

Humboldt-Universität zu Berlin  
*Erwachsenenpädagogischer  
Report*

Band 11



Qualitative Forschungsverfahren in  
Perspektivverschränkung

Dokumentation des Kolloquiums  
anlässlich des 60. Geburtstages von  
Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke  
am 29. Juni 2007

2. Auflage

Berlin 2009

ISSN 1615-7222

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin

Layout: Gerlinde Sonnenberg

Herausgeber der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke  
Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik  
der Humboldt-Universität zu Berlin  
Prof. Dr. Ortfried Schäffer  
Seniorprofessor / Theorie der Weiterbildung  
der Humboldt-Universität zu Berlin  
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
Tel.: (030) 2093 4137  
Fax: (030) 2093 4175  
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
<http://ebwb.hu-berlin.de>



# Kolloquium

## Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung

### Programm

- Prof. Dr. Wiltrud Gieseke: Zum Leitgedanken des Kolloquiums
- Dr. Steffi Robak: Analyse von Managementverhalten in Weiterbildungsinstitutionen  
Kommentar Dr. Ulrike Heuer
- Dr. Bernd Käpplinger: Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung  
Kommentar Dr. Hanna Solarczyk
- kurze Pause -
- Dr. des. Franziska Fichtmüller, Dr. des. Anja Walter:  
Arbeiten und Lernen im pflegepädagogischen Kontext  
Kommentar Prof. Dr. Heidrun Herzberg
- Dr. Sabine Schmidt-Lauff: Perspektivverschränkung in qualitativen und quantitativen Forschungsvorhaben  
Kommentar Prof. Dr. Ortfried Schäffler

Moderation: Dr. sc. Helga Stock

## Inhaltsverzeichnis

5

Seite

Inhaltsverzeichnis .....	5
Zum Anlass und Anliegen des Kolloquiums .....	9
Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung (Wiltrud Gieseke) .....	10
1 Einleitung .....	10
2 Qualitative Verfahren und ihre theoretische Grundlegung .....	10
3 Pädagogische Forschung als Forschung zu den Wechselwirkungen, den Prozessverläufen, als Perspektivverschränkung .....	12
4 Zum Begriff Perspektive/Perspektivverschränkung .....	15
5 Perspektivverschränkung und Forschungsbefunde .....	18
6 Schlussbemerkung .....	20
<b>Verfahren zur Analyse von Managementverhalten in Weiterbildungsorganisationen (Steffi Robak) .....</b>	<b>23</b>
1 Ausgangssituation .....	23
2 Vorbemerkungen zu theoretischen Zugängen: Interdisziplinäre Verschlingungen und systematische Vermischungen .....	24
3 Methodische Vorgehensweise zur Erschließung von Managementverhalten .....	25
4 Das Auswertungsverfahren: Typenbildung exemplarisch dargestellt an zwei Beispielen .....	28
5 Die Wiederaufwertung des Handelns für Institutionalisierungsprozesse in Organisationen .....	35
<b>Zum Verhältnis von Organisation und Handeln. Kommentar zum Beitrag von Dr. Steffi Robak (Ulrike Heuer) .....</b>	<b>37</b>
1 Neo-Institutionalismus und Strukturtheorie begründen Organisation und Handeln neu .....	37
2 Moderne Organisationsmodelle .....	39
3 Organisationen und Akteure sind in gesellschaftliche Erwartungsstrukturen eingebunden .....	40

**Perspektivverschränkung in qualitativen und quantitativen Forschungsvorhaben – ein Ansatz zur Triangulation (Sabine Schmidt-Lauff)** ..... 88

- 1 Ziel- und Ausgangspunkt: Wissenschaftstheoretische Einbettung von Zeit in der (Erwachsenen-)Pädagogik ..... 88
- 2 Verortung qualitativer Forschungsansätze ..... 92
- 3 Verortung quantitativer Forschungsansätze ..... 93
- 4 Triangulative Verortung der Perspektivverschränkung ..... 95
- 5 Kritische Zusammenschau und konstruktiver Ausblick ..... 98

**Methodentriangulation und das Problem der Inkommensurabilität differenter Denkformen. Kommentar zum Beitrag von Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Ortfried Schöffler)** ..... 102

**Angaben zu den Autor/inn/en** ..... 111

**Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report** ..... 115

4 Der Modernisierungsprozess benötigt Bildungsforschung und Pädagogik ..... 41

**Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung (Bernd Käpplinger)**..... 44

- 1 Einleitung ..... 44
- 2 Programme in der Weiterbildung ..... 44
- 3 Programme in der Weiterbildungsforschung..... 45
- 3.1 Datenbestände ..... 45
- 3.2 Forschungsgegenstände von Programmanalysen ..... 48
- 3.3 Methodische Zugänge von Programmanalysen ..... 50
- 3.4 Typen von Programmanalysen ..... 52
- 3.5 Probleme und Vorzüge von Programmanalysen ..... 54
- 4 Fazit ..... 58

