

Qualitative Fall- und Prozessanalysen.
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Franziska Wyßuwa

Thematisierung von Erfahrung
in der Erwachsenenbildung
Eine rekonstruktive Studie zur
Interaktion in Bildungsveranstaltungen

Verlag Barbara Budrich



Franziska Wyßuwa
Thematisierung von Erfahrung in der
Erwachsenenbildung

Qualitative Fall- und Prozessanalysen
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Band 31

herausgegeben von

Karin Bock

Jörg Dinkelaker

Werner Fiedler

Jörg Frommer

Werner Helsper

Rolf-Torsten Kramer

Heinz-Hermann Krüger

Heike Ohlbrecht

Anna Schnitzer

Fritz Schütze

Sandra Tiefel

Franziska Wyßuwa

Thematisierung von Erfahrung in der Erwachsenenbildung

Eine rekonstruktive Studie zur
Interaktion in Bildungsveranstaltungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch den Publikationsfonds der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743112>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3112-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-3247-0 (PDF)

DOI 10.3224/84743112

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Julia Liebald, Berlin

Inhaltsverzeichnis

Thematisierung von Erfahrung – Ein didaktisch gefordertes, aber kaum untersuchtes Element pädagogischer Kommunikation. Zur Einleitung	11
I Forschungsstand und theoretische Sensibilisierungen: Interaktionen in Bildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen	17
1 Perspektiven auf Interaktion in Bildungsveranstaltungen	19
1.1 Bildungsveranstaltungen als institutionell strukturiertes Geschehen	20
1.2 Bildungsveranstaltungen als soziales Geschehen.....	22
1.3 Bildungsveranstaltungen als pädagogisches Geschehen und Kommunikation von Lernen	25
2 Das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen im programmatischen Diskurs	31
2.1 Erfahrung als Verwendungskontext – Erwachsenenbildung als Lebensbewältigung in der Weimarer Zeit	33
2.1.1 Erwachsenenbildung als Laien- und Lebensbildung	34
2.1.2 Die Arbeitsgemeinschaft als geordneter Erfahrungsaustausch	35
2.2 Erfahrung als Sprach- und Denkform – Exemplarisches Lernen der 1960er/1970er Jahre	39
2.2.1 Exemplarisches Lernen als Abwendung von zergliedertem Wissen.....	40
2.2.2 Das Allgemeine in der konkreten Erfahrung	42
2.3 Die Verschränkung von Erfahrung und Erkenntnis – Erwachsenenbildung als subjektbezogene Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft.....	45
2.3.1 Erfahrungen als kognitive Verarbeitungen sozialer Realität.....	46

2.3.2	Subjektbezogene Erkenntnistätigkeit als Präzisierung exemplarischen Lernens	47
2.4	Erfahrungen als Reflexionsgegenstand – Erwachsenenbildung als Identitätsarbeit in den 1980er Jahren	49
2.4.1	Lebenswelt und die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung	50
2.4.2	Interaktionen der Erwachsenenbildung als Aufeinandertreffen von Wirklichkeitsausschnitten und Wissensformen	52
2.4.3	Rezeptionslinien und offene Fragen	58
2.5	Zusammenfassung: Erfahrungs- und Lebensweltbezug zwischen Präskription und Deskription.....	59
3	Erfahrungsaufarbeitung als didaktisches Problem in der empirischen Forschung.....	63
3.1	Verdopplung der Inhalte als Problem des exemplarischen Lernens.....	63
3.1.1	Gegenstandskonstruktion: Erfahrungsbezug als Zielgruppenkonzept	64
3.1.2	Ergebnisse und Desiderate: Das ungelöste Relationierungsproblem von Erfahrung und Wissen	65
3.2	Typen der isolierten Erfahrungsbearbeitung als defizitäre Lernprozesse	68
3.2.1	Gegenstandskonstruktion: Erfahrungsbearbeitung als Erkenntnistätigkeit	68
3.2.2	Ergebnisse und Desiderate: Isolierte Erfahrungsbearbeitung	69
3.3	Versäumte Erfahrungsaufarbeitung und nicht gelingende Deutungsarbeit	71
3.3.1	Gegenstandskonstruktion: Erfahrungsaufarbeitung als Bestandteil der Deutungsarbeit	71
3.3.2	Ergebnisse und Desiderate: Versäumte Erfahrungsaufarbeitung vs. gelungene Selbsterfahrung	73
3.4	Umgang mit Wissen.....	75
3.4.1	Gegenstandskonstruktion: Verschränkung von Wissen und Interaktion.....	76
3.4.2	Ergebnisse und Desiderate: Wissensressourcen als Beteiligungsmöglichkeiten	77

3.5	Zusammenfassung: Umgang mit Erfahrung und Relationierung von Erfahrung und Wissen als zu untersuchende Interaktionsaufgabe.....	79
II	Ethnomethodologisch-Konversationsanalytisches Forschungsdesign und Forschungsprozess	81
4	Methodische Strategien zur Rekonstruktion des Umgangs mit Erfahrungen.....	83
4.1	Qualitative Forschungslogik und das Prinzip der Rekonstruktion.....	84
4.2	„Order at all points“ – Methodische Produktion sozialer Ordnung in der Kommunikation	86
4.2.1	Sozialität im Vollzug: Das ethnomethodologische Erbe der Konversationsanalyse	88
4.2.2	Die Sequenzanalyse als Deskription, Rekonstruktion und Explikation sozialer Ordnung	90
4.2.3	Erträge gesprächs- und konversationsanalytischer Studien zu pädagogischen Kontexten	96
4.3	Erfahrung als kommunikatives Konstrukt und Forschungsfragen	102
4.4	Konsequenzen und Umsetzung der „Analytischen Mentalität“ im Forschungsprozess	105
4.4.1	Schritte der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung	106
4.4.2	Datenkorpus und erste Feldbeschreibungen	111
4.4.3	Konstruktion des Samples und Feldzugänge	120
III	Empirische Ergebnisse: Hervorbringung von und Umgang mit Erfahrungsthematisierungen.....	127
5	Formen der Thematisierung von Erfahrungen	129
5.1	Erfahrungsaufrufe	130
5.1.1	Aufforderungen und Fragen.....	130
5.1.2	Erfahrungsbehauptungen	133
5.1.3	Erfahrungsunterstellungen	136
5.1.4	Erfahrungsverweise	137

5.2	Erfahrungsdarstellungen	138
5.2.1	Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen.....	139
5.2.2	Definitivisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen	142
5.2.3	Definitivisch-generalisierende Erfahrungsdarstellungen.....	143
5.3	Erfahrungsnegationen	146
6	Interaktionsformate der Thematisierung und Relationierung von Erfahrung und Wissen	150
6.1	Vorträge	150
6.1.1	Zur kommunikativen Rahmung von Vorträgen	152
6.1.2	Zwischen Konkretion und Abstraktion: Muster der kommunikativen Realisierung von Vorträgen	161
6.2	I-R-F-strukturierte Gespräche und deren Erweiterung.....	183
6.2.1	Vorstellungsrunden und Erwartungsabfragen: Erfahrungsthematisierungen als (Nicht-)Wissenskonstitution.....	184
6.2.2	Gemeinsame Erarbeitung von Wissen: Erfahrungsthematisierungen zwischen Ressource und Anwendungsbereich für zu vermittelndes Wissen	197
6.2.3	Ergebnissicherung aus Gruppenarbeiten: Erfahrungsthematisierungen als Veranschaulichung von erfahrungsbezogenen Wissensdemonstrationen	208
6.2.4	I-R-F-FF als Grundmuster erfahrungsbasierter Wissensgenerierung.....	220
7	Varianten des epistemischen Status von Erfahrungen und Muster der Relationierung von Erfahrung und Wissen	225
7.1	Fallporträt ‚Konflikte‘: Erfahrungsthematisierungen als Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen	227
7.1.1	Wissenszentrierung in der Ankündigung: Die Fortbildung für PädagogInnen	228
7.1.2	Zwischen Präsentation von ‚Theorie‘ und Diskussion von ‚Situationen‘: Die Anwendung des Wissens auf Erfahrungsbereiche	230
7.1.3	„Wir Pädagoginnen sind nicht die tollsten Partner“ - Professionsspezifische und lernbedarfzuschreibende Adressierung.....	233

