

» Kollegialer Wissensaustausch am Fall – Ein Ansatz zur Kommunikation und Entwicklung professionsrelevanten Wissens



Dipl.-Päd.
Sabine Schöb

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

sabine.schoeb@uni-tuebingen.de



Prof. Dr.
Josef Schrader

Wissenschaftlicher Direktor

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Schrader@die-bonn.de

I. Ausgangslage und Fragestellung

Die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte favorisiert das Programm einer evidenzbasierten Bildungsreform, das heißt, Handlungen und Entscheidungen in Politik und Praxis sollen sich am Stand der empirischen Forschung orientieren. Übersehen wird dabei aber, dass pädagogische Praktiker, wenn sie Hilfen für alltägliche Handlungsanforderungen suchen, sich eher am Wissen der Kolleginnen und Kollegen oder an Ratgeberliteratur als an der Wissenschaft orientieren. Aus einer professionstheoretischen Perspektive ist das Erfahrungswissen der Praxis, wie es etwa im kollegialen Wissensaustausch zirkuliert, eine unverzichtbare Voraussetzung, um situationsadäquat handeln zu können. In dieser Perspektive ist Professionalität im Handeln an eine situationsadäquate Integration von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen gebunden.¹ Überträgt man diese Überlegungen auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Weiterbildung, so ergibt sich für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner die Besonderheit, dass für ihre Tätigkeit kaum gesicherte Wissensbestände und Standards existieren. Auch fehlt es noch an Befunden über notwendige und hilfreiche Wissensgrundlagen beziehungsweise an Einsichten in exemplarisches Lehrhandeln sowie an einem fach- und trägerübergreifenden Austausch über die Arbeitsbedingungen und Erfahrungen.² Um die Professionalität in diesem Bereich gleichwohl zu fördern, ist es erforderlich, Formen des kollegialen Wissensaustausches zu ermöglichen, die auch eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Fachwissen unterstützen. Die Arbeit mit alltäglichen, didaktisch aufbereiteten Fällen, die die reale Praxis darstellen, bietet dazu viel versprechende Möglichkeiten. Die Fallarbeit umfasst Ansatzmöglichkeiten, über Praxis, darin bestehende Bedingungen und Anforderungen sowie Vorgehensweisen

in Austausch zu kommen und handlungsleitendes Wissen zu generieren.

Der folgende Beitrag präsentiert empirische Befunde, die aufzeigen, wie in kollegialen Falldiskussionen Erfahrungs- und Wissenschaftswissen zur Anwendung kommen und wie Wissensaustausch sich konkret vollziehen kann.

Definiert man Wissen als „die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen“³, umfasst dies sowohl geprüfte und belegbare Erkenntnisse, die Ergebnisse der Reflexion über Sachverhalte, Zusammenhänge und Gründe sind (wissenschaftliches Wissen), als auch subjektive Erfahrungen, praktische Alltagsregeln und Handlungsweisen (Alltagswissen). Wissen lässt sich weiter in deklarative Anteile, die sich auf Inhalte, Fakten und Prinzipien beziehen (*knowing that*), und prozedurale Fertigkeiten und Verfahren, die sich im Handeln zeigen, aber häufig nicht verbalisiert werden können (*knowing how*), unterscheiden.⁴ Um individuelles Wissen in kollektives Wissen einer Gruppe zu überführen, bedarf es der Kommunikation und der Verknüpfung von Wissen.⁵ Wissenskommunikation lässt sich in diesem Sinne als wechselseitiger Erwerb neuen Wissens sowie Angleichung von Wissens-elementen und -strukturen interpretieren. Es kommt dabei in der Regel zur Reflexion vorhandener Ansichten und zur Revision mentaler Modelle.⁶ Wissenskommunikation bezeichnet dann jene Kommunikationsakte, in denen Wissen bewusst modelliert und (ko-)konstruiert wird. Diese Art der Kommunikation ist konstitutiv für Lern- beziehungsweise Gruppenarbeitsprozesse.

