispielsweise in einem ausgesprochen starken Wir-Gefühl der Teilnehmenden. Zugleich spiegelt sich Kooperationsorientierung auch in der Beziehungslogik zwischen Lehrenden und Teilnehmenden sowie in den jeweiligen Rollenzuschreibungen und in den zugrunde liegenden Selbstverständnissen als Lehrende und Lernende wider. Für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements hat das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung weitreichende Konsequenzen. Hier stellt sich die Frage, wie Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung konkret gestaltet und umgesetzt wird.

Gerade die wissenschaftliche Weiterbildung, die konstitutiv auf Kooperation angelegt ist (u. a. Kammler et al., 2020, Habeck, 2021, Dörner, 2022), kann als ein differenzielles Segment der Erwachsenenbildung verstanden werden (u. a. Habeck i. V. c; Müller & Papenkort 2013) und auch über ihren spezifischen Bereich hinaus für die allgemeine Erwachsenenbildung/Weiterbildung wertvolle Erkenntnisse und Anregungen hinsichtlich einer kooperationsorientierten didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernsettings liefern. Anhand einer empirischen Studie zur Lehr-/Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, inwiefern und wie sich Kooperationsorientierung in der mikrodidaktischen Ausgestaltung von Lehr-/Lernarrangements äußert. Zur Annäherung an diese Fragestellung richtet der Beitrag den Fokus insbesondere auf die didaktische Gestaltung und das Rollenverständnis als Lehrende in kooperationsorientierten Lehr-/Lernsettings. Unter dieser Zielsetzung ist der Beitrag folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird der Leserschaft zur thematischen Orientierung eine gegenstandstheoretische Standortbestimmung dargelegt. Daran schließt sich die Präsentation einer Lehr-/Lernkulturanalyse und der hier identifizierten zentralen Erkenntnisse im Hinblick auf das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung und damit einhergehende Rollenverständnisse als Lehrende an. In einem Ausblick werden für die allgemeine Erwachsenenbildung/Weiterbildung Ableitungen im Hinblick auf eine kooperationsorientierte Gestaltung von Lehr-/Lernsettings vorgestellt.

¹ Die Erwartungen der wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnehmenden an ein Weiterkommen können sich hierbei auf vielfältige Dimensionen beziehen: beruflich und karrierebezogen, auf die professionelle Handlungs- und/oder Wissens-ebene, kompetenzbezogen sowie im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Lockstedt, i. V.).

2 Kooperationsorientierte Didaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Standortbestimmung

Das Thema Kooperation wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Anfang an als ein konstitutives Element diskutiert (u. a. Habeck & Denninger 2015; Maschwitz 2019; Sweers 2022a; b) und ist zudem im letzten Jahrzehnt unter anderem im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ zum Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten geworden. Hochschulen stehen vor der Herausforderung, auf neue Logiken und Rationalitäten für die wissenschaftliche Weiterbildung zurückzugreifen, da in diesem Segment die staatliche Finanzierung wegfällt und eine Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Abnehmerinnen und Abnehmern besteht. „Wissenschaftliche Weiterbildung bedient sich verschiedener Funktionssysteme (Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur, Gesellschaft u. a.) und ist somit geprägt durch die dort dominierenden Systemrationalitäten.“ (Sweers 2022b, S. 90). Mit Blick auf die Organisationsebene ist in diesem Zusammenhang insbesondere die vielfältige Zusammenarbeit mit externen institutionellen Partnern von Interesse. Aus einer organisationsbezogenen Perspektive werden in vielfältigen Studien Fragen nach der Kooperationsanbahnung und des Kooperationsmanagements sowie der Formalisierung, der Implementierung und Verstetigung von Kooperationen nachgegangen (vgl. Sweers 2022a). Aus makro- und mikrodidaktischer Perspektive hat Kooperationsorientierung für die Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung hohe Bedeutung und ist insbesondere durch die Hybridstellung und immanente Nachfrageorientierung dieses Segments begründet:

„(Die) wissenschaftliche (marktfinanzierte) Weiterbildung (ist; Anm. S. H.) auf eine enge Passung zu den inhaltlichen, organisatorischen und servicebezogenen Bedürfnissen, Erwartungen und Ansprüchen der Nachfrageseite angewiesen.“ (Kammler et al. 2020, S. 73–74).