7.1.4	Ablauforganisation: Von der Wissenspräsentation zur erfahrungsbezogenen Kommentierung	236
7.2	Fallporträt ‚SpringerIn‘: Erfahrungsthematisierungen als Wissensressource	269
7.2.1	Erfahrungszentrierung in der Ankündigung: Die Fortbildung für SpringerInnen	270
7.2.2	Die brüchige Wissensbasis: Erfahrungen als Kompensation fehlenden wissenschaftlichen Wissens	271
7.2.3	„Sie sind die Besten“ – professionsspezifische und kompetenzzuschreibende Adressierung	275
7.2.4	Ablauforganisation: Prozessierung von Nuancierungen des Erfahrungswissens	277
7.3	Fallporträt ‚Beteiligung‘: Erfahrungsthematisierungen als (berufs-)biographischer Reflexionsgegenstand	302
7.3.1	Erfahrungszentrierung in der Ankündigung: Das Praxistraining für Ehrenamtliche und PädagogInnen	304
7.3.2	Das Ineinandergreifen von Erfahrung und Wissen: Selbstpositionierung der DozentInnen und modifizierbarer Ablaufplan.....	306
7.3.3	„Die Inhalte sind zweitrangig, die Personen sind vordergründig“ – Personenspezifische Adressierung	310
7.3.4	Ablauforganisation: Prozessierung der Erfahrung zwischen Wissensressource und Veranschaulichung von (Nicht-) Wissen.....	315
7.4	Zusammenfassung: Fallporträtübergreifende Gemeinsamkeiten und Differenzen entlang der Strukturierungsdimensionen	333

IV Fazit und Ausblick: Empirische und (professions-)theoretische Erträge..... 337

8 Kommunikation von Lernen als Umgang mit der Relationierung von Erfahrung und Wissen 339

8.1	Thematisierung von Erfahrung als Bearbeitung von Kernproblemen erwachsenenpädagogischen Handelns	339
8.2	Wider einer didaktischen Abwertung der tatsächlich vollzogenen Bildungspraxis: Die Kohärenz gemeinsam hervorgebrachter Konkretion und Abstraktion.....	341

8.3 Umgang mit Erfahrung als unterschätzte Ressource der Kommunikation von Lernen	343
8.4 Offene und weiterführende Fragen	345
Abbildungsverzeichnis.....	360
Transkriptverzeichnis.....	361
Anhang.....	370

Thematisierung von Erfahrung – Ein didaktisch gefordertes, aber kaum untersuchtes Element pädagogischer Kommunikation. Zur Einleitung

Die vorliegende Studie wendet sich konversationsanalytisch der Interaktion in Bildungsveranstaltungen für Erwachsene am Beispiel pädagogischer Fortbildungen zu. Ausgangspunkt bildete das Interesse an den Abläufen und der „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1981: 12) von Bildungsveranstaltungen und somit die Frage, wie DozentInnen und TeilnehmerInnen *das* praktizieren und sich gegenseitig vermitteln, was wir Erwachsenenbildung/Weiterbildung nennen. Eine solche ethnomethodologisch-konversationsanalytische Perspektive richtet den Blick auf die Interaktionspraktiken und Interaktionsaufgaben, mit denen die Beteiligten die Bildungsveranstaltung als soziales und pädagogisches Geschehen gemeinsam hervorbringen.

Ich schließe damit an ein kommunikationstheoretisches Verständnis von Erwachsenenbildung (Kade/Seitter 2007a; Dinkelaker 2008) sowie an die interaktionistische Kursforschung (Kade et al. 2014) an. Konstitutiv für die genannten Perspektiven auf Erwachsenenbildung ist, dass sie pädagogische Kommunikation bzw. Kommunikation von Lernen als *Umgang mit Wissen* beschreiben und untersuchen. Diese Ansätze fragen, wie Lernen auf der Ebene der Kommunikation als wechselseitige Prozessierung von Vermittlung und Aneignung des Umgangs mit Wissen ihren Ausdruck findet.

Es mag auf der Hand liegen, dass in der Erwachsenenbildung mit Wissen in anderer Weise umgegangen wird als in schulischen Kontexten, in dem sich auf kanonisiertes Wissen bezogen wird. Anstatt von Kindern und Jugendlichen, die als SchülerInnen am Unterricht teilnehmen (vgl. Breidenstein 2006), sprechen wir von Erwachsenen, die als TeilnehmerInnen mit sehr unterschiedlichen Bildungsbiographien und Erfahrungen in das gemeinsame Kursgeschehen involviert werden.

„Speziell entwickelte didaktische Arrangements und Rituale (Vorstellungsrunde, Form der Anrede, Seminarkritik usw.) symbolisieren, dass das Geschehen in der Erwachsenenbildung eine Dienstleistung par excellence gegenüber den anbefohlenen Menschen darstellt und diese eine hohe Wertschätzung genießen“ (Nittel 2000: 37).

Während Erfahrungen – wie ich in dieser Arbeit zeigen werde – programmatisch zu einem wesentlichen Bezugspunkt der Erwachsenenbildung geworden sind, hat sich die kommunikationstheoretische Kursforschung dieser Thematik erstaunlich wenig aus einer analytischen Perspektive genähert. Die starke Fokussierung auf die Praktiken der kommunikativen Konstitution von

Wissen hat dazu geführt, dass die Frage, welche Rolle der Einbezug von Erfahrungen für die Kommunikation und deren epistemische Praktiken in Bildungsveranstaltungen spielt, fast vollständig ausgeblendet wurde. Dies ist bedauerlich, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Vorstellungsrunden und so genannte Lebensweltbezüge in Erwachsenenbildungskursen sehr präsent sind.

In der vorliegenden Studie habe ich die Kommunikation von Lernen in Bildungsveranstaltungen im Hinblick auf den *Umgang mit Erfahrung und deren Relationierung zu Wissen* in den Fokus gerückt. Nicht nur vor dem Hintergrund, dass der lerntheoretisch-programmatische Diskurs durch das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen gekennzeichnet ist, erscheint es besonders ertragreich für die Erwachsenenbildung zu sein, anhand prozessorientierter empirischer Forschung die kommunikative Verhandlung des Verhältnisses von Erfahrung und Wissen in Interaktionen von Bildungsveranstaltungen zu untersuchen. Entsprechend dem Anspruch qualitativer Interaktionsanalysen, „in dem untersuchten Material Antworten auf Fragen [zu sehen], die es erst zu entdecken gilt“ (Nolda 2000: 81), ist die Fokussierung auf die *Frage, wie Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen thematisiert, genutzt und ins Verhältnis zu Wissen gesetzt werden*, in den Daten begründet. Anhand von Fortbildungsveranstaltungen für PädagogInnen in Bildungseinrichtungen bzw. als Angebot von politischen Vereinen zeigt sich sehr eindrücklich, dass die Kommunikation zwar einerseits gemeinsame, ja sogar unterrichtstypische und wissensbezogene Muster aufweist, obwohl sich die Veranstaltungen hinsichtlich der institutionellen, inhaltlichen und zeitlichen Rahmungen unterscheiden. Die DozentInnen strukturieren den Verlauf, präsentieren Inhalte, formulieren Fragen und Aufgaben und geben Rückmeldungen usw. Andererseits wird in allen Bildungsveranstaltungen neben der Vermittlung von Wissen auch ausführlich über berufliche und sogar biographische Erfahrungen gesprochen, die sowohl in Vorträgen als auch in Lehr-Lern-Gesprächen von den DozentInnen erfragt oder spontan von TeilnehmerInnen eingebracht werden. Das Sprechen über Erfahrungen führt nicht selten in intensive Diskussionen um Anwendungsfragen, in denen Deutungen und Geltungsbedingungen von Wissen verhandelt werden (vgl. Wyßuwa 2014; Wyßuwa 2023).