**Programmanalyse in der deutschen und polnischen Erwachsenenbildung. Kommentar zum Beitrag von Dr. Bernd Käpplinger (Hanna Solarczyk-Szwec)** ..... 62

- 1 Theoretische Auffassungen zur Programmanalyse ..... 62
- 2 Programme in der polnischen Erwachsenenbildung ..... 66

**Eine perspektivverschränkende Forschung über pflegepädagogische Wirklichkeit (Franziska Fichtmüller und Anja Walter)** ..... 72

- 1 Einleitung ..... 72
- 2 Forschungsdesign ..... 73
- 3 Frau Webers „Tunnelblick“ – ein Beispiel aus einer Anleitungssituation in der Pflegepraxis..... 77
- 4 Eine Übersicht über die Forschungsergebnisse ..... 81
- 5 Schluss ..... 83

**Zur Untersuchung von pflegepädagogischen Prozessen: Eine biographietheoretische Perspektive. Kommentar zum Beitrag von Dr. Anja Walter und Dr. Franziska Fichtmüller (Heidrun Herzberg)** ..... 84

## Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung

Wiltrud Gieseke

### 1. Einleitung

Jede wissenschaftliche Disziplin ist letztlich in ihrer Relevanz und Aussagekraft davon abhängig, welche Methoden sie vor welchem theoretischen Hintergrund nutzt und wie sie diese ausdifferenziert und weiterentwickelt, um eine disziplinbezogene Sicht zu entfalten.

Für die erziehungswissenschaftliche Forschung begegnen sich empirische und hermeneutische Verfahren abgleichend. Als Handlungswissenschaft für hoch differente Handlungsfelder ist sie aber ebenso gefordert, konzeptionelle, systematische und pragmatische Modelle theoretisch und empirisch begründet zur Verfügung zu stellen.

Für die empirischen Zugänge spielen quantitative und qualitative Verfahren und eine evaluative Leistungsbilanzierung eine große Rolle.

### 2. Qualitative Verfahren und ihre theoretische Grundlegung

Heute soll es vor allem um qualitative Verfahren gehen.

Das methodische Spektrum ist sozialwissenschaftlich ausgelegt und wird in der gesamten Breite genutzt. Für qualitative Zugänge greift man auf verschiedene Typen von Interviews, Beobachtungen, Feldanalyse und Dokumentenanalyse zurück, um subjektiv ausgelegte Ist-Stände, d.h. An-Sichten, Können, Wissen und Meinungen zu erforschen.

Theoretische Hintergründe für qualitative Verfahren finden sich in der Ethnomethodologie im Sinne einer methodisch begründeten Sicht auf das Alltagshandeln und klassisch betrachtet in der Lebensweltanalyse von Schütze. Es geht um Selbstverstehen, das Sinnverstehen des Subjekts als handlungskonstituierende Grundlage: Der Umwelt und meinem Tun wird Sinn und Bedeutung zugeschrieben. In diesem Erlebnis- und Wissensstrom bilden sich Erfahrungen und Deutungsschemata heraus, die das Vorwissen des Individuums verdichten, die sich dann im Besonderen in der Erwachsenenbildung entfalten. Sinn meint hier subjektiven Sinn, so wie er von Erwachsenen verstanden wird. Wissen bei Schütze ist Wissensvorrat, ist Vorwissen, wie es sich zu Deutungsmustern zusammensetzt und aktuelle Akte des Sinnverstehens anleitet. Dahinter verbirgt sich in diesem Verständnis kein übersubjektiver Sinn. Akte des Fremdverstehens bestimmen dabei das Handeln im Alltag, in Lehr/Lernkontexten und in der Lernbegleitung. Im Handeln bei Schütze – so auch

Reckwitz – wird das Erleben eingeführt und das bedarf der Auslegung (Reckwitz 2006, S. 377).

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist dieses in sofern von Bedeutung, als Fragen von Bildung, Qualifikation und Kompetenz im Erwachsenenalter sich bezogen auf den Lebensalltag stellen.

Denn in der nach-schulischen Lebensphase konkurrieren Bildung und Qualifizierung hinsichtlich der dafür benötigten Zeit mit anderen, ebenso essentiellen Lebensanforderungen (siehe dazu im Besonderen Schmidt-Lauff 2006). Sinnggebung von Bildung, Deutungen und ihre Anschlussfähigkeit für Entwicklung entstehen an diesen Alltagsorten: Familie, Beruf, Umfeld und Gesellschaft.

Wie berührt diese in unserer Sicht theoretische Notwendigkeit alltagstheoretischer Orientierung, das methodische Vorgehen bei pädagogischen, in unserem Fall erwachsenenpädagogischen Fragestellungen?

Alltagstheoretisch fragen wir:

- Wie nähert man sich dem pädagogischen Feld gegenstandsadäquat?
- Welchen Stellenwert gibt man den Aussagen, worin liegt der empirische Auskunfts Wert?

