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 ethnomethologische 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 Definitorisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen 142
5.2.3 Definitorisch-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; 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 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 weiter 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 Raumaneignung 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-präsenter 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 Verlaufsdynamik 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 Interaktions-aufgaben* 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 Raumaneignung untersucht. So wird sichtbar, wie die realisierte Raumaneignung 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.

So taucht ein zentrales an Bildungsveranstaltung herangetragenes Spannungsverhältnis von zu vermittelndem Wissen und zu unterstellender Erfahrung, wie es den programmatischen und lerntheoretischen Diskurs (siehe Kapitel 2) und die empirische Realität (siehe Kapitel 3) prägt, gar nicht auf. Die Fokussierung der Kommunikation von Lernen als Bearbeitungsformen eines Wissensdefizits der AdressatInnen vernachlässigt die Dimension der Erfahrung und führt so mit der zentralen Referenz Wissen|Nicht-Wissen auf Aneignungsseite zu einer Schließung. Dabei erscheint es gerade lohnenswert, Aneignungsaufrufe und Aneignungsdarstellungen auch jenseits der Differenz von Wissen|Nicht-Wissen zu rekonstruieren und auf Aneignungsseite nach dem Umgang mit Erfahrung zu fragen.

2 Das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen im programmatischen Diskurs

Der programmatische Diskurs entwirft Erfahrungsbezug als ein konstituierendes Merkmal der Erwachsenenbildung. Ich möchte im Folgenden vier lerntheoretische Entwürfe von Erwachsenenbildung betrachten, da diese als eine Auseinandersetzung der Relationierung von Erfahrung und Wissen gelesen werden können. Sie sind historisch je unterschiedlich kontextualisiert und als Varianten des Erfahrungsbezugs zu verstehen, weisen aber die Gemeinsamkeit auf, die Legitimierung und Selbstbeschreibung von Erwachsenenbildung zu bearbeiten.

Als eine zentrale historische Legitimationsformel für die Daseinsberechtigung der Erwachsenenbildung lässt sich in allen dargestellten Ausschnitten die Abgrenzung von Formen der Belehrung und entsprechenden traditionellen Rollenverteilungen des Lehrenden und Lernenden rekonstruieren.[5] Dem werden mit der Erwachsenenbildung die Berücksichtigung von Erwartungen und Interessen, Voraussetzungen und Erfahrungen sowie Bedürfnissen der TeilnehmerInnen – also eine Lebensnähe zu den AdressatInnen – gegenübergestellt. Zentraler Referenzpunkt sind also Erwachsene als Adressaten, denen Lernbedürftigkeit einerseits und Erfahrung anderseits unterstellt werden muss. In den historischen Ausschnitten, in denen mit dem Begriff der Erfahrung operiert und ein je spezifisches Verhältnis zu Wissen aufgespannt wird, werden den Erfahrungen unterschiedliche Funktionen zugeschrieben:

In der Neuen Richtung der Weimarer Zeit, die die Erwachsenenbildung als Volks- und Laienbildung entwirft, werden *Erfahrungen* als Medium der Lebensbewältigung und Verwendungskontext von Wissen bedeutsam. Es geht zunächst darum, den Erwachsenen mit seiner Erfahrungswelt anzuerkennen und Arbeitsformen zu finden, in denen die Thematisierung von Erfahrungen ermöglicht wird. Die Arbeitsgemeinschaft als Erfahrungsaustausch steht im Mittelpunkt und bildet einen Kontrast zu dem Vortragswesen der Alten Richtung. *Wissen* wird hier insbesondere in Differenz zu Erfahrung gesetzt und

5 Ebenso wird eine Abgrenzung von der Institution Schule und schulischen Formen des Lernens immer wieder angeführt, wenn es um die Eigenständigkeit von Erwachsenenbildung geht (vgl. Schlutz 1983; Tietgens 2018). Zentral erscheint die Figur der Freiwilligkeit der Teilnahme an Erwachsenenbildung sowie die Erfahrungsbezüge. Diese Begründungen lassen sich als eine Verständigung darüber verstehen, wie ‚der Erwachsene' und die Aufgabe der Erwachsenenbildung zu bestimmen ist.

eine Abgrenzung von der ausschließlichen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens vorgenommen (2.1).

Im Entwurf des ‚Exemplarischen Lernens' von Oskar Negt (1974) für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den 1960er/1970er Jahren werden Erfahrungen als Verarbeitung sozialer Realität verstanden und als Sprach- und Denkform beschrieben. Im Verständnis von Erwachsenenbildung als Qualifizierung und Emanzipation bestimmter Zielgruppen (insbesondere der Arbeiterbildung) wird den *Erfahrungen* eine exemplarische Funktion zugeschrieben: An Erfahrungen bilden sich gesellschaftliche Strukturen ab, die es zu erkennen gilt. Mit der Idee des Exemplarischen Lernens geht es über die Anerkennung von Erfahrung hinaus darum, welche Bedeutung und welches Erkenntnispotenzial den insbesondere kollektiven Erfahrungen für Emanzipationsprozesse zukommt. Zwar wird auch hier eine Abgrenzung von *Wissen* als Informationen vorgenommen, dennoch wird ein anderes Verhältnis von Erfahrung und Wissen vorgeschlagen: Erfahrung wird als Quelle von Erkenntnis und Wissen bedeutsam (2.2).

In kritischer Rezeption des ‚Exemplarischen Lernens' Negts entwirft Günther Holzapfel (1982) Erwachsenenbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft. Dabei greift er auf Negts Erfahrungsbegriff zurück und unterlegt diesen mit lern- und motivationstheoretischen Überlegungen, um die subjektbezogene Erkenntnistätigkeit stärker in den Vordergrund zu rücken (2.3).

Konzepte lebensweltorientierter Bildungsarbeit (Tietgens 1981; Schmitz 1984), die Erwachsenenbildung als Identitätsarbeit und als Teil des Sozialisationsprozesses fassen, rekurrieren auf den Begriff der Erfahrung als vorwissenschaftliches und biographisch eingebundenes Erleben und Deuten. Dies lenkt den Blick auf die Genese von Erfahrungen und fokussiert auf die sich in den *Erfahrungen* abbildenden individuellen Deutungen und Orientierungsmuster, die sich in der Aneignung gesellschaftlicher Erwartungen und Realitätsdefinitionen bilden. Erwachsenenbildung wird eine Übersetzungsaufgabe zwischen subjektiven und objektiven Wirklichkeiten zugeschrieben. Dabei wird die Differenz von *Wissen* relativiert und Erfahrungen als ein Wissensvorrat neben das zu vermittelnde Wissen gestellt (2.4).

2.1 Erfahrung als Verwendungskontext – Erwachsenenbildung als Lebensbewältigung in der Weimarer Zeit

Erfahrungsbezüge lassen sich bereits um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert in Zeiten der Weimarer Republik identifizieren.[6] Sie werden im Anschluss an die Volksbildungsbewegung der ‚Neuen Richtung'[7] und der damit verbundenen Überlegungen zur Gestaltung der Volkshochschule augegriffen. Erfahrung wird in Differenz zu Wissen bestimmt, welches als wissenschaftlich strukturierter Stoff verstanden wird. Das allgemeine Wissen wird in den Kontext von konkreten Verwendungssituationen und hinsichtlich seiner Bedeutung für die Lebensgestaltung befragt. An den Auseinandersetzungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist erkennbar, dass eine Bestimmung von Erwachsenenbildung zum einen darüber vollzogen wird, was sie nicht sein soll – verschult, belehrend, wissenschaftsorientiert usw. (Abgrenzung) und zum anderen, wie sie stattdessen sein soll, z.B. gemeinschaftlich, diskursiv, erfahrungsorientiert (Programmatik).

Die Differenz von Wissen als Bildungsgut und Erfahrungen als Repräsentation von Lebensaufgaben bilden den Kern des Spannungsverhältnisses von Abgrenzung und Programmatik und markiert die Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung. Dieses betrifft verschiedene Ebenen: die Inhalte, die Vermittlungsmethoden und die Bedeutung von Reflexions- und Forschungsarbeit. Die Hinwendung zum Menschen und seinen Erfahrungsräumen kann somit als Teil der Institutionalisierung (die Volksbildung als eigener Ort, die Volkshochschule), der Didaktisierung (Arbeitsgemeinschaft als Methode) und auch der Verwissenschaftlichung (Hohenrodter Bund, Deutsche Schule) der Erwachsenenbildung beschrieben werden, obgleich ihr z.T. eine antiwissenschaftliche Einstellung zugeschrieben wird.[8]

---

6 Die Arbeitsgemeinschaft als Erfahrungsaustausch wird dabei in späteren didaktischen Konzepten als zentraler Anschlusspunkt angeführt (vgl. Kaiser 1990). Es wäre durchaus im Sinne einer ‚kontingenzsensiblen Historiografie' (für die Erwachsenenbildung siehe Ebner v. Eschenbach 2022) sinnvoll, auch Erfahrungsaufrufe vor der Weimarer Zeit zu rekonstruieren. Für meine Studie genügt der gewählte historische Einsatzpunkt, um zu zeigen, dass Erfahrungsbezüge konstitutiv für Erwachsenenbildung als Disziplin zu verstehen sind.

7 Die ‚Neue Richtung' ist als geistige Bewegung Anfang des 20. Jh. zu verstehen und bezeichnete in den 1920er Jahren zunächst einen bestimmten Personenkreis (Robert von Erdberg, Walter Hoffmann, Eugen Rosenstock, Werner Picht, Wilhelm Flitner), der die Methode der volksbildnerischen Arbeit der von ihnen adressierten ‚alten Richtung' kritisierte (vgl. Henningsen 1959: 89ff.).

8 Zur kritischen Auseinandersetzung mit der Weimarer Zeit hinsichtlich deren Bedeutung zur Professionalisierung von Erwachsenenbildung siehe Nittel (2000). Nittel argumentiert, dass

2.1.1 Erwachsenenbildung als Laien- und Lebensbildung

Den Kontext der Nutzung des Erfahrungsbegriffs bildete Fragen, was Erwachsenenbildung kennzeichnet und wie diese gedacht und praktisch vollzogen werden kann in Abgrenzung zum humanistischen Bildungsverständnis der „Alten Richtung“[9], welches durch die Vermittlung von Kulturgütern, die Popularisierung von Wissenschaft sowie dem Vortrag als Anregung zu geistiger Beschäftigung gekennzeichnet war. Bildung vom Stoff, dem Staate, der Theologie oder der Kultur her zu denken, steht in der Kritik der „Neuen Richtung“ (vgl. Erdberg 1920; Rosenstock 1960 [1920]). Ernst Michel, Mitglied des Hohenrodter Bundes[10], fasst die Bestrebungen der Neuen Richtung 1931 folgendermaßen zusammen und hebt die Fokussierung auf das *konkrete Leben und Lebensbewältigung* hervor:

> Den „Erwachsenen in seiner Schicksalslage gilt es zu bilden, und zwar *für sein konkretes Leben* mit seinen Bedürfnissen. Der Lebensbegriff wurde jetzt ganz geschichtlich konkret gefaßt. Der Mensch in seiner *gesellschaftlichen, politischen Wirklichkeit* trat an die Stelle der Persönlichkeit der Humanitätsidee. Der Erwachsenenbildung wurde zentral die Aufgabe gestellt, den Menschen zur *menschlichen Bewältigung seiner nächsten Lebensaufgaben* zu befähigen“ (Michel 1969 [1931]: 33, Hervorhebungen F.W.).

Der Erfahrungsbegriff kommt hier sowie in den Texten von 1920 zunächst noch nicht vor, stattdessen werden anstelle der humanistischen Bildungsidee der Begriff der „Lebensbildung“ (Rosenstock 1960 [1920]: 84) und die Bestimmung der „Bildungsarbeit vom Menschen aus“ (Erdberg [1920]: 35) vorgenommen. Erwachsenenbildung wird vom Menschen als AdressatIn gedacht und hierfür zunächst nicht auf die Bildungsveranstaltung selbst, sondern auf das Leben als gesellschaftliche Wirklichkeit, die von Lebensaufgaben geprägt ist und vom Menschen bewältigt werden müssen, rekurriert. Dies bildet jedoch den Boden, auf dem der Erfahrungsbegriff seine Bedeutung

---

die Professionalisierung einerseits durch den missionarischen Charakter der Volksbildung und andererseits aufgrund des Problems, überhaupt pädagogisch geschultes Personal zu finden, behindert wurde: „Kaum jemand unter dem Personal schien die hohen Anforderungen einer erwachsenengerechten Stoffvermittlung und eines egalitären Umgangs in der Laienschule für Erwachsene wirklich erfüllen zu können“ (Nittel 2000: 96).

9 Als zentrale Figur gilt Johannes Tews als langjähriger Generalsekretär der Gesellschaft für Volksbildung. Tews verstand die Volksschule als Vorbild für die Volksbildung und betonte damit die Bedeutung von Wissen und Kenntnissen (Tews 1932, zit. nach Henningsen 1959: 17). Im Geistigen sieht Tews das Gemeinsame des Volkes und formuliert programmatische Forderungen nach einer Allgemeinbildung: „Die Bildung soll allgemein sein, allgemein wie das Sonnenlicht....Das Geistige ist Licht und Sonne, wie diese soll es jeden wärmen“ (ebd.: 16).

10 Der Hohenrodter Bund versteht sich selbst als eine Reflexionsinstanz und Theoriebildung. Henningsen (1959: 79) führt Ernst Michel als einen der wirkungsvollsten Personen der Volksbildung der Weimarer Zeit an.

erfährt. Erwachsenenbildung wird als Beitrag zur Lebensbewältigung entworfen. Die Überlegungen betreffen insbesondere die Volkshochschule, die als Institution in den 1920er Jahren an Bedeutung gewinnt. Die Aufgabe der Volkshochschule wird als Bearbeitung von Themen, Lebensfragen und Notlagen des Volkes bestimmt. So schreibt der Journalist Mahrholz 1919 in der Frankfurter Zeitung im Kontext der Frage nach der Stellung, Abgrenzung und Funktion der Volkshochschule zwischen Kirche, Schule und Universität:

> „Die Volkshochschule vermittelt Kenntnisse also nicht um ihrer selbst willen, sondern als Bausteine des Lebens, und sie kann deshalb nicht die Methoden der Wissenschaftsübermittlung anwenden, sondern ist gezwungen, gerade methodisch mit jenem Gegenstand des Wissens eine Umformung dergestalt vorzunehmen, daß dieses übermittelte Wissen eine Kraft der Lebensgestaltung entwickelt“ (Mahrholz 1969 [1919]: 115).

Der Mensch, seine Lebensumstände und die Bewältigung des Erlebten rücken in den Vordergrund und verdrängen allgemeine Kenntnisse und auf Massen ausgerichtete Vermittlungsformen. Ausgehend von der Kritik des losgelösten Wissens wird zunehmend dessen Bedeutsamkeit für Leben und Lebensgestaltung gefordert.

2.1.2 Die Arbeitsgemeinschaft als geordneter Erfahrungsaustausch

Der Erfahrungsbegriff wird dann aufgerufen, wenn es um die Gestaltung eben jener auf den Menschen und sein Leben bezogenen Bildungsveranstaltungen – den Volkshochschulunterricht – geht. Erfahrungsbezüge sind somit eingebunden in Institutionalisierungs- und Didaktisierungsprozesse der Erwachsenenbildung.[11] Den Fluchtpunkt bildet insbesondere die Abgrenzung von der belehrenden, vorstrukturierten Vermittlung von Wissen in Form des Vortrages.

> „Der Vortrag macht es ferner unmöglich, mit Sicherheit *an die Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen*, was den Kontakt oft erst ermöglicht, und es ist endlich nicht möglich, festzustellen, was von dem Vorgetragenen den Schülererfahrungen entspricht und widerspricht“ (Weitsch 1969 [1926]: 201, Hervorhebungen F.W.).

Erfahrungen werden von Weitsch (1926) in seinem Aufsatz zur ‚Technik des Volkshochschulunterrichts‘ in Auseinandersetzung mit den Rollen des ‚Lehrers‘ und ‚Schülers‘ und der Vermittlungsform eingeführt.

---

11 Mit der Gründung der Weimarer Republik wird der Stellenwert der Erwachsenenbildung in der politischen Öffentlichkeit anerkannt (vgl. Tietgens 1996: 46) und mit der verstärkten Gründung von Volkshochschulen die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung stark vorangetrieben. Dies ist mit Eigenständigkeitsbemühungen verbunden. „Dieses Streben nach eigenem Profil durch Angebotsform und Arbeitsweise ist das, was die Darstellungen der Erwachsenenbildung aus der Weimarer Zeit von vorausgegangenen unterscheidet“ (Tietgens 2018: 36).

Erfahrungen dienen als Kontakthof, als Möglichkeit des Anschließens und Beziehens von Wissen und werden damit als Gegenstand der Verständigung hervorgehoben. Die Volkshochschule „als Laienschule“ (ebd.: 201) zu verstehen und den Volkshochschüler „als Erwachsenen, Gleichberechtigten zu behandeln“ (ebd.: 201) bedeute „sich loszumachen von allem wissenschaftlichen Gehabe“ (ebd.: 200) und sich stattdessen auf die Erfahrungen zu beziehen. So werden Erfahrungen in Differenz zum wissenschaftlichen Wissen als das dem Laien zugängliche und damit vorwissenschaftliche bestimmt. Erwachsenenbildung, die als Lebensbewältigung gedacht wird, müsse sich also auf Erfahrungen der AdressatInnen beziehen.

Dem Vortrag wird anschließend die Methode der Arbeitsgemeinschaft[12] gegenübergestellt, die nun *explizit den Austausch von Erfahrungen* als Ausgangspunkt der Volkshochschule betont:

> „Eine Arbeitsgemeinschaft ist ein *geordneter Erfahrungsaustausch* Gleichberechtigter unter Leitung des Lehrers. [...] Sie ist eigentlich anwendbar nur bei solchen Themen, die dem Erfahrungskreise der Schüler naheliegen, also bei allen Notlagen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollten“ (Weitsch 1969 [1926]: 202).

Mit dem Aufruf der Bedeutung von Erfahrungen sind drei Hervorhebungen verbunden: (1) Erfahrungen werden als Gegenhorizont des wissenschaftlichen Wissens verstanden. (2) Damit wird der Bezug auf Erfahrungen auch als eine Abwendung vom hierarchischen Schulungsverständnis hin zum gleichberechtigten Austausch dargestellt. Dem Belehren wird das Prinzip des Fragens gegenübergestellt: Volksbildner und Bildungssuchende bearbeiten gemeinsam im Modus des Gesprächs und in freier Mitarbeit auftuende Probleme. „Nicht nur die (übersteigerte) Autorität des Dozenten, sondern auch die (übersteigerte) Autorität des Stoffes sollten der Gleichberechtigung der fragenden Menschen weichen“ (Henningsen 1959: 85). (3) Erfahrungen, so

12 Der Begriff der Arbeitsgemeinschaft wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts insbesondere in industriellen und gewerblichen Kontexten verwendet, wenn es um die gemeinsamen Interessen von Unternehmern und Arbeitern ging. Dieser wird nun pädagogisch umgedeutet und als Methode dem Vortrag gegenübergestellt. Die Herkunft des Begriffes wird in späteren Arbeiten vorrangig mit Demokratisierungsabsichten verbunden (z.B. Tietgens 2018; Zeuner 2010). Das Verständnis der Arbeitsgemeinschaft als kleine Gruppe von maximal 30-40 Personen und gleichberechtigter Austausch kann als Versuch der Profilierung der Erwachsenenbildung gesehen werden. Trotz dessen, dass es später eine Kritik an der Auffassung von Volksbildung und der Arbeitsgemeinschaft als Schlagwort gab (Henningsen 1959: 75), ja der Begriff der Arbeitsgemeinschaft 1930 in der ‚Prerower Formel‘ sogar vermieden wurde, ist der Begriff sowie die damit verbundenen Ideen prominent mit den Ideen der Neuen Richtung verbunden und in späteren Bildungskonzepten aufgegriffen worden (u.a. bei Kaiser 1990). Arbeitsgemeinschaft bezeichnet dabei nicht einfach eine Organisationsform, sondern diente vielmehr als Markierung einer Grundeinstellung (Henningsen 1959: 85).

könnte man formulieren, definieren dabei die Probleme und Fragen, die als *Ausgangs- und Verwendungssituationen* für Wissen dienen, an die im Volkshochschulunterricht angeschlossen werden sollte. Flitner konkretisiert die Aufgabe der Volksbildung, in dem er mögliche Verwendungssituationen entwirft:

> „Volksbildung also soll der Mutter helfen, ihr Kind zu erziehen, den Eheleuten helfen, die Familien zu halten und ihr Heim zu richten, soll den Erwerbstätigen helfen, die Nöte des Erwerbslebens und der Arbeitskreise zu bestehen, dem Staatsbürger, dem Gemeindeglied, dem Nachbarn, dem Freund – *dem Menschen in seinen konkreten Verhältnissen*" (Flitner 1960 [1927]: 123, Hervorhebung F.W.).

Daran lässt sich erkennen, dass es dabei nur bedingt um individuelle Erfahrungen geht, sondern diese auf kollektive Problemstellungen und Verwendungssituationen des Volkes verweisen. Dem entspricht der Entwurf der Bearbeitungsweise: Anstelle von Buch und Vortrag rücken Formen des Gesprächs und der Gemeinschaft, denn die „entscheidende und bildende Erfahrung [ist] nicht durch Einzelbesinnung, sondern nur in einer Bildungsgemeinschaft zu gewinnen" (Michel 1969 [1931]: 36).

Die Weimarer Zeit ist neben der Institutionalisierung und Didaktisierung auch mit Bestrebungen einer wissenschaftliche Reflexionsinstanz[13] verbunden. Ausdruck einer solchen Verwissenschaftlichung kann die ‚Prerower Formel' verstanden werden. Als Ergebnis einer Tagung in Prerow fasst sie in vier Punkten einen „Grundkonsens über Aufgaben und Ziele der EB" (Meilhammer 2010: 127) zusammen.[14]

---

13 Durch die starken Abgrenzungen zur Popularisierung von Wissenschaft und Belehrungsmethoden wird der Weimarer Zeit und insbesondere der ‚Neuen Richtung' ein „gestörtes Verhältnis zur Wissenschaft" (Tietgens 1996: 46), ja sogar „Antiwissenschaftlichkeit" (Siebert 1967, zit. nach Wunsch 1986: 19) vorgeworfen. Die Abgrenzung von rationaler Aufklärung und die Betonung alternativer Wissensvermittlung hätten die Universitätsausdehnung behindert (vgl. Wunsch 1986; Tietgens 1996). Demgegenüber stehen Forschungsbemühungen wie die Tagungen des Hohenrodter Bundes seit 1923, die in der Selbstzuschreibung als „theoretische Arbeit" (Schriftstücke zum Hohenrodter Bund, zit. nach Henningsen 1960: 141) verstanden und auf die „Ausbildung einer Erwachsenenpädagogik" (ebd.) zielen sowie die Einrichtung einer „Deutschen Schule für Erwachsenenbildung" (Flitner 1960 [1927]: 123) aus, die sich als Bildungsstätte für volkserzieherische Berufe und als Ort der Volksforschung versteht. Die Studien von Fritz Klatt und die Unterrichtsbeobachtungen von Alfred Mann in den 1920er Jahren werden aus heutiger Perspektive sogar als die Anfänge der Erforschung von Kursen und so als Vorgeschichte von Kursforschung bezeichnet (vgl. Kade/Nolda 2014: 143).

14 Die Prerower Formel wird auch in Hinblick auf die Etablierung der Erwachsenenbildung „als realistischen Funktionsbereich, als quartären Bildungsbereich, als Teil eines Gesellschafts-systems" (Olbrich 2001: 214) hervorgehoben. Sie wird als erste realistische Wende und Versuch verstanden, die Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung in Ergänzung und Weiterführung anderer Bildungsbereiche wie der Schule zu definieren.

Die Prerower Formel entwirft den Anspruch einer Relationierung von Erfahrung und Wissen. Sowohl in Punkt 2 als auch in Punkt 4 der Prerower Formel werden *Erfahrungen* der Vermittlung von Wissen vorangestellt:

> „2. [...] Die erzieherische Wirkung der Abendvolkshochschule liegt in der Klärung und *Vertiefung der Erfahrungen*, der Vermittlung gesicherter Tatsachen, der Anleitung zu selbstständigem Denken und der Übung gestaltender Kräfte. [...]
>
> 4. Für den Aufbau des Arbeitsplanes maßgebend sind die *Lebenserfahrungen der Besucher und ihrer Bedürfnisse*, wie sie sich aus der sozialen Gliederung und den landwirtschaftlichen und örtlichen Besonderheiten ergeben. Die Arbeitsweise gründet sich auf *selbsttätiger* Mitarbeit der Teilnehmer" (Prerower Formel zit. nach Henningsen 1960: 146), Hervorhebungen F.W.).

Hier werden explizit die *Erfahrungen als Ausgangspunkt* benannt und diesen eine strukturierende Funktion hinsichtlich des inhaltlichen Aufbaus als auch hinsichtlich der Arbeitsform zugeschrieben. Der Beitrag der Erwachsenenbildung liegt in der Verschränkung von zu klärender Erfahrung und von auf den Lebenskontext bezogenem Wissen. Die Berücksichtigung von Erfahrung diene dabei der Selbsttätigkeit in Bildungsveranstaltungen (siehe Punkt 4) und das Wissen als gesicherter Tatsachen tragen zu einer Selbsttätigkeit außerhalb der Bildungsveranstaltung bei (siehe Punkt 2). Was der Erwachsene einzubringen hat, sind die kollektiv-sozialen Lebensumstände, auf die das Wissen bezogen werden kann. Die Berücksichtigung von Erfahrungen ist verbunden mit einer anderen Sicht auf den Erwachsenen, der sich fragend zu seiner Lebensbewältigung mit Problemen auseinandersetzt und dem allein mit Belehrung und wissenschaftlichen Problemstellungen nicht gerecht werden kann.

Im Gegensatz zur allgemeinen Bildung Tews verstehen die Akteure der ‚Neuen Richtung' ihre Entwürfe als „individualistische Bildungsarbeit" (Erdberg 1960 [1921]: 55). Individualismus ist hier allerdings noch nicht ausschließlich auf den Einzelnen und seine individuelle Persönlichkeit gerichtet, sondern betrifft zunächst die Anerkennung und den Austausch von differenten Lebenssituationen, Verhältnissen und damit verbundenen Problemen, die nicht durch die Präsentation von allgemeinen Kenntnissen bearbeitet werden können.

Mit Berufung auf die Erfahrungen der Menschen ist zunehmend ein anderer *Adressatenbezug* verbunden, der in der Verschiebung der Begrifflichkeiten von der Volks- zur Erwachsenenbildung ihren Ausdruck findet (vgl. Seitter 2001: 84) und dem eine disziplinbilde Funktion zukommt. Erkennbar wird ein allmählicher Wechsel des Adressatenbezugs vom Kollektivsingular des Volkes und zum Individualadressaten des Erwachsenen (ebd.: 84): Nicht mehr nur das Volk, sondern Menschen in diversen Lebenszusammenhängen sind die Adressaten von Erwachsenenbildung. Diese Bildungsidee ist verbunden mit individualisierenden sowie kollektivierenden Bestrebungen. Dabei wird zwar der Erwachsene aufgerufen, letztlich geht es

dennoch um die Gemeinschaftsbildung: „Denn das letzte Ziel der Volksbildungsarbeit reicht über den einzelnen hinaus, ist der einzelne Mensch als Glied einer geistigen Volksgemeinschaft“ (Erdberg 1960 [1921]: 57).

Die Bedeutung von Erfahrungen ist dabei stark auf die programmatische Thematisierung von Vermittlung bezogen, die nicht vom Allgemeinen, sondern vom Konkreten gedacht werden soll sowie auf die Ausgangs- und Verwendungskontexte zugeschnitten werden soll. Leben, Erleben und Erfahrung sind vielmehr die Konkurrenzbegriffe für den wissenschaftsorientierten Stoff und legen die Grundlage für den Begriff des ‚Konkreten‘, der Ausgangspunkt der Volksbildung sein soll.

In der Zeit der Weimarer Republik wird weniger verhandelt, *wie* Erfahrungen und *welche* Erfahrungen sowie *wie* Wissen und *welches* Wissen bedeutsam für Bildungsprozesse sind. Aufgerufen wird indes vor allem die Differenz.

2.2 Erfahrung als Sprach- und Denkform – Exemplarisches Lernen der 1960er/1970er Jahre

Als ein Ausschnitt, in dem der Umgang mit *Erfahrungen als Vermittlung zwischen Abstraktem und Konkretem* in Fokus rückt und das Exemplarische als eine Vermittlungsform entworfen wird, sind die 1960er und die 1970er Jahre.[15] Der an bildungsökonomischen Prinzipien und auf Qualifikation ausrichteten beruflichen Weiterbildung wurde zunehmend in sozialkritischer Perspektive eine emanzipatorische politische Bildungsarbeit entgegengesetzt. Das „Dilemma zwischen Markt und Emanzipation, zwischen Systemintegration und Systemkritik“ (Dausien 2003: 34) drückt sich in den zentralen Begriffen der Zielgruppenarbeit und Erfahrungsorientierung aus.

Besondere Bedeutung kommt der Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu. In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit treffen Qualifizierung und Emanzipation zusammen. Gewerkschaftliche Bildungs-

15 Dieser Ausschnitt kann als Fortschreiten der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung gesehen werden. Sie wird zunehmend als erziehungswissenschaftliche Disziplin neben und mit Bezügen zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen etabliert und u.a. in Form von Lehrstühlen an Universitäten sowie der Etablierung von Diplom-Studiengängen institutionalisiert. Dies ruft erneut Fragen nach ihrem gesellschaftlichen Stellenwert und einer sozialwissenschaftlichen Suche nach Antworten hervor: Sind Erwachsene überhaupt lernfähig und lernbedürftig? Wer sind die TeilnehmerInnen von Erwachsenenbildung? Wie beeinflussen Bildungsmotive die Teilnahme? Wie kann Lernen in der organisierten Erwachsenenbildung angeleitet werden? Diese Fragen und Legitimationsprobleme wurden durch empirische Forschung und theoretische Entwürfe der sogenannten Leitstudien zu bearbeiten versucht (Hildesheimer Studie; Göttinger Studie).

arbeit steht sowohl für den gesellschaftlichen Stellenwert von Erwachsenenbildung, indem gesellschaftliche Probleme durch Bildung und Qualifizierung besonderer Zielgruppen – der ArbeiterInnen – bearbeitet werden sollen und tritt mit emanzipatorischen Bestrebungen der politischen Bildungsarbeit an. In diesen Lehrkonzepten rückte das *Lernen an Erfahrungen* in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt bildete Oskar Negts soziologisch fundiertes Konzept des *exemplarischen Lernens*, welches im Dienst einer emanzipatorisch gedachten Bildungsarbeit steht. Die Idee des von Negt entworfenen erfahrungsorientierten Lernens wirkte disziplinbildend, weil sich im Verständnis von *Erfahrungen als Exempel von gesellschaftlichen Strukturen* die Frage nach der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum, zwischen wirtschaftlicher Marktorientierung und sozialpolitischer Integration und Emanzipation verbinden, die durch sozialkritische Erwachsenenbildung zu bearbeiten versucht wird. Die zunehmende sozialwissenschaftliche Fundierung der (theoretischen) Erwachsenenbildung treibt auch die sozialwissenschaftliche Forschung voran. Ausgehend vom Negtschen Konzept des Erfahrungslernens wird eine Kursforschung als eigener Forschungstyp ausgebaut, welcher Lernen an Erfahrungen auch empirisch untersucht (vgl. Kejcz et al. 1979; Holzapfel 1982) (siehe Kapitel 3).

2.2.1 Exemplarisches Lernen als Abwendung von zergliedertem Wissen

Oskar Negts Konzept des Exemplarischen Lernens wurde im Zuge der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der BRD entwickelt und ist in einen Strategiewechsel der IG Metall von der Funktionärsbildung hin zu einer betriebsnahen Bildungsarbeit und somit in Qualifizierungszusammenhänge eingebunden. Es steht aber vor allem in der Tradition sozialkritischer und marxistischer Erwachsenenbildung. In diesem Kontext entwirft Negt eine Bildungsarbeit, die sozialwissenschaftliche und politische fundierte Theorie zur Arbeiterbildung voraussetzt und auf die emanzipatorische Bildung eines politisch bewussten Arbeiters zielt.

> „Es galt, eine Konzeption und Methode zu finden, auf deren Grundlage es möglich war, Lernprozesse der Arbeiter neu zu strukturieren; die Erfahrungen und Aufgaben der Arbeiter und der Arbeiterbewegung wie die in ihnen enthaltenen Konflikte sollten bewußt und zum Gegenstand des Lernens selber gemacht werden“ (Brock et al. 1978: 7).

Erfahrungen bilden also nicht mehr nur den Hintergrund im Sinne eines Verwendungskontextes, sondern werden selbst zum Gegenstand des Lernens. Die Relationierung von Erfahrung und Wissen wird als Bewusstwerdung konzipiert. Umgang mit Erfahrungen stellt aber auch hier eine methodische Frage dar.

Wenn auch am Gegenstand der Arbeiterbildung entwickelt und ohne den Anspruch zu erheben, eine allgemeine Theorie der Erwachsenenbildung zu sein, drückt sich in seinem Konzept eine sozialwissenschaftlich fundierte und politische gerahmte Kritik traditioneller Pädagogik aus. Negt kritisiert die traditionelle Erwachsenenbildung als vorwissenschaftliche „Postulat-Pädagogik“ (Negt 1974: 14) für ihre fehlende Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen und Bildungsproblemen sowie den Mangel einer adressatenbezogenen Ziel- und Methodenbestimmung:

> „Erziehungsziele (z.B. politische Bildung), didaktische Methoden (Gruppendiskussion statt Lehrervortrag) und gruppendynamische Regeln (Homogenität er Lehrgangsteilnehmer, Erleichterung der sozialen Interaktion) werden in jeweils isolierten Abhandlungen erörtert und als formale Programmpunkte formuliert. Eine inhaltliche Vermittlung mit spezifischen Voraussetzungen der Adressaten der Bildungsarbeit und den Erziehungszielen wird dabei in der Regel nicht geleistet“ (ebd.: 14).

Ebenso wendet er sich ab von „funktionaler Erziehung“ (ebd.: 27) und curricularen „Formen rationalisierten Lernens“ (Negt 1978: 54), wie sie die Reformperiode der 1960er bis 1970er Jahre prägte. Diese erschöpfe sich in Zergliederung von (akademisch differenzierten) Wissensbereichen, reiner Wissensvermittlung und technisch-praktischer Anwendung von Wissen – folge also einer zergliederten Verwertungslogik – und verberge eine Einsicht in Zusammenhänge. Demgegenüber entwickelt er die Idee einer „Erziehung zu einer soziologischen Denkweise“ (Negt 1974: 27) mit dem Ziel einer politischen Emanzipation anhand einer konkreten Zielgruppe: der ArbeiterInnen. Fundiert wird dieser Entwurf mit Untersuchungen zur Soziologie des Arbeiters und der Sprachsoziologie, um die „Arbeiterexistenz als soziales Gesamtphänomen“ (ebd.: 31) und damit eine Zielgruppen-orientierung zum Ausgangspunkt zu nehmen: Der Arbeiter befinde sich in einer Situation der Selbstentfremdung. Einerseits präge ihn der Wunsch nach Befreiung aus seiner Lebens- und Arbeitssituation, anderseits sei er „im Gefühl der Unabwendbarkeit seiner sozialen Lebensbedingungen“ (ebd.: 33) gefangen. Dieses durch Sozialisation und Sprache geprägte „mangelnde Bewußtsein der eigenen Klassenlage“ (ebd.: 56) führe zu Bildungsbarrieren, fördere konformistische Einstellungen und Reproduktion der Gesellschaftsstrukturen.

Damit wird das Kernproblem bestimmt, was mit dem Lernen an Erfahrungen bearbeitet werden soll: Die Thematisierung von Erfahrungen als Sprach- und Denkform dient der Bewusstwerdung des eigenen, gesellschaftlich geprägten Lebens. Bewusstwerdung wird als Ausgangspunkt für Emanzipationsprozesse bestimmt.

Mit dieser Zielgruppenkonstruktion nimmt Negt sowohl eine Kollektivierung, Homogenisierung sowie Defizit-Zuschreibungen[16] vor, die eine bestimmte Verfahrensweise grundlegen:

> Es bedarf also „ganz spezifischer Methoden der Arbeiterbildung; diese Methoden sind inhaltlich insoweit definiert, als sie auf der Grundlage des Erkenntnisinteresses einer politischen Ökonomie der Arbeit soziologische, sozialpsychologische und historische Aspekte in einer systemsprengenden Praxis zusammenfassen. Will man diese inhaltlich bestimmte Methode auf einen pädagogischen Begriff bringen, so kann man sie als *exemplarisches Lernen* bezeichnen“ (Negt 1974: 24).

Negt greift den Begriff des *exemplarischen Lernens*, der in den 1950er/1960er Jahren die Diskussion über Stoffreduzierung in der Schule dominierte auf, und leistet eine *soziologische Interpretation des Exemplarischen*. Wurde exemplarisches Lernen zunächst im Sinne des Einzelnen als Teil eines Ganzen bezogen auf einzelwissenschaftliche Disziplinen und Lerninhalte verstanden und genutzt, überträgt Negt das exemplarische Prinzip auf gesellschaftliche Phänomene: Kern des Exemplarischen sieht Negt darin, dass das Einzelne als Spiegel der Gesellschaft verstanden werden müsse.

> „‚Ganzes‘ in diesem veränderten Sinne ist die arbeitsteilig organisierte Totalität des Produktions- und Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft in historischer Dimension; ‚Einzelnes‘ der für das Leben der Gesellschaft, der Klassen und der Individuen relevante soziologische Tatbestand“ (ebd.: 27).

Erfahrungen werden zwar exemplarisch für die Bildungsarbeit fruchtbar gemacht, die Individualität der Erfahrung oder der/des Teilnehmenden dennoch nicht bedeutsam: Grundlegend ist das Kollektivistische an der Erfahrung – die Abbildung gesellschaftlicher Strukturen und der Klassenlage – sowie der gemeinschaftliche Ertrag der Veränderung dieser sich abbildenden Gesellschaftsstrukturen.

2.2.2 Das Allgemeine in der konkreten Erfahrung

Die Bedeutung von Erfahrung ist mit drei Thesen verbunden, die exemplarisches Lernen als Erziehung zu soziologischer Denkweise kennzeichnen: (1) Es bedarf einer kritischen und *historischen Analyse der Gesellschaft*, um die aktuelle Situation nicht nur in Kategorien der bestehenden Verhältnisse zu deuten und damit zu reproduzieren. (2) Diese Analyse leiste das *exemplarische Lernen an Erfahrungen*, indem sich im Exemplarischen das Gesellschaftliche abbildet und reflexiv bewusst gemacht werden kann. (3) In der Bewusstmachung und soziologischen Interpretation gesellschaftlicher Strukturen, Zusammenhänge und Widersprüche sowie deren historischen

16 Zur kritischen Diskussion des Zielgruppenkonzepts vgl. Dausien (2003: 35f.).

Gewachsen-Seins liege das Potenzial einer Überwindung und Mitgestaltung der Gesellschaft.

Diese drei Punkte bilden sich in Negts *Erfahrungsbegriff* ab, den er 1978 in Auseinandersetzung mit den Kritikern seines Erfahrungsansatzes explizit herausstellt:

> „Erfahrungen in dem Sinn, wie ich diesen Begriff benutze, bezeichnen vielmehr eine spezifische Produktionsform der Verarbeitung von Realität und aktiven Reaktion auf diese Realität – sie sind nicht mehr bloß individuell, obwohl klar ist, daß Erfahrungen und Lernen durch die Köpfe von einzelnen Menschen hindurch muß. Sie sind in gewisser Weise *kollektive Auseinandersetzung* mit der Realität, mit der Gesellschaft. Insofern steckt in dem *Begriff der Erfahrung immer schon ein allgemeines Element,* das die total individualisierte, zufällige, rein subjektive Empfindung überschreitet" (Negt 1978: 43f., Hervorhebungen F.W.).

Hier drückt sich explizit der kollektivierende Erfahrungsbegriff Negts aus. Erfahrung wird von einem Verständnis als individuelles Erleben und subjektivem Empfinden abgegrenzt und in der sozialen Dimension gefasst. Als Sprach- und Denkform bilden sie als Mittel der Verarbeitung gesellschaftlicher Strukturen kollektive Wahrnehmungsweisen ab, die Negt 1974 als soziale Topoi und 1978 als Deutungsmuster bezeichnet und in den 1980er Jahren im Diskurs um Lebensweltorientierung eine große Aufmerksamkeit erfahren.

Das exemplarische Lernen als methodisches Prinzip ist einerseits gekennzeichnet durch Erfahrungsbezüge anstatt der Vermittlung von isolierten Informationen, andererseits durch eine Art der Stoffentfaltung, die sich durch eine Rückübersetzung von Tatsachen in die „zugrundeliegenden sozialen Beziehungen" (Negt 1974: 105) auszeichnet. Negt betont, dass das exemplarische Prinzip nicht gleichzusetzen sei, mit der Fall-Methode:

> „Wird der Fall jedoch nicht exemplarisch entfaltet, sondern als Beispiel für andere Fälle behandelt, so verliert er jeden Bildungswert; derartige Fall-Studien bestätigen und verstärken lediglich das verdinglichte Denken, das die gesellschaftlichen Zusammenhänge in ein Universum von bloßen Fällen und Tatsachen auflöst" (ebd.: 31).

Mit der Abgrenzung von einer Methode, die Erfahrungen als Beispiele verwendet, wird das Lernen an Erfahrungen deutlich: Es geht weniger um das Konkrete an der Erfahrung als vielmehr um das Allgemeine. In diesem Fokus auf das Allgemeine wird auch die Fokussierung der Kollektivkategorie ‚ArbeiterInnen' als Zielgruppe als ein Teil der Gesellschaft verständlich.

Auch in diesem Ausschnitt der erwachsenenpädagogischen Diskussion werden also Wissen und Erfahrung ins Verhältnis gesetzt. Diese Verhältnisbestimmung weist Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit dem Diskurs in der Weimarer Zeit auf. Gemeinsam ist den Entwürfen, dass diese die reine, zerfaserte Wissens- und Informationsvermittlung als Massenbildung kritisieren und die kollektive Verständigung über Erfahrungen entgegensetzen (Arbeitsgemeinschaft, Exemplarisches Lernen). Unterschiede zeigen sich in

der Bedeutung, die den Erfahrungen zugeschrieben werden: Während in der Weimarer Zeit Erfahrungen als Ausgangs- und Verwendungssituation betont werden, rücken bei Negt Erfahrungen als Verstehenshorizonte und als Exempel (widersprüchlicher) gesellschaftlicher Strukturen in den Fokus. Damit wird bei Negt der *Kommunikation von Erfahrungen* selbst ein *eigenes Erkenntnispotenzial* zugeschrieben, indem sich die Erfahrungen hinsichtlich der eingelagerten *kollektiven Deutungen* und gesellschaftlichen Strukturen analysieren lassen und so Teil einer Wissensproduktion werden.

> „Erfahrungen waren der Rohstoff, aus dem sich über eine analytische Auswertung unter Zuhilfenahme der marxistischen Theorie neues Bewusstsein schaffen ließ. Man erhoffe sich durch die Erfahrung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eine neue Schubkraft für gesellschaftliche Veränderungen. Über exemplarisches Lernen sollten die Erfahrungen durch Theorie aus ihrem statischen Erleiden in eine verändernde Praxis transformiert werden" (Giesecke 2010: 77).

Im exemplarischen Lernen der 1970er Jahre rückt in methodischer Hinsicht eine besondere kollektiv vollzogene Stoffentfaltung in den Vordergrund, die *kollektive geteilte* Erfahrungen zum Gegenstand macht und mit Wissen über gesellschaftliche und historische Dimensionen in Beziehung setzt.

Exemplarisch gestaltete Erwachsenenbildung im Kontext der Arbeiterbildung wird als *Übersetzungsarbeit* konstruiert, die zu analytischem Handeln befähigen soll.

> „Die Fähigkeit der Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen, durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann, wird so zum Kardinalproblem einer exemplarischen Bewußtseinsbildung" (Negt 1974: 29).

Während in der Weimarer Zeit Erfahrung und Wissen voneinander differenziert werden, entwirft Negt eine Relationierung: Im Reflektieren der Erfahrung wird analytisch-soziologisches und politisches Wissen übersetzbar. Das Sprechen über Erfahrung wird benötigt, um abstraktes Wissen überhaupt zugänglich zu machen.

Gemeinsam ist beiden historischen Ausschnitten, dass mit der Bezugnahme auf Erfahrungen spezifische Adressatenkonstruktionen verbunden sind. Während diese in der Weimarer Zeit vorwiegend implizit bleiben, wird mit dem Entwurf einer exemplarischen Bildungsarbeit als soziologische Analyse von Erfahrungen eine einerseits kollektivbezogene und anderseits subjektorientierte Adressatenkonstruktion explizit hervorgehoben:

> „Eine solche Bildungsarbeit, die bewußt von ihren Adressaten ausgeht und die die *Arbeiter als selbstständige Subjekte* in Lernprozessen begreift, setzt freilich nicht nur kritische Analysen über die konkreten Konflikt- und Krisenerfahrungen der Arbeiter voraus; vielmehr ist gleichzeitig jener tiefere [...] Zusammenhang sichtbar zu machen, der die sprachlichen Grundstrukturen des Denkens und Verhaltens als formale Bedingungen des Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses bezeichnet“ (Negt 1974: 59, Hervorhebungen F.W.).

Die Adressaten werden einerseits als selbstständige, handelnde und gestaltende Subjekte konstruiert, die grundsätzlich zu befähigen sind, die eigene aktuelle Lage zu analysieren und zu verändern. Gleichzeitig werden die ArbeiterInnen als ein Kollektiv adressiert, dem ein homogenisierender Zielgruppenbegriff zugrunde liegt und denen Defizite in der Deutung der eigenen Krisenerfahrungen zugeschrieben werden. *Der Erwachsene* wird als Teil einer sozialen (z.T. als benachteiligt bezeichnete) Gruppe und als Teil des gesellschaftlichen Funktionssystems für die Bildungsarbeit bedeutsam. Damit wird er „als ein prinzipielles lern- und entwicklungsfähiges Wesen“ (Seitter 2001: 87), aber ebenso auch als entwicklungs- und lernbedürftig ausgewiesen. Diese Entwicklungsperspektive drückt sich in der Begriffsverschiebung von der Erwachsenen- zur *Weiter*bildung aus, die mit einem „dynamischen Begriff des Erwachsenenseins, der Platz für vielfältige Lernmöglichkeiten und -notwendigkeiten auch im Erwachsenenalter ließ“ (ebd.: 87) und die Erwachsenenbildung als Anschlusslernen und Ergänzung zur Schule positioniert. Die Lernbedürftigkeit besteht gewissermaßen in der Relationierung von Erfahrung und Wissen: Das Erkennen und Umgehen mit Erfahrungen und Wissen muss lernend bearbeitet werden. „Diese anthropologische Neubestimmung der Lernrolle des Erwachsenen konnte als Chance begriffen werden, das Lernen Erwachsener gesellschaftlich endgültig zu legitimieren und zugleich die gesellschaftlichen und die motivationalen Grundbedingungen zu verändern“ (Olbrich 2001: 357).

2.3 Die Verschränkung von Erfahrung und Erkenntnis – Erwachsenenbildung als subjektbezogene Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft

Obwohl Negt sich von Ansprüchen einer allgemeinen Theorie der Erwachsenenbildung abgrenzt, wird auf seine Idee des exemplarischen Lernens an Erfahrungen in der Erwachsenenbildung bis heute rekurriert und angeschlossen. Eine entscheidende Weiterentwicklung der Idee des Exemplarischen Lernens stellt die Rezeption Holzapfels (1982) dar: Er nutzt den von Negt vorgelegten Erfahrungsbegriff, stellt allerdings den *Lernenden als Subjekt* ins Zentrum, indem er den Schwerpunkt auf die *Erkenntnistätigkeiten des Lernens an Erfahrung* legt. An die soziologischen

Überlegungen zum Potenzial des Lernens an Erfahrungen trägt er lerntheoretische Modellierungen heran mit dem Ziel, erfahrungsbasierte Erkenntnisprozesse theoretisch zu beschreiben und didaktische Handlungsstrategien für den Umgang mit Erfahrungen zu formulieren. Hier findet eine zentrale Verschiebung – von der kollektiven zur subjektiven Bedeutsamkeit – des Lernens an Erfahrung statt. Erwachsenenbildung wird als Vermittler zwischen dem emanzipatorischen Subjekt und der gesellschaftlichen Strukturen entworfen. Holzapfel konkretisiert Negt also insofern, wie der Übergang von der Erfahrung als Exempel als Vermittlung zw. Individuum und Gesellschaft konzipiert werden kann und fokussiert dabei die zu unterstützenden Erkenntnisprozesse der TeilnehmerInnen. Dabei wird der *Lernende als Subjekt* hervorgehoben, welches in seinem Erkenntnisprozess unterstützt werden muss.

2.3.1 Erfahrungen als kognitive Verarbeitungen sozialer Realität

In einem ersten Schritt schließt er an Negts Erfahrungsbegriff als Sprach- und Denkform an und hebt folgende Bestimmungen hervor: Soziale Erfahrungen werden als Auseinandersetzung und *Interpretationen sozialer Realität* verstanden, die vier Momente – Erlebnis, Erkenntnis, Kollektivität und Handlungsbezogenheit – vereinen und „sowohl das Individuum als auch die gesellschaftliche Realität prägen“ (Holzapfel 1982: 35). Indem Holzapfel die kognitive Verarbeitung hervorhebt, die Erfahrungen kennzeichnet, wird diesen ein Erkenntniswert zu geschrieben:

> „In Erfahrungen sind Erlebnisse enthalten, aber Erfahrungen sind mehr als Erlebnisse und sinnliche Empfindungen. In Erfahrungen sind diese sinnlichen Erlebnisse in einer spezifischen Weise bereits kognitiv verarbeitet worden. In Erfahrungen sind damit bestimmte Erkenntnismomente enthalten. In diesen beiden Momenten von Erfahrungen sind schließlich die Handlungsperspektiven und die Gruppen-, Schicht und Klassenbezüge enthalten“ (ebd.: 35).

An diese Relationierung von Erfahrung und Erkenntnis anschließend, hebt er die lerntheoretische Prämisse Negts hervor, dass organisiertes Lernen diese enge Verknüpfung der verschiedenen Momente der Erfahrungsproduktion berücksichtigen müsse, statt in Stufenkonzepten die Momente in einzelne Lernschritte zu trennen. Kritik äußert Holzapfel bezüglich der Negativbestimmungen, die Negt vornimmt: So bliebe die Form der Erkenntnis in Erfahrungen ebenso unpräzise wie die Differenz von Erkenntnis in Alltagserfahrungen und der „vollen Erkenntnis der Klassenlage“ (Holzapfel 1982: 38). Ferner sei die Frage, wie erfahrungsorientiertes Lernen praktisch vollzogen und methodisch umgesetzt werden soll, unbeantwortet.

Holzapfel geht es im zweiten Schritt ausgehend von seiner Kritik um eine lerntheoretische Präzisierung der kognitiven und motivationalen Aspekte des Erfahrungslernens. Dabei greift er einerseits auf die Wahrnehmungs- und

Erkenntnistheorie der Kritischen Psychologie (Holzkamp) sowie die Bedürfnisstrukturen der Motivationstheorie (Holzkamp-Osterkamp) zurück. Lernen und Erkenntnis wird als *kognitiver Prozess* gefasst und damit eine Fokussierung auf das *lernende Subjekt*, seine Voraussetzungen und Aneignung fokussiert. Dennoch hebt er auf Fragen der Gestaltung von Lernprozessen – also Vermittlung – ab: Er vertritt die These, „daß die dargestellten Erkenntnistätigkeitskonzepte auch zur Strukturierung von Vermittlungsverfahren des organisierten Lernprozesses geeignet sind" (ebd.: 48).

2.3.2 Subjektbezogene Erkenntnistätigkeit als Präzisierung exemplarischen Lernens

Ins Zentrum rückt Holzapfel die auf Holzkamp basierenden idealtypisch zu verstehenden Konzepte der orientierenden und begreifenden Erkenntnistätigkeit, mit denen „das Subjekt einen eigenständigen Stellenwert" (Holzapfel 1982: 40) bekommt. *Orientierende Erkenntnistätigkeit* sei auf eine individuell nützliche Praxis ausgerichtet, die Bewältigung des Alltags ermögliche, gesellschaftliche Strukturen aber als unveränderbar verstehe und so in einer Subjekt-Objekt-Differenz verbliebe. *Begreifende Erkenntnistätigkeit* sei hingegen durch kritische, analytische Praxis – wie sie auch Negt in seiner Konzeption anstrebt – gekennzeichnet, die gesellschaftlichen Strukturen und Widersprüche als historisch gewachsen und veränderbar erkenne und so ein dialektisches Subjekt-Objekt-Verhältnis ermögliche. Die Erkenntnistätigkeitskonzepte würden die von Negt differenzierten Momente von Erfahrungen insofern präziser bestimmen, als das bestimmte Erfahrungen „eher als Produkte oder Manifestationen" (ebd.: 48) einer orientierenden oder begreifenden Erkenntnistätigkeit oder eine bestimmte Kombination der jeweiligen Dimensionen zu verstehen sind. Daraus leitet Holzapfel die lerntheoretische Implikation für die Organisation von Lernprozessen ab:

> „Die Herausbildung und Weiterentwicklung einer soziologischen Phantasie aus den Erfahrungen der Teilnehmer heraus ist erst dann möglich, wenn die die jeweiligen Ebenen von Erfahrungen voneinander trennenden ‚orientierenden Erkenntnistätigkeitselemente' in Richtung Förderung ‚begreifender Erkenntnistätigkeitselemente' überwunden werden" (Holzapfel 1982: 174).

Die Motivationstheorie von Holzkamp-Osterkamp weist die „Spezifik der menschlichen Lernfähigkeit [...] in der Möglichkeit zur individuellen Aneignung" (ebd.: 57) aus. In den Erfahrungen der Teilnehmer komme die „Bereitschaft zum Ausdruck, sich gesellschaftliche Realität anzueignen" (ebd.: 68) sowie aktuelle subjektive Befindlichkeiten wie Resignation, Ohnmachtsgefühle usw. als Ergebnisse subjektiver Bewertungsprozesse objektiver gesellschaftlicher Strukturen. Die biographische Dynamik zwischen Bereitschaft und Verdrängung gäbe Aufschluss über Lernvoraussetzungen und

erfordere eine „ganzheitliche Analyse von Erfahrungen“ (ebd.: 69). Die lerntheoretische Fundierung ist mit dem Anspruch verbunden, die Teilnehmer zu „Subjekten des Lernprozesses“ (ebd.: 81) werden zu lassen. Hier findet also eine zentrale *Verschiebung vom Kollektiv zum Subjekt innerhalb eines Kollektivs* und seiner Aneignung statt, wie sie in den 1980er Jahren die Disziplin bestimmt (vgl. Arnold 1989) und in der Folge durch subjektwissenschaftliche, konstruktivistische und biographische Lerntheorien weiterverfolgt wird.

In einem dritten Schritt leitet Holzapfel aus diesen lerntheoretischen Bestimmungen die empirisch zu untersuchenden Kategorien ab, die auf die Daten der BUVEP-Studie und des FU-Projektes angewendet werden (siehe Kapitel 3.2).

Im letzten Schritt geht es Holzapfel um didaktische Konsequenzen und Entwürfe im Sinne von lerntheoretisch begründeten Verbesserungsvorschlägen aus der empirischen Untersuchung heraus. Den rekonstruierten Typen defizitärer Lernprozesse durch Orientierungsversuche der Lehrenden werden verschiedene Möglichkeiten der Durchführung erfahrungsorientieren Lernens gegenübergestellt, die mit dem Anspruch, begreifende Erkenntnistätigkeit zu fördern, skizziert werden: Theaterproduktion, Erkunden und Forschen, Diskussion über Lebensalltag und Lebensgeschichte (vgl. Holzapfel 1982: 173ff.). Den skizzierten praktischen Umsetzungsformen ist ein Anspruch inhärent, den Pädagogen die Rolle des „Mitorganisators von Lernprozessen“ (ebd. 190) und den *TeilnehmerInnen die Rolle des selbstverantwortlichen Lernenden* zuzuweisen. Anschließend werden Kompetenzbereiche der PädagogInnen formuliert, die für die Durchführung erfahrungsorientierter Lernprozesse bedeutsam sind. Diese sind – so hebt Holzapfel selbst einschränkend hervor – lerntheoretisch und erfahrungsbasiert begründete Präskriptionen, die empirisch (noch) nicht überprüft werden konnten:

> „Beim gegenwärtigen Stand der Reflexion über Durchführungsaspekte erfahrungsorientierter Lernprozesse kann lediglich der Anspruch der hier diskutierten Modelle didaktischen Handelns formuliert werden, der sowohl durch praktische Erfahrung als auch durch lerntheoretische Argumente begründet wird. Eine empirische Bestätigung der hier beispielhaft angeführten Modelle didaktischen Handelns ist z.Z. kaum möglich“ (Holzapfel 1982: 173).

Welche Bedeutung kann diesem Diskurs vor dem Hintergrund der Disziplinbildung der Erwachsenenbildung zugeschrieben werden? Erkennbar ist, dass mit der intensiven Auseinandersetzung und Analyse des Erfahrungsbegriffs sowohl eine theoretische als auch eine didaktische Präzisierung sowie empirische Forschung angeregt wurde (siehe Kapitel 3). Dabei unterscheiden sich die didaktischen Modellierungen je nachdem, welche Aspekte am Erfahrungsbegriff hervorgehoben werden: Bei Negt wird das Kollektive sowie die Handlungsbezogenheit hervorgehoben, während

Holzapfel den Blick auf die auf Erfahrungen basierten Erkenntnisprozesse lenkt. Es lassen sich also Verschiebungen erkennen: vom Kollektiv zum Subjekt, von der Erfahrung zur Erkenntnis. Beide stellen das Lernen an Erfahrungen in einen Kontext der Emanzipation und das *Selbstverständnis von Erwachsenenbildung als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft*. Dies führt zu didaktischen Präskriptionen: Bestimmte Umgangsweisen mit Erfahrungen sind zu bevorzugen, andere nicht. Ähnlich wie im Konzept der Arbeitsgemeinschaft der Neuen Richtung wird programmatisch eine Überwindung der traditionellen Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden „zugunsten partizipativer Gleichstellung" (Olbrich 2001: 266) angestrebt.

Die Diskussion um Konzepte der Subjektivität setzen sich in den 1980er Jahren mit der Berufung auf den Symbolischen Interaktionismus und Gesellschaftsdiagnosen fort. Relevant gesetzt wird der Begriff der lebensweltlichen Erfahrung und mit ihm die Idee eines selbstreflexiven Erwachsenen.

2.4 Erfahrungen als Reflexionsgegenstand – Erwachsenenbildung als Identitätsarbeit in den 1980er Jahren

Eine weitere Variante der Bezugnahme auf Erfahrung, ist in der sozialwissenschaftlichen Rezeptionslinie des Lebensweltbegriffs zu sehen[17], die sich als Beitrag zur Theorie einer subjektbezogenen Erwachsenenbildung versteht. *Erfahrungen werden als Ausschnitte sozialer Wirklichkeit* verstanden, die individuelle Situationsinterpretationen und Deutungsmuster sichtbar werden lassen. Die Aufgabe der Erwachsenbildung wird als Suchbewegung (Tietgens 1981, 1986) und als lebensweltbezogener

17 Es können (mindestens) drei Rezeptionslinien des Lebensweltbegriffs rekonstruiert werden. (1) Eine vordergründig didaktische Rezeption (vgl. Strunk 1980), die Lebensweltorientierung als zielgruppenbezogenen Umgang mit Erfahrungen und Lebensweltanalyse vor den eigentlichen Bildungsveranstaltungen versteht. (2) Eine politisch gerahmte Rezeption, die mit Lebensweltorientierung die Hoffnung einer „Repolitisierung der Erwachsenenbildung" (Alheit 1983: 166) verknüpft. In den Fokus rücken Lernorte in der Lebenswelt wie Stadtteilarbeit, Erzählcafés, Zeitzeugengespräche, soziale Bewegungen (vgl. Dausien 2003). (3) Eine sozialwissenschaftlich orientierte Rezeption (vgl. Tietgens 1981; Schmitz 1984), die den sozialphänomenologischen Begriff der Lebenswelt einerseits für die Bildungspraxis der Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen versucht und anderseits zur Grundlegung einer theoretischen Verständigung nutzt, um die Konstitution von Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin zu entwerfen.