Dass Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen vorkommen, mag nicht überraschen. Tietgens (1981) konstatiert, dass sich „die Standard-Maxime einer jenen Methodik der Erwachsenenbildung [darin, F.W.] begründet, sich auf die Lerngeschichte des Teilnehmers, auf ihren Erfahrungshorizont einzulassen“ (Tietgens 1981: 96). In unterschiedlichen Epochen lässt sich der Anspruch von Konzepten der Erwachsenenbildung rekonstruieren, Vermittlungsbemühungen auf Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu beziehen (vgl. Negt 1974; Holzapfel 1982; Schmitz 1984; Dausien/Alheit 2005). Dennoch wissen wir wenig über die Formen der Thematisierung und

Bearbeitung von Erfahrung, die Relationierungspraktiken im Umgang mit Erfahrung und Wissen und die interaktiven Konsequenzen, die sich mit dem Sprechen über Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen ergeben. Diejenigen empirischen Studien, die sich punktuell seit den 1970er Jahren der Erfahrungsorientierung in organisierter Erwachsenenbildung zuwenden, beklagen vielmehr ein ‚Aneinander vorbeireden‘ oder eine unzureichende Erfahrungsaufarbeitung (vgl. Kejcz et al. 1979; Holzapfel 1982; Schüller 2000). Im Kontrast dazu zeigen sich in meinen Daten sehr kohärente Bezugnahmen der Beteiligten aufeinander und ein systematisches Relationierungsverfahren der Konkretion und Abstraktion – ‚order at all points‘ würde Sacks sagen. Ich werde im Wechsel von Sequenz- und Korpusanalyse zeigen, wie Erfahrungen aufgerufen und dargestellt werden und wie Erfahrungen als epistemische Ressourcen sehr vielfältig sowohl von DozentInnen als auch TeilnehmerInnen eingesetzt werden. Es zeigen sich verschiedene Varianten der Relationierung von Erfahrung und Wissen: als Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen, als Wissensressource sowie Mischformen zwischen Ressource und Anwendung.

Ich werde die These vertreten, dass das Sprechen über Erfahrungen einen zentralen Stellenwert in der Kommunikation von Bildungsveranstaltungen einnimmt, die weit über eine Berücksichtigung von Interessen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen hinausgeht. Erfahrungsthematisierungen sind eine entscheidende Ressource zur Bearbeitung erwachsenenpädagogischer Adressierung. Sie ermöglichen vielfältige Selbst- und Fremdpositionierungen und wirken daran mit, die TeilnehmerInnen einerseits als wissens(vermittlungs)bedürftige Lernende und andererseits als kompetente und urteilsfähige Erwachsene zu adressieren. Indem Erfahrungen von Moment zu Moment unterschiedliche epistemische Bedeutsamkeit zugeschrieben werden kann, tragen sie dazu bei, den Übergang von Nicht-Wissen zu Wissen anhand der Relationierung von Erfahrung und Wissen zu prozessieren und Selbstbeobachtung zu inzenieren. Ferner ermöglicht die Thematisierung von Erfahrung die epistemische Beteiligung der TeilnehmerInnen an der Wissenskonstitution und trägt somit zur aneignungsbezogenen kommunikativen Darstellung von Lernen bei. Indem Lehrende Erfahrungen zur Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen einsetzen und erfragen, adressieren sie die Erfahrungshintergründe der TeilnehmerInnen, die wiederum das präsentierte Wissen darauf beziehen und eigene Erfahrungsdarstellungen einbringen. Die Art und Weise, wie mit Erfahrungen im Geschehen der Bildungsveranstaltung umgegangen wird, beeinflusst die Interaktionsstrukturen, Beteiligungsmöglichkeiten sowie die thematische Entfaltung und Adressierung von Wissensressourcen. Die kommunizierten Erfahrungen in den von mir untersuchten Bildungsveranstaltungen erfüllen damit eine epistemische Funktion. Die vielfältigen Verwendungsweisen, die ich im Rahmen dieser Arbeit systematisieren werde, verdeutlichen dabei vor allem

eines: Erfahrungen einen Stellenwert in der Interaktion von Bildungsveranstaltungen zu geben, ist alles andere als trivial und setzt eine hohe reflexive Professionalität voraus. Die Öffnung der Kommunikation für die Thematisierung von Erfahrung mündet nicht selten in Diskussionen. Das stellt den Lehrenden vor die Aufgabe, mit der Komplexität und Dynamik umzugehen, die durch den Erfahrungsbezug entsteht. Die Ergebnisse und analytischen Kategorien dieser Arbeit können dabei als ein Werkzeug verstanden werden, sich der Kernprobleme und interaktiven Konsequenzen des Umgangs mit Erfahrungen bewusster zu werden und für die pädagogisch professionelle Handlungspraxis nutzbar zu machen (vgl. Beier et al. 2020; Beier, Wyßnau & Wagner 2020). Die Ergebnisse sind ferner als ein empirisch fundierter Beitrag zur Theorie der ‚Kommunikation von Lernen‘ (Dinkelaker 2008) zu verstehen und geben Aufschluss darüber, wie Aneignung unter Berufung auf Erfahrungen von den Beteiligten aufgerufen, dargestellt und reflexiv zugänglich wird.

Die Darstellung der empirischen Studie vollziehe ich in folgenden Schritten: In einem *ersten Schritt* werden die zugrundeliegenden *theoretischen Sensibilisierungen* vorgestellt: Zentral für die Studie ist eine interaktionistische Perspektive, die Bildungsveranstaltungen als gemeinsam hervorgebrachtes institutionelles, soziales und pädagogisches Geschehen zum Gegenstand macht. In entsprechend empirisch fundierten Theorien wird Kommunikation von Lernen als Umgang mit Wissen modelliert, der Umgang mit Erfahrung wird hingegen bislang ausgeblendet (*Kapitel 1*). Dies überrascht vor dem Hintergrund, dass programmatische Diskurse der Erwachsenenbildung zeigen, dass das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen konstitutiv für theoretische Suchbewegungen der Erwachsenenbildung ist (*Kapitel 2*). Bisherige empirische Studien zum Umgang mit Erfahrungen schließen zumeist an präskriptive Entwürfe von Erfahrungsbezug an und beklagen vor dem Hintergrund didaktischer Problemstellungen die nicht gelungene Erfahrungsaufarbeitung. Eine deskriptiv-rekonstruktive Untersuchung zur kommunikativen Hervorbringung und Aushandlung von Erfahrungen und deren Bearbeitung bzw. Relationierung bildet daher ein Desiderat, welches mit der Studie bearbeitet wird (*Kapitel 3*).

In einem *zweiten Schritt* wird das *ethnomethodologisch-konversationsanalytische Forschungsdesign*, die Konsequenzen für den Forschungsprozess sowie der Datenkorpus und das Samplingverfahren dargestellt. Die Konversationsanalyse bietet ein methodisches Instrumentarium, das die kommunikativen Praktiken und zugrundeliegenden Interaktionsaufgaben in Interaktionen von Bildungsveranstaltungen rekonstruktiv zugänglich macht. *Erfahrungen werden als gemeinsam hervorgebrachte, kommunikative Konstrukte untersucht und gefragt, wie Erfahrungen zur Darstellung gebracht, als Ressource in Bildungsveranstaltungen genutzt und mit Wissen ins Verhältnis gesetzt werden.*

Datengrundlage bilden acht Weiterbildungsveranstaltungen für PädagogInnen, d.h. Tagespflegepersonen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, LehrerInnen und Lehramtsstudierende, die in drei Erhebungsphasen audiografisch aufgezeichnet und teilnehmend beobachtet wurden (*Kapitel 4*).