Neben der kooperativen Angebotsentwicklung (Sweers 2019) aus makro- und meso-didaktischer Perspektive rückt außerdem Kooperationsorientierung in der Angebotsgestaltung aus mikrodidaktischer Sicht ins Zentrum. Aspekte wie die Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehrender (u. a. Praxisreferentinnen und -referenten und Universitätsprofessorinnen und -professoren) und die kooperative didaktische Gestaltung von Lehre sowie die Konstitution von Lehr-/Lernkulturen sind dabei von Interesse. Auf inhaltlicher Ebene werden kooperationsbezogene Fragen nach einer Verhältnisbestimmung von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug aufgeworfen (Baumhauer 2017), aus disziplinärer Sicht erfährt die Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität in (häufig interdisziplinär angelegten) wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an Bedeutung (Habeck 2021). Im Zusammenhang mit Kooperationsorientierung stellt sich zudem die Frage, inwiefern und wie dieses didaktische Leitprinzip in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Lehrenden umgesetzt wird und welche Rollenverständnisse als Lehrende damit einhergehen. An dieser Stelle knüpft der vorliegende Beitrag an und führt damit den Diskurs

um Kooperationsorientierung im Kontext der Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung fort.

Befasst man sich mit der didaktischen Gestaltung von Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, so spielen insbesondere zwei Faktoren eine maßgebliche Rolle, nämlich der klare Zielgruppenbezug² und das didaktische Selbstverständnis der Lehrenden. Die Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen über vielfältige (berufliche) Erfahrungen und in der Regel über einen ersten hochschulischen Abschluss. Sie wollen mit ihrem Wissen, ihrer Erfahrung und ihrer Expertise im Lehr-/Lerngeschehen ernst genommen werden und prägen dieses maßgeblich mit (vgl. Salland & Rumpf 2018; Seitter et al. 2015). Die Rolle der Lehrenden ist vor diesem Hintergrund insbesondere im Sinne einer Koexpertenschaft oder Moderation zu verstehen. Neben der Annäherung an kooperationsorientierte didaktische Gestaltung aus Sicht der Zielgruppe führt auch die Annäherung aus hochschuldidaktischer Perspektive zu diesem didaktischen Leitprinzip. Im hochschuldidaktischen Diskurs zeichnet sich lange Zeit ein Schwerpunkt auf das Lehren ab. Insbesondere im Kontext der Debatte um (neue) Lernkulturen seit etwa Mitte der 1990er-Jahre verlagert sich der Diskurs überwiegend auf das Lernen (vgl. Koller 2019; Robak et al. 2016). Mit dieser Schwerpunktverlagerung wird auch die intendierte Differenzierung der Handlungsformen Lehren und Lernen verdeutlicht. Ansätze einer bewussten Betonung des Gemeinsamen und des Verbindenden von Lehren und Lernen finden sich beispielsweise im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklungstendenz zur Wissensgesellschaft, in der Wissen zu einem Produktionsfaktor geworden ist (vgl. Pellert 2016). Für die Didaktik rückt in diesem Kontext der gemeinsame soziale Gestaltungsprozess beider Akteursgruppen – der Lehrenden und der Lernenden – in den Mittelpunkt:

„Wenn Wissensproduktion als gemeinsamer sozialer Prozess verstanden wird, dann müssen sich Lehrende und Studierende als Partner und gemeinsam Gestaltende in diesem Prozess begreifen.“ (Pellert 2016, S. 80)

Die gemeinsame, kooperative Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, das Ernstnehmen der Lernenden sowie ein partnerschaftliches Agieren im Lehr-/Lerngeschehen legen demnach sowohl die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnehmenden als auch die Entwicklungen im hochschuldidaktischen Diskurs nahe.