Erkenntnisprozess (Schmitz 1984) modelliert und eben jene Situationsdefinitionen und Handlungsmuster zum Gegenstand der pädagogischen Interaktion und im Sinne eines Perspektivenaustauschs einer Differenzierung und Transformation zugänglich macht. Damit wird auf den Erwachsenen als einen lebensweltlich gebundenen Akteur Bezug genommen, der sich reflexiv mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzt. Subjektbezogene Erwachsenenbildung versteht sich „in Berücksichtigung lebensweltlicher Erfahrungen und Krisen" (Arnold 1989: 35) als eine „Bildung einer besonderen lebens(welt)tüchtigen Individualität und Identität" (ebd.). Die Hinwendung zum Teilnehmer, seiner Lebenswelt, seinen Erfahrungen und Subjektivität markiert also einen Wendepunkt in der Erwachsenenbildung, der als reflexive Wende bezeichnet wird (vgl. Schlutz 1982).

2.4.1 Lebenswelt und die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung

Zentral sind Arbeiten von Tietgens (1981, 1986) und Schmitz (1984) zu nennen, die in der Rezeption des sozialphänomenologischen Lebensweltbegriffs nicht ausschließlich eine Grundlegung didaktischer Programmatik sehen, sondern sich der Frage nach den *Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung* zuwenden (vgl. Tietgens 1981: 125; Schmitz 1984: 96f.). Die Relevanz von Erfahrungen wird damit stärker in einen Kontext der theoretischen Schärfung von Erwachsenenbildung gestellt und eine vereinfachte Nutzung für bildungspraktische Handlungsempfehlungen kritisiert:

> „Es wird nämlich die Tendenz bemerkbar, bei vordergründiger Verwendung eines Vokabulars sozialphänomenologischer, interaktionistischer und alltagstheoretischer Herkunft Erklärungs- und Handlungsmodelle anzubieten, die an den Kern des Dilemmas nicht herankommen lassen, zugleich aber bisherige Praktiken der Erwachsenenbildung unangemessen abwerten, indem mit dem Begriff der Lebensweltorientierung neuerlich ein neues Leitziel für die Erwachsenenbildung deklariert wird" (Tietgens 1981: 125).

Anstatt Lebensweltorientierung nur als *Kontrastfolie zur Inhaltsorientierung* zu verstehen, wird im Anschluss an wissenschaftstheoretischen Positionen der Verstehenden Soziologie und des Symbolischen Interaktionismus der Lebensweltbegriff als Folie genutzt, um Erwachsenenbildung theoretisch zu erschließen und in eine beobachtende Haltung und Forschungsstrategie zu überführen und „das Verhältnis von Theorie und Praxis, das die Erwachsenenbildung seit langen belastet, zu entspannen" (ebd.: 135).

Sowohl Tietgens Konzept von ‚Erwachsenbildung als Suchbewegung' als auch Schmitz Entwurf von ‚Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess' verstehen sich als deskriptiv-theoretische Arbeiten (Tietgens 1981: 13; Schmitz 1984: 96) und entwerfen *Erwachsenenbildung als*

eine soziale Wirklichkeit, die von wechselseitigen Auslegungen geprägt ist. Sie greifen damit die grundlagentheoretische Position des Interpretativen Paradigmas auf, gesellschaftliche Wirklichkeit nicht objektivistisch und deterministisch, sondern als *interaktiv konstituiert, subjektiv ausgelegt und symbolisch vermittelt* zu begreifen. Tietgens (1981) und Schmitz (1984) lassen sich als verschiedene Zugänge zur theoretischen Selbstbeschreibung von Erwachsenenbildung lesen, die dennoch viele Gemeinsamkeiten aufweisen: Während Tietgens eine „Problemkongruenz zwischen Forschungssituation und Bildungsarbeit" (Tietgens 1981: 121) fokussiert, nimmt Schmitz eine Problemkongruenz des alltagsweltlichen und veranstaltungsförmigen Erkenntnisprozesses als Ausgangspunkt:

> „Um die Erwachsenenbildung als lebenspraktischen Erkenntnisprozeß einordnen zu können, bedarf es zunächst einer genauen Beschreibung des im Verlauf von Sozialisation stattfindenden Entstehens und Wandels lebensweltlicher Wissensbestände" (Schmitz 1984: 106).

Als gemeinsamer Bezugspunkt beider Ansätze lässt sich die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit einem *selbstreflexiven Erwachsenen* (vgl. Dinkelaker 2018), der sich die Welt deutend aneignet und gesellschaftliche Erwartungen und Rollenzuweisungen mit individuellen Selbstentwürfen in Balance zu halten hat, sehen.

> „Dem Menschen ist Lernen möglich, weil er das Lebewesen ist, das sich zu sich selbst verhalten kann; das sich von sich selbst distanzieren, das etwas aus sich machen, damit aber auch sich und anderen etwas vormachen kann" (Tietgens 1981: 89).

Damit nimmt Erwachsenenbildung Bezug auf die sozialwissenschaftliche Gesellschaftsdiagnose moderner Gesellschaften, die zwischen Individualisierung der Lebensverhältnisse und fortschreitender Vergesellschaftung und Rationalisierung Paradoxien im Alltagshandeln erzeugt und dem Erwachsenen ständige Neuorientierungen auferlegt. Für die Erwachsenenbildung wird daraus die Aufgabe abgeleitet, nicht nur Qualifikationen zu vermitteln, sondern zur Identitätsbildung im Sinne einer Balance zwischen Stabilität und Veränderung beizutragen (vgl. Schmitz 1984: 104f.; Tietgens 1986: 90; Arnold 1989).

In der Konsequenz fokussieren beide Ansätze die *Interaktion* in organisierten Bildungsveranstaltungen *als konstituierende Momente von Erwachsenenbildung,* indem hier gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Ausdeutungen dieser Anforderungen verhandelt werden: „Die Frage, wie Erwachsenenbildung als Prozeß zustande kommt, [bedeutet, diesen] als ein Problem des Verhältnisses von *Interaktion und Inhalten* zu erfassen" (Tietgens 1981: 13, Hervorhebungen F.W.). Tietgens hebt mit diesem Verhältnis die Interpretations- und Situationsabhängigkeit von Erwachsenenbildung als Interpretationsverarbeitung hervor. Erwachsenbildung als Suchbewegung erfolgt „aus Interpretationen heraus und auf

Interpretationen hin“ (ebd.: 135). Während Tietgens insbesondere Probleme der symbolischen Vermittlung durch Sprache, die von Erfahrungen und deren Verarbeitung im lebensgeschichtlichen Aneignungsprozess geprägt ist, fokussiert, arbeitet sich Schmitz an der pädagogischen Interaktion als lebensweltbezogener, aber pädagogisch gesteuerter Erkenntnisprozess ab. Auch Schmitz rückt also seinen Entwurf von Erwachsenenbildung als spezifische Interaktionsform den „Zusammenhang zwischen den Strukturen und der *Dynamik pädagogischer Interaktion einerseits und den darin ausgetauschten Inhalten andererseits*“ (Schmitz 1984: 98, Hervorhebungen F.W.) in den Mittelpunkt. Erwachsenenbildung wird als kommunikative Auseinandersetzung und der pädagogische Prozess als Handlungsvorgang zum Gegenstand theoretischer Betrachtung. Damit verschiebt sich das Interesse von kognitiven und innerpsychischen Prozessen und Motiven zu sprachlich ausgedrückten und verhandelten Zuschreibungen.

2.4.2 Interaktionen der Erwachsenenbildung als Aufeinandertreffen von Wirklichkeitsausschnitten und Wissensformen

War in den bisherigen Konzepten die *Differenz von Erfahrung und Wissen* ausschlaggebend, ist für lebensweltbezogene Perspektiven auf Erwachsenenbildung kennzeichnend, dass die Differenz in eine Art Balance überführt wird: Dies drückt sich in verschiedenen Kontrastierungen aus, die Erfahrung und Wissen in ein interaktiv austarierendes Wechselverhältnis setzen und das Spannungsfeld somit nicht nur vermittlungs-, sondern auch aneignungsbezogen ausdeuten. Es werden unterschiedliche Differenziale angeführt, die das Spannungsfeld und die Relationierung von Erfahrung und Wissen betreffen, ohne eine Hierarchisierung vorzunehmen: subjektive vs. objektive Wirklichkeitsausschnitte, Alltagswissen vs. Wissenschaftliches Wissen, Erfahrungsstrukturen vs. Sachstrukturen sowie Selbsterfahrung vs. Fremderfahrung.

Schmitz entwirft Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Interaktionszusammenhang, die Ausschnitte von Wirklichkeit erfahrbar mache und so an der Integration von Erfahrungen und Wissen mitwirke. Damit wird anders als bei der Neuen Richtung und Negt nicht nur eine einseitige, sondern eine *wechselseitige Übersetzung der Wirklichkeitsausschnitte* als konstitutives Merkmal von Erwachsenenbildung hervorgehoben:

> „In der pädagogischen Interaktion treten, repräsentiert durch die Sprache der teilnehmenden Personen, Ausschnitte von Wirklichkeit in Erscheinung, die zueinander im Verhältnis einer gegenseitigen Übersetzung stehen: Die im Lernen stattfindende Fremderfahrung ist eine Übersetzung der jeweiligen Bildungsinhalte, die Ausschnitte einer objektiven Wirklichkeit abbilden, in die subjektive Wirklichkeit der Lernenden. Dessen Selbsterfahrung ist umgekehrt das Erkennen seiner subjektiven Wirklichkeit als etwas objektives, das heißt durch die anderen Verstehbaren“ (Schmitz 1984: 97).

Zentral für Schmitz Auseinandersetzung ist – in Anschluss an Berger & Luckmann – die Annahme der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit und die Differenzierung dieser in zwei Sinnwelten – die subjektive Wirklichkeit und objektive Wirklichkeit. Unter *objektiver Wirklichkeit* werden gesellschaftliche, also dem Individuum entgegentretende Situationsdefinitionen und Realitätsauffassungen verstanden, die sich in Rollen und Regeln manifestieren sowie *abstrahierende Wissensformen* beinhalten. *Subjektive Wirklichkeit* wird als individuelle, zu Identitäten verfestigte Vorstellung über sich selbst und gesellschaftliche Erwartungen sowie als *individueller Erfahrungsbereich* gefasst, in dem das Subjekt im Modus der Lebensbewältigung auf das Erkennen der Umwelt und auf das Lösen von Handlungsproblemen ausgerichtet ist. „Wir nehmen die Dinge in unserer Umwelt nicht als rohe Fakten wahr, sondern als immer schon interpretierte" (Schmitz 1984: 99). Lebensbewältigung und lebensweltliches Erkennen wird von Schmitz in Rückgriff auf die Sozialpsychologie Meads als der Umgang mit dem Konflikt zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung, zwischen Alltagswissen und öffentlichen Wissen, zwischen subjektiven und öffentlichen Situations- und Rollendefinitionen verstanden, die in alltäglichen Interaktionen mit Mitmenschen, Medien usw. zutage treten (ebd.: 104ff.). Die verschiedenen Ausschnitte von Wirklichkeit stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Um zu klären, wie Erwachsenenbildung auf das Verhältnis von Wirklichkeitsausschnitten Bezug nimmt und welche Probleme zum Ausgangpunkt der Aufgabenbestimmung werden, rekurriert Schmitz auf das *Konzept der Lebenswelt*[18] von Alfred Schütz.

Das Konzept der Lebenswelt wird insofern bedeutsam, weil es wesentliche Bestimmungen des Verhältnisses der Wirklichkeitsausschnitte enthält: Zum einen ist die Lebenswelt „real, weil das handelnde Subjekt in ihr lebt und sie so erkennt" (ebd.: 98) und sich „als sozialisierte[s] Subjekt" (ebd.: 99) erfährt. Wahrnehmen, Erkennen, Handeln werden als bedeutungsbezogene und so als interpretative Vorgänge entworfen. Zum anderen kann „Lebenswelt als eine Gesamtheit von Verhaltenserwartungen" (ebd.: 100) beschrieben werden, da in ihr nicht nur das Subjekt selbst, sondern auch andere in einer kommunikativ verfassten Umwelt handeln und so interpretativ aufeinander Bezug nehmen. Damit tritt die Lebenswelt – genauer die *Interaktionen in der Lebenswelt* – als der Ort in Erscheinung, wo die verschiedenen Wirklichkeitsausschnitte zusammentreffen. Was Tietgens (1981: 127) als Subjekt-Objekt-Verschränkung bezeichnet, wird von Schmitz als *Übersetzungsverhältnis*

18 Bei Alfred Schütz wird Lebenswelt anhand der natürlichen Einstellung abgegrenzt: „In der natürlichen Einstellung finde ich mich immer in einer Welt, die für mich fraglos und selbstverständlich ‚wirklich' ist" (Schütz/Luckmann 2003: 30). Lebensweltlich sind also alltägliche, subjektiv relevante und als Selbstverständlichkeiten wahrgenommene Erfahrungen, Werte und Handlungsweisen.

modelliert, welches eine Differenzierung von subjektiven und objektiven Wirklichkeitsausschnitten aufrechterhält und sie dennoch in einer Aneignungsperspektive zusammenführt:

> „Lebensbewältigung als ständiger Versuch die je subjektive Wirklichkeit in Entsprechung zu halten zu denjenigen Ausschnitten der objektiven Wirklichkeit, die über äußerlich gesetzte Rollen Situationsdefinitionen für den Alltag vorgeben, bedeutet daher für das *Handlungssubjekt, die aus der öffentlichen Sphäre auf seinen alltäglichen Handlungsfluß einwirkenden Definitionen von Realität sich zu eigen zu machen*; das heißt, sie in den Bestand unproblematisch handhabbarer Vorstellungen seiner Lebenswelt einzuarbeiten" (Schmitz 1984: 105; Hervorhebung F.W.).

Schmitz entwirft die Transformation subjektiver Wirklichkeit als eine *übersetzende Aneignung* im Sinne eines kommunikativen und interpretativen lebensweltbezogenen Erkenntnisprozesses, der im Alltag ständig stattfindet und vom Subjekt zur Identitätssicherung vollzogen werden muss. Dies „findet auch im Prozeß einer Biographie statt, der vom einzelnen immer die Anstrengung fordert, eine seine Identität sichernde lebensgeschichtliche Kontinuität herzustellen" (ebd.: 107). Das *Subjekt* wird als lebensweltlich gebundener und aktiv seine Biographie konstruierender Akteur entworfen (vgl. Dausien 2003).

Statt Erfahrung und Wissen zu kontrastieren, wird das Spannungsfeld in das Verhältnis zwischen subjektiven und objektiven Wirklichkeitsausschnitten als Differenz verschiedener Wissensformen verlagert. Dem, die subjektive Wirklichkeit stützenden, *auf Erfahrungen beruhenden Alltagswissen* wird das *wissenschaftliche Wissen* gegenübergestellt, welchem die „Chance, diese fremdbestimmte objektive Wirklichkeit verstehbar zu machen" (Schmitz 1984: 105) zugeschrieben wird.

Auch Tietgens rekurriert auf den *Begriff des Alltagswissens* „als Produkt von Erfahrungen" (Tietgens 1981: 105), welches sich dadurch auszeichnet, dass es pragmatisch motiviert, also handlungsbezogen strukturiert ist, aber auch Regeln und deren Bedeutungszuschreibungen in sich aufgenommen hat und routiniert angewendet werden kann, sodass es im Alltagshandeln stabilisierend wirkt. „Das Alltagswissen über die Lebenswelt ist daher nicht etwas subjektiv Beliebiges, sondern ein dem Handelnden durch die Strukturen seiner Umwelt aufgedrängtes Muster dieser Wirklichkeit" (Schmitz 1984: 102). Problematisch wird Alltagswissen, wenn Handlungsprobleme nicht mehr damit bearbeitbar erscheinen, also das darin „enthaltende Bild der äußeren Wirklichkeit nicht mehr mit den stattfindenden Ereignissen übereinstimmt" (ebd.: 102). Auch hier bezieht sich Schmitz auf Schütz, der den lebensweltlichen Erkenntnisprozess als Rückführung von Unbekanntem auf Bekanntes im Sinne einer Veralltäglichung des Problematischen und Alltagswissen als sich ständig interpretativ ergänzende und revidierende Veränderung von Erfahrungen entwirft.

In dieser Argumentation werden Wirklichkeitsausschnitte als Situationsdefinitionen und Interpretationsmuster in der Interaktion mit anderen gewonnen, verhandelt und überprüft. Das Gespräch erscheint also als zentraler Ort des Wandels von lebensweltlichen Wissensbeständen und Deutungsschemata. Geraten subjektive Wirklichkeiten in Krisen im Sinne von „Bruchstellen [...], an der das interpretierende Einholen der Wirklichkeit die Handlungssubjekte vor Herausforderungen stellt, denen sie über Selbstreflexion nicht immer gerecht werden können und für die alltägliche Interaktionsformen [...] versagen“ (Schmitz 1984: 109), bedarf es Interventionsformen wie Beratung, Therapie und Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung wird also dann notwendig, wenn die Passungsprobleme, also die Integration neuer Erfahrungen und Situationen nicht ausschließlich im Alltagsgespräch bearbeitet werden können.

In diesem Verständnis erwachsenenpädagogischer Interaktion drücken sich mehrere Bestimmungen Schmitz aus: Erwachsenenbildung wird als *kommunikative Bearbeitung und Relationierung von Wirklichkeitsausschnitten* und damit als ein Handlungsvorgang verstanden. Damit wird ein Lernbegriff verwendet, der nicht wie in lernpsychologischen Ansätzen Kognition und Motivation zum Ausgangspunkt macht, sondern Lernen handlungstheoretisch auf Erkennen und Handeln bezieht. So werden zwei Verknüpfungen von Lernen und Erfahrung vorgenommen: Lernen als eine „lebenspraktische Transformation von Erfahrung“ (ebd.: 103) und Lernen als spezifisches Erfahren von Wirklichkeiten (Selbst- und Fremderfahrung). *Erfahrungen* werden hier also in verschiedenen Dimensionen zum Ankerpunkt erwachsenenpädagogischen Handels: Einerseits werden Erfahrungen als Teil lebensweltlichen Wissens zum Gegenstand. Lebensweltliches Wissen beinhalte Situationsinterpretationen und Begründungsmuster, die in pädagogische Interaktion einbracht werden können. Anderseits werden Erfahrungen in der Interaktion als ein Aufeinandertreffen subjektiver und objektiver Wirklichkeit erlebt. Bildungsinhalte als eine andere Form von Wissen würden dann dem eigenen lebensweltlichen Wissen entgegentreten. Indem beide Wissensformen ins Verhältnis gesetzt werden (Fremderfahrung) werde das eigene lebensweltliche Wissen als intersubjektiv nachvollziehbar, verstehbar und ggf. sogar als geteilt erlebt (Selbsterfahrung). Die *Aufgabe von Erwachsenenbildung wird als gegenseitige Übersetzung* subjektiver und objektiver Wirklichkeitsausschnitte konzipiert und bezieht sich somit auf „Individuierung und Vergesellschaftung [...] als zentrale Prinzipien moderner Gesellschaften“ (Schmitz 1984: 105). Folgt man Schmitz, so markieren Fremderfahrung und Selbsterfahrung sozusagen verschiedene Übersetzungsprobleme, die in der pädagogischen Interaktion bearbeitet werden. An dieser Stelle ergänzt Schmitz die entwickelte strukturelle Perspektive „durch eine Erklärung der prozessualen Vorgänge, die innerhalb von Erwachsenenbildung als Interaktion ablaufen“ (ebd.: 111):

Zum einen wird für die Übersetzung die *Interaktion in Gruppen* hervorgehoben, weil die Gruppe als Menge von Personen mit subjektiven Wirklichkeiten relevante Ausschnitte objektiver Wirklichkeit repräsentieren und so einen Erfahrungsraum darstellen sowie Wissen abbilden würden:

> „Erwachsenenbildung ist [...] vor allem als eine Aktivität anzusehen, in der es darum geht, Gruppen zusammenzuführen, in denen jeweils thematisch angestrebte Erfahrungen für die Gruppenmitglieder möglich sind" (Schmitz 1984: 113).

Da Gruppenkonstellationen auch in Interaktionen der Lebenswelt vorzufinden sind, wird *zum anderen* die *Rolle des Pädagogen,* der – so könnte man die Ausführungen Schmitz lesen – unterschiedliche Übersetzungsverhältnisse anleitet, zum wesentlichen Bestimmungsmoment: Zentral für die Charakterisierung der pädagogischen Kommunikation sei „die Rolle des Pädagogen, die hier über die Argumentationsfigur der ‚stellvertretenden Deutung' erklärt werden soll" (ebd.: 118).

Für eine pädagogische Bearbeitung der Übersetzungsprobleme differenziert Schmitz drei pädagogische Interventionsformen, die sich als Varianten der Übersetzung verstehen lassen und durch je spezifische Umsetzungen der stellvertretenden Deutung erscheinen: (1) Selbstaufklärung, (2) Wissensaneignung und (3) Austausch in der Gruppe. Im ersten Fall werden der ErwachsenenpädagogInnen als distanzierte BeobachterInnen von Handlungsproblemen der TeilnehmerInnen, der diese unter Zuhilfenahme von theoretischem Wissen systematisch zu betrachten versteht und mit Fragen zur Selbstaufklärung des Alltagswissens der TeilnehmerInnen beiträgt. Stellvertretend gedeutet werden hier in erster Linie die Handlungsprobleme der TeilnehmerInnen. Diese Intervention betrifft in der Logik von Schmitz insbesondere die *Selbsterfahrung*. Im zweiten Fall tritt der Pädagoge als „Experte und Wissensvermittler" (ebd.: 121) in Erscheinung, der ein systematisches Wissen anzubieten hat. Stellvertretend gedeutet wird hier insbesondere das „Unbekannte" und mit neuen Begründungsfolien und Wissen angereichert, sodass hier die *Fremderfahrung* in den Mittelpunkt gerückt wird. Im dritten Fall kommt dem Erwachsenenpädagogen die Rolle des Moderators zu, der einen handlungsentlastenden Kontext für Kommunikation in der Gruppe herstellt, der gruppendynamische Prozesse und Erfahrungschancen ermöglicht, indem er den Gruppenprozess – die Austauschprozesse stellvertretend deutend – verfügbar macht und themenzentriert steuert. Hier scheint in der Logik Schmitz ein *Aufeinandertreffen von Fremd- und Selbsterfahrung* angesiedelt zu sein.

Mit der Zuschreibung und dem Entwurf von Aufgaben des Pädagogen ist Schmitz nicht nur deskriptiv, sondern auch programmatisch zu verstehen. Der Pädagoge zeichne sich dadurch aus, dass er auf wissenschaftliches, theoretisches und systematisches Wissen zurückgreifen könne und von außerhalb der Lebenswelt einen distanzierten Blick habe, der es ihm erlaube, alltägliche Handlungsprobleme und Lösungsvarianten stellvertretend zu

deuten. Dem wohnt die Formulierung einer Gelingensbedingung inne: Wenn der Pädagoge auf Grundlage seines exklusiven Wissens stellvertretend deutet, wird eine Fremderfahrung möglich und ein lebensweltbezogener Erkenntnisprozess in Gang gesetzt. Ferner wird unterstellt, dass es ein systematisches, sozial anerkanntes Wissen gäbe, dass über Vermittlungsprozesse erfahrbar gemacht werden muss (vgl. Schmitz/Thomssen 1989: 45).

Auch Tietgens Bemühungen richten sich darauf, aus der strukturellen Analyse von Erwachsenenbildung die Aufgabe von organisierter Erwachsenenbildung und den Lehrenden zu präzisieren. Hierfür wird ebenso die *Differenz verschiedener Wissensstrukturen* hervorgehoben:

> „Zwar decken sich die *Erfahrungsstrukturen* nicht mit den *Sachstrukturen*. Zwar wird es immer schwierig sein, Zugänge beider zueinander zu finden. Aber dies ist gerade Aufgabe, Chance und Dilemma der Erwachsenenbildung, in der es darum geht, den Anverwandlungen von Umweltinformation und den Umverwandlungen der Aneignungsmuster einen organisatorischen Platz anzubieten" (Tietgens 1981: 128).

Das Alltagswissen wird auch bei Tietgens den Teilnehmenden und das Wissenschaftswissen den Lehrenden zugeschrieben, mit den Anspruch beides miteinander ins Verhältnis zu setzen. Statt Erfahrung dem Wissen entgegen zu stellen, wird mit dem Nebeneinanderstellen verschiedener Wissensformen *den Teilnehmenden ein Expertenstatus für das lebensweltliche, alltägliche Wissen zugeschrieben*. Dies greift einerseits die programmatische Vorstellung einer Gleichberechtigung von Teilnehmenden und Lehrenden auf, nötigt anderseits aber auch dazu, den Lehrenden in Differenz zum Teilnehmenden zu bestimmen: Gerade weil das lebensweltliche Wissen einer ständigen Veränderbarkeit durch wandelnde gesellschaftliche Anforderungen unterliege und Deutungshilfen erfordere, wird es als unzureichend ausgewiesen (vgl. Schlutz 1989; Tietgens 1989) und bedarf anderer Wissensausschnitte, für die Lehrende verantwortlich ist.

> „Der Pädagoge ist auch nicht Experte für die Lebenswelt der Teilnehmer, da er in der Regel kein Angehöriger dieser Lebenswelt ist, sondern allenfalls Experte für einen Wissensausschnitt, dessen Geltungsanspruch er vertritt, weil er auch von dessen Nützlichkeit für die Teilnehmer überzeugt ist" (Schlutz 1989: 98).

Damit wird der Pädagoge und auch die Erwachsenenbildung außerhalb der Lebenswelt angesiedelt. „Das Nebeneinander ist also so ganz neben doch nicht, könnte man sarkastisch sagen" (Tietgens 1989: 79).

Dies mündet in didaktische Überlegungen, die den Lernenden als Aneigner von Wissensangeboten konzipieren, die vom Lehrenden adressatengerecht ausgewählt und auf die Lebenssituation und Interessen der Lernenden zugeschnitten werden und als „didaktisches Modell der personalisierten Wissensvermittlung" (Dinkelaker/Kraus 2012: 5) beschrieben werden kann. Gleichzeitig werden Fragen nach der interaktiven Ausgestaltung relevant gemacht:

> „Zum einen wären die vorgeschlagenen Methoden und die tatsächlichen Verläufe erwachsenenpädagogischer Interaktion analytisch konkreter zu fassen [...] als ein Handeln, dass fallverstehend vermittelt zwischen der subjektiv verfügbaren Erfahrungswelt und der Phänomenologie der noch unbekannten, aber durch Lernen prinzipiell greifbaren Ausschnitte der äußeren Realität. [...] Zum anderen wäre die Wirkung pädagogischer Intervention innerhalb von Interaktionsstrukturen beziehungsweise pädagogisch hergestellten ‚settings' im Einzelnen zu untersuchen" (Schmitz 1984: 121).

Insofern könnte man Schmitz´ Entwurf als Vorbereitung der interaktionistischen Kursforschung verstehen, auch wenn die Frage nach dem Umgang mit Erfahrung im Bestreben Erfahrung und Wissen als verschiedene Seiten einer Medaille als Alltagswissen und Wissenschaftswissen nebeneinander zu stellen, zurückgelassen wurde.

2.4.3 Rezeptionslinien und offene Fragen

Aus den Entwürfen von Erwachsenenbildung, die sich auf das interpretative Paradigma und zentral auf den Lebensweltbegriff berufen, lassen sich also einige Verschiebungen hinsichtlich des Verständnisses von Erfahrungen und ihrer Bedeutung für Erwachsenenbildung sowie der Bestimmung des Adressaten rekonstruieren. Mit dem Lebensweltbegriff als Sinnkonstruktion werden lebensgeschichtlich verankerte Auslegungs- und Aneignungsprozesse für organisierte Bildungsveranstaltungen in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Einerseits dient Lebenswelt als Gegenstand, d.h. lebensweltliche Themen, *Erfahrungen* und Situationsinterpretationen werden *zum Thema* in Veranstaltungen gemacht, und andererseits wird *lebensweltliches Deuten als Prozess* bedeutsam, d.h. es gilt lebensweltliche Erkenntnisproduktion im Sinne einer Auslegung und Neubegründung des Handelns als Verfahren der Aneignung pädagogisch anzuleiten und anzureichern. Mit dem intersubjektiv angelegten Lebensweltbegriff von Schütz (2003: 30) und der Hinwendung zur interaktiven Verhandlung lebensweltlicher Perspektiven wird nicht nur der Subjektivität Rechnung getragen, sondern auch auf wechselseitige Verstehbarkeit und Intersubjektivität Bezug genommen. „Die Relevanz der Lebensweltorientierung besteht nach diesem Verständnis darin, daß sie das Medium der Selbstreflexion und der Perspektivenverschränkung darstellt" (Tietgens 1993: 62). Dem wohnt eine Bestimmung des Erwachsenen inne, dem Selbstreflexivität als zentrales Moment zugeschrieben wird (vgl. Dinkelaker 2018). Die Figur des Erwachsenen und die Anforderungen moderner Gesellschaften als Bezugspunkte erwachsenenpädagogischen Handelns werden zunehmend explizit im Diskurs der Erwachsenenbildung verhandelt (vgl. Geißler/Kade 1982; Tietgens 1986) und zum Ausgangspunkt weiterer (professions-)theoretischer Entwürfe:

Besondere Würdigung, aber auch Kritik erfährt der Umgang mit Deutungen in der Erwachsenenbildung als Bearbeitung moderner

Individualisierungs- und Rationalisierungstendenzen (vgl. Hoerning/Tietgens 1989). Dewe (1996) greift aus *wissenstheoretischer Perspektive* die Differenzierung von Wissensformen sowie die Figur der stellvertretenden Deutung auf. Er diskutiert ausgehend von der Frage nach der Konstitution von Professionswissen in Anwendungszusammenhängen die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungs- und Alltagswissen als ein Grundproblem der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und der Professionalisierung im Besonderen. Die aufgeworfene Frage, wie DozentInnen Alltagskonzepte und damit einhergehendes implizites Wissen offengelegen und differenzieren und für wissenschaftliches Wissen anschlussfähig machen, bildet weiterhin ein empirisch zu untersuchendes Desiderat:

> „Die Figur des Professionellen [erscheint] als die *black box der Relationierung und Kontrastierung handlungstheoretisch ausdifferenzierter Wissenstypen*, in die es hineinzublicken gilt" (Dewe 1996: 747, Hervorhebungen im Original).

Biographieorientierte Ansätze knüpfen an die Idee eines auf Erfahrungen basierenden Wissensvorrats an und differenzieren unterschiedliche Umgangsweisen mit der Erfahrungs- und Lerngeschichte sowie dem biographischen Wissensvorrat: Einerseits bilden biographische Erfahrungen immer einen Hintergrund von Bildungsprozessen, anderseits können diese systematisch als Ressource genutzt und zum Lerngegenstand erhoben werden. „Es geht um ein reflexives Verfügbarmachen von Erfahrungen und Wissen über die Vergangenheit, um daraus Handlungsperspektiven für die Gegenwart und Zukunft zu generieren" (Dausien/Alheit 2005: 31). Dennoch wird weiterhin ein Desiderat in der interaktionsbezogenen Erforschung der Praktiken und Prozesse der Biographisierung deutlich:

> „Hier öffnet sich ein interessantes Feld für die Biografieforschung, insbesondere in der Verbindung mit ethnografischen Methoden und Interaktionsanalysen. Auf diese Weise kann untersucht werden, welche Praktiken der Biografisierung in pädagogischen Arrangements dazu beitragen, dass Menschen sich als biografische Lernsubjekte verstehen lernen" (Rothe 2015: 11).

Sowohl die wissenstheoretischen als auch die biographieorientierten Auseinandersetzungen werfen weiterhin Fragen auf, deren Bearbeitung Interaktionsanalysen erfordern.

2.5 Zusammenfassung: Erfahrungs- und Lebensweltbezug zwischen Präskription und Deskription

Das Spannungsfeld zwischen Erfahrung und Wissen ist konstitutiv für die Disziplinbildung der Erwachsenenbildung. Die Relationierung von Erfahrung und Wissen taucht in verschiedenen Epochen und lerntheoretischen Konzepten

immer wieder auf. Die vorgestellten Ausschnitte, die das Verhältnis von Erfahrung und Wissen relevant setzen, bearbeiten das Problem der Bestimmung und Legitimierung der Erwachsenenbildung: Wozu ist sie notwendig, was kann sie leisten und wie kann sie das erreichen? Die Frage nach der Legitimierung von Erwachsenenbildung wird insbesondere in gesellschaftlichen und disziplinären Umbruchsituationen virulent. Legitimationsprobleme erzeugen dabei eine Selbstvergewisserung im Sinne *deskriptiver (wissenschaftsbezogen) und präskriptiv-instrumenteller (praxisbezogen) Bestimmungen:* Nicht nur die Frage, was Erwachsenbildung als gesellschaftliche Aufgabe leisten kann, sondern auch Fragen nach Gelingensbedingungen sind Teil des Diskurses. Zentraler Bezugspunkt bildet dabei die *Konstruktion des Erwachsenen*, auf den sich die Erwachsenenbildung richtet.

Abbildung 1: Erfahrungsbegriff im programmatisch-lerntheoretischen Diskurs, eigene Darstellung.

	1920er Jahre ‚Neue Richtung' der Weimarer Republik	**1970er Jahre** ‚Realistische Wende' Arbeiterbildung	**1980er Jahre** ‚Reflexive Wende'
Erfahrungs-begriff	Erfahrung als Medium der Lebensbewältigung und Lebenssituation	Erfahrung als Sprach- und Denkform	Erfahrung als lebensweltliches Alltagswissen
Verhältnis zu Wissen	Differenz zu Wissen	Erkenntnisquelle	Eine Form des Wissens
Bedeutsamkeit der Erfahrung	Verwendungskontext	Exempel	Reflexionsgegenstand
Arbeitsform	Arbeitsgemeinschaft als geordneter Erfahrungsaustausch	Exemplarisches Lernen	Deutungsarbeit
Didaktisches Prinzip	Nachträglich erste Teilnehmerorientierung	Erfahrungsorientierung, Zielgruppenorientierung	Lebensweltorientierung
Selbstbe-schreibung der Erwachsenen-bildung	Erwachsenenbildung als Laienbildung und Lebensbewältigung	Erwachsenenbildung zwischen Qualifikation und Emanzipation	Erwachsenenbildung als Identitätsarbeit
Vermittlungsauf gabe	Übersetzung von Wissen und Verwendung	Übersetzung von Individuellem und Gesellschaftlichem	Übersetzung zwischen innerer und äußerer Realität bzw. subjektiver und objektiver Wirklichkeit

Die verschiedenen Entwürfe oszillieren zwischen der Betonung der Lernbedürftigkeit und der Betonung der Erfahrenheit und Selbstbestimmtheit von Erwachsenen (vgl. auch Dinkelaker 2018) sowie zwischen der Betonung individueller und gesellschaftlicher Anforderungen. Allerdings werden Erfahrungen je unterschiedliche bedeutsam (siehe Abbildung 1). In den 1920er Jahren wird Erfahrung als Kontrast zu Wissen bestimmt. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, wie Erfahrungen Verwendungszusammenhänge für Wissen bestimmen und wie Wissen in diese Verwendungszusammenhänge übersetzt

werden kann. In den 1960er/70er Jahren werden Erfahrungen als Exempel bedeutsam, in denen sich etwas Allgemeines in Abhebung vom individuellen Erleben ausdrückt, was für die Wissensgenerierung bedeutsam ist. Erfahrungen wird so ein Erkenntniswert zugeschrieben. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie anhand von Erfahrungen ein bestimmtes Wissen erarbeitet werden kann, was zuvor nicht explizit zugänglich war. Es geht um die Übersetzung Individuellem und Gesellschaftlichem. In den 1980er/1990er Jahren wird die Differenz von Erfahrung und Wissen angeglichen, indem Erfahrungen selbst als Teil eines spezifischen Wissens – nämlich des Alltagswissens – angesehen werden. So erlangt Erfahrung eine eigene Geltung. Hier wird die Frage relevant gesetzt, wie die verschiedenen Wissensbereiche ins Verhältnis, d.h. wechselseitig übersetzt werden gesetzt werden können.

Die Bestimmung der Bedeutung von Erfahrungen lässt unterschiedliche Akzentuierungen der Adressatenbestimmungen und Selbstverständnisse der Erwachsenenbildung erkennbar werden. Mit dem Erfahrungsbegriff verbundene Adressatenkonstruktionen führt in didaktische Überlegungen, die auf die Expertise der Teilnehmenden aufgrund ihrer Erfahrungen Bezug nehmen. Lerntheoretische und didaktische Ansätze in der Erwachsenenbildung entwerfen daher einen normativen Bezugsrahmen, in dem der Einbezug von Erfahrungen gefordert und mit bestimmten Erwartungen verknüpft wird. In der didaktischen Literatur werden konkrete Methoden entwickelt und lerntheoretisch begründet. Mit dem Anspruch einer didaktischen Integration von Erfahrungen wird gefordert, klassische Muster und Rollen in Lehr-Lern-Situationen aufzubrechen bzw. umzudeuten. Zwar zeigen sich in den zeitlichen Abschnitten unterschiedliche Lösungen des Legitimierungsproblems und Akzentuierungen der Relationierung von Erfahrung und Wissen, aber auch übergreifend folgende Gemeinsamkeiten, die sich auf verschiedene (analytischen) Ebnen beziehen lassen:

Die vorgestellten lerntheoretischen Varianten des Erfahrungsbezugs bearbeiten die *Frage, wie Erwachsenenbildung zu beschreiben ist* (*Deskription*). Gemeinsamer Bezugspunkt ist dabei einerseits, dass Erwachsenenbildung mit einem Adressaten zu tun hat, der in Lebensbewältigung eingebunden ist und über eine bestimmte Expertise verfügt. Erwachsenenbildung diene also weniger der Vorbereitung auf ein Leben, sondern eine Begleitung des Lebens (siehe auch Dinkelaker/Kraus 2012; Dinkelaker/Kade 2013). Andererseits bearbeite Erwachsenenbildung gesellschaftliche Problemstellungen und wird als Vermittler zwischen Gesellschaft und den Individuen positioniert.

Damit verbunden ist die Frage*, worauf sich Erwachsenenbildung beziehen muss bzw. sollte (Präskription)*: Mit dem Rekurrieren auf den Begriff der Erfahrung und des Entwurfs des Erwachsenen als jemand, der über etwas verfügt, was der Bildungsveranstaltung vorausgeht, aber relevant für die

Wissensvermittlung gesehen wird, wird mehr oder weniger explizit die zentrale Anforderung formuliert, dass Erwachsenenbildung an den Lebenssituationen, Erfahrungen, Deutungen und dem Wissen der Teilnehmenden anschließen *muss*.

Gemeinsam ist den erfahrungsbezogenen Konzepten die *handlungspraktische Frage, wie Erwachsenenbildung didaktisch umgesetzt werden soll* (*Instrumentell)*: Mehr oder weniger detailliert und unterschiedlich vehement, wird die Form der Belehrung zurückgewiesen und stattdessen oder zumindest ergänzend die *Form des (Erfahrungs-)Austauschs* eingefordert. Hierbei entstehen in unterschiedlichen didaktischen Entwürfen je unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, wie der Austausch aussehen bzw. angeleitet werden kann, welche Aufgabe dem Pädagogen zugeschrieben wird, welche Bedeutung den Erfahrungen in einem solchen Austausch zugeschrieben wird (vgl. Dinkelaker/Kraus 2012).

Mit den Verwissenschaftlichungsprozessen der Erwachsenenbildung wird Erwachsenenbildung (mal mehr oder weniger explizit) außerhalb der Lebenswelt angesiedelt. Dies ist für eine Selbstbeschreibung nicht unproblematisch, weil Erwachsenenbildung selbst als soziale Realität aus dem Blick gerät und so verstärkt Unterstellungen zur Realität der Erwachsenenbildung bezüglich der Kommunikationsstrukturen sowie der Wissensvermittlung gemacht werden. Erwachsenenbildung als soziale Realität und gewissermaßen als eigene Lebenswelt(en) ist auch durch strukturelle Probleme und darauf bezogene Interaktionsmuster gekennzeichnet, die nicht ohne weiteres umgangen bzw. (didaktisch) gesteuert werden können.

> „Eine Chance, die Sozialwissenschaft für die erwachsenpädagogische Praxis nützlich zu machen, liegt darin, die analytische Begrifflichkeit heranzuziehen, um durch Interaktionsbeobachtung die in der jeweiligen erwachsenenpädagogischen Situation wirksame Handlungsstruktur und deren Folgen für die Thematisierung und Beantwortung von Problemen erkennbar zu machen.“ (Schmitz 1983: 76)

Die vorliegende Studie folgt dem Anspruch der Deskription und Reflexion struktureller Handlungsanforderungen von Bildungsveranstaltungen. In dieser Studie kann und soll es also nicht darum gehen, die Umsetzung didaktischen Postulate oder lerntheoretische Begründungsmuster zu prüfen. Gleichsam sind Präskriptionen nicht ohne weitere eliminierbar. Es ist auch davon auszugehen, dass Lehrende didaktische Konzepte rezipieren und Aspekte auswählen, auf die sie sich in ihrer Tätigkeit beziehen (vgl. Franz 2013).

3 Erfahrungsaufarbeitung als didaktisches Problem in der empirischen Forschung

In Kapitel 1 habe ich gezeigt, dass die Problemstellung des Umgangs mit Erfahrung in der Theorie pädagogischer Kommunikation ausgeblendet wird. Die Auseinandersetzung mit didaktischen und lerntheoretischen Ansätzen in Kapitel 2 macht hingegen deutlich, dass die Berücksichtigung von Erfahrungen und die Relationierung mit Wissen konstitutiv für die Konzeption von organisierter Erwachsenenbildung verstanden werden kann. Die konzeptionellen Überlegungen haben seit den 1970er Jahren einzelne empirische Arbeiten angeregt, die sich vorrangig in Einzelfallanalysen von Interaktionen dem Umgang mit Erfahrung (Kejcz et al. 1979; Holzapfel 1982; Schüßler 2000) oder (Alltags-)Wissen (Nolda 1996) zuwenden. Anhand der ausgewählten Studien möchte ich die empirisch gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund des jeweiligen Untersuchungsdesigns zusammentragen und diskutieren. Sichtbar wird in den Arbeiten, dass Erfahrung und Wissen als Elemente von Bildungsveranstaltungen vorzufinden sind, sich der situative Umgang durchaus von didaktischen Perspektiven unterscheidet und Relationierungsprobleme beschrieben werden. In Fokussierung auf die (didaktische) Gestaltungsperspektive bleibt jedoch die Komplexität, wie Erfahrungsbezüge wechselseitig von den Beteiligten hergestellt und wie Erfahrungen thematisiert und relationiert werden, ein Desiderat.

3.1 Verdopplung der Inhalte als Problem des exemplarischen Lernens

Das ‚Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm' (BUVEP) von Kejcz u.a. (1979) gilt als eine der Leitstudien der Erwachsenenbildung. Die umfangreiche Dokumentation der Kommunikationsabläufe durch Tonbandmitschnitte und Mitschriftprotokolle über mehrere Jahre lenkte überhaupt erst den Blick auf die kommunikativ vollzogenen Lehr-Lernprozesse und deren Grundstrukturen in Bildungsurlaubsveranstaltungen. Im Rahmen dieser BUVEP-Studie wurde 1979 eine Fallstudie zu ‚Lernen an Erfahrungen' (Kejcz et al. 1979) veröffentlicht, die sich mit der Analyse eines zweiwöchigen Bildungsurlaubsseminars für Industriearbeiterinnen befasst.

3.1.1 Gegenstandskonstruktion: Erfahrungsbezug als Zielgruppenkonzept

Die Studie verortet sich als Untersuchung von Bildungsurlaub als politische Bildung für eine Zielgruppe, die vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden in der Weiterbildungsdiskussion als ‚schwierig' oder ‚benachteiligt' verstanden wird. Der Erfahrungsbezug der Studie begründet sich aus dieser Zielgruppenbeschreibung:

> „Die Lernvoraussetzungen dieser Zielgruppe und anderer Zielgruppen mit ähnlichen Merkmalen bildungsmäßiger Depriviligierung stehen also untereinander massiv in Widerspruch: Auf der einen Seite besteht faktisch die Notwendigkeit und auch das Bedürfnis, gemeinsam Probleme der eigenen Lebenssituation zu bewältigen, andererseits sind den Teilnehmerinnen aus ihrer Lebenssituation Bedingungen entstanden, die einen gemeinsamen zielgerichteten Lernprozeß ungemein erschweren" (Kejcz et al. 1979: 15).

Der Zielgruppe der (Industrie-)Arbeiterinnen werden damit zum einen Handlungsprobleme in ihrer Lebenssituation und zum anderen negative Lernerfahrungen sowie Einschränkungen der Lernfähigkeiten aufgrund ihrer Lebenssituation zugeschrieben. Die Lebenssituation der Teilnehmerinnen wird damit zum zweifachen Bezugspunkt. Das Erkenntnisinteresse der Studie richtet sich auf den *konkreten pädagogischen Umgang* mit diesen in den Lebenssituationen verankerten Lernvoraussetzungen und den entstehenden Widersprüchen in der Bildungspraxis. Zum Gegenstand wird der Bildungsurlaub, weil er den Umgang mit der Zielgruppe und deren Lernvoraussetzungen konzeptionell über einen *Erfahrungsbezug* zu berücksichtigen versuchte: „Wir haben dieses Seminar deswegen zum Gegenstand einer Fallstudie gemacht, weil wir glauben, daß in ihm konsequent und besonders klar erkennbar Prinzipien des exemplarischen Lernens mit Arbeitern ‚praktisch' wird" (ebd.: 18).

Das Selbstkonzept der Veranstaltung fokussiert die Erfahrungen der Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer Handlungsinteressen und Schwierigkeiten, um diese in „exemplarischer Handlungsweise" (ebd.: 18) zu bearbeiten. Analysekriterien ergeben sich – so die AutorInnen – aus diesen konzeptionellen Selbstansprüchen des Seminars sowie aus Außenkriterien, die sie als „Fragmente einer Lerntheorie des Bildungsurlaubs" (ebd.: 21) bezeichnen, und die „Vorstellungen über die Rolle von Deutungsmustern im Lernprozeß [sowie, F.W.] über den Stellenwert von Erfahrungsartikulation" (ebd.: 21) beinhalten. Somit verweisen sie u.a. auf das Konzept Oskar Negts, ohne theoretische Annahmen zu explizieren.

Zum einen richtet sich das Erkenntnisinteresse auf die Integration von Lernvoraussetzungen und Lebenssituationen der speziellen Zielgruppe im

Seminar über Erfahrungsbezüge[19]. Die leitenden Fragen der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. ebd.: 19): Wie gelingt es, Lebenssituationen und Handlungsprobleme der Teilnehmerinnen zu berücksichtigen, Deutungen und Erklärungen für diese Probleme zu erarbeiten und den Transfer in Handlungssituationen zu gewährleisten? Zum anderen bestand das Ziel darin, anhand der realen Bildungspraxis, den beobachtbaren Problemstellungen des Seminars und den festgestellten Defiziten und Brüchen des Konzepts in der Interaktion „zu zeigen, wie Bildungsurlaub für eine derartige Zielgruppe *besser und wirksamer* gemacht werden kann" (Kejcz et al. 1979: 21, Hervorhebungen im Original), ohne die Veranstaltung oder Bildungsurlaub generell abzuwerten oder alternative Lösungen anzubieten.

In der Darstellung der Ergebnisse wird diesem Doppelanspruch (Konzeptorientierung und Theorieorientierung) Rechnung getragen, indem zunächst im zweiten Kapitel der Studie entlang des Veranstaltungsablaufs Protokolle analysiert werden, „an denen wir die Auseinandersetzung mit den schwierigen Lernvoraussetzungen dieser Teilnehmergruppe beobachten können" (ebd.: 18), um anschließend im dritten Kapitel beobachtete Problemstellungen vor dem Hintergrund lerntheoretischer Überlegungen zu diskutieren. Ausgewählte Sequenzen werden einer inhaltsorientierten Einzelfallanalyse unterzogen, die „weniger auf Probleme der Interaktion" (ebd.: 19) abzielt, sondern auf die Prüfung der Ansprüche des Seminars am Seminar selbst und an deren Brüchen ausgerichtet ist.

3.1.2 Ergebnisse und Desiderate: Das ungelöste Relationierungsproblem von Erfahrung und Wissen

Die Ablauforganisation des zehntägigen Bildungsurlaubs ist gekennzeichnet durch einen Wechsel von durch Fragenkataloge strukturierte Diskussionen, Arbeitsgruppen und deren Präsentationen sowie Filmangebote. Der Erfahrungsbezug wird zu Beginn relevant gemacht, indem als Ziel des Seminars, das Sprechen über berufliche Erfahrungen, Ursachen und Veränderungsschritte benannt wird. Der realisierte Erfahrungsbezug steht somit im zielgruppenspezifischen Bemühen, aus den Erfahrungen heraus Lernprozesse anzustoßen, die neue Handlungsoptionen ermöglichen. Dies drückt sich im konzeptionellen Aufbau folgendermaßen aus: Die erste Woche des Bildungsurlaubs fokussiert die Sammlung und Aufarbeitung der Erfahrungen, die zweite Woche richtet sich auf die gesellschaftliche Einbettung von Erfahrungen und Entwürfe von Handlungsoptionen.

19 Die AutorInnen betonen, dass diesbezüglich kein Austausch mit den PädagogInnen selbst stattgefunden hat. Die Interpretationen beziehen sich einerseits auf das (implizite) im Seminar kommunizierte Konzept und andererseits auf an das Seminar herangetragene Kriterien.

Während die AutorInnen die erste Woche als vom unmittelbaren Erfahrungsbezug geprägt beschreiben, wird die zweite Woche als „Abwendung von den unmittelbaren Erfahrungen der Teilnehmenden und die Hinwendung zur Erarbeitung systematischen Wissens“ (Keicz et al. 1979: 77) interpretiert. Als zentraler Befund wird sichtbar, dass die untersuchte Bildungsveranstaltung durch das Spannungsverhältnis von Erfahrung und Wissen gekennzeichnet ist.

Erfahrungsartikulationen – so zeigt die Studie – werden durch konkrete Fragen nach der Arbeitssituation der Industriearbeiterinnen sowie Filme angeregt, die dann zum Gegenstand didaktisch geplanter Diskussionen werden. Untersucht werden ausschließlich die geplanten, nicht aber die spontan entstehenden Diskussionen oder Ausbrüche, die auch kaum protokolliert werden. Hierin zeigt sich die Fokussierung der Studie auf didaktisch initiierte Abläufen und Diskussionen sowie die Orientierung an Gestaltungsfragen.

Die Teilnehmerinnen berichten und erzählen von ihren Einzelerfahrungen und bringen Beispiele vor dem Hintergrund einer „ambivalenten Handlungsorientierung“ (Keicz et al. 1979: 51) ein. Das Sprechen der Teilnehmerinnen über Erfahrungen strukturiert sich somit über das Aufwerfen von konkreten Problemen und Versuchen der Lösungsentwicklung bei gleichzeitigen Ohnmachtsbekundungen. Der Umgang der als Teamer bezeichneten Lehrenden mit den Erfahrungen zeichnet sich vorrangig durch deskriptive, abstrahierende und zusammenfassende Kommentierungen und Verallgemeinerungsversuche aus, um die Probleme übergreifend herauszustellen. Die AutorInnen bezeichnen diese unterschiedlichen Herangehensweisen der Teilnehmerinnen und Teamer mehrfach als „Dissens“ (ebd.: 50), der wiederum als Ausdruck „unterschiedlicher Bewertungs-systeme“ (ebd.: 53) analysiert wird, die letztlich aber unverbunden bleiben würden. So werden analytische Begriffe und Verallgemeinerungen der Teamer in der Studie als „konkurrierendes Interpretationsangebot den Deutungen der Teilnehmerinnen gegenüber“ (ebd.: 61) interpretiert. Als Folge werden eher zurückweisende Reaktionen der Teilnehmerinnen angeführt: „Für sie ist ein persönliches Problem eben ein persönliches Problem, das natürlich irgendwie mit den Belastungen durch die Arbeit zusammenhängt, aber letztlich doch auf einer persönlichen Ebene gelöst werden muss“ (ebd.: 75).

Die Konkurrenz der Abstraktionsebenen verstärke sich in der zweiten Woche des Bildungsurlaubs, die durch strukturierte Wissensangebote und die Auseinandersetzung mit Texten und Statistiken geprägt ist. Problematisiert wird von den AutorInnen, dass die „Anbindung dieses Wissens an Teilnehmererfahrungen nicht bewältigt [wird, F.W.]“ (ebd.: 92), was sich zunehmend in Zurückhaltung der Teilnehmerinnen ausdrückt. Problematisiert wird in der Studie, dass das Spannungsverhältnis von Wissen und Erfahrung ungelöst, weil unvermittelt bliebe.

Als zentrales Ergebnis wird – auch in aktuellen Rezeptionen der Studie – hervorgehoben, dass die Thematisierung von Erfahrungen in didaktisch geplanten Diskussionen von einer Inkongruenz der Deutungssysteme, unterschiedlichen Analyseformen und somit einer „Verdopplung der Inhalte“ (ebd.: 76) gekennzeichnet sei: Teamerbeiträge und Teilnehmerinnenbeiträge nehmen kaum aufeinander Bezug, die Erfahrungen der Teilnehmerinnen werden vorrangig illustrierend verwendet und mit allgemeinen Begriffen belegt, statt auf Deutungsmuster hin befragt:

> „Die Teilnehmerinnen haben eine Auseinandersetzung um ihre Probleme nicht immer mit dem Team führen können, weil das Team diese Probleme nicht aufnahm. Aber sie hatten letztendlich auf dem Seminar eine Gelegenheit, die sie sonst nicht haben: Solche Probleme überhaupt einmal in Ruhe in einer Gruppe von Kollegen auszusprechen“ (Kejcz et al. 1979: 137).

Vor dem Hintergrund der (didaktisch-methodischen) Selbstansprüche des Bildungsurlaubs sowie der lerntheoretischen Fundierung aus den Erfahrungen heraus, Wissen zu entwickeln, betont die Studie das fehlende Wechselverhältnis in der Thematisierung und Aufarbeitung von Erfahrung als Defizit der Veranstaltung. Empirisch sowie didaktisch wird der Umgang mit Deutungsmustern als bedeutsam für den pädagogischen Umgang mit Erfahrungen hervorgehoben. Die unterschiedlichen Analyseformen – die „systematisch-synthetische Analyse“ (ebd.: 148) der Teamer und die „praktische Analyse“ (ebd.: 148) der Teilnehmerinnen – würden Brüche im Lernprozess erzeugen. Beklagt werden eine zunehmende Verschulung, rigide Führung und Orientierung an geplanten und vorbereiteten Inhalten durch die Teamer und damit das Gegenteil der Idee, die mit dem ‚Exemplarischen Lernen‘ Negts verbunden sei. Hier geraten die beobachteten Praktiken also vor dem Hintergrund des theoretischen Konzepts in die Kritik. Die Verschränkung von Erfahrung und Wissen wird als ungelöstes Relationierungsproblem bewertet.

Bedeutsam ist die Studie für die Disziplin insofern, als dass sie sich in sehr detaillierter Weise dem tatsächlichen Ablauf von Veranstaltungen zuwendet. Auch wenn die Analyse vorrangig inhaltsbezogen und von Auslassungen gekennzeichnet ist, sobald die Interaktion vom Konzept abweicht (ungeplante Diskussionen), sowie weniger formale Muster der Interaktion zum Gegenstand hat, zeigt sie, dass das „erwachsenenpädagogische Postulat, Erfahrungen für den Lernprozess fruchtbar zu machen, nicht so einfach zu realisieren ist, wie es dem Außenstehenden erscheint“ (Tietgens 1979: 12). So verbleibt die Studie bei der Feststellung des Relativierungsproblems.

3.2 Typen der isolierten Erfahrungsbearbeitung als defizitäre Lernprozesse

Die Untersuchung von Holzapfel (1982) wendet sich ebenfalls der Frage nach dem pädagogisch-didaktischen Umgang mit Erfahrungen in (politischen) Lernprozessen im Bildungsurlaub zu. Er greift dabei auf die umfangreichen Daten der BUVEP-Studie sowie auf ein kleineres Lehrprojekt ‚Didaktik des Bildungsurlaubs' der Freien Universität Berlin zurück. Als Datengrundlage dienen vier Seminare gewerkschaftlichen Bildungsurlaubs: zwei je fünftägige Bildungsurlaubsseminare gewerkschaftlicher Vertrauensleute, außerdem ein zehntägiger Bildungsurlaub mit Lehrlingsprüfern sowie ein 14-tägiger Bildungsurlaub für ArbeiterInnen. Das Material wurde mithilfe „dialektisch-hermeneutischer Verfahren der Kategorienbildung und Anwendung der Kategorien" (Holzapfel 1982: 87) ausgewertet. Fluchtpunkt der Lernprozessforschung sind didaktisch-methodische Strategien erfahrungs-orientierten Lernens.

3.2.1 Gegenstandskonstruktion: Erfahrungsbearbeitung als Erkenntnistätigkeit

Holzapfel schließt einerseits an die Forschung der BUVEP-Studie an, markiert aber andererseits auch folgende Leerstelle:

> „Die dort entwickelte Typologie finde ich unzureichend, weil nicht nach Typen der Erfahrungsbearbeitung unterschieden wird, sondern erfahrungsorientierte Lernprozesse anderen (z.B. Deutungsmuster bearbeiteten) Lernprozessen gegenübergestellt werden" (Holzapfel 1982: 88).

Kritisiert wird ferner die mangelnde lerntheoretische Fundierung der Studie ‚Lernen an Erfahrung'. Holzapfel hingegen unterlegt seine Empirie mit einer lerntheoretischen Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsbegriff Negts, lerntheoretischer Positionen Holzkamps sowie der Motivationstheorie Holzkamp-Osterkamp (siehe Kapitel 2.3).

> „Die eingeführten Konzepte liefern die Ordnungs- und Analysekriterien für die Beurteilung der einzelnen Arbeitsphasen, Arbeitsformen und Steuerungsformen der Interaktionen, die die Lehrenden zur Durchführung der Lernprozesse einsetzen, aus dem Blickpunkt der Auswirkung dieser Aktionsformen der Lehrenden auf die Lernprozesse der Teilnehmer. Wir haben somit Kriterien für die Analyse gewonnen" (Holzapfel 1982: 78).

Im Zentrum steht auch hier das pädagogisch-didaktische Handeln der Lehrenden und die Auswirkungen auf die Lernenden sowie deren Möglich-keiten der Erkenntnisbildung. Kernstück der lerntheoretischen Auseinander-setzung ist die Hervorhebung der Dimensionen (Erlebnis, Erkenntnis,

Kollektivität, Handlung) und Erkenntnismomente im Erfahrungsbegriff. Daraus ergibt sich das didaktische Postulat, „begreifende Erkenntnistätigkeit“ über eine „Integration der verschiedenen Ebenen von Erfahrung“ (ebd.: 80) anzustreben. So fokussiert Holzapfels Rekonstruktion auf die Typen der Erfahrungsbearbeitung als Förderung von Erkenntnistätigkeit. Die empirische Analyse ist geprägt von der Frage, „ob im Lernprozeß die Teilnehmer in die Lage versetzt werden, Subjekt ihres Lernprozesses zu sein oder ob sie mehr in eine Objektrolle durch die pädagogischen Strategien gedrängt werden“ (ebd.: 81). Im Unterschied zur Studie von Kejcz et al. (1979) öffnet sich die Untersuchung des Erfahrungsbezugs vom Zielgruppenkonzept hin zum Lernenden als Subjekt.