In einem *dritten Schritt* werden die *Ergebnisse der empirischen Untersuchung* vorgestellt. Erfahrungen werden im Korpus durchgängig und vielgestaltig thematisiert. Es lassen sich Varianten von Erfahrungsthematisierungen rekonstruieren, die ich als Erfahrungsaufrufe, Erfahrungsdarstellungen und Erfahrungsnegationen systematisiere (*Kapitel 5*). Im gesamten Korpus lassen sich ferner zwei zentrale Interaktionsformate – Vorträge und fragend-entwickelnde Gespräche – rekonstruieren, die spezifische Formen der Relationierung von Erfahrung und Wissen sowie Beteiligungsmöglichkeiten zwischen Konkretion und Abstraktion ermöglichen. Dabei stehen Interaktionsformate und Erfahrungsthematisierungen in einem Wechselverhältnis: Einerseits stellen Interaktionsformate einen Rahmen für die Erfahrungsbezüge dar, andererseits modifizieren Erfahrungsthematisierungen die Interaktionsformate. So werden Vorträge in ihrer erwartbaren monologischen Struktur um erfahrungsbezogene Kommentierungen von TeilnehmerInnen ergänzt, wenn Erfahrungen von DozentInnen eingesetzt werden. Das unterrichtstypische *Initiation-Response-Feedback-Muster* (IRF) wird um eine vierte Position – das Feedback-Feedback – strukturell erweitert, wenn Erfahrungen herangezogen werden (*Kapitel 6*). Anhand von drei Fallporträts möchte ich zeigen, dass sich die Thematisierung von Erfahrungen in konkreten Bildungsveranstaltungen in ihren epistemischen Verwendungsweisen voneinander unterscheiden. Erfahrungen als kommunikative Ko-Konstruktionen der Beteiligten kommt ein epistemischer Wert zu, der nicht interaktionsunabhängig bestimmbar ist und im Verlauf von Bildungsveranstaltungen immer wieder situativ verhandelt wird. Entlang von professions- und personenspezifischen Adressierungen ergeben sich vor diesem Hintergrund unterschiedliche Ausgestaltungen der Kommunikation von Lernen (*Kapitel 7*).

Abschließend diskutiere ich die Erträge der Studie vor dem Hintergrund des zu Beginn entworfenen Forschungsstands. Die Studie macht sichtbar, dass sich der Bezug auf Erfahrungen weder in einer bestimmten didaktischen Variante vollzieht noch als defizitäre Umsetzung didaktischer Modellierungen verstanden werden kann. Die Komplexität und Dynamik der Thematisierung von Erfahrungen erfüllt vielfältige Funktionen in der Kommunikation von Lernen. Mit Erfahrungsthematisierungen werden nicht nur Vermittlungspraktiken vollzogen, sondern es werden auch die Aneignungsvollzüge der TeilnehmerInnen darstellbar und problematisierbar. Der Umgang mit Erfahrungen ist daher als eine zentrale Anforderung erwachsenenpädagogischer Professionalität zu verstehen (*Kapitel 8*).

I FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHE
 SENSIBILISIERUNGEN: INTERAKTIONEN IN
 BILDUNGSVERANSTALTUNGEN IM SPANNUNGSFELD
 VON ERFAHRUNG UND WISSEN

1 Perspektiven auf Interaktion in Bildungsveranstaltungen

Gegenstand der Studie sind Interaktionen in mehrstündigen Weiterbildungsveranstaltungen für PädagogInnen, die als Formate des organisierten oder veranstaltungsförmigen Lernens Erwachsener bezeichnet werden. Diese sind als „typisch disziplinbezogene Gegenstände der Erwachsenenbildungswissenschaft“ (Dörner/Schäffer 2012: 16) zu verstehen und werden unter den Sammelbegriffen des *Kurses* oder der *Bildungsveranstaltung* beschrieben sowie als „performatives Zentrum der Erwachsenenbildung“ (Herrle et. al: 13) gesehen, systematisiert und empirisch erforscht.¹

Grundlegend für diese Studie ist eine *interaktionistische Perspektive* auf die Veranstaltungsform der Bildungsveranstaltung. Sie wird als eine Sozialform des organisierten Lernens Erwachsener untersucht, die sich als Kommunikation unter Anwesenden vollzieht (vgl. Kade et al. 2014; Dinkelaker 2018). Dem zu Grunde liegt ein kommunikationstheoretisches Verständnis von Lernen in Abgrenzung von Beschreibungen des Lernens als innerpsychischem Vorgang (vgl. Dinkelaker 2008).

Ich möchte im Folgenden drei Akzente der interaktionistischen und kommunikationstheoretischen Modellierung des Lernens Erwachsener für die systematische Beschreibung und Rekonstruktion des Geschehens von Bildungsveranstaltungen hervorheben: Bildungsveranstaltungen erscheinen als *institutionell strukturiertes Geschehen*, das von institutionellen Rahmungen, aber auch kontextbezogenen (Rollen-)Erwartungen geprägt ist (1.1). Ferner werden Bildungsveranstaltungen als *soziales Geschehen* des wechselseitigen Handelns und Interpretierens verstanden und damit gemeinsam und situativ von den Anwesenden koordiniert, ausgehandelt und hervorgebracht (1.2). Bildungsveranstaltungen lassen sich des Weiteren als Kommunikation von Lernen und somit als *pädagogisches Geschehen* untersuchen und hinsichtlich der kommunikativ verfassten Prozessierung von

1 Mit der Beschreibung von Kursen als performatives Zentrum wird ein weiterer Kursbegriff verwendet. Das bedeutet, dass darunter nicht nur diejenigen Veranstaltungen gefasst werden, die sich in der Selbstzuschreibung als Kurse bezeichnen, wie sich bspw. speziell in der Volkshochschule ‚Kurs‘ als Begriff etabliert hat. Unter Kurse in dem hier verwendeten Verständnis werden unterschiedliche organisierte Veranstaltungen verstanden, die als Lernen Erwachsener beschrieben werden können (vgl. Herrle et al. 2014: 14). Ich nutze im Folgenden den Begriff Bildungsveranstaltung (Dinkelaker 2018), weil in der Begriffsverwendung als Unterscheidung von anderen Formen des Lernens Erwachsener explizit auf das Konzept der Aneignungsverhältnisse (Kade 1993; Kade/Seitter 2003) rekurriert wird (siehe auch Kapitel 1.3).

Vermittlung und Aneignung von Wissen betrachten und beschreiben (1.3). Eine solche Betrachtungsweise ermöglicht es, die Komplexität und Dynamik von Bildungsveranstaltungen systematisch zum Gegenstand zu machen und diejenigen Kernprobleme und Lösungsvarianten zu rekonstruieren, die in diesem Format des Lernens Erwachsener kommunikativ bearbeitet werden, um Bildungsveranstaltungen als solche zu konstituieren. Der theoretische und empirische Forschungsstand fokussiert dabei insbesondere den Umgang mit Wissen. Die systematische Rekonstruktion des Umgangs mit Erfahrungen aus interaktionistischer Perspektive bildet hingegen ein Desiderat.

1.1 Bildungsveranstaltungen als institutionell strukturiertes Geschehen

Bildungsveranstaltungen sind als *institutionalisierte Form* des Lernens Erwachsener zunächst davon geprägt, dass sie zum Zweck des Lernens, als Gruppengeschehen unter Bedingungen der Ko-Präsenz organisiert, geplant und mindestens von einer Person durchgeführt werden, die sich für Inhalte und Ablauforganisation als zuständig versteht.²

„Das Format der Bildungsveranstaltung ist dadurch gekennzeichnet, dass *mehrere Personen* zu einem *bestimmten Zeitpunkt* an einem *bestimmten Ort* zusammenkommen, um sich unter *Anleitung einer bestimmten Person* mit einem *bestimmten Thema* zu befassen, wobei gemeinsam das *Ziel* verfolgt wird, dass dabei gelernt werden soll“ (Dinkelaker 2018: 157, Hervorhebungen F.W.).