Entscheidend ist dabei die Frage des „between“, dem zwischen

- den Teilnehmer/innen in einer Lehr-/Lernsituation,
- den Inhalten und den Erfahrungen der Teilnehmer/innen,
- den Dozent/innen oder Lernbegleiter/innen und der/dem Einzelnen und/oder der Gruppe,
- der Zusammenarbeit zwischen Management Planer/innen und Dozent/innen und
- der Vernetzung im Umfeld.

Jedes Element dieser Betrachtung erfordert eine Perspektive, die bedeutsam ist für den Bildungsverlauf. Aus der Prozessperspektive ist die Frage zu stellen, wie sich unter pädagogischen Kontexten und Interventionen Lern- und Reflexionsgewinne ereignen und welche pädagogischen Praktiken sich herausbilden. Pädagogische Praktiken sind soziale Praktiken. Sie unterscheiden sich dadurch, dass zum Zwecke einer Auseinandersetzung mit neuem Wissen, mit zu erwerbenden Kompetenzen, mit einem Interesse an Handlungserweiterung bestimmte, eben

pädagogische Situationen, Arrangements gestaltet werden, um das Lernen in einer hochkomplexen globalen Welt zu erleichtern, um der Bevölkerung in ihrem Durchschnit die Möglichkeit zu bieten, auf der Höhe der Zeit zu sein, also anschlussfähig zu bleiben. Schöffler formuliert: „Im Vordergrund steht die bedeutungsbildende Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen aus der Sicht von Lernenden“ (Schöffler 2007, S. 24).

Kritisch ist gegenwärtig zu betrachten, dass Begriffe wie Transformation, informelles Lernen, der Verweis auf Testbefunde, bei denen von einer statischen Lebenssituation ausgegangen wird, die Komplexität umgehen, wie sich Lernen und Veränderungen im Erwachsenenalter vollziehen. Es wird eher auf Sozialisation im Alltag, als auf Situationsveränderung, neues Wissen und Reflexion gesetzt. Der Lebenslauf, was Lernen betrifft, wird als träger Strom im immer gleichen Flussbett betrachtet. Ist dieses, wenn schon nicht theoretisch, empirisch noch haltbar?

### 3. Pädagogische Forschung als Forschung zu den Wechselwirkungen, den Prozessverläufen, als Perspektivverschränkung

Fünf wissenschaftstheoretische Zugänge zur Konzeptentwicklung für empirische Designs bieten sich zurzeit an:

- a) Empirische Untersuchungen, die sich theoretisch von logisch-deduktiven Vorstellungen leiten lassen. Es gibt dabei Ideen von optimalen Verläufen, wie etwas erzeugt, vermittelt werden kann, wie zielführend vorgegangen wird, begleitet von Tests. Alles läuft auf dem Wege einer gradlinigen Optimierung. Man verändert settings, Interventionen, Anforderungen. Die Ergebnisse werden zu Produktinterventionen hergestellt. Empirische Forschung dokumentiert diesen Prozess.
- b) Konstruktivistische Ansätze sehen pädagogische Interventionen aus der individuellen sich selbst entfaltenden subjektiven Perspektive. Die Individuen werden hier wie eine Blume betrachtet, die ihre Zeit hat, und sich aus sich selbst entfaltet. Natürlich benötigt man dazu eine Arrangementvielfalt, die individuelle Anschlüsse bereithält. Also Regen und gute Erde, aber es kann auch einen Sturm geben, Trockenheit ausbrechen. Wie reagiert man dann?
- c) Im Foucaultschen Sinne betrachtet, kreuzen sich diese beiden Diskurse gegenwärtig in der Gesellschaft und produzieren Texte und Intentionalität mit Optionen und führen so zu zeitbezogenen Diskursen mit machtvollen Wirkungen.
- d) In Reckwitzscher kulturtheoretischer Sicht unter aktuellen, eher postmodernen Vorzeichen, setzen sich verschiedene Diskurse

durch. Diese Diskurse verschachteln sich aber bei den Subjekten, auch wegen der Veränderungsgeschwindigkeit, zu hybriden Strukturen. In diesem Mix muss man nun nicht differenzierter reagieren, man kann sich auch verwirren lassen und fügt sich dann den geforderten Steuerungen, weil machtvolle Diskurse greifen. Über die dann faktischen Praktiken alltäglichen erwachsenenpädagogischen Handelns weiß man aus diesen theoretischen Perspektiven noch nichts.