Die Analyse richtet sich gestaltungsbezogen auf die Konstituierung und Entfaltung von Lerninhalten und die Verfahren der Erfahrungsbearbeitung durch die PädagogInnen. Die Empirie steht somit im Zeichen der Prüfung der zuvor theoretisch entwickelten Ansprüche erfahrungsorientierten Lernens als erkenntnisbegreifende Erfahrungsbearbeitung. Die Frage, ob die angewendeten pädagogischen Verfahren im Umgang mit Erfahrungen eher orientierende oder begreifende Erkenntnistätigkeiten fördern, dient der Benennung von Defiziten in der Erfahrungsbearbeitung.

Das empirische Material bilden wortgetreue Protokolle sowie stichwortartige und zusammenfassende Protokolle. Daraus werden Umgangsformen mit Erfahrungen sowie insbesondere Verfahren, die orientierende Erkenntnistätigkeit initiieren, abstrahiert. Ergebnis sind Typen defizitärer Lernprozesse, die sich durch isolierte Erfahrungsbearbeitung ausgestalten, also nur *bestimmte Dimensionen von Erfahrungen* berücksichtigen, und so als „Defizite der didaktischen Vorgehensweisen“ (Holzapfel 1982: 173) beschrieben werden.

3.2.2 Ergebnisse und Desiderate: Isolierte Erfahrungsbearbeitung

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt fallkontrastiv und vor dem Hintergrund der lerntheoretischen Ansprüche: Die vier untersuchten Bildungsurlaube werden entlang der Dimensionen der jeweiligen Gesamtkonzeption, der Konstitution und Entfaltung der Lerninhalte und Arbeitsformen sowie Struktur der Interaktion zwischen Teilnehmenden und PädagogInnen zu je einer Form defizitärer, weil isolierter Erfahrungsbearbeitung verdichtet.

> „Die Typen unterscheiden sich dadurch voneinander, daß sie jeweils ganz unterschiedliche Komponenten von Erfahrung im Lernprozeß betonen und aus dem Gesamtzusammenhang von Erlebnis-, Erkenntnis-, Handlungs- und Kollektivitätsmomenten isoliert von den anderen Ebenen der Erfahrung herausgreifen und inhaltlich sowie methodisch im Lernprozeß behandeln“ (Holzapfel 1982: 78).

Als defizitär werden die Lernprozesstypen mit Blick auf den Anspruch begreifender Erkenntnistätigkeit beschrieben: Sie ermöglichen nur

orientierende Erkenntnistätigkeit, indem sie bestimmte Orientierungen anbieten und so je einzelne Ebenen der Erfahrung stärker hervorheben und andere vernachlässigen. So wird Orientierung durch Moralisieren (Betonung problematischer Wertvorstellungen und Einstellungen), durch Strukturanalyse (Betonung betrieblicher Strukturen), durch Schockieren (Betonung der Demonstration von Fehlhaltungen) oder durch Gefühlsbesprechung (Betonung der aus Sozialisationsgeschichte bedingten Gefühlsstruktur) erzeugt. Die Strategien stellen jeweils bestimmte Aspekte der Erfahrung heraus und machen sie zum Ausgangspunkt für Veränderungen. Die bedeutenden Befunde werden dabei m. E. von den Ansprüchen überdeckt. Ein zentraler Befund, der von Holzapfel im Horizont der didaktischen Ansprüche als Defizit herausgestellt wird, ist folgender: Der Umgang mit Erfahrungen vollziehe sich selektiv. Ferner wird kritisiert, dass Erfahrungsbearbeitung vor dem Hintergrund einer Antizipation der Ergebnisse – und damit einem didaktischen Konzept – erfolge.

> „In seiner Vorstellung hat er [der Teamer, F.W.] sein Konzept erfolgreich angewandt: die Teilnehmer demonstrieren diejenigen undifferenzierten und vorurteilsbehafteten Kommunikationsweisen, die der Pädagoge in seinem Plan als bei den Teilnehmern vorhanden unterstellt und deren wirkliches Vorhandensein er als Kritikgegenstand in seinem Konzept erwartet und braucht“ (Holzapfel 1982: 147).

Die Analysen lassen sich so verstehen, dass Erfahrungsbearbeitung vor dem Hintergrund eines zu vermittelnden Wissens erfolgt, welches zur Orientierung im Umgang mit den Erfahrungen angeboten wird. Dies bestätigt den Befund von Kejcz et al. (1979): Lehrende und Teilnehmende tauschen Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen aus (vgl. Holzapfel 1982: 100) – nämlich vor dem Hintergrund unterschiedlicher epistemischer Ressourcen. Die Umgangsweisen der TeamerInnen lassen sich als abstrakte Systematisierungsversuche beschreiben, deren Systematisierungsprinzipien den Teilnehmenden z.T. unklar bleiben (vgl. ebd.: 105). Ferner erweise sich die Trennung von Analyseschritten (Analyse von Strukturen und eigenen Handlungsmöglichkeiten) als problematisch:

> „Auch diese pädagogische Strategie kann dem einzelnen Kursteilnehmer zu einer Orientierung im betrieblichen und gesellschaftlichen Alltag verhelfen, insofern dieser eigene Konflikte auch auf betriebliche Strukturen zurückführen kann [...]. Eine kritische Praxis wird durch diese pädagogische Strategie mehr gebremst als gefördert“ (ebd.: 109).

Mit Blick auf die theoretischen und didaktischen Entwürfe, wie (emanzipatorische) Bildungsarbeit an Erfahrungen beschaffen sein sollte, bleibt die Studie ebenfalls auf die Gestaltungsperspektive begrenzt und an den Defiziten orientiert. Hier geht es also nicht um eine offene Rekonstruktion, wie Erfahrungen verwendet und bearbeitet werden, sondern um eine Überprüfung

der lerntheoretischen Ansprüche einer erfahrungsbasierten Erkenntnisgenerierung vor dem Hintergrund, dass *Erwachsenenbildung eine Vermittlung und Übersetzung von den individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Strukturen zur Aufgabe* hätte. Damit wird zwar eine Differenzierung von Strategien der Erfahrungsbearbeitung geleistet, deren formale Gestalt, interaktive Bedeutung sowie die Selektionspraktiken werden allerdings nicht funktional rekonstruiert.

3.3 Versäumte Erfahrungsaufarbeitung und nicht gelingende Deutungsarbeit

Die Studie von Schüßler (2000) thematisiert den Umgang mit Erfahrungen vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernbegriffs und dem didaktischen Konzept des Deutungslernens. Fallkontrastiv untersucht sie anhand einer betrieblichen Weiterbildung in einem Unternehmen (Seminar ‚Gesprächsführung' innerhalb eines Trainee-Programms) und eines Volkshochschulkurses (Seminar ‚Selbstsicherheitstraining' innerhalb einer Tagesmutterausbildung) die Strategien und Gelingensbedingungen der expliziten, bewusst inszenierten Deutungsarbeit (vgl. Schüßler 2000: 201, 204) sowie die Bedingungsfaktoren des impliziten, also ungeplanten Deutungslernens (vgl. Schüßler 2000: 207). Die Studie verortet sich in der qualitativen erwachsenenpädagogischen Lehr-Lern-Forschung und orientiert sich in der Auswertung der Interaktionsprotokolle am Verfahren der Grounded Theory.

3.3.1 Gegenstandskonstruktion: Erfahrungsaufarbeitung als Bestandteil der Deutungsarbeit

Den zentralen Bezugspunkt der Studie bildet die theoretische Annahme, dass sich Erwachsenenbildung als Deutungslernen vollziehe. Die Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen leitet Schüßler in Bezugnahme auf grundlagentheoretische, didaktische und lerntheoretische Konzepte her: die grundlagentheoretischen Positionen des ‚Symbolischen Interaktionismus', aus didaktischen Konzepten des teilnehmer-, lebenswelt- und erfahrungsorientierten Lernens und des Deutungsmusteransatzes sowie insbesondere in Auseinandersetzung mit der Lerntheorie des ‚Radikalen Konstruktivismus'. Im Zuge dieser grundlagentheoretischen und lerntheoretisch-didaktischen Auseinandersetzung wird Erfahrungsbezug und -aufarbeitung als wesentlicher Bestandteil von Deutungslernen herausgestellt:

> „Die lebensweltliche Konstitution von Erfahrung garantiert damit einen gemeinsamen Bezugspunkt, auf dessen Basis individuelle Modifikationen wechselseitig zur Darstellung kommen können. Individuelle Interpretationen der Wirklichkeit und Erfahrungsverarbeitungen werden dann im Austausch mit anderen auf ihre Stimmigkeit und Plausibilität geprüft. Interaktionen wirken somit als ‚Korrektiv' für die Entwicklung und Konsolidierung von Deutungsmustern" (Schüßler 2000: 122).

Interaktionen der Erwachsenenbildung werden somit als Orte der Erfahrungsaufarbeitung konzeptualisiert, die weder als bloßer Erfahrungsaustausch noch bloße Aufklärung von Erfahrung durch Wissen modelliert werden können. Sie dienen vielmehr als Vehikel der Deutungsarbeit. Die Fragen, wie an Erfahrungen und Deutungen angeschlossen und wie diese aufgearbeitet werden können, werden als Desiderate bestimmt (vgl. Schüßler 2000: 98). Unterstellt wird, dass die Art und Weise, „wie das inhaltliche Lernangebot auf die artikulierten Erfahrungen und Deutungen der Teilnehmenden bezogen wird und inwieweit diese aufgenommen bzw. in der inhaltlichen Interaktion unberücksichtigt bleiben, [...] nicht nur den Verlauf des Lerngeschehens, sondern letztlich das, was die Teilnehmenden lernen" (ebd.: 210) bestimmen. Die Analyse ist durch lerntheoretische Hypothesen angeleitet und auf Gestaltungs- und Professionalisierungsfragen gerichtet:

> „Die im Duktus radikalkonstruktivistischer Vertreter vorgestellten Theoriebausteine sollen […] für die Beschreibung und Analyse von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung genutzt werden. Fokus bildet die Frage, wie ein Lernen im ‚Modus der Deutung' unter konstruktivistischen Vorzeichen beschrieben werden kann, wobei besonders die Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen herausgearbeitet werden sollen" (ebd.: 150).

Schüßler konstituiert aus dem Umkreis der konstruktivistischen Lerntheorie also ein konkretes pädagogisches Problemfeld: Wie kann Deutungslernen erfolgreich inszeniert und angeregt werden? Für die Beantwortung der Fragen werden drei Analyseebenen (Vermittlungslogik der Lehrenden, Prozesslogik des Lehr-Lern-Geschehens, Aneignungslogik der Teilnehmenden) unterschieden, die theoretisch basierte Hypothesen und Fragen zur Analyse bereitstellen (vgl. ebd.: 194). Anhand derer wendet sich Schüßler zwei kontrastiv ausgewählten Kursen zu, die sich dadurch unterscheiden, ob Deutungslernen explizit und bewusst didaktisch initiiert wird oder ungeplant, also implizit stattfindet. Untersuchungsleitend sind folgende Fragen (ebd.: 207): Wie wirken Deutungen in Kursen des impliziten Deutungslernens konstituierend für das Lehr-Lern-Geschehen und welche Strategien expliziten Deutungslernens lassen sich identifizieren?

Die Kurse wurden beobachtend begleitet, in Teilen audiografisch aufgezeichnet und selektiv transkribiert. Hierfür wurden insbesondere Diskussions- und Blitzlichtphasen berücksichtigt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt – entsprechend dem Sample zweier didaktisch kontrastiv ausgewählter

Veranstaltungen – entlang der Differenz des impliziten vs. expliziten Deutungslernens. Die Interaktionen wurden zunächst u.a. nach Interaktionsmustern und Verhaltensstrategien kategorisiert und anschließend ausgewählte Passagen sequenzanalytisch untersucht. Daran schloss sich eine Korpusanalyse an, um das jeweilige Muster des impliziten bzw. expliziten Deutungslernens herauszuarbeiten. Ferner wurden Interviews mit den Lehrenden und teilweise Teilnehmenden-Fragebögen erhoben und zur Analyse der Vermittlungs- und Aneignungslogik herangezogen.

3.3.2 Ergebnisse und Desiderate: Versäumte Erfahrungsaufarbeitung vs. gelungene Selbsterfahrung

Die Konstruktion des Samples erfolgt vor dem Hintergrund des maximalen Kontrasts expliziten und impliziten Deutungslernens. Die je unterschiedliche didaktische Gestalt der Kurse zeigt empirisch auch eine starke Kontrastierung des Umgangs mit Erfahrungen. So lassen die beiden Seminare je einen grundsätzlich anderen Erfahrungsbezug erkennen. Während im Kurs für angehende Tagesmütter *Erfahrungsschilderungen* – also das Sprechen über Erfahrungen – den Interaktionsverlauf prägen, werden im Kurs für Führungskräfte reale Situationen erzeugt (Microtrainings in Kleingruppen) bzw. als Anlass für „prozeß-reflektierende Interventionen" (Schüßler 2000: 318) genutzt, denen eine „*Differenzerfahrung"* (ebd.: 335) zugeschrieben wird. Dieser Kontrast wird als *versäumte Erfahrungsaufarbeitung* im Fall des impliziten Deutungslernens anhand von Erfahrungsartikulationen gegenüber *gelungener Selbsterfahrung* im Fall des expliziten Deutungslernens anhand von Differenzerfahrung interpretiert und nicht als grundsätzlich unterschiedliche Logiken des Erfahrungsbezugs untersucht.

In der erfahrungsorientierten Tagesmutterausbildung[20] werden Erfahrungsschilderungen sowohl von der Dozentin initiiert als auch von den Teilnehmerinnen eingebracht. Erfahrungsschilderungen werden von der Dozentin insbesondere zur Illustration des Wissensangebots verwendet, exemplarisch bearbeitet und zur Vermittlung von Deutungsangeboten und Handlungsmöglichkeiten genutzt (vgl. ebd.: 247, 287). Diese Befunde schließen an Befunde von Kecjz et al. (1979) und Holzapfel (1982) an. Die Beschreibung der Interventions- und Steuerungsstrategien der Dozentin im Umgang mit den Erfahrungen münden in eine kritische Bewertung des Handelns der Dozentin:

20 Dieser Kurs wird sehr ausführlich auf den drei Prozessebenen und anhand einiger Sequenzen dargestellt, während der zweite Kurs ausgehend von einer Kontrastanalyse eher zusammenfassend und verdichtend dargestellt wird.

> „Hier wird offenkundig die Chance versäumt, in der Erfahrungsaufarbeitung nicht nur das ‚DASS' einer Handlungsregel zur Sprache zu bringen, sondern auch die Ursachen – das ‚WARUM' – zu reflektieren" (Schüßler 2000: 237, Hervorhebungen im Original).

Die Teilnehmerinnen nutzen den von der Dozentin aufgerufenen lebensweltlichen Erfahrungshorizont für einen bestätigenden und vergleichenden Erfahrungsaustausch, um ihre Lernthemen zu differenzieren. Zu Tage tretende (divergierende) Deutungsmuster würden dabei aber kaum von der Dozentin offengelegt. Dies führe laut Schüßler zu Brüchen zwischen der Vermittlungslogik der Lehrenden und der Aneignungslogik der Lernenden. Die Differenz bliebe unausgesprochen (vgl. ebd.: 287). Sichtbar wird, dass das Sprechen über Erfahrungen weitere Erfahrungsschilderungen in Gang setzt. Die so entstehenden Austauschprozesse erzeugen interaktive Gestaltungsprobleme – nämlich wie wieder zu den Themen und der geplanten Verlaufsstruktur zurückgekehrt werden kann.

> „Für die Dozentin scheint das Problem weniger darin zu liegen, wie Teilnehmererfahrungen und Lerninhalt aufeinander bezogen werden können, sondern in der Frage, wie trotz Erfahrungsschilderungen andere Teilnehmerinnen ‚nicht zu kurz kommen' (...) und sie weiter an ihrem Thema arbeiten kann" (ebd.: 262).

Auch hier zeigt sich ein Auseinandertreten der Erfahrungsschilderungen und der in Form von Lehrinhalten geplanten Wissensangebote. Hier wird also nicht nur ein *ungelöstes Relationierungsproblem* sichtbar, sondern auch ein *Interaktionsproblem*: Nicht nur die inhaltliche Verschränkung von Erfahrung und Wissen, sondern auch die Verteilung der Redebeiträge und die Rückkehr in geplante Abläufe und Themen strukturiert den Umgang mit Erfahrungen.

Auch in der Studie von Schüßler wird der Befund deutlich, dass Erfahrungsschilderungen mit der Artikulation von Handlungsproblematiken und Emotionen verbunden sind. Dies schließt an die Studien von Kejcz et al. (1979) und Holzapfel (1982) an. Der Umgang der Lehrenden mit Erfahrungen ist dadurch geprägt, alternative Deutungen und Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln: „Sie animiert die Teilnehmerinnen zu Erfahrungsschilderungen und knüpft daran ihr Wissens- und Deutungsangebot an, das wesentlich auf die Vermittlung einer Handlungsregel abzielt" (Schüßler 2000: 247). Dies führt auch in bei Schüßler zu der Kritik, dass Erfahrungen der Teilnehmerinnen vorrangig illustrativ für zu vermittelnde Inhalte genutzt werden.

Demgegenüber wird im zweiten Kurs nicht nur ein anderes didaktisch geplantes Deutungslernen (explizites Deutungslernen), sondern damit einhergehend ein anderer Erfahrungs- und Handlungsbezug realisiert: „Erfahrungsorientierung heißt: Anknüpfen an situative Erlebnisse im Seminar, Initiierung alternativer Erfahrungsmöglichkeiten und Reflexionen" (ebd.: 362). Dieses didaktische Konzept setzt auf die Schaffung bzw. Nutzung von Irritationen sowie metakommunikative Reflexion anhand zirkulärer Fragetechniken und stellvertretender Dialoge. Handlungsprobleme werden so nicht über Erfahrungsschilderungen zum Seminargegenstand, sondern werden

von den DozentInnen situativ erzeugt und zum Gegenstand des Seminars gemacht: „Die Teilnehmenden sollen zunächst im eigenen Handeln und Erleben Einsichten entwickeln und erst anschließend das erlebte Reflektieren, um es so als *neue* Erfahrung zu verarbeiten“ (ebd.: 359). Diese Arbeitsweise würde von den Teilnehmenden als ungewohnte Handlungsorientierung erlebt und führe im Seminarverlauf wiederum zu Spannungen und Irritationen, die weitere Reflexionsphasen initiieren und von Schüßler als ‚Pertubationen‘ im konstruktivistischen Sinne interpretiert und als erfolgreiches prozessorientiertes Deutungslernen eingeschätzt werden. Damit einhergehende interaktive Aufgaben, Konsequenzen und formale Lösungsstrategien bleiben nur angedeutet.

Die Leistung der Studie besteht darin, dass die Sequenzanalyse (insbesondere des ersten sehr ausführlich dargestellten Kurses) durchaus Interaktionspraktiken aufzeigt und auf die Komplexität und Vielfältigkeit des interaktiven Umgangs mit Erfahrungen verweist. Damit werden auch didaktische Unmöglichkeiten zur Sprache gebracht, nämlich:

> „daß eine Bildungsveranstaltung, die didaktisch-methodisch, d.h. in Inhalt und Form, an die Lebenssituation der Lernenden anknüpft, durch eine hohe Kontingenz, aber auch Deutungsvielfalt gekennzeichnet ist, da der Lehrende kaum antizipieren kann, welche ‚Seiten‘ biografischer Erfahrungen seine Beiträge (oder die anderer Lernender) bei den TeilnehmerInnen zum Schwingen bringt“ (Schüßler 1998: 108).

Letztendlich ist die Analyse dennoch normativ von der Idee des konstruktivistischen Ansatzes des Deutungslernens geprägt und auf ein Belegen der Deutungsabhängigkeit sowie auf Gelingensbedingungen gerichtet (vgl. Schüßler 2000: 201ff., 342). Dies führt zur Kritik des realisierten pädagogischen Handelns im Kurs des impliziten Deutungslernens und der Argumentation für explizites Deutungslernen, weil nur die dort erzeugten Pertubationen und reflexiven Selbsterfahrungen „die Kompatibilität zwischen Vermittlungs- und Aneignungslogik“ ermöglichen (ebd.: 341).

3.4 Umgang mit Wissen

Die Studie von Nolda (1996) lässt sich in dreifacher Hinsicht als Kontrast zu den bisherigen vorgestellten Studien beschreiben: Erstens kennzeichnet die Studie, dass sie zunächst explizit auf eine theorie- und kategoriengeleitete Analyse verzichtet und gerade nicht lerntheoretische oder didaktische Prinzipien am Material prüft (vgl. Nolda 1996: 24, 174). Zweitens richtet sich die Studie nicht auf den Umgang mit Erfahrungen, sondern auf die interaktive Rezeption und Transformation von *Wissen*. Drittens sind die untersuchten Bildungsveranstaltungen konzeptionell nicht auf Bearbeitung von Erfahrungen ausgerichtet. Dennoch soll diese Studie hier zum Gegenstand gemacht werden, weil im Zuge des offenen Vorgehens auch Erfahrungsbezüge

sichtbar und als Erfahrungs- und Alltagswissen thematisiert werden. Ferner wird der *wechselseitige Umgang* mit Wissen(sformen) zwischen TeilnehmerInnen und DozentInnen aufzeigt und somit die Gestaltungsperspektive der vorherigen Studien entscheidend erweitert. Datengrundlage bilden 20 Veranstaltungen aus verschiedenen Bereichen der allgemeinen Bildung öffentlicher Träger, die nicht auf Prüfungen oder Zertifikate ausgerichtet sind (vgl. ebd.: 24).

3.4.1 Gegenstandskonstruktion: Verschränkung von Wissen und Interaktion

Zentraler Ausgangspunkt der Studie ist, das Lehr-Lern-Geschehen als *Interaktion* im Sinne einer wechselseitigen Orientierung und Aushandlung Anwesender zu konzipieren. Die Studie schließt damit an Perspektiven des symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie an und grenzt sich darüber hinaus von der Ausrichtung auf (normative) Gestaltungsfragen oder die Überprüfung didaktischer Prinzipien ab:

> „Die leitende Frage der vorliegenden Untersuchung ist nicht, was Erwachsenenbildung tun oder sein soll, sondern was sie tut und ist, genauer: in welcher Weise mit den institutionellen Gegebenheiten, den Rollenvorgaben der Beteiligten und der diskursiven Macht des Wissens innerhalb von Kursen umgegangen wird“ (Nolda 1996: 24).

Erwachsenenbildung wird hier als interaktive Hervorbringung zum Gegenstand gemacht. Die interaktionistische Perspektive wird um eine wissenssoziologische Perspektive ergänzt. Auch Wissen wird als Produkt von Aushandlungsprozessen verstanden und wiederum in Interaktionen aufgerufen, rezipiert und transformiert. Das Erkenntnisinteresse bestimmt Nolda in der Verschränkung von Wissen und Interaktion in institutionellen Bildungsveranstaltungen. „Der Umgang mit Wissen und den Diskursen, in denen es verbalisiert wird, scheint nicht trennbar von der sicht- und analysierbaren sozialen bzw. pädagogischen Interaktion“ (ebd.: 24). Gegenstand ist somit nicht die Wissensvermittlung aus der Gestaltungsperspektive, sondern der wechselseitig hervorgebrachte Umgang mit Wissen von KursleiterInnen und TeilnehmerInnen. Vor diesem Hintergrund interessieren erstens der Vollzug von Veranstaltungen, zweitens die interaktiven Leistungen der Beteiligten und drittens der „situative Gebrauchswert“ (ebd.: 23), der den verschiedenen Wissensformen in Bildungsveranstaltungen von den Akteuren zugeschrieben wird. Als Leistung der Studie ist die explorative Realanalyse der Erwachsenenbildung zu sehen, die „die Beziehung zwischen Interaktion und Wissen anhand des Materials auf eine Weise zu konkretisieren und zu differenzieren [sucht, F.W.], die Verborgenes, Zusammenhängendes und eventuell falsch oder unzureichend Etikettiertes zugänglich macht“ (ebd.: 174).

3.4.2 Ergebnisse und Desiderate: Wissensressourcen als Beteiligungsmöglichkeiten

Dem Selbstanspruch einer vorurteilsfreien Analyse folgend, geht Nolda in der Analyse des Materials in drei Schritten vor: Zunächst vollzieht sie sequenzielle Einzelfallanalysen anhand eines Seniorengesprächskreises und eines PC-Kurses hinsichtlich des Verlaufs, des didaktischen Musters sowie der Synopse von wissensbezogenem Kursmaterial und Interaktion. Die beiden Fälle werden nach dem Prinzip des maximalen Kontrasts ausgewählt. Darauf folgt eine an den Befunden orientierte zusammenfassende Kontrastanalyse zur Systematisierung von Analyseebenen und Kategorien. Diese werden im dritten Schritt einer kategoriengeleiteten, aber auch kategoriendifferenzierenden Korpusanalyse angewendet (vgl. Nolda 1996: 25f.). So lässt sich aus dem jeweiligen Vollzug rekonstruieren, dass der

> „Kurs als Lehrgespräch [...] die Beteiligten vor die Aufgabe der Koordination und der Rollenmarkierung [stellt]: Kursleiter müssen als Lehrende, Kursteilnehmer als Lernende erkennbar sein, ohne daß sie an das institutionelle hierarchische Lehrer-Schüler-Modell anknüpfen können“ (Nolda 1996: 248).

Als Lehrende treten DozentInnen in Erscheinung, indem sie eine Sachwalterfunktion und damit verbundene Strukturierungs- und Fokussierungstätigkeiten übernehmen: Es sind die KursleiterInnen, die den Ablauf zeitlich und methodisch rahmen sowie „darüber bestimmen, was zum Thema gehört und was nicht, was wichtig ist und was nicht, was verschoben werden kann und was nicht, auf was zurückgegriffen werden muß und auf was nicht“ (ebd.: 244). Dennoch lassen sich auch „Teilnehmer-Initiativen“ (ebd.: 178) beobachten, die als Ausbrüche aus der Struktur markiert werden, thematische Verschiebungen hervorrufen und so auf die gemeinsame, wechselseitige Konstitution von Inhalten verweisen.

Der Umgang mit Inhalten ist von Seiten der Lehrenden einerseits an der sprachlich-logischen Ordnung des Gegenstands orientiert sowie durch Fachausdrücke geprägt und andererseits von Bemühungen um Konkretisierung, Simplifizierung und Familiarisierung gekennzeichnet. So zeigt sich in der Analyse des PC-Kurses:

> „Nicht das in den schriftlichen Unterlagen komprimierte und systematisierte Wissen ist der Bezugspunkt, sondern die Teilnehmer als Lernende, die an den durchgenommenen Stoff erinnert und die auf künftige Anwendungssituationen (inklusive der sich dabei einstellenden Frustrationen) vorbereitet werden sollen“ (ebd.: 172).

Der Umgang mit Wissen ist demnach nicht ausschließlich durch den Kontext und die Struktur des Wissens geprägt, sondern wird interaktiv auf die Beteiligten zugeschnitten und transformiert. Nicht-Wissen werde durch die Vermeidung expliziter Korrekturen oder Zurückweisung von Beiträgen verschleiert (vgl. ebd.: 103, 141, 178, 248), um Gesichtsbedrohungen zu

vermeiden. Aber auch Teilnehmende inszenieren sich zeitweise selbst als Wissende, indem sie kursunabhängiges Wissen, welches Nolda als Bildungswissen, Alltagswissen und Berufswissen differenziert, assoziativ einbringen. Hier werden Erfahrungsbezüge und eine Tendenz zur Personalisierung sichtbar, indem „berichtete Bezüge des Themas zu eigenen persönlichen Erfahrungen“ (ebd.: 276) von Teilnehmenden eingebracht oder „angenommene Bezüge des Themas zu persönlichen Erfahrungen bzw. allgemeinen Wissensbeständen oder Vorurteilen“ (ebd.: 276) von DozentInnen fingiert werden. Dass insbesondere Teilnehmende „den Zugang zu dem präsentierten, neuen Wissen über das ihnen vertraute alte Wissen suchen“ (ebd.: 52) erzeugt durchaus auch Schwierigkeiten im Gesprächsverlauf. Das Sprechen über Erfahrungen wird sowohl von Lehrenden als auch von Teilnehmenden initiiert, aber in der Studie nicht systematisch untersucht.

Die Analysen zeigen, dass der Umgang mit Wissen nicht losgelöst von den Beteiligungsrollen und Interaktionsaufgaben der gemeinsamen und wechselseitigen Hervorbringung von Bildungsveranstaltungen zu verstehen ist. Diese Befunde münden in die zentrale These der Studie, dass der „Kurs als eine Inszenierung von Autonomie“ (Nolda 1996: 360) zu beschreiben ist, in dessen Rahmen „reziproke Autonomiedarstellungen ermöglicht“ (ebd.: 361) werden. „Es sind die Kursleiter und Teilnehmer, die unter Absicherung der ihnen zugewiesenen oder zugestandenen Rolle die mise-en-scène des Kurses und ihrer selbst bewerkstelligen“ (ebd.: 364).

Hervorgehoben wird, wie der Umgang mit Wissen im Spannungsfeld von Rollenausfüllung und Rollendistanz an der programmatisch geforderten Entschulung als interaktive Leistung beiträgt. Da sich das Erkenntnisinteresse der Studie auf den Umgang mit Wissen richtet, wird die Bedeutung des Umgangs mit Erfahrungen nicht untersucht. So bleiben die konkreten Vollzüge der Distribution und je spezifischen Bezugnahme von Wissen und Erfahrung als zwei epistemische Ressourcen ein Desiderat. Dennoch resümiert Nolda zum Verhältnis von Alltags- und Fachwissen folgende Thesen und Anschlussfragen:

> „Aufzugeben ist also die nach wie vor herrschende Idee einer Zuordnung von Alltagswissen allein an die Teilnehmer und die die Vorstellung, das angeblich abgewertete Alltagswissen sei durch pädagogische Intervention als dem (curricular transformieren) wissenschaftlichen oder fachlichen Wissen gleichwertig zu rehabilitieren. Damit geht es nicht um die Frage, wie die unterstellte kognitive Gleichberechtigung von ‚Fachwissen und Alltagswissen‘ (Dewe 1988: 156) im Sinne einer Kursleiter-Teilnehmer-Balance erreicht werden kann, sondern um die Beschreibung der Rolle, die das Alltags-, Bildungs- und Berufswissen bei Teilnehmenden und Kursleitern spielt und der Bedingungen dafür, wie das Arbeitsbündnis zwischen Kursleitern und Teilnehmern trotz teilweise fraglicher Expertenschaft der einen und punktuell existierender Kundigkeit der anderen möglich ist“ (ebd.: 311).

Damit stellt Nolda das Potenzial von *deskriptiven Realanalysen* heraus: Statt präskriptive Vorstellungen, wie Lernen gestaltet sein soll, in den Vordergrund zu rücken, gelte es, zu untersuchen, wie sich die interaktive Aufführung von Lernen als Umgang mit Wissen vor dem Hintergrund von Beteiligungsmöglichkeiten vollziehe. Ihre Analysen zeigen, dass der Vollzug von Kursen und die darin realisierten Bezugnahmen auf unterschiedliche Wissensformen durchaus komplexere Gestalt annehmen, als dies didaktische Konzepte suggerieren. Sie sind dahingehend aufschlussreich, wie Beteiligungsrollen und -möglichkeiten über die eingebrachten Wissensressourcen ausgestaltet werden und werfen Fragen auf, welche Positionierungs- und Adressierungsaufgaben damit verbunden sind. Der Umgang mit Erfahrungen und die Relationierung von Wissen und Erfahrung bleiben ein Desiderat.

3.5 Zusammenfassung: Umgang mit Erfahrung und Relationierung von Erfahrung und Wissen als zu untersuchende Interaktionsaufgabe

Die dargestellten Studien verbindet die Analyse von *Interaktionen* in Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund des Erfahrungs- und/oder Wissensbegriffs. Sie zeigen die Präsenz von Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen sowie die Relationierungsproblematik von Erfahrung und Wissen. Damit liefern die Studien wichtige Befunde darüber, wie unterschiedlich Erfahrungen in Interaktionen von Bildungsveranstaltungen vorzufinden sind. Die Studien unterscheiden sich allerdings darin, wie der Gegenstand des Erfahrungsbezugs konstruiert wird: als Zielgruppenkonzept (Kecjz et al. 1979), als Erkenntnisquelle (Holzapfel 1982), als Deutungslernen (Schüßler 2000) oder als Wissensform (Nolda 1996).

Diese Gegenstandskonstruktionen sind mehr oder weniger stark präskriptiv an lerntheoretische und didaktische Konzepte gebunden, die die Analysen prägen und damit jeweils bestimmte Aspekte des Erfahrungsbezugs hervorheben oder vernachlässigen. Bringt man die Ergebnisse der drei auf Erfahrungsbezug gerichteten Studien und interaktionstheoretische Perspektiven (siehe Kapitel 1) zusammen, lassen die Studien die Relationierung von Erfahrung und Wissen als ein Kernproblem erwachsenenpädagogischen Handelns erkennen. Die Studien beschreiben die beobachtenden Formen vor dem Hintergrund lerntheoretischer und didaktischer Konzepte als nicht gelungene Relationierung, und zwar entweder als Aneinander vorbeireden (Kecjz u.a. 1979) oder als isolierte

Erfahrungsbearbeitung (Holzapfel 1982) oder als versäumte Erfahrungsaufarbeitung (Schüßler 2000).

Die Analysen stehen somit im Spannungsfeld von Präskription und Deskription sowie von Gestaltungsbezug und Aushandlungsbezug. Entweder werden Erfahrungsbezüge vor dem Hintergrund einer theoretisch-didaktischen Modellierung erforscht und anhand der präskriptiven Überlegungen defizitorientiert analysiert (Kecjz 1979; Holzpfel 1982; Schüßler 2000) oder in offener Rekonstruktion nur am Rand als ein Aspekt von Bildungsveranstaltungen thematisiert (Nolda 1996).

Erfahrungsbezüge als Gegenstand *wechselseitiger Hervorbringung* und in Bezug auf die damit erzeugten Interaktionsaufgaben und Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Relationierungspraktiken und deren funktionale Analyse bilden ein Desiderat. Die Untersuchung der Praktiken der Erfahrungsthematisierung und der damit verbundenen Interaktionsaufgaben erfordert ein rekonstruktives Forschungsdesign, welches zunächst die Deskription der kommunikativen Formen und Verfahrensweisen leistet und anschließend zugrundeliegende Funktionen und Ressourcen der Interaktionsorganisation expliziert. Die ethnomethodologische Konversationsanalyse stellt ein methodisches Instrumentarium dar, um zu rekonstruieren, wie Erfahrungen gemeinsam als Gegenstand von Bildungsveranstaltungen hervorgebracht und bearbeitet werden, welche Interaktionsaufgaben damit verbunden sind und welche Ressourcen die Beteiligten zur Relationierung von Erfahrung und Wissen nutzen.

II Ethnomethodologisch-Konversationsanalytisches Forschungsdesign und Forschungsprozess

4 Methodische Strategien zur Rekonstruktion des Umgangs mit Erfahrungen

Die Studie nimmt Bildungsveranstaltungen als situativ und wechselseitig hervorgebrachte Geschehen und Kommunikation von Lernen in den Blick, stellt aber einen bisher vernachlässigten Gegenstand ins Zentrum: die Thematisierung und Relationierung von Erfahrung und Wissen. Der Umgang mit Erfahrungen wird in dieser Perspektive in seiner kontextsensitiven Realisierung und kommunikativen Konstruktion untersucht und als spezifische Interaktionsaufgabe von Bildungsveranstaltungen – hier am Beispiel audiografisch aufgezeichneter pädagogischer Fortbildungsveranstaltungen – rekonstruiert. Ausgangspunkt war der empirische Befund, dass Erfahrungen in den untersuchten Bildungsveranstaltungen durchgängig interaktionsrelevant werden. Die Relevanz der Erfahrungsbezüge ist bereits ein erstes Ergebnis der zu Beginn offenen Analyse.

Das in dieser Studie entwickelte Forschungsdesign verortet sich in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung, die soziale Phänomene grundlagentheoretisch als sinnhaftes und interpretatives (Aus-)Handeln fasst und zum Gegenstand der Rekonstruktion macht (4.1). Die ethnomethodologische Konversationsanalyse stellt die lokale Produktion und Organisation von Sozialität in Gesprächen ins Zentrum und lässt sich als ein methodisches Instrumentarium verstehen, mit dem die Kommunikation in Bildungsveranstaltungen als formal beschreibbare Praktiken und deren zugrundeliegende strukturelle Probleme rekonstruierbar werden. Sie ermöglicht die *Deskription* der Hervorbringung von Bildungsveranstaltungen und deren Erfahrungsbezügen sowie *Explikation* der damit verbundenen Interaktionsaufgaben (4.2). Aus konversationsanalytischer Perspektive werden Erfahrungen als kommunikative Konstrukte zum Gegenstand der Studie, woraus sich die zentralen Forschungsfragen der Studie ableiten lassen (4.3). Abschließend beschreibe ich die Schritte von der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse und erläutere den Datenkorpus sowie das Samplingverfahren (4.4).

4.1 Qualitative Forschungslogik und das Prinzip der Rekonstruktion

Die interaktionistische Perspektive auf Bildungsveranstaltungen und deren Erfahrungsbezüge ist in der *rekonstruktiv-qualitativen Forschung* zu verorten. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie die bereits *interpretierte Sozialwelt* zum Forschungsgegenstand macht. In der Tradition der ‚Verstehenden Soziologie' geht diese Forschungsperspektive von der zentralen Annahme aus, das soziale Wirklichkeit in einem ständigen Deutungs- und Kommunikationsprozess interaktiv hergestellt wird und die Beteiligten dabei sowohl auf individuell biographische als auch kollektiv geteilte Wissensbestände Bezug nehmen (vgl. Rosenthal 2011: 38f.). Fokussiert werden die Interpretationsleistungen, die im Alltag zur Konstitution sozialer Wirklichkeit vollzogen werden. Die Konsequenz eines solchen am ‚Interpretativen Paradigma' orientierten Verständnis des Sozialen besteht darin,

> „die Welt zunächst aus der Perspektive der Handelnden in der Alltagswelt und nicht aus jener der Wissenschaftler zu erfassen und die Praktiken des sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen" (ebd.: 15).

Die in Bezugnahme auf Alfred Schütz' Unterscheidung alltäglicher und sozialwissenschaftlicher Konstruktionen[21] findet seinen Ausdruck im Begriff und methodischen Prinzip der *Rekonstruktion*. Rosenthal hebt mit dem Rekonstruktionsbegriff der Interpretativen Sozialforschung eine Abgrenzung von hypothesengeleitetem, kategorisierendem Vorgehen hervor: „Unter dem Prinzip der Rekonstruktion versteht man zunächst, dass an die zu interpretierenden Texte [...] nicht mit einem bestehenden Set an Hypothesen herangegangen wird" (ebd.: 55). Aus der Position Alfred Schütz' wird also der Anspruch abgeleitet, jene wissenschaftlichen Konstruktionen zweiten Grades nicht im Datenmaterial im Sinne von materialexternen Kategorien oder Hypothesen aufzusuchen, sondern Alltagsverständnisse und Handlungspraktiken *sequenziell deutend* nachzuvollziehen.

Während Rosenthal kategorisierendes Vorgehen grundsätzlich problematisiert[22], differenziert Muckel (2011: 334f.) hingegen unterschiedliche Verständnisse von Kategorien: die merkmals- und grenzbezogene Definition

21 Kern dieses Prinzips ist die Annahme, dass sozialwissenschaftliche Konstruktionen auf den alltäglichen Konstruktionen aufbauen: „Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden" (Schütz 1971: 7).

22 Rosenthal (2011: 17) weist kategorisierendes Vorgehen mit dem Vorwurf der Subsumptionslogik zurück und erachtet nur jene Verfahren als rekonstruktiv, die sich sequenzanalytisch dem Datenmaterial zuwenden.

einer Kategorie einerseits und die über Ähnlichkeiten und Unterschiede gebrauchsbezogene Zusammengehörigkeit von Mitgliedern einer Kategorie andererseits. Während inhaltsanalytische Verfahren nicht der interpretativ-rekonstruktiven Forschung zuzurechnen sind, weil diese hypothesengeleitet und entlang von Zuordnungsregeln merkmalsbezogenen kategorisiere, folge die Grounded Theory mit ihrem relationalen Kategorienverständnis dem Anspruch der Offenheit sowie der dichten Beschreibung und ziele auf Vergleich und Hypothesengenerierung, wie es auch die interpretativ-rekonstruktive Forschung vertritt:

> „Die Kategorien der GTM bleiben bis zum Abschluss der Theorienentwicklung (und darüber hinaus) im Prozess und offen für Veränderungen, sie werden dem Prinzip des permanenten Vergleichs untergeordnet" (Muckel 2011: 336).

Die Grounded Theory, verstanden als Forschungsstil, ist insofern prägend für das Selbstverständnis interpretativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten, als dass die „Datenanalyse und Theoriebildung als praktische, interaktiv zu bewältigende Tätigkeit" (Strübing 2008: 14) verstanden und die „zeitliche Parallelität und wechselseitig funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung" (ebd.) betont wird. Der iterativ-zyklische Prozess von Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung wird als *Theoretisches Sampling* bezeichnet. Im Zentrum steht ein pragmatistisches Theorieverständnis, welches sich durch Prozessualität und Perspektivität auszeichnet und im Forschungsprozess als *Theoretische Sensibilität* genutzt wird:

> „Der Unterschied zu nomologisch-deduktiven Verfahren liegt also nicht in dem unterstellten Verzicht auf die Berücksichtigung vorgängiger Theorien, sondern vielmehr in einem veränderten Umgang mit jenem notwendig immer schon vorhandenen Vorwissen sowie generell in einem Theorieverständnis, das die *prinzipielle Unabgeschlossenheit von Theorien* stärker betont als strukturelle Verfestigungen" (Strübing 2008: 58, Hervorhebungen F.W.).

So kann auch Strübings Rekonstruktionsverständnis gesehen werden. Er schränkt Datenanalyseverfahren nicht sequenzanalytisch ein, versteht jedoch Rekonstruktion als eine auf die Interpretationen der AkteurInnen ausgerichtete interpretative Leistung des Forschenden:

> „Es sind die auf alltagsweltlichen Interpretationsleistungen beruhenden *Sinnzuschreibungen und Situationsdefinitionen der Akteure* in den von uns erforschten Feldern, die es im qualitativ-interpretativen Forschungsprozess zu rekonstruieren gilt. Weil uns diese Deutungen nicht direkt zugänglich sind, sondern nur über die Hervorbringungen sozialer Praxis, die sich uns dann als Datenmaterial darstellen, müssen wir aus diesem Material *unter Einsatz unterschiedlicher Datenanalyseverfahren* eine adäquate Version dieser Deutungen und Situationsdefinitionen erst herstellen, also rekonstruieren" (Strübing 2018: 3).

Gemeinsam ist den rekonstruktiven Ansätzen das Ziel, soziale Phänomene in ihren interaktiven Bedingungen und handlungspraktischen Konsequenzen zu verstehen (vgl. Strübing 2008, 2018). „Darum ist die *Frage nach dem Wie* bestimmter Handlungsweisen wichtiger als die Bestimmung, dass eine bestimmte Handlungsweise vorliegt“ (Strübing 2018: 27).

Der Gegenstand der Rekonstruktion unterscheidet sich dementsprechend je nach Methodologie und Methode. In biographisch-narrativen Verfahren werden biographische Deutungen und Prozessverläufe rekonstruiert, während bei der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen kollektive Orientierungsmuster herausgearbeitet werden. Das Interesse der in meiner Studie vollzogenen Konversationsanalyse richtet sich auf Gesprächspraktiken und Kernprobleme von Interaktionen (siehe 4.2). Dabei sind auch sequenziell-rekonstruierende Verfahren auf einen Wechsel von Rekonstruktion spezifischer Fallstrukturen und Rekonstruktion fallübergreifender Regelmäßigkeiten sowie Abweichungen und demnach auf typisierende Abstraktionen angewiesen.

Trotz der Vielfalt an Methoden und methodischen Strategien lassen sich Prinzipien ausmachen, mit denen die qualitativ-rekonstruktive Forschungslogik charakterisiert werden kann:

> „Mit den Prinzipien von Gegenstandsangemessenheit, Offenheit, Kommunikation, Prozesshaftigkeit und Reflexivität schält sich bei aller Unterschiedlichkeit qualitativer Ansätze doch ein gemeinsamer Kern qualitativer Methoden heraus, auf den sich die einzelnen Verfahren in leicht variierender Form beziehen“ (Strübing 2018: 28).

Im Folgenden werde ich anhand des methodologischen Grundgerüsts die spezifischen Kennzeichen und gegenstandbezogenen Potentiale der Konversationsanalyse als interpretative-rekonstruktive Forschungsmethode zur Analyse des Geschehens in Bildungsveranstaltungen und des Umgangs mit Erfahrungen aufzeigen.

4.2 ‚Order at all points‘ – Methodische Produktion sozialer Ordnung in der Kommunikation

Grundlegend für die konversationsanalytische Herangehensweise ist die Frage nach der kommunikativen Hervorbringung sozialer Ordnung. Im Zentrum steht die Maxime „Order at all points“ (Sacks 1984: 22). Dahinter verbirgt sich einerseits die empirische Beobachtung der Konversationsanalyse, dass Gespräche eine *systematische Geordnetheit* aufweisen und andererseits die zentrale These, dass diese *Geordnetheit kein Zufallsprodukt*, sondern „Erzeugnisse der methodischen Lösung struktureller Probleme der Interaktionsorganisation“ (Bergmann 1981: 22) sind. Ordnungsbildungen sind

also vielmehr Ausdruck einer sinnhaften und methodischen Umgangsweise mit Handlungsanforderungen:

> „We have proceeded under the assumption (an assumption borne out by our research) that insofar as the materials we worked with exhibited orderliness, they did so not only for us, indeed not in the first place for us, but for the coparticipants who had produced them. If the materials (records of natural conversations) were orderly, they were so because they had been methodically produced by members of the society for one another" (Schegloff/Sacks 1973: 290).

Damit einher geht die Prämisse, dass Gespräche *lokal und zeitlich organisiert* sind und die sprachlichen Ordnungsleistungen der beteiligten Akteure, die zur Gesprächsorganisation sowie Handlungs- und Bedeutungskonstitution beitragen, *sequenzanalytisch* untersucht werden müssen. Dabei werden auch kleine Details (wie Pausen, Konstruktionsabbrüche usw.) nicht als zufällig oder bedeutungslos erachtet und in der Analyse ignoriert, sondern auf ihre methodische Funktion im Gesprächsablauf hin befragt[23]. Die Konversationsanalyse grenzt sich von „Definitions-, Systematisierungs- Verteidigungs- und Kritikbemühungen, welche nicht selbst in der Arbeit am Material, in der empirischen Analyse begründet sind" (Bergmann 1980: 17) ab und kann als „eine Beobachtungsdisziplin" (Bergmann 1981: 21) sowie grundlegend als *rekonstruktive Forschungsmethode* verstanden werden.

Zentral für das Verständnis der Konversationsanalyse ist die ethnomethodologische Perspektive Garfinkels (1967) auf soziale Wirklichkeit als Hervorbringung im Vollzug (4.2.1), die – wie in Kapitel 1 gezeigt – auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bedeutsam wird. Aus dem im Folgenden dargestellten methodologischen Grundgerüst begründet sich das Vorgehen der Sequenzanalyse, die die kommunikative Verfasstheit des Sozialen nachzeichnet (4.2.2). Die Erträge konversations- und gesprächsanalytischer Erforschung pädagogischer Kontexte zeigen die Fruchtbarkeit der interaktionistischen Zuwendung zu pädagogisch gerahmter Kommunikation und sensibilisieren für die kontextsensitive Realisierung von kommunikativen Mustern. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass Bildungsveranstaltungen für Erwachsene bisher kaum Gegenstand konversationsanalytischer Forschung geworden sind (4.2.3).

23 In diesem Sinne steht die Maxime auch für eine Kritik an der damaligen soziologischen Forschung, soziologische Tatbestände theoretisch zu bestimmen und alles Übrige als nicht untersuchenswerte Zufallserscheinungen zu betrachten (vgl. Garfinkel/Sacks 1976; Sacks 1984; Bergmann 1985).

4.2.1 Sozialität im Vollzug: Das ethnomethologische Erbe der Konversationsanalyse

Das ethnomethodologische Erbe der Konversationsanalyse wird an der Maxime „Order at all points" deutlich. Im Anschluss an Garfinkel (1967) folgt die Konversationsanalyse erstens einem interaktionistischen Wirklichkeitsverständnis: Soziale Wirklichkeit werde im sozialen Handeln, also in der Interaktion konstituiert und reproduziert[24]. Soziale Ordnungen entstünden nicht aufgrund eines normativen Konsenseses, wie dies bspw. im soziologischen Ansatz des Strukturfunktionalismus angenommen wird. Stattdessen werden Normen in Interaktionen implizit ausgehandelt: „Allgemeine Regeln, so Garfinkel, müssen notwendigerweise in das aktuelle Interaktionsgeschehen hinein vermittelt werden [...], damit sie handlungsrelevant werden" (Bergmann 2009: 119). So werden die *Fluidität und der Prozesscharakter einer sozialen Ordnung* betont. Garfinkel beschreibt „practical actions as an ongoing, practical accomplishment" (Garfinkel 1967: 4). Bergmann (1981: 12) verwendet hierfür den Begriff der „*Vollzugswirklichkeit*". Die Konstitution von sozialer Wirklichkeit *im Vollzug* wird in der Konversationsanalyse auch als *lokale Organisation von Gesprächen* bezeichnet. Ausgehend von dieser interaktionistischen Perspektive richtet sich das Erkenntnisinteresse auf die alltäglichen Praktiken der AkteurInnen, anhand derer soziale Wirklichkeit erzeugt wird. Zweitens prägt die Konversationsanalyse die ethnomethodologische Annahme, dass der Prozess der gemeinsamen Wirklichkeitskonstitution *methodisch*, d.h. nicht subjektiv beliebig ablaufe. Damit geht die Prämisse einher, dass diese Alltagsmethoden beobachtbar und beschreibbar sind, weil eben jene Sichtbarkeit den Handlungsvollzug sichert.

> „That accomplishment consists of members doing, recognizing and using ethnographies. In unkown ways that accomplishment is for members a commonplace phenomen. […] it consists of members uses of concerted everyday activities as methods with which to regognize and demonstrate the isolatable, typical, uniform, potential repetition, connected appearance, consistency, equivalence, substitutability, directionality, anonymously describable, planful -in short, the rational properties of indexical expressions und indexical actions" (Garfinkel 1967: 10).

Die Vollzugswirklichkeit und Verständigung erscheint hier als ein *alltägliches und für die Beteiligten unproblematisches Phänomen*, da es Alltagsstrategien gibt, die nach Garfinkel im Grunde ethnografisch funktionieren: Die Beteiligten beobachten und interpretieren die Handlungen der jeweils anderen

24 Garfinkel knüpfte hiermit insofern an Alfred Schütz an, als dass er die Fragen nach der Konstitution der gesellschaftlichen Wirklichkeit im Alltag und der vorwissenschaftlichen Erfahrung des sozialen Handelns zum Ausgangspunkt seines Forschungsprogramms machte.

und demonstrieren ihre Sinnzuschreibung mit ihren eigenen Handlungen, die somit wiederum für Andere erkennbar und interpretierbar werden. Deppermann (2008a: 50) bezeichnet die Prämisse als „*Display-These"*: Ein wesentliches Strukturmerkmal der methodischen Wirklichkeitserzeugung bestehe in der *Reflexivität von Handlungen*. Dies meint, dass sich die AkteurInnen den Sinn ihrer Handlungen gleichzeitig mit ihren Handlungen vermitteln – d.h. anzeigen oder verdeutlichen – und ihren Interaktionspartnerinnen somit Verstehenshilfen liefern, um soziale Wirklichkeit in wechselseitiger Interaktion und Interpretation zu (re-)produzieren und dabei jene Situationsmerkmale aufrufen, die für bedeutsam erachtet werden. Garfinkel verwendet die Bezeichnung „accounting practices"[25].

Den Prämissen von der lokalen, situativ im Vollzug produzierten Wirklichkeit ist ein Verständnis von der *Bedeutung des Kontextes* inhärent, das sich folgendermaßen beschreiben lässt: Das Handeln der AkteurInnen ist weder gänzlich kontextunabhängig noch kontextdeterminiert, sondern in seiner wechselseitigen Konstitution als *kontextsensitiv* (Bergmann 1981: 30) zu verstehen. Das bedeutet, den analytischen Blick darauf zu richten, wie die AkteurInnen ihr Kontextverständnis aufzeigen, verhandeln und fortan herstellen: „Kontext und Beschreibung eines Ereignisses sind immer durcheinander vermittelt; sie sind wechselseitig füreinander konstitutiv" (ebd.: 9). Garfinkel fasst dieses Phänomen unter den Begriffen der *Reflexivität und Indexikalität* von Handlungen:

> „Each of their utterances, ´tokens´, constitutes a word and refers to a certain person, time, or place, but names something not named by some replica of the word. Their denotation is relative to the speaker. Their use depends upon the relation of the user to the object with which the word is concerned. Time for temporal indexical expression is relevant to what it names" (Garfinkel 1967: 5).

Die Handlungen der AkteurInnen zeichnen sich somit durch eine nicht aufzulösende *Indexikalität*[26] aus, welche auf die für die AkteurInnen interaktionsrelevanten situativen Kontextmerkmale und diesbezüglichen Unterstellungen verweist. Handlungen sind in diesem Verständnis geprägt durch Erfahrungen, Unterstellungen und Zuschreibungen, die Kontextverständnisse darstellen und nur soweit expliziert werden, wie es für

25 Unter dem Begriff der „accounting practices" werden jene Praktiken der Akteure verstanden, mit denen sie ihre Handlungen als solche darstellen und für den Interaktionspartner verstehbar machen: „When I speak of accountable my interests are directed to such matters as the following. I mean observable-and-reportable, i.e. available to members as situated practices of looking-and-telling" (Garfinkel 1967: 1).

26 Garfinkel & Sacks (1976) formulieren Kritik an Praxis der Soziologie, indexikale Ausdrücke aufzulösen versuchen. Die Unauflösbarkeit von indexikalen Ausdrücken zeigen sehr eindrücklich die Krisenexperimente Garfinkels.

das eigentliche Handlungsziel notwendig erscheint. Anhand dieses Kontextverständnisses kann das, was in institutionellen Situationen passiert, nicht allein aufgrund entsprechender Rahmenbedingungen erklärt werden. Dies trifft auch auf Bildungsveranstaltungen zu. Lehrende und Teilnehmende haben ein bestimmtes Verständnis von dem, was eine Weiterbildung ist und bringen diese Verständnisse ein, ohne jede Unterstellung explizit zu verhandeln.

Entscheidend an der dargestellten Perspektive auf soziales Handeln ist, dass Garfinkel „den Prozess der subjektiven Sinngebung nicht als einen ‚privaten' Bewusstseinsvorgang, sondern [...] als ein soziales, ‚öffentliches' Geschehen" (Garfinkel 1967: 125) beschreibt. Dies sichert die Handlungskoordination und Herstellung von Intersubjektivität und ermöglicht einen rekonstruktiven Forschungszugang. *Beobachtbarkeit* wird also zum zentralen Ansatzpunkt dieser Forschungsmethode und kennzeichnet auch das Potenzial für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen: Erfahrung, Lernen, Vermittlung und Aneignung können aus dieser Perspektive als Interaktionsphänomene verfolgt werden. Daraus und aus dem Strukturmerkmal der lokalen Organisation ergibt sich die zentrale Analysehaltung der Konversationsanalyse: *die Sequenzanalyse*. Sie ist als „Methodisierung der Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung" (Bergmann 1985: 313) zu verstehen und ermöglicht die *Deskription* der Hervorbringung von Bildungsveranstaltungen und deren Erfahrungsbezügen.

4.2.2 Die Sequenzanalyse als Deskription, Rekonstruktion und Explikation sozialer Ordnung

Eben jene Zeitlichkeit und Sichtbarkeit der Handlungen in der Sprache ist es, welche Sacks, Schegloff und Jefferson zu ihren Studien animierte, die als ‚conversation analysis' bekannt wurden: „For members, activities are observable. They see activities. [...] Finding how it is that people can produce sets of actions that provide that others can see such things" (Sacks 1985: 20). Talk-in-interaction wird dabei als ein sich zeitlich aufbauendes, lokalproduziertes, also *sequenziell organisiertes Geschehen* zum Untersuchungsgegenstand. *Sequenzialität* als die zeitliche Strukturierung und Verkettung von Äußerungen ist als grundlegende Eigenschaft von Gesprächen und als methodologisches Prinzip der Konversationsanalyse zu verstehen. Das Interesse am *Vollzug der Wirklichkeitsproduktion* bedeutet, in der Analyse eben jener Vollzugslogik Zug um Zug zu folgen. Das Prinzip der Sequenzialität hat im Gespräch eine retrospektive sowie prospektive Dimension:

„Äußerungen stehen in einem doppelten zeitlichen Horizont. Einerseits sind sie auf den Kontext, der sich im bisherigen Gesprächsverlauf entwickelt hat, zugeschnitten, und sie dokumentieren ein Verständnis dieses Kontexts; anderseits sind sie Handlungen, die einen neuen Kontext und normative Erwartungen für folgende Handlungen schaffen“ (Deppermann 2008a: 49).

Sequenzialität ist also nicht nur als zeitliche Abfolge zu verstehen, sondern als „universelles Organisationsprinzip von Verständigung“ (Bergmann 1985: 313). Die Sequenzorganisation trägt damit zur (Re-)Produktion des Interaktionskontextes bei.

Mit der *Sequenzanalyse* wird der Vollzugslogik Rechnung getragen und die lokal-situativen Praktiken untersucht, mit denen die GesprächsteilnehmerInnen Interpretations- und Ordnungsleistungen vollziehen und in wechselseitiger Bezugnahme gemeinsame Interaktionsaufgaben der Gesprächsorganisation, Beziehungs- und Handlungskonstitution und Themenentfaltung bearbeiten[27]. Es sind die *formalen Strukturen und Methoden sprachlicher Handlungen*, die in das Zentrum des Interesses der Konversationsanalyse rücken:[28] “What is someone *doing by saying* this thing and how do they come to be doing it.” (Schegloff 1992: XXIX, Hervorhebung F.W.).

Die Leistung der konversationsanalytischen Vorgehensweise besteht demnach in der *Deskription der Alltagspraktiken* in Gesprächen (d.h. der Formen) sowie die *Rekonstruktion der zugrundeliegenden strukturellen Anforderungen* (d.h. der Funktionen), die mit diesen Praktiken methodisch bearbeitet werden und zielt auf die *Explikation* der systematischen Ordnungsproduktion der GesprächsteilnehmerInnen.

27 Die analytischen Ebenen der Gesprächsorganisation, Handlungskonstitution usw. sind in der deutschsprachen Rezeption der Konversationsanalyse von Kallmeyer und Schütze (1976) differenziert wurden. Sie sind vielmehr als sensibilisierende Analyseebenen und nicht als abgeschlossene Systematik zu begreifen. Bergmann (1981) kritisiert die Ausführungen von Kallmeyer und Schütze (1976) dahingehend, dass diese die Konversationsanalyse auf einem Theorieniveau darstellen, welches nicht dem Selbstanspruch der Konversationsanalyse entspricht und die Gefahr birgt, in der Empirie in Überprüfung theoretischer Begriffe und Konzepte zu geraten.

28 Auch wenn dies als die Umsetzung des ethnomethodologischen Forschungsprogramms verstanden werden kann, war Sacks durchaus bemüht, die Konversationsanalyse als einen eigenständigen Untersuchungsansatz zu begründen und „talk [...] as an object in ist own right“ (Schegloff 1992: xviii) zu fassen.

> „Sacks´ analytic strategy here is not a search for recipies, or rules, or definitions of types of actions. He begins by taking note of an interactional effect actually achieved in a singular, real episode of interaction […]. And he asks, was this outcome accomplished methodically. Can we describe it as the product of a method of conduct, a situated method of conduct, such we can find other exercises or enactments of that method or practice, in that situation or context or in others, which will yield the accomplishment, the recognizable accomplishment […] of the same outcome – the same recognizable action or activity or effect" (Schegloff 1992: XXVIII).