Der konkreten Durchführung von Bildungsveranstaltungen gehen die Festlegung von Zeiten, Räumen, Themen und Lehrpersonal (makrodidaktisches Handeln) sowie Überlegungen zur Ausgestaltung und Durchführung (mikrodidaktisches Handeln) voraus, die in das Geschehen hineinwirken und als „Strukturierungsdimensionen“ (Herrle 2008: 21) systematisiert werden können: Zeitliche, räumliche, sachliche und soziale Strukturierungen tragen dazu bei, das Zusammentreffen der an einer Bildungsveranstaltung Beteiligten *explizit* als institutionelles Geschehen *zu rahmen* (vgl. Kade/Seiter 2003, Kade/Nolda 2014) und von anderen Formen des Lernens Erwachsener zu unterscheiden. Die explizite Rahmung korrespondiert mit Erwartungen und Zuschreibungen, dass sich in den Bildungsveranstaltungen Wissensvermittlung ereignet. *Zeitliche* Rahmungen – z.B. die Festschreibung eines Beginns und eines Endes – markieren die Bildungsveranstaltung als ein vom Alltag oder beiläufigen, medialen und hybriden Formen des Lernens

2 Das Format der Präsenzveranstaltung stellte bis zur Corona-Pandemie die „unhinterfragte Normalform der Erwachsenenbildung“ (Dinkelaker 2021: 31) dar. Zur Diskussion der Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltung siehe ebd.

Erwachsener abgegrenztes Setting. Veranstaltungstitel und -ankündigungen enthalten neben zeitlichen und räumlichen Festlegungen die Benennung von Inhalten und können als Verweise auf thematische Fokussierungen als *sachliche Strukturierungen* verstanden werden. Einrichtungsbezogene Orte, *räumliche Arrangements* und Einrichtungsgegenstände erzeugen und strukturieren Möglichkeiten der Positionierung, der Aufmerksamkeitsbewegungen (vgl. Nolda 2006; Dinkelaker 2010a und 2010b; Herrle 2014).

„Lernen unter Anwesenden findet in einer bestimmten räumlichen Umgebung statt, in der sich die beteiligten Akteure aufhalten und sich füreinander dauerhaft wahrnehmbar machen. Die [...] strukturellen Varianten dieser Umgebungsgestaltung zeigen, dass durch je spezifische Anordnungsmuster Erwartungen darüber generiert werden, in welcher Weise sich lokal lehrend und lernend mit bestimmten Gegenständen befasst wird“ (Herrle 2014: 93).

Damit verweisen diese bereits auf *soziale Strukturierungen*, die sich in spezifischen Beteiligungsrollen der DozentInnen und KursleiterInnen ausdrücken.

„Der pädagogische Raum und seine Einrichtung legen nicht nur bestimmte Vermittlungsformen nahe, sondern fordern auch zur Einnahme bestimmter unterrichts- bzw. kursbezogener Rollen auf. Ein den Raum Betretender wird zum Dozenten, indem er den für diesen ausgewiesenen Platz besetzt (Ein Teilnehmer kann dies nur kurzfristig oder ‚nur zum Spaß‘ tun.), Teilnehmer werden als solche wahrgenommen, indem sie sich einen Platz in dem für sie vorgesehenen Bereich wählen“ (Nolda 2006: 317).

Am Beispiel des von Nolda ausgeführten Verhältnisses der räumlichen Strukturierungen und Rauman eignung durch die AkteurInnen wird deutlich, dass das Geschehen in Bildungsveranstaltungen zwar durch Rahmungen und Strukturierungen gekennzeichnet ist, allerdings nicht ausschließlich durch diese als solche entsteht. In der situativen Bezugnahme der Beteiligten auf die Rahmungen – z.B. durch Erscheinen zur angekündigten Zeit, die Einnahme bestimmter Plätze, das Äußern thematisch relevanter Beiträge usw. – wirken sie daran mit, wie sich die Bildungsveranstaltung als solche konstituiert. Bildungsveranstaltungen werden als Orte der Wissensvermittlung also nicht nur konzeptionell beschrieben, sondern von den Beteiligten mit der Erwartung aufgesucht, dass Lernen auf Lehrhandlungen bezogen und durch diese strukturiert ist (vgl. Kade/Nolda 2014) und somit unterschiedliche Zuständigkeiten für zeitliche Abläufe, räumliche Arrangements und sachliche Ausgestaltungen verbunden sind. So können Veranstaltungsankündigungen als Entwürfe der zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung geplanter Veranstaltungen und als Verweise auf didaktisches Handeln verstanden werden. Dennoch schreiben diese nicht fest, wie sich die konkrete Bildungsveranstaltung ausgestaltet.

„Es ist deswegen in der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung, dass erst die Art und Weise des Interagierens der Beteiligten darüber entscheidet, welche Form des sozialen Austauschs an diesem Ort realisiert und von welcher sich distanziert wird“ (Kade/Nolda 2014: 145).

Der Frage nach den Realisierungsweisen im Umgang mit institutionellen Strukturierungen wird in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung Rechnung getragen (vgl. Nolda 2000). Hier hat sich ein Forschungsstrang etabliert, der sich aus interaktionsanalytischer Perspektive dem Alltagshandeln in verschiedenen organisierten Formaten des Lernens Erwachsener zuwendet und als *soziale* Realität untersucht.³

1.2 Bildungsveranstaltungen als soziales Geschehen

Bildungsveranstaltungen als *soziales* Geschehen zu konzeptualisieren bedeutet, diese nicht aus ihrer Programmatik oder pädagogischen Rahmung heraus *normativ* zu erklären, sondern *deskriptiv* zu rekonstruieren, wie Bildungsveranstaltungen durch die an ihnen Beteiligten in Bezugnahme auf die rahmenden und strukturierenden Kontextbedingungen situativ hervorgebracht, vollzogen und ausgestaltet werden. Damit wird eine Perspektive auf diese Settings eingenommen, die sich von (vermeintlichen) Gewissheiten und Unterstellungen, was das Setting auszeichnet, zu befremden versucht, um der Komplexität des Geschehens gerecht zu werden.

„Pädagogische Veranstaltungen [...] werden eigens geschaffen, um bestimmte Veränderungen im Denken und Handeln von Personen zu ermöglichen. Zumindest entspricht dies *allgemeinen Erwartungshaltungen*, die an solche Veranstaltungen herangetragen werden. Damit ist freilich nicht vorherbestimmt, *was tatsächlich* im Deutschunterricht oder im Fußballtraining *geschieht*“ (Herrle 2013: 119, Hervorhebungen F.W.).

Ins Zentrum des Erkenntnisinteresses rücken das situative Geschehen und die spezifische soziale Ordnung innerhalb eines als Bildungsveranstaltung gerahmten Settings. Grundlegend für diese Perspektive und entsprechende Studien sind die ethnomethodologische Prämisse der lokalen Organisation und Herstellung sozialer Wirklichkeit (vgl. Garfinkel 1967, siehe auch Kapitel 4.2) sowie der Begriff der Interaktion als „das komplexe Wechselspiel des

3 Insbesondere die Formate der Beratung und der Bildungsveranstaltung sind zum Gegenstand interaktions- und konversationsanalytischer Studien geworden. Zum Format der Beratung sind zu nennen: Maier-Gutheil (2009), Enoch (2011), Stanik (2015). Gesprächs- und konversationsanalytische Untersuchungen von Bildungsveranstaltungen siehe Nolda (1996), Nittel (1998). Als Verweis auf ein langjähriges Projekt zur videogestützten mikro-ethnografischen Untersuchung von Kursen sei die Publikation von Kade et al. (2014) genannt. Als zentrale Studie anderer Institutionalisierungsformen des Pädagogischen abseits der organisierten Erwachsenenbildung sind Kade/Seitter (2007a) und (2007b) zu sehen.

sich-aufeinander-Beziehens von Äußerungen ko-präsentierender Personen im Zeitverlauf“ (Herrle 2013: 119). Damit wird hervorgehoben, dass sich die Beteiligten in ständiger Auseinandersetzung mit den die Situation rahmenden Gegebenheiten und den Handlungen der anwesenden Personen über sprachliche und nicht sprachliche Handlungen vermitteln, wie sie die Situation und vorgängige Handlungen interpretieren. Indem „die Akteure unter einer Mehrzahl möglicher Sinnzuschreibungen ihre faktischen Anschlüsse situativ wählen“ (Meseth 2013: 64), realisiert sich Schritt für Schritt die soziale Gestalt der Interaktionssituation.