Wirft man den Blick in Didaktik-Diskurse der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, so wird der Gegenstandsbereich – die Partizipation der Teilnehmenden – unter dem Begriff der Teilnehmerorientierung (Holm 2012)³ bereits vielfach in den Blick genommen. Insbesondere Siebert (2009) verweist auf den griechischen Wortursprung von „didaskein“ und hebt hier die Beidseitigkeit des Lernens hervor, nämlich die lehrende und die lernende Seite. In der Erwachsenenbildung gilt demnach gerade „das Ermöglichen und Begleiten von partizipativen Lernprozessen“

2 Dieses Prinzip lässt sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich stärker erkennen als in der grundständigen Hochschullehre.

3 Spezifische Dimensionen von Teilnehmerorientierung werden außerdem unter weiteren Begriffen wie Kundenorientierung, Partizipationsorientierung usw. diskutiert.

(Holm 2012, S. 4) als ein zentraler didaktischer Kern. Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip hat demnach eine deutliche Schnittmenge mit Teilnehmerorientierung. Eine weitere Schnittmenge hat dieses Leitprinzip mit „Kooperativem Lernen“, das Lernen als ein „natürliches soziales Geschehen“ fasst, in dem „die Teilnehmer miteinander kommunizieren und sich anregen“ (Konrad & Traub 2019, S. 5). Der Begriff der Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip auf Mikroebene nimmt die horizontalen und vertikalen Interaktionsebenen des Lernens, also das kooperative Agieren der Teilnehmenden untereinander sowie die Zusammenarbeit der Lehrenden und Teilnehmenden wie auch die Kooperation der Lehrenden untereinander in den Blick. Der Fokus der folgenden Analyse ist auf die kooperationsbezogene Interaktion zwischen Lehrenden und Teilnehmenden in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten gerichtet.

3 Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip. Eine empirische Lehr-/Lernkulturanalyse

Kooperationsorientierung stellt in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein konstitutives Merkmal dar. Aus mikrodidaktischer Sicht ist die Frage von besonderem Interesse, wie Lehrende das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernarrangements realisieren und welche Rolle ihnen in kooperationsorientierten didaktischen Settings zukommt. Anhand der folgenden Fallanalyse wird untersucht, inwiefern sich in der Ausgestaltung von konkreten Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung Kooperationsorientierung zeigt und wie dieses didaktische Leitprinzip umgesetzt wird. Die empirische Lehr-/Lernkulturanalyse erzielt Erkenntnisse zu unterschiedlichen Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung und zu differierenden Rollenverständnissen von Lehrenden im Kontext kooperationsorientierter didaktischer Lehr-/Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das zugrunde liegende Datenmaterial entstammt dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“. ⁴ Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen präsentiert (Kapitel 3.1). Die anschließende Darstellung der empirischen Erkenntnisse widmet sich zum einen der didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements unter dem Leitprinzip Kooperationsorientierung und greift zum anderen erkennbare Rollenverständnisse von Lehrenden in kooperationsorientierten didaktischen Settings auf (Kapitel 3.2).

3.1 Methodisches Vorgehen

Bei der zugrunde liegenden Lehr-/Lernkulturanalyse handelt es sich um eine explorative Studie. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse werden erkenntnisrelevante Informationen aus Beobachtungsprotokollen ⁵ zweier wissenschaftlicher Weiterbildungs-

⁴ Für weitere Informationen vgl. www.wmhoch3.de.