Die Konversationsanalyse zielt dabei auf die Aufdeckung des „formal apparatus" (Sacks et al. 1978 [1974]: 10) bzw. der „machinery" (ebd.: 41), also den *universellen Mechanismen und methodischen Ressourcen*, die kontextunabhängig möglich sind und in Gesprächen jeweils kontextsensitiv realisiert werden: „That is to say, it appeared to have an appropriate sort of general abstractness and local particularization potential" (ebd.: 10). Insofern ist die Konversationsanalyse als eine *Strukturanalyse* der im Gespräch in Kraft gesetzten Strukturerwartungen und als eine *Interaktionsanalyse* der im konkreten Gespräch realisierten Umgangsweisen mit eben diesen Strukturbedingungen aufzufassen (vgl. Bergmann 1981: 23). Gefragt wird, wie sich in den aufeinander Bezug nehmenden Sequenzpositionen Zuschreibungen und Interpretationen der Strukturbedingungen zeigen.

Besonders bekannt geworden sind diesbezüglich die konversationsanalytischen Arbeiten zur Rederechtorganisation (Sacks et al. 1978), zur Sequenz- und Präferenzorganisation und Reparaturverfahren (Schegloff et al. 1977). Aber auch komplexere Handlungen, übergreifende Gesprächsstrukturen und kommunikative Gattungen (z.B. Gesprächseröffnungen und -beendigungen, Erzählungen in Gesprächen usw.) sind sequenziell organisiert und Gegenstand der Konversationsanalyse geworden, um Sequenzierungsmechanismen und Interaktionsstrukturen zu rekonstruieren (vgl. Bergmann 1981).

Der *Sprecherwechsel* als zentrales Element der Gesprächsorganisation wurde als „prominent type of social organization" (Sacks et al. 1978: 7) untersucht und gefragt, wie sich die Beteiligten wechselseitig zu verstehen geben, wann und wie der Übergang von einem Redezug zum nächsten organisiert werden wird – also das Problem der Rederechtorganisation und somit die wechselseitige kommunikative Beteiligung unterschiedlicher Akteure methodisch gelöst wird. Redezüge, sogenannte *turns*, werden als Konstruktionsleistung der Beteiligten beschrieben. So zeigen z.B. syntaktische Formen, Intonationen, Pausen und thematische Vollständigkeit sogenannte „transition relevance places (TRPs)" (Sacks et al. 1978) an, an denen das Rederecht in Selbstwahl oder Fremdwahl übergeben werden kann.

Die Verkettung einzelner Redezüge verweist auf das *Prinzip der Sequenzialität*. Redezüge folgen nicht einfach nur aufeinander, sondern beinhalten retrospektive sowie prospektive sequenzielle Bedeutungen. Äußerungen dienen einerseits als Verstehensdokumentationen (vgl.

Deppermann 2008b) bisheriger Handlungen, indem sie mitkommunizieren, wie Vorheriges und Gesprächskontext verstanden wurden. Anderseits beinhalten Äußerungen bestimmte *Handlungserwartungen und -optionen* für Folgeäußerungen. Es werden gewissermaßen Bedingungen etabliert, auf die reagiert werden muss. Schegloff und Sacks (1973: 296) nutzen hierfür den Begriff ‚sequential implicativeness': „By 'sequential implicativeness' is meant that an utterance projects for the sequentially following turn(s) the relevance of a determinate range of occurrences. (be they utterance types, activities, speaker selections, etc.)" (Schegloff/Sacks 1973: 296). Auf eine Frage wird eine Antwort erwartbar und auf einen Gruß ein Gegengruß. Solche zwei benachbarten, von unterschiedlichen Sprechern getätigten Äußerungen werden als „adjaceny pairs" (Schegloff/Sacks 1973: 295) und als „Minimalform sequenzieller Relation" (Gühlich/Mondada 2008: 49) bezeichnet. In Bezug auf die Erwartungen, die innerhalb von Paarsequenzen aufgerufen werden, hat sich der Begriff der ‚konditionellen Relevanz' (vgl. Bergmann 1981) etabliert. Das Potenzial der Konversationsanalyse liegt in der Untersuchung, welche Erwartungen an Folgebeiträge dargestellt und wie mit diesen umgangen wird und das Gespräch strukturell und interaktiv organisiert wird.

> „Formale Strukturen dieses sequenziellen Geschehens lassen sich bestimmen, wenn man der Frage nachgeht, mit welchen Modifikationen die Interagierenden die einzelnen von dem Sequenzformat vorgegebene Äußerungspositionen durchlaufen" (Bergmann 1981: 27).

Hier zeigen sich vielfältige Variationen im Umgang mit Erwartungen zwischen Einlösung, Zurückweisung, Vermeidung, Unterbrechung, Verständnissicherung und Erweiterung (vgl. ebd.). So sind auch *Reparaturverfahren* in Gesprächen ein zentraler Gegenstandsbereich der Konversationsanalyse. Untersucht wird, wie die GesprächsteilnehmerInnen etwas als ‚reparaturbedürftig' markieren und wie Korrekturen vollzogen werden. Rekonstruiert wurden diesbezüglich vier strukturelle Grundtypen, die beschreiben, wer die Reparatur initiiert und damit etwas als reparaturbedürftig behandelt und wer die Reparatur durchführt: selbstinitiierte Selbstreparatur, fremdinitiierte Selbstreparatur, selbstinitiierte Fremdreparatur und fremdinitiierte Fremdreparatur. Außerdem wird eine Präferenz zu Selbstkorrekturen sichtbar (vgl. Schegloff et al. 1977). Fremdkorrekturen unterscheiden sich dahingehend, wie stark diese als solche im Gesprächsverlauf hervorgehoben werden.

Die Turn-, Sequenz- und Reparaturorganisation[29] sind eng verknüpft mit Verweisen auf spezifische *Beteiligungsstrukturen*, also wer wie an der Entfaltung des Gesprächsthemas und -verlaufs beteiligt ist.

---

29 In Unterrichtssituationen (und anderen institutionellen Gesprächen) sind durchaus Modifikationen und andere Präferenzstrukturen zu beobachten. Siehe dazu Kapitel 4.2.3.

> "For conversationalitsts, that turn size and turn order are locally managed party-adminstered and interactionally controllend, means that these facets of conversation and those that derive from them can be brought unter the jurisdiction of perhaps the most generel prinziple particularization conversational interaction that of recipient design" (Sacks et al. 1978: 42).

Als ein zentrales konversationsanalytisches, sensibilisierenden Konzept zur Hervorbringung sozialer Ordnung kann das ‚*Recipient Design*' (vgl. Sacks et al. 1978; Bergmann 1981) verstanden werden. Dem Konzept des Recipient Design „liegt die Idee zugrunde, dass Äußerungen nicht lediglich in Bezug auf Inhalte organisiert, sondern auch mit Blick auf die Eigenheiten des Empfängers entworfen werden" (Hitzler 2013: 111). Mit dem ‚Recipient Design' wird der Zuschnitt von Äußerungen auf den/die AdressatIn beobachtbar. Es fungiert als Darstellung der Orientierung am Gesprächspartner „with regard to word selection, topic selection, admissibility and ordering of sequences, options and obligations for starting and termininating conversations etc." (Sacks et al. 1978: 43). Allerdings werden Äußerungen mit dem ‚Recipient Design' nicht nur hinsichtlich der AdressatInnen angepasst, sondern kommunizieren auch Vorannahmen, Unterstellungen und Zuschreibungen des Sprechers z.B. bezüglich der Arbeitshintergründe, des Vorwissens oder gemeinsam geteilter Erfahrungen mit. Ferner entwerfen sie (inhaltliche und strukturelle) Anschlussmöglichkeiten und Präferenzen: „Zuschreibungen an Empfänger werden situativ wahrgenommen und beeinflussen den Lauf der weiteren Interaktion" (Hitzler 2013: 115). Recipient Design kann somit als *Adressatenzuschnitt und Adressatenhervorbringung* verstanden werden (vgl. auch Schmitt/Deppermann 2009; Hitzler 2013) und ist von entscheidender Bedeutung, wie sich die AkteurInnen gegenseitig positionieren und welche Beteiligungsrollen wie realisiert werden. Überraschenderweise behält es „als Konzept, das im Grunde allen konversationsanalytischen Überlegungen zugrunde liegt, [...] so im Allgemeinen den Status einer Maxime bei, anstatt selbst als zu untersuchendes Phänomen zu gelten" (Hitzler 2013: 122) und wird erst viel später als eigener Untersuchungsbereich fruchtbar gemacht (vgl. Deppermann/Blühdorn 2013: 7).

Diese Ergebnisse sind wiederholt für die Analyse von Gesprächen genutzt wurden und als *lokale* Mechanismen von Kommunikation zu verstehen. Hervorzuheben ist daran das *spezifische Regelverständnis* der Konversationsanalyse, das sich von normativem Regelbegriffen (Gesetzen, Sollensannahmen) sowie deskriptiven Regelbegriffen (Regelmäßigkeiten) abhebt. Der *Regelbegriff* ist vielmehr *methodisch* als auf Interaktionsprobleme oder -notwendigkeiten reagierende Regelmäßigkeiten zu begreifen, wie es sich in der „order at all points"- Maxime ausdrückt.

Damit verschiebt sich die (erziehungswissenschaftliche) Frage, wie pädagogische Sozialitäten (z.B. Bildungsveranstaltungen) sein sollen hin zur

Frage, wie pädagogische Praxis in Bezugnahme auf Interaktionsanforderungen und damit auch in Bezugnahme auf Kontextbedingungen hergestellt und prozessiert werden. Gleichzeitig bietet die Frage nach den zugrundeliegenden Interaktionsaufgaben das Potenzial, die beobachtbaren „Zuschreibungen auf pädagogische Bezugsprobleme [zu] beziehen" (Meseth 2013: 72).

Mit diesen Prämissen der methodischen Wirklichkeitserzeugung und dem Interesse der Deskription der methodischen Verfahren verbunden ist eine Analysehaltung, die als *ethnomethodologische Indifferenz* (vgl. Garfinkel/Sacks 1976: 139)[30] bekannt geworden ist. Garfinkel formuliert den Kerngedanken bereits 1967:

> „Ethnomethodological studies are not directed to formulating or arguing correctives. […] They do not formulate a remedy for practical actions, as if it was being found about practical actions that they were better or worse than they are usually cracked up to be" (Garfinkel 1967, S. VIII).

In der form- und funktionsbestimmten Analyse geht es nicht darum, dass Handeln der AkteurInnen zu kritisieren oder Ansprüche zu formulieren, wie die Situation anders oder besser verlaufen könnte. Als prägend für die analytische Mentalität der Konversationsanalyse ist die Einnahme einer TeilnehmerInnenperspektive, d.h. den angezeigten Interpretationen der Teilnehmenden sequenziell zu folgen und hinsichtlich der Bedingungen und deren Konsequenzen zu befragen. So kann gezeigt werden, an welchen Normen und situationsbezogenen Kontexten sich die Zuschreibungen der Beteiligten orientieren. Sacks formuliert das als unabdingbare Regel der Analyse:

> „A first rule of procedure in doing analysis, a rule that you absolutely must use or you can´t do the work, is this: In setting up what it is that seems to have happened, preparatory to solving the problem, do not let your notion of what could conceivably happen decide for you what must have happened" (Sacks 1985: 15).

Dieser Anspruch stellt gerade pädagogische Forschung vor Herausforderungen, weil sie sich zwischen Profession und Disziplin als zwei Kommunikationszusammenhängen bewegt, die durch unterschiedliche Erwartungen und Wissensformen geprägt sind (vgl. Meseth 2013: 78; Dinkelaker 2016b: 253). So ist Professionswissen dadurch gekennzeichnet, dass es problembezogen das praktische Handeln orientieren soll. Die Disziplin richtet sich hingegen in erster Linie auf erziehungswissenschaftliches Wissen, dass gerade durch analytisch-deskriptive Aussagen gekennzeichnet ist und nicht unmittelbar in praktische Handlungsempfehlungen mündet (vgl. Dinkelaker 2016b; Vogel 2019).

30 Zur Fruchtbarmachung einer solchen Analysehaltung für erziehungswissenschaftliche (Schul-)Forschung siehe Breidenstein (2006, 2012).

Die Untersuchung des Umgangs mit Erfahrungen in dieser Studie erfolgt somit weder aus den didaktischen Konzepten heraus, noch unmittelbar auf diese zu. Die Erforschung des Umgangs mit Erfahrungen aus der methodologischen Perspektive der Konversationsanalyse zu vollziehen und zunächst losgelöst von didaktischen Präskriptionen zu untersuchen, ermöglicht die Vielfalt, Komplexität und alltägliche Systematik zu rekonstruieren, die mit der Bezugnahme auf Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen interaktionsrelevant werden. Daher sind als Ertrag dieser Studie keine Handlungsempfehlungen zu erwarten, die bessere und schlechtere Strategien des Erfahrungsbezugs ausweisen. Vielmehr zielt die Studie auf eine Reflexion von Kernproblemen und interaktiven Bedingungen und Konsequenzen, die sich mit Variationen von Erfahrungsbezügen verbinden.

4.2.3 Erträge gesprächs- und konversationsanalytischer Studien zu pädagogischen Kontexten

In der deutschen Rezeption und Anwendung der Konversationsanalyse in der Linguistik[31] und Pädagogik werden insbesondere Fragestellungen relevant, die zum einen Mikrophänomene (z.B. in der Linguistik: grammatische oder phonetische Formen) oder die kommunikativen Phänomene in ihrer Kontextspezifität untersuchen (z.B. gattungsspezifische Muster in institutionellen Gesprächen) (vgl. Deppermann 2008a: 13f.).

Konversationsanalytische Arbeiten in pädagogischen Kontexten liegen insbesondere zur *Unterrichtskommunikation* in der Schule (Mc Houl 1978; Mehan 1979) sowie zum Fremdsprachenunterricht (Seedhouse 2004; Schwab 2009; Waring 2009) und im erwachsenenpädagogischen Diskurs zu *Beratungskommunikation* (Maier-Gutheil 2009; Enoch 2011) vor. Universitäre *Seminarkommunikation* untersucht Tyagunova (2017).

31 Linguistische Arbeiten nutzen vielfach den Begriff der Gesprächsanalyse. Kritik erfährt insbesondere ein Teil linguistischer Arbeiten von Paul Seedhouse, der das ethnomethodologische Erbe und Selbstverständnis der Konversationsanalyse vernachlässigt sieht (Seedhouse 2004: 51). Eine Einführung in die konversationsanalytisch fundierte Gesprächsanalyse findet sich bei Deppermann (2008a), der das methodologische Grundgerüst stringent berücksichtigt, aber um Fragen und Analysestrategien aus anderen disziplinären und methodischen Perspektiven ergänzt. Ferner gibt es in der Linguistik diskursanalytische und funktional-pragmatische Arbeiten, die zwar institutionell bedingte kommunikative Muster fokussieren, dabei aber nicht die interaktive Bedeutungskonstitution und Wissensgenerierung in den Blick zu nehmen, sondern die Muster aus der institutionellen Rahmung heraus erklären (vgl. Sinclair/Coulthard 1979; Ehlich/Rehbein 1986; Lüders 2003). Offen bleibt also, warum die herausgearbeiteten Muster den Unterricht prägen oder inwiefern diese ausgehandelt werden.

Ich möchte im folgende einige Erträge darstellen, die für die vorliegende Studie sensibilisierend bedeutsam geworden sind: (1) Die Phasenstruktur von Unterricht, (2) die Modifikationen der Rederechtorganisation, (3) das I-R-F-Muster und (4) die Untersuchungen zum Recipient Design.

4.2.3.1 Phasenstruktur von Unterricht

Zwei Studien zu fachspezifischem Unterricht thematisieren Phasenorganisation von Unterricht: Becker-Mrotzek & Vogt (2001) geben einen kurzen Überblick über ausgewählte Studien zur Unterrichtskommunikation, um anschließend die Mechanismen der Organisation von Unterricht (Phasenstruktur, Sprecherwechselorganisation) ausführlich aufzuarbeiten für die Rekonstruktion einer Unterrichtstunde (im Fach Deutsch) nutzen. Seedhouse (2004) ist eine umfangreiche konversationsanalytische Studie zum Fremdsprachenunterricht, die eigene und fremde Unterrichtstranskripte von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung analysiert und in die zentrale These mündet, dass Turn- und Sequenzorganisation und pädagogischer Fokus in reflexiver Beziehung zueinanderstehen. Während Becker-Mrotzek & Vogt (2001) die Organisation von *Unterricht als geplantes Instruieren* in den Blick nehmen, untersucht Seedhouse (2004) die *interaktionale Architektur von Unterricht* als Kombination verschiedener Phasen („contexts") mit je eigenen pädagogischen Foki. Wesentlicher Bezugspunkt ist dabei entweder der (interaktiv relevant gesetzte) Handlungsplan des Lehrers (Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 133ff.) oder der interaktiv verdeutlichte ‚pädagogische Fokus' als „overall idea of what is to be achieved in the interaction" (Seedhouse 2004: 62) des Lehrenden.

Beide Studien verbindet der Versuch einer Rekonstruktion der Phasenstruktur von Unterricht in Verbindung von inhaltlichen und gesprächsorganisatorischen Gesichtspunkten. Becker-Mrotzek/Vogt (2001) knüpfen den Phasenbegriff vordergründig an den Wechsel der ‚kommunikativen Ordnung' – also vorrangig gesprächsorganisatorisch und fokussieren dabei auf die entsprechenden rahmenstiftenden Lehreräußerungen. Diese bezeichnen sie als *Phasierungen,*

> „mit denen [Lehrpersonen, F.W.] entsprechend ihrer Handlungspläne die Verlaufsformen des Unterrichts organisieren. Diese prospektive Äußerung orientiert nicht nur thematisch auf den unmittelbar darauffolgenden Zeitraum, sie gibt auch an, welche Tätigkeiten die Schüler - und der Lehrer - praktizieren sollen" (Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 170).

Je nachdem, ob Phasierungen die kommunikative Ordnung explizit festlegen oder „auf die Standard-Interaktionsform des Unterrichts, das vom Lehrer strukturierte Lehrgespräch" (ebd.: 170) orientieren, werden diese als *markiert*

oder unmarkiert beschrieben[32]. Innerhalb von Phasen wird die thematische Ordnung und Themenbearbeitung mithilfe strukturierender Lehreräußerungen organisiert.

Seedhouse hingegen rekonstruiert unterschiedliche inhaltliche Phasen für Fremdsprachenunterricht (meaning-and-fluency, form-focussed, task-oriented contexts, Procedural Contexts usw.), die durch je spezifische gesprächsorganisatorische Besonderheiten in der Turn- *und* Sequenzorganisation gekennzeichnet sind. Damit geraten auch die konkreten Vollzüge in Kombination der rahmenstiftenden Äußerung in den Blick. Je stärker der Bezug auf vermitteltes Wissen und Einübung korrekter Formen ist, desto strikter ist die Turn- und Sequenzorganisation durch die Lehrenden bestimmt. Allerdings werden auch Modifikationen und Verschiebungen sichtbar, die die Phasen als Aushandlungsprodukt erscheinen lassen: „context can shift with great rapidity and fluidity from turn to turn during an L2lesson and can be generated by learners as well as by the teacher" (Seedhouse 2004: 207).

Während Becker-Mrotzek/Vogt (2001) den Aushandlungscharakter von Unterricht zugunsten des der Interaktion vorausliegenden Handlungsplans des Lehrers z.T. vernachlässigen, nimmt Seedhouse (2004: 119) eine dezidiert konversationsanalytische Perspektive ein und problematisiert genau diesen Aspekt der Umsetzung des „workplan" in „process". Dabei bleibt Seedhouse aber konkret auf die Spezifik von Fremdsprachenunterricht bezogen.

Beide Phasenbegriffe, die entweder vordergründig kommunikativ oder thematisch gebunden sind, können der komplexen Gestalt des Unterrichtsgesprächs bzw. der aus der Interaktivität von Unterricht resultierenden Vermischung von thematischen und kommunikativen Phänomenen nicht Rechnung tragen. Während der Phasierungsbegriff sowie die Reflexivität von kommunikativ etablierten pädagogischen Fokus und vollzogener Turn- und Sequenzorganisation im Zuge der Globalanalyse und phasenbezogenen Sequenzanalyse meiner Daten eine hilfreiche Sensibilisierung darstellten (siehe 4.4.1), werde ich in Kapitel 6 eine übergreifende Beschreibung von Interaktionsformaten vornehmen, die neben rahmenstiftenden thematischen und kommunikativen Aspekten auch die im Verlauf ausgehandelten Beteiligungsstrukturen berücksichtigt.

4.2.3.2 Rederechtorganisation im Unterricht

Der Gesprächsorganisation und speziell dem Sprecherwechselmechanismus im Unterricht widmen sich bereits in den 1970/80er Jahren zwei Aufsätze zum einen aus konversationsanalytischer (Mc Houl 1978) und zum anderen aus funktional-pragmatischer (Mazeland 1983) Perspektive sowie auch Becker-

32 Diese Unterscheidung dient in Kapitel 6.1.1 dazu die Vortragsrahmungen analytisch in den Blick zu nehmen.

Mrotzek/Vogt (2001). Aus diesen Aufsätzen gehen Modifikationen der alltäglichen Regeln des Sprecherwechsels hervor, die auf ein *präferiertes Rederecht* des Lehrenden verweisen, wodurch eine asymmetrische Gesprächsorganisation geschaffen wird. Lehrende organisieren – meist über explizite Fremdwahl – die Turnvergabe. Ferner erhalten Lehrende das Rederecht nach jedem SchülerInnenbeitrag zurück und Lehrenden ist es erlaubt, SchülerInnen während ihres Redebeitrages zu unterbrechen und ihnen ihr Rederecht wieder zu entziehen. SchülerInnen zeigen Turn-Bewerbungen durch Melden an.

Kritisch betrachtet Mazeland (1983) die Vernachlässigung der Formen der Selbstwahl durch SchülerInnen bei Mc Houl und erweitert das Modell diesbezüglich um zwei Formen: die *programmierte Selbstauswahl* als Reaktion auf *ungerichtete* Lehrfrage (mit oder ohne Turnbewerbung) und die *nicht-programmierte Selbstauswahl*, die als nicht von Lehrenden vorgesehene SchülerInnenäußerung verstanden wird. Ein sehr interessanter Befund ist, dass letztere meist vom Lehrenden ignoriert oder sanktioniert werden. Betreffen die nicht-programmierten Schüleräußerungen allerdings Verständnisfragen, werden diese akzeptiert und in unterschiedlichem Umfang im Rahmen von Nebensequenzen bearbeitet. Mazeland vernachlässigt allerdings die lokale Organisation von Gesprächen. Sprecherwechsel wird von ihm ausschließlich durch das übergeordnete Handlungssystem ‚Schule' erklärt, nicht aber durch die interaktive situative Aushandlung, wodurch wesentliche Dynamiken und Variationen aus dem Blick geraten (vgl. Mazeland 1983; Schwab 2009). Neben diesen Formen der lehrerzentrierten Ordnungen werden schülerzentrierte Ordnungen, wie sie im Rahmen von Gruppenarbeiten gelten, beschrieben, „und die Schüler die Möglichkeit haben, selbst das Wort zu ergreifen, wenn sich ihnen die Gelegenheit dazu bietet" (Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 190).

4.2.3.3 I-R-F als grundlegendes Muster der Sequenzorganisation

Als unterrichtstypisches Sequenzmuster lässt sich in vielen Arbeiten zur Unterrichtskommunikation das I-R-E/F-Muster rekonstruieren (vgl. Mehan 1979; Nystrand 1997; Lüders 2003; Schwab 2009; Waring 2009). Unterrichtsgespräche vollziehen sich zu großen Teilen als *Dreischritt von Frage des Lehrenden (Initiation), Antwort des Lernenden (Response) und Reaktion des Lehrenden (Evaluation/Feedback)*.

Besonders bedeutsam ist die konversationsanalytisch orientierte Arbeit von Mehan (1979), der „Social Organisation in the Classroom" untersucht. Der Dreischritt von Lehrerinitiierung – Schülerantwort – Lehrerrückmeldung wird sequenziell als wiederkehrendes Muster herausgearbeitet, als „joint production of teacher and students" (Mehan 1985: 121) und strukturell als „two coupled adjacency pairs" (ebd.: 121) verstanden. Ein wichtiger Befund ist ferner, dass der Dreischritt keineswegs nur die schulische Kommunikation kennzeichnet,

allerdings in der schulspezifischen Variante durch eine *Bewertung* abgeschlossen wird. Das Auftreten dieser evaluierenden dritten Position führt Mehan auf den Unterschied zwischen antwortsuchenden (Alltag) und bekannte-Informationen-elizitierende Fragen (Schule) zurück.[33] Die „known-information-questions" zeichnen sich gegenüber „answer-seeking questions" (Mehan 1989: 127) dadurch aus, dass der/die Fragende die richtige Antwort auf seine/ihre Frage bereits weiß. Diese Erkenntnis führt Mehan auf das Wissensgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie die Vermittlungsaufgabe der Lehrperson zurück. Auch Nystrand beschreibt die Wiedergabe von bereits Gewusstem als unterrichtstypisch: „recitation is by far the predominant mode of classroom discourse in american secondary schools" (Nystrand 1997: 5). Die auf Wissenskontrolle abzielenden Initiierungen gehen mit evaluierenden, d.h. bewertenden Feedbackpositionen einher. Dies unterscheidet nach Mehan (1989: 127) das dreischrittige Sequenzmuster (I-R-F) im Unterricht von alltäglichen Formen, die in der dritten Position mit einem „acknowledgement" abschließen. In alltäglichen Situationen sind verkettete Nachbarschaftspaare ebenfalls zu finden, z.B. wenn der Antwort auf die Frage, wie spät es ist, ein „Dankeschön" folgt. Der Unterschied ist jedoch, dass vom Fragenden die Information „Uhrzeit" gerade aus Unkenntnis dessen erfragt wird. Die Frage im schulischen Kontext z.B. beim Erlernen des Uhrenlesens, erfüllt eine andere Funktion: Es wird einerseits geprüft, ob der/die befragte SchülerIn die richtige Zeit ablesen kann (Verstehensdokumentation), und anderseits den anderen teilnehmenden SchülerInnen das richtige Vorgehen transparent gemacht (Intersubjektivitätsherstellung). Der Unterschied betrifft also die *Wissensgenerierung*. Im Alltag zielt eine Frage auf Wissenszuwachs beim Fragenden, im Unterricht ist das Ziel, beim Adressaten Wissensaufbau zu erreichen oder Wissen zu überprüfen. Obgleich dieses Muster wiederholt in der Kritik steht, eine starre Gesprächsführung herzustellen und Beteiligungsmöglichkeiten zu begrenzen, kann es als Lösung der Interaktionsaufgabe der Wissensvermittlung und -überprüfung rekonstruiert werden[34]. Dies erklärt auch das Auftreten in anderen pädagogischen strukturierten Situationen, z.B. wenn Eltern mit ihren Kindern Bücher anschauen, bei den Hausaufgaben helfen oder in institutionellen Beratungssituationen. Hier zeigt Maier-Gutheil (2009: 133ff., 2011: 120), dass sowohl Prüffragen als auch das I-R-F-Muster Anwendung finden. In der universitären Seminarinteraktion kann das I-R-F-Muster ebenfalls rekonstruiert werden (vgl. Tyagunova 2017).

33 Die Existenz und Relevanz der dritten Sequenzposition in jeder Art von Gesprächen hebt auch Deppermann (2006: 20) für die Bedeutungskonstitution hervor. Eine konversationsanalytische Grundannahme ist, dass sich die Interaktanten gegenseitig in ihren Äußerungen aufzeigen, wie sie die Vorgängeräußerungen verstehen. Das Verständnis der ersten Position durch das Gegenüber kann in der dritten Position ratifiziert oder korrigiert werden .

34 Eine ausführliche Diskussion zur Funktionalität und Kritik am I-R-F-Muster siehe auch Tyagunova (2017).

Während in Studien der Unterrichtskommunikation freie Schüleräußerungen gar nicht oder nur sehr selten vorkommen (vgl. Schwab 2009), werden in der Studie zur Seminarinteraktion (vgl. Tyagunova 2017) und zu erwachsenenpädagogischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Waring 2009) durchaus Fragen der Lernenden im Anschluss an I-R-F-Sequenzen beobachtbar.

4.2.3.4 Recipient Design in pädagogischen Kontexten

In ethnografischen und gesprächsanalytischen Studien zu schulischen und hochschulpädagogischen Settings lässt sich der der zentrale Stellenwert von Recipient-Design in Lehr-Lern-Situationen erkennen: Breidenstein/Bernhard (2011) und Breidenstein (2012) zeigen anhand ihrer Studien zu Leistungsbewertung und Notenlegitimation in der Schule, dass das Unterrichtsgespräch von Personenzuschreibungen und impliziten Leistungsbewertungen geprägt ist, welche die „Schüler und Schülerinnen als Vorbilder oder abschreckende Beispiele konstituieren" (Breidenstein/Bernhard 2011: 321) und Anwendungsfragen vermeintlich schlechter SchüleInnen als Unterrichtsstörungen begrenzen und disziplinieren (vgl. ebd.: 326). In einer Studie zum pädagogischen Handlungsfeld der Filmhochschule zeigen Schmitt/Deppermann (2009: 88), wie anhand einer Beispielnarration durch einen Dozenten eine Vermittlungssequenz eingeleitet wird, in welcher der Student mithilfe eines „nicht-professionsspezifischen Rezipient-Design [...] nicht als dramaturgischer Experte angesprochen", sondern als zu belehrender Laie adressiert wird. Diese Studien zeigen, dass Lernende vorrangig über Partnerhypothesen angesprochen werden, die ein Wissensdefizit der AdressatInnen mitkommunizieren.

Hitzler (2013) hebt die Fruchtbarkeit der Untersuchung von Recipient Design in institutioneller Kommunikation anhand einer Studie zu Hilfeplangesprächen in der Jugendhilfe hervor:

> „Mit der Zunahme der Zahl von Personen, die an einer Interaktion beteiligt sind, gewinnt das Recipient Design damit auch deswegen an Bedeutung, weil es als Instrument der Inklusion und Exklusion eingesetzt werden kann, indem es der Fokussierung auf bestimmte Beteiligte Ausdruck verleiht. Dieser Aspekt von Recipient Design gewinnt vor allem in solchen Kontexten an Bedeutung, in denen den Beteiligten a priori sehr unterschiedliche Beteiligungsrollen zugeordnet sind" (Hitzler 2013: 115).

Sie zeigt, dass Recipient Design nicht nur Adressatenzuschnitt und Positionierungen mitkommuniziert und in den untersuchten Gesprächen der Mehrparteieninteraktion (Jugendamt, BetreuerInnen, Familien) die Differenzierung zwischen Rezipienten und Adressaten hervorbringt. Hitzler rekonstruiert, dass damit gleichzeitig Interaktionsaufgaben auf verschiedenen Ebenen des Gesprächs bewältigt werden z.B.: „einerseits für das Gespräch relevantes Wissen zu etablieren und andererseits Gesichtswahrung zu betreiben" (Hitzler 2013: 121).

Die Ergebnisse aus der Unterrichts- und Beratungsforschung hinsichtlich Phasen-, Turn- und Sequenzorganisation sowie Ausdrucksweisen des Recipient Designs sind zentrale Sensibilisierungen für die vorliegende Studie, die erst in Auseinandersetzung mit den vorliegenden Daten relevant wurden und hinsichtlich der Modifikationen bzw. kontextsensitiven Realisierung genutzt wurden.

Festzustellen ist, dass die gesprächs- und konversationsanalytische Erforschung pädagogischer Kontexte vorrangig auf schulische Unterrichtskommunikation und erwachsenenpädagogische Beratungskommunikation bezogen bleibt. Die kommunikativen Strukturen (pädagogischer) Kommunikation in Bildungsveranstaltungen sind bisher nahezu unbeleuchtet geblieben. Auch die Rolle von Erfahrungen in pädagogischen Kontexten werden nicht zum Gegenstand.

4.3 Erfahrung als kommunikatives Konstrukt und Forschungsfragen

Der Umgang mit Erfahrungen in konkreten Interaktionssituationen – hier in Bildungsveranstaltungen – erfordert eine Konkretisierung dessen, was überhaupt mit dem methodischen Instrumentarium beobachtet werden kann und wie es aus der methodologischen Perspektive zum Forschungsgegenstand wird.

Während die Gesprächsforschung sich an ‚Wissen' als Gegenstand der Interaktion sowie Formen der Kommunikation von Wissen abgearbeitet hat (vgl. Bergmann/Quasthoff 2010, Deppermann 2018), sind Erfahrungen wesentlich weniger explizit als Gegenstand der Interaktion beschrieben worden. Wissen wird aus sozialkonstruktivistischer Perspektive in der Gesprächsforschung folgendermaßen verstanden:

> „Wir verstehen damit Wissen als Teilnehmerkonstrukt. Wir betrachten seine Wirksamkeit in der Interaktion zunächst einmal anhand dessen, wie sich Interaktionsteilnehmer an der Relevanz von Wissensbeständen in ihrem Handeln erkennbar orientieren. Wissen in diesem Sinne ist eine Ressource der Interaktionsorganisation" (Deppermann 2018: 107).

Im Anschluss an diese Position werden auch Erfahrungen in meiner Studie als kommunikativ hervorgebrachte Konstrukte untersucht und gefragt, wie Erfahrungen zur Darstellung gebracht und wie diese als Ressource in Bildungsveranstaltungen genutzt werden.

Interessant ist, dass nicht nur im pädagogischen Diskurs, sondern auch in der Gesprächs- und Konversationsanalyse Erfahrungen in den Kontext der Relationierung mit Wissen gestellt werden. Erfahrungen werden vor dem Horizont der Untersuchung von Narrationen und Erzählungen *als eine Form*

der Wissensvermittlung thematisiert und beinhalten somit epistemische Zuschreibungen:

> „Erzählungen sind damit zentrale Konstituenten des alltagsweltlichen Erfahrungswissens und seiner Sozialisierung in Vergemeinschaftungsprozessen, in denen mit der Wissenskonstitution zugleich Identitätszuschreibungen, Bewertungen und Normorientierungen ausgehandelt werden“ (Deppermann 2018: 111).

In Studien der Arzt-Patient-Kommunikation zu Veranschaulichungsverfahren wird deutlich, wie die Beteiligten u.a. Erzählungen und Beispiele nutzen, um Erfahrungen mit der Krankheit zu artikulieren, Betroffenheit einerseits und bestimmte Verhaltensweisen andererseits zu vermitteln. Dies trägt dazu bei, wechselseitig krankheitsbezogenes Wissen zu konstituieren (vgl. Brünner/Gühlich 2002). Die Studie von Hitzler (2022) zeigt, wie Teilnehmende im Kontext von Selbsthilfegruppen mit dem Format der Erzählung „aus Einzelerlebnissen kondensierte Erfahrung“ (Hitzler 2022: 292) zur Darstellung bringen und wie diese zu einer gemeinsamen Wissenskonstitution im Umgang mit Sucht genutzt werden. Auch die von Maier-Gutheil (2009) untersuchten Beratungsinteraktionen sind geprägt von Beispielen und Erfahrungsdarstellungen, die sowohl von BeraterInnen zur Veranschaulichung ihres Wissens aus der Beratungspraxis eingesetzt werden als auch Beratenden die Möglichkeit eröffnen, ihr Existenzgründungsprojekt zu konkretisieren. Erzählungen können dabei vielfältige Formen annehmen (autobiographische Erzählungen, iterative Erzählungen sowie small stories[35]) und verschiedene Funktionen erfüllen (vgl. Schwittalla 1991; Bamberg/Georgakopoulou 2008; Deppermann 2018). Sie erscheinen kontextgebunden als auf Rezipienten zugeschnittene Darstellungen von Erfahrungen:

> “Telling someone our experiences is not just emptying out the contents of our head but organizing a tale told a proper recipient by an autorizied teller. In this sence, experience are ‘carefully’ regulated sorts of things” (Silverman 1998: 13).

35 Mit dem Konzept der ‚small stories‘ von Bamberg und Georgakapoulou (2008) wird ein weiter Erzählbegriff verwendet, sodass sich auch wiederkehrende oder sogar kontrafaktische Situationsbeschreibungen als ‚small stories‘ beschreiben lassen: „small stories as an umbrella term that caputres a gamut of underrepresented narrative activities, such as telling of ongoing events, future or hypothetical events” (Bamberg/Georgakapoulou 2008: 381). Die AutorInnen untersuchen diese hinsichtlich der damit vollzogenen Positionierungen und Identitätskonstruktionen. Erfahrungsdarstellungen lassen sich also ebenfalls als ‚small stories‘ verstehen und in analytischer Trennung des erzählten Geschehens und Erzählgeschehens daraufhin befragen, wie die ProtagonistInnen im erzählten Geschehen vorkommen, wie das Erzählgeschehen hervorgebracht wird und „welche Selbstverhältnisse und Positionierungen im untersuchten Erzählgeschehen zur Darstellung kommen“ (vgl. Dinkelaker/Wyßuwa 2020: 44). Diese methodologische Heuristik ist im Zuge von Sequenzanalysen meiner Studie punktuell genutzt wurden.

Interessant erscheint diesbezüglich nicht nur der AdressatInnenzuschnitt, sondern auch, wie der Umgang mit Erfahrungen in verschiedenen Settings je unterschiedliche Gestalt annimmt, also wie Darstellungsformen und Funktionen kontextsensitiv bedeutsam werden und spezifische Ressourcen darstellen.

Erfahrungen als kommunikatives Konstrukt zu untersuchen, lässt sich anhand folgender konversationsanalytisch bedeutsamer Aspekte – der Sprachlichkeit und der lokalen Produktion und Kontextsensitivität und der epistemischen Verwendungsweise – in spezifische Forschungsfragen überführen:

(1) *Sprachlichkeit:* Untersucht werden können im Rahmen der Konversationsanalyse diejenigen Erfahrungen, die sprachlich aufgerufen und dargestellt werden. Während in der qualitativen Forschung Erfahrungen über spezifische Interviewverfahren (z.B. narrativen Interviews oder Gruppendiskussionen) zum Gegenstand werden und entweder biographische Erfahrungsaufschichtungen oder konjunktive Erfahrungsräume rekonstruiert werden, fokussiert meine Studie die sozialen Praktiken und interaktive Ordnungsbildungsprozesse, die sich mit der sprachlichen Darstellung von Erfahrung verbinden. Dennoch werden subjektive und kollektive Bedeutsamkeiten zugänglich: Indem AkteurInnen in natürlichen Interaktionssituationen Erfahrungen zum Ausdruck bringen, ist sowohl der Zugriff auf persönliche und subjektive Sinnsetzungen möglich als auch deren interaktive Bedeutung und soziale Praxis rekonstruierbar. Daher stellt sich die Frage nach den *Formen der Erfahrungsthematisierung:* Wie d.h. mit welchen Praktiken werden Erfahrungen sprachlich verfasst, also kommunikativ hervorgebracht und dargestellt? (siehe Kapitel 5).

(2) *Lokale Produktion und Kontextsensitivität:* Dabei gilt es zu untersuchen, in welchen Interaktionskontexten Erfahrungen thematisiert werden, wie diese in verschiedenen Interaktionsformaten vorkommen und welche kommunikativen Konsequenzen sich daraus ergeben. Hier interessieren die je rahmenden Kontextualisierungshinweise und Verwendungsweisen. Wie werden Erfahrungen und zu welchem Zweck innerhalb der Bildungsveranstaltungen aufgerufen, dargestellt und als Ressource behandelt? Gibt es spezifische Positionen im Lehr-Lern-Gespräch, in denen Erfahrungen Teil des Gespräches werden können? (siehe Kapitel 6)

(3) *Epistemische Verwendungsweisen*: Die konversationsanalytische Forschung zeigt unterschiedliche epistemische Bedeutsamkeit von Erfahrungen und deren spezifischen Darstellungsformaten in unterschiedlichen Kontexten sowie deren Relevanz für die Adressierung und Positionierung in Gesprächen. Hier gilt es zu untersuchen, welcher epistemische Wert den Erfahrungen zugeschrieben wird, wie diese von

den Beteiligten verwendet werden, um sich oder andere als (Nicht-)Wissende zu positionieren und wie Erfahrungsthematisierungen innerhalb einer Bildungsveranstaltung mit z.B. fachlichen Wissen relationiert werden (siehe Kapitel 7).

Erfahrungen in der vorliegenden Untersuchung werden *als sozial verhandelte, kommunikative Konstrukte in den Blick genommen, deren intersubjektive Relevanz kommunikativ ausgehandelt und dargestellt wird*. Dabei entsteht die Schnittstelle zwischen der Schilderung individueller Erfahrung und intersubjektiver Relevanzetablierung. Das bedeutet, Erfahrungen werden zum einen in ihrer individuellen Darstellung sowie zum anderen als etwas intersubjektiv Kommuniziertes und Hergestelltes untersucht. Es gilt, Erfahrungen in ihrer kommunikativen Einbettung und Verfasstheit auf ihre Bedeutsamkeit in ihrem je spezifischen interaktiven Kontext einer Bildungsveranstaltung zu betrachten. Das Erkenntnisinteresse richtet sich keineswegs nur auf die Handlungen der DozentInnen. Welche Relevanzen sich mit der Thematisierung von Erfahrung im Kontext der Bildungsveranstaltung verbinden, wird wechselseitig bestimmt. Sowohl Lehrende als auch Teilnehmende kommunizieren mit in welchem Rahmen und in welcher Bedeutung die Erfahrung verhandelt wird.

In konversationsanalytischer Tradition gilt es, Erfahrungsthematisierungen in ihrer sequenziellen Struktur und hinsichtlich der Funktion für die verschiedenen Ebenen der Herstellung sozialer Wirklichkeit in Bildungsveranstaltungen zu befragen. Es geht somit um die Deskription von Formen der Erfahrungsthematisierungen, der Rekonstruktion der zugrundeliegenden Interaktionsaufgaben sowie der Explikation der (pädagogischen) Bedeutsamkeit.

4.4 Konsequenzen und Umsetzung der ‚Analytischen Mentalität' im Forschungsprozess

Aus dem ethnomethodologischen Erbe und dem rekonstruktiven Anspruch begründen sich Prämissen für das methodische Vorgehen der Konversationsanalyse, welches Bergmann (1981: 17) vielmehr als „analytische Mentalität", Sensiblität und detektivistisches Gespür statt als methodisches Regelwerk verstanden wissen will:

> „Das, was seine Kompetenz als Analytiker ausmacht, ist freilich nicht die perfekte Beherrschung vorgegebener Methoden, sondern ein hoher Grad an Sensibilität für Interaktionsvorgänge, ein Beobachtungsvermögen für Details und Strukturzusammenhänge, Gehör und Taubheit für Bedeutungsnuancen und Ausdauer bei der detektivistischen Verfolgung der Spuren eines interaktiven Objekts." (Bergmann 1981: 17)

Die betrifft die Zirkularität des gesamten Forschungsprozesses sowie die Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse. Die ‚Analytische Mentalität' der Konversationsanalyse ist anschlussfähig an das Verfahren der Grounded Theory. Statt mit materialexternen Kategorien oder Theorien an das Datenmaterial heranzutreten, werden Hypothesen erst in einem Wechselspiel zwischen Datenaufnahme, Datenanalyse und Theoriebildung entwickelt und anschließend an Datenkollektionen rückgeprüft (vgl. Strübing 2008). Dem entspricht das zirkuläre Vorgehen in meinem Projekt: Die Daten wurden in drei Erhebungswellen in einem interaktiven Prozess zwischen Erhebung, Auswertung und Präzisierung des Forschungsgegenstandes erhoben und mehrfach neu geordnet. So können fallspezifische Befunde und Zusammenhänge in einen minimalen und maximalen Fallvergleich überführt werden. Zunächst werde ich die Schritte der Datenerhebung, Datenaufbereitung und -Datenauswertung vorstellen (4.4.1), dann den Datenkorpus beschreiben und erste Feldbeschreibungen vornehmen (4.4.2) und anschließend das theoretische Sampling erläutern (4.4.3).

4.4.1 Schritte der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die Studie basiert auf der audiografischen Aufzeichnung und teilnehmenden Beobachtung von acht Bildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte, die im Anschluss transkribiert und in einem stetigen Wechsel zwischen Global- und Feinanalyse einzelner Veranstaltungen sowie Kontrastanalyse von Veranstaltungen, Interaktionsformaten und Erfahrungsthematisierungen ausgewertet wurden.

4.4.1.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Das Interesse an der Rekonstruktion der Geordnetheit von Interaktionen führt in die Notwendigkeit, *authentische d.h. nicht zu Forschungszwecken initiierte Gespräche* als Untersuchungsgrundlage zu nutzen, die sich auch ohne Zutun des Forschers ereignen (würden). Damit grenzt sich die Konversationsanalyse von experimentellen Designs und laborähnlichen Situationen ab. Essenziell für die Analyse des Vollzugs von Handlungen und wechselseitigen Interpretationsleistungen der Beteiligten aus der Teilnehmendenperspektive ist die *registrierende Konservierung der Gespräche in Form von Tonaufnahmen* (vgl. Bergmann 1985): „Feldnotizen [...] beschreiben die Handlung so, wie der *Forscher* sie gesehen und interpretiert hat. Die Perspektive der *Teilnehmer* ist anhand solcher Aufzeichnungen nicht zu rekonstruieren" (Gülich/Mondada 2008: 27). Feldforschung ist insofern für konversationsanalytische Studien dennoch unterstützend bedeutsam, als dass sie eine Annäherung an den zu untersuchenden natürlichen Kontext darstellt: „Sie erschließt einen Zugang zu

der Situation, in der sich die Interaktion abspielt und vermittelt ein erstes situiertes Verständnis dieses Feldes“ (ebd.: 28). Folglich wurde der Feldzugang sowie erste Feldeindrücke z.B. der räumlichen Gegebenheiten in Feldnotizen dokumentiert und die Bildungsveranstaltungen audiografisch aufgezeichnet und im Zuge der Datenaufbereitung detailgetreu transkribiert. Das sprachliche Material sollte dabei also nicht bereinigt oder inhaltlich paraphrasiert werden. Dennoch sind verschiedene Transkiptionssysteme und Trankriptionsweisen möglich, die in unterschiedlicher Ausführlichkeit parasprachliche Aspekte (Betonungen, Lautstärke und Lautstärke-veränderungen) berücksichtigen. Somit wird bereits das Transkribieren als eine analytische Praxis verstanden, indem über die zu berücksichtigten Phänomene entschieden und das Gesprochene bereits in Intonationsphrasen segmentiert wird. In der deutschen Gesprächsforschung hat sich insbesondere die Nutzung des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT 2) von Selting et al. (2009) durchgesetzt, mit dem ein dreistufiger Transkriptions-prozess (Minimaltranskript, Basistranskript und Feintranskript) entwickelt wurde. Es werden verschiedene Stufen der Detaillierung in Berücksichtigung der untersuchten Phänomene möglich.

Erhoben wurden in dieser Studie *Tonaufnahmen* von acht Veranstaltungen pädagogischer Fortbildungsveranstaltungen (eine Übersicht siehe 4.4.2). Der Aufnahme voraus ging eine *schriftliche Kontaktaufnahme*, *ein mündliches Vorgespräch* mit den Lehrenden sowie eine *schriftliche Information* mit Bitte um Aufnahmeerlaubnis an die Teilnehmenden. Die Bereitschaft zur Aufnahme wurde zudem direkt vor der Veranstaltung bei allen Beteiligten noch einmal mündlich erfragt.

Die Veranstaltungen wurden mit zwei bis drei digitalen Audio-aufnahmegeräten aufgezeichnet und teilnehmend beobachtend begleitet. So konnten nonverbale Handlungen (wie z.B. Bewegungen, Handzeichen, Zeigegesten, Anschriften) notiert und während der nachträglichen Transkription eingearbeitet werden. Zudem war es so möglich, die Äußerungen den jeweiligen Teilnehmenden zuzuordnen, da Sprecherwechsel unter Bezugnahme der vergebenen Sprechersiglen (Dw/Dm für DozentInnen und TNw/TNm für TeilnehmerInnen) im Verlauf der Veranstaltung dokumentiert werden konnten. Im Zuge der *teilnehmenden Beobachtung* wurden Skizzen der Räumlichkeiten, der Sitzverteilung der Teilnehmenden und zum Teil Fotos von den Räumlichkeiten sowie der im Verlauf entstandenen Visualisierungen dokumentiert. In den meisten Fällen wurden mir auch die PowerPoint-Präsentationen bzw. Handouts von den Lehrenden zur Verfügung gestellt. Unmittelbar im Anschluss an die Vorgespräche und Datenaufnahmen habe ich *Memos* angefertigt, in denen ich in Form einer ethnografisch orientierten Kurzbeschreibung, Verläufe und Besonderheiten der Gespräche notierte.

Im Zuge der Datenaufbereitung fertigte ich für jede Veranstaltung ein *Gesprächsinventar* (vgl. Deppermann 2008a) an, in dem Aufnahmebezeichnungen, Ort, Datum, Zeit der Veranstaltung, Aufnahmedauer, Aufnahmeart, Anzahl der Aufnahmegeräte und Anzahl der Teilaufnahmen notiert wurden. Ferner wurde festgehalten, welche aufnahmeergänzenden Unterlagen erhoben wurden.

Für die Transkription nutze ich das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT 2) von Selting et al. (2009). Die ersten Datenaufnahmen wurden vollständig in Form von Minimaltranskripten für die gesamte Veranstaltung angefertigt, die im Zuge von detaillierten Analysen teilweise in Basistranskripte überarbeitet wurden. Berücksichtigt wurden insbesondere Aspekte wie Intonationsphrasen, Redeüberschneidungen, Pausen, Lautstärke (zu den Transkriptionskonventionen siehe Anhang). Im Zuge der Transkription wurden Personen-, Firmen-, Ortsangaben und andere Sachverhalte, die Rückschluss auf die Identität der Person schließen lassen, anonymisiert.

Während in der ersten und zweiten Datenerhebungsphase die Bildungsveranstaltungen von der Begrüßung bis zur Verabschiedung (mit Ausnahme der Gruppenarbeiten) transkribiert wurden, um die gesamte Interaktionsgeschichte der Gespräche nachvollziehen zu können, wurde in der dritten Erhebungsphase aus forschungspragmatischen Gründen, aber auch aus Gründen der Fokussierung auf bestimmte Phänomene einzelne Abschnitte und Sequenzen selektiv transkribiert.

4.4.1.2 Datenanalyse

Bergmann (1981) und Deppermann (2008a) entwerfen den konversationsanalytischen Analyseprozess in drei Schritten: In einem ersten Schritt zielt die Analyse im Sinne einer *Globalanalyse* auf die Entdeckung von Regelmäßigkeiten und Abweichungen, um die spezifische Ordnung und Struktur zu beschreiben. In einem zweiten Schritt dient die *Sequenzanalyse* der Rekonstruktion der Funktionen der Regelmäßigkeiten. Dieser Schritt ist geprägt von der Frage, für welches strukturelle Problem[36] diese spezifische Ordnung eine Lösung darstellt. Ein dritter Schritt vollzieht sich als *Kontrastanalyse* und dient der Beschreibung des methodischen Apparats. Es geht in diesem Schritt darum, die Methoden zu beschreiben, die genutzt werden, um die Probleme als unproblematisch behandeln zu können.

Während das klassische Forschungsgebiet der Konversationsanalyse einzelne, kleinflächige Gesprächspraktiken (wie Sprecherwechsel, Korrekturen, Lachen) zum Gegenstand machten, lässt sich die vorliegende

36 Andere sprachliche Bezeichnungen sind ‚Interaktionsaufgaben' oder ‚Kernprobleme'.

Studie in den Untersuchungsbereich der institutionellen Kommunikation einordnen:

> „Die Untersuchung richtet sich zumeist auf diejenigen Gesprächspraktiken und Kommunikationsereignisse, die für den Vollzug typischer institutioneller Aufgaben konstitutiv sind [...]. Neben mikroskopischen Phänomenen sind hier insbesondere auch makroskopische Gliederungen des Interaktionsverlaufs, Vernetzungen zwischen verschiedenen (Kommunikations-)Ereignissen in der Institution und Fragen nach der Ausübung und Herstellung von Macht, Wissen und institutionellen Identitäten von Interesse“ (Deppermann 2008a: 16).

Damit einher geht eine Komplexität der Daten, die einen fortwährenden Wechsel der Betrachtung von Mikro- und Makrophänomenen erfordert. Der Prozess der Datenanalyse der vorliegenden Studie ist somit geprägt von einem stetigen Wechsel von *Globalanalyse* und *Sequenzanalyse* der jeweiligen Einzelfälle (Bildungsveranstaltungen) und einer form- und funktionsbezogenen *Sequenz- und Kontrastanalyse* der phänomenbezogen gebildeten Kollektionen. Im Verlauf meiner Studie ergab sich mehrfach die Anforderung, Kollektionen zu bilden, die Mikro- und Makrophänomene ordneten. Regelrecht detektivistisch – wie es Bergmann (1981) bezeichnet – folgte ich den Spuren durch das Material: So dienten zunächst Vorstellungsrunden einen fallübergreifenden Vergleichshorizont, der zur Entdeckung von Adressierungsverfahren führte. Diese wiederrum beschränken sich nicht auf einzelne Phasen, sondern bildeten eine eigene Kollektion. Weitere Kollektionen wurden anhand von Erfahrungsthematisierungen und Interaktionsformaten im Zuge der Entwicklung von phänomenbezogenen Forschungsfragen gebildet.

Zunächst wurden im Zuge der *Globalanalyse* die einzelnen Bildungsveranstaltungen in ihrer jeweiligen Ablaufstruktur und als je spezifische interaktionale Architecturen‘ (vgl. Seedhouse 2004) untersucht und segmentiert.

> „Die Segmentierung stellt sich oft als schwierig heraus; [...] Die Aufgabe besteht darin, die einzelnen Webmuster der Handlungsgestalt und andererseits die Dynamik des Handlungsprozesses in seiner Gesamtheit zu identifizieren“ (Nittel 1998: 33).

Das Geschehen in Bildungsveranstaltungen erscheint als „Aneinanderreihung von Zeiträumen, in denen sich Lehrpersonen und Lernende fortgesetzt mit etwas Bestimmtem in bestimmter Weise beschäftigen“ (Kade et al. 2014: 39). Zwischen Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung lassen sich unterschiedliche Kombinationen von Phasen rekonstruieren, die durch rahmenstiftende Äußerungen der Lehrenden eingeleitet und abgeschlossen werden. In Anlehnung an Becker-Mrozek/Vogt (2001) und ihren Phasen- sowie Phasierungsbegriff (siehe 4.2.3.1) wurde das Geschehen anhand thematischer und kommunikativer Aspekte – worüber gesprochen wird und

wie Redebeiträge verteilt sind – segmentiert und in eine tabellarische Übersicht gebracht.

Die Phasenrekonstruktion ermöglichte in einem ersten Analyseschritt eine Übersicht über das Datenmaterial bezüglich der analytischen Betrachtungsebenen Gesprächsorganisation, Handlungskonstitution und Themenentfaltung. Die Rekonstruktion der Phasenstruktur diente dabei einerseits als Stütze für daran anschließende Sequenzanalysen. So konnte der für einzelne Sequenzen relevante und gemeinsam ausgehandelte Kontext (z.B. eine Aufgabenstellung) bei der Analyse berücksichtigt werden. Andererseits ermöglicht die Globalanalyse einen ersten Zugang zu interessanten Phänomenen. In der Entdeckung von Regelmäßigkeiten und Abweichungen ergaben sich erste Befunde, Phänomene und Sequenzen als Ausgangspunkte für die Modifizierung der Forschungsfragen und darauf bezogene Sequenzanalysen und Abstraktionen:

So waren wiederkehrend bestimmte Formen der Interaktion zu beobachten: Vorstellungsrunden und Erwartungsabfragen, Lehrendenvorträge und I-R-F-strukturierte Gespräche sind konstitutiv für die untersuchten Bildungsveranstaltungen. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass sich die angekündigte kommunikative Ordnung einer Phase durchaus im Phasenverlauf veränderte. Diese Beobachtungen führten zu einer Loslösung vom Phasenbegriff von Becker-Mrotzek/Vogt und zur systematischen Analyse wiederkehrender *Interaktionsformate und deren Realisierungsmuster* (siehe Kapitel 6).

Erkennbar wurde auch, dass in den Bildungsveranstaltungen einerseits unterrichtstypische Muster vorzufinden sind, wie sie in Studien der Unterrichtskommunikation rekonstruiert werden konnten, und andererseits vielfältige Modifikationen dieser Muster sichtbar werden (vgl. Wyßuwa/Beier 2013). Entscheidend für die Ausrichtung der Studie war der Befund, dass in allen Veranstaltungen über Erfahrungen gesprochen wird. Dabei ließen sich erste Ähnlichkeiten und Differenzen in Inhalt, Form, Positionierung und epistemischer Verwendungsweise der Erfahrungsthematisierungen feststellen (siehe Kapitel 5 und Kapitel 7).

Der Blick auf die kommunikativen Strukturen und deren Modifikation im Verlauf sowie die Varianten der Thematisierung von Erfahrungen deutete bereits nach der Globalanalyse darauf hin, dass die Bezugnahme auf Erfahrungen mit spezifischen Adressierungsformen, kommunikativen Mustern und kommunikativen Konsequenzen verbunden ist (siehe Kapitel 6 und Kapitel 7).

Ausgehend von der Globalanalyse wurden *Sequenzanalyen* im Horizont von *Einzelfallbezug, Korpusbezug und Kontrastierung* durchgeführt, die in einem stetigen Wechsel vollzogen wurden und entweder stärker die

Interaktionsgeschichte einzelner Veranstaltungen oder die phänomenbezogenen Sequenzen der Darstellung und Verhandlung von Erfahrung und Wissen berücksichtigten.

Zunächst wurden je Bildungsveranstaltung der ersten und zweiten Erhebungsphase intensive *Einzelfallanalysen* als eine Art Fallporträt angefertigt. In Anlehnung an das Verfahren von Maier-Gutheil (2009) zu Beratungsgesprächen sollten diese Fallporträts eine Kombination von ‚Struktureller Beschreibung' und ‚Analytischer Abstraktion' darstellen. Die Konversationsanalyse arbeitet typischerweise weniger mit Eckfällen, sondern stellt vielmehr regelhafte sequenzielle Organisation den abweichenden Fälle gegenüber. Aufgrund der Komplexität und des Umfangs der Daten sowie fallübergreifenden und falldifferenzierenden Befunden wurde die Arbeit an den Fallporträts zugunsten einer phänomenbezogenen Kontrastierung einzelner Interaktionsformate und Sequenzen unterbrochen und erst zu einem späteren Zeitpunkt als spezifische Fallbeschreibungen des Umganges mit Erfahrungen wieder aufgenommen (siehe Kapitel 7).

Im Zuge dieser Einzelfallanalysen wurden intensive *Sequenzanalysen* einzelner ausgewählter Stellen vorgenommen und schrittweise in eine *Korpusanalyse* überführt: Vorstellungsrunden, Diskussionen und Vorträge sowie Sequenzen, in denen Erfahrung zur Darstellung gebracht wurden, sind zunächst einzelfallbezogen sequenzanalytisch untersucht wurden, um anschließend zu fragen, wie diese im Korpus wiederholt oder in Variation vorkommen, um eine einzelfallübergreifende form- und funktionsbezogene Analyse durchzuführen. Die zu Beginn des Kapitels angekündigten Schritte des klassischen Vorgehens der Konversationsanalyse wurden so wiederholt auf unterschiedliche Kollektionen (Adressierungsverfahren, Erfahrungsthematisierungen, Interaktionsformate, Relationierungs-Archtiketuren) angewendet.

Im fortgeschrittenen Verlauf der Studie spielte immer stärker die Kontrastierung des Datenmaterials vor dem Hintergrund des Phänomenbezugs – dem Umgang mit Erfahrungen – und in Hinblick auf theoretische Erträge eine hervorgehobene Rolle. Die *Kontrastanalyse* wurde als mehrstufiges Verfahren vollzogen. So konnten die phänomenbezogenen Formen der Thematisierung von Erfahrungen (siehe Kapitel 5), sequenzielle Verläufe von Interaktionsformaten (siehe Kapitel 6) sowie Bildungsveranstaltungen als Variationen er epistemischen Bedeutsamkeit von Erfahrungen und deren Relationierung kontrastiert werden (siehe Kapitel 7).