- e) Beziehungstheoretische Ansätze zur Förderung individueller Prozesse, unterstützt durch pädagogische Interventionen, gehen davon aus, dass Einflüsse von außen und individuelle Entwicklungen eine jeweils eigene Melange eingehen, wobei aber kein eindeutiges Ursache-Wirkungsverhältnis unterstellt wird. Diese Veränderungen mit entsprechenden Wirkungen liegen nicht nur beim Subjekt, aber auch nicht nur bei den intervenierenden Mächten, Personen, Institutionen. Sie sind multikomplex und geben Wechselwirkungen eine neue Bedeutung. Diese Wechselwirkungen sind beziehungsabhängig. D.h. die jeweiligen Beziehungen sind von hoher Bedeutung für die Bildung und Kompetenzerweiterung. Erwachsene benötigen danach für ihre Förderung Beachtung und Unterstützung, aber auch Herausforderungen, Maßstäbe, denn nur so gibt es Lernergebnisse, die Autonomie und Selbstbestimmung ermöglichen. Emotionen und Kognitionen, Atmosphären, unter denen gearbeitet und gelernt wird, und inhaltliche Ansprüche schaffen die Bedingungen für Lernen. Pädagogische Forschung verlangt hier ein erweitertes Vorgehen, durch das den Wechselwirkungen mehr Beachtung geschenkt wird, die meiner Meinung nach die eigentlichen Herausforderungen für pädagogische Forschung sind (siehe auch Gieseke 2007).

Um diesen Wechselwirkungen im pädagogischen Arrangement nachzugehen, ist es aus meiner Sicht notwendig, in der qualitativen pädagogischen Forschung die Erschließung der am Prozess beteiligten Perspektiven in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zu stellen.

Erst über die verschiedenen Akteure, ihr Tun, ihre Praktiken und ihre Auslegungen, wird der wechselwirkende Prozess von Entwicklungen sichtbar. Mich interessiert aus der Forscherperspektive dabei nicht, wie etwas sein sollte, sondern wie sich gestaltete Wirklichkeit von Bildung und Qualifizierung realisiert. Durch diesen Zugriff wird nicht fokussiert, wie Prozesse zu steuern sind, sondern wie sie sich entwickeln, sich umsetzen, was warum wie realisiert wird und warum weiche Wirkungen sichtbar werden. Dabei tragend bleibt natürlich die pädagogische Idee, um mit Nussbaum (1999, 2002) zu sprechen, was aus dem Individuum werden könnte. Prozessverläufe und Zielvorstellungen werden also in ein Spannungsverhältnis gebracht, wobei die Beziehung als Katalysator

zu fungieren scheint. Pädagogik begnügt sich nicht mit einem Zustand, sondern unterstellt eine Entwicklung, nur welche warum möglich ist, bleibt kontingent. Pädagogik beschränkt sich nicht auf Diagnose, auch Forschung greift aus pädagogischer Perspektive, wenn sie sich darauf beschränkt, zu kurz. Sie geht den Wegen der Veränderung als gelenkte, als selbstgestaltete oder getane Veränderung nach. Sie verfolgt diesen Prozess des pädagogischen Interventions und Begleitens aus verschiedenen Perspektiven. In diesem Sinne ist pädagogische Forschung Veränderungsforschung. Sie interessiert sich dafür, wie Situationen, Personen sich befinden und wie sich was, durch mehr und neues Wissen und Kompetenz verändert. Mit verschiedenen Perspektiven sind die dabei zu unterscheidenden Personengruppen, die konkreten Verläufe und die jeweiligen Interpretationen der beteiligten Personen gemeint. Für eine analytische Auswertung und Interpretation sind diese zu verschränken, d.h. sie sind über Kreuz zu legen, um die Wechelseitigkeiten, die Wirkungsverläufe oder vielleicht auch Eindimensionalitäten oder die konträren Auslegungen eines gleichen Vorganges zu unterscheiden. Den Schnittpunkt der jeweiligen Perspektiven, das Überkreuzlegen wird durch die Fragestellung bestimmt.

Wichtig bei der aktuell geforderten Schnelligkeit ist besonders für die Erwachsenenbildung auf den Zeitfaktor, d.h. die Langsamkeit oder verzögernde Wirkung von lernender oder gar handelnder Veränderung von Erwachsenen zu achten. Der aktuelle Begriff Transformation, hinter dem alle Gesellschaftsveränderungen, Innovationen, Umstellungen stehen, die mehr oder weniger vom Lernen begleitet sind, verdeckt das Arrangement dieser Prozesse, nimmt diese Prozesse nicht selbst in den Blick. Mit der Einführung der Perspektivverschränkung ging es mir darum, das Pädagogische des Handelns selbst im Scheinwerfer der Betrachtung zu fokussieren und das Verhältnis zwischen den Perspektiven für den Prozess zu verfolgen. Wir stehen hier erst am Anfang der empirischen Erschließung.