⁵ Das Datenmaterial stammt aus dem Projekt „Fachspezifische Lehr-/Lernkulturanalyse“, welches innerhalb des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ durchgeführt und durch das BMBF-finanzierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ in der zweiten Förderphase (2015–2017) gefördert wurde. Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine Reanalyse des erhobenen Datenmaterials.

angebote herausgearbeitet.⁶ Das Sample setzt sich aus einem rechtswissenschaftlichen und einem erziehungswissenschaftlichen weiterbildenden Masterstudiengang zusammen, die beide überwiegend in Form von Präsenzveranstaltungen stattfinden. Die gewählten Protokollausschnitte beziehen sich dabei jeweils auf zwei aufeinanderfolgende Seminartage einer Blockveranstaltung sowie auf eine Anfangsphase einer weiteren Kompaktveranstaltung. Auf diese Weise wird angestrebt, Informationen im Hinblick auf das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung sowohl innerhalb des Lehr-/Lerngeschehens selbst als auch in Anfangs- und Etablierungsphasen (Herrle 2012) zu generieren. Tabelle 1 macht deutlich, dass sowohl auf Lehrenden- als auch auf Teilnehmenden-Ebene in beiden weiterbildenden Masterstudiengängen eine große Heterogenität zu verzeichnen ist. Außerdem fällt bereits an dieser Stelle der differierende Einsatz unterschiedlicher Sozialformen in den beiden Fällen auf.

Tabelle 1: Fallauswahl (in Anlehnung an Habeck i. V. a.)

Beobachtungsprotokoll – Ausschnitt		Zwei aufeinanderfolgende Seminartage	Anfangsphase
Rechtswissenschaftlicher Fall	Beobachtungsprotokoll	RE b	RE a
	Lehrende	Unterschiedliche Lehrende nacheinander: Praxisreferentin (Juristin), Universitätsprofessor (Jurist)	Praxis-Referenten-Tandem (beide haben einen anderen disziplinären Hintergrund)
	Teilnehmende: Juristinnen und Juristen, Projektentwickler*innen, Architektinnen und Architekten, Bauingenieurinnen und -ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler*innen	Sozialform: Plenum mit integrierten kurzen Einzelarbeitsphasen, dialogischen Lehrgesprächen, Gruppengespräch und Fallarbeit	Sozialform: Plenum
Erziehungswissenschaftlicher Fall	Beobachtungsprotokoll	EZW b	EZW a
	Lehrende	Ein externer Trainer (anderer disziplinärer Hintergrund) und ein kontinuierliches Lehrenden-Team, das sich aus mehreren Universitätsmitarbeitenden hierarchieübergreifend zusammensetzt (Erziehungswissenschaftler*innen)	Kontinuierliches, hierarchieübergreifendes (erziehungswissenschaftliches) Lehrenden-Team sowie im Verlauf der Veranstaltung weitere Referentinnen und Referenten: u. a. eine Praxisreferentin und ein externer Forscher (andere disziplinäre Hintergründe)
	Teilnehmende: Lehrer*innen, Schulleitungen, Künstler*innen, Kulturvermittler*innen	Sozialformen: Plenum, Kleingruppe, Partner*innen-, Einzelarbeitsphasen	Sozialform: Plenum

6 Ausführliche Darlegung des methodischen Vorgehens vgl. Habeck, i. V. a.

Das Datenmaterial wird in Form von teilnehmender Beobachtung erhoben. Unter der Prämisse, das umfangreiche Material in Gänze und auf die hier zu bearbeitende Fragestellung hin erkenntnisleitend analysieren zu können, wird für die Auswertung ein qualitativ inhaltsanalytischer Ansatz gewählt.⁷ Das Material wird dahingehend untersucht, ob und inwiefern Momente von Kooperationsorientierung erkennbar sind. Die in diesem Beitrag vorgestellten Erkenntnisse beziehen sich hauptsächlich auf die Hauptkategorie „Kooperation Weiterbildungsstudierende und Lehrende“.