Es geht in dieser Forschungsperspektive darum, Bildungsveranstaltungen und ihre spezifische „Struktur und Verlaufs-dynamik aus dem *Zusammenspiel* von Kommunikationsaktivitäten und Aktivitäten *wechselseitiger Wahrnehmung* heraus“ (Kade/Nolda 2014: 144, Hervorhebung F.W.) zu verstehen. Damit wird sich davon distanziert, das Geschehen ausschließlich aus dem (pädagogischen) Handeln von DozentInnen und deren Einwirkungs- und Steuerungsmöglichkeiten zu erklären. Stattdessen richtet sich das Interesse auf die Ordnungsleistungen, die *alle Beteiligten* im situativen Geschehen vollziehen, um eine Bildungsveranstaltung hervorzubringen: *Wie konstituieren sich Interaktionen in Bildungsveranstaltungen über die Handlungen der AkteurInnen? Wie geben sich die Beteiligten zu verstehen, wie sie die soziale Situation deuten und sich daran orientieren und welche Erwartungen ihren Zuschreibungen innewohnen?* Diese Perspektive trägt dazu bei, der Komplexität des Interaktionsgeschehens Rechnung zu tragen. Es geht also um *die Rekonstruktion der spezifischen Ordnung, der wiederkehrenden Abläufe und Praktiken, die als Lösungen für grundlegende Interaktionsaufgaben* zu verstehen sind.

Die interaktionale Dynamik ist im Verständnis von Kursen als Sozialgestalten wesentlich komplexer als in didaktischen Konzepten. Die Bildungsveranstaltung erscheint so als ein Möglichkeitshorizont, in dem bestimmte Handlungen erwartbar sind und vollzogen werden können oder nicht. Das Handeln der Beteiligten (DozentInnen und TeilnehmerInnen) ist also immer geprägt von Kontingenzen. Handlungen vollziehen sich dabei z.B. nicht ausschließlich in der didaktisch plausiblen Unterscheidung der KursleiterIn-TeilnehmerIn-Differenz, sondern sind *als gruppendynamisches Geschehen* zu verstehen, welches sich nicht durch die Einheit des TeilnehmerInnen, sondern vielmehr eine „Vielheit unterschiedlicher Individuen“ (Herrle et al. 2014: 20) auszeichnet:

„Vom Kursleiter kann die Kursgruppe nicht als dauerhaft stabil strukturierte Gruppe umstandslos vorausgesetzt werden. Denn im Verlauf von Kursen ergeben sich immer wieder von neuem durch ein auf jeweils einzelne Teilnehmer bezogenes Handeln Differenzen zwischen den Teilnehmern. Mit dem Einschluss einzelner Teilnehmer in die Interaktion mit sich schließen Kursleiter andere aus dieser Interaktion aus, machen sie gewissermaßen zum Publikum“ (ebd.: 20).

Deutlich wird daran die Komplexität der sozialen Strukturierung von Bildungsveranstaltungen, der vielfältige Interaktionslinien innewohnen. Was von wem auf wen bezogen realisiert wird, ist ein Aushandlungsprodukt innerhalb einer bestimmten sozialen, sachlichen, zeitlichen und räumlichen Ordnung. Die gleichzeitige Orientierung und situative Interpretation der institutionell geprägten Strukturierungen wird in der Ethnomethodologie als Kontextsensitivität verstanden. Eine Untersuchung wiederkehrender Praktiken und Strukturen ermöglicht die Rekonstruktion von *grundlegenden Interaktionsaufgaben und Kernproblemen*, auf die sich die AkteurInnen in ihren Handlungen beziehen (siehe auch Kapitel 4).

Die Gegenstandskonstruktion von Bildungsveranstaltungen als Sozialgestalten und die Frage nach konstituierenden Praktiken und grundlegenden Interaktionsaufgaben haben vielfältige empirische Arbeiten in der Erwachsenenbildungsforschung angeregt. Dabei kommen sowohl gesprächsanalytische, videografische als auch ethnografische Methoden zum Einsatz, die sich als interaktionsanalytische Verfahren zusammenfassen lassen. In den Blick geraten dabei besonders die verschiedenen Strukturierungsdimensionen (siehe 1.1) und deren interaktive Ausgestaltung und Aushandlung. Die Strukturierungsdimensionen sind als analytische Fokussierungen zu verstehen und verschränken sich in den Interaktionen auf vielfältige Weise.

Räumliche und soziale Strukturierungen werden einerseits von Nolda (2006) im Spannungsfeld der Raumgestaltungen innewohnenden pädagogischen Konzeption und der durch die AkteurInnen vollzogenen Rauman eignung untersucht. So wird sichtbar, wie die realisierte Rauman eignung durch die räumlichen Vorgaben sowohl von Kursleitenden als auch TeilnehmerInnen „suspendiert, unterwandert, aufgehoben oder re-etabliert [wird, F.W.]“ (Nolda 2006: 324). Ferner systematisiert Herrle (2014) empirisch beobachtete Raumgestalten als spezifische Konstellationen von Kooperationsformen. Er zeigt, wie die Gestaltung von Räumen bestimmte Möglichkeiten und Erwartungen an Aufmerksamkeitsfokussierungen und Vermittlungsformen nahelegen und damit Verhaltensmöglichkeiten begrenzen, erweitern und entgrenzen.

Zeitliche und soziale Strukturierungen werden von Herrle/Nolda (2010) videografisch zum Gegenstand. In der Betrachtung von Kursanfängen untersuchen sie, wie bereits zu Beginn Kurse als pädagogische Interaktionen hergestellt werden. Die wechselseitige Unterstellung, Demonstration und Koordination von Erreichbarkeit und Bereitschaft lassen sich als komplexes Aufmerksamkeitsmanagement rekonstruieren. Die kollektive Taktung und Rhythmisierung von Lernprozessen ist Gegenstand der *ethnografischen* Studie von Schwarz, Hassinger & Schmidt-Lauff (2020). Gezeigt wird, wie institutionalisierte Zeitstrukturen einerseits in das Kursgeschehen hinein vermittelt und als kollektive Zeitpraktiken festgeschrieben werden und wie diese andererseits im Verlauf flexibilisiert werden, wenn thematische

Auseinandersetzungen oder didaktische Formen und damit initiierte Lernprozesse mehr oder weniger Zeit erfordern.

Soziale und sachliche Strukturierungen werden in der Studie Nolda (1996) fokussiert. Sie untersucht *gesprächsanalytisch* den Umgang mit Wissen und zeigt insbesondere die interaktive Ausgestaltung der Lehrenden- und Teilnehmenden-Rolle im Rückgriff auf verschiedene Wissensbereiche, mit denen eine Inszenierung von Autonomie hergestellt wird (siehe auch Kapitel 3.4). Dinkelaker (2016a) wendet sich der Prozessierung von Teilnehmen zu. Er rekonstruiert *videografisch* Varianten des Teilnehmens – Handeln, Verfolgen, Zeigen und Selbstaufmerken – als spezifische Muster kollektiv geteilter Zuwendungsbewegungen, die performativ je unterschiedliche (Nicht-)Wissensdimensionen aufrufen und in ihrer Verschränkung Formen des Lernens ausprägen und darstellen.