4.4.2 Datenkorpus und erste Feldbeschreibungen

Der dieser Studie zugrundeliegende Korpus umfasst ca. 40 Stunden Audiomaterial aus acht Tages- und Halbtagesveranstaltungen für Pädagog-

Innen, d.h. (angehende) LehrerInnen, SozialpädagogInnen, (Hort-) ErzieherInnen und Tagespflegepersonen. Dabei handelt es sich einerseits um Veranstaltungen, die über politische Vereine mit freiberuflich tätigen TrainerInnen organisiert wurden und andererseits um Veranstaltungen aus zwei (früh)pädagogischen Bildungseinrichtungen. Beteiligt waren insgesamt sechs verschiedene Lehrende (davon fünf weibliche und ein männlicher). Die Daten wurden in drei Erhebungsphasen zwischen 2010 und 2013 in Ostdeutschland erhoben.

4.4.2.1 Übersicht über den Korpus und Veranstaltungträger (anonymisiert), eigene Darstellung.

Abbildung 2: Übersicht Datenkorpus, eigene Darstellung.

Erhebungskürzel	Themenbezogener Kurztitel der Veranstaltung	Form	Zielgruppe	Lehrende
Verein politischer Bildung A ***Demokratie stärken e.V.***				
DE 1	Beteiligung	Tagesveranstaltung	LehrerInnen, Lehramtsstudierende, SozialpädagogInnen	Sandra Luthering, Nico Niedel
Bildungseinrichtung A ***Akademie für zugeneigte Pädagogik***				
DE 2.1	Konflikte Kita	Halbtagesveranstaltung	ErzieherInnen, Tagespflegepersonen	Ariane Roth
DE 2.2	SpringerIn Kita	Halbtagesveranstaltung	ErzieherInnen, Tagespflegepersonen	Ariane Roth
DE 2.3	Offene Arbeit Kita	Tagesveranstaltung	ErzieherInnen Tagespflegepersonen	Ariane Roth
DE 2.4	Übergangsgestaltung Kita-Schule	Tagesveranstaltung	ErzieherInnen, Tagespflegepersonen	Irina Kruse
Bildungseinrichtung B ***Josephine Hermann. Erziehungspartnerschaft und Aggressionsprävention***				
DE 3.1	Hochbegabung	Tages-veranstaltung	ErzieherInnen, LehrerInnen, Eltern	Josephine Herrmann
DE 3.2	Elterngespräche	Tages-veranstaltung	ErzieherInnen, LehrerInnen, Studierende	Josephine Hermann
Verein politischer Bildung B ***Die Landesvereinigung Demokratie und Bildung e.V.***				
DE 3.3	Demokratische Konfliktlösung	Zwei-Tages-Veranstaltung	Lehramtsstudierende	Sandra Luthering, Conny Wilde

Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Veranstaltungstitel, -formen und -kontexte sowie die Zuordnung von Lehrenden. Die Namen der Einrichtungen, Vereine und DozentInnen wurden dabei so anonymisiert, dass dennoch Selbstpositionierungen der AkteurInnen bzw. Institutionen deutlich werden.

Verein politischer Bildung A: Demokratie stärken e.V.

Die erste begleitete und aufgezeichnete Fortbildungsveranstaltung war ein als Praxistraining angekündigtes Tagesseminar für LehrerInnen, SozialpädagogInnen und Lehramtsstudierende. Maßgeblich wurde es durch den Verein „Demokratie stärken“ organisiert und finanziert. Der Verein ist bundesweit tätig und versteht sich als Interessenvertretung für Jugendverbände und als politische Bildung. Er engagiert sich für die Förderung einer demokratischen Kultur und Jugendbeteiligung sowie gegen Rassismus und Diskriminierung. Zentral sind dabei einerseits Projekte an Schulen, in Ausbildungseinrichtungen und Sportvereinen. Ferner bilden TeamerInnen-ausbildungen für junge Erwachsene sowie Fort- und Weiterbildungen für PädagogInnen und MultiplikatorInnen einen Schwerpunkt. Durchgeführt werden diese von freien TrainerInnen. An der Organisation der aufgezeichneten Fortbildung waren ferner eine politische Stiftung sowie ein universitäres Zentrum für Lehrerbildung beteiligt. Auf der Homepage des Vereins finden sich Darstellungen der Geschichte, der Struktur, der Ziele sowie der Schwerpunkte des Vereins. Die Form der Bildungsarbeit geht vorrangig aus konkreten Veranstaltungsankündigungen hervor. (Zur Analyse der Ankündigung der aufgezeichneten Bildungsveranstaltung sei auf Kapitel 7.3.1 verwiesen).

Die Fortbildung fand in den Räumlichkeiten des Vereins statt. Neben Büroräumen und einem Eingangsbereich verfügen diese über einen Veranstaltungsraum, der mit einzelnen Tischgruppen und mit loser Bestuhlung eingerichtet wurde. Auch Moderationswände sowie Flipchart waren vorhanden und wurden genutzt.

Verein politischer Bildung B: Die Landesvereinigung Demokratie und Bildung e.V.

Die letzte Datenaufnahme im Sample kam erneut in Kooperation mit der Dozentin Sandra Luthering und einem Verein politischer Bildungsarbeit zustande (siehe Kapitel 4.4.3). Das Angebot wurde gemeinsam von einer Universität sowie der Landesvereinigung Demokratie und Bildung e.V. organisiert und richtete sich an Lehramtsstudierende. Ähnlich wie der Verein Demokratie stärken e.V. engagiert sich die Landesvereinigung Demokratie und Bildung e.V. für die Förderung demokratischer Einstellungen und Strukturen und eine kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Ungleichheit und Diskriminierung. Der Verein operiert auf Landesebene und adressiert vorrangig (junge) Erwachsene sowie pädagogische Fachkräfte. In der Selbstbeschreibung rechnet er sich der politisch-kulturellen Erwachsenen-bildung zu und benennt die Themen der Bildungsarbeit, die sich an pädagogische Berufsgruppen wie ErzieherInnen, LehrerInnen, SozialpädagogInnen sowie Studierende der Lehrämter und Sozialer Arbeit

richten. Es tauchen also sowohl Inhalte als Themen als auch Erfahrungsbezüge auf. Einerseits werden in der Ankündigung der Fortbildungsangebote das Anknüpfen an Erfahrungen und den Berufsalltag hervorgehoben. Andererseits wird in den abrufbaren Grundsätzen auf theoretische Grundlagen (Rassismuskritik, macht- und herrschaftskritische Perspektiven) sowie auf ein Demokratie-Trainingsprogramm (Betzavta) Bezug genommen. Auf der Homepage findet somit eine sowohl methodisch-didaktische sowie theoretische Verortung der Bildungsarbeit statt. Die Bildungsveranstaltung wurde in den Räumlichkeiten des Studentenrates einer Universität durchgeführt. Der Seminarraum wurde umgestaltet, indem Tische an die Seite gestellt und ein Stuhlkreis gebildet wurde. Außerdem wurden Flipchart und Moderationswände aufgestellt.

Bildungseinrichtung A: Akademie für zugeneigte Pädagogik

In dieser Bildungseinrichtung wurden zwei Tages- und zwei Halbtagesveranstaltungen zu den Themen Übergangsgestaltung Kita-Schule, Offene Arbeit, Springerin in der Kita sowie Konflikte in der Kita aufgezeichnet. Beteiligt waren zwei DozentInnen, die je einzeln die Kurse anbieten.

Die Einrichtung versteht sich selbst als berufliches Bildungsangebot im Bereich der Frühpädagogik und Heilpädagogik sowie als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis. Dies drückt sich einerseits im Namen der Einrichtung aus: Mit „Akademie“ wird ein Forschungs- und Lehrbezug aufgerufen und mit „Pädagogik“ die sowohl handlungsbezogene als auch wissenschaftsbezogene Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung. Ferner wird sowohl in dem Leitbild des Bildungsinstituts auf der Homepage als auch im Programm ersichtlich, dass die Einrichtung vorrangig Themen des Kita-/Hort- und Tagesbetreuungsalltags anbietet und sich dabei an Hirnforschung und des Konstruktivismus orientiert. Auch im Vorgespräch der Datenaufnahme präsentierte sich die Leiterin als wissenschaftlich interessiert und der Hirnforschung sowie dem Konstruktivismus zugeneigt. Es wird darüber hinaus im Leitbild der Einrichtung damit geworben, dass sich die Referenten ‚wissenschaftlich immer auf neuem Stand‘ halten.

Die Verbindung von Wissenschaft und frühpädagogischen Handlungsfeld drückt sich auch in der räumlichen Gestaltung der Bildungseinrichtung aus: An den Wänden hängen Kinderzeichnungen, wie sie für frühpädagogische Betreuungs- und Bildungseinrichtungen üblich sind. Anders als in Kindertagesstätten, wo Bilder oder Basteleien von Kindern ausgestellt sind, um die gemeinsame tägliche Arbeit von pädagogischem Personal und Kindern gegenüber den Eltern zu repräsentieren, stellen diese hier einen Bezug zum Arbeitskontext der AdressatInnen der Weiterbildungseinrichtung her. In den Gängen und Seminarräumen sind Tische mit Büchern sowie Spiel- und Bastelmaterialien (Montessori- und Fröbelmaterialien, Handpuppen,

Bauklötze usw.) zu finden. Eine kleine Bibliothek mit Fach- und Ratgeberliteratur ergänzt diese handlungsfeldbezogenen, zum Ausprobieren gedachten Materialien. Die Bildungseinrichtung verfügt über mehrere Seminarräume, die mit Beamer und Projektionsfläche, Flipchart sowie Moderationswänden ausgestattet sind, einen Gruppenraum sowie einen Vorraum mit Tischgruppen und Kaffeeküche, der mir als ‚Cafeteria' vorgestellt wird. Dort stehen ganztägig Kaffee, Tee und Wasser für die TeilnehmerInnen kostenfrei zu Verfügung.

Im Leitbild der Einrichtung finden sich Passagen, die explizit das Verständnis von Erwachsenenbildung als Teil des lebenslangen Lernens und als ‚individueller Prozess' anschließt. Mit Bezugnahme auf Erkenntnisse der Hirnforschung werden Prinzipien vorgestellt, die persönliche Interessen und Anknüpfen an bestehendes Wissen als Anspruch der Bildungsarbeit hervorheben. Das gesamte Leitbild ist durchzogen von Überlegungen, die als Teilnehmerorientierung bezeichnet werden können. So wird mehrfach die Berücksichtigung persönlicher Interessen und Wissensbestände hervorgehoben und auch Beratung zur individuellen Zusammenstellung von Bildungsveranstaltungen vor dem Hintergrund von Zertifizierungen angeboten. Gleichzeitig liest sich das Leitbild als Werbedokument. So wird auch vom „Kunden" und was dieser von den Angeboten der Einrichtung erwarten kann, gesprochen. Neben Zertifizierungskursen, Fach- und Praxistagen sowie Inhouse-Schulungen bietet die Einrichtung vorrangig Tages- und Halbtagesseminare an. Diese werden ebenfalls im Leitbild der Einrichtung vorgestellt. Die für diese Studie aufgezeichneten Seminare sind somit vom Selbstanspruch dadurch gekennzeichnet, dass sowohl Fachwissen als auch Erfahrungen in ihnen thematisiert werden.

Bildungseinrichtung B: Josephine Herrmann.

Erziehungspartnerschaft und Aggressionsprävention

In der zweiten Bildungseinrichtung wurden zwei Tagesseminare zu den Themen „Hochbegabung" sowie „Elterngespräche" einer Dozentin aufgezeichnet. Die Einrichtung bietet ein etwas breiteres inhaltliches Angebot als Einrichtung A, mit denen unterschiedliche Adressatengruppen angesprochen werden: *Pädagogische Weiterbildungen* richten sich wie in Einrichtung A an (Hort-)ErzieherInnen und LehrerInnen sowie Studierende. Darüber hinaus werden *Elternkurse* für die Zielgruppe der Eltern mit Kindern bis 10 Jahre angeboten. Im Programm lassen sich auch konkrete Angebote finden, die sowohl Fachkräfte als auch Eltern als gemeinsame Zielgruppe benennen (z.B. der aufgezeichnete Kurs zum Thema Hochbegabung). Einen weiteren Schwerpunkt bilden *IT-Dienstleistungen und IT-Kurse* für pädagogische Einrichtungen, die sich vorrangig an Leitungspersonal richten. Auch Inhouse-Schulungen können gebucht werden. Als neu werden Kurse für

Kinder und Jugendliche beworben, die Themen wie Stressbewältigung oder Ausbildung zum Babysitter ankündigen.

Der Name der Einrichtung rückt bereits zwei Dinge in den Mittelpunkt: Einerseits die *Inhaberin und Dozentin* und anderseits die zentralen Themen der Einrichtung. Diese Relevanzsetzung findet auch im Programmheft ihren Ausdruck. Das Programmheft ist so aufgebaut, dass den einzelnen Kursbeschreibungen die Vorstellung der Gründerin und Referentin der Einrichtung vorausgeht. Diese wird als Sozialpädagogin, zertifizierte Begabungspädagogin sowie als Mutter vorgestellt und als ‚kompetente Ansprechpartnerin' rund um das ‚Thema Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen' ausgewiesen. Neben der Benennung von zentralen Inhalten wird bereits hier angekündigt, dass ‚großer Wert auf einen aktiven Erfahrungsaustausch' gelegt wird. Weiterhin werden Referenzen und Vorstandaktivitäten aufgeführt. In der Bewerbung der Angebote wird ebenfalls das Spannungsfeld von Wissen und Erfahrung sichtbar: Wissen wird als schriftlich fixierte und nachweisbare Inhalte (Inhalte, Kursmappe, Zertifizierung) angekündigt und Erfahrung tritt implizit als ‚Praxisbezug' sowie explizit als Ankündigung von ‚Erfahrungsaustausch' in Erscheinung. Weiterhin wird mit der Gestaltung der Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Getränke) geworben. Das Programmheft lässt sich als Marketinginstrument lesen: Die Teilnehmenden werden als buchende Kunden adressiert und die Einrichtung sowie Referentin präsentiert sich als Dienstleister.

Die Kursangebote werden mit Titel, Kursnummer, Tag und Zeit sowie einem als Fließtext formulierten Ankündigung aufgeführt. Dem folgt eine stichpunktartige Aufzählung von Inhalten sowie die Benennung der Zielgruppe und die Teilnahmegebühr. Den Abschluss des Kursprogramms bilden Teilnahme und Stornierungsbedingungen, ein Anmeldeformular sowie Kontakt- und Anfahrtshinweise.

Die Einrichtung ist kurz vor der Datenaufnahme in neue Räumlichkeiten gezogen. Die Einrichtung verfügt weiterhin über zwei Büroräume und einen Seminarraum mit Platz für 14 TeilnehmerInnen sowie Präsentationsmöglichkeiten in Form von Flipchart, Moderationswand und Projektionsfläche an der Wand. Im Seminarraum sind auch Flyer, Broschüren sowie Bücher und Spiele zu finden.

4.4.2.2 Erste Beobachtungen zur analytischen Differenzierung des Feldes

Die folgenden Ausführungen sind Aufbereitungen der ‚analytical notes' zu verstehen, die im zirkulären Prozess der Datenerhebung und -analyse erste Differenzierungen ermöglichten und im Forschungsprozess Entscheidungen des Samplings angeregt haben. Ich möchte diese entlang der in Kapitel 1 eingeführten Strukturierungsdimensionen darstellen.

Sachliche Dimension: Aufruf von Erfahrungs- und Wissensbezügen

In allen aufgezeichneten Veranstaltungen kommen Erfahrungsbezüge, aber auch Wissenspräsentationen durchgängig vor. Ein Blick auf die Selbstbeschreibungen der Einrichtungen bzw. die Veranstaltungsankündigungen zeigen, dass in allen Settings sowohl Erfahrung unter den Begrifflichkeiten ‚Praxisbezug' und ‚Erfahrungsaustausch' u.ä. als auch Wissen als ‚Fachwissen', ‚Fachinhalte' oder ‚Themen' relevant gemacht werden. Erfahrungs- und Wissensbezüge erscheinen konstitutiv für die Rahmungen der pädagogischen Fortbildungen.

Ferner wurden in allen Veranstaltungen Präsentationsmedien und/oder Materialien verwendet. So gab es Handouts, die vor oder während der Veranstaltung ausgegeben wurden und als schriftliche Fixierungen von Wissen gelten können. Während die Bildungseinrichtungen neben Flipchartpapieren und Moderationswänden auch durchgängig auf PowerPoint Präsentationen zurückgreifen, arbeiteten die Akteure der Veranstaltungen in politischer Trägerschaft ausschließlich mit vorbereiteten und situativ entstehenden, aber teilweise sehr aufwändig gestalteten Visualisierungen an Flipcharts und Moderationswänden. Beide Visualisierungsformen (PowerPoint und Flipchart bzw. Moderationswand) werden nicht ausschließlich für die Präsentation von Wissen genutzt, sondern stellen auch Erfahrungsbezüge her, indem erfahrungs- und handlungsbezogene Fragen aufgeführt und konkrete Situationen, persönliche Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten in den Arbeitsfeldern dargestellt oder im Verlauf notiert werden.

Der Zuschnitt der Studie, die Verfahren der Erfahrungsthematisierung und die Bearbeitung des Spannungsfeldes von Erfahrung und Wissen zu untersuchen, ist in den Daten begründet: Die Thematisierung und Relationierung von Erfahrung und Wissen erscheint als eine interaktiv relevant gesetzte Aufgabe. Dennoch ergeben sich Unterschiede in der Hervorhebung und Reihung von Erfahrung und Wissen. So werden in den Bildungsveranstaltungen der Einrichtungen in den Selbstbeschreibungen durchaus auch stark die Wissensbezüge hervorgehoben und vor dem Erfahrungsaustausch angeführt, während die politischen Trägervereine Praxisorientierung und persönliche Erfahrungsbezüge den Inhalten voranstellen.

Räumliche Dimension: Die Ermöglichung von Erfahrungsaustausch durch multizentrische Raumgestaltung

Auch in der räumlichen Gestaltung, nämlich der Nutzung multizentrischer Arrangements drückt sich die Erwartung aus, dass es in den untersuchten

Veranstaltungen nicht ausschließlich um die Präsentation von Wissen, sondern auch um den Austausch von Erfahrungen gehen könnte (vgl. Herrle 2014).

In der räumlichen Ausgestaltung unterscheiden sich die Bildungsveranstaltungen in pädagogischen Einrichtungen von den Bildungsveranstaltungen politischer Trägervereine in *zweifacher* Weise: Zum einen können die Bildungseinrichtungen auf eigene Räumlichkeiten zurückgreifen und diese entsprechend ausgestalten, während die Trägervereine Räume von Kooperationspartnern nutzen und für ihre Zwecke umarrangieren. Während also die Raumgestaltung der Trägervereine auf das Arrangement von Mobiliar und Moderationswänden beschränkt und überflüssiges Mobiliar beiseitegestellt wird (Abbildung 4) sind die Räume der Bildungseinrichtungen gekennzeichnet durch Pflanzen, Aushänge bzw. Bilder und Regale mit zusätzlichem Material (siehe Abbildung 3). Besonders die Aushänge und Materialien stellen eine Möglichkeit dar, Erfahrungsbezüge zu unterstreichen.

Abbildung 3: DE 2.3 – Bildungseinrichtung A, großer Kursraum mit Tischkreis, eigenes Foto.

Abbildung 4: DE 3.3 - Politischer Verein B, Kursraum mit Stuhlkreis, eigenes Foto.

Zum anderen unterscheiden sich die Bildungsveranstaltungen in der spezifischen Ausgestaltung eines gemeinsamen Grundmusters der pädagogischen Raumgestaltung (vgl. Herrle 2014). In allen erhobenen Weiterbildungsveranstaltungen zeichneten sich die Raumarrangements durch *multizentrische Raumgestaltungen* aus:

> „Kennzeichnend für multizentrische Räume ist, dass die in ihr zu findenden Positionierungsmöglichkeiten die Aufmerksamkeit anwesender Akteure nicht bereits von vornhinein auf nur einen Raumbereich konzentrieren, sondern auf unterschiedliche Orte im Raum verteilen“ (Herrle 2014: 82).

In Bildungseinrichtungen sind diese durchweg mit geschlossenen *Tischkreisen* ausgestattet. In den Räumen, die die politischen Trägervereine für ihre Zwecke einrichten, sind durchweg *Stuhlkreise* zu finden. Während erstere mit den Tischen, auf denen Kursmappen und Schreibutensilien ausliegen, eine Verschriftlichungspraktik nahelegen, fokussieren die Stuhlkreise den

kommunikativen Austausch und Bewegungsmöglichkeiten im entstehenden freien Innenraum.

Multizentrische Räume werden als Formen gesehen, die sowohl Wissens- als auch Erfahrungsbezüge nahelegen und insbesondere Unterrichtsgespräche und Übungen erwartbar machen.

> „Da die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht auf einen Raumbereich präjustiert ist, wird der Lehrperson hier nicht die Rolle eines kontinuierlich mit Aufmerksamkeit versorgten Zeigenden, sondern die *Rolle eines temporär Zeigenden und Wahrnehmungs- bzw. Erfahrungsprozesse Delegierenden oder Begleitenden* zugewiesen. Während in konzentrischen Räumen durch die strikt komplementäre Aufmerksamkeitsverteilung eine dichotome Lokalisierbarkeit von Wissen und Nicht-Wissen erwartbar ist, befördern multizentrische Räume eine *Erweiterung dichotomisierender Wissens- und Kompetenzzuschreibung*." (Herrle 2014: 83).

Mit diesem Grundmuster der Raumgestaltung wird also die Erwartung erzeugt, dass es nicht ausschließlich um zu präsentierendes Wissen geht, sondern dass es bedeutsam ist, dass die Teilnehmenden sich wechselseitig wahrnehmen und einbringen können. In beiden beobachteten multizentrischen Raumarrangements haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich einander zuzuwenden oder auf sich der DozentInnen und deren Visualisierungen auszurichten.

> „Indem die Akteure durch ihr Verhalten den in der räumlichen Anordnung bestehenden Erwartungsstrukturen anpassen, spezifizieren sie ihre Verfügbarkeit entsprechend einem Organisationsmuster pädagogischer Interaktion, das es den Beteiligten ermöglicht, Erfahrungen auszutauschen und geteiltes Wissen zu entwickeln oder unter Anleitung spezifische Fertigkeiten zu schulen" (ebd.: 84).

Das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen wird also durch in der räumlichen Gestaltung sichtbar. Während die Möglichkeit sich wechselseitig wahrzunehmen, die Form des Unterrichtsgesprächs und die Möglichkeit Erfahrungen auszutauschen nahelegt, rahmen die Präsentationsmedien (Präsentationsbereich und Beamer, Flipchart, Moderationswand) einen Bereich der Wissenszentrierung.

zeitliche Dimension: Halbtages- und Tagesveranstaltungen

Die untersuchten Bildungsveranstaltungen unterscheiden sich in ihrer zeitlichen Dauer in Halbtagesveranstaltungen, die ca. zweieinhalb bis drei Stunden umfassen und (Zwei-)Tagesveranstaltungen, die (täglich) fünf bis acht Stunden umfassen. Während die Bildungseinrichtungen beide Formen anbieten, sind die Bildungsveranstaltungen der politischen Trägervereine als Tages- und Zwei-Tagesveranstaltung konzipiert und diejenigen mit der längsten Dauer im Korpus. Mit der zeitlichen Rahmung gehen auch Unterschiede in der zeitlichen Ausgestaltung einher. Während Tagesveranstaltungen im Verlauf von mehreren Wechseln zeitlich begrenzter

Unterrichtsphasen geprägt sind und somit einerseits eine größere Vielfalt an Interaktionsformaten und andererseits ausgedehntere Phasen der Gruppenarbeit und des Erfahrungsaustauschs möglich sind, weisen Halbtagesveranstaltungen weniger Unterrichtsphasen und zeitlich begrenztere Formen des Erfahrungsbezugs auf.

Soziale Dimension: Adressierungen

Im Zuge der Datenerhebung konnte festgestellt werden, dass die Einrichtungen und Träger mit ihren Angeboten unterschiedlich homogene bzw. heterogene Zielgruppen adressierten (siehe Übersicht Kapitel 4.4.2): Die erste Bildungsveranstaltung politischer Bildung A sowie die Einrichtung B adressierte eher heterogen, indem verschiedene pädagogische Berufsgruppen angesprochen wurden: In der Ankündigung des Politischen Verein A wurden LehrerInnen, Lehramtsstudierende und SozialpädagogInnen adressiert. In der Einrichtung B wurden ErzieherInnen, LehrerInnen und Lehramtsstudierende angesprochen.

Einrichtung A und die Veranstaltung des politischen Trägers B adressierten die Angebote an eine engere Berufsgruppe entweder der ErzieherInnen und HorterzieherInnen (Einrichtung A) oder der LehrerInnen bzw. Lehramtsstudierenden (Politischer Träger B).

In Auseinandersetzung mit den Daten konnten ferner unterschiedliche Formen des Recipient Designs rekonstruiert werden (vgl. Wyßuwa 2017; Beier et al. 2020): Mit der *professionsspezifischen Adressierung* werden die Teilnehmenden als Berufsgruppe (PädagogInnen oder LehrerInnen) und implizit oder explizit als ExpertInnen ihrer Berufspraxis angesprochen (‚sie sind Experten in ihrem Bereich', ‚wir Pädagoginnen'). Die starke Fokussierung der Arbeitszusammenhänge zu Kursbeginn unterstellt einerseits ein professionsspezifisches Wissen und Erfahrungen. Mit der *personenspezifischen Adressierung* werden die TeilnehmerInnen sowohl als Person als auch als Professionsangehörige angesprochen. Zwar finden auch Benennungen der Berufsgruppen statt, jedoch wird explizit herausgestellt, dass die Personen mit ihren privaten und beruflichen Erfahrungen und Meinungen bedeutsamer sind als eine alleinige Fokussierung professionsspezifischer Inhalte (zur Entfaltung dieser Befunde siehe Kapitel 7).

Diese ersten Befunde und Zusammenhänge sind im Verlauf des Forschungsprozess für die Konstruktion des Samples wie folgend dargestellt bedeutsam geworden.

4.4.3 Konstruktion des Samples und Feldzugänge

Im Folgenden werde ich meine Überlegungen des Samplings und des Feldzugangs darstellen. Am Beginn des Forschungsprojektes stand die offene Frage, wie Weiterbildungsveranstaltungen ablaufen und sich als spezifische

erwachsenenpädagogische Interaktion ausgestalten. Erst im Zuge der Datenerhebung und -analyse hat sich die Frage nach den Thematisierungs- und Bearbeitungsweisen von Erfahrungen entwickelt. Die Studie verortet sich somit in einer Strategie der Korpuszusammenstellung, die keinem vorab festen Untersuchungsplan folgt:

> „Eine Datensammlung kann auf zwei Wegen zustande kommen: auf der Basis eines genauen Untersuchungsplan, der Art, Zahl und Dauer der Aufnahmen festlegt oder als Folge von immer neu zu treffenden Entscheidungen im Verlauf des Forschungsprozess. Im ersten Fall wird davon ausgegangen, daß das Material die vorab festgelegte Forschungsfrage beantworten kann, im zweiten wird die Forschungsfrage in Konfrontation mit dem empirischen Material erst entwickelt“ (Nolda 2000: 37).

Die Samplingstrategie ist geprägt von material-, analyse- und fragebezogenen Überlegungen einerseits und Zugangsmöglichkeiten, Bedingungen und pragmatischen Entscheidungen andererseits. Die Abwägungen und Entscheidungen gilt es im Folgenden zu begründen.

4.4.3.1 Von der Breite an Kursen zur pädagogischen Fortbildungsveranstaltung

Eine erste Entscheidung betraf die Einschränkung auf Bildungsveranstaltungen aus dem pädagogischen Fortbildungsbereich. Zu Beginn der Studie dienten sowohl Sprachkurse als auch Seniorenkurse einer Volkshochschule als ein Vergleichshorizont. Die Entscheidung, das Vorhaben anhand der Weiterbildungsveranstaltungen für PädagogInnen weiterzuverfolgen, basiert auf drei Gründen:

(1) Weiterbildungsveranstaltungen für PädagogInnen sind ein spezifisches Feld der Erwachsenenbildung, in denen Erfahrungen und lebensweltliche Perspektiven sehr explizit in Erscheinung treten und bereits in Selbstbeschreibungen und Ankündigungen hervorgehoben werden (siehe 4.4.2).

(2) Erste Befunde zeigten, dass Erfahrungen zum zentralen Vermittlungsgegenstand werden, indem einerseits ein starker Bezug auf eine gemeinsame Erfahrungswelt außerhalb der Bildungsveranstaltungen hergestellt wird und anderseits pädagogische Sachverhalte als Inhalte der Weiterbildung weniger als standardisierte Informationen, sondern vielmehr als Perspektiven auf ein Handeln verhandelt werden.

(3) Dementsprechend ist der Pool an Erfahrungsbezügen sehr groß, sodass zum einen die generativen Prinzipien des Umgangs mit Erfahrungen rekonstruiert werden können und sich zum anderen Differenzen und Varianten von möglichen Erfahrungsbezügen aufzeigen lassen.

(4) Da diese Veranstaltungen einmalige Veranstaltungen sind, lassen sich eindrucksvoll die Aushandlungsprozesse bezüglich der Gesprächsorganisation sowie der Handlungs- und Themenkonstitution beobachten und rekonstruieren, da der Beginn der Bildungsveranstaltung mit dem Beginn einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte zusammenfällt und die Veranstaltung als in sich abgeschlossene Form der Darstellung von Lernen verstanden werden kann.

Damit zeigt die Studie natürlich zunächst den Umgang mit Erfahrungen im Setting der pädagogischen Fortbildungsveranstaltung und welche Dynamiken sich daraus in diesem Bereich der Erwachsenenbildung ergeben. Allerdings lassen sich konversationsanalytisch nicht nur die Formen und Praktiken des Erfahrungsbezugs rekonstruieren, sondern auch strukturelle Probleme und Anforderungen identifizieren, die mit den beobachtbaren Praktiken bearbeitet werden. So mag es in anderen Settings ggf. weitere Variationen hinsichtlich der thematisierten Erfahrungen geben, dennoch ist davon auszugehen, dass ähnliche Interaktionsaufgaben bewältigt werden und bewältigt werden müssen, wenn Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen adressiert werden. Auch der zunächst von mir erhobene Englischunterricht an einer VHS wies Erfahrungsbezüge und ähnliche Auswirkungen auf die Sequenzorganisation auf, auch wenn Erfahrungshintergrunde hier eher als Möglichkeit des Sprechens in der englischen Sprache – und damit natürlich anderes eingesetzt werden.

4.4.3.2 Sensibilisierungen und Kontrastieren aufgrund der je spezifischen Rahmung der Bildungsveranstaltungen

Ausgangspunkt des Datenkorpus war eine Beobachtung und Aufnahme eines Praxistrainings für LehrerInnen, SozialpädagogInnen und Lehramtsstudierende, das in Trägerschaft eines politischen Vereins stattfand. Die Datenaufnahme wurde im Anschluss an meine interviewbasierte Magisterarbeit ermöglicht und erfolgte mit einem offenen Forschungsinteresse.

Die analytische Auseinandersetzung weckte einerseits das Interesse an der Form der pädagogischen Fortbildungsveranstaltung und den realisierten Erfahrungsbezügen und warf andererseits die Frage auf, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten pädagogische Fortbildungsveranstaltungen in anderen *Settings* aufweisen. Infolge dessen kontaktierte ich mehrere Bildungsträger bzw. -einrichtungen, die pädagogische Fortbildungsveranstaltungen anboten. Wie in 4.4.2 beschrieben, lassen sich bereits erste Ähnlichkeiten und Kontrastierungsmöglichkeiten von Veranstaltungen in Bildungseinrichtungen und Veranstaltung in politischer Trägerschaft erkennen (Erfahrungsaufrufe, Raumgestaltung, Zeit).

Im Zuge der Datenerhebung zeigte sich, dass Bildungseinrichtung A insbesondere auf ErzieherInnen, HorterzieherInnen und Tagespflegepersonen

spezialisiert war, während der politische Verein A vorrangig akademische pädagogische Berufsgruppen adressierte. In Folge dessen zielte die Anfrage der Bildungseinrichtung B auf die Erweiterung der mit den Angeboten angesprochenen *Zielgruppe*. Neben (Hort-)ErzieherInnen werden hier Veranstaltungen auch für LehrerInnen und Lehramtsstudierende angeboten. Anschließend wurde eine weitere Veranstaltung in politischer Trägerschaft angefragt, um die erarbeiteten Kontraste abzusichern. Es ließ sich feststellen, dass die Differenzierung der Zielgruppen innerhalb der pädagogischen Weiterbildung weitere Kontrastierungsmöglichkeiten ermöglichen: So zeichnen sich die eher zielgruppenhomogenen Weiterbildungen (für ErzieherInnen) durch eine stärker kohärente Erfahrungswelt außerhalb der Bildungsveranstaltung aus, während die zielgruppenheterogenen Weiterbildungen (LehrerInnen und SozialpädagogInnen) auf stärker ausdifferenzierte Erfahrungswelten zurückgreifen.

In *zeitlicher* Hinsicht ergaben sich Kontrastierungsmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen Settings. Im Setting der einrichtungsbezogenen pädagogischen Bildungsveranstaltung bildeten Halbtagesveranstaltungen einen Kontrast zu Tagesveranstaltungen und im Setting der politisch gerahmten Bildungsveranstaltung unterschieden sich die Erhebungen in Tages- und Zwei-Tages-Veranstaltung. Hier interessieren insbesondere die minimalen und maximalen Kontraste, die sich in den zeitlichen Möglichkeiten der Interaktionsformen und Erfahrungsthematisierung ergeben.

Nicht zuletzt führte die Fokussierung des zuvor entdeckten Phänomens ‚Umgang mit Erfahrungen' dazu, dass im Prozess der Datenerhebung der Blick auf minimale und maximale Kontraste in Aufruf und Bearbeitung von Erfahrungen gerichtet wurde. So wurden die *Selbstbeschreibungen und Ankündigungen* der Bildungsveranstaltung hinsichtlich des bereits dort entfalteten Spannungsfeldes von Erfahrung und Wissen betrachtet. Hier zeigten sich unterschiedliche Hervorhebungen von Wissen und Erfahrung sowie verschiedene Begrifflichkeiten, die auf Erfahrungen verweisen (siehe 4.4.2).

4.4.3.3 Sensibilisierungen und Kontrastierungen aufgrund interaktiver Ausgestaltungen

Weitere Kontrastierungsmöglichkeiten ergaben sich während der Analyse aus der je spezifischen interaktiven Ausgestaltung der untersuchten Bildungsveranstaltungen entlang von kommunikativen Mustern, Thematisierungsformen von Erfahrungen und Adressierungen.

In einer ersten Annäherung in Form der Globalanalyse zeigte sich, dass es in allen Veranstaltungsformen *wiederkehrende Muster und Interaktionsformate* gibt, die durch Lehrenden strukturiert sind und die auch in Studien zur

Unterrichtskommunikation vorkommen. Gleichsam zeigten sich fallspezifische Unterschiede in den Verlaufsstrukturen von Interaktionsformaten, Ausbrüche aus der etablierten Sequenzstruktur sowie Mustermodifikationen gegenüber der Unterrichtskommunikation, wenn Erfahrungen zum zentralen Gegenstand der Kommunikation gemacht wurden (vgl. Wyßuwa/Beier 2013; Wyßuwa 2014).

So zeigte die Analyse nicht nur, dass Erfahrungen durchgängig vorkommen, sondern auch, dass sich diese in ihren *Thematisierungsformen, Bedeutungszuschreibungen und Nutzung* in unterschiedlichen Phasen und Interaktionsformen der Bildungsveranstaltungen unterscheiden. Die aufgezeichneten Bildungsveranstaltungen wurden zunehmend vergleichend entlang von Formen der Erfahrungsthematisierung (siehe Kapitel 5), von Interaktionsformaten der Relationierung von Erfahrung und Wissen (siehe Kapitel 6) sowie den epistemischen Verwendungsweisen von Erfahrungen (siehe Kapitel 7) betrachtet.

Einen weiteren analytischen Befund stellte die Variationen von *Adressierungen* dar. Einerseits wurde eine Unterscheidung von personen- und professionsspezifischen Recipient Designs (vgl. Wyßuwa 2017) und andererseits Veränderungen in der Prozessierung der Anwesenden als Lernende und Wissende sichtbar (vgl. Dinkelaker/Wyßuwa 2023). Dies warf die Frage nach Varianten des Umgangs mit Erfahrung einerseits bezogen auf fallspezifische Ausgestaltungen einzelner Bildungsveranstaltungen und andererseits bezogen auf die fallübergreifende Verwendung von Erfahrungen im Horizont der Kommunikation von Lernen auf.

4.4.3.4 Theoretische Sensibilisierungen im Verlauf der Studie

Während der Beginn der Studie geprägt war vom methodologischen Blick auf den Vollzug von Bildungsveranstaltungen als soziale Realität und spezifisch erwachsenenpädagogische Form des Unterrichts einerseits und sensibilisiert durch empirische Erträge der gesprächsanalytischen und ethnografischen Unterrichtsforschung und mikroethnografischen erwachsenenpädagogischen Interaktionsforschung andererseits, dienten mit Entdeckung des durchgängig vorkommenden Erfahrungsbezugs auch programmatische Diskurse und empirische Erträge (dargestellt in Kapitel 2 und 3) als theoretische Sensibilisierungen. Während zunächst der Begriff der Lebenswelt als heuristische Folie genutzt wurde, aber im Zuge des Forschungsprozess an empirischer Bedeutsamkeit verlor, ermöglichte der später als grundlegende Heuristik herangezogene Erfahrungsbegriff sowohl an Diskurse der Erwachsenenbildung anzuschließen, Desiderate klarer zu bestimmen und auch die Phänomene in den Daten griffiger analysieren zu können.

4.4.3.5 Feldzugänge und forschungspragmatische Entscheidungen

Nicht zuletzt sind es auch die Zugangsmöglichkeiten und forschungspragmatischen Entscheidungen, die das Sampling bedingen. In der zweiten Datenerhebungsphase wurden drei pädagogische Einrichtungen schriftlich kontaktiert. Eine Einrichtung war nicht bereit, in einer zweiten Einrichtung konnten über Vorgespräche eine grundsätzliche Bereitschaft hergestellt werden, allerdings keine Lehrenden für eine Datenaufnahme geworben werden. Nur in einer der drei Einrichtungen erklärten sich Lehrende bereit, ihre Veranstaltungen aufzeichnen und beobachten zu lassen. Daher wurde dieser Zugang recht extensiv genutzt und mehrere Veranstaltungen von zwei Lehrenden erhoben. So konnte einerseits eine Kontrastierung entlang der zeitlichen Rahmungen (Halbtages- vs. Tagesveranstaltung) sowie dozentenspezifische Ausgestaltungen berücksichtigt werden. In der dritten Erhebungsphase konnte eine weitere pädagogische Einrichtung gewonnen werden. Ausschlaggebend war hier die Selbstbeschreibung der Einrichtung. Einerseits hob diese sowohl Wissen als auch Erfahrung hervor, sodass die Einrichtung vor dem Hintergrund der bereits spezifizierten Fragestellung interessierte. Andererseits stellte die mit dem Kursprogramm angesprochene Zielgruppe eine Erweiterung dar. Aufgrund der bereits vorhandenen Datenfülle wurden hier nur zwei Veranstaltungen aufgezeichnet, die entlang der thematischen Breite ausgewählt wurden. Ferner nutzte ich den Kontakt aus der ersten Datenaufnahme einer politisch gerahmten Veranstaltung. Im Nachgesprächen über erste Befunde aus den Beobachtungen wurde ein großes Interesse der DozentInnen deutlich, sodass sich die Möglichkeit ergab, ein weiteres Training in anderer Trägerschaft zu begleiten.

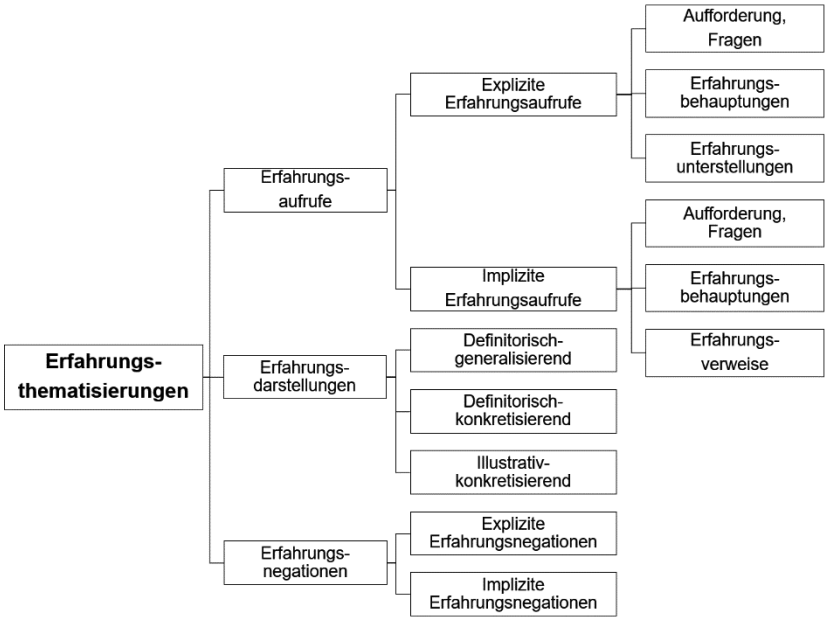
Aufgrund der bis dahin erzielten Datenfülle von ca. 40 Stunden Audiomaterial sowie Beobachtungsprotokollen, Fotos, Unterlagen und deren minimalen und maximalen Kontrastierungsmöglichkeiten wurde das Sample als gesättigt betrachtet. Ferner ergaben sich forschungspragmatische Herausforderungen des Umgangs mit der Datenfülle vor dem Hintergrund der Ansprüche einer umfangreichen Datenaufbereitung, um sequenzielle Analysen zu ermöglichen, sowie die analytische Durchdringung der erhobenen Daten zu erreichen. Hier liegt wohl eine zu reflektierende Grenze offener und detektivistischer Forschungsarbeit.

III Empirische Ergebnisse: Hervorbringung von und Umgang mit Erfahrungsthematisierungen

5 Formen der Thematisierung von Erfahrungen

Betrachtet man Bildungsveranstaltungen nicht nur aus Gestaltungsperspektive, sondern als wechselseitige Hervorbringung und soziale Realität, erscheint die Kommunikation von und der Umgang mit Erfahrungen als gemeinsam zu bearbeitende Interaktionsaufgabe. Daraus ergeben sich zunächst folgende Fragen: Welche Formen der Thematisierung von Erfahrung lassen sich rekonstruieren? Und wie werden Erfahrungen kommunikativ hervorgebracht und verhandelt? Die im Material beobachtbaren Erfahrungsbezüge beschreibe ich im Folgenden als *Erfahrungsthematisierungen*, die sich als *Erfahrungsaufrufe, Erfahrungsdarstellungen und Erfahrungsnegationen* systematisieren lassen (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Formen der Thematisierung von Erfahrungen, eigene Darstellung.



Anhand dieser Systematisierung lässt sich zeigen, wie vielfältig die Ausdrucksformen der Thematisierung von Erfahrung sind, wie sie sich auf unterschiedliche Beteiligungsrollen beziehen und wie Erfahrungen als gemeinsam hervorgebrachte Konstrukte vorkommen.

Sichtbar wird eine Komplexität von Erfahrungsthematisierungen und deren Realisierungsweisen, die anschließend eine sequenzielle Rekonstruktion der Kontextualisierung von Erfahrungsthematisierungen erfordern (siehe Kapitel 6 und Kapitel 7).

5.1 Erfahrungsaufrufe

Als Erfahrungsaufrufe möchte ich diejenigen Erfahrungsthematisierungen beschreiben, die einen Erfahrungsbezug herstellen, *ohne Erfahrungen zwangsläufig als selbsterlebte Ereignisse darzustellen*. Sie lassen sich dahingehend unterscheiden, ob sie Erfahrungsdarstellungen erfragen bzw. zu Erfahrungsdarstellungen auffordern, Erfahrungen behaupten, unterstellen oder auf typische Erfahrungen verweisen. Erfahrungsaufrufe können also Erfahrungsdarstellungen (siehe 5.2) nach sich ziehen oder sich an diese anschließen. Damit lässt sich auch beschreiben, wie Erfahrungsdarstellungen als gemeinsame Hervorbringungen initiiert und kommentiert werden.

Die Erfahrungsaufrufe lassen sich zunächst einmal dahingehend differenzieren, ob diese *explizit oder implizit* realisiert werden. *Explizite Erfahrungsaufrufe* beinhalten somit den Erfahrungsbegriff und wären auch in einem kategorisierenden Analyseverfahren zu entdecken. *Implizite Erfahrungsaufrufe* initiieren ebenfalls das Sprechen über Erfahrungen bzw. verweisen auf typisierte Erfahrungen, ohne dass der Erfahrungsbegriff von den Akteuren genutzt wird. Sie sind mithilfe des sequenzanalytischen Vorgehens[37] als solche zu entdecken, weil sie sich vom wissensbezogenen Sprechen deutlich abgeheben.

5.1.1 Aufforderungen und Fragen

Erfahrungsaufrufe in der Form von Aufforderungen und Fragen werden insbesondere von Lehrenden verwendet. Sie können sowohl implizit als auch explizit formuliert werden und dienen dazu, Erfahrungsdarstellungen von TeilnehmerInnen zu initiieren.

Aufforderungen und Fragen mit impliziten Erfahrungsaufrufen finden sich recht häufig in Vorstellungsrunden und Erwartungsabfragen. Sie stellen Erfahrungsbezüge her, indem diese den beruflichen Alltag, Berufspositionen und Einrichtungen oder biographische Situationen, Hintergründe und

37 Dennoch werden diese Sequenzen hier vor allem beleghaft dargestellt. Sequenzanalytisch werden einige Ausschnitte in Kapitel 6 und Kapitel 7 zum Gegenstand, wenn diese in dem Horizont fallübergreifender Interaktionsformate und fallspezifischer Veranstaltungsverläufe betrachtet werden.

Motivationen für den Besuch der Bildungsveranstaltung thematisieren, wie in folgenden Ausschnitten (Transkript 1 bis Transkript 3) sichtbar wird.

```
01 Dw: ähm das heißt
02     ich würd gern auch wissen
03     °h wie das in ihrer einrichtung im moment läuft,
04     mit den springern,(-)
```

Transkript 1: DE 2.2 (SpringerIn), Impliziter Erfahrungsaufruf zu Beginn der Vorstellungsrunde.

```
01 Dw: hab also ganz gerne ne vorstellungsrunde.
02     wo sie kurz ihre einrichtung beschreiben;(-)>
03     und ja;(--)
04     die idee was sie hier her getrieben hat.(-)
```

Transkript 2: DE 2.3 (Offene Arbeit), Impliziter Erfahrungsaufruf zu Beginn der Vorstellungsrunde.

```
01 Dw: dann gehts jetzt mal um euch ganz persönlich
02     und zwar,
03     ((Dw pinnt einen zweiten zettel an die pinnwand))
04     <<vorlesend><f>ich habe selber in der schule>
05     ich als schülerin oder schüler
06     <<vorlesend><f> viele situationen erlebt in denen
07     ich mir mehr beteiligung gewünscht hätte> (-)
09     geht mal zwanzig dreißig vierzig jahre zurück
10     ((leises gelächter der teilnehmer))
11     ähm ganz spontan(.)
```

Transkript 3: DE 1 (Beteiligung), Impliziter Erfahrungsaufruf in I-R-F-strukturiertem thematischen Kennenlernen.

Diese Aufforderungen und Fragen etablieren einen Erfahrungsbezug, indem sie soziale Kategorisierungen beinhalten („den Springern“, „Ich als Schülerin“) und soziale Institutionen aufrufen (bestimmte Einrichtungen wie Hort und Schule), die als Interpretationsrahmen gelten können und die Äußerungen von bestimmten Erlebnissen und Erfahrungen erwartbar machen. Sie dienen somit als Heuristik für die inhaltliche und formale Gestaltung der damit zu initiierenden Redebeiträge von TeilnehmerInnen, da Personenkategorisierungen Inferenzen erzeugen (vgl. Sacks 1998: 41). So kann von Lehrenden vorausgesetzt werden, dass die TeilnehmerInnen wissen, „welche Personenkategorien typischerweise mit welchen Aktivitäten einhergehen“ (Bergmann/Quasthoff 2010: 25) und welche Schilderungen – nämlich erfahrungsbezogene Darstellungen – gewünscht sind.

Ferner tragen spezifische Verbalkonstruktionen „wie etwas läuft“ oder „was sie hergetrieben hat“ oder was „erlebt“ wurde, dazu bei, erzählende und

beschreibende Antworten zu formulieren. Zeitliche Bestimmungen wie „im Moment“ oder „vierzig Jahre zurück“ schränken Darstellungen auf bestimmte zeitliche Abschnitte ein. Solche Formulierungen liefern als ‚accounting practices‘ Hinweise, worauf die Erfahrungsdarstellungen bezogen werden sollten. Dennoch deuten sich in den Ausschnitten bereits Unterschiede an, um welche Erfahrungen es geht: So werden in den ersten beiden Ausschnitten *berufliche Erfahrungsdarstellungen* nahegelegt, während im letzten Ausschnitt *biographische Erfahrungen* in den Mittelpunkt gestellt werden.

Es gibt auch Fragen von Lehrenden, die ganz *explizit Erfahrungen* aufrufen und Erfahrungsdarstellungen initiieren. Sie sind sowohl in I-R-F-strukturierten Phasen als auch in Lehrendenvorträgen zu finden. Solche Erfahrungsaufrufe weisen in der Regel einen Themenbezug auf, der unterschiedlich hergestellt wird:

```
01 Dw: wer hat DAMIT erfahrungen, (-)
```

Transkript 4: DE 3.1 (Hochbegabung), Expliziter Erfahrungsaufruf in I-R-F-strukturiertem Gespräch.

```
01 Dw: da das würde mich schonmal interessiern,
02     wie sind da so ihre erfahrungen?
```

Transkript 5: DE 2.4 (Übergang Kita), Expliziter Erfahrungsaufruf im Lehrendenvortrag.

In Transkript 4 und Transkript 5 sind es insbesondere deiktische Verweise (damit, da), die auf zuvor relevant gesetztes oder präsentiertes Wissen verweisen.

Eine weitere Variante, die erfragten Erfahrungen in den Kontext des vermittelten Wissens zu stellen, ist, die erfragten Erfahrungen als Beispiele zu rahmen und so in ihrer veranschaulichenden Funktion hervorzuheben, wie in Transkript 6 und Transkript 7.

```
01 Dm: ja ähm eine frage hätten wir noch an euch,
02     und zwar fallen euch beispiele ein zu jeder ebene,
03     aus euren eigenen erfahrungen?
```

Transkript 6: DE 1 (Beteiligung), Expliziter Erfahrungsaufruf Beginn eines I-R-F-strukturierten Gesprächs.

```
01 Dw: <<f> was ham sie für gute beispiele,
02     gute erfahrungen mit mathematischen geschichten,>(-)
03     die sie machen mit ihrn kindern,
04     =die den kindern auch viel spaß machen,
```

Transkript 7: DE 2.4 (Übergang Kita), Expliziter Erfahrungsaufruf im Lehrendenvortrag.

Fragende oder auffordernde Erfahrungsaufrufe etablieren die konditionelle Relevanz, dass die Teilnehmenden über ihre Erfahrungen sprechen. Sie kontextualisieren diese auf je spezifische Weise, wie in Kapitel 6 und 7 noch ausführlicher zu sehen sein wird.

5.1.2 Erfahrungsbehauptungen

Als Erfahrungsbehauptungen möchte ich diejenigen kommunikativen Praktiken bezeichnen, die auf Erfahrungen rekurrieren, also etwas als Erfahrung aufrufen, ohne zwangläufig Erfahrungen darzustellen, aber durchaus Erfahrungsdarstellungen einleiten können. Diese können ebenfalls explizit durch die Nutzung des Erfahrungsbegriffs oder implizit vollzogen werden.

Lehrende nutzen *explizite Erfahrungsbehauptungen* insbesondere während ihrer eigenen persönlichen Vorstellung. Sie führen damit neben der Ressource des Wissens auch ihre Ressource der Erfahrung an, wie an folgenden Ausschnitten sichtbar wird: Im ersten Ausschnitt (Transkript 8) spricht der Dozent im Rahmen seiner persönlichen Vorstellung über seine eigene Motivation in Form einer Frage, die er als Ausgangspunkt für die Konzeption und Durchführung der Bildungsveranstaltung anführt. Hierzu behauptet er, aufgrund seiner langjährigen Tätigkeit über Erfahrungen zu verfügen, und kündigt deren Bedeutung für den Verlauf der Bildungsveranstaltung an:

```
01 Dm: WIE kann ich die erfahrungen,
02     die ich in mein projekten,
03     in meinen beteiligungsprozessen,
04     seit über zehn jahren gesammelt hab,
05     auch(.) weitergeben;
06     ähm (.) an menschen wie euch.
```

Transkript 8: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsbehauptung in der Vorstellung der Dozentin.

Im zweiten Ausschnitt (Transkript 9) führt die Dozentin das Thema der Bildungsveranstaltung ‚Konflikte machen stark' über eine biographische und eine berufliche Erfahrungsdarstellung ein (siehe Kapitel 7.1.4). Verbunden sind beide Erfahrungsdarstellungen durch eine explizite Erfahrungsbehauptung, die dazu dient, einerseits die grundlegende inhaltliche Botschaft („es braucht Konflikte") und anderseits die professionelle Beschäftigung im Rahmen einer Bildungsveranstaltung zu legitimieren, indem das biographische Erleben erst retrospektiv als Erfahrung durch die professionelle Hinwendung

hervorgehoben wird.[38] Auch hier führt die Dozentin eine spezifische Erfahrungsressource für die Bildungsveranstaltung ins Feld.

```
01 Dw: °h das war eine meiner ersten erfahrungen
02     als ich die ersten filme in der kita gedreht hab (-)
03     um dann beobachtung und dokumentationen mit den
04     erzieherinnen und erziehern (.) na zu trainieren.
```

Transkript 9: DE 2.1 (Konflikte), Expliziter Erfahrungsaufruf im Abschluss Vorstellungsrunde.

Solche Erfahrungsbehauptungen von Lehrenden im Rahmen ihrer Vorstellung können aber auch implizit realisiert werden, indem auf eigene Erfahrungen Bezug genommen wird und von rein wissensbezogenen Zugängen unterschieden werden, wie im folgenden Ausschnitt (Transkript 10) Die Dozentin stellt sich im Horizont des Themas ‚Hochbegabung' vor:

```
01 Dw: °h ich hab SELBER in hochbegabtes KIND zuhause,
02     ((...))
03     °hh deswegen KANN=ich ihn heut glaub ich
04     einmal aus FACHlicher sicht und
05     EINmal auch einfach-
06     °hh aus dem TÄGlichen wahnsinn (-)
07     den man so zuhause HAT-
```

Transkript 10: DE 3.1 (Hochbegabung), Impliziter Erfahrungsaufruf im Rahmen der Vorstellung der Dozentin.

Neben solchen impliziten Erfahrungsbehauptungen im Rahmen von Vorstellungsrunden werden Erfahrungsbehauptungen aber von Lehrenden auch verwendet, um eigene Erfahrungsdarstellungen einzuleiten, die ein zuvor wissensbezogenes Thema veranschaulichen. Im Transkript 11 rahmt die Dozentin eine propositionale Aussage der Vorbedingung für die Etablierung gelingender Beteiligungsprozesse in der Schule durch eine explizite Erfahrungsbehauptung und kündigt so eine beleghafte Erfahrungsdarstellung an.

38 Die Komplexität der sequenziellen Organisation von Erfahrungsdarstellungen und Erfahrungsbehauptung würde nicht sichtbar, wenn man nur nach dem expliziten Erfahrungsbegriff sucht, wie er hier beleghaft angeführt wird. Eine Sequenzanalyse der Situation erfolgt im Rahmen der Fallpräsentation in Kapitel 7.1.4.

```
01 Dw: meine erfahrung ist,
02     da brauch man im wirklich immer zwei drei leute
03     die motiviert sind
04     =also ich habs in thüringen erlebt,
05     an der grundschule,(--)
```

Transkript 11: DE 1 (Beteiligung,) Explizite Erfahrungsbehauptung innerhalb einer Diskussion.

Im Transkript 12 wird ebenfalls eine Erfahrungsbehauptung zur Stützung einer Proposition angeführt, aber implizit vollzogen, indem die Erfahrungsressource der Hospitation angeführt wird.

```
01 Dw: und dazu muss ich die kinder aber kennen.
02     ((Zustimmendes Hörersignale im Kurs))
03     das heißt mit wildfremden kindern-
04     wie es mir ja oft in der hospitation pro=äh passiert-
05     is es ganz schwer konflikte zu lösen.(-)
```

Transkript 12: DE 2.1 (Konflikte), Implizite Erfahrungsbehauptung innerhalb eines Lehrendenvortrags.

Erfahrungsbehauptungen werden aber auch *von Teilnehmenden* verwendet. Werden diese explizit vorgetragen, wie in folgenden Ausschnitten, werden damit meist Geltungsansprüche auf Wissen ins Feld geführt. In Transkript 13 sucht die Teilnehmerin eine zuvor getätigte Aussage zu stützen („Ziele von Beteiligung müssen transparent sein“). In Transkript 14 wird einer Erfahrungsdarstellung der Dozentin eine gegenteilige Erfahrung gegenübergestellt und damit eine Behauptung vor dem Hintergrund von Erfahrung entkräftet. In Transkript 15 folgt die Teilnehmeräußerung auf eine Erfahrungsdarstellung der Dozentin und fügt dieser einen propositionalen Aspekt hinzu, der vor dem Hintergrund einer Erfahrungsbehauptung an Geltung gewinnt. Hier deutet sich also die Komplexität des epistemischen Werts von Erfahrung und der Positionierung von Erfahrungsdarstellungen und Erfahrungsbehauptungen bereits an (siehe Kapitel 7).

```
01 TNw5: hab ich nur aus erfahrung (.)
02       ähm mitnehmen können
03       dass die schüler oder die jugendlichen,
04       immer wissen müssen,
05       WOZU.
```

Transkript 13: DE 1 (Beteiligung), Expliziter Erfahrungsaufruf in I-R-F-strukturiertem thematischen Kennenlernen.

```
01 TNw12: und äh weil sie sachten das beispiel mit n kindern,(-)
02         nor äh mit dem einen jungen-
03         ich habe die erfahrung gemacht
04         dass bei mir das gegenteil is-
```

Transkript 14: DE 2.2 (Springerin), Explizite Erfahrungsbehauptung in I-R-F-strukturierten Vorstellungsrunde.

```
01 TNw3: ich finds gerade in dem- (-)
02       äh in dem beispiel wichtig eigentlich-
03       dass die erzieherin mit ISST mit den kindern.
04 Dw:   ja.
05 TNw6: hm das is [bei uns-]
06 TNw3:           [das war ] meine erfahrung-
```

Transkript 15: DE 2.3 (Konflikte) Explizite Erfahrungsbehauptung in Kommentierung eines Erfahrungsbeispiels der Dozentin.

5.1.3 Erfahrungsunterstellungen

Explizite Erfahrungsaufrufe werden auch als Erfahrungsunterstellungen vollzogen. Diese werden insbesondere dann formuliert, wenn Gruppenarbeitsphasen als Erfahrungsaustausch eingeleitet werden, wie im Transkript 16 und Transkript 17. Mit der Ankündigung, dass es in der darauffolgenden Gruppenarbeitsphase um die Erfahrungen der Teilnehmenden geht, wird unterstellt, dass sie über Erfahrungen zur Bearbeitung eines Auftrags oder Themas verfügen. Damit wird ebenfalls die konditionelle Relevanz etabliert, im Folgenden über Erfahrungen zu sprechen.

```
01 Dw: da gehts uns um die konkreten erfahrungen (-)
02     die ihr schon habt.
```

Transkript 16: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsunterstellung in der Ankündigung einer Gruppenarbeitsphase.

```
01 Dw: sie könn auch einfach in erfahrungsaustausch treten,
```

Transkript 17: DE 2.4 (Übergang Kita), Explizite Erfahrungsunterstellung in der Ankündigung einer Gruppenarbeitsphase.