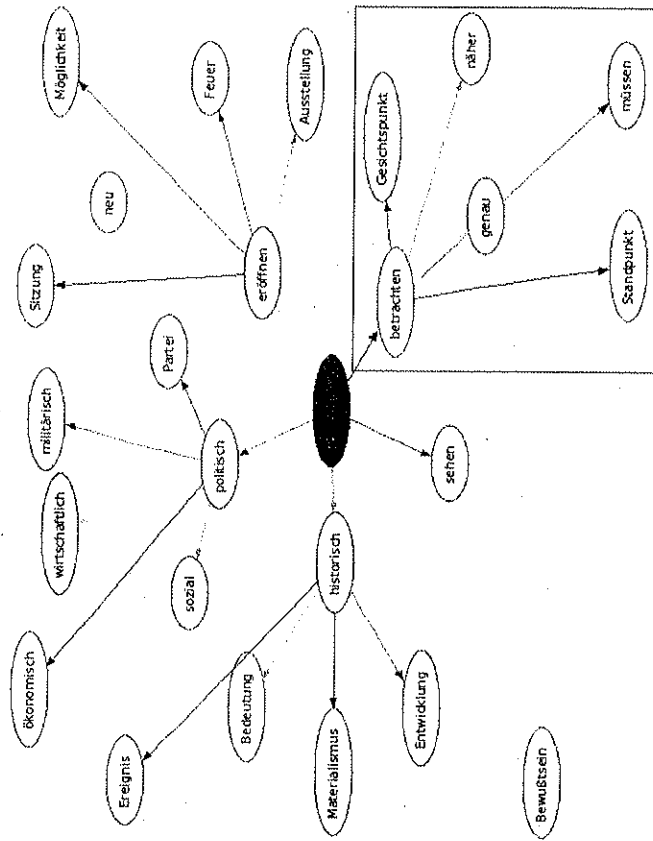
In meinen eigenen Projekten, die sich in ihrer methodischen Anlage der Perspektivverschränkung bedienen, so die Analyse zur Zielgruppenarbeit und zur Programmplanung unter konfessioneller Trägerschaft, ging es darum, für den Professionalisierungsprozess von bildungspolitischen Idealisierungen, wechselnden Wenden im erwachsenenpädagogischen Diskurs wegzukommen, und sich der Komplexiertheit pädagogischen Handelns durch methodisch angelegte Perspektivverschränkung zu nähern und die Tür für neue empirische und theoretische Zugänge zu öffnen (Gieseke 1985, 1991, 1992, 2000). Dieses haben u.a. die umfassenden Untersuchungen von Frau Robak, Herrn Käßlinger, Frau Fichtmüller und Frau Walter sowie Frau Schmidt-Lauff weitergeführt.

#### 4. Zum Begriff Perspektive/Perspektivverschränkung

Bevor dazu die einzelnen Beiträge folgen, noch eine begriffliche Präzisierung zum Begriff „Perspektive“ aus interdisziplinärer, vor allem kulturwissenschaftlicher Sicht, soweit sie für unsere Arbeiten von Bedeutung sind:

Das folgende Schema für Perspektivität in Kompaktansicht zeigt, worauf sich unsere Auslegung von Perspektive konzentriert: Man betrachtet eine Konstellation, nutzt verschiedene Gesichtspunkte, übernimmt Standpunkte. Dieses hat genau und objektive Folgen und hat dazu zu führen, die Mechanismen, Wechselwirkungen und/oder die durchsteuernden Momente zu bestimmen.

#### Perspektivität

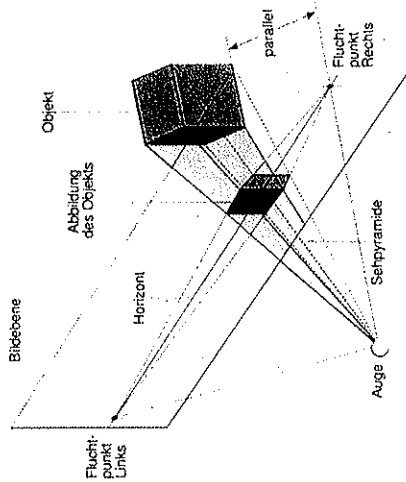


(Quelle: <http://www.dwds.de/kollokationsgraph?qu=Perspektive>)

Perspektive kommt vom lat. *perspicere* und meint genau, deutlich sehen, im Griechischen *optik techne*. Mit der Erfindung der konstruierten Perspektive im frühen 15. Jahrhundert (Quattrocento/Renaissance) setzt

mit Brunelleschi eine Bedeutungsverschiebung ein, hin zu einer Prospektiva als Darstellung dreidimensionaler Gegebenheiten auf zweidimensionaler Fläche. Die Kommensurabilität von Bild und Wirklichkeit war das entscheidende Ergebnis.

### Sehpyramide



(Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Sehpyramide03.svg>)

Mit einem Messverfahren zielt das Vorgehen darauf „das Bild als Durchschnitt durch die Sehpyramide zu begreifen“ (König 1989), das Bild erscheint als offenes Fenster. Es ging um wissenschaftlich-theoretische Regeln für das richtige Abbilden des Schönen. Dilthey spricht von künstlerischer Einbildungskraft im wissenschaftlichen Denken. Aber so Plazy: Der strenge Aufbau zieht nicht die Sensibilität und den Idealismus in Mitleidenschaft.

Man spricht vom Durchsehen, vom Raum etc. Später hinzukommt die Sehperspektive als Sehstrahl, als Bilderzeugung unabhängig von der Wirklichkeit, aber mit dem Bezug auf den Menschen. Ist dieses schon als Vorläufer der konstruktivistischen Perspektive einzustufen? Das perspektivische Konstruktionsverfahren war ein langer Weg in der Kunst.



Andrea Mantegna: *Beweinung Christi* (1480)  
Pinacoteca di Brera, Mailand

(Quelle: [http://de.wikipedia.org/wiki/Andrea\\_Mantegna](http://de.wikipedia.org/wiki/Andrea_Mantegna))

Mit Piero della Francesca (1472) versehen die meisten kunstgeschichtlich Interessierten den Zugang zur Perspektive. Wir finden hier schon Querverbindungen zur Geometrie und zur Optik.



Albrecht Dürer: *Der Zeichner des liegenden Weibes* (1525)  
erstveröffentlicht posthum in der 2. Auflage von ders.: *Untenweisung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit*, Nürnberg 1538

(Quelle: <http://www.matz fotografie.de/deu/textarchiv/akkomod.htm>)

Die Erforschung der Perspektive beginnt im 19. Jahrhundert über die Geometrie. Perspektive kulturwissenschaftlich betrachtet meint in dieser Zeit nach Cassirer symbolische Form, einen Raumbegriff, der als Systemraum abgesteckt wird. Lessing spricht davon, dass die Perspektive

die Wissenschaft ist, Gegenstände einer Fläche so darzustellen, wie sie sich in einem gewissen Abstand unseren Augen zeigen, sie ist dadurch selbst die Zeichenkunst.

Perspektivität geht von daher kommend in die Philosophie, in historische Betrachtungen ein. So wird der Perspektivbegriff zum Begriff des Standpunktes, der Gesichtspunkte der den einzelnen Monaden vorgegebenen Welt. Eine wissenschaftliche Auslegung hat aus dem Vergleich aller Umstände die Betrachtungsperspektiven sehbar, nachvollziehbar zu machen. Ohne Perspektive(n) vom Sehpunkt ist nach Koselleck keine Erkenntnis zu haben. Die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte als Teil der historischen Wahrheit will Koselleck mit bedacht haben. In dieser historischen Auslegung geht es um die Perspektive, einen angemessenen Standpunkt des/der Forschenden, bei der Auswertung und Interpretation von Quellen. Gefragt wird hier noch nicht, ob die Sichtvielfalt sich überhaupt und wie zu einer Perspektive verdichten lässt, ob es sich dabei um eine Schnittmenge handelt, oder ob sie als alternative Sichten bestehen bleibt.

Für pädagogische Forschung interessiert uns die Vielfalt von Perspektiven, welche die an pädagogischen Prozessen beteiligten Personen einnehmen, wie sie zum Verlauf von pädagogischen Interventionen beitragen, da wir dem „Dazwischen“, d.h. „der Beziehung“ für pädagogische Prozesse eine große Bedeutung zuschreiben. Pädagogische Forschung in Perspektivverschränkung zeichnet eine Wirklichkeit aus den Schnittmengen der Perspektiven, die in kommunikative Wissens- und Handlungserarbeitung verwickelt sind.

In der Rezeption nach König können wir bei Husserl, Merleau-Ponty und später in der Wissenssoziologie bei Mannheim die Perspektive als die Grundbedingung des Lebens, als eine Komponente der Wirklichkeit, nicht die Verzerrung, sondern die Ordnung unseres subjektiven Seins in der Welt ausgelegt finden. Nutzen wir in unserer Sicht heute Mannheim: Jedes Wissen ist nach Mannheim „kulturkreishaft seinsverbundenes Wissen“ (König 1989, S. 368). Es handelt sich danach um ein dynamisches Wissen, das Veränderungen unterliegt. Aber wie diese Veränderungsprozesse sich unter der Perspektivvielfalt vollziehen und pädagogische Praktiken und Folgewirkungen hervorbringen, dieses ist der Nutzen der Perspektivbetrachtung, wie sie sich uns aus pädagogischer Sicht stellt.

## 5. Perspektivverschränkung und Forschungsbefunde

Aber verflüchtigen sich diese Perspektiven nicht, sind sie zu bündeln, um zu einer Wahrheit zu kommen, zu einem Standpunkt zu gelangen?

Uns interessieren sie im Wechselspiel, in ihrer Eigenart, in ihrem sukzessiven Verlauf, weil sich aus der offenen Begegnung Bildung entwickelt. Alle Regulierungen, Entwicklungen sind auf die Verarbeitung dieser jeweiligen Gesichtspunkte angewiesen. Für die pädagogische Empirie gelangt erst über das Auslegen der verschiedenen Perspektiven ein Sichtbarmachen der kommunikativen Wissenstransformation. Sowohl der Wissensstand, also auch die Auflösung von nicht mehr greifenden Deutungen, ihre Erweiterungen, das Nichtverstehen, die gewählten Formen zur Auslegung, der Explikation von Wirklichkeit, der Einordnung, der Logiken, Psychologiken, der Erklärungen und Nutzungen stehen unter dem Anspruch, verschiedene Perspektiven zu verstehen und die Reichweite ihrer Wirkungen auszumachen.

In der theoretischen Problematik geht es bei der Perspektivbetrachtung nicht um Parteilichkeit, sondern um die Beachtung, das Nachreichen von Auslegungen, das Sichten im aneignenden Verstehensprozess. In den Geschichtswissenschaften wird sie bereits angedeutet, besonders die Perspektive der Forschenden, ihre Menschenbilder, ihre Vorstellungen vom historischen Wandel gesehen, denn nicht die Quelle allein bringt das Forschungsergebnis hervor. Parteilichkeit und Objektivität, verschränken sich, Theoriebildung und Exegese gehen eine Verbindung ein. Nach Rüsen ergeben sich hierdurch Erkenntnisfortschritte und Perspektivweiterungen (König 1989, S. 369).

Dabei ist nun auch für die so angelegte Forschung zu fragen, haben wir es – wie bei Lübbe formuliert – mit einer Konsensobjektivität zu tun, wenn wir verschiedene Perspektiven aufeinander bezogen betrachten (ebd., S. 369f)?

Die hier vorgestellte, auf Perspektivverschränkung angesetzte pädagogische Forschung, will nicht die Meinungsvielfalt dokumentieren, sondern die beeinflussenden Momente erschließen, die sich aus Vernetzungen, aus Kommunikationen, aus Vermittlung und aus angeleiteter Selbsttätigkeit ergeben. Sie fragt nach den faktischen Wirkungskräften im Zusammenspiel der Perspektiven.

Wir fragen spezifisch erwachsenenpädagogisch weiter nach dem Aus handeln des Nutzens von Wissen für Handlungs- und Erkenntnisprozesse. Die Perspektivverschränkung konfrontiert mit der Notwendigkeit der Akzeptanz von Wissen vor dem Hintergrund täglichen Handelns erwachsener, das gilt auch für den Kontext von Aneignungsprozessen. Wissen muss sich auf diesem Gebiet in Bildungs- und Qualifizierungsprozessen ganz anders bewähren.

Hinzukommt, dass es auch im Sinne von Erfahrungswissen als Deutung im Arbeitshandeln produziert, ja verifiziert wird. Es geht deshalb nicht



## Literatur

- Biostocki, J.: Spätmittelalter und beginnende Neuzeit. Handbuch Propyläen Kunst Geschichte Bd. 7. Berlin 1972
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982
- Büttner, F.: Perspektive. In: Pfisterer, U. (Hrsg.): Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe. Stuttgart/Weimar 2003, S. 265-269
- Fichtmüller, F./Walter, A.: Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen 2007
- Gieseke, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/M.: PAS (DVV), 1985 (Berichte, Materialien, Planungshilfen) (bes. S. 16-21, 3. Methodenarrangement „Perspektivverschränkung“, S. 21-23, 4. Perspektivverschränkung als angemessenes Methodenarrangement für Fallstudien)
- Gieseke, W.: Didaktische Lernforschung: Zum Realisierungsprozeß von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. Perspektivverschränkung als gegenstandsadaquates Methodenarrangement. In: Mader, W. u.a.: Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 76-83
- Gieseke, W.: Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42 (1992) 1, S. 10-16
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000 (EB-Buch; 20)
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen – Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2007
- Herzberg, H.: Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt/M. u.a. 2004
- König, G.: Perspektive, Perspektivismus, perspektivisch. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7: P – Q. Darmstadt 1989, S. 363-375
- Käpplinger, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007
- Kauffmann, G.: Die Kunst des 16. Jahrhunderts. Handbuch Propyläen Kunst Geschichte. Bd. 8. Berlin 1970
- Liessmann, K. P.: Theorie der Unbildung. Zsolnay (Wien) 2006
- Mead, G. H.: Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Frankfurt/M. 1969
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1975
- Nussbaum, M. C.: Der aristotelische Sozialdemokratismus. In: Gerechtigkeit oder Das gute Leben / hrsg. von H. Pauer-Studer. Frankfurt am Main 1999, S. 24-85

nur darum, dass Erwachsene einen Lehrplan erfüllen und Klausuren bestehen, was immer vorrangig Aufgabe von Schulen ist.

Mead (1969, 1975) spricht beim Perspektivbegriff von einem Geschenk der Physik/Biologie an die Philosophie. Er nutzt die Perspektive, um für Sozialität zu sensibilisieren. Das Individuum befindet sich bei ihm in einer Perspektive zur Gemeinschaft, in der das Selbst entstanden ist, – nicht als eine zufällige Sicht, sondern durch die getanen Praktiken, die sich körperlich einschreiben und die sich dabei herauschälenden Deutungen bestimmen. Die Verhältnisse, unter denen die Individuen leben, prägen den Habitus und d.h. die Lerninteressen und Lernhaltungen. Herzberg (2004) hat aus bildungsbiographischer Perspektive danach gefragt, inwieweit die Praktiken, die sich unter Lebenslagen herausbilden, auch zu bestimmten Lernformen führen.

Perspektiven haben gleichzeitig einen ermöglichenden und limitierenden Charakter, der sich in den jeweiligen Deutungen ausdrückt. Sie zeigen besonders für pädagogisches Handeln den Prozess, den Stand von Entwicklungen und die Positionfindung, die Interessen in den pädagogischen Praktiken, sowie die Verwertungsverläufe von Bildungsabsichten.

Aber ohne Bildungsabsichten, ohne Intentionalität, ohne Bilder davon, was im Sinne von Nussbaum aus den Individuen werden könnte, gibt es keine Perspektivvielfalt, keine Dynamik, keine Auseinandersetzung und keine Veränderung als aufklärenden Erkenntniszuwachs.

## 6. Schlussbemerkung

Es muss ein „Bildungsstein“ ins Wasser geworfen werden, um kommunikative Wissensdistribution im Sinne von Dynamisierung zu gebären. Dieses ist als Alternative notwendig, damit die nachvollziehbare Kritik von Liessmann in seinem Buch „Unbildung“ (2006) in eine bildungstheoretische Ausformulierung von lebenslangem Lernen integriert und fruchtbar gemacht werden kann.

In diesem Sinne will die auf Perspektivverschränkung setzende qualitative Forschung einen begleitenden pädagogischen Realismus über den point of view im Plural als Zugang zur komplexen Gestaltung von Bildungswirklichkeiten implementieren.

Die im Folgenden vorgestellten umfangreich und gründlich angelegten Studien zeigen interessante Beispiele der Weiterentwicklung und Spezifizierung der Perspektivverschränkung für verschiedene erwachsenenbildnerische Kontexte.

- Nussbaum, M. C.: Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart 2002
- Plazy, G.: Geschichte der Kunst in Bildern. München/London/New York 2000
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006
- Robak, S.: Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differierten Konstellationen. Hamburg 2004
- Schäffer, O.: Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umrisse einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kultureller theoretischer Perspektive. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a. 2008, S. 67-89
- Schmid-Lauff, S.: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Habilitation. Berlin: Humboldt-Univ., 2006 (wird veröff. bei Waxmann 2008)

*Frau Dr. Steffi Robak berichtet aus ihrer Promotionsarbeit. Sie spricht zum Thema: „Verfahren zur Analyse von Managementverhalten in Weiterbildungsorganisationen“.*

*Steffi Robak kam 1992 in ihrem Studium „Erziehungswissenschaft“ mit Wiltrud Gieseke in Kontakt. Sie arbeitete mit an einem Drittmittelprojekt zum Programmplanungshandeln im Rahmen eines Modellversuches zur Berufseinführung Hauptberuflich Pädagogischer Mitarbeiter/innen. Daran ergab sich ihr Promotionssthema im Themenbereich Bildungsmanagement und Organisation.*

*Die Erfahrung, die sie während des Promovierens machte, fasst sie so zusammen:*

*„Im Gespräch mit Frau Gieseke kommt man immer einen Schritt weiter, egal, wie schwierig es erscheint.“*

*Zurzeit: ist Steffi Robak als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Weiterbildung an der Justus-Liebig Universität Gießen tätig. In Kooperation mit Wiltrud Gieseke arbeitet sie an ihrer Habilitation.*

## **Verfahren zur Analyse von Managementverhalten in Weiterbildungsorganisationen**

Steffi Robak

### **1. Ausgangssituation**

Das Thema Management hatte besonders in den 90er Jahren einen hohen Stellenwert in der Diskussion. Anlass war die Formulierung einer Reihe neuer sogenannter Steuerungsanforderungen (z.B. Meisel 2001), die besonders vom Leitungspersonal aufgegriffen und in die Institutionen transferiert werden mussten. Vor diesem Hintergrund entstand die Frage, wie Management als professionelle Tätigkeit systematisiert und empirisch erschlossen werden kann.

Die leitenden Fragestellungen der daraus hervorgegangenen Dissertation (Robak 2004) waren: Wie wird eine Weiterbildungsorganisation im Inneren zusammengehalten? Wie entsteht ein organisationales Arrangement für lebenslanges Lernen? Welches sind wichtige Leitungsaufgaben und wie sind pädagogisches Wissen und Bildungsauftrag dabei platziert?

Diese Fragen wurden umso interessanter, als in der Literatur deutlich wurde, dass die betriebswirtschaftlichen Wurzeln und Prägungen von