3.2 Kooperationsorientierte didaktische Gestaltung und Lehrenden-Rollenverständnisse

Die empirischen Befunde zeigen auf, dass Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung in unterschiedlich methodisch-didaktisch ausgerichteten Lehr-/Lernarrangements erkennbar ist. Dementsprechend zeigen sich differierende Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung. Deutliche Unterschiede werden zudem in den immanenten Lehrenden-Rollenverständnissen sichtbar. Fallbezogen werden diese beiden Dimensionen im Folgenden auf eine kooperationsorientierte Didaktik hin beleuchtet.

Im rechtswissenschaftlichen Fall findet das gesamte beobachtete Lehr-/Lernsetting im Plenum statt und wird lehrendenzentriert überwiegend im Vorlesungsstil durchgeführt. In den Lehr-/Lernveranstaltungen wird möglichst zielgenau „äußerlich existierendes Wissen“ (Konrad & Traub 2019, S. 16) übermittelt. Der Aufbau der inhaltlichen Einheiten folgt hierbei jeweils dem gleichen Muster: thematische Hinführung, schriftliche und mündliche Wissenspräsentation, Rückfragen bzw. Wissensüberprüfung. Eine Kooperationsorientierung ist insbesondere an den jeweiligen Übergängen erkennbar. Die Teilnehmenden erarbeiten beispielsweise in Stillarbeit als Hinführung einen Fall und geben in einem anschließenden Lehr-/Lerngespräch ihre „Einschätzungen“ (RE b, Pos. 17) ab. In einer abschließenden Fallarbeit am Ende von Einheiten werden die Teilnehmenden wieder aktiv einbezogen mit dem Ziel, das internalisierte Wissen anzuwenden und zu überprüfen. Außerdem haben individuelle (Lern-)Interessen in Form von Fragen der Teilnehmenden eine hohe Bedeutung. Diese themen- und interessengeleitete Beteiligung ist als ein wichtiges Element von Kooperationsorientierung in diesem Kontext zu erkennen. Die Lehrenden-Rolle äußert sich im untersuchten Fall als Wissensträger*in und -vermittler*in in Bezug auf deren spezifische Expertise, deren Spezialwissen und deren ausgewiesene Erfahrung. Auch in den integrierten, interessengeleiteten Lehr-/Lerngesprächen machen sich die Teilnehmenden diesen Wissens- und Erfahrungspool zunutze. Zugleich wird die kontextspezifische Expertise der Teilnehmenden (u. a. disziplin- oder praxisbezogen sowie beispielsweise im Hinblick auf andere Länder) von den Lehrenden explizit im Lehr-/Lerngeschehen benannt, anerkannt und aufgegriffen.

7 Eine der Ethnografie entsprechende Auswertung und weitere Bearbeitung des Datenmaterials ist damit explizit nicht ausgeschlossen, sondern verspricht weiterführende Erkenntnisse.

„Das Lehrgespräch (...) wird weiter fortgeführt. Dann sagt der Professor: „Ich bin (...) nicht in der Praxis tätig und muss mich auf das beziehen, was mir erzählt wird. Erzählt, was man alles machen könnte.“ (RE b, Pos. 47)

Die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Lehrenden findet auf Augenhöhe statt. Sie gründet auf einer gegenseitigen Anerkennung. Die jeweilige inhaltliche Expertise des Gegenübers nutzen beide Seiten im Lehr-/Lerngeschehen gezielt und aktiv. Zwar sind die Rollen von Lehrenden und Lernenden funktional-rollenförmig ausgestaltet, zugleich sind sie nicht trennscharf zu differenzieren, sondern changieren auf inhaltlicher Ebene immer wieder hin und her. So hebt beispielsweise ein Lehrender hervor, dass er „von meinen Freunden, den Architekten aus dem ersten Durchgang, bestimmte Dinge wisse und gelernt habe“ (RE b, Pos. 53).