Explizite Erfahrungsaufrufe als Erfahrungsunterstellungen finden sich auch in Lehrendenvorträgen als Verfahren des Recipient Design. Die Dozentin bearbeitet hier das Problem, dass im Rahmen eines Vortrags durchaus Aspekte vorgetragen werden, die den Rezipienten bereits bekannt sein könnten, wie in folgendem Ausschnitt:

```
01 Dw: das is was-
02     was ich denke-
03     was sie alle in der erfahrung auch schon ganz klar haben.
```

Transkript 18: DE 2.1 (Konflikte), Explizite Erfahrungsunterstellung im Lehrendenvortrag.

5.1.4 Erfahrungsverweise

Erfahrungsverweise sind die komplexesten Formen von Erfahrungsaufrufen, kommen im Verhältnis zu anderen Erfahrungsaufrufen und Erfahrungsdarstellungen aber seltener vor. Sie werden entweder als Beispiele gerahmt oder als allgemeine Situationsdefinitionen vorgetragen und sind dadurch kennzeichnet, dass sie *nicht als selbsterlebte Ereignisse* dargestellt werden. Sie verweisen nur implizit auf Erfahrungen, indem sie entweder typische oder stark generalisierte Handlungssituationen entwerfen und haben meist eine illustrative Funktion.

Transkript 19 zeigt eine solche (didaktisch) konstruierte Handlungssituation einer Dozentin im Lehrendenvortrag, welche auch auf der PowerPoint zu sehen ist. Sie führt damit ein Beispiel an, welches sie im Handlungsbereich der Teilnehmenden (der Kita) verortet und die Teilnehmenden als BeobachterInnen einer typischen Handlungssituation ihres Alltags positioniert, um anschließend Fragen an die Beispielsituation zu richten, die die TeilnehmerInnen für ihre Handlungspraxis übernehmen könnten (siehe Kapitel 7.1):

```
01 Dw: das zweite ähh beispiel-
02     ne‘
03     was grad auch bei den kleineren kindern immer deutlich
04     wird;
05     nor.
06     =dass:-
07     der junge kommt morgens in die kita (-)
08     und die erste handlung ist
09     dass es das erste kind was in den weg kommt gleimal
10     wegschubbst.(--)
```

Transkript 19: DE 2.1 (Konflikte), Erfahrungsverweis als Beispielsituation im Lehrendenvortrag.

Aber auch Teilnehmende greifen z.B. in Vorstellungsrunden auf Erfahrungsverweise vor allem in Form von *allgemeinen Situationsdefinitionen* zurück, nachdem sie sich in einem Einrichtungsfeld positioniert haben. Damit wird zwar eine Handlungsproblematik entworfen, diese aber nicht als solche erzählend oder beschreibend zur Darstellung gebracht, sondern als Feststellung vorgetragen, um Erwartungen an die Bildungsveranstaltung zu formulieren. Teilnehmende können sich mit Erfahrungsverweisen der

konditionellen Relevanz, Erfahrungen detailliert darzustellen, entziehen, ohne sich der Antwort in einer Vorstellungsrunde zu verweigern.

```
01 TNw9: und wie gesagt
02       das (-) agressionspotential is ziemlich hoch.
03       und da brauchen wir n paar (-) anregungen paar tipps;
```

Transkript 20: DE 2.1 (Konflikte), Erfahrungsverweis als allgemeine Situationsdefinition.

Zusammenfassung: Ein entscheidender Befund ist, dass Erfahrungen nicht ausschließlich erzählend zum Gegenstand werden. Erfahrungsthematisierungen in Form von Erfahrungsaufrufen können als Fragen und Aufforderungen die Darstellung von Erfahrung initiieren oder als Erfahrungsbehauptungen die kommunizierten Erfahrungen als solche hervorheben und somit Erfahrungen rahmen. Erfahrungsaufrufe haben aber auch weitere Funktionen: Sie werden als Erfahrungsbehauptungen auch dazu genutzt, sich als Erfahrene und Wissende zu inszenieren und somit epistemische Ressourcen für die Bildungsveranstaltung relevant zu setzen. Ferner dienen sie auch dazu, Geltungsansprüche vorzutragen und etwas Erlebtes als Wissen vorzutragen. Erfahrungsaufrufe können aber auch persönliche, selbst erlebte Erfahrungsdarstellungen ersetzen und kollektiv geteilte Erfahrungen in Form von Antizipationen zum Gegenstand machen: Nutzen DozentInnen Erfahrungsverweise, rekurrieren sie auf als typisch unterstellte Erfahrungen der Anwesenden und verwenden diese zu illustrativen Zwecken. Dabei wird bisweilen eine solche Vagheit gewählt, die von den Teilnehmenden individuell gefüllt werden kann. Nutzen Teilnehmende Erfahrungsverweise umgehen sie damit der detaillierten Darstellung persönlicher Erfahrungen. Erfahrungsaufrufe sind bedeutsam für die gemeinsame Wissenskonstitution, indem daran gezeigt werden kann, was zwar möglicherweise als Erfahrung, aber (noch) nicht als Wissen zugänglich ist, wie das Wissen sich auf die Erfahrungsbereiche beziehen lässt (z.B. Handlungsprobleme, Umgangsstrategien) sowie um Geltungsansprüche auf Wissen zu erheben.

5.2 Erfahrungsdarstellungen

Erfahrungsthematisierungen, mit denen selbst erlebte Ereignisse *erzählend oder beschreibend* vorgetragen werden, möchte ich als *Erfahrungsdarstellungen* bezeichnen. Die sprechende Person tritt in Erfahrungsdarstellungen als AkteurIn auf. Dies unterscheidet Erfahrungsdarstellungen von allgemeinem Situationsdefinitionen, die zwar auf das Vorliegen von Erfahrungen verweisen, diese aber nicht in ihrer Erlebnishaftigkeit darstellen. Erfahrungsdarstellungen können, wie in Kapitel 0 beschrieben, von

Aufforderungen und Fragen initiiert, aber auch durch Erfahrungsbehauptungen gerahmt sein. Die im Material beobachtbaren Erfahrungsdarstellungen unterscheiden sich dahingehend, ob (1) die Erfahrungen eher *konkretisierend* oder *generalisierend* angeführt und (2) ob sie *illustrativ* zur Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen oder *definitorisch* zur Bestimmung von (Nicht-)Wissen genutzt werden.

5.2.1 Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen

Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen sind selbst erlebte, zuweilen wiederkehrende Situationen, die in der Darstellung auf eine detailliert vorgetragene Konkretisierung der Situation zulaufen, was sich z.B. durch wörtliche Redewiedergabe oder metaphorischem Sprachgebrauch ausdrückt. Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen werden entweder zu Beginn in ihrer illustrativen Funktion hervorgehoben (z.B. durch „zum Beispiel“) und/oder durch eine abschließende Einordnung gerahmt, was daran erkennbar, also illustriert, wird (z.B. durch „das heißt“). Solche illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellungen werden sowohl von DozentInnen als auch von TeilnehmerInnen eingebracht.

In Transkript 21 nutzt die *Dozentin* eine konkrete Situation, um die von ihr antizipierte Handlungsproblematik von SpringerInnen in der Kindertagesstätte anhand einer eigenen Erfahrung aus ihrer Hospitationspraxis zu illustrieren:

```
01 Dw: als ich im märz (-)
02     zweitausendelf in ner einrichtung war zum hospitieren-
03     hab ich vom max-(-)
04     natürlich falscher name-
05     datenschutz-
06     aber von nem jungen (-) der ja (-) gut viernhalb war-(-)
07     den satz gehört-
08     der hat zu der springerin der einrichtung gesagt-
09     auf dich höre ich nicht
10     du bist ja gar keine richtige erzieherin.
11     (1.5)
12     weil die richtigen erzieherinnen sind die:-
13     die die gruppenerzieher sind.
14     hab ich ihn dann gefragt-
15     wer is=n da ne richtige erzieherin?
16     und da sacht er
17     na das is die frau soundso
18     °h weil die is die erzieherin.(-)
19     und da sag ich-
20     und wer is dis?(-)
21     na die is doch keine erzieherin-
22     die kommt doch immer nur dann
23     wenn die andern ni da sind.(--)
```

Transkript 21: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung einer Lehrenden.

Die Dozentin leitet die Erfahrungsdarstellung ein, indem sie darüber zu sprechen beginnt, was sie wann („im März 2012“) und wo („in einer Einrichtung“) erlebt hat. Sie positioniert sich als hospitierende Fachkraft, die eine konkrete Beobachtung macht, die sich im Kita-Alltag zwischen einem Kind und einer Erzieherin ereignet. Die Erzählung konkretisiert sich in der wörtlichen Redewiedergabe dessen, was ein mit dem Namen Max benanntes Kind zu einer Springerin sagt und damit deren Autorität in Frage stellt. Nach einer Pause von 1,5 Sekunden abstrahiert die Dozentin die Beobachtung und setzt die Springerin in Differenz zur Gruppenerzieherin. Das – sowie der Einschub, dass der Name des Kindes anonymisiert ist – trägt dazu bei, die Erzählung als Illustration zu rahmen. In der Folge wird die Konkretisierung durch Wiedergabe des mit dem Kind weitergeführten Dialogs fortgesetzt. Veranschaulicht wird hier die Problematik der Springerin, die fehlende Gruppenerzieherin vertreten zu müssen und dabei auf Akzeptanzprobleme zu stoßen. Die anhand der illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung vollzogene Fremdpositionierung wird zum Ausgangspunkt der Bildungsveranstaltung (siehe Fallporträt ‚Springerin‘ Kapitel 7.2).

In Transkript 22 nutzt ein *Teilnehmer* eine illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung während eines I-R-F-strukturierten Gesprächs, das als ‚Thematisches Kennenlernen‘ eingeführt wird (siehe Fallporträt ‚Beteiligung‘ Kapitel 7.3). Einerseits gelingt es ihm damit, sich als pädagogischer Akteur zu

positionieren, der mit Beteiligungsprozessen zu tun hat und daher bereits über einen beruflichen Erfahrungshorizont im Umgang mit Beteiligungsprozessen verfügt. Andererseits wird die Erfahrungsthematisierung so vollzogen, dass sie auf ein konkretes Handlungsproblem in Ausführung der Tätigkeit zuläuft:

```
01 TNm5: zum beispiel
02       wenn ich jetzt ganz aktuell diese woche in der
03       grundschule klassensprecherwahlen gemacht habe, (-)
04       u:nd ich ja dann die schüler die sich vorstellen
05       konnten dieses amt zu übernehmen,
06       gebeten hab nach vorn zu kommen (.)
07       wirklich sich hinzustellen auch (.) mit der der
08       körpersprache
09       eben äh zu sagen
10       ich möchte klassensprecher werden WEIL (.)
11       und dann wurden ganz häufig halt (.) äh-
12       themenfelder benannt die ja-
13       wenn STREIT in der klasse is
14       =also irgendwas zu schlichten-
15       irgendwas zu reglementieren-
16       aber nicht so dieser gedanke drin war (.)
17       moment ich hab dann aber auch die aufgabe-
18       unsere meinung die wir als schüler haben (-)
19       nur weil wir da sind gibts die schule
20       ja eigentlich auch zu vertreten
```

Transkript 22: DE 1 (Beteiligung), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung eines Teilnehmers.

Als „Beispiel“ in seiner illustrativen Funktion gerahmt, erzählt der Teilnehmer eine erst kürzlich erlebte Begebenheit („letzte Woche“) im Kontext seiner beruflichen Tätigkeit, in der er Klassensprecherwahlen in einer Grundschule durchführt und begleitet (Z. 01–03). Nach dieser Kontextualisierung der konkreten Situation präsentiert er sich als erfahrener Akteur, indem er erzählt, wie der Beteiligungsprozess von ihm angeleitet wird (Z. 04–10). Die Konkretisierung wird in Z. 10 in zweifacher Weise erzeugt. Zum einen wird in wörtlicher Redewiedergabe die Aussage angeführt, die die SchülerInnen, die sich zu Wahl stellen, verwenden und mit einer Begründung füllen sollen. Zum anderen wird die den SchülerInnen abverlangte Positionierungs- und Begründungspflicht stark akzentuiert vorgetragen. An diesem Höhepunkt der Erzählung ändert sich der Erzählmodus und TNm5 führt verschiedene Begründungen von SchülerInnen an (Z. 11–15), die er anschließend als problematische Verständnisse von Beteiligung ausweist. Indem er, eingeleitet mit „aber“, zu einer hypothetischen wörtlichen Redewiedergabe wechselt und sich damit innerhalb des Geschehens in die von ihm gewünschte Positionierung der SchülerInnen begibt, illustriert er die Diskrepanz der Beteiligungsverständnisse von SchülerInnen und PädagogInnen. Die

Erfahrungsdarstellung konkretisiert damit das Handlungsproblem, mit diesen Diskrepanzen pädagogisch umgehen zu müssen.

Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen werden in unterschiedlichen Interaktionsformaten (zentral: Vortrag und Gespräch) verwendet, um Handlungsprobleme oder Handlungsstrategien zu veranschaulichen. Sie ermöglichen es, sich oder andere als erfahrene (Nicht-)Wissende zu positionieren. So können die Anwesenden mithilfe von illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellungen Wissen demonstrieren oder gelungene Aneignung darstellen, aber auch Anwendungsfragen einbringen, die Wissensvermittlung legitimieren.

5.2.2 Definitorisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen

Definitorisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen werden auch als singuläre Ereignisse erzählend oder beschreibend vorgetragen und auf einen zentralen Aspekt hin konkretisiert. Statt Kontextualisierungshinweisen, die eine illustrative Funktion hervorheben, legen Bewertungen und abstraktere Beschreibungen vielmehr eine definitorische Funktion nahe. Mit den Erfahrungsdarstellungen wird etwas nicht zuvor Eingeführtes erfahrungsbasiert bestimmt.

In Transkript 23 führt eine Teilnehmerin während einer Übung, die als ‚Thematisches Kennenlernen' gerahmt ist, eine Urlaubsreise in Großfamilie an, die sie als Jugendliche erlebt hat.

```
01 TNw4: ja also mir ist ganz spontan die letzte urlaubsreise
02       eingefallen,
03       die ich mit meinen eltern-
04       und mit tante und onkel und oma und cousin und meinem
05       bruder gemacht habe;(.)
06       das ist schon ne weile her; (-)
07       und mein bruder war da glaub ich zwölf,
08       und ich war (.) siebzehn oder achtzehn,
09       und mein cousin war auch zwölf;
10       und das was ich wirklich toll fand,
11       dass uns alle auch mit einbezogen haben,
12       in die-
13       <<all> oder auch die kinder mit einbezogen worden-
14       oder die jugendlichen sag ich mal besser>
15       ähm in ja in den entscheidungsprozess
16       was machen wir im urlaub.
```

Transkript 23: DE 1 (Beteiligung), Definitorisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin.

Die Teilnehmenden wurden zuvor aufgefordert, sich zu von den DozentInnen vorbereiteten Aussagen zu äußern, wenn sie etwas zu diesen zu sagen haben. Die Aussage, auf die sich die Teilnehmerin mit ihrem Redebeitrag bezieht,

lautet: „Ich habe Geschwister und das Thema Beteiligung ist mir durch meine Familie mitgegeben wurden“. Dieser thematischen Vorlage entsprechend, beschreibt die Teilnehmerin eine biographische Erfahrung („Urlaubsreise“), die sie auf die Familienkonstellation hin konkretisiert: So werden die Familienmitglieder benannt (Z. 03–05) und die mitreisenden Kinder hinsichtlich des Alters genauer bestimmt und damit von den Erwachsenen abgegrenzt (Z. 07–09). Die Vorlage wird dahingehend erweitert, dass neben dem Bruder noch ein Cousin auftritt, der in der Beschreibung wie ein Geschwister behandelt wird. Die Differenzierungen und Konkretisierungen der Familienmitglieder werden anschließend mit einer Wertung versehen, die erlebte Beteiligung verdeutlicht. Hier wird die Konstruktion aber abgebrochen (Z. 12). Statt Beteiligungsprozesse zu illustrieren, formuliert die Teilnehmerin in wesentlich abstrakterer Form neu, wählt eine Passiv-Konstruktion und nimmt damit eine distanzierte Haltung ein („die Kinder wurden einbezogen“). Die Erfahrungsdarstellung läuft also auf die Definition von Beteiligung als ‚Einbeziehen von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse‘ zu und verdeutlicht so das erfahrungsbasierte Begriffsverständnis der Teilnehmerin.

5.2.3 Definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellungen

Definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass die sprechende Person als AkteurIn in einer wiederkehrenden, aber zeitlich gerahmten Situation (z.B. „zur Zeit“, „gerade“, „im Moment“) auftritt, in der sie sich als erlebend oder handelnd darstellt, ohne dass eine einzelne Begebenheit oder detaillierte Situation erzählt wird. Vielmehr werden erlebte Situationen, Empfindungen und Handlungsvollzüge verallgemeinernd („immer“, „oftmals“, „ständig“) angeführt, weil diese für etwas Übergreifendes stehen: Die definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung definiert entweder ein spezifisches Verständnis von etwas (einer Situation, einem Prozess, einem Begriff) oder markiert ein Handlungsproblem. Dies wird nicht anhand einer konkreten Situation illustriert, sondern als generelles, wiederholtes Geschehen dargestellt und definitorisch verdichtet.

Das Transkript 24 ist typisch für definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellungen von Teilnehmenden in Vorstellungsrunden. Nachdem sich die Teilnehmerin namentlich vorgestellt hat, verortet sie sich in ihrem Arbeitsfeld als Erzieherin einer bestimmten Altersgruppe und entwirft folgende Problematik:

```
01 TNw18: bin erzieherin
02        und arbeite mit den fünf sechs jährigen zusammen,
03        =und es geht mir ähnlich wie den kollegen ausm hort-
04        =also wir haben gerade unter den jungs-
05        °h ähh sehr viele konflikte,
06        =die: oftmals mit handgreiflichkeiten dann ähh enden;
07        =wo: ich als erzieher kann zwar abwarten,
08        und ich lasse die kinder machen,
09        =aber in äh wenns dazu kommt-
10        äh zur gewalt-
11        muss ich eingreifen und- (-)
12        ja in die richtung würd ich mir gern was wünschen.
```

Transkript 24: DE 2.1 (Konflikte), Definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin in Vorstellungsrunde.

Aus der beruflichen Selbstpositionierung als Erzieherin und in Anschluss an vorherige Beiträge („ähnlich wie Kollegen ausm Hort“) berichtet die Teilnehmerin von wiederkehrenden Konflikten mit Handgreiflichkeiten. Aus der generalisierten Erfahrungsdarstellung heraus definiert sie das Handlungsproblem, entscheiden zu müssen, ob bzw. wann eingegriffen werden muss. Die Problematik äußert sich auch im Konstruktionsabbruch und der unspezifischen Formulierung einer Erwartung an die Bildungsveranstaltung („in die Richtung würd ich mir was wünschen“).

Transkript 25 zeigt eine definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin, die erneut in der Übung zum ‚Thematischen Kennenlernen‘ formuliert wird. Die Aufforderung, Erfahrungen aus dem Familienleben mit Geschwistern im Horizont des Themas ‚Beteiligung‘ einzubringen, wird von der Teilnehmerin um aktuelle Erziehungsfragen ihrer Lebenssituation als Mutter erweitert:

```
01 TNw1: ich würde ich das gerne noch ausweiten,
02       weil es ja nicht nur um äh-
03       geschwister in diesem kontext familie geht; (.)
04       ähm sondern auch-
05       ich hab seit drei jahren einen sohn
06       und ähm seitdem spielt das thema beteiligung auch ne äh
07       ganz äh enorme rolle (.)
08       also ich hab dadurch auch so ne eigene geschichte
09       aufgerollt- (.)
10       ähm indem ich mich halt ständig frage,
11       inwiefern beteiligst du deinen sohn-
12       eigentlich an deinen entscheidungen die du triffst;
13       also (.) wann bist du autoritär-
14       u:nd ähm ab wann kannst du ihn eigentlich-
15       oder MUSST du ihn eigentlich schon selbst mitbestimmen
16       lassen.
```

Transkript 25: DE 1 (Beteiligung), Definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin.

Die Teilnehmerin markiert ihren Beitrag als Erweiterung der in der Fragstellung enthaltenen Thematik. Diese Erweiterung vollzieht sie als biographisch verankerte Beschreibung der Auseinandersetzung mit Fragen der Beteiligung, die sie seit der Geburt ihres Sohnes wiederholt („ständig“) beschäftigen. Die auf sich selbst bezogenen Fragen erscheinen als generalisierte Handlungsproblematik des aktuellen Familienalltags. Vor dem Hintergrund der eigenen Mutterschaft werden ebenfalls ein spezifisches Verständnis Beteiligung definiert (Beteiligung als Mitbestimmung) und markiert situative Problemstellungen (Wann ist Mitbestimmung notwendig?).

Zusammenfassung: Erfahrungsdarstellungen als selbst erlebte, singuläre oder wiederkehrende Ereignisse werdenb entweder konkretisierend oder generalisierend vorgetragen. Ferner unterscheiden sie sich in ihrer Rahmung: Dienen sie illustrativen Zwecken sind sie in der Regel zu Beginn oder/und zum Abschluss als Beispiel für etwas (zuvor Eingeführtes) gerahmt. Werden sie definitorisch verwendet, fehlen solche Kontextualisierungshinweise. Stattdessen werden die Erfahrungsdarstellungen auf Aspekte enggeführt, die zuvor nicht formuliert wurden. Dafür werden formal z.B. Bewertungen, abstraktere Formulierungen oder auch Fragen genutzt.

Während illustrative Erfahrungsdarstellungen sowohl von Teilnehmenden als auch von DozentInnen häufig eingesetzt werden, werden definitorische Erfahrungsdarstellungen vor allem von Teilnehmenden in Reaktion auf explizite und implizite Erfahrungsaufrufe von DozentInnen formuliert. Sie erscheinen damit als Ressource, erfahrungsbasierte Aspekte in die Bildungsveranstaltung einzubringen.

Betrachtet man die hier gezeigten Transkriptionsausschnitte, fällt auf, dass diese eine weitere Differenz zeigen: Dargestellt werden in den untersuchten

Bildungsveranstaltungen *berufliche Erfahrungen* einerseits und *biographische Erfahrungen* andererseits. Wie diese thematischen Varianten zustande kommen und behandelt werden, lässt sich nur sequenzanalytisch aufklären: Wie sind Erfahrungsdarstellungen in den interaktiven Verlauf eingebettet? (siehe Kapitel 6 und Kapitel 7).

5.3 Erfahrungsnegationen

Im Datenkorpus gibt es auch Sequenzen, in denen Teilnehmende deutlich machen, dass sie über *keine bzw. nicht über die unterstellten* Erfahrungen verfügen. Diese Erfahrungsthematisierungen möchte ich als Erfahrungsnegationen beschreiben. Sie kommen als *explizite* Erfahrungsnegationen vor:

```
01 TNw5: ähm ich (.) ja ich frag mich jetzt grad-
02       ich hab keine erfahrungen mit sowas
03       aber ich könnte mir halt vorstellen (.) dass
```

Transkript 26: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsnegation und Anwendungsfrage.

In Reaktion auf die Dozentin, die eine Beteiligungsmethode vorstellt, rahmt die Teilnehmerin ihren in Selbstwahl übernommenen Turn als Anwendungsfrage. Selbstinitiierte Anwendungsfragen von Teilnehmenden erhalten in der Regel ihre Berechtigung, indem diese aus Erfahrungsdarstellungen heraus entwickelt werden. Der Konstruktionsabbruch der Teilnehmerin verweist darauf, dass eine erfahrungsbasierte Situationsbeschreibung erwartbar wäre, aber nicht ohne weiteres formuliert werden kann. Mit der Erfahrungsnegation wird es der Teilnehmerin dennoch möglich, eine hypothetische Situation zu entwerfen, auf die sich die Anwendungsfrage bezieht. Mit der expliziten Erfahrungsnegation positioniert sich die Teilnehmerin als unerfahrene Nicht-Wissende und legitimiert gleichzeitig die selbstinitiierte Rederechtübernahme.

Erfahrungsnegationen können auch *implizit* vollzogen werden und sich auf unterstellte Erfahrungen beziehen:

```
01 TNw3: ich als lehrer (--) konnte jetzt da nicht viel dazu
02       sagen;
03       und als student;
04       wie andere leute die in der jungendarbeit sitzen.
05 Dw:   hmh hmh
06 TNw3: =und da auch viel mehr mit ihrem wo und wie (--) mehr
07       beispiele bringen;
```

Transkript 27: DE 1 (Beteiligung), Implizite Erfahrungsnegation in der Auswertung einer Gruppenarbeit.

In der Auswertung einer Gruppenarbeit, die als Sprechen über Erfahrungen eingeführt wurde, vollzieht die Teilnehmerin eine implizite Erfahrungsnegation. Vor dem Hintergrund der Selbstpositionierung als Lehrerin und Studentin und in Differenz zu Personen, die als in der Jugendarbeit Tätige benannt werden, wird die zuvor kollektiv unterstellte Erfahrung der DozentInnen zurückgewiesen. Die Erfahrungsnegation dient hier der Problematisierung der Möglichkeit, sich wie andere mit Beispielen in der Gruppenarbeit einbringen zu können.

Ebenfalls eine implizite Erfahrungsnegation, die sich aber auf einen bestimmten Aspekt unterstellter Erfahrung bezieht, negieren nonverbal mehrere Teilnehmerinnen in Transkript 28:

```
01 Dw:   für sie bedeutet das eher routine.
02       ((TNw9, TNw10, TNw11 schütteln den Kopf))
03       oder WIRD dann routine,
04       =selbst wenns jetzt noch ni war-
05       hm?
06 TNw9: <<seufzende>nee.>
07 Dw:   nee, (--)
08 TNw9: <<pp>ich heul jetzt schon.>
09 Dw:   [warum,  ]
10 TNw9: [weils ja] jedes jahr andere kinder [sind.]
11 Dw:                                       [es sind]
12       jedes jahr andre kinder,
13 TNw9: man jedes jahr irgendwie nen andren bezug zu diesen-
14       also zu diesen-
15       also für mich ist das jedes jahr schwerstarbeit
16       ((lacht))
```

Transkript 28: DE 2.4 (Übergang Kita), Implizite partielle Erfahrungsnegation im Lehrendenvortrag.

Die implizite Erfahrungsnegation wird in dieser Sequenz zunächst nonverbal von mehreren Teilnehmerinnen angezeigt. Die Negation erfolgt als Reaktion auf die Unterstellung der Dozentin im Lehrendenvortrag, dass die Anwesenden über eine Routine und damit unproblematische Erfahrungen in Bezug auf die Emotionalität in der Begleitung von VorschülerInnen am Schulübergang verfügen. Das Kopfschütteln wird von der Dozentin wahrgenommen, als Erfahrungsnegation verstanden und die unterstellte Routine als zukünftige Erfahrung entworfen. Damit positioniert sie die betreffenden Erzieherinnen als solche, die bisher nicht mit VorschülerInnen zu tun hatten. Daraufhin reagiert eine der kopfschüttelnden Teilnehmerinnen nun auch verbal mit einer emotional vorgetragenen Zurückweisung. Daraus entsteht eine Nachfragesequenz, in der deutlich wird, dass die Teilnehmerin zwar über langjährige Erfahrung in der Begleitung von VorschülerInnen verfügt, die emotionale Betroffenheit aber gerade ein Teil der Erfahrung ist. Damit konstituiert sie ein Umgangsproblem, dass in der Konzeption der Dozentin nicht vorzukommen

scheint. Die partielle Erfahrungsnegation ermöglicht es hier, themenrelevante Aspekte zu explorieren.

An den Erfahrungsnegationen wird sichtbar, wie vielfältig interaktionsrelevant Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen werden und wie sehr Erfahrungsthematisierungen zwischen Antizipation und Narration balanciert werden müssen. Einerseits müssen kollektive Erfahrungen unterstellt werden, um entweder Wissen auf die antizipierte Erfahrungsbereiche zuschneiden zu können oder um das Sprechen über diejenigen Erfahrungen zu initiieren, die relevant für die Wissensvermittlung angesehen werden. Erfahrungsnegationen stellen eine Variante neben Erfahrungsdarstellungen dar, zunächst nicht vorgesehene Aspekte in die Bildungsveranstaltung einzubringen oder Aneignung zu problematisieren.

Zusammenfassung: Erfahrungsthematisierungen kommen im Datenkorpus durchgängig vor und lassen sich entlang ihrer formalen Gestalt als Erfahrungsaufrufe, Erfahrungsdarstellungen und Erfahrungsnegationen systematisieren und differenzieren. Trotz formaler Gemeinsamkeiten werden auch vielfältige Rahmungen und Realisierungsweisen erkennbar: Die Erfahrungsthematisierungen können sich auf berufliche oder biographische Aspekte beziehen. Erfahrungsaufrufe können in knapper Form Erfahrung behaupten und unterstellen oder komplexere Verweise vollziehen und Erfahrungsdarstellungen initiieren. Erfahrungsdarstellungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Funktion (illustrativ oder definitorisch) sowie im Zuschnitt der Erfahrung (konkretisierend oder generalisierend). Damit deuten sich bereits Relationierungsvarianten von Erfahrung und Wissen an, indem Erfahrungsthematisierungen prospektiv und retrospektiv sowohl auf weitere Erfahrungs- aber auch Wissensthematisierungen verweisen.

Die Erfahrungsthematisierungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich *selektiv* auf Erfahrenes beziehen oder Erfahrungen unterstellen, also bestimmte Aspekte hervorheben (antizipieren, konkretisieren, definieren, problematisieren, usw.), dafür andere Aspekte vernachlässigen. In den Selektionen werden einerseits subjektive Zuschreibungen und Deutungen sichtbar, andererseits aber auch Unterstellungen und Referenzen auf ein gemeinsames Wissen vollzogen (vgl. auch Arminen 1998; Deppermann 2018). Sowohl in der Auswahl bestimmter Situationen und Erfahrungen, als auch in deren Darstellung und deren (meta-)kommunikativen Einordnung sind implizit Verweise und Unterstellungen von Wissen enthalten, die nur in bestimmten Situationen explizit gemacht werden (vgl. Wyßuwa 2014, 2017). Jedes Sprechen über Erfahrungen unterstellt also dem Gegenüber, ein gewisses Wissen darüber zu haben, wie eine solche Situation typischerweise einzuordnen ist und warum diese Erfahrung im Kontext einer Weiterbildungssituation Relevanz besitzt. Indem die Erfahrungsdarstellungen und -aufrufe von anderen TeilnehmerInnen oder den Lehrenden aufgenommen und damit

wieder einer Selektion ausgesetzt sind, treten diese als etwas entgegen, was nicht mehr nur individuell-subjektiv, sondern intersubjektiv gedeutet wird.

Erfahrungsthematisierungen werden selbst- und fremdinitiiert sowohl von DozentInnen als auch von TeilnehmerInnen verwendet und können in unterschiedlichen Interaktionsformaten und Sequenzpositionen vorkommen. Ferner sind Erfahrungsthematisierungen mit Selbst- und Fremdpositionierungen verbunden. Die Komplexität der Ausgestaltung und Verwendung von Erfahrungsthematisierungen und deren intersubjektive Relevanz für die Hervorbringung von Bildungsveranstaltungen erfordert eine sequenzielle Rekonstruktion der interaktionalen Architektur der Bildungsveranstaltungen.

6 Interaktionsformate der Thematisierung und Relationierung von Erfahrung und Wissen

Die beobachteten Weiterbildungsveranstaltungen sind durch einen Wechsel von Phasen gekennzeichnet, die sich in ihrer kommunikativen und thematischen Realisierung unterscheiden und von den Lehrenden initiiert werden (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001). Die Phasen lassen sich als Interaktionsformate systematisieren, die sich in der Art unterscheiden, wie das Gesprächsthema elaboriert wird. Sie stellen unterschiedliche Rahmungen der Themen und Inhalte sowie Beteiligungsmöglichkeiten dar und können damit als je spezifische Umgangsweisen der Hervorbringung und Verhandlung von Erfahrungsthematisierungen rekonstruiert werden (vgl. Dinkelaker/Wyßuwa 2023). Fokussiert wird die Frage, wie Erfahrungsthematisierungen in unterschiedlichen Interaktionsformaten bedeutsam werden.

Die Relationierung von Wissen und Erfahrung findet in den einzelnen Interaktionsformaten in einer zwar je spezifischen Weise, aber immer als *Wechselspiel von erfahrungsbasierter Konkretion und wissensbasierter Abstraktion* statt. Zu unterscheiden sind Vorträge, Gespräche, Gruppenarbeiten sowie Übungen und Spiele. Zwei dieser fünf Formate[39] werden im Folgenden eingehend diskutiert: *Vorträge* zeichnen sich durch die Präsentation von (schriftlich) fixiertem Wissen aus, die durch längere Sprechakte einer Person gekennzeichnet sind (6.1). Hingegen stellen Vorstellungsrunden sowie weitere Formen des intensiven (Erfahrungs-) Austauschs I-R-F-strukturierte *Gespräche* dar (6.2). Ich werde zeigen, dass Interaktionsformate und Erfahrungsthematisierungen in einem Wechselverhältnis stehen: Einerseits stellen Interaktionsformate einen Rahmen für die Erfahrungsbezüge dar, andererseits modifizieren Erfahrungsthematisierungen die Interaktionsformate.

6.1 Vorträge

Vorträge sind ein erwartbares Interaktionsformat der Wissensvermittlung in Bildungsveranstaltungen und kommen im gesamten Korpus vor. Der Umfang reicht von fünf- bis zehnminütigen Phasen, die als ‚Inputs' angekündigt

39 Gruppenarbeiten und Spiele werden in der Studie nicht untersucht und dargestellt, weil es in diesen Formaten weniger zu Relationierung von Erfahrung und Wissen kommt, sondern in der Regel auf einer der beiden Ebenen verblieben wird. Zumindest das konstitutive Verhältnis von DozentInnen und Teilnehmenden ist in diesen Interaktionen nicht vorhanden, wenn auch dozenteninitiierte Aufgabenstellungen in das Geschehen hineinwirken.

werden und sich mit anderen Interaktionsformaten abwechseln bis zu nahezu veranstaltungsfüllenden sechzig- bis neunzigminütigen Präsentationen, die sich an die Vorstellungsrunden anschließen und von Pausen unterbrochen sind.

Vorträge werden in der *schulbezogenen Interaktionsforschung* neben Lehr- und Schülergesprächen sowie Gruppenarbeiten unter dem Begriff der Unterrichtsformen gefasst und entlang der *thematischen Zuständigkeit* beschrieben: „Während im Lehrervortrag die thematische Entfaltung ausschließlich durch den Lehrer vorgenommen wird, bearbeitet der fragend-entwickelnde Unterricht als Lehrgespräch sein Thema in einem ständigen Wechsel zwischen Lehrer und Schüler" (Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 135). In der *Erwachsenenbildung* sind Vorträge empirisch als *ein* wiederkehrendes Muster der *Körperkoordination* untersucht worden, in dem Lehrende und Lernende so platziert sind, dass der Lehrende eine exponierte Stellung einnimmt und für alle Lernenden gut wahrnehmbar ist:

> „Dieses Muster wird daher etabliert, wenn es darum geht, Wissensbestände in ihrem Zusammenhang darzustellen, über die ausschließlich der Lehrende verfügt, die aber dem Lernenden bekannt gemacht werden sollen" (Dinkelaker 2010a: 192).

In beiden Beschreibungsformen des Vortrags erscheinen Lehrende als zentrale Figuren, die über ein *Wissen* verfügen, das zur Darstellung gebracht und thematisch entfaltet wird. Damit werde ein Modus des Teilnehmens – das „Verfolgen" (ebd.: 238) – nahegelegt, das von Dinkelaker als körperliche Zuwendung zu von anderen hervorgehobenen Aspekten und Zusammenhängen beschrieben wird. Fluchtpunkt der empirischen Rekonstruktionen in der Erwachsenenbildung bildet dabei die Untersuchung der Koordination und Ausrichtung von Körpern und die performative Hervorbringung von Erwachsenenbildung als ein körperliches Geschehen einerseits (vgl. Herrle 2014; Dinkelaker 2016a) und als Umgang mit Wissen anderseits (vgl. Nolda 1996; Dinkelaker 2016a). Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass Vorträge – auch wenn diese sprachlich vorrangig durch eine Person vollzogen erscheinen – *wechselseitig* hervorgebracht werden, indem nicht nur die Lehrenden etwas vollziehen, sondern die Aufmerksamkeitsbewegungen der Teilnehmenden für alle Beteiligten beobachtbar sind und zur Konstitution des Vortrages beitragen (vgl. Dinkelaker 2010b). Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten, die bisher noch nicht systematisch untersucht wurden sind: Wie sind Vorträge als in Zusammenhänge gebrachte Aspekte sprachlich strukturiert? Wie passen sich Vorträge an ihre Adressaten an und wie nehmen sie Erfahrungswelten der Teilnehmenden für die Wissenspräsentation auf? Welchen Stellenwert nehmen Erfahrungsbezüge ein und wie werden sie in Relation zu (Nicht-)Wissen gesetzt werden? Die Analyse des vorliegenden Datenkorpus zeigt diesbezüglich zunächst folgende Befunde:

(1) Alle Vorträge sind wiederkehrend von Erfahrungsthematisierungen geprägt.

(2) Vorträge werden unterschiedlich gerahmt und etabliert: Es gibt Varianten, in denen Erfahrungsthematisierungen der Teilnehmenden als erwünschte Beteiligung zu Beginn kommuniziert werden.

(3) Vorträge realisieren sich nicht ausschließlich monologisch. Es gibt im gesamten Korpus Sequenzen, in denen auch Teilnehmende an der thematischen Entfaltung beteiligt sind und die sich als Wechsel von Teilnahmemodi des ‚Verfolgens' und ‚Zeigens' rekonstruieren lassen.

So stellen sich die Fragen, wie die in den Vorträgen fallübergreifend zu beobachtenden Erfahrungsthematisierungen von Lehrenden und von Teilnehmenden interaktiv hervorgebracht werden, wie die kommunikative Beteiligung wechselseitig prozessiert wird und welche spezifische Funktion Erfahrungsthematisierungen für den Umgang mit (Nicht-)Wissen erfüllen. Mit anderen Worten: Welche Rolle spielen Erfahrungen in der Präsentation von Wissen und wie werden Teilnehmende daran beteiligt, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen?

Dabei werden einerseits unterschiedliche Rahmungen in der Etablierung von Vorträgen hinsichtlich der kommunikativen Struktur erkennbar (6.1.1) sowie andererseits auch verschiedene Muster der kommunikativen Realisierung (6.1.2), die die Beiträge von Teilnehmenden auf unterschiedliche Arten ermöglichen.

6.1.1 Zur kommunikativen Rahmung von Vorträgen

Der Befund, dass sich Vorträge nicht nur rein monologisch ausgestalten, wirft in einem ersten Schritt die Frage auf, wie das Interaktionsformat des Vortrags kommunikativ hergestellt und gerahmt wird. In der Etablierung von Vorträgen lassen sich zwei Formen systematisieren: Zum einen gibt Rahmungen von Vorträgen, die hinsichtlich der Erwartung von Teilnehmeräußerungen *unmarkiert* sind und zum anderen Rahmungen von Vorträgen, die hinsichtlich der Erwartung von Teilnehmeräußerungen als *markiert* beschrieben werden können. Die Differenzierung markierter und unmarkierter Rahmung schließt an den Phasierungsbegriff von Becker-Mrotzek & Vogt (2001) an (siehe Kapitel 4.2.3.1).

6.1.1.1 Vortragrahmungen ohne markierte Erwartung von Teilnehmeräußerungen

Unmarkierte Rahmungen von Vorträgen sind dadurch gekennzeichnet, dass die kommunikative Ordnung einen monologischen Vollzug nahelegt, wie er für Vorträge erwartbar ist. Dies geschieht, in dem der Vortrag mit Bezugnahme

auf ein *Dokument des schriftlich fixierten Wissens* – eine PowerPoint-Präsentation, ein Handout oder Moderationskarten – performativ etabliert wird. Damit wird auf die Präsentation eines von den Lehrenden je aufbereiteten Wissens verwiesen, welches von den Lehrenden dann thematisch entfaltet und erläutert wird. Als *unmarkiert* erscheinen sie, weil im Aufrufen der wissenskonservierenden Arbeitsgrundlage der Anspruch auf ein präferiertes Rederecht sowie eine für Vorträge erwartete Entfaltung durch den Lehrenden nahegelegt wird, wie in Transkript 29 aus der Tagesveranstaltung zum Thema ‚Übergang Kita' zu sehen: Nach einer Phase des gegenseitigen Kennenlernens, der Vorstellung des inhaltlichen Tagesprogramms und einer Erwartungsabfrage ‚Fragen an den Tag' vollzieht die Dozentin den Übergang zum Vortrag.

```
01 Dw: ja.
02     <<f> dann steig ich einfach mal so ein,>
03     und äh lasse das hier so stehen.
04     <<pp> um (zu sehen) wie sich das entwickelt.>
05     ich geb ihnen einfach hier das handout rum,
06     ...
07     <<f> ja das letzte jahr in der kita>
08     besondere vorbereit-
09     herausforderungen, schulvorbereitung in der kita;
```

Transkript 29: DE 2.4 (Übergang Kita), Etablierung Vortrag ohne markierte Erwartung von Teilnehmeräußerungen.

Im Ausschnitt sehen wir einen typischen Wechsel von einer Phase zur nächsten, der durch retrospektive und prospektive Kontextualisierungshinweise geprägt ist. Die zurückliegende Phase („Fragen an den Tag") wird mit einem Gliederungssignal abgeschlossen. Der Beginn der neuen Phase wird durch die sich verändernde Lautstärke hervorgehoben und kündigt performativ mit „steig ich ein" ein Interaktionsformat an, dass durch die Dozentin getragen wird. Auf den retrospektiven und deiktischen Verweis, „das hier" – also die mitgeschriebenen Fragen und Erwartungen der TeilnehmerInnen aus der vorherigen Phase auf Flipchart – stehen zu lassen, folgt der prospektive Hinweis, dass damit noch etwas geschehen wird. Thematisch werden die handlungsfeldbezogenen Fragen und Erwartungen damit als Referenzrahmen für den Vortrag hervorgehoben. Mit Blick auf die soziale Positionierung trägt dies dazu bei, die Dozentin als nun vortragende Wissende zu legitimieren, während die TeilnehmerInnen einerseits zuvor Auskunft über ihr Nicht-Wissen gegeben haben, aber anderseits als Experten für die Prüfung der Antworten an ihrem beruflichen Handlungsfeld auftreten können. Ob und wie der Vortrag zur Bearbeitung dieses Nicht-Wissens beiträgt, wird sich zukünftig erweisen („wie sich das entwickelt"). Der Vortrag wird anschließend mit dem Ausgeben des Handouts und der Benennung der Themen etabliert.

Die Rahmung als Vortrag ist somit strukturiert über Gliederungssignale, performative Äußerungen des Anfangens, Verweis auf schriftliche Grundlagen sowie die Benennung der Themen. Die parasprachliche Gestaltung der steigenden Lautstärke markiert das präferierte Rederecht und fokussiert die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf das Präsentierte. So wird der Teilnahmemodus des ‚Verfolgens' (Dinkelaker 2016a) nahegelegt.

Fallübergreifend ist festzustellen, dass die unmarkierten Vortragsrahmungen in unterschiedlicher Ausführlichkeit vollzogen werden. Sie reichen von performativen Aufführungen von PowerPoint-Folien mit kurzer sprachlicher Bezugnahme bis hin zu prospektiven Hinweisen zur Dauer und zu Inhalten des Vortrags.

Exemplarisch kontrastiv sind hinsichtlich der Ausführlichkeit der unmarkierten Rahmung die Fälle ‚Beteiligung' und ‚Elterngespräche' zu beschreiben. Die Tagesveranstaltung ‚Beteiligung' ist durch einen häufigen Wechsel verschiedener Interaktionsformate gekennzeichnet. Vorträge nehmen dabei eher eine randständige Funktion ein. Hier werden keine digitalen Medien verwendet, sondern ausschließlich mit Moderationsmaterial, Flipchart und Kopien gearbeitet (siehe Kapitel 7.3). Dagegen wird in der Tagesveranstaltung ‚Elterngespräche' die Strukturierung der Bildungsveranstaltung über die Präsentation schriftlich fixierten Wissens in Form des Vortrags vor Beginn der Veranstaltung erwartbar. Der Beamer ist bereits beim Eintreffen der Teilnehmenden eingeschaltet und eine PowerPoint-Startfolie wird angezeigt, die das Thema sowie den Namen der Dozentin zeigt. Dieser Unterschied in der Kontextualisierung des Vortrags führt dazu, dass die Rahmungen unterschiedlich umfangreich ausfallen. Im ersten Fall ‚Beteiligung' scheinen Vorträge mit mehr kommunikativen Aufwand etabliert zu werden als im Fall ‚Elterngespräche', wo die Vortragsetablierung performativ geschieht. Beide Formen werden ohne markierte Erwartung von Teilnehmeräußerungen vollzogen.

In Transkript 30 kündigt die Dozentin einen Vortrag zu gruppendynamischen Phasen und Methoden der Gestaltung an. Neben der Dozentin liegen ein Buch sowie bunte Moderationskarten bereit.

```
01 Dw: also wirklich input nochmal fünfzehn minuten(---)
02     ähm: (-) unser ziel war es halt auch,
03     in dem sinne euch viel mit auf den weg zu geben (--)
```

Transkript 30: DE 1 (Beteiligung), Etablierung Vortrag mit nicht markierter Erwartung von Teilnehmeräußerungen.

In diesem Ausschnitt ist die Etablierung des Vortrags dadurch gekennzeichnet, dass dieser explizit als „Input" bezeichnet und der erwartete Zeithorizont der monologischen Darstellung prospektiv bekannt gegeben wird. Damit und mit der Begründung „euch viel mit auf den Weg zu geben" wird zum einen der

Wissensbezug dieser Phase hervorgehoben. Wissen erscheint als etwas Gegenständliches. Zum anderen wird damit die soziale Positionierung der TeilnehmerInnen als RezipientInnen des Wissens nahegelegt. Gleichzeitig erscheint das Interaktionsformat als legitimierungsbedürftig.[40] Ein Verweis auf eine Arbeitsgrundlage erfolgt zunächst nicht. Dass an das Muster des Vortragens die Erwartung einer schriftlichen Fixierung des Wissens geknüpft ist, drückt sich in der Rückfrage einer Teilnehmerin aus, ob es dazu ein Arbeitsblatt geben werde:

```
01 TNw5: aber ihr habt dazu auch noch n arbeitsblatt? also-
02 Dw:   =genau.
03       die methoden die ich hier auslegen werde,
04       werden abfotografiert
05       und die werdet ihr dann auch alle runterladen können
06       und ein dickes arbeitsblatt gibts sowieso.
```

Transkript 31: DE 1 (Beteiligung), Rückfrage Teilnehmerin.

In Reaktion darauf verweist die Dozentin sowohl auf eine nachträgliche Fotodokumentation der im Vortrag sich situativ entfaltenden Wissenspräsentation durch die Dozentin („Methoden die ich hier auslegen werde“) sowie ein vorbereitetes Arbeitsblatt.

Im kontrastiven Fall ‚Elterngespräche‘ beschränkt sich die Etablierung des Vortrags auf die performative Aufführung der Präsentation mit kurzer sprachlicher Kommentierung. Im Anschluss an die Vorstellung der „Agenda“ des Tages und einer Phase des Sammelns geht die Dozentin mit folgenden Worten zur nächsten PowerPoint Folie über:

```
01 Dw: ich hab hier mal so=n äh paar PUNKte,
02     so=n paar LEITsätze.
```

Transkript 32: DE 3.2 (Elterngespräche), Etablierung Vortrag ohne markierte Erwartung von Teilnehmeräußerungen.

Das Vortragsmuster wird in diesem Fall mit dem Aufrufen der ersten inhaltlichen PowerPoint Folie und knappen Turns, die auf die PowerPoint verweisen („hier“) etabliert. Die Dozentin tritt als diejenige in Erscheinung, die Inhalte („Punkte“ und „Leitsätze“) ausgewählt und in Form der PowerPoint aufbereitet hat, sodass sie als Wissende auftreten kann.

40 Dies ist typisch für diesen Fall. Vorträge werden entweder als „ganz kurz“ und „knackig“ eingeführt oder mit Begründungen unterlegt. Dennoch wird diese Form als unmarkiert hinsichtlich der kommunizierten Erwartung von Teilnehmeräußerungen gerahmt. Zum Fallporträt siehe Kapitel 7.3.

Erfahrungsthematisierungen finden in unmarkierten Rahmungen kaum statt. Sie treten nur insofern in Erscheinung, als das in retrospektiven Verweisen auf vorherige Phasen oder in prospektiven Verweisen auf zukünftige Auseinandersetzungen im Anschluss an den Vortrag eine Abgrenzung des Interaktionsformates als eher wissensbezogen gerahmt wird.

Neben diesen Formen der unmarkierten Rahmung von Vorträgen als monologische Darstellung ausgewählter und aufbereiteter Inhalte sind auch markierte Formen von Vorträgen im Material auffindbar.

6.1.1.2 Vortragsrahmungen mit markierter Erwartung von Teilnehmeräußerungen

Markierte Rahmungen von Vorträgen sind solche Formen, die zwar einerseits Wissenspräsentationen ankündigen sowie Ansprüche auf ein präferiertes Rederecht erheben und andererseits die Erwartung einer rein monologischen Darstellung relativieren, indem den TeilnehmerInnen die Möglichkeit einer kommunikativen Beteiligung zugeschrieben wird. Diese kommunikative Beteiligung kann als *Aufforderung zum Diskutieren* oder als *Bitte um Ergänzungen und Fragen* gerahmt sein. Es lassen sich aber auch Mischformen dieser Rahmungen beobachten. Übergreifend lässt sich feststellen, dass die markierten Rahmungen wesentlich ausführlicher sind als diejenigen, die hinsichtlich der Erwartung von Teilnehmeräußerungen unmarkiert sind. Ferner sind die markierten Formen dadurch gekennzeichnet, dass Erfahrungsaufrufe deutlicher in Erscheinung treten.

Aufforderung zum Diskutieren

Diese Rahmungen sind dadurch *markiert*, dass neben der Präsentation von Inhalten auch deren Diskussion als erwünscht mitgeteilt wird. Verbunden damit sind zwar einerseits Referenzen auf Wissensansprüche, anderseits aber Einschränkungen der Verbindlichkeit des zu präsentierenden Wissens. Ferner wird ein Relationierungsproblem interaktiv markiert: Das ausgewählte Wissen kann nicht ohne Weiteres übertragen werden, sondern bedarf einer handlungsfeldbezogenen Diskussion im Sinne eines Bewertens und Abwägens der Bedeutsamkeit von Inhalten.

In Transkript 33 wird ‚diskutieren' kontrafaktisch sogar als die zentrale kommunikative Ordnung angekündigt, bevor das Interaktionsformat zunehmend auf die Darstellung ausgewählter Aspekte in Form des Vortrags fokussiert wird: Am Vormittag des Tagesseminars ‚Übergang Kita' für ErzieherInnen findet im Anschluss an eine Gruppenarbeit und deren Ergebnis-Präsentation der Übergang in einen als diskussionsanregend gerahmten Vortrag statt.

```
01 Dw: <<f> also ich möchte gerne mit ihnen so,
02     in der nächsten stunde bis zum mittag,
03     °h versuchen so bissl zu diskutieren,
04     =also ich denke ich äh-
05     hab da jetzt auch keine abschließende-(-)
06     äh argumentation zu dieser üblichen gretchenfrage,
07     was muss ein kind können wenn es in die schule kommt,
08     oder was ni;
09     und ich hab das so versucht
10     äh jetzt für mich in in VIER bereiche zu gliedern,>
11     ähm halt in mathematik,
12     sprache,
13     soziale kompetenzen,
14     und naturwissenschaftliche bildung, (--)
```

Transkript 33: DE 2.4 (Übergang Kita), Etablierung Vortrag mit markierter Erwartung von Teilnehmeräußerungen.

Die Dozentin kündigt die neue Phase zunächst wage als Diskussion an (Z. 01–03, „versuchen so bissl zu diskutieren“). Die zu diskutierende Frage „Was muss ein Kind können, wenn es in die Schule kommt?“ wird vor dem Hintergrund eines fehlenden verbindlichen Wissens als zentrale Frage benannt, auf die die Dozentin keine „abschließende“ Antwort geben könne (Z. 04–08). Die Frage impliziert gleichzeitig einen Handlungsbezug, mit dem die TeilnehmerInnen als ErzieherInnen in der Schulvorbereitung positioniert und so in ihrer Zuständigkeit und Urteilsfähigkeit in Hinblick auf die Vermittlung der Kompetenzen adressiert werden. Damit wird implizit auf unterstellte Erfahrungen in der Vorschulbegleitung Bezug genommen. Dennoch stellt sich die Dozentin in Z. 09–14 durch die Strukturierung der Kompetenzbereiche als diejenige dar, die einen *Wissensvorsprung* hat: Die Dozentin führt eine weitere Wissensgrundlage ein, in dem sie auf eine Broschüre „Handreichung Schuleingangsphase“ zeigt sowie deren Unterscheidung von sieben Kompetenzbereichen benennt und in Relation der eigenen Auswahl setzt:

```
01 Dw: °hhh ich KANN und WILL ihnen keinen abschließenden
02     KATALOG bieten,
03     sondern eher wirklich so ähm ja anregung zum nachdenken,
04     =zu gucken was machen sie schon alles,
05     =was können sie vielleicht °h auch noch mehr tun,
06     =und ich hab das soweit auch äh alles kurz-
07     ähm notiert im handout soweit; (--)
08     <<f>also (-) thema mathematik is ja immer so ne BESONDRE
09     halt,>
10     deswegen fang ich damit gleich mal an;
```

Transkript 34: DE 2.4 (Übergang Kita), Fortsetzung der Etablierung Vortrag.

Ihre Strukturierung in Kompetenzbereiche stellt der handlungsorientierten Diskussionsfrage einen Wissensbezug zur Seite, der durch Zeigen einer

Broschüre und Kommentierung der Auswahl der Dozentin hervorgehoben wird. Erst wenn man die Kompetenzbereiche kennt, wird die Frage, was schulvorbereitend getan werden sollte, beantwortbar.

Damit wird das Interaktionsformat des Vortrags schrittweise erwartbar gemacht und zum Ausgangspunkt für die angekündigte Diskussion. Dazu trägt bei, dass erneut die Verbindlichkeit der kommenden Inhalte von der Dozentin abgeschwächt (Z. 01/02) und deren Funktion als „Anregung zum Nachdenken" (Z. 03) gerahmt werden. Diese Anregungen werden mit schnellem Anschluss in Fragen (Z. 04/05) konkretisiert, die auf die gegenwärtige und zukünftige Handlungspraxis der Teilnehmenden gerichtet und als *implizite Erfahrungsaufrufe* zu verstehen sind. Damit werden die TeilnehmerInnen gleichermaßen als bereits Erfahrene und dennoch Lernende positioniert und in ihrer Fähigkeit der *Selbstbeobachtung* adressiert. *Bindeglied zwischen den bereits bestehenden Erfahrungen und den zukünftigen Handlungsentwürfen ist das von der Dozentin eingebrachte Wissen.* Das grundlegende Wissen wird durch Verweis auf das Handout erneut hervorgehoben und der Vortrag performativ eingeleitet („ich fang damit an"). Dass dies keine Reaktion auf eine ausbleibende Diskussion, sondern als Etablierung eines Vortrags zu verstehen ist, wird daran deutlich, dass es keine redeübergaberelevanten Stellen in Form von Pausen oder (stark) abfallenden Intonationen, sondern vielmehr schnelle Anschlüsse und steigende Intonationen gibt.[41]

Diese markierte Form der Herstellung von Vorträgen enthält also Elemente der unmarkierten Form (Ankündigung von Inhalten, Verweis auf schriftliche Vorlage, performative Äußerungen, steigende Lautstärke), wird aber entscheidend erweitert, indem den Teilnehmenden die Möglichkeit einer kommunikativen Beteiligung angekündigt und die Verbindlichkeit des präsentierten Wissens eingeschränkt wird. Dem Wissen werden hier implizite Erfahrungsaufrufe in Form von Fragen zur Seite gestellt.

Bitte um Ergänzungen und Fragen

In dieser markierten Form des Vortrags werden die TeilnehmerInnen explizit aufgefordert, Ergänzungen vorzunehmen oder Fragen zu stellen. Damit werden Erwartungen kommuniziert, dass die TeilnehmerInnen ihr Verständnis der präsentierten Inhalte elaborieren.

Die Aufforderung, *Ergänzungen* vorzunehmen, sind als implizite Erfahrungsaufrufe zu verstehen: Was die TeilnehmerInnen einbringen können, sind Anekdoten und Beispiele, die das Vorgetragene anreichern, wie in Transkript 35 aus derselben Tagesveranstaltung zum ‚Übergang Kita'. Im Anschluss an eine Gruppenarbeit und deren Präsentation zu ‚Perspektiven auf

41 Zur kommunikativen Realisierung der Phase siehe Kapitel 6.1.2.2 Vortrag mit verteilten Rollen.

den Übergang‘ von der Kita in die Schule etabliert die Dozentin einen kurzen Vortrag zur in der vorherigen Phase nicht thematisierten Perspektive des Kindes auf den Schuleintritt.

```
01 Dw: okay.
02     =ich wollt nur zum abschluss noch äh:m vorlesen,
03     was so die KINDER gesagt ham,
04     =vielleicht ham sie ja da noch en paar schöne anekdoten
05     zu,
06     (1.6)
07     ähm dazu zu setzen,
08     weil (-) ich fände das äh spannend;
```

Transkript 35: DE 2.4 (Übergang Kita), Etablierung weiterer Vortrag mit Erfahrungsbezug.

Die Ankündigung des Vortrags weist die Besonderheit auf, dass das zu Präsentierende bereits einen Erfahrungsbezug herstellt: Verlesen (und kommentiert) werden Aussagen von Vorschulkindern, die die Dozentin im Rahmen einer Schulvorbereitung und Fragerunde mit Kindern einer Kita gesammelt hat. Mit dem Aufruf, weitere Erfahrungen im Sinne von Anekdoten und Beispielen einzubringen, werden die Teilnehmenden als Co-ReferentInnen positioniert.

Markiert sind Vortragsrahmungen auch, wenn den TeilnehmerInnen zu Beginn mitgeteilt wird, dass *Fragen* im Vortrag erwünscht sind. Damit werden die TeilnehmerInnen vorrangig als Lernende und Rezipienten der Wissenspräsentationen adressiert. In Transkript 36 werden sowohl Fragen als auch Ergänzungen in Form von Beispielen als Beteiligungsmöglichkeiten benannt. Damit wird die Positionierung als Lernende erweitert um eine Zuschreibung von Erfahrungen, die in Form von Beispielen das präsentierte Wissen ergänzen und konkretisieren können. Während in den bisher gezeigten markierten Rahmungen des Diskutierens und des Ergänzens die Geltungsansprüche des Wissens abgeschwächt wurden, zeigt sich in der markierten Rahmung des Fragens durchaus eine stärkere Verbindlichkeit des Wissens. Im Rahmen der Halbtagesveranstaltung für ErzieherInnen zum Thema ‚Konflikte‘ (siehe Kapitel 7.1) leitet die Dozentin im Anschluss an die Vorstellungsrunde einen Vortrag ein. Die Titelfolie einer PowerPoint ist bereits an der Wand zu sehen. Während die Dozentin spricht, werden Handzettel durchgereicht.

```
01 Dw: =alles was hier vorne an der wand erscheint-
02     haben sie hier auch auf papier,
03     (3.0)
04     das heißt mitschreiben müssen sie nicht
05     =dafür besteh ich darauf,
06     dass sie mit mir in kontakt bleiben
07     und mit mir reden
08     fragen stellen beispiele einbringen und ähnliches.
09     ((Die Dozentin wartet ab, bis die Handzettel rumgegeben
10     wurden))
11     JA.
12     ((Die Dozentin ruft die erste PowerPoint folie auf))
```

Transkript 36: DE 2.1 (Konflikte), Etablierung Vortrag mit markierter Erwartung von Teilnehmeräußerungen.