Die ausgewählten Arbeiten zeigen spezifische Befunde des Umgangs mit räumlichen, zeitlichen und sachlichen Dimensionen sowie die komplexe Verflechtung dieser mit sozialen Dimensionen, die Verweise auf pädagogische Strukturierungen enthalten. Sie eint der Anspruch, eine

„komplexe Theorie des Erwachsenenbildungsgeschehens [zu entwickeln, F.W.], die auch diejenigen Momente des Geschehens systematisch mit aufgreift, die nicht unmittelbar das Handeln der Veranstaltungsleitenden betreffen und die auch diejenigen *Dynamiken und Routinen* offenlegen, die üblicherweise unterhalb der Schwelle bewusster Wahrnehmung wirksam sind“ (Dinkelaker 2016b: 264, Hervorhebungen F.W.).

Es geht also darum, anhand der *strukturellen Organisation* der Interaktionen Grundlagenwissen darüber zu erzeugen, welche *Kernprobleme* und welche praktischen Lösungen in der Alltagspraxis von Kursen der Erwachsenenbildung vorherrschen. Die Frage nach der sozialen Ausgestaltung von Bildungsveranstaltungen führt die Frage mit sich, wie sich in ihnen *pädagogische Verhältnisse* realisieren und etablieren.

1.3 Bildungsveranstaltungen als pädagogisches Geschehen und Kommunikation von Lernen

Mit der Perspektive auf Bildungsveranstaltungen als *soziales* Geschehen ist zunächst die Öffnung verbunden, diese nicht ausschließlich als Orte der Wissensvermittlung und pädagogisch gesteuerte, sondern situativ und wechselseitig hervorgebrachte Wirklichkeit zu betrachten. Gleichsam wird damit die Frage relevant, wie sich das situativ ausgestaltete Geschehen *als Hervorbringung einer pädagogischen Ordnung* darstellt und sich systematisch beschreiben lässt. Das Pädagogische wird somit als eine *soziale Konstitution* in den Blick genommen.

Als empirisch fundierte Theorieangebote, welche sich der *Prozessierung des Pädagogischen* zuwenden und dabei nicht das professionell-pädagogische Handeln, sondern „Aneignung [...] als fundamentale Kategorie“ (Kade 1993: 403) heranziehen, sind die Theorie der ‚Pädagogischen Kommunikation‘ (Kade/Seitter 2007a) sowie die in diesem Zusammenhang differenzierende Theorie der ‚Kommunikation von Lernen‘ (Dinkelaker 2007, 2008). Ausgehend von systemtheoretischen Prämissen wird die „Institutionalisierung des Lernens Erwachsener auf der Ebene der Kommunikation“ (Kade/Seitter 2007c: 61) *als Umgang mit Wissen* modelliert und empirisch anhand von zwei nicht oder wenig pädagogisch strukturierten sozialen Welten (eines Unternehmens und eines sozialen Vereins der Obdachlosenhilfe) untersucht.⁴ Damit fokussieren beide Theorien gerade *nicht* bzw. nicht ausschließlich die Kommunikation in Bildungsveranstaltungen, sondern suchen das Pädagogische als Umgang mit Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen.

Dennoch lassen sich diese Ansätze als zentrale Referenz auch für die Arbeiten der videografischen Kursforschung verstehen, die die Dynamik und wechselseitige Konstitution von Bildungsveranstaltungen als Setting des Wissenserwerbs untersuchen und sich von Einwirkungs- und Steuerungsvorstellungen distanzieren:

„Eine einseitige Bestimmung von Kursen sowohl als Orte des Lehrens als auch als Orte des Lernens verfehlt die eigentümliche Dynamik, die das Kursgeschehen ausmacht. Diese ergibt sich erst daraus, dass das auf den Wissenserwerb bezogene pädagogische Handeln und die auf dieses pädagogische Handeln bezogenen Aktivitäten des Wissenserwerbs von Moment zu Moment neu wechselseitig aneinander orientiert sind. Diese Verschränkung basiert zum einen auf verbalen und nonverbalen Mitteilungen. Insofern sind Kurse eine Form pädagogischer Kommunikation“ (Herrle et al. 2014: 18).

Welche Erträge und Desiderate für einen empirischen Zugang zum Geschehen in Bildungsveranstaltungen sich aus diesen empirisch fundierten theoretischen Referenzen ergeben, möchte ich im Folgenden entlang dreier Differenziale zeigen, mit denen die systemtheoretisch fundierten Theorien operieren, um die Prozessierung des Pädagogischen zugänglich zu machen: Die Differenziale sind erstens Bewusstsein|Kommunikation, zweitens Wissen|Nicht-Wissen und drittens Vermittlung|Aneignung.

Beiden theoretischen Entwürfen liegt das Differenzial *Bewusstsein|Kommunikation* zugrunde. Damit werden Wissen und Lernen als sozial konstituierte Ereignisse in den Blick genommen und Einwirkung auf Lernen sowie die Unbeobachtbarkeit von Wissen und Lernen als ein *kommunikativ zu bearbeitendes* Problem konstruiert:

4 Ausschlaggebend für die Wahl der Settings war die Annahme, dass die Konstitutionsprozesse des Pädagogischen hier besonders in Erscheinung treten, da der Aufwand, pädagogische Kommunikation herzustellen, recht hoch sei (vgl. Kade/Seitter 2007d: 17).

„Weder das Wissen, über das Einzelne verfügen, noch die Veränderungen, die es erfährt, sind als solche der sozialen Wahrnehmung zugänglich. Wer dennoch eigenes oder fremdes Lernen zum Thema machen will, muss es *darstellen* und ist dabei auf die Mitwirkung anderer an Kommunikation Beteiligter angewiesen“ (Dinkelaker 2007: 200).

Das Problem der Unbeobachtbarkeit von Lernen wird dabei nicht auf ein Forschungsproblem reduziert, sondern wird als alltägliches Problem bzw. Interaktionsaufgabe der Beteiligten verstanden. Gefragt wird dann nach den *kommunikativen Verfahren der Darstellung von Lernen*: Wie wird Lernen prozessiert und damit sichtbar (gemacht)? Damit wird Lernen als soziale Konstruktion verstanden nicht als unbeobachtbarer Bewusstseinszustand und innerpsychischer Prozess einzelner Personen zum Gegenstand (vgl. Dinkelaker 2007, 2008, 2018; Kade et al. 2014). Es geht dann um die Untersuchung der wechselseitig kommunikativen Praktiken, mit denen Lernen von den Beteiligten zugeschrieben und dargestellt wird. Dies bekommt gerade in Bildungsveranstaltungen, die (sowohl theoretisch als auch alltagsweltlich) als auf Lehren und Lernen zielende Settings verstanden werden, besondere Relevanz:

„Weil der pädagogischen Kommunikation die ‚Wirkungen‘, die sie im individuellen Bewusstsein der adressierten Personen hervorruft, prinzipiell *unbeobachtbar* bleiben, sie ihr letztes Qualitätskriterium aber gerade an diesen Wirkungen hat, ist die Entfaltung von kommunikativen Strategien zur Sichtbarmachung des Unsichtbaren konstitutiv für sie“ (Kade/Seitter 2007e: 194, Hervorhebung F.W.).

Während das Differenzial und der soziale Umgang mit Lernen im Horizont ‚Pädagogischer Kommunikation‘ als *Bearbeitung eines Einwirkungsproblems* hervorgehoben wird, rekonstruiert Dinkelaker (2008) mit ‚Kommunikation von Lernen‘ den sozialen Umgang mit Lernen als *Bearbeitung eines Beobachtungsproblems*:

„Es verweist darüber hinaus auf die theoretische Überlegung, dass die Lösung des Einwirkungsproblems die Lösung des Beobachtbarkeitsproblems logisch voraussetzt. Pädagogische Kommunikation kann sich nur etablieren, wenn damit eine Darstellung von Lernen oder Nicht-Lernen einhergeht. Umgekehrt kann aber Lernen auch dargestellt werden, ohne dass zugleich eine Einwirkungsabsicht erkennbar werden müsste“ (Dinkelaker 2008: 32).