Der untersuchte erziehungswissenschaftliche Fall spiegelt einen ausgesprochen hohen Grad an Kooperationsorientierung wider. Vielfältige Sozialformen und Methodenvielfalt prägen die Lehr-/Lernveranstaltungen und bieten den Lernenden weitreichende Lern- und Entwicklungsräume auf Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene. Im Lehr-/Lernsetting geht es darum, im Einlassen auf den gemeinsamen Lernprozess und im Durchschreiten von Krisen zu lernen, neues Wissen wachsen und Unvorhersehbares entstehen zu lassen. Die aktive Beteiligung der einzelnen Teilnehmenden sowie die intensive Zusammenarbeit aller am Lehr-/Lerngeschehen Beteiligten ist für das Lernen in diesem Fall unabdingbar. Neben Lehrender-initiierte Zusammenarbeit unterstützen sich die Lernenden gegenseitig nach Kräften in ihren jeweiligen Lernprozessen. Auch bei Fragen der didaktischen Realisierung der Lehr-/Lernveranstaltungen werden die Teilnehmenden aktiv beteiligt, beispielsweise in Form einer gemeinsamen Reflexion und Entscheidung hinsichtlich situativ passender und lernprozessbezogen adäquater Lernorte.

„Die Gruppen gehen mit ihrem jeweiligen Gruppenleiter durchs gesamte Haus und suchen sich in den verschiedenen Stockwerken einen passenden Raum. (...) Studiengangskordinator: ‚Mir ist das hier zu eng. Ich finde das nicht gut.‘ Studierender: ‚Du findest das nicht gut?‘ Studiengangskordinator: ‚Fragen wir die Gruppe.‘ Eine kurze Diskussion um die Ortswahl entspinnt sich. Schließlich nehmen sich alle einen Stuhl aus einem Seminarraum und setzen sich im Halbkreis im Flur mit Blick Richtung Frontseite (...).“ (EZW b, Pos. 11–13)

Richtet man den Blick auf die Lehrenden und deren Rolle, so wird offensichtlich, dass sie einen äußeren Rahmen für kooperative Lernprozesse schaffen, die Teilnehmenden auch in didaktische Gestaltungsfragen aktiv einbeziehen, sie in ihren individuellen und gemeinsamen Lernprozessen gezielt führen, begleiten und zu Entwicklung anregen. Das intensive, kooperative Lernen ist für die Teilnehmenden anstrengend. Die Lehrenden übernehmen in diesem Zusammenhang Verantwortung, indem sie für eine lernförderliche Struktur, hohe Konzentration und Aufmerksamkeit sorgen. Bei Anzeichen nachlassender Konzentration führen sie die Teilnehmenden zurück zur Aufmerksamkeit und fordern zum Dranbleiben auf, mit dem Ziel, die Lern- und Entwicklungsprozesse bis zu einem gelingenden Abschließen durchzuhalten.

„Mehrere gähnen und haben müde Augen. Der Trainer fordert wiederum auf: ‚Bitte dranbleiben!‘.“ (EZW b, Pos. 26)

Mit Blick auf die Fallbeispiele wird deutlich, dass Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung je nach methodisch-didaktischer Ausrichtung der Lehr-/Lernarrangements auf unterschiedliche Weise ausgestaltet wird. Anhand einer Gegenüberstellung fasst Tabelle 2 identifizierte Ergebnisse aus den beiden Fällen thematisch sortiert zusammen. Aus den Befunden lassen sich zwei unterschiedliche mikrodidaktische Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten, eine explizit inhaltsbezogene Ausgestaltung von Kooperationsorientierung und eine weitreichende lernprozess- und lerngeschehenbezogene Ausgestaltungsform.