Die Phase des Vortrags wird performativ durch das Bezugnehmen auf die Präsentationsfolien sowie auf das Handout und somit – wie in nahezu allen anderen Vortragsrahmungen – durch den Verweis auf schriftlich fixiertes Wissen etabliert. Als markierte Form der Vortragsrahmung fungiert der Hinweis in Z. 04–08, der die erwarteten Tätigkeiten der Teilnehmenden explizit thematisiert und eine kommunikative Beteiligung bei dennoch präferiertem Rederecht der Dozentin nahelegt: Statt einem bloßen Verfolgen und Mitschreiben werden die Teilnehmenden aufgefordert, *mit der Dozentin* „in Kontakt" zu bleiben und zu „reden". Das zu etablierende Interaktionsformat grenzt sich dennoch von Formen des Erfahrungsaustauschs ab, indem sich die Dozentin damit als zentrale Gesprächspartnerin positioniert. Diese Form der für Vorträge dennoch ungewöhnlich erscheinenden kommunikativen Beteiligung wird im darauffolgenden Turn spezifiziert: Legitimiert sind Beiträge der Teilnehmenden dann, wenn es sich um Fragen oder Beispiele handelt und sie damit einen Bezug zum von der Dozentin präsentierten Wissen aufweisen. Neben der Positionierung als Lernende, die möglicherweise Fragen zu den Inhalten haben könnten, wird mit dem impliziten Erfahrungsaufruf, „Beispiele einbringen" auch eine handlungsfeldbezogene Expertise und Urteilsfähigkeit unterstellt und adressiert: Die Teilnehmenden sind aufgefordert, Bezüge des Wissens zu ihrem Handlungsbereich herzustellen. Als alle Handzettel verteilt sind und ein Verfolgen der Teilnehmenden möglich ist, etabliert die Dozentin mit dem Klick auf die erste inhaltliche PowerPoint-Folie und einem stark akzentuierten Gliederungssignal („Ja") den Vortrag.[42]

Über die Ankündigung der möglichen kommunikative Ordnungen lassen sich die markierten Formen der Rahmung von Vorträgen als eine Öffnung des

42 Wie in Fallporträt ‚Konflikte' (Kap. 7.1) zu sehen sein wird, führt diese Rahmung nicht unmittelbar in eine kommunikative Beteiligung der Teilnehmenden in der Realisierung des Vortrags.

üblicherweise erwartbaren Teilnahmemodus des ‚Verfolgens' rekonstruieren: So werden sowohl ‚Zeigen' (in Form von Beispielen, Anekdoten usw.) sowie ‚Selbstaufmerken' (in Form von Selbstbeobachtung und Fragen) als mögliche Teilnahmemodi (vgl. Dinkelaker 2016a) konditionell relevant gesetzt. Gleichzeitig wird in der Erweiterung der Präsentation von Wissen um Erfahrungsthematisierungen überhaupt eine strukturelle Differenz epistemischer Zugänge sowie die notwendige Relationierung interaktiv relevant gemacht. Wie sich Vorträge im Hinblick auf die Frage der Relationierung von Erfahrung und Wissen realisieren, möchte ich im Folgenden zeigen. Dabei kommt insbesondere den Sequenzen und Realisierungsweisen besondere Bedeutung zu, in denen sich die Teilnehmenden innerhalb des Vortrags mit Äußerungen beteiligen.

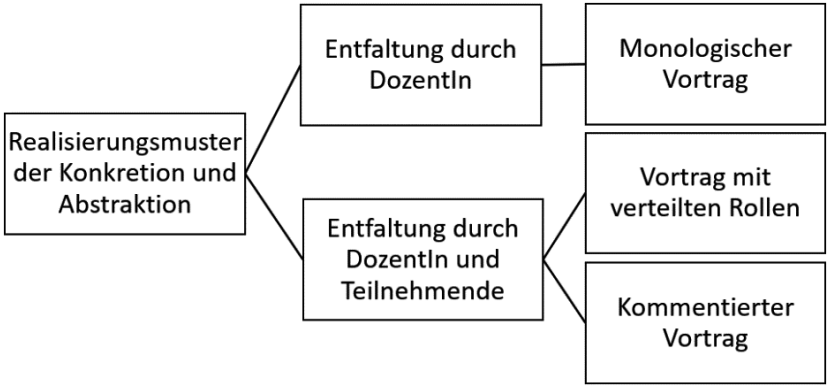
6.1.2 Zwischen Konkretion und Abstraktion: Muster der kommunikativen Realisierung von Vorträgen

Im Korpus kommt es neben der monologischen Realisierung auch immer wieder zu Sequenzen in Vorträgen, wo das Vortragen durch Äußerungen von TeilnehmerInnen unterbrochen wird. Solche Sequenzen finden sich sowohl in Vorträgen, die in ihrer *Rahmung die Erwartung von Teilnehmeräußerungen markieren* als auch in Vorträgen, die bezüglich der kommunikativen Ordnung *ohne Markierung der Erwartung von Teilnehmeräußerungen* eingeleitet werden. Es kommt also vor, dass in dialogisch angekündigten Vorträgen auch über lange Zeit keine Teilnehmendenbeiträge eingebracht werden, während es im Gegensatz dazu in hinsichtlich der Beteiligung der Teilnehmenden unmarkierten Vorträgen zu spontanen Meldungen von Teilnehmenden kommt. Für die Frage, ob sich Teilnehmende in Vorträgen mit Erfahrungen einbringen, erscheint daher die Vortragsrahmung nicht allein ausschlaggebend. Entscheidend ist es, wie die Teilnehmenden adressiert werden und wie Erfahrungsaufrufe und Erfahrungsdarstellungen im Vortrag eingebunden werden. Es kommt also darauf an, in welches Verhältnis Wissen und Erfahrung gesetzt werden und damit als legitim oder illegitim gelten. Kommt es zu Erfahrungsschilderungen muss gleichermaßen anschließend mit diesen umgegangen werden. Die DozentInnen stehen also im Zugzwang mit potenziell nicht vorhersehbaren Erfahrungsthematisierungen umzugehen und sie in ihren Vortrag zu integrieren.

Die übergreifende Relationierungspraktik von Erfahrung und Wissen lässt sich als *Wechselspiel zwischen wissensbezogener Abstraktion und erfahrungsbasierter Konkretion* beschreiben, die zum einen von DozentInnen selbst im *monologisch strukturierten Vortrag* vollzogen wird (6.1.2.1). Zum anderen lassen sich aber auch Verlaufsformen rekonstruieren, in denen die DozentInnen Erfahrungen innerhalb des Vortrags erfragt oder die TeilnehmerInnen von sich aus den Vortrag kommentieren und um

Erfahrungsthematisierungen ergänzen. Kommt es zu Teilnehmeräußerungen im Vortrag, wirken die TeilnehmerInnen somit am Wechselspiel von erfahrungsbasierter Konkretion und wissensbezogener Abstraktion auf spezifische Weise mit. Wird das Realisierungsmuster von DozentInnen und TeilnehmerInnen entfaltet, lassen sich einerseits das Muster des *Vortrags mit verteilten Rollen* (6.1.2.2) und andererseits das Muster des *Kommentierten Vortrags* (6.1.2.3) unterscheiden.

Abbildung 6: Realisierungsmuster Konkretion und Abstraktion im Vortrag, eigene Darstellung.



6.1.2.1 "Ich machs mal an nem Beispiel" – Entfaltung des Wechselspiels erfahrungsbasierter Konkretion und wissensbasierter Abstraktion durch die DozentInnen

Vorträge sind bezüglich der an sie gerichteten Erwartungen sowie in der empirischen Ausgestaltung von Wissensaufrufen und Wissensvermittlungsansprüchen geprägt. Die Vorträge in meinem Datenkorpus sind fallübergreifend dadurch gekennzeichnet, dass die DozentInnen in ihren Vorträgen sowohl auf als theoretisches oder fachliches gerahmtes Wissen zurückgreifen als auch auf ihre Erfahrungen z.B. in der Begleitung von Kindertageseinrichtungen oder der Moderation von Beteiligungsprozessen sowie auf die den TeilnehmerInnen zugeschriebenen Erfahrungshorizonte Bezug nehmen. Die Differenz beider epistemischer Zugänge und deren Relationierung wird prozessiert, indem die DozentInnen einen ständigen Wechsel von Wissensmarkierungen und der Darstellung konkreter Beispiele vollziehen. Dieses wiederkehrende Muster lässt sich als *Wechselspiel zwischen wissensbasierter Abstraktion und erfahrungsbasierter Konkretion* beschreiben. Es lässt sich fallübergreifend dadurch beschreiben, dass etwas *als*

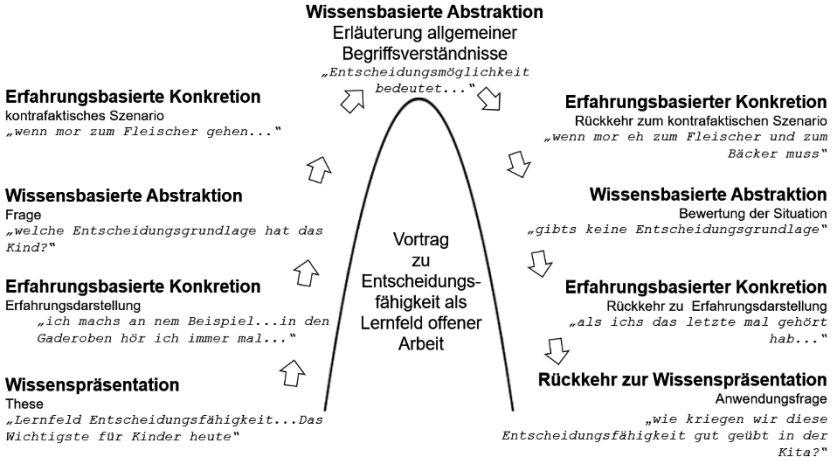
Wissen gerahmt wird, indem es anhand von allgemeinem Aussagen, Einführung von (Fach-)Begriffen und abstrahierenden Fragen und Einschätzungen erklärend und begründend zur Darstellung gebracht wird, und etwas *als Erfahrung* in Erscheinung tritt, indem typisierende oder selbst erlebte Situationen aus dem (unterstellten) Alltag der Teilnehmenden erzählend oder beschreibend zur Darstellung gebracht werden.

Falldifferenzierend lässt sich eine Vielfalt an Formen der erfahrungsbasierten Konkretion feststellen: So werden definitorisch-generalisierende oder illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen vollzogen, aber auch implizite und explizite Erfahrungsaufrufe realisiert. Unterschiede bestehen darin, ob die Erfahrungsthematisierungen metakommunikativ gerahmt „als Beispiel" in ihrer veranschaulichenden Funktion hervorgehoben werden oder nicht.

An folgendem detaillierten Fallbeispiel lässt sich zeigen, wie die Relationierung von Wissen und Erfahrung als komplexe, aber systematische Verlaufsstruktur entfaltet wird und so die zentralen Wissenselemente in ihrem Zusammenhang prozessiert und auf den Erfahrungsbereich der Teilnehmenden konkretisiert werden. Der Ausschnitt stammt aus der Tagesveranstaltung zum Thema ‚Offene Arbeit'. Die Sequenz ereignet sich am Vormittag innerhalb eines Vortrags zur professionellen Konzeption offener Arbeit.[43] Im ständigen Wechsel von Wissensaufrufen und Erfahrungsaufrufen wird die Bedeutung des Wissens schrittweise entfaltet und erfahrungsbasiert veranschaulicht und legitimiert. Es ist eine sehr ausdifferenzierte Variante der Relationierungspraktik, die regelrecht spiegelbildlich Wissen und Erfahrung auseinander bezieht (siehe Abbildung 7).

43 Das Fallbeispiel wurde auch in Dinkelaker und Wyßuwa (2023) aber unter einem etwas anders gelagerten Fokus und weniger detailliert zum Gegenstand der Analyse.

Abbildung 7: Relationierungspraktik von Abstraktion und Konkretion, eigene Darstellung.



Im Verlauf beginnt die Dozentin entlang der Formulierungen auf dem eingeführten Handout „Ziele der offenen Arbeit" zu benennen und führt hierfür als Erstes das „Lernfeld der Entscheidungsfähigkeit" an. Hierbei greift sie auf ein Beispiel aus ihrer Hospitationstätigkeit zurück:

```
01 Dw: ich machs an nem beispiel-
02     was ich regelmäßig erlebe-(-)
03     wenn ich-(-) ja;
04     nen abend in ner kita bin-
05     schleich ich mich vorher manchmal schon in die garderobe-
```

Transkript 37: DE 2.3 (Offene Arbeit), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung im Vortrag.

Mit den Worten „ich machs an nem Beispiel" leitet die Dozentin eine illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung ein, um das zuvor präsentierte Wissen zu veranschaulichen. Damit rekurriert sie einerseits auf die zuvor entfaltete allgemeine theoretische Proposition und andererseits auf eine konkrete Erfahrung, die sie gemacht hat und die sich auf den Erfahrungsbereich der Teilnehmenden bezieht. Die TeilnehmerInnen werden damit zugleich als Unwissende in Bezug auf das präsentierte Thema ‚Entscheidungsfähigkeit als Lernfeld offener Arbeit' und als Wissende über den Handlungsbereich Kita positioniert. Überraschenderweise entfaltet die Dozentin im Folgenden eine Erfahrungsdarstellung, in denen die zentralen Akteure nicht die ErzieherInnen selbst sind. Indem sich die Dozentin als stille Beobachterin einer Situation im Erfahrungsbereich der TeilnehmerInnen inszeniert,

adressiert sie sie ebenso als BeobachterInnen der Eltern-Kind-Interaktion im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit und somit als diesbezüglich urteilsfähige Personen.

```
01 Dw: und in den garderoben hör ich dann immer mal-
02     dass die mutter ihr zweijähriges fragt-(-)
03     geh mer erst zum fleischer oder erst zum bäcker.(--)
04     marie=na?(---)
05     m=m welche idee von entscheidung bedeutet das für dis
06     kind,
```

Transkript 38: DE 2.3 (Offene Arbeit), Fortsetzung der illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung.

Die illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung wird zwar als wiederholte Erfahrung („regelmäßig" „dann immer mal") im Format der „iterativen Erzählung" (Deppermann 2018: 110) vollzogen, konkretisiert mit der wörtlichen Redewiedergabe aber ein Problem, was es mit dem Beispiel zu veranschaulichen gilt. Ins Zentrum der Veranschaulichung rückt die Entscheidungssituation des Kindes. Auf dem Höhepunkt der Konkretion wird das Erfahrungsbeispiel verlassen und eine wissensbasierte Abstraktion vorgenommen. Die Frage der Dozentin verlässt den Horizont der Beispielsituation (hier würde man vielleicht fragen, wie sich das Kind entscheidet) und betrifft stattdessen deren theoretische Einordnung. In der Formulierung als Frage werden die TeilnehmerInnen in ihrer Urteilsfähigkeit adressiert. Die Dozentin abstrahiert das Erfahrungsbeispiel, indem sie eine analytisch-distanzierte Haltung zum Geschehen und dem zentralen Akteur („das Kind") inszeniert und fachsprachliche Ausdrücke („Idee von Entscheidung") verwendet. Die von der Dozentin selbst vollzogene Antwort erfolgt wieder in Bezug auf die zuvor entworfene Beispielsituation.

```
01 Dw: =das kann maximal noch entscheiden dass es sagt-
02     =wenn mor zum fleischer gehen,
03     da krieg ich immer en stück wurst;
04     dann will ich da jetz zuerscht hin.
05     ne,(--)
```

Transkript 39: DE 2.3 (Offene Arbeit), Überführung in erfahrungsbasiertes Szenario.

Die Frage der Dozentin erweist sich durch schnelle Anschlüsse der Beantwortung der Dozentin als rhetorisches Mittel und nicht als Aufforderung der kommunikativ gemeinsamen vollzogenen Deutung. Die Dozentin wählt wieder die Ebene des Beispiels, dass nun allerdings als *Szenario* im Sinne einer kontrafaktischen Situation (vgl. Schwitalla 1991) weitergeführt und so in seiner illustrativen Funktion hervorgehoben wird. Nicht die konkrete Antwort

des Kindes wird erzählt, sondern dessen hypothetische Entscheidung dargestellt. Dies wird im Folgenden erneut wissensbasiert abstrahiert:

```
01 Dw: also es hat schon wenns GUT kommt-
02     ne ne kleine form von entscheidungsmöglichkeit-
03     °h weil entscheidungsmöglichkeit bedeutet immer-
04     dass das kind von sich heraus (-) die klarheit hat-
05     was kann denn die folge sein,(-)
06     meiner entscheidung;(---)
```

Transkript 40: DE 2.3 (Offene Arbeit), Wissensbasierte Abstraktion.

Während die Dozentin zuvor von der definitorisch-generalisierenden Erfahrungsdarstellung zum erfahrungsbasierten Szenarioentwurf übergegangen ist, erscheint die Kommentierung als Wissensthematisierung: Die zuvor entworfene Situation wird mit Begrifflichkeiten wie ‚Entscheidungsmöglichkeit' und ‚Entscheidungsgrundlage' wissensbasiert abstrahiert. Allgemeine Aussagen werden begründend und mit Rückgriff auf Begrifflichkeiten („Entscheidungsmöglichkeit bedeutet") erläutert. Dass sich die Erläuterungen auf einen anderen epistemischen Horizont als den der Erfahrung beziehen, zeigt sich auch in der sich anschließenden Rückkehr zum Beispiel:

```
01 Dw: wenn mor eh zum fleischer UND zum bäcker muss-
02     und es weder ne wurst noch en brötchen gibt;(-)
03     gibts keine entscheidungsgrundlage;(-)
```

Transkript 41: DE 2.3 (Offene Arbeit), Übertrag auf Beispiel-Szenario und wissensbasierte Abstraktion.

Im weiteren Verlauf kehrt die Dozentin vom Szenario zur ursprünglich erlebten Situation zurück und spitzt die Problematik zu:

```
01 Dw: <<f> in dem zusammenhang (-)
02     als ichs letzte mal (-) gehört hab-
03     °h hat äh das mädchen dann gesagt (--)
04     <<bestimmend, all> zum fleischer.>(---)
05     und da sacht die mutter
06     =<<all> ach nee is eigentlich blöd;
07     wir gehn zuerst zum bäcker.>(--)
```

Transkript 42: DE 2.3 (Offene Arbeit), Rückkehr in ursprüngliche Beispiel-Situation.

Die Darstellung des Beispiels mündet in eine Problematisierung der alltäglichen, elterlichen Strategie des Umgangs mit Entscheidungsfähigkeit der Kinder, aus der sich die pädagogische Aufgabe der ErzieherInnen ergibt und hier zum Vermittlungsgegenstand wird:

```
01 Dw: °h wie kriegen wir diese entscheidungsfähigkeit-(-)
02     gut geübt in der kita;(-)
03     wenn manche eltern mit dieser idee überfordert sind;(-)
04     brauchen die kinder en andres lernfeld;
```

Transkript 43: DE 2.3 (Offene Arbeit), Überführung in Anwendungsfrage und Rückkehr zur Wissenspräsentation.

Die Dozentin oszilliert zwischen der Rolle der Beobachterin der Situation und der Lehrenden, die die erlebte Situation auf ein bestimmtes Wissen bezieht und einordnet: nämlich wie die Situation vor dem Hintergrund des Konzepts „Entscheidungsfähigkeit" beschrieben und bewertet werden kann. Dies drückt sich im Wechsel von Darstellungsformen der erfahrungsbasierten Konkretion und wissensbasierten Abstraktion aus.

Der Vortrag stellt sich als sequenzielle Organisation und schrittweise systematische Themenentfaltung dar: Auf die Benennung des Themas (Lernfeld Entscheidungsfähigkeit) schließt die Dozentin mit einer Wissensdemonstration an, die die Relevanz des ausgewählten Lernfeldes begründet. Die Veranschaulichung der Relevanz erfolgt unter Rückgriff auf erfahrungsbasierte Konkretionen, die in ihrer formalen Gestalt zunächst als Erfahrungsdarstellung und dann als erfahrungsbasiertes Szenario ausgestaltet werden. Bindeglied zwischen den erfahrungsbasierten Konkretionen ist eine wissensbasierte Abstraktion, die Fragen an die Erfahrungsausschnitte richtet und so zum zentralen Wissenselement – dem Verständnis von Entscheidungsmöglichkeit – hinführt. Diese wissensbasierte Abstraktion in Form eines Begriffsverständnisses kann dann zunächst an das Szenario und später an die konkrete Erfahrungsdarstellung herangetragen werden. Aus der erfahrungsbasierten Konkretion und seiner wissensbasierten Abstraktion kann die für den Vortrag zentrale sowohl wissensbezogene als auch handlungsbezogene Frage hergeleitet werden.

Zwar werden im Korpus unterschiedliche Formen der erfahrungsbasierten Konkretion eingesetzt und durchaus auch sequenziell weniger komplexe Veranschaulichungen realisiert, als der dargestellte Verlauf zeigt. So werden zunächst auch ausführlichere illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen innerhalb von Vorträgen von Lehrenden vollzogen und anschließend einmalig abstrahiert, wie im Fall ‚Übergang Kita' im Transkript 44. Die Dozentin referiert zunächst zum Kompetenzbereich Mathematik. Sie veranschaulicht den Begriff der ‚mathematischen Vorläufertätigkeiten' anhand einer ausgedehnten illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung. Die erzählte Situation – zwei Jungen fädeln aus Perlen lange Ketten und vermessen diese erst mit ihrem Körper und dann mit einem Zollstock – wird anschließend folgendermaßen eingeordnet:

```
01 Dw: genau diese DINGE sind letztendlich mathematische
02     vorläufertätigkeiten;
03     =und da isses auch wirklich das wichtigste,
04     was ham sie in ihrem materialangebot,
05     in der einrichtung wirklich (.) vorhanden;
```

Transkript 44: DE 2.4 (Übergang Kita), Wissensbasierte Abstraktion.

Dem Muster der wissensbasierten Abstraktion und erfahrungsbasierten Konkretion in allen Variationen ist gemein, dass diese eine zweifache Funktion besitzen. Sie dienen einerseits der Veranschaulichung von Wissen und andererseits der Initiierung von Selbst- und Fremdbeobachtung, um neues Wissen und bisherige Erfahrungen sowie zukünftige Handlungssituationen miteinander ins Verhältnis zu setzen.

Neben dem monologisch von der Dozentin vollzogenen Wechselspiel von Abstraktion und Konkretion, lassen sich weitere Vortragsmuster als Konkretisierungsvarianten unter Beteiligung der TeilnehmerInnen beschreiben.

6.1.2.2 „Womit haben Sie gute Erfahrungen gemacht?“ - Der ‚Vortrag mit verteilten Rollen‘ als dozenteninitiierte erfahrungsbasierte Konkretion von TeilnehmerInnen

In mehreren Veranstaltungen werden Vorträge von Lehrenden realisiert, deren monologische Struktur von *Fragen der Lehrenden an die Teilnehmenden* ergänzt wird. Anders als in (Lehr-)Gesprächen sind diese Phasen aber nicht grundsätzlich I-R-F-strukturiert (siehe Kapitel 6.2), sondern fügen sich in eine vom Lehrenden über längere Sequenzen monologisch vollzogene thematische Entfaltung ein.

In der funktional-pragmatischen Studie zu Schulunterricht von Ehlich /Rehbein (1986) wurde eine Deutsch-Unterrichtsstunde, dessen thematische Entfaltung sich anhand von Fragen des Lehrers unter Beteiligung der SchülerInnen entwickelt, als „Vortrag mit verteilten Rollen“ (Ehlich/Rehbein 1986: 59) beschrieben. Diese Form sei gekennzeichnet dadurch,

> „daß Fragen eingesetzt werden, um den Unterrichtsstoff, den der Lehrer den Schülern vermitteln will, zu entwickeln, um ihn zu prozessieren. Dies geschieht jedoch nicht so, daß der Lehrer den Stoff unmittelbar selbst darstellt, sondern so, daß er von den Schülern etwas in Bezug auf den Unterrichtsstoff ‚will‘“ (ebd.: 70).

In der schulischen Ausgestaltung des Musters kommt der Form der Fragen eine besondere Bedeutung zu. Diese sind auf ein *Wissen* gerichtet, über das der Lehrende verfügt und an dessen propositionalen Verkettung die SchülerInnen beteiligt werden. Sie sollen im Horizont bekannten Wissens (Thema) und vor

dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit etwas[44] die neuen Aspekte (Rhema) ausfüllen. So steuert der/die LehrerIn in *repetitiver Verwendung sogenannter Regiefragen* die propositionale Ablaufstruktur:

> „In der schulischen Regiefrage ist nun charakteristisch, daß der Fragende, der Lehrer, der sich der Regiefrage bedient, seinerseits schon über Thema und Rhema verfügt. Der Effekt der Regiefrage ist, daß sie etwas eröffnet, was nur in einer ganz bestimmten Richtung weitergehen kann. Der Fragende steckt den Rahmen der Antwort ab" (ebd.: 73).

Der ‚Vortrag mit verteilten Rollen' gestaltet sich im schulischen Unterricht also als gemeinsam vollzogene propositionale Ablaufstruktur, in denen die SchülerInnen *bestimmte, dem/der LehrerIn verfügbare Wissenselemente* einfügen. Die Zuständigkeit über den propositionalen Gesamtplan liegt bei dem/der LehrerIn.

In meinem Datenkorpus sind ebenfalls Sequenzen zu finden, die sich *formal* dadurch auszeichnen, dass die DozentInnen in ihren als Vortrag etablierten Interaktionsformaten ihre Wissenspräsentationen um Fragen an die Teilnehmenden ergänzen und Teilnehmendenbeiträge *dozenteninitiiert* zustande kommen, sodass ich diese Form als *‚Vortrag mit verteilten Rollen'* beschreiben möchte. Im Unterschied zur schulischen Realisierungsform zeigt sich allerdings, dass sich die Fragen der DozentInnen als *implizite und explizite Erfahrungsaufrufe* und die von den TeilnehmerInnen zu füllende Elemente als *Erfahrungsthematisierungen* ausgestalten. Die Fragen der DozentInnen lassen sich fallübergreifend in folgende Formen systematisieren: (1) geschlossene Fragen mit impliziten Erfahrungsaufruf, (2) offene Fragen mit expliziten Erfahrungsaufruf sowie (3) offene Fragen mit impliziten Erfahrungsaufruf.

Für die Fälle, in denen der Vortrag mit verteilten Rollen realisiert wird, ist kennzeichnet, dass die TeilnehmerInnen stark in ihrer Expertise adressiert werden („Sie sind die Besten" oder „Sie sind Experten in ihrem Bereich" siehe auch Kapitel 7.2). Daraus ergeben sich folgende Fragen: Wie fügen sich die Erfahrungsaufrufe und Erfahrungsthematisierungen in den Vortragsverlauf ein? Welche Funktion übernehmen die Erfahrungsthematisierungen?

Anhand eines weiteren konkreten Vortrags aus einer anderen Tagesveranstaltung möchte ich die fallübergreifend rekonstruierten Formen der Erfahrungsaufrufe und -thematisierungen illustrieren[45]. Der Vortrag zum Thema ‚schulische Vorläufertätigkeiten' ist die letzte Phase am Vormittag vor der Mittagspause der Tagesveranstaltung „Übergang Kita". Bereits in der Rahmung des Vortrags wird die Erwartung von Teilnehmeräußerungen als Aufforderung zum Diskutieren etabliert (siehe 6.1.1, S. 157, Transkript 33).

---

44 Im Fall der analysierten Deutschstunde bildet die Grundlage ein gemeinsam gelesener Text, der in mehreren Schritten gemeinsam formal und inhaltlich erschlossen werden soll.

45 Eine weitere Realisierung eines ‚Vortrags mit verteilten Rollen' und impliziten sowie expliziten Erfahrungsaufrufen wurde im Fallporträt „Springer" in Kapitel 7.2.4.2 dargestellt.

Das Ablaufmuster des Vortrags gestaltet sich folgendermaßen: Die Dozentin referiert jeweils kurz zu den von ihr eingeführten Kompetenzbereichen (Mathematik, Sprache, Soziale Kompetenzen und Naturwissenschaftliche Bildung). Innerhalb der monologisch vorgestellten Kompetenzbereiche richtet die Dozentin situativ *Fragen an die Teilnehmenden*. Ihre monologischen Vortragsanteile sind geprägt von wissensbasierten Abstraktionen (Begriffe, Begründungen) und erfahrungsbasierten Konkretionen. Die Antworten der Teilnehmenden werden teilweise stichpunktartig auf Papier festgehalten und an eine vorbereitete Moderationswand gepinnt.

geschlossene Fragen mit impliziten Erfahrungsaufruf

Die ersten Fragen, die die Dozentin im Laufe des Vortrags an die TeilnehmerInnen richtet, lassen sich als *geschlossene Fragen mit impliziten Erfahrungsaufruf* beschreiben. Sie sind z.T. gerahmt durch Markierungen der Dozentin als Informationsfragen im Sinne eines Vergewisserns von Bekanntem|Unbekanntem auf Seiten der TeilnehmerInnen. Die Fragen sind sowohl durch Wissensbezüge als auch implizite Erfahrungsbezüge gekennzeichnet. Damit werden die TeilnehmerInnen so positioniert, dass sie sich entweder vor dem Hintergrund der Schilderung ihrer Erfahrungen als Wissende darstellen können oder im Falle von Erfahrungsnegationen als Unwissende auftreten. Die Fragen und deren Beantwortung ermöglichen somit, den Vortrag der Dozentin entweder durch erfahrungsbasierte Konkretionen der Teilnehmenden anzureichern oder weitere wissensbasierte Abstraktionen und erfahrungsbasierte Konkretionen der Dozentin zu legitimieren.

Im Transkript 45 referiert die Dozentin zum Kompetenzbereich Mathematik. Sie veranschaulicht anhand von illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellungen den Begriff ‚mathematischer Vorläufertätigkeiten' und fokussiert davon ausgehend auf die pädagogische Gestaltungsaufgabe der Bereitstellung von Materialen, um mathematische Vorläufertätigkeiten zu ermöglichen.

```
01 Dw: ähm ich weiß ni wer,
02     =gibts ne einrichtung,
03     die so bissl mit fröbelmaterial arbeitet?
04     (2.6)
05     ni wirklich?
06     okay;
07     ich geh mal ganz kurz-
08     ich hole mal noch zwei fröbelwürfel,
09     die ich ihnen einfach mal zeigen kann.
```

Transkript 45: DE 2.4 (Übergang Kita), Impliziter Erfahrungsaufruf.

Die Frage nach der Verwendung von Fröbelmaterialen ist einerseits gekennzeichnet durch einen Wissensbezug – die Kenntnis von konkretem pädagogischem Material – und andererseits von einem impliziten Erfahrungsbezug – der konkreten Arbeit im Einrichtungsalltag mit diesem Material. Die Frage wird metakommunikativ gerahmt durch eine Nicht-Wissensbekundung der Dozentin, die nicht um die Kenntnisse und Erfahrungen der TeilnehmerInnen weiß. Dies etabliert die konditionelle Relevanz von (Nicht-)Wissenspositionierungen der Teilnehmenden, die mit Erfahrungsthematisierungen ausgestaltet werden können. Im Transkript 45 erfolgen keine Wissensbekundungen und/oder Erfahrungsdarstellungen aus dem Kreis der TeilnehmerInnen. Stattdessen erfolgt eine Pause ohne Turnübernahme und darauffolgend Turnfortführung der Dozentin mit einer weiteren Vergewisserung, dass kein/e TeilnehmerIn etwas sagen möchte. Anschließend markiert die Verwendung eines Gliederungssignals die Fortführung des Vortrags, für den die Dozentin nun Anschauungsmaterial (Fröbelwürfel) holen wird.

Es finden sich weitere solche geschlossenen Fragen mit impliziten Erfahrungsaufrufen und darauffolgenden Nicht-Wissensbekundungen in diesem Vortrag, die dazu führen, dass die Dozentin in ihrem Vortrag fortfährt. Es kommt aber auch vor, dass einzelne TeilnehmerInnen Wissensbekundungen realisieren, wie in folgendem Ausschnitt im weiteren Verlauf desselben Vortrags: Die Dozentin referiert zum Kompetenzbereich Sprache und der pädagogischen Aufgabe, das Interesse der Kinder an ‚Schriftsprache als System' zu wecken. Recht unvermittelt stellt sie folgende Frage:

```
01 Dw:   gibt es jemanden,
02       der bei ihnen nen KINDERBÜRO hat?
03       in der vorschulgruppe oder?
04 TNw9: ((gibt Handzeichen))
05 Dw:   hm_hm,(--)
06       wie ähm-
07       könnses kurz beschreiben,
08       und wie sie das so erleben?
```

Transkript 46: DE 2.4 (Übergang Kita), Impliziter Erfahrungsaufruf mit Wissensbekundung.

Die Frage der Dozentin nach der Existenz eines Kinderbüro gleicht strukturell den anderen geschlossenen Fragen: Sie ist einerseits mit ja/nein beantwortbar und bezieht sich sowohl auf Wissen (um die pädagogisch strukturierte Form ‚Kinderbüro') als auch auf Erfahrung (der konkreten Ausgestaltung), die eine erläuternde Antwort erwartbar macht. In diesem Ausschnitt findet eine Wissens- und Erfahrungsbekundung durch Melden einer Teilnehmerin statt. Sie erhält eine explizite Turnzuteilung durch die Dozentin, die die konditionelle Relevanz einer Erfahrungsthematisierung herausstellt: Die

zweiteilige Frage der Dozentin etabliert die Erwartung, zunächst die Ausgestaltung des Kinderbüros zu beschreiben und darauffolgend das persönliche Erleben darzustellen.

```
01 TNw9: also es is quasi-
02       es is wirklich nur für die schulanfänger,
03       also für die vorschüler;
04       =und das is quasi-
05       im prinzip sinds bloß zwei tische,(-)
06 Dw:   hm_hm,
07 TNw9: mit zwei stühlen dran,
08       =und wir ham aber dahinter dann noch quasi wie so en
09       BÜRO;
10       wo halt alle alltagsmaterialien,
11       die man in nem büro findet äh-
12       fineliner kugelschreiber,
13       =verschiedene arten von stiften mit dicken und dünnen
14       mienen,
15       =nen locher,
16       halt alles was quasi wir als ERZIEHER in der
17       [organisation]
18 Dw:   [hm_hm;      ]
19 TNw9: immer mit benutzen-
20       quasi in kleinformat;
```

Transkript 47: DE 2.4 (Übergang Kita), Erfahrungsbasierte Konkretion einer Teilnehmerin.

Die Antwort der Teilnehmerin nimmt insbesondere Bezug auf die Frage der Dozentin, wie das Kinderbüro in der konkreten Einrichtung beschrieben werden kann. So detailliert die Teilnehmerin das Kinderbüro als vorschulisches Angebot (nur für die Schulanfänger), als räumliches Arrangement (Tische mit Stühlen) und als materielles Angebot (verschiedenen Stifte, Locher, Papier, Stempel usw.). Die beschreibende Erfahrungsdarstellung fungiert hier in definitorischer Funktion: In der konkreten Beschreibung wird hervorgehoben, was ein Kinderbüro kennzeichnet. Die deutlich betont intonierte zusammenfassende Beschreibung „alles was quasi mir als Erzieher in der Organisation benutzen“ wird von der Dozentin ebenfalls durch ein Rezeptionssignal als bedeutsam hervorgehoben. Die Teilnehmerin führt ihren Beitrag weiter fort und benennt weitere Materialien (Stempel usw.), bevor sie folgende abschließende erfahrungsbezogene Einschätzung der Nutzung des Kinderbüros durch die Kinder knapp formuliert:

```
01 TNw9: die werkeln dort sehr lange;
```

Transkript 48: DE 2.4 (Übergang Kita), Abschluss des Teilnehmerbeitrags ohne Abstraktion.

Die Teilnehmeräußerung ist als erfahrungsbasierte Konkretion zu verstehen. Abstraktionen, inwiefern dem Kinderbüro eine Bedeutung als sprachliche Vorläufertätigkeiten zukommt, werden hingegen nicht ausgeführt. Die Relationierung der Erfahrung mit dem zu vermittelnden Wissen wird anschließend von der Dozentin übernommen, indem bestimmte Aspekte des Umgangs mit dem Kinderbüro hervorhoben werden:

```
01 Dw: also KINDERBÜRO,
02     wäre sozusagen eine möglichkeit,
03     wirklich auch so die neugier
04     auf die schriftspra:che zu we:cken,(-)
05     ähm idealerweise natürlich neben ihrem eigenen
06     schreibarbeitsplatz?
07     ne,
08     =vorbild der erzieherin,
09     die kinder gucken sich das ab
10     die wolln das nachahmen,
11     die verstehen ähm- (--)
12     dass system POST könnte man zum beispiel auch
13     dahinterschalten;
14     =die kinder könn sich gegenseitig briefe- (-)
15     ähm schreiben (.) malen was och immer.
```

Transkript 49: DE 2.4 (Übergang Kita), Wissensbasierte Abstraktion durch die Dozentin.

In Fortführung des Vortrags durch die Dozentin ist dadurch gekennzeichnet, dass sie auf die pädagogische Idee und damit auf die *wissensbezogene Abstraktion* einer konkreten Umsetzungsform fokussieren kann. Sie greift dabei den Aspekt der Vorbild-Funktion der ErzieherIn aus der erfahrungsbasierten Konkretion der Teilnehmerin heraus. Zwar vollzieht die Dozentin dann ebenfalls eine Konkretisierung, diese ist aber auf den Ausschnitt gerichtet, der in der Beschreibung der Teilnehmerin unbeleuchtet blieb: das kindliche Tun als sprachliche Vorläufertätigkeiten.

Hinsichtlich der sequenziellen Organisation der Thema-Rhema-Ausgestaltung im ‚Vortrag mit verteilten Rollen' fällt an diesen Ausschnitten auf, dass zwar *zielgerichtete, geschlossene Fragen* durch die Dozentin gestellt werden, die im Sinne einer Dramaturgie der Wissenspräsentation bestimmte Lücken lassen, die von den TeilnehmerInnen gefüllt werden können und so als Regiefragen bezeichnet werden können. Anders als im von Ehlich und Rehbein (1986) beschriebenen Deutschunterricht sind diese Fragen aber nicht auf eine allen Beteiligten gleichermaßen zugänglich unterstellte Wissensgrundlage gerichtet (Im Deutschunterricht: ein Text). Die Erfahrungshorizonte der TeilnehmerInnen können durchaus unterschiedlich sein. Die Fragen können vielmehr als *spezifischer Umgang der Kontingenzreduktion* der Dozentin verstanden werden: Gerade, weil eine allen gemeinsame Grundlage fehlt und die Dozentin nicht wissen kann, welche spezifischen Kenntnisse und

Erfahrungen auf Seiten der TeilnehmerInnen in den Einrichtungen vorliegen und worauf sich diese konkret beziehen, wird die Möglichkeit geschaffen, dass die TeilnehmerInnen diese verbalisieren. Die Thema-Rhema-Verflechtung gestaltet sich hier also anders als in der schulischen Variante des Vortrags mit verteilten Rollen: Zwar kann die Dozentin bestimmte Erfahrungen und Erfahrungskontexte antizipieren, dennoch bleibt eine Ungewissheit in Bezug auf das, was das Rhema sein wird. Da es sich also nicht nur um wissensbezogene, sondern auch um erfahrungsbasierte Elemente handelt, sind die DozentInnen anders als die LehrerInnen mit der Kontingenz konfrontiert, dass die Erfahrungen der TeilnehmerInnen sich von den antizipierten Erfahrungen der Dozentinnen maßgeblich unterscheiden könnten.

Während die geschlossenen Fragen jedoch auf bestimmte Ausschnitte fokussieren, werden aber auch offene Fragen mit impliziten und expliziten Erfahrungsaufrufen realisiert.

offene Fragen mit expliziten Erfahrungsaufruf

Im Laufe des Vortrags werden Fragen von der Dozentin gestellt, die sich nicht auf eine im Vortrag zu präsentierende konkrete praktische Ausgestaltung beziehen, sondern verbunden mit einem expliziten Erfahrungsaufruf die Erfahrungen wesentlich offener, wenn auch im Horizont des Vortragsthemas, thematisieren. Dabei fallen unterschiedliche Positionierungen der offenen Fragen im sequenziellen Verlauf auf: Im Kompetenzbereich Mathematik schließt sich die offene Frage an zuvor monologische Präsentationen und geschlossene Fragen an. Es gibt somit bereits einen wissensbezogenen Referenzrahmen für die erfragten Erfahrungsthematisierungen. Es lassen sich also unterschiedliche thematische Entfaltungsweisen – von der Abstraktion zur Konkretion und umgekehrt – rekonstruieren.

Im fortgeschrittenen Verlauf der thematischen Entfaltung des Kompetenzbereichs Mathematik richtet die Dozentin folgende Frage an die TeilnehmerInnen:

```
01 Dw:   <<f>was ham sie für gute beispiele gute erfahrungen mit
02       mathematischen geschichten,>(-)
03       die sie machen mit ihrn kindern,
04       =die den kindern auch viel spaß machen,
05       (1.2)
06 TNw1: also wir machen diesen ZAHLENwilli,
07       =dieses zahlenland;
08       <<p>weeß ni wer das hier kennt;>(-)
09 Dw:   hm=hm,
```

Transkript 50: DE 2.4 (Übergang Kita), Expliziter Erfahrungsaufruf.

Die Dozentin richtet im Vortrag eine Frage an die TeilnehmerInnen, die als expliziter Erfahrungsaufruf beschrieben werden kann und erfahrungsbasierte

Konkretionen konditionell relevant macht, die auf das zuvor vermittelte Wissen verweisen („mathematische Geschichten“). Die erwünschten Erfahrungsthematisierungen werden als „gute Beispiele, gute Erfahrungen“ damit als Erfolgsgeschichten gerahmt. Die positive Konnotierung der darzustellenden Erfahrungen wird allerdings erfahrungsbezogen ausgedeutet („was den Kindern viel Spaß macht“) und nicht wissensbezogen (z.B. wo die Kinder viel lernen können, oder was die Kompetenzen fördert usw.). Die TeilnehmerInnen werden vorrangig in ihrer Expertise und Urteilsfähigkeit für ihre Erfahrungen adressiert. Die Teilnehmerin, die sich daraufhin zu Wort meldet, markiert ihre Erfahrungsthematisierung als Erfahrungsverweis:

```
01 TNw1: die gibts so:-(-)
02       also eins bis zehn geht das;
03       =so verschiedne geschichten zu den zahlen; (-)
04 Dw:   hm=hm;
05 TNw1: richtig als als charaktere dargestellt,
06       und so als (fisch)figuren,
07 Dw:   ((schreibt Moderationskarte))
08 TNw1: (     ) im prinzip dann gesungen und,
09       der zahlenweg wird dann gelegt mit den kindern;
10 Dw:   [hm=hm;  ]
11 TNw1: [da gibts] ne zahlenfee die dann mitspielt;
12       =(     ) in ne geschichte reingepackt,(-)
13       diese zahlenland die zahlen kennenzulern;
14 Dw:   hm=hm;(-)
15       hm=hm,
```

Transkript 51: DE 2.4 (Übergang Kita), Erfahrungsverweis.

Die Teilnehmerin wählt eine Form der Erfahrungspräsentation, in der sie nicht als gestaltende Akteurin auftritt. Die Erfahrungsthematisierung wird als Erfahrungsverweis vollzogen. Dennoch überwiegt hier die Konkretion gegenüber der Abstraktion. Beschrieben wird das Zahlenland mit seinen Bestandteilen, die Teilnehmerin selbst stellt aber keine Abstraktion als mathematische Vorläufigkeit her (z.B. Was die Kinder wie vermittelt bekommen).

offene Fragen mit impliziten Erfahrungsaufruf

Neben den offenen Fragen mit explizitem Erfahrungsaufruf durch die Verwendung des Erfahrungsbegriffs, werden auch Fragen von der Dozentin gestellt, die als implizite Erfahrungsaufrufe zu beschreiben sind. Die impliziten Erfahrungsaufrufe gestalten sich z.T. sehr handlungsbezogen wie z.B. Was machen Sie so? Wie sieht ihr Alltag aus?

In folgendem Ausschnitt entfaltet die Dozentin den Kompetenzbereich Sprache über längere Zeit in monologischer Präsentation von Umsetzungs-

formen und Spielideen (Kinderkonferenz, Buchstabenbegegnung, Wortschatzquiz usw.) sowie Systematisierungen von Schriftentwicklungsphasen, bevor sie konkrete Veranschaulichungen erfragt.

```
01 Dw:   <<dim>°hh was ham sie da vielleicht auch für schöne-
02       anregungen beispiele noch so aus IHRER praxis,
03       =wie erleben sie das,>
04 TNw9: es gibt zu dem zahlenland-
05       =gibts das gegenstück als buchstabenland;
06 Dw:   har?
07       damit ham sie gute erfahrungen gemacht?
08 TNw9: ich hab mir das buch mal geholt;
09       =konnts aber selber noch net machen;
10       =aber es is so-
11       =äh is so in die gleiche richtung-
```

Transkript 52: DE 2.4 (Übergang Kita), Erfahrungsnegation.

Mit ihrer Antwort der Benennung eines Pendants zum Zahlenland löst die Teilnehmerin die konditionelle Relevanz nur teilweise ein. Sie benennt zwar ein Beispiel, führt aber keine Erfahrung mit dem Buchstabenland aus. Die Nachfrage der Dozentin mit explizitem Erfahrungsaufruf gibt zu verstehen, dass es gerade diese erfahrungsbasierte Konkretion ist, die sie im Vortrag vorgesehen hat. Indem die Dozentin noch einmal explizit nach positiv konnotierten Erfahrungen fragt, positioniert sie die Teilnehmerin als Erfahrene. Daraufhin vollzieht die Teilnehmerin eine Erfahrungsnegation, versucht aber sich mit Berufung auf ein Buch zum Buchstabenland als zwar unerfahren, aber wissend zu positionieren.

6.1.2.3 „Ich hätte da ein Beispiel dazu" – Die teilnehmerinitiierte erfahrungsbasierte Konkretion von TeilnehmerInnen im kommentierten Vortrag

Neben dem ‚Vortrag mit verteilten Rollen', indem die TeilnehmerInnen sich an den Stellen mit erfahrungsbasierten Konkretionen beteiligen, die die Dozentin als geeignet initiiert, zeigt sich im Korpus eine weitere Variante der kommunikativen Beteiligung von Teilnehmenden in Vorträgen: *Die Kommentierung*. Dies ist ein bedeutsamer Befund, denn die Unterrichtsforschung lasst erkennen, dass freie Schüleräußerungen so gut wie gar nicht vorkommen. Gesprächsstrukturierende Schüleräußerungen sind entweder auf organisatorische Fragen bezogen oder werden als Unterrichtsstörungen diszipliniert (vgl. Lüders 2003; Schwab 2009; Breidenstein/Bernhard 2011). Demgegenüber sind *freie Teilnehmeräußerungen* auch in Studien zur Kommunikation in Bildungsveranstaltungen angedeutet (vgl. Nolda 1996; Schüßler 2000), werden aber nicht systematisch untersucht.

Kommentierungen in Vorträgen lassen sich in meinem Korpus z.B. im Fall ‚Konflikte' (siehe Kapitel 7.1), im Fall ‚Beteiligung' (siehe Kapitel 7.3), aber auch im Fall ‚Offene Arbeit' (DE 2.3) rekonstruieren. Die Kommentierungen von Teilnehmenden lassen sich als Fragen, Einwände und Ergänzungen beschreiben und sind geprägt von Erfahrungsdarstellungen, die Konkretionen des präsentierten Wissens vollziehen (siehe Kapitel 7.1.4.2). Während Ergänzungen die Präsentationen der DozentInnen in Form von Erfahrungsdarstellungen anreichern und Veranschaulichungen des vermittelten Wissens darstellen sowie weiterführende Anwendungsfragen etablieren, sind Einwände als Problematisierungen des präsentierten Wissens zu verstehen. Alle Formen der Kommentierung lassen sich dabei als ‚Zeigen' verstehen:

> „In Sequenzen des Zeigens sind es die Teilnehmenden selbst, die etwas gegenüber anderen hervorheben. Der Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen der zeigenden Teilnehmenden ergibt sich daraus, dass sie sich jeweils denjenigen Aspekten zuwenden, die es als nächstes hervorzuheben gilt, um die Anderen auf einen bestimmten Zusammenhang hinzuweisen" (Dinkelaker 2016a: 240).

Erfahrungsdarstellungen können – wie in Kapitel 5 gezeigt werden konnte – illustrativ oder definitorisch solche Hervorhebungen prozessieren. Allerdings unterscheiden sie sich dahingehend, ob sie als gelungene Relationierung von Erfahrung und Wissen und somit als Aneignungsdarstellungen behandelt werden oder ob diese verwendet werden, um in weiteren Konkretionen und Abstraktionen Aneignungsprobleme zu bearbeiten.

Einwände

Einwände als im Modus des Widerspruchs vorgetragene Äußerungen lassen sich als Darstellungen bzw. Behandlung von *Aneignungsproblemen* rekonstruieren. TeilnehmerInnen geben damit zu verstehen, dass das präsentierte Wissen nicht ohne weiteres auf die je eigenen Erfahrungsbereich übertragen werden kann. Damit dokumentieren sie allerdings auch, dass sie die Relationierung von Wissen und Erfahrung verfolgen.

In Transkript 53 sehen wir, wie die Teilnehmerin im Vortrag zum Thema Offener Arbeit einen Einwand einbringt. Die Dozentin hatte zuvor an einem Beispiel ein Werkstattkonzept vorgestellt.

```
01 Dw:   es muss-(---) ja,
02       erklärt werden [warum;]
03 TNw8:                [das is] alles logisch;
04       aber ich find generell ja-(-)
05       bin ich jetz immernoch der meinung-
06       dass in in in der werkstatt en kind begleitet werden
07       muss.
```

Transkript 53: DE 2.3 (Offene Arbeit), Kommentierung als Einwand.

Der Einwand wird selbstinitiiert und in Redeüberschneidung von der Teilnehmerin vorgebracht. Er ist so gerahmt, dass er – wie andere Einwände im Fall ‚Konflikte' (siehe Kapitel 7.1.4.2) – die Wissenspräsentation zunächst honoriert. Damit positioniert sich die Teilnehmerin als jemand, die das Wissen nachvollziehen kann. Der Einwand wird hier zunächst als persönliche Einschätzung vorgetragen. Im weiteren Verlauf wird der Einwand erfahrungsbasiert gestützt und setzt eine Diskussion um die Umsetzung des Werkstattkonzepts und somit die Bedeutsamkeit des Wissens für die Erfahrungsbereiche in Gang.

Einwände von Teilnehmenden können aber auch mitten im Vortrag mit Handzeichen und explizit als Widerspruch positioniert werden. Transkript 54 zeigt, wie der Einwand in Frageform als solcher gerahmt und somit um Legitimierung des Redebeitrags gebeten wird:

```
01 TNw10: darf ich jetz trotzdem mal n veto einlegen?
02 Dw:    hm.
03 TNw10: ich find das zwar ganz toll
04        was sie hier so sagen-
05        gerade jetzt diese beispiel-
06 Dw:    hm. (-)
07 TNw10: aber wir sind in offenen hortform-
08 Dw:    ja.
09 TNw10: und wir hamm ein gang von zwanzich metern [oder so]
10 Dw:                                               [ja.    ]
```

Transkript 54: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung im Vortrag im Modus des Widerspruchs.

Auch hier zeigt sich, dass Einwände zunächst mit einer Honorierung vorgetragen werden, die nicht die Dozentin als Lehrende problematisieren, sondern die Diskrepanz zwischen dem präsentierten Wissen und dessen Veranschaulichung und dem Erfahrungsbereich markieren. Dies wird von der Dozentin mit Hörersignalen bedacht, die anzeigen, dass sie den Redebeitrag gelten lässt. Die Teilnehmerin führt – eingeleitet durch „aber" – für die Problembestimmung ihr Arbeitsfeld und dessen Rahmenbedingungen an. Dies wird ebenfalls anhand von Erfahrungsdarstellungen konkretisiert und in Begleitung von Hörersignalen schlussendlich in eine konkrete Anwendungsfrage überführt:

```
01 TNw10: jetz is die frage von wie mach ichn das jetz?
```

Transkript 55: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und Überführung in Anwendungsfrage.

Solche Einwände und Anwendungsfragen münden nicht selten in ausführliche Diskussionen um die Passfähigkeit, die Übertragbarkeit und die Geltungsbedingungen des Wissens und Erweiterungen erfahrungsbasierter Deutungen, sodass ein Ringen zwischen wissensbasierter Abstraktion und erfahrungsbasierter Dekonstruktion entsteht (siehe Wyßuwa 2014, 2023).

Fragen

Fragen werden direkt an die Dozentin gestellt und adressieren sie als Person, die aus ihrem Wissen heraus, begründete Stellungnahmen zu handlungsrelevanten Aspekten beantworten kann. Im Transkript 56 meldet sich die Teilnehmerin im Rahmen eines Vortrags zu gruppendynamischen Phasen zu Wort und kündigt eine Frage an, die sich anschließend erfahrungsbasiert herleitet.

```
01 TNw4: hier mal kurz ne FRAGE,
02 Dw:   [mhm,]
03 TNw4: [wies] in ner,
04       ich hab jetzt ma=die klasse-
05       da wo ich unterrichte,
06       vor mir so;
07       =und da
```

Transkript 56: DE 1 (Beteiligung), Kommentierung als teilnehmerinitiierte Rückfrage.

Kommentierungen in Form von Fragen kommen wesentlich seltener vor als Ergänzungen oder Einwände. Stattdessen ergeben sich aber Anwendungsfragen an die Dozentin oftmals aus Ergänzungen, die als Erfahrungsdarstellungen vorgebracht werden (siehe Kapitel 7.1.4.2). Auch im vorliegenden Ausschnitt, wird für die Formulierung der Frage auf Erfahrungsdarstellungen zurückgegriffen. Dies mündet in eine ausführliche Diskussion zur Anwendung des Modells der Gruppenphasen[46].

Ergänzungen

Am häufigsten sind Kommentierungen in Form der erfahrungsbezogenen Ergänzungen vorzufinden. Sie kommen insbesondere in Vorträgen vor, in denen sich die DozentInnen selbst viele (Erfahrungs-)Beispiele einbringen. Die von den DozentInnen nahegelegte Relationierung von Wissen und Erfahrung wird von den Teilnehmenden dann selbstinitiiert fortgeführt und weitere Konkretionen eingebracht.

46 Zur ausführlicheren Darstellung des Umgangs mit Fragen und Einwänden siehe Kapitel 7.1.4.2. Die aus der Anwendungsfragen resultierenden Diskussionen sind in Wyßuwa/Beier (2013) und Wyßuwa (2014) diskutiert wurden.

Transkript 57 stellt eine erfahrungsbezogene Ergänzung im Fall ‚Offene Arbeit' zur Entscheidungsfähigkeit als Lernfeld dar. Wie bereits in 6.1.2.1 dargestellt, rekurriert die Dozentin auf eine Situation des Erlebens in der Institution Kita und nimmt dabei auf verschiedene soziale Kategorisierungen in diesem Handlungsfeld Bezug (Eltern, Kinder), sich selbst führt sie als stille Beobachterin mit ethnografischer Haltung ein. Die Abstraktion des Bäcker-Fleischer-Beispiels mündet in die Frage, wie Entscheidungsfähigkeit von ErzieherInnen vermittelt werden kann. Kurz danach meldet sich eine Teilnehmerin zu Wort:

```
01 TNw8: ich hätte (-) auch en beispiel [dazu-]
02 Dw:                                 [oh ja] gerne.
03 TNw8: da frachte die mutter das kind-
04       wann willstn ins bett gehen,
05       <<all> =hat aber das kind gesagt-
06       =also es war jetz kein kindergartenkind mehr-
07       =war schon älter.>(-)
08 Dw:   <<p> ist=das gleiche.>
09 TNw8: <<streng> du bist die MUTTER.
10       du entscheidest (-) wann [ich] ins bett gehe.>
11 Dw:                           [ja.]
12       <<TN lachen>
13 TNw8: <<lachend> das fand ich ne wunderbare [ansage.]>
14 Dw:                                         [schön. ]
15       ja->
16 TNw8: ja;
```

Transkript 57: DE 2.3 (Offene Arbeit), Kommentierung als erfahrungsbasierte Ergänzung im Vortrag.

Ihren Redebeitrag rahmt die Teilnehmerin als Ankündigung eines Beispiels aus ihrem Erfahrungsbereich. Sie versichert sich zunächst, ob eine solche Konkretisierung erwünscht ist, was die Dozentin geradezu euphorisch bejaht. Anschließend vollzieht sie eine illustrative-konkretisierende Erfahrungsdarstellung, die strukturelle Ähnlichkeit mit dem Ausgangsbeispiel der Dozentin hat. Im Gegensatz zur Dozentin verbleibt die eingebrachte Ergänzung der Teilnehmerin in der Konkretion des Beispiels, ohne dies wissensbezogen auszudeuten. Ihr Redebeitrag schließt mit der Bewertung der kindlichen Zurückweisung des Entscheidungsrahmens. Die Hörersignale der Dozentin, sind zunächst bestätigend, deuten dann aber die Redeübernahme an:

```
01 Dw:   <<p> nor,>(-)
02       ja weil ich denk dis is immer so ne sache nor,
03       [die-]
04 TNw4: [die ] schwierigkeit is auch [noch-]
05 Dw:                                 [hm,  ]
06 TNw4: die kinder sollen heute schon die entscheidungen der
07       eltern [treffen.]
08 Dw:          [ja.     ]
09       [ja.]
10 TNw4: [das] is das schlimme.(-)
11       dass so en kleiner zwei oder dreijähriger [der]
12 Dw:                                             [ja ]
13 TNw4: mutter sagen (---) soll-
14       WO gehts lang.
15 Dw:   ja.
16 TNw4: un das kann nich sein.
17       =also dis is schon die generation die (--)
18       eigentlich (--)
19 TNw4: <<p> wir schon rangezogen ham.>
20 Dw:   °hh [ja:-            ]
21 TNw4:     [<<p> wir die elt]ern sind->
22 Dw:   die hams von uns schon gelernt;(-)
23       wir ham da schon unser anteil mit dran.
24       °h aber ich denk das is so n ganz großes problem-
25       =wie krieg ich denn (---) KINDgerechte
26       entscheidungsformen,(-)
27       zweijährige KÖNNEN entscheiden.(-)
28       °h aber WIE kriegen wir den rahmen hin,
29       =die entscheiden jeden tag mit was sie spielen.(-)
30 TNw4: hm.(-)
```

Transkript 58: DE 2.3 (Offene Arbeit), Fortsetzung und zweite Kommentierung im Vortrag.

Als die Dozentin das Rederecht zurückerhält und an die erfahrungsbasierte Konkretion eine Abstraktion anschließen will, ergreift eine weitere Teilnehmerin das Wort und deutet ebenfalls einen Abstraktionsversuch an. Das führt dazu, dass die Dozentin ihr nach kurzer Redeüberschneidung das Rederecht überlässt und sogar mit einem fragende-intonierten Hörersignal explizit übergibt. Dies deutet darauf hin, dass den Kommentierungen von TeilnehmerInnen eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, die sich als Ermöglichung von Aneignungsdarstellungen beschreiben lässt. Im Verlauf des Redebeitrags deutet sich an, dass der Beitrag der Teilnehmerin weder eine erfahrungsbasierte Konkretion noch eine wissensbasierte Abstraktion entlang der vorgetragenen Propositionen der Dozentin darstellt. Die Ergänzung der Teilnehmerin verbleibt damit in einer alltäglichen Perspektive auf die Situation und bewertet diese. Einerseits ist die Dozentin mit bejahenden Hörersignalen präsent, die das Gesagte nicht als falsch zurückweisen, dennoch deutet sich in den Redeüberschneidungen bereits an, dass die Dozentin bestrebt ist, das

Rederecht zurück zu erhalten, um den Beitrag einordnen zu können. So wird der Beitrag der Teilnehmerin nicht zurückgewiesen, aber stark akzentuiert und unter Rückgriff auf fachsprachliche Formulierungen eine wissensbasierte Abstraktion vorgetragen: Kinder können Entscheidungen treffen und es stellt sich die Frage, wie ErzieherInnen kindgerechte Entscheidungen anleiten können. Damit wird die alltägliche Erfahrung vor dem Hintergrund professionellen Wissens ausgedeutet.