‚Pädagogische Kommunikation‘ wäre dann als eine Variante der ‚Kommunikation von Lernen‘ zu verstehen. Zentraler Orientierungspunkt im Horizont der ‚Kommunikation von Lernen‘ ist das *Differenzial von Wissen|Nicht-Wissen* und diesbezüglich kommunizierte Personenveränderung. Kommunikativ dargestelltes Lernen wird als kommunikatives Muster der *Darstellung eines Übergangs einer Person von Nicht-Wissen zu Wissen* rekonstruiert, welches über (Nicht-) Wissenszuschreibungen vollzogen wird (vgl. Dinkelaker 2007, 2008):

„Dieser Prozess der Darstellung von Lernen folgt einem immer gleichen Muster, das allerdings zahlreiche Variationen aufweisen kann. Um die Veränderung einer Person vom Nicht-Wissenden zum Wissenden darzustellen, müssen drei Momente unterschieden werden: die Zuschreibung eines Nicht-Wissens vor dem Lernen, die Zuschreibung eines Wissens nach dem Lernen und die Zuschreibung einer Personenveränderung in der Phase des Übergangs vom Nicht-Wissen zum Wissen. Über diese drei Momente muss implizit oder explizit etwas mitgeteilt werden, wenn Lernen dargestellt werden soll“ (Dinkelaker 2007: 202).

„Kommunikation von Lernen“ wird empirisch als „Muster der Interaktion“ (Dinkelaker 2018: 68) zugänglich, in den personenbezogenen Zuschreibungen und Demonstrationen von Wissen und Nicht-Wissen sowie Veränderungsabsichten zum Ausdruck gebracht werden. Die kommunikative Darstellung von personenbezogenen Veränderungsabsichten und Veränderungsvollzügen ist somit nicht losgelöst von den Handlungen einzelner AkteurInnen zu beschreiben, sondern verbunden mit Fragen der wechselseitigen kommunikativ dargestellten Adressierung und Positionierung, die entlang der Unterscheidung von Wissen und Nicht-Wissen vollzogen wird.

Als die grundlegende pädagogische Relation im Horizont der Theorie ‚Pädagogischer Kommunikation‘ wird das „Verhältnis der Operationen des Vermittelns und Aneignens von Wissen“ (Kade/Seitter 2007c: 61) hervorgehoben, dessen Zusammenhang in der Figur der ‚Pädagogischen Absicht‘ ausgedeutet wird. Sie operiert also mit dem *Differenzial von Vermittlung|Aneignung*.

Mit dieser „Relation [ist] die differenztheoretische Annahme verbunden, dass es zwischen Vermitteln und Aneignen keinen quasi kontinuierlichen Übergang gibt, in dem Sinne etwa, dass sich das Aneignen aus dem Vermitteln begründen könnte. [...] Nicht die Frage, *ob* vom Vermitteln her Einfluss auf die Aneignung von Wissen genommen wird, ist entscheidend, sondern *wie* dies geschieht und welche unterschiedlichen pädagogischen Formen sich daraus entwickeln“ (Kade/Seitter 2007c: 62, Hervorhebungen im Original).

Auch diese Unterscheidung sensibilisiert für Adressatenkonstruktionen und Akteurskonstellationen. Vermittlungsbestrebungen und Aneignungserwartungen als pädagogische Absicht manifestieren sich über *meist defizitäre Adressatenkonstruktionen* sowie durch Praktiken der Wissensvermittlung und Praktiken der Überprüfung. Mithilfe der spezifischen Adressierungsformen wird nicht nur Vermittlung, sondern auch Aneignung je unterschiedlich kommunikativ aufgerufen, indem Aneignungsprobleme oder Wissensdefizite zugeschrieben und damit aneignungsbezogene Wissensvermittlung „innerhalb der Kommunikation selbst thematisch und damit bearbeitbar werden“ (Kade/Seitter 2007f: 441).

Ertragreich im Sinne theoretischer Sensibilisierung sind diese theoretischen Ansätze, weil sie mit der Frage nach der Prozessierung des Pädagogischen die soziale und kommunikative Verfasstheit und

Wechselseitigkeit hervorheben und nicht in Einwirkungs- und Steuerungsperspektiven verbleiben. Die Fokussierung auf die kommunikativen Darstellungs- und Bearbeitungsformen von personenbezogenem (Nicht-) Wissen und den sich verändernden Adressierungen und Positionierungen ermöglicht, der Komplexität und Dynamik des Geschehens in Bildungsveranstaltungen Rechnung zu tragen. Die Erforschung des Pädagogischen richtet sich dabei auf die kommunikativen Strategien und Muster.

Die theoretischen Bemühungen im Kontext der Studie ‚Umgang mit Wissen‘ sind insbesondere darauf gerichtet, entlang der Entgrenzungsthese das Pädagogische so zu modellieren, dass es über unterschiedliche Settings hinweg und insbesondere außerhalb von Bildungsinstitutionen rekonstruierbar wird. Mit diesem Anspruch werden die zentralen Kategorien so gewählt, dass diese nicht nur auf Bildungsveranstaltungen bezogen werden können. So zum Beispiel das Potenzial des Konzepts der Aneignungsverhältnisse:

„Unter dem Aspekt der Aneignungsverhältnisse kann die Bindung der Erwachsenenbildung an das Lehren als Handlungstyp gelockert werden. Denn Aneignungsverhältnisse lassen sich unter dem Rückgriff auf unterschiedliche pädagogische Regeln und Ressourcen gestalten. Zugleich ermöglicht das Konzept die Lösung der Fixierung auf die Kursebene und damit die scheinbar herausragende Bedeutung, die dem Bezug auf die Teilnehmer in der face-to-face-Situation der Kurse zugeschrieben wird“ (Kade 1993: 401).

Vernachlässigt wird dabei die Frage, was das Konzept bezogen auf das organisierte Setting der Bildungsveranstaltung zu leisten vermag und welche pluralen Formen Aneignung in einem als Lehr-Lern-Setting gerahmten Kontextes annehmen kann.

Gerade weil Bildungsveranstaltungen als „explizit-intensive Settings“ (Kade/Seitter 2007c: 75), in denen Wissensvermittlung „das Programm der Veranstaltung und als solche markiert ist“ (ebd.: 75), als eine Variante ‚Pädagogischer Kommunikation‘ verstanden werden können, erscheint es lohnenswert, ‚Pädagogische Kommunikation‘ auch dort analytisch zu betrachten, wo man sie selbstverständlich vorzufinden glaubt bzw. wo sie institutionalisiert und vorstrukturiert zu sein scheint. Hier lässt sich ein empirisches Desiderat ausmachen: Obwohl es in Bildungsveranstaltungen besonders erwartbar ist, dass Kommunikation von Lernen prozessiert wird, gibt es kaum empirische Arbeiten, die Kommunikation von Lernen in Bildungsveranstaltungen über ganze Kursverläufe zum Gegenstand machen. So heben auch Kade/Nolda (2014: 148) die Notwendigkeit hervor, dass „Kurstypen [als, F.W.] differenzierte komplexere Interaktionsdynamiken rekonstruiert werden müssen, die sich darüber hinaus auch auf längere Folgen von Kursverläufen erstrecken“.

Ein zweites Desiderat, welches sich aus dem Bemühen der Lockerung zum organisierten Lehren und Lernen ergibt, ist Folgendes: Es werden Abstrahierungen vorgenommen, die notwendigerweise Aspekte ausklammern.