Wie Prozesse der Wissenskommunikation sich gestalten und strukturell gezielt zu fördern sind, steht im Zentrum des Forschungsinteresses der kognitiven Psychologie. Die hier vorliegenden Studien

¹ Vgl. zum Beispiel: Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.; oder: Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

² Vgl.: Schrader, J. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 71–124; oder vgl.: Schöb, S./Sahlender, M./Brandt, P./Fischer, M./Wintermann, O. (2015): Information und Vernetzung – Bedarfe und Erwartungen von Lehrkräften an online-gestützte Fortbildungsangebote. www.die-bonn.de/doks/2015-erwachsenenbildner-01.pdf

³ Probst, G./Raub, S./Romhardt, K. (1999): Wissen managen. 3. Aufl. Frankfurt/Main, S. 46.

⁴ Vgl.: Hasler Roumois, U. (2007): Studienbuch Wissensmanagement. Zürich; und vgl. auch: Wiater, W. (2007): Wissensmanagement.

Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden.

⁵ Vgl.: Probst, G./Raub, S./Romhardt, K. (1999): *Wissen managen*. 3. Aufl. Frankfurt/Main.

⁶ Vgl.: Gaßner, K./Schróder, O. (2003): *Wissensmodellierung und Wissenskommunikation in Lernszenarien*. In: *Künstliche Intelligenz*, H. 1, S. 5–10.

⁷ VanLehn, K./Jones, R. M./Chi, M. T. H. (1992): *A model of the self-explanation effect*. In: *The Journal of the Learning Sciences*, 2, H. 1, S. 1–59.

⁸ Vgl.: Reimann, P./Zumbach, J. (2001): *Design, Diskurs und Reflexion als zentrale Elemente virtueller Seminare*. In: Hesse, F./Friedrich, F. (Hrsg.): *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar*. München, S. 135–163.

⁹ Vgl.: Merseth, K. K. (1999): *Foreword: A Rationale for Case-Based Pedagogy in Teacher Education*. In: Lundeberg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (Hrsg.): *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases*. Mahwah, NJ, S. IX–XVI; vgl. auch: Goeze, A./Hetfleisch, P./Schrader, J. (2013): *Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 3, S. 79–113.

¹⁰ Vgl.: Gräsel, C./Mandl, H. (1993): *Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen*. In: *Unterrichtswissenschaft* 21, H. 4, S. 355–370; vgl. auch: Nittel, D. (1997): *Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildnerinnen*. In: *Der Pädagogische Blick* 5, H. 3, S. 141–150; oder vgl.: Müller, K. R. (1998): *Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept*. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 9, H. 6, S. 273–277.

belegen, dass laborierte Lernprozesse in kommunikativen ‚Peer-to-Peer-Szenarien‘ ebenso zu befördern sind⁷ wie in ‚Design-Aufgaben‘, wo eine Zerlegung komplexer Probleme, eine Entwicklung von Fragestellungen, eine Informationssuche sowie deren Prüfung und Begründung erforderlich sind.⁸

Dokumentierte Kursituationen stellen authentische Gegenstände zu Weiterbildungen dar, die es in der Praxis ermöglichen, sich ein Bild vom tatsächlichen Lehr-Lerngeschehen zu machen und durch die Auseinandersetzung mit den konkreten Fällen neue Problemlösungsansätze zu entwickeln. Zunächst einmal geht es darum, das im Können sichtbare, aber ohne Unterstützung nur schwer zur Sprache zu bringende Wissen in der Beratungsgruppe zu rekonstruieren.⁹ Indem die Fälle in der Gruppe bearbeitet werden, ist es möglich, das während des Lehr-Lernprozesses implizit bleibende Wissen in den gemeinsamen Handlungskontext einzubetten, adäquat zu benennen und sozial zu (re-)konstruieren. Anhand von Aufzeichnungen werden dann individuelle Erfahrungen ausgetauscht, Vorgehensweisen erklärt, Sichtweisen differenziert und so sukzessive neue handlungsleitende Denkmuster aufgebaut.¹⁰

Die videobasierte Unterrichtsforschung bietet inzwischen zahlreiche Belege dafür, dass bei einer fallbasierten Weiterbildung Videofälle gegenüber mündlichen und textbasierten Falldarstellungen in vielerlei Hinsicht wirkungsvoller sind. Videoaufzeichnungen konservieren viel besser die natürliche Komplexität der Praxis und erlauben eine Betrachtung ohne Handlungsdruck, mit der Möglichkeit einer Wiederholung von bestimmten Sequenzen. In digitale Lernumgebungen integriert, können videographierte Fälle auch um Aufgabenstellungen und Arbeitshilfen angereichert werden, was einen elaborierten kollegialen Wissensaustausch fördert.¹¹ Die empirische Studie, die nun im Folgenden vorgestellt wird, widmete sich der Frage, unter welchen Bedingungen und in welcher Hinsicht anhand von videographischem Material auf der Praxisebene tatsächlich ein Wissensaustausch gelingen kann.