Man könnte solche Situationen kritisch betrachten und problematisieren, dass die Teilnehmenden in alltäglichen Deutungen verbleiben. Konversationsanalytisch zeigt sich allerdings die geradezu systematische Geordnetheit, mit der Erfahrungsdarstellungen verhandelt werden. Gerade die Abstraktionen der DozentInnen sind als Lösungsvarianten des Interaktionsproblems zu verstehen, dass mit der Thematisierung von Erfahrungen auch subjektive Meinungen Eingang in die Interaktion von Bildungsveranstaltungen finden.

Zusammenfassung: Der zentrale Befund ist, dass sich Vorträge neben der erwartbaren thematischen Entfaltung durch die DozentInnen im gesamten Korpus durch Öffnungen der kommunikativen Struktur, Beteiligung der TeilnehmerInnen und vielfältige Erfahrungsthematisierungen auszeichnen und sich situative Mischungen aus Lehrervortrag, Rückfragen und Erfahrungsaustausch ergeben. Hier werden also verschiedene Varianten der Relationierung von Erfahrung und Wissen sichtbar, die sich im Modus der erfahrungsbasierten Konkretion und wissensbasierten Abstraktion vollziehen, sich aber darin unterscheiden, wer wie an der Relationierungspraxis beteiligt ist. Es ergeben sich also spezifische Verknüpfungen von Modi des Teilnehmens (Dinkelaker 2016a), die zwischen ‚Verfolgen', ‚Selbstaufmerken' und ‚Zeigen' changieren. Insofern sind die hier dargestellten Befunde ein wichtiger Beitrag zum reflexiven Umgang mit didaktischen Vereinseitigungen:

> „Nicht in den Blick geraten dadurch die das Erwachsenenbildungsgeschehen selbst kennzeichnenden situativen Verknüpfungen von Lernformen, die sich dort ergeben, weil unterschiedliche Modi des Teilnehmens zu einem lernbedeutsamen Zusammenhang verschmolzen werden. Gerade diese Verknüpfungen scheinen das Geschehen auszumachen" (Dinkelaker 2016a: 244).

Vorträge sind also nicht per se nicht erfahrungsbezogen, sondern sind als eine Interaktionsressource der Prozessierung von Erfahrungsbezug zu verstehen, der sich einer aktiven Beteiligung von TeilnehmerInnen nicht entzieht. Erfahrungsthematisierungen lassen sich als Darstellung (nicht) gelingender Aneignung interpretieren, die Kommunikation von Lernen als durch Dozentin und Teilnehmerinnen prozessierte Ko-Konstruktion sichtbar werden lassen.

Die Befunde zeigen überdies, dass die kommunikative Realisierung der Vortragsmuster nicht ausschließlich durch die kommunikative Rahmung erklärt werden kann, sondern dass die Erfahrungsaufrufe und

Erfahrungsthematisierungen dazu beitragen, wie sich die TeilnehmerInnen an der thematischen Entfaltung beteiligen. Erfahrungsthematisierungen sind also wesentlichen folgenreicher als bisher angenommen wurde.

Im Folgenden möchte ich ein weiteres zentrales Interaktionsformat hinsichtlich der spezifischen Ausgestaltung im Rückgriff auf Erfahrungsthematisierungen darstellen.

6.2 I-R-F-strukturierte Gespräche und deren Erweiterung

Ein zentrales Koordinations- und Gesprächsmuster in Bildungsveranstaltungen und im schulischen Unterricht sind sogenannte Lehr- oder Unterrichtsgespräche. Sie gelten als zentrale Interaktionsmuster der Wissensvermittlung und sind vielfach hinsichtlich ihrer sequenziellen Ausgestaltung als Initiation-Response-Feedback-Struktur, kurz I-R-F beschrieben wurden (vgl. Sinclair/Coulthard 1975; Mehan 1989; Schwab 2009): Darunter wird ein dreischrittiges Sequenzmuster bestehend aus Frage des/der Lehrenden, Antwort des/der Lernenden und Rückmeldung des/der Lehrenden verstanden. Diese Struktur wird als pädagogischer Austausch im Sinne eines spezifischen Umgangs mit Wissen interpretiert, indem die Fragen der Lehrenden funktional für Wissensgenerierung auf Seiten des Lernenden beschrieben werden (siehe Kapitel 4).

Während die Form des Lehrgesprächs in der Schule vielfach als explizite Überprüfungssequenzen rekonstruiert wurden (vgl. Mehan 1989; Breidenstein 2006), zeigen sich in Bildungsveranstaltungen mit Erwachsenen durchaus vielfältige Variationen. Zwar lassen sich auch I-R-F-Sequenzen identifizieren, die als „Reproduktion von Gewusstem“ (Nolda 1996: 147) und damit als Überprüfungen des Wissensstandes interpretieren lassen. Darüber hinaus gibt es allerdings Sequenzen, in denen z.B. Fragen gestellt werden, die den DozentInnen Unbekanntes betreffen sowie Feedbackformen realisiert werden, die keine Bewertungen darstellen (vgl. Wyßuwa/Beier 2013). Auch Korrekturen in Feedbackpositionen werden vorrangig implizit vollzogen, sodass der Umgang mit Nicht-Wissen von Verschleierung statt Disziplinierung geprägt ist (vgl. Nolda 1996: 141ff.). Die für Erwachsenenbildung programmatisch geforderte „Entschulung“ erscheint so „als interaktive Leistung, die alltäglich bzw. allabendlich im praktischen Vollzug der Erwachsenenbildung von den Beteiligten erbracht wird“ (Nolda 1996: 333).

Lehrgespräche sind ferner in der Interaktionsforschung der Erwachsenenbildung bisher als ein Grundmuster der Interaktion insbesondere hinsichtlich der Körperkoordination beschrieben wurden:

> „Das Muster ‚Lehrgespräch' organisiert die Körperaktivitäten der Beteiligten so, dass sich koordiniert sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden ausdrücken und dabei wechselseitig wahrnehmen. Es wird daher etabliert, wenn es darum geht Erfahrungen auszutauschen, geteiltes Wissen gemeinsam zu entwickeln oder den Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich in ihrem Wissen gegenseitig darzustellen" (Dinkelaker 2010a: 192).

Lehrgespräche erscheinen hier als Muster, das die Thematisierung von Erfahrungen und eine gemeinsam vollzogene Wissenskonstitution erwartbar macht. Eine systematische Rekonstruktion der Gesprächsstrukturen in I-R-F-Gesprächen, deren vielfältiger Ausgestaltung und funktionaler Bestimmung ist ein Desiderat der erwachsenenpädagogischen Interaktionsforschung. Ferner stellt sich die Frage, wie Erfahrungsthematisierungen in der I-R-F-Struktur eingebettet sind und strukturell ermöglicht werden.

Im Folgenden möchte ich unterschiedliche Realisierungsweisen von I-R-F-strukturierten (Lehr-)Gesprächen in meinem Datenkorpus vorstellen und hinsichtlich der Ausgestaltung, Funktionalität und der interaktiven Umgangsweisen und Konsequenzen von Erfahrungsthematisierungen befragen. Ich werde zeigen, dass das I-R-F-Muster mit der Thematisierung von Erfahrungen nicht nur in seiner Ausgestaltung modifiziert wird, sondern sich eine *vierte Position* rekonstruieren lässt, die ich als *Feedback-Feedback* bezeichnen möchte (siehe Kapitel 6.2.4).

Abbildung 8: Erfahrung in I-R-F-strukturierten Gesprächen, eigene Darstellung.

I-R-F-strukturierten Gesprächen			
Realisierungs-muster	Vorstellungsrunden Erwartungsabfragen	Gemeinsame Erarbeitung von Wissen	Ergebnissicherung aus Gruppenarbeiten
Erfahrungs-thematisierung	Nicht-Wissenskonstitution	Ressource und Anwendung für vermitteltes Wissen	Veranschaulichung von erfahrungsbezogenen Wissensdemonstrationen
Adressierung	Erfahrene Nicht-Wissende	Übergang von erfahrenen Nicht-Wissenden zu erfahrenen Wissenden	Erfahrene Wissende

6.2.1 Vorstellungsrunden und Erwartungsabfragen: Erfahrungsthematisierungen als (Nicht-)Wissenskonstitution

Eine in allen untersuchten Veranstaltungen vorkommende Form des von DozentInnen initiierten I-R-F-strukturierten Gesprächs sind Vorstellungsrunden, die unmittelbar an die Etablierungsphase und Begrüßung anschließen. In den meisten Fällen sind Vorstellungsrunden mit der Frage nach Wünschen oder Erwartungen an die Bildungsveranstaltung verknüpft. In den Fällen mit diesbezüglich ‚reinen' Formen, die sich ausschließlich auf die (persönliche) Vorstellungen beziehen ohne Erwartungen zu erfragen, folgen auf die

Vorstellungsrunden Phasen, die als ‚Erwartungsrunde' oder ‚Fragen an den Tag' gerahmt werden. Darüber hinaus sind im Zuge persönlicher Vorstellungen auch spielerische Elemente zu beobachten[47]. Die Herausforderung bei der Analyse einer formalen Struktur und generativer Prinzipien ist, dass sich die Vorstellungsrunden recht stark in ihrem Umfang unterscheiden: sie dauern von knapp 15 Minuten bis zu über einer Stunde, im Mittel etwa 30 bis 40 Minuten. Dies hängt zum einen von der Anzahl der TeilnehmerInnen ab – je nach Veranstaltung zwischen sechs TeilnehmerInnen und bis zu 20 TeilnehmerInnen – sowie von den realisierten Erfahrungsaufrufen und Erfahrungsdarstellungen, die sich in Form von Situationsdefinitionen bis hin zu detaillierten Erzählungen ausgestalten.

Vorstellungsrunden sind aus folgenden Gründen für diese Studie relevant: Erstens sind es die ersten Momente, in denen Erfahrungsaufrufe, Erfahrungs- und Wissensthematisierungen realisiert werden und die Ausführlichkeit der Darstellung verhandelt wird. Zweitens sind es die ersten Phasen in den untersuchten Bildungsveranstaltungen, in denen sowohl DozentInnen als auch TeilnehmerInnen zu Wort kommen. Und drittens sind Vorstellungsrunden und Erwartungsabfragen von Fremd- und Selbstpositionierungen gekennzeichnet (siehe auch Kade/Nittel 1997: 753), die wesentlich zur Konstitution der Beteiligungsrollen und der Darstellung von (erwartetem) Lernen beitragen sowie Inhalte konturieren, über die es zu sprechen gilt. Dem kommt in Hinblick auf die ‚Interaktionale Architektur' (vgl. Seedhouse 2004) der jeweiligen Bildungsveranstaltungen eine große Bedeutung zu (siehe Kapitel 7).

Das *zeitliche Ablaufschema* von Vorstellungsrunden weist eine Grundstruktur auf, die sich in allen Fällen vollzieht. Sie wird mehr oder weniger umfangreich anhand einer einleitenden Phasierung (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001) mit einer Reihe an Fragen (*Initiation*) eingeleitet, auf die sich die TeilnehmerInnen in ihren Äußerungen beziehen können (*Response*). Die Teilnehmerbeiträge werden i.d.R. nicht oder nur akzeptierend kommentiert oder honoriert. Vereinzelt werden Rückfragen von den DozentInnen gestellt (*Feedback*). Im Anschluss an alle Beiträge der Teilnehmenden folgen auch inhaltliche Kommentierungen der Lehrenden, die

47 Vorstellungsbezogene Variationen sind zum Beispiel folgende: In dem Fall ‚Übergang Kita' werden die TeilnehmerInnen gebeten, sich entsprechend ihrer Berufserfahrung in Reihe aufzustellen oder in vier Ecken je nach pädagogischem Konzept der Kindertageseinrichtung zu sortieren. Hier werden also körperliche Positionierungen zur Veranschaulichung spezifischer (kollektiver) Erfahrungshorizonte genutzt. In dem Fall ‚Hochbegabung' werden die Teilnehmenden im Zuge der Vorstellungsrunde gebeten, sich einen Gegenstand aus einem Körbchen zu nehmen und ihre Vorstellung mit einer persönlichen Assoziation zum gewählten Gegenstand zu verbinden. Diese Formen sind als spezifische Ausgestaltungen einer erfahrungs- und personenbezogenen Adressierung im Zuge wechselseitigen Kennenlernens zu verstehen.

als abschließende Phasierungen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001) bzw. übergreifendes Feedback zu verstehen sind.

Dieses Ablaufmuster stellt somit eine Variante der I-R-F-Struktur dar, die im Zuge unterrichtsbezogener empirischer Forschung als ‚Sammeln' beschrieben wurde:

> „Charakteristisch für das Sammeln ist, dass dem mehrgliedrigen Lehrer-Auslöser eine Reihe von Schülerantworten folgt, die nur durch Aufrufe und nicht auch durch ein wertendes Feedback der jeweiligen Schülerbeiträge unterbrochen wird" (Lüders 2003: 229).

Entscheidende Variationen im schulischen Muster des Sammelns sind die Modifikationen der *Initiation* und des *Feedbacks*. *Mehrgliedrige Fragen* erweitern den Horizont der Antworten und *ausbleibende Wertungen* in der Feedback-Position tragen dazu bei, dass die Sammelphase weniger als eine Reproduktion von Wissen, sondern als ein Zusammentragen von Eindrücken und Assoziationen zu verstehen ist. Diese Variationen – mehrgliedrige Fragen und ausbleibende Wertung – lassen sich auch in den Vorstellungsrunden in meinem Korpus beobachten. Sie sind ferner durch folgende Befunde in der Realisierung des I-R-F-Musters in Vorstellungsrunden gekennzeichnet:

(1) Die Antwortposition wird *von allen* besetzt. Also jede/r TeilnehmerIn äußert einen Wortbeitrag[48].

(2) Die TeilnehmerInnen treten individuell als Personen durch Nennung des eigenen Namens und einer beruflichen Verortung auf.

(3) Die Antworten fallen deutlich umfangreicher aus als in Studien zu Unterrichtssituationen und sind von Erfahrungsthematisierungen geprägt.

Wie werden mit der Ausgestaltung der Formalstruktur des Sammelns Erfahrungsthematisierungen relevant gemacht, ausgestaltet und eingeordnet? Und welche Bedeutung kommt den Adressierungen und Positionierungen dabei zu?

6.2.1.1 „Ich möchte ein bisschen was von ihnen wissen" – Mehrgliedrige Fragen als Fremdpositionierung zwischen Erfahrungshorizont und Wissenserwartung

Die Vorstellungsrunden finden im Anschluss an Etablierungs- und Begrüßungsphase statt, in denen sich Lehrende (ggf. andere Beteiligte wie

48 Ausnahme bildet der Fall ‚Springer' (siehe Kapitel 7.2)

PraktikantInnen sowie die Beobachterin) selbst vorstellen. Der Übergang zur Vorstellungsrunde wird fallübergreifend in etwa folgendermaßen eingeleitet:

```
01 Dm: ähm möchte euch bitten ähm-
02     <<all> euch auch mal kurz vorzustellen (-)
03     ihr habt jetzt was von uns gehört,
04     von dem rahmen gehört und äh-
05     welche gedanken hier so alles drinne stecken;>
06     aber wir haben noch gar nichts (.) von euch gehört.
```

Transkript 59: DE 1 (Beteiligung) Einleitung Vorstellungsrunde.

Im gesamten Korpus finden sich solche Überleitungen, die retrospektiv auf die zuvor vollzogenen Vorstellungen der DozentInnen und prospektiv auf die erwarteten Vorstellungen der TeilnehmerInnen Bezug nehmen und damit die Vorstellungsrunde als Fortsetzung eines *wechselseitigen Kennenlernens* rahmen. Für den Vollzug der Bildungsveranstaltung wird damit relevant gesetzt, dass die anwesenden Personen individuell adressierbar sind. Die Phasierungen sind als *zeitliche Differenzierung*, was zuvor war und was nun kommt, zu verstehen. Ferner tragen diese zu einer *sozialen Differenzierung* bei: Die am Geschehen Beteiligten werden in ein ‚wir' (die institutionellen VertreterInnen) und ‚ihr' bzw. ‚Sie' (die TeilnehmerInnen) unterschieden. Je nachdem, wie sich DozentInnen und TeilnehmerInnen vorstellen, nehmen diese bestimmte epistemische Ressourcen für sich in Anspruch. So werden in dieser Einleitung vom Dozenten auch *sachliche Differenzierungen* aufgerufen zwischen dem von den Lehrenden angekündigten Themen, Inhalten und Ideen („vom Rahmen gehört" und „welche Gedanken hier drinne stecken") sowie dem, was die TeilnehmerInnen an die Veranstaltung herantragen. Wie, d.h. vor dem Hintergrund welcher Aspekte eine Vorstellung erfolgen sollte, wird fallübergreifend in *mehrgliedrigen Fragen* spezifiziert. Eine typische Phasierung stellt folgendes Transkriptbeispiel dar:

```
01 Dw:  jetzt wissen sie GANZ ganz viel ä:h von UNS, (-)
02      jetzt will ich natürlich auch=n bisschen was von ihnen
03      wissen,
04      warum sind sie HIE:R,
05      ä:h mit welcher altersgruppe arbeiten sie zusammen-
06      haben sie eine GANZ bestimmte ERWARTUNG-
07      °hh da hab ich ja bis fünfzehn uhr heute zeit
08      [sag=ich=mal (-) hier äh zu versuchen irgendwie zu ]
09 TNx: [((lachen))                                        ]
10 Dw:  äh (-) erfüllen.
```

Transkript 60 DE.3.1 (Hochbegabung), Einleitung Vorstellungsrunde.

Hier werden die TeilnehmerInnen mit der *mehrgliedrigen Frage* aufgefordert, sich in Bezug auf ihre *Teilnahmemotivation* und ihren *beruflichen*

Arbeitskontext (der betreuten Altersgruppe) vorzustellen und ihre *Erwartungen* für die Bildungsveranstaltungen zu formulieren. Die TeilnehmerInnen werden in ihrer beruflichen Position angesprochen und damit der Erfahrungshorizont der beruflichen Tätigkeit der TeilnehmerInnen hervorgehoben und für die Frage der Teilnahmemotivation als relevant antizipiert. Ferner werden auch Wissenserwartungserwartungen unterstellt, die es zu spezifizieren gilt. Dies trägt zur Rollendifferenzierung bei: *Die TeilnehmerInnen werden als diejenigen positioniert, die vor dem Hintergrund ihrer (beruflichen) Erfahrungsbereiche ein Wissen suchen und die Dozentin inszeniert sich als diejenige, die sich in der Zuständigkeit für dieses Wissen sieht.* Die Fragen sind dabei auf Aspekte gerichtet, die die Dozentin über die TeilnehmerInnen nicht weiß, aber für die Bildungsveranstaltung als wissenswert rahmt. Die mehrgliedrigen Fragen sind daher als „answer-seeking-questions" (Mehan 1989: 127) und weniger als „knowing-information-questions" (ebd.) zu beschreiben und somit nicht als Reproduktion von (zu vermittelten) Wissen zu verstehen. Dennoch gibt es einen Unterschied zu Fragen, die in Alltagssituationen gestellt werden: Die hier von der Dozentin gestellten Fragen dienen nicht ausschließlich der Wissensgenerierung auf Seiten der Fragenden (hier: Dozentin), sondern sind im Sinne eines wechselseitigen Kennenlernens bedeutsam für *alle* Anwesenden.

Fallübergreifend werden Vorstellungsrunden mit mehrgliedrigen Fragen eingeleitet, die die erwarteten TeilnehmerInnen-Antworten zwischen Erfahrungshorizonten und Wissenserwartungen verorten. Falldifferenzierend unterscheiden sich die mehrgliedrigen Fragen einerseits dahingehend, welche Aspekte des beruflichen Erfahrungshorizontes aufgerufen werden – die Einrichtungsart oder deren konzeptionelle Ausrichtung, die zu betreuende Altersgruppe, die berufliche Position bzw. Berufsgruppe usw. – und ob neben beruflichen Erfahrungshorizonten auch private Themen konditionell relevant gesetzt werden (siehe Kapitel 7; vgl. Wyßuwa 2017). Ferner sind Unterschiede zu beobachten, wie explizit Erfahrungsthematisierungen als erwünscht kommuniziert werden.

6.2.1.2 „Würden Sie anfangen?" – Die Etablierung des Reihumverfahrens

Die mehrgliedrige Frage wird in der Regel unmittelbar vor der Turnübergabe noch einmal reformuliert. Die Turnvergabe erfolgt fallübergreifend fast durchgängig in Form von Fremdwahl durch die DozentInnen.

```
01 Dw:   also kurz vorstelln-
02       s=gesagt mit welcher ALtersgruppe sie zusamm arbeiten-
03       °h und warum sie eigentlich WIRKlich hier sitzen; (.)
04       ne? (.)
05       =vielleicht ham sie ja schon berührungspunkte auch mit
06       hochbegabten ähm kindern; (-)
07       würden sie gleich anfang?
08       =sie gucken mich so
09       [erwartungsvoll an-]
10 TNw5: [((lacht))         ]
11       okay; (-)
```

Transkript 61: DE 3.1 (Hochbegabung), Turnvergabe in Fremdwahl.

Die Turnvergabe erfolgt in nahezu allen Veranstaltungen nicht in Form eines einfachen Aufrufens oder Meldens, sondern in *Form einer Frage*, die an eine/n konkrete/n TeilnehmerIn gerichtet ist. Im Transkript 61 wird die Wahl der Teilnehmerin, die angesprochen wird, mit schnellem Anschluss begründet: Die erwählte Teilnehmerin erscheint der Dozentin geeignet, weil diese mit erwartungsvollem Blick der Dozentin ihre Aufmerksamkeit signalisiert, den die Dozentin als Bereitschaft, sich zu äußern, deutet. Mit der fragend intonierten Bitte „Würden Sie gleich anfangen?“[49] wird also eine ausgewählte Person adressiert und ihr die Turnübernahme in Fremdwahl nahegelegt. Dabei impliziert die Frage des *Anfangens* auch eine Erwartung des Fortführens durch die anderen TeilnehmerInnen. In Kombination der räumlichen Positionierung der als erstes adressierten TeilnehmerInnen – hier sowie fallübergreifend am Rande des Stuhlhalbkreises oder Hufeisentisches – wird gleichzeitig die Erwartung erzeugt, dass die Vorstellung im Reihum-Verfahren erfolgt. Damit wird gegenüber allen TeilnehmerInnen konditionell relevant gemacht, dass *jeder* auf die mehrgliedrige Frage eine individuelle Antwort einbringt. *Die Vorstellungsrunde wird somit zwar als Phase des Sammelns eingeleitet, aber entscheidend konkretisiert*: Es geht nicht um das (potenziell unvollständige) Sammeln und Explorieren von Einzelaspekten, sondern um *personengebundene Beiträge*. Es ist also entscheidend, wer was vor welchem Hintergrund in das Geschehen der Bildungsveranstaltung einbringt. Dies wird auch in der Reformulierung der zuvor aufgeworfenen Fragen (nach zu betreuender Altersgruppe, Teilnahmemotivation) verstärkt, indem die persönlichen Gründe fokussiert und diese auf potenzielle Erfahrungen („Berührungspunkte mit hochbegabten Kindern“) konkretisiert werden. Wie

49 Die Frage des Anfangens stellt sich durchweg in allen Veranstaltungen: „Fangen Sie an?“. In dem Fall, wo die Redeübergabe nicht in Fremdwahl, sondern durch Melden erfolgt, wird die Frage des Anfangens nicht an eine konkrete Person, sondern an alle Teilnehmenden gerichtet „Jetzt ist die Frage, wer fängt an?“ (Fallporträt ‚Springerin‘, siehe Kapitel 7.2)

zu sehen, übernimmt die Teilnehmerin mit einem Signal der Bestätigung („okay“) den Turn und erfüllt damit die Erwartung des Anfangens.

6.2.1.3 „Da schoss es mir ein, uh ich weiß da gar nichts drüber“ - Selbstpositionierungen, Erfahrungsthematisierungen und Nicht-Wissensbekundungen in Teilnehmerantworten

Wie sich die TeilnehmerInnen in Bezug auf den ihnen zugeschriebenen Erfahrungshorizonten und Wissenserwartungen positionieren, wird in den Antworten der Teilnehmenden sichtbar, mit denen sich diese auf die mehrgliedrige Frage beziehen. Fallübergreifend beginnen die Antworten mit einer Namensnennung und beruflichen Verortung. Je detaillierter die TeilnehmerInnen ihre Erfahrungshorizonte elaborieren, desto umfangreicher gestalten sich die Teilnehmerantworten (siehe Kapitel 7). Kennzeichnend für die Thematisierung von Erfahrungen in der Vorstellungsrunde ist, dass diese Handlungsproblematiken und Anwendungsfragen aufwerfen und somit das themenbezogene Nicht-Wissen der TeilnehmerInnen zum Ausdruck bringen.

Wie stellt sich die Teilnehmerin im Fall ‚Hochbegabung‘ nun vor? Unmittelbar nach der Turnübernahme durch das Bestätigungssignal bezieht sie sich auf die aufgeworfenen Fragen wie folgt:

```
01 TNw5: also mein name is TNw5
02       ich  mach momentan ne ne ausbildung zu:m (-) erzieher,
03       °hh (--)ja
04       und (    )
05       °h wurde mein KIND als hochbegabt diagnostiziert, (-)
06       kämpfe eigentlich schon FAST in anderthalbes jahr (.)
07       gegen windmühln-(---)
08       momentan bin ich so auf der ebne wo ich sage
09       =ich weiß grad nich weiter was mit meim [kind IS-]
10 Dw:                                           [hmm     ]
11 TNw5: =und WIE ich ihr jetzt noch gesondert HELfen kann,
12       °hhh (-) is bisschen SCHWIErich
13 Dw:   hm
14 TNw5: vielleicht KÖNN sie mir dann heute im laufe des tages
15       n bisschen mit HELfen,
16       °hh (-) ja;
```

Transkript 62: DE 3.1 (Hochbegabung), erste Teilnehmerantwort in Vorstellungsrunde.

Die Teilnehmerin reagiert auf die mehrgliedrige Frage mit einer mehrgliedrigen Antwort und etabliert damit ein Darstellungsformat, an dem sich weitere Teilnehmerantworten orientieren werden. Zunächst stellt sie sich mit ihrem Namen sowie ihrer beruflichen Selbstbeschreibung vor und bestätigt so die Fremdpositionierung als frühpädagogische Fachkraft, nimmt aber eine Spezifizierung als solche in Ausbildung vor. Die darauffolgenden hörbaren

Atemgeräusche und Gliederungssignale lassen sich als Verzögerungssignale verstehen und deuten darauf hin, dass für die Beantwortung der weiteren Fragen zu Teilnahmemotivation und Erwartungen das Darstellungsformat als wesentlich komplexer wahrgenommen wird bzw. sich eine Antwort nicht unmittelbar aus dem zunächst adressierten beruflichen Erfahrungshorizont ergibt, der „in Ausbildung“ durchaus als eingeschränkt gelten kann. Relevant gesetzt wird im weiteren Verlauf des Turns vielmehr ein privater Erfahrungen, die als von der Dozentin im Zuge der Turnübergabe aufgerufener „Berührungshorizont“ seine Berechtigung erfährt: Die Teilnehmerin beschreibt eine biographische Leidensgeschichte, die sie mit ihrem eigenen Kind erlebt, das als hochbegabt diagnostiziert wurde. Die definitorisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellung zeichnet sich durch metaphorischen Sprachgebrauch aus („gegen Windmühlen kämpfen“), der die Problematik der Teilnehmerin emotional aufgeladen zum Ausdruck bringt und in die Anwendungsfrage mündet, wie sie ihrem hochbegabten Kind helfen könne. Aus der Erfahrungsdarstellung wird ein Nicht-Wissen (über die Spezifik des hochbegabten Kindes und wie man mit diesem umgeht) kommuniziert und eine Erwartung an die Dozentin formuliert.

Solche Erfahrungsdarstellungen sind keine Spezifik privater Erfahrungshorizonte, sondern werden in Vorstellungsrunden auch vor dem Hintergrund beruflicher Erfahrungen realisiert. Die daraus abgeleiteten Anwendungsfragen und Nicht-Wissensbekundungen sind kennzeichnend für die Erfahrungsthematisierungen der Vorstellungsrunde und zwar auch dann, wenn die berufliche Selbstpositionierung durchaus zunächst als Expertise dargestellt wird, wie in folgendem Beitrag einer Leiterin einer Kindertagesstätte aus derselben Vorstellungsrunde:

```
01 TNw2: JA-
02       mein name is ´TNw2,(-)
03       ich bin leiterin einer kleinen kita in ,gemeinde,,
04       wir ham bloß dreißig kinder,
05       =zwei GRUppen,
06       °hh [u:nd]
07 Dw:        [hm  ]
08 TNw2: wir hatten jetzt AUCH ein elternteil
09       die (.) da praktisch (-)
10       äh gern ein elterngespräch wollte,
11       =und gefragt hat- (--)
12       ä:h ob=wir nicht mal gucken könnten
13       =richtung HOCHbegabung-
14 TNw2: und da SCHOSS es mir doch so-
15       UH da weiß ich ja GAR nichts drüber.
```

Transkript 63: DE 3.1 (Hochbegabung), weitere Teilnehmerantwort in Vorstellungsrunde.

Der Turn der Teilnehmerin entspricht dem in der Vorstellungsrunde gemeinsam etablierten Darstellungsformat: Sie stellt sich mit ihrem Namen vor und benennt ihre berufliche Tätigkeit. Mit dieser beruflichen Selbstbeschreibung als Leiterin einer Kindertageseinrichtung positioniert sich als erfahrene Frühpädagogin. Als relevanter Erfahrungshorizont wird von der Teilnehmerin die Einrichtung benannt, die in ihrer Größe und Familiarität dargestellt wird. Innerhalb dieser Einrichtung hat sich eine Begebenheit zugetragen, die die Teilnehmerin beschreibend zur Darstellung bringt: Eltern bitten um ein Gespräch zur Einschätzung des Kindes bezüglich möglicher Hochbegabung. Die definitorisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellung endet abrupt in der Darstellung einer damals plötzlich empfundenen Problematik, die als Nicht-Wissensbekundung bezüglich des Themas der Bildungsveranstaltung ihren Ausdruck findet: „uh da weiß ich ja gar nichts drüber“.

Deutlich wird an den Transkriptauszügen, dass erstens die Antwortpositionen der Teilnehmenden recht umfangreich ausfallen, zweitens als individuelle Positionierungen gerahmt und drittens durch Erfahrungsthematisierungen gekennzeichnet sind. Dies unterscheidet sie von schulischen Realisierungsmustern der I-R-F-Struktur im Allgemeinen und des Sammelns im Besonderen. Die mehrgliedrigen Fragen mit mehr oder weniger expliziten Erfahrungsaufrufen initiieren personengebundene Antworten, die von Erfahrungsthematisierungen geprägt sind. Aus diesen heraus werden Erwartungen an die Bildungsveranstaltungen in Form erfahrungsbezogener Anwendungsfragen oder themenbezogener Nicht-Wissensbekundungen formuliert und damit zur Konstitution der Bildungsveranstaltung als Format des Lernens Erwachsener beigetragen.

6.2.1.4 „Danke“ – Nicht-wertendes Feedback

In den Vorstellungsrunden lässt sich beobachten, dass ein wertendes Feedback auf die Antworten der TeilnehmerInnen ausbleibt. Die Selbstpositionierungen und individuellen Erfahrungsthematisierungen, aus denen die Erwartungen abgeleitet werden, können nicht mit richtig oder falsch bewertet werden. Stattdessen lassen sich Variationen rekonstruieren, die die Antworten in Inhalt und Form *akzeptieren*, *honorieren* oder (nicht) dargestellte Aspekte *nachfragen*.

```
01 TNw3: ich erhoffe mir eigentlich
02       =dass ich heute sag ich mal-
03       nen roten faden für ein elterngespräch [finde]
04 Dw:                                          [hm   ]
05 TNw3: und einfach auch mal SCHWIErige themen besser
06       ansprechen kann;
07 Dw:   hm_hm.
08       okay.
09       (---)
10 TNw4: ((räuspert sich))
```

Transkript 64: DE 3.2 (Elterngespräche) Akzeptierendes Feedback.

```
01 TNm3: deswegen bin ich hier,
02       weil ich hoffe dann für meine zukünftige arbeit als
03       referendar und lehrer-
04       äh positive tipps(.) hinweise anregungen zu bekommen-
05       wie man das dann so gestalten kann,
06       wie ich das gerne hätte.
07       (2.0)
08 Dm:   dankeschön
09       (2.5)
10 TNm2: ´TNm2´.
11       sozialarbeiter und religionspädagoge.
```

Transkript 65: DE 1 (Beteiligung), Honorierendes Feedback.

Die im Datenmaterial am häufigsten vorkommenden Formen in Vorstellungsrunden sind *akzeptierende und honorierende Feedbacks*. Wie im Transkript 64 zu sehen, ist das *akzeptierende Feedback* gekennzeichnet durch ein Signal der Turnübernahme und ein ‚okay'. In einigen Fällen beschränkt sich dieses Feedback auch auf ein stark abfallend intoniertes ‚hm.' Das *honorierende Feedback* schließt die Beiträge mit ‚Danke', ‚Dankeschön' oder ‚Danke dir' ab, wie in Transkript 65 zu sehen. In beiden Fällen finden *keine weiteren inhaltlichen Kommentierungen* zu den Redebeiträgen statt, die das Gesagte einordnen. Damit wird allerdings dennoch zu verstehen gegeben, dass der Teilnahmebeitrag den Erwartungen der DozentInnen entsprach und die konditionelle Relevanz der mehrgliedrigen Frage eingelöst wurde. Die darauffolgenden Pausen stellen eine redeübergaberelevante Stelle dar und sind als Re-Initiierung des Reihum-Verfahrens zu verstehen.

Eine weitere Form des Feedbacks in Vorstellungsrunden ist die *Nachfrage*.

```
01 TNw1: ich bin die ‚TNW1‘.
02       bin zweiundfünfzig jahre,
03       komme aus ‚kleinstadt x‘,
04       und bin dort in einem schulhort beschäftigt.
05       momentan erste klasse.
06 Dw:   hm=hm;
07       was würden sie gerne mitnehmen?
08 TNw1: ja die konflikte nehmen ständig zu:-
09       und so schon mal bisl-(-)
10       <<dim> paar hinweise wie man so an die ganze rangehen
11       kann>
12 Dw:   hm okay.
```

Transkript 66: DE 2.1 (Konflikte), Nachfrage nicht dargestellter Aspekte.

```
01 TNw4: wollen uns heute hier noch n bisschen mehr anregungen
02       holen-(-)
03       und (-) <<p> gucken wie wir das umsetzen können.>(--)
04 Dw:   das heißt sie ham dort äh-(-)
05       mehr räume die jetzt genutzt werden?
06 TNw4: ab september.
07       ja.
```

Transkript 67: DE 2.2 (Offene Arbeit) Nachfrage dargestellter Aspekte.

Nachfragen kommen wesentlich seltener in den Vorstellungsrunden vor. Sie beziehen sich entweder auf im Redebeitrag der TeilnehmerInnen nicht eingelöste konditionelle Relevanzen der mehrgliedrigen Frage – also, wenn wie in Transkript 66 z.B. keine Erwartungen formuliert werden. Sie sind dann als Korrekturen hinsichtlich der formalen Gestaltung des Redebeitrags zu verstehen. Diese Art Nachfragen richten sich auf nicht realisierte Thematisierungen des Erfahrungshorizontes oder fehlende Auskunft über Erwartungen und damit auf die in der Phasierung etablierte Differenz von Erfahrung und Wissen(serwartung).

Nachfragen können sich aber auch auf dargestellte Aspekte beziehen und als verständnissichernde Nachfragen beschrieben werden, wie in Transkript 67. Auch hier betreffen die Nachfragen entweder den der Dozentin unbekannten Erfahrungsbereich oder die formulierte Wissenserwartung. In beiden Fällen dient das nachfragende Feedback dazu, dass die adressierten TeilnehmerInnen ihre Redebeiträge fortführen. Erst dann werden diese mit einem akzeptierenden oder honorierenden Feedback abgeschlossen.

Während die genannten Formen des Feedbacks sich auf die individuellen Antworten der TeilnehmerInnen beziehen, erfolgt eine weitere Form des Feedbacks teilnehmerbeitragsübergreifend im Zuge der abschließenden Phasierung. Diese fallen sehr unterschiedlich umfangreich aus. In einigen Fällen beschränken sich diese auf die Herausstellung der Gemeinsamkeiten der Vorstellungen wie in Transkript 68. In anderen Fällen dienen diese als

Überleitungen in einen Vortrag und kommentieren die thematisierten Erfahrungen und Wissenserwartungen mit Blick auf die Themen und Inhalte der Bildungsveranstaltungen (siehe Kapitel 7.2). In allen Fällen tragen diese aber dazu bei, die TeilnehmerInnen vor dem Hintergrund ihrer kommunizierten Erfahrungen und Wissenserwartungen als Lernende zu adressieren.

```
01 TNw7: °h und is thema st-
02       taucht immer wieder AUF,
03       °h und dann hat man NULL plan null AHnung- (-)
04 TNwx: [((lachen))              ]
05 TNw7: [und des erhoff mor heut.]
06 Dw:   okay.(--)
07       sie ham alle eine gemeinsamkeit
08       stell ich [fest-]
09 TNwx:           [ja:  ]
10 Dw:   DAS war dor tenor
11       =sag=ich ma-
```

Transkript 68: DE 3.1 (Hochbegabung) Abschließende Phasierung.

Im Transkript 68 schließt die letzte Teilnehmerin in der Vorstellungsrunde ihre Erfahrungsthematisierung mit einer Nicht-Wissensbekundung und Wissenserwartung in Bezug auf das Thema der Bildungsveranstaltung. Die Dozentin schließt die Vorstellungsrunde mit einem akzeptierenden Feedback und der Herausstellung, dass diese Nicht-Wissensbekundung auf alle Teilnehmerinnen zutrifft. Herausgehoben werden an dieser Stelle nicht die recht individuell unterschiedlichen Erfahrungen, sondern die sich im Zuge deren Darstellung etablierten kollektiven Nicht-Wissensbekundungen und Wissenserwartungen.

6.2.1.5 Zusammenfassung: Kollektive Positionierung als erfahrene Nicht-Wissende in der Vorstellungsrunde

Formal zeichnen sich die Vorstellungsrunden also dadurch aus, dass *mehrgliedrige Fragen* sowohl Erfahrungshorizonte als auch Wissenserwartungserwartungen aufrufen. Damit wird überhaupt erst eine Differenz zwischen den epistemischen Ressourcen der (unterstellten) Erfahrung und dem (erwarteten) Wissen als relevant für die Bildungsveranstaltung kommunikativ etabliert. So wird ein Recipient Design realisiert, das die TeilnehmerInnen als erfahrene Nicht-Wissende adressiert (vgl. Wyßuwa 2017; Dinkelaker/Wyßuwa 2023). Indem die TeilnehmerInnen gebeten werden, von ihrem (beruflichen) Alltag oder persönlichen Motivationen zu sprechen, wird ihnen die epistemische Ressource der Erfahrung zugeschrieben. Dies führt zu umfangreichen *Antworten* der TeilnehmerInnen, die von persönlichen und beruflichen Selbstpositionierungen, subjektiven *Erfahrungsthematisierungen und Nicht-*

Wissensbekundungen geprägt sind. In der Art und Weise, wie sich die TeilnehmerInnen in ihren Antworten auf die mehrgliedrigen Fragen beziehen, wie sie ihre Erfahrungshorizonte einbringen und ihr Interesse an den Themen der Bildungsveranstaltung daraus ableiten, wirken sie an der Positionierung als zwar Erfahrene, aber dennoch Lernende mit. Darauf folgen nicht-wertende Feedbackpositionen der DozentInnen, die die Beiträge in Inhalt und Form akzeptieren oder in Form von Nachfragen vertiefen. Die Vorstellungen der TeilnehmerInnen werden in der abschließenden Phasierung insbesondere kollektivierend vor dem Horizont der Themen und Inhalte der Bildungsveranstaltung eingeordnet. Die *individuellen Erfahrungsthematisierungen* werden in der Vorstellungsrunde also dafür genutzt, *kollektive Lernbedarfe zum Ausgangspunkt der Vermittlungsbemühungen* zu machen.

Die Vorstellungsrunde erweist sich damit nicht nur als didaktische Phase des gegenseitigen Kennenlernens und in Erfahrung-Bringens der Hintergründe der TeilnehmerInnen, um an Teilnehmerinteressen anknüpfen zu können. Konversationsanalytisch lassen sich die generativen Prinzipien der Vorstellungsrunde als Bearbeitung struktureller Interaktionsaufgaben rekonstruieren: Diese Realisierung des I-R-F-Musters stiftet auf der *Ebene der Gesprächsorganisation* einen Rahmen, wer wann sprechen kann sowie die Erwartung, dass alle Anwesenden sich äußern. Dabei obliegt den DozentInnen das präferierte Rederecht. Sie etablieren das Reihumverfahren und beschließen die Phase nach dem letzten Redebeitrag der TeilnehmerInnen. Mit der Etablierung des Reihumverfahrens muss das Rederecht nicht nach jedem Teilnehmendenbeitrag neu verhandelt werden, gleichzeitig wird die Erwartung erzeugt, dass jede/r TeilnehmerIn sich äußert. Auf der *Ebene der Themenkonstitution* werden mit den mehrgliedrigen Fragen der Dozentin einerseits Themen im Spannungsfeld von (unterstellter) Erfahrung und (unterstellter) Wissenserwartung eingeführt. Gleichsam werden Möglichkeiten eröffnet, diese individuell auszufüllen. Die TeilnehmerInnen orientieren sich zwar an dem thematischen Erwartungsrahmen, variieren aber die Erfahrungshorizonte und deren Darstellung. Auf der *Ebene der Rollenkonstitution* etablieren sich so die *Rollen der DozentInnen* als Sachwalterin, Wissende und Lehrende in Bezug auf Themen der Bildungsveranstaltung sowie als Unwissende bezogen auf die personenbezogenen Erfahrungen und Wissensbestände und den *TeilnehmerInnen* als erfahrene, aber partiell unwissende und damit lernbedürftige Erwachsene. Dies trägt auf der *Ebene der Handlungskonstitution* dazu bei, die Bildungsveranstaltung als Setting der themenbezogenen Wissensvermittlung und erfahrungsbezogenen Wissensaneignung hervorzubringen.

Die Vorstellungsrunde mit ihren Erfahrungsthematisierungen und Nicht-Wissensbekundungen kann strukturell als Teil der Kommunikation von Lernen (vgl. Dinkelaker 2007) interpretiert werden. Betrachtet man Lernen

„als sozial konstruiertes Phänomen“ (ebd.: 206) und als Darstellung des „Übergangs einer Person von Nicht-Wissen zu Wissen“ (ebd.: 202) erscheint die Vorstellungsrunde als Vorbereitung der Wissensvermittlung und damit als „Diagnose“ (ebd.: 202), um die Inszenierung der Veränderung von nicht-wissenden Personen zu Wissenden vollziehen und Lehre legitimieren zu können. Interessant ist der Befund, dass die personenbezogene Zuschreibung von Nicht-Wissen z.T. sehr explizit durch die TeilnehmerInnen selbst vollzogen wird, DozentInnen hingegen die Zuschreibung von Nicht-Wissen auf das TeilnehmerInnen-Kollektiv kommunizieren.[50] Dies deckt sich mit Befunden von Nolda (1996: 231): Interaktionen der Erwachsenenbildung sind von dem Bemühen einer „gegenseitiger Wahrung des Gesichts“ geprägt. Gleichzeitig liegt es nahe, vor dem Horizont einer Theorie pädagogischer Kommunikation die Vorstellungsrunde als Aneignungsaufruf zu verstehen: Indem die Teilnehmenden ihre Erfahrungshorizonte und Wissenserwartungen zur Sprache bringen, werden diese als urteilsfähige Personen positioniert, die nicht nur Adressaten von Vermittlungsbemühungen sind, sondern Themen und Inhalte der Bildungsveranstaltung vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen aneignen (könnten).

6.2.2 Gemeinsame Erarbeitung von Wissen: Erfahrungsthematisierungen zwischen Ressource und Anwendungsbereich für zu vermittelndes Wissen

Eine weitere Form des I-R-F-strukturierten Gesprächs lässt sich im Korpus auch im Zuge einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Themen der Bildungsveranstaltung insbesondere im Rahmen von Tagesveranstaltungen rekonstruieren.

Die *Sequenzposition der Initiation* ist dabei gekennzeichnet durch Wissensaufrufe einerseits (z.B. Begriffe, Modelle) und Erfahrungsaufrufe andererseits (z.B. Beispiele, Situationen, Erfahrungen). Je nachdem, wie diese in den Initiationen aufeinander bezogen werden und wie die *Antworten* auf die Wissensaufrufe oder die Erfahrungsausrufe Bezug nehmen, gestalten sich diese unterschiedlich umfangreich aus. Die *Feedback-Sequenzpositionen* sind wie in den Vorstellungsrunden keine expliziten Bewertungen (richtig/falsch), gehen aber über akzeptierende und honorierende Formen hinaus. Die Beiträge der TeilnehmerInnen werden zusammengefasst, einzelne Aspekte selektiert, ergänzt und nachgefragt.

Der Umgang mit Erfahrungsthematisierungen unterscheidet sich dahingehend, ob diese eher themenexplorierend als Referenzpunkt für zu

50 Der Fall ‚Springer‘ in Kapitel 7.2 ist diesbezüglich eine sehr interessante Abweichung, indem dem Erfahrungsbezug konsequent ein wissender Zugang zugeschrieben wird.

vermittelndes Wissen (6.2.2.1) oder als Anwendungsbereiche des vermittelnden Wissens (6.2.2.2) eingesetzt werden. In beiden Varianten lassen sich eine Erweiterung der I-R-F-Struktur beobachten, die abschließend erläutert wird (6.2.4)

6.2.2.1 „Was fällt euch spontan ein...?“ – Erfahrungsbezogene Exploration als Referenzpunkt für zu vermittelndes Wissen

In meinem Korpus sind in Tagesveranstaltungen im Anschluss an Vorstellungs- und Erwartungsrunden häufig I-R-F-Sequenzen zu beobachten, die sich als erfahrungsbezogene Explorationen zum Thema der Bildungsveranstaltung beschreiben lassen. Diese I-R-F-Sequenzen sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Thema oder ein Begriff als Ausgangspunkt dient, um spontane erfahrungsbezogene Assoziationen zu besprechen. Erfahrungsthematisierungen werden hier also genutzt, um aus diesen heraus erste Wissensaspekte und Inhalte der Veranstaltung zu entwickeln. Damit einher gehen Feedback-Positionen, die den Beiträgen und den Erfahrungen der Teilnehmenden ein (Nicht-)Wissen zuschreiben.

So werden in der Tagesveranstaltung Beteiligung im Rahmen einer Übung ‚Auf und Ab‘ Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen erfragt, dargestellt und kommentiert (vgl. Wyßuwa/Beier 2013; Dinkelaker/Wyßuwa 2020) sowie beteiligungsorientierte Kommunikationsgrundsätze gesammelt, ans Flipchart angeschrieben und besprochen. Im Fall ‚Elterngespräche‘ werden zu Beginn erfahrungsbasiert Grundhaltungen zu Elterngesprächen zusammengetragen.

Im nun zur Illustration der übergreifenden Befunde dargestellten Fall ‚Hochbegabung‘ werden in zwei miteinander verschränkten I-R-F-strukturierten Phasen zunächst Schlagworte zum Thema „Das hochbegabte Kind“ als persönliche Assoziationen an einem Flipchart gesammelt und anschließend diese Schlagworte als persönliche Erfahrungen nachgefragt. Die Sammelphase wird folgendermaßen eingeleitet.

```
01 Dw: ich würde gerne mit ihnen zum anfang ne kleine Übung
02     machen;
03     =wir ham hier nen flipchart;
04     =da steht-
05     das hochbegabte kind;
06     =und ich WÜRDe jetzt ihnen so FLIPchartstifte geben-
07     °hh und dass sie hier EINfach mal nach vorne gehn,
08     °h und EINfach mal ganz kurz,
09     so=n paar SCHLAGworte drauf schreiben-
10     =was ihnen sponta:n-
11     °hh bei das hochbegabte kind einfällt.
```

Transkript 69: DE 3.1 (Hochbegabung), Einleitung Sammelphase.

In der als „kleine Übung“ eingeleiteten Sammelphase werden die TeilnehmerInnen gebeten, unter der Überschrift ‚Das hochbegabte Kind‘ etwas an einem Flipchart anzuschreiben. Die Wortwahl „Schlagworte“ erzeugt die konditionelle Relevanz, einzelne Wörter oder kurze Phrasen aufzuschreiben und verweist auf das Zusammentragen typisierender Zuschreibungen. Mit schnellem Anschluss werden diese Schlagwörter als spontane Einfälle konkretisiert und damit ein persönlicher (Erfahrungs-)Bezug bereits nahegelegt. Die Initiierung von schriftlichen Antworten ist geprägt von abgeschwächten Aufforderungen („ich würde gern“, „kleine Übung“, „einfach mal“), die daran mitwirken, die Sammelphase als explorierend und nicht als Überprüfung von Wissen zu rahmen. In wenigen Minuten füllt sich das Flipchart mit Stichworten, wie in 5Abbildung 9 zu sehen.

Die gesammelten Anschriften changieren zwischen einem Wissensbezug und einem Erfahrungsbezug. So gibt es Schlagworte, die fachliche Begrifflichkeiten (z.B. Teilleistungsschwächen, soziale Auffälligkeit) darstellen sowie Attribute, die hochbegabten Kindern zugeschrieben werden (z.B. experimentierfreudig, unruhig). Ferner verweisen die Notizen auf typische Verhaltensweisen und damit auf bestimmte Situationen (z.B. ständiges Fragen, einigeln). Die I-R-F-Sequenz schließt mit einem honorierenden Feedback der Dozentin:

```
01 Dw: <<f>SEHR interessant;>
02     (2.0)
```

Transkript 70: DE 3.1 (Hochbegabung), Honorierendes Feedback zum Abschluss der Sammelphase.

Nach einer zweisekündigen Pause und ohne weitere Erläuterungen geht die Dozentin zur anschließenden I-R-F-strukturieren Phase des Sprechens über die angeschriebenen Schlagworte über.

Es etabliert sich folgendes Muster: Die Dozentin verliest eine Anschrift, erfragt die Autorenschaft und adressiert den Erfahrungsbereich der jeweiligen TeilnehmerIn, die das Schlagwort notierte. Die Fragen sind gekennzeichnet durch vorrangig explizite Erfahrungsaufrufe, wie in folgenden Initiationen zu sehen:

```
01 Dw:   <<vorlesend> passt einfach nicht ins system;>
02       wer hat DAS geschrieben?(--)
03 TNw7: <<p>ich>(--)
04 Dw:   aus welcher erfahrung heraus?
```

Transkript 71: DE 3.1 (Hochbegabung), Expliziter Erfahrungsaufruf.

5Abbildung 9: Ergebnis der Sammelphase, eigenes Foto.

```
01 Dw:   <<vorlesend> experimentierfreudig->
02       weiß nich wer des geschrieben hat,
03 TNw1: ich
04 Dw:   ja-
05       ham sie da erfahrungen (.)
06       wie experimentierfreudig äh
07       hochbegabte kinder sein können,
```

Transkript 72: DE 3.1 (Hochbegabung), Expliziter Erfahrungsaufruf.

Während sich in den angeschriebenen Wörtern und Phrasen also sowohl wissende Zugänge über bestimmte Begrifflichkeiten ausmachen lassen, sind es die konkreten Erfahrungen, die im Sprechen über die Schlagworte von der Dozentin relevant gesetzt werden. Die von den TeilnehmerInnen darauf eingebrachten Erfahrungsthematisierungen reichen von eher allgemeinen Beschreibungen („des sind ja dann auch Kinder die alles hinterfragen, und alles genau wissen wolln“) bis hin zu definitorisch-generalisierenden Erfahrungsdarstellungen, wie in Transkript 73:

```
01 Dw:   das EINIgeln-
02       wer hat denn DAS geschrieben;
03 TNw5: bei mir-
04       °hh also das is eigentlich quasi pa-
05       FAST parallel mit dem märchenwald,
06 Dw:   hm_hm
07 TNw5: °h meine schaltet permanent ab.
08       =also die klinkt sich aus; (-)
09       [nu=es]
10 Dw:   [hm_hm]
11 TNw5: kann neben der ne bombe explodiern-
12       =des intressiert die gar[nich;]
13 Dw:                           [hm_hm]
14       macht sie denn dementsprechend-
15       =in DEM moment nen BILDUNGSangebot oder was,
16       =also wo=ich [(       )]
17 TNw5:              [GAR nich;]
18       total SINNfrei,
19       also sie starrt da auch zehn minuten einfach mal
20       die wand an;
21       [die könn]
22 Dw:   [für SIE ] is des sinnfrei;
23       =aber für ihr KIND [vielleicht ne;  ]
24 TNw5:                    [<<f>für SIE halt] nich;
```

Transkript 73: DE 3.1 (Hochbegabung), definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung.

Transkript 73 zeigt die Realisierung einer I-R-F-Sequenz im Verlauf dieser Phase, als das Muster des erfahrungsbezogenen Sprechens über die Schlagworte bereits etabliert ist. Auf die *Frage* der Dozentin nach der Autorenschaft des Begriffs „Einigeln" setzt die Teilnehmerin unmittelbar die *Antwort* mit der Erläuterung an. Sie nimmt zunächst auf ein weiteres von ihr angeschriebenes Stichwort Bezug (‚Märchenwald') und vollzieht nach einem Hörersignal der Dozentin eine persönliche *definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung*: Sie beschreibt die allgemeine Verhaltensweise ihrer Tochter in mehrfach variierenden metaphorischen Darstellungen („schaltet ab", „klinkt sich aus") begleitet von Hörersignalen der Dozentin. Das *Feedback* der Dozentin stellt eine *Nachfrage* dar, die den konkreten Situationsbezug der von der Teilnehmerin elaborierten Verhaltensweise „Einigeln" betrifft und dieser eine positive Konnotation zuzuschreiben versucht (Vertiefung in Bildungsangebot). Diese wird in Redeüberschneidung von der Teilnehmerin negiert und als „total sinnfrei" und somit als für sie unverständliches Verhalten dargestellt und erfahrungsbezogen in Form einer typischen Situation („starrt zehn Minuten die Wand an") konkretisiert. Bevor die Teilnehmerin dies fortführen kann, erlangt die Dozentin in Redeüberschneidung das Rederecht, um die Bewertung der Teilnehmerin zu kommentieren und zu problematisieren. Während die erste Realisierung des

Feedbacks der Dozentin einen ihr unbekannten Aspekt erfragte, ist die zweite Realisierung des *Feedback*s als *Ergänzung* weiterer Sichtweisen zu verstehen. Damit wird der persönlichen Erfahrung und deren Deutung durch die Teilnehmerin eine weitere Perspektive hinzugefügt, die auf ein Wissen über die Spezifik hochbegabter Kinder verweist. Damit ist die I-R-F-Sequenz noch nicht geschlossen. Die Teilnehmerin zeigt erneut mit Redeüberschneidung an, dass sie die Einordnung der Dozentin teilt. Hier ist bereits zu sehen, was ich in Kapitel 6.2.4 als strukturelles Muster beschreiben werde: Die I-R-F-Sequenzen werden um eine weitere Position (Feedback-Feedback) erweitert.

Neben den im Transkript 73 realisierten Feedback-Positionen als *Nachfragen* und einordnenden *Ergänzungen* sind folgende Realsierungen von Feedback zu beobachten: In Transkript 74 hebt die Dozentin mit einen *honorierend-fokussierenden Feedback* einen von einer Teilnehmerin dargestellten Aspekt als besonders wichtig hervor, ohne diesen inhaltlich zu kommentieren.

```
01 Dw: °hh des is=n GANZ ganz wichtiger punkt. (-)
```

Transkript 74: DE 3.1 (Hochbegabung), Honorierend-fokussierendes Feedback.

In Transkript 75 fasst die Dozentin in Form eines *reformulierend-selektierenden Feedbacks* die Kernaussage des Beitrags der Teilnehmerin zusammen und hebt diese damit hervor. Begleitet und abgeschlossen wird dies von ratifizierenden Hörersignalen sowohl der Teilnehmerin, die den Beitrag einbrachte sowie einer weiteren Teilnehmerin. Auch diese Ratifikation kann als Feedback-Feedback verstanden werden.

```
01 Dw:   das [is halt]
02 TNw3:     [hm     ]
03 Dw:   immer diese: äh problematik ne?
04       =also man stellt nicht das system an SICH in frage,
05 TNw7: hm
06 Dw:   sondern man stellt des KIND in frage-
07 TNw3: [hm    ]
08       [=und=s] PASST einfach ni hier rein;
09 TNw7: hm.
```

Transkript 75: DE 3.1 (Hochbegabung), Reformulierend-selektierendes Feedback mit Ratifikation der Teilnehmerin.

In Transkript 76 fügt die Dozentin nach einen *akzeptierend-bestätigenden Feedback* („genau“) einen Aspekt hinzu. Die Teilnehmerin hatte zuvor das ‚ständige Fragen‘ ausgeführt. Dies wird von der Dozentin auf den Umgang mit Regeln hin ergänzt und nach Bestätigung der Teilnehmerin eine positive Zuschreibung der Situation sowie der Bedeutung für das pädagogische Handeln expliziert und kann als *ergänzend-explizierendes Feedback*

beschrieben werden. Auch dieses Feedback wird von der Teilnehmerin ratifiziert („ja“).

```
01 Dw:   genau;
02       °h oder grade beim thema regeln ne?
03 TNw2: ja (.) genau;
04 Dw:   =also es gibt vorteile-
05       =eigentlich is=es in VORteil-
06       <<all>=weil WENN die nämlich dann mal
07       den sinn verSTANden haben
08       =dann halten die regeln VIEL viel bessern EIN,>
09       °hh aber diese VORarbeit is intensiver-
10       =weil ich muss mir ja erstmal gedanken drüber machen-
11       °hh welchen sinn HAT den jetzt die REgel
12       die ich grade aufgestellt hab;
13       °h in norMAL begabtes kind nimmt des vielleicht einfach
14       mal so HIN
15       =es IS jetz einfach [so.]
16 TNw2:                     [ja ]
```

Transkript 76: DE 3.1 (Hochbegabung), Ergänzend-explizierendes Feedback mit Ratifikation der Teilnehmerin.

Solche I-R-F-strukturierten Gespräche der erfahrungsbezogenen Exploration sind im Korpus durch folgende Befunde gekennzeichnet:

(1) Die Phasen werden sprachlich gerahmt als Beginn einer thematischen Auseinandersetzung. Es finden sich dabei abschwächende Formulierungen wie „erster Einstieg“, „kleine Übung“ und „thematisches Kennenlernen“, die dazu beitragen, den Erfahrungsbezug herauszustellen und den Wissensbezug abzuschwächen.

(2) Die *Initiationen* beinhalten Verweise auf zentrale Themen der Bildungsveranstaltungen und dienen als spezifische Rahmungen einer erfahrungsbezogenen Exploration, die in Form von (mehr oder weniger) expliziten Erfahrungsaufrufen hervorgebracht wird. Damit changieren diese zwischen Wissens- und Erfahrungsbezug. Auch wenn Inhalte und Begriffe die Erfahrungsthematisierungen rahmen, so sind die Initiierungen auf den DozentInnen Unbekanntes gerichtet.

(3) Die *Antworten* elaborieren in Form von allgemeinen Situationsdefinitionen und Erfahrungsdarstellungen persönliche Begriffsverständnisse und Sichtweisen auf zentrale Themen der Bildungsveranstaltung. Erfahrungsthematisierungen haben hier also eine definitorische Funktion.

(4) *Das Feedback* wird in Variationen vollzogen, in dem bestimmte Aspekte herausgegriffen, zusammengefasst, expliziert oder ergänzt werden. Damit

werden die kommunizierten Erfahrungen zwischen Wissen und Nicht-Wissen verortet und auf das zu vermittelnde Wissen bezogen