

# Inhaltsverzeichnis

<b>Thematisierung von Erfahrung – Ein didaktisch gefordertes, aber kaum untersuchtes Element pädagogischer Kommunikation. Zur Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Forschungsstand und theoretische Sensibilisierungen: Interaktionen in Bildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen .....</b>	<b>17</b>
<b>1 Perspektiven auf Interaktion in Bildungsveranstaltungen .....</b>	<b>19</b>
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
<b>2 Das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen im programmatischen Diskurs .....</b>	<b>31</b>
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
<b>3</b>	<b>Erfahrungsaufarbeitung als didaktisches Problem in der empirischen Forschung.....</b>	<b>63</b>
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
<b>II</b>	<b>Ethnomethodologisch-Konversationsanalytisches Forschungsdesign und Forschungsprozess .....</b>	<b>81</b>
<b>4</b>	<b>Methodische Strategien zur Rekonstruktion des Umgangs mit Erfahrungen.....</b>	<b>83</b>
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
<b>III</b>	<b>Empirische Ergebnisse: Hervorbringung von und Umgang mit Erfahrungsthematisierungen.....</b>	<b>127</b>
<b>5</b>	<b>Formen der Thematisierung von Erfahrungen .....</b>	<b>129</b>
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
<b>6</b>	<b>Interaktionsformate der Thematisierung und Relationierung von Erfahrung und Wissen .....</b>	<b>150</b>
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
<b>7</b>	<b>Varianten des epistemischen Status von Erfahrungen und Muster der Relationierung von Erfahrung und Wissen .....</b>	<b>225</b>
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
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>360</b>
<b>Transkriptverzeichnis.....</b>	<b>361</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>370</b>

## 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; Schüßler 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, Wyßuwa & 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 Konkrektion 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*).