Tabelle 2: Mikrodidaktische Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung

Fall 1		Fall 2
Überwiegend lehrendenzentrierte methodisch-didaktische Ausgestaltung (Vorlesungsstil)	<i>Methodisch-didaktische Ausrichtung der Lehr-/Lernarrangements</i>	Vielfältige Sozialformen und Methodenvielfalt
• Insbesondere an den Übergängen (inhaltliche Hinführung und Wissensüberprüfung) • Individuelle themen- und interessegeleitete Beteiligung der Teilnehmenden (Rückfragen) • Inhaltlich passendes Aufgreifen kontextspezifischer Expertise der Teilnehmenden (z. B. praxisbezogene Expertise)	<i>Kooperationsorientierung im Lehr-/Lernsetting</i>	• Für das Lernen ist eine kontinuierliche, aktive Beteiligung der Lernenden und die intensive Zusammenarbeit aller am Lehr-/Lerngeschehen Beteiligter Voraussetzung • Es findet sowohl lehrenden- als auch teilnehmenden-initiiertes kooperatives Lernen statt • Gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden in den jeweiligen Lernprozessen • Beteiligung der Teilnehmenden bei Fragen der didaktischen Umsetzung • Beteiligung der Teilnehmenden in Bezug auf das gesamte Lerngeschehen
Wissensträger*in und -vermittler*in in Bezug auf deren spezifische Expertise	<i>Rollenverständnis der Lehrenden</i>	• Schaffung eines äußeren Rahmens für kooperative Lernprozesse • Lern- und Entwicklungsprozessbegleitung (Führung, Moderation, Strukturierung)
• Funktional-rollenförmig, jedoch auf inhaltlicher Ebene immer wieder zwischen den Rollen als Lehrende und Lernende hin und her changierend → Von beiden Seiten gezielte Nutzbarmachung der inhaltlichen Expertise des Gegenübers im Lehr-/Lerngeschehen	<i>Beziehungslogik</i>	• Diffus-emotionale Beziehungslogik • Aktive Verantwortungsübernahme der Lehrenden für lernförderliche Struktur und Aufmerksamkeit/Konzentration im Lehr-/Lerngeschehen
Explizit inhaltsbezogene Ausgestaltungsform	Ausgestaltungsform von Kooperationsorientierung	Weitreichende lernprozess- und lerngeschehenbezogene Ausgestaltungsform

4 Kooperationsorientierte Didaktik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – ein Ausblick

Inwiefern lassen sich die dargelegten Erkenntnisse aus dem differenziellen Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung nun für die allgemeine Erwachsenenbildung fruchtbar machen? Zunächst kann festgehalten werden, dass die Befunde insbesondere an den Didaktik-Diskurs um Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung anschlussfähig sind. In der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit ihrem klaren Zielgruppenbezug, der eine Betonung auf „den Charakter der Adressaten („Erwachsene“) und die Fortsetzung einer vorgehenden Bildung („Weiterbildung“) (legt; Anm. S. H.)“ (Nuissl 2023, S. 121), ist das Ernstnehmen des Wissens, der Erfahrungen und Expertisen in den Lehr-/Lernarrangements wesentlich. Außerdem weist Arnold (2023) weiterführend darauf hin, dass „Teilnehmende bei wachsender methodischer Kompetenz eine mitentscheidende und mitgestaltende Funktion übernehmen“ (Arnold 2023, S. 101). In der allgemeinen Erwachsenenbildung verankerte didaktische Konzeptionen, verstanden als „Wechselwirkung von Lehren und Lernen im unterrichtlichen Interaktionsprozess“ (Arnold 2023, S. 99), stehen demnach der Kooperationsorientierung als didaktischem Leitprinzip von Grund auf sehr nahe. Aus den empirischen Befunden kann nun abgeleitet werden, dass Kooperationsorientierung je nach Lehr-/Lernsetting sehr unterschiedliche Ausgestaltungsformen nahelegt, zum einen eine explizit inhaltsbezogene und zum anderen eine weitreichend lernprozess- und lerngeschehenbezogene. Unter dieser Folie können demnach auch unterschiedliche Lehr-/Lernarrangements und Unterrichtskonzepte⁸ der allgemeinen Erwachsenenbildung auf adäquate Formen der Ausgestaltung von Kooperationsorientierung hin beleuchtet werden. Geht es zum Beispiel eher darum, bestimmte Wissensbestände zu vermitteln oder werden eher weitreichende Entwicklungs- und Bildungsziele auf Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene mit dem Bildungsangebot angestrebt? Während für Ersteres eher eine explizit inhaltsbezogene Kooperationsorientierung passend erscheint, eignet sich für Zweiteres eher eine weitreichend lernprozess- und lerngeschehenbezogene Ausgestaltung von Kooperationsorientierung. Ein weiterer Hinweis lässt sich aus den empirischen Erkenntnissen für die Lehrenden ableiten. Dozentinnen und Dozenten sowie Referentinnen und Referenten mit ihren heterogenen Hintergründen sind für die Qualität der Angebote im Kontext der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung maßgeblich. Gerade im Kontext kooperationsorientierter Didaktik erscheint ein Raum für eine reflexive Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihren jeweiligen Rollenverständnissen hochrelevant.