II. Neue empirische Erkenntnisse

Als Untersuchungsmaterial der Studie dienten auf Video dokumentierte Kleingruppen, die sich über Fallvideos aus ‚Train-the-Trainer-Kursen‘ für Lehrende in der Erwachsenen-/Weiterbildung austauschen. Die drei Kleingruppen der Stichprobe setzen sich jeweils aus unterschiedlichen Handlungskontexten der öffentlichen, auch der kirchlichen Erwachsenenbildung zusammen und diskutierten über Fälle aus beruflichen Qualifizierungs- und Persönlichkeitsbildungskursen (N=12). Die Gesamtgruppe wies ein Durchschnittsalter von 41,7 Jahren auf, die Beschäftigungsdauer in der Erwachsenenbildung betrug 10,5 Jahre (63% in hauptamtlicher Tätigkeit, wobei es sich um 70% Frauen und 30% Männer handelte).

Die für das Handlungsfeld der Erwachsenen-/Weiterbildung exemplarischen Videofälle wurden für die Kleingruppenberatungen in eine computerunterstützte Lernumgebung integriert. Dadurch wurde eine interaktive Bearbeitung unter multiple Gesichtspunkten (beispielsweise Kommentare der videographierten Akteure) sowie eine Anreicherung der Deutungen durch Theoriehinweise (etwa Auszüge von thematisch anschlussfähigen Didaktikkonzepten) möglich (vgl. Abbildung 1). Die einstündige Arbeitsphase wurde durch eine Instruktion angeleitet, welche den Fallaustausch anhand leitender Fragen strukturieren sollte und von allen Gruppen einheitlich umgesetzt wurde.¹²

Für die Auswertungen wurde das videographierte Interaktionsverhalten der Gruppenmitglieder in Form von sechs zweiminütigen Zeitstichproben betrachtet. Die in diesem Zeitfenster zu beobachtende Wissenskommunikation wurde anhand eines eigens entwickelten Codierschemas inhaltsanalytisch analysiert. Zuerst wurden die Redebeiträge der Gruppe nach Inhalt (Kategorien: Fallbeschreibung, Perspektivenübernahme, Wissensverwendung) und Wissensform (Kategorien: Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen, deklaratives und prozedurales Wissen) gebündelt und dann in einem zweiten Schritt insgesamt quantifiziert. Ergänzend herangezogen wurde noch ein Fragebogen, womit die Gruppenmitglieder ihre Falldiskussionen und den Lernerfolg selbst eingeschätzt hatten.

In allen Kleingruppen handelte es sich zu 75% um einen Austausch über die konkreten Fallsituationen und 25% der Wortbeiträge entfielen auf organisationale Absprachen und den sonstigen, nicht gegenstandsbezogenen Austausch. Der fallbasierte Austausch wiederum beschrieb zu ca. 70% das *sichtbare Fallgeschehen*, wobei die Fallbeschreibungen zu 20% aus Sicht der gefilmten Akteure (die in den Fällen sichtbaren Lehrenden oder Lernenden) formuliert wurden. Dabei nahmen die Kleingruppenmitglieder etwas häufiger die Position der Teilnehmenden (ca. 50%) als die der Lehrenden (ca. 45%) ein. In Bezug auf die eingenommenen Teilnehmerperspektiven zeigte sich dabei deutlich eine Differenzierung unterschiedlicher Sichtweisen, so wurden nicht nur unterschiedliche Teilnehmende in den Blick genommen, sondern deren Heterogenität sowie ein möglicher Umgang damit durch die Lehrenden häufig zu einem zentralen Gesprächshänger gemacht und Erfahrungswerte aus der eigenen Praxis dazu untereinander ausgetauscht.

In rund 35% der Aussagen zum Fallgeschehen wurde explizit auf Erfahrungs- oder Wissenschaftswissen Bezug genommen. Mehrheitlich nutzte man wissenschaftliches Wissen (zu 65%) und griff insbesondere lehr-lerntheoretische Ansätze und didaktisch-methodische Konzepte auf. Nur ca. ein Viertel der fallbezogenen Aussagen stützte sich auf Erfahrungswerte und Handlungs-



Computergestützte Falldiskussion in der klein Gruppe

routinen. Das so oder so rekapitulierte Wissen wurde aber überwiegend nicht prozedural auf den Fall angewendet, die beobachteten Szenen wurden also nicht mit Hilfe rekapitulierten Wissens gedeutet, sondern vor allem theoretische Erkenntnis wurde deklarativ aus der Erinnerung wiedergegeben (65%). Es ist auffällig, dass nur in ca. 20% der Beiträge rekapituliertes Wissen mit Professionalitätsanspruch herangezogen wurde, um die im Video gezeigten Vorgehensweisen zu beschreiben und zu relativieren. Lediglich in ca. 15% der Beiträge wurden generelle Vorgehensprinzipien ausgetauscht und ihre fall- beziehungsweise situationsübergreifende Gültigkeit diskutiert.

Betrachtet man die Falldiskussion vor dem Hintergrund der Handlungskontexte der Lehrenden, so sind sowohl die Unterschiede in der Wissensverwendung als auch der Perspektivenübernahme bemerkenswert:

- Bei Lehrenden in der beruflichen Qualifizierung an Volkshochschulen waren die Anteile der Wissensverwendung prozentual höher als bei den Vertreterinnen und Vertretern der Persönlichkeitsbildung im Feld kirchlicher Erwachsenenbildung (41% versus 29%).
- Die Lehrenden im Bereich der Persönlichkeitsbildung nahmen das Lehr-Lerngeschehen zu 58% aus Sicht der Teilnehmenden wahr, während die Lehrenden in der beruflichen Qualifizierung stär-

ker aus Sicht der Durchführenden der Kurse argumentierten (43% Teilnehmerperspektiven und 48% Kursleiterperspektiven).

- Der Umgang mit Heterogenität sowie ein Austausch von Erfahrungswissen dazu waren hingegen für alle Lehrenden gleichermaßen bedeutsam.
- Das von den Volkshochschullehrenden eingebrachte Wissen war fast durchgängig wissenschaftliches Wissen und wurde in den Diskussionen überwiegend deklarativ verwendet sowie kaum mit der Fallbeschreibung verknüpft.
- In den Kleingruppen, die sich über Fälle zum Thema Persönlichkeitsbildung austauschten, wurde schneller ein direkter Bezug zum jeweiligen Fallbeispiel hergestellt, dabei aber stärker mit subjektiven Erfahrungswerten und weniger mit didaktischen Konzepten argumentiert.
- In den Diskussionen zu Kursen der Persönlichkeitsbildung rekurrierte man in der Argumentation stärker auf generelle, einzelfallübergreifende Vorgehensprinzipien mit dem Anspruch, im Handlungsfeld grundsätzlich Anwendung finden zu können (20% versus 10% angesichts von Kursen zur beruflichen Qualifizierung). Hier war im Bereich der beruflichen Qualifizierung vielmehr ein Abwägen fallnaher (fach-)didaktischer Entscheidungen von Interesse für die Kleingruppenmitglieder. Diese taten sich jedoch schwer, Ge-

¹¹ Vgl.: Brophy, J. (Hrsg.) (2004): *Using Video in Teacher Education*. Oxford; Sherin, M. G. (2004): *New perspectives on the role video in teacher education*. In: Brophy, J. (Hrsg.): *Using Video in Teacher Education*. Oxford, S. 1–27; oder: Moreno, R./Valdez, A. (2007): *Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format*. In: *Journal of Educational Psychology* 99, No 1, S. 194–206.

¹² Vgl.: Nittel, D. (1998): *Das Projekt „Interpretationswerkstätten“*. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Neuwied: Luchterhand, S. 1–16.

¹³ Vgl.: Gräsel, C./Mandl, H. (1993): *Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen*. In: *Unterrichtswissenschaft* 21, H. 4, S. 355–370.

meinsamkeiten in den Fällen zu erkennen und ganzheitliche „Lösungen“ im Umgang mit Fragen wie zum Beispiel der teilnehmergerechten Vermittlung von Wissen zu entwickeln.

III. Fazit

Während die Gründe für die unterschiedlich ausgeprägte Wissensverwendung der Lehrenden je nach Handlungskontext vermutlich auf die verfügbaren (fach-)didaktischen Wissensbestände und deren unmittelbare Anschlussfähigkeit an die Fallsituationen zurückzuführen sind, zeigt der generell hohe Wissensbezug in den Beiträgen: Ein Wissensaustausch zwischen Lehrenden der Erwachsenen-/Weiterbildung ist anhand videographierter, realer Fälle anzuregen. Weiter stellt das Konzept der kollegialen Diskussion von videographierten Fällen in Kleingruppen gemäß den oben genannten Befunden ein lernförderliches Setting zum Aufbau und Austausch von professionsrelevantem Wissen dar.¹³ So wurden in allen Kleingruppen durch den Wissensaustausch nicht nur für die einzelnen Teilnehmenden jeweils neue Aspekte sichtbar, sondern auch die vorhandenen Sichtweisen wurden differenziert und ergaben als Gruppenergebnis in Summe situationsangemessene Vorgehensweisen in Bezug auf die Fälle. In der gemeinsamen Wissensentwicklung fanden sowohl alltägliche Erfahrungswerte als auch wissenschaftliche Konzepte Verwendung. Es gelang die für den Aufbau professioneller Kompetenzen notwendige fallbezogene Integration von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen.¹⁴ In allen Gruppen fanden elaborierte Diskussionen statt, denn es wurde kontinuierlich nachgefragt, entsprechend begründet und somit die Fälle in unterschiedlichen Dimensionen und aus unterschiedlichen Sichtweisen heraus analysiert sowie die entwickelten Vorgehensvorschläge überlegt abgewogen und begründet.

In der Abschlussbefragung gaben die Beteiligten nicht nur zu 89% an, dass sie den kollegialen Austausch ‚inhaltlich anregend‘ fanden, sondern sie konnten laut eigener Einschätzung zu 84% auch ‚neue Sichtweisen‘ generieren und waren zu 80% durch den Gruppenaustausch in der Lage, angemessene Strategien zum Umgang mit den fallbezogenen Fragen zu entwickeln. 78% der Teilnehmenden

waren der Auffassung, dass sie durch die Gruppenarbeit am Fall nun besser darauf vorbereitet seien, vergleichbare Situationen zu deuten und dabei bewusst unterschiedliche Sichtweisen auf die Situation einzunehmen. Die Teilnehmenden konnten somit durch den fallbezogenen Gruppenaustausch ihre Fähigkeit, situativ begründet zu entscheiden weiterentwickeln, die neben der Fähigkeit der situationsadäquaten Wissensverwendung eine weitere zentrale Komponente professionellen Handelns ausmacht.¹⁵

Die hier berichteten Befunde führen insgesamt zur Annahme:

Ein bewusst initiiertes, kollegiales Wissensaustausch über Praxisfälle wirkt sich nicht nur in motivationaler Hinsicht positiv auf Lehrkräfte aus, vielmehr wirkt er sich in besonderem Maße in kognitiver Hinsicht positiv aus auf die Professionalitätsentwicklung, das heißt den Aufbau handlungsleitenden Wissens sowie die Weiterentwicklung der Fähigkeit zum berufsförmigen Deuten pädagogischer Schlüsselsituationen.¹⁶

Darüber hinaus können Falldiskussionen die Bedingungen und Sichtweisen für unterschiedliche Handlungskontexte der Erwachsenen- und Weiterbildung transparent machen und damit zu einer Diskussion von bereichs- und trägerübergreifenden Standards der Berufsausübung beitragen, wenn die kollegialen Gruppen nicht nur einrichtungs-, sondern auch fachübergreifend zusammengesetzt werden. Das Lernsetting der Fallarbeit entspricht dabei dem Bedarf nach Erfahrungsaustausch und unmittelbar praxisbezogener Weiterbildung gleichermaßen und kann eine Lernpraxis etablieren helfen, die von den Lehrenden wesentlich mitgestaltet wird und eine Kultur des Wissensaustauschs begünstigt, die neben mikrodidaktischen Fragen auch die für Lehrende in der Weiterbildung je nach Kontext und Themenbereich gegebenen Rahmenbedingungen, relevanten Wissensbestände, Erfahrungen etc. als eine Basis der Professionalisierung von Lehrhandeln miteinschließt.

¹⁴ Vgl. z. B.: Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.

¹⁵ Vgl. z. B.: Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

¹⁶ Vgl.: Nittel, D. (1998): Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied, S. 1–16.