8 Vgl. hierzu beispielsweise die „wissenstheoretische Differenzierung verschiedener Unterrichtskonzepte“ in der allgemeinen Erwachsenenbildung von Hof (2001, S. 138).

Literatur

- Arnold, R. (2023). Didaktik – Methodik. In R. Arnold, E. Nuisl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 99–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik der (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Dörner, O. (2022). Geleitwort. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. V–VI). Springer VS.
- Habeck, S. & Denninger, A. (2015). Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. (S. 189–290). Springer VS.
- Habeck, S. (2021). Interdisziplinäre Lehr-/Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2021/3, 36–47.
- Habeck, S. (i. V. a). Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre – Eine mikrodidaktische Fallanalyse von Lernkultur(en) in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Habeck, S. (i. V. b). Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus mikro-, meso- und makrodidaktischer Perspektive. Eine Einleitung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Habeck, S. (i. V. c). Verortungen und Schnittstellen einer Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Fazit. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Herrle, M. (2012). *Ermöglichung pädagogischer Interaktion. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Springer VS.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. W. Bertelsmann Verlag.
- Holm, U. (2012). *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>.
- Kammler, C., Rundnagel, H. & Seitter, W. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. Eine Skizze. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2020/1, 71–81. <https://hessische-blaetter.de/articles/10.3278/HBV2001W008>.
- Koller, J. (2019). *Vernetzte Lernkulturen. Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Lockstedt, M. (i. V.). Studiengangsevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lern-erwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habbeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Maschwitz, A. (2019). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beweggründe, Tendenzen und Ansätze der Professionalisierung. In R. Arnold, M. Lermen & M. Rohs (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern* (S. 203–228). Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, U. & Papenkort, U. (2013). Didaktik der Erwachsenen und Didaktiken der Weiterbildung. In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2013/4, 22–31. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2013-didaktik-01.pdf>.
- Nuissl, E. (2023). Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 121–124). Verlag Julius Klinkhardt.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörtz & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 69–86). Band 3. Waxmann.
- Robak, S., Dörner, O., Iller, C. & Pätzold, H. (2016). Differente Lernkulturen – regional, national, transnational: Eine Einleitung. In S. Robak, O. Dörner, C. Iller & H. Pätzold (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 9–14). Verlag Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15843/pdf/Doerner_et_al_2016_Differente_Lernkulturen.pdf.
- Salland, C. & Rumpf, M. (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63–88). Springer VS.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). Einleitung. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 15–22). Springer VS.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 6., überarb. Aufl. ZIEL Verlag.
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Springer VS.
- Sweers, F. (2022a). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Einleitung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 89–104). Springer VS.
- Sweers, F. (2022b). Hybridität als funktionales und organisationales Modell in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 89–104). Springer VS.

Autorin

Sandra Habeck, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 16th November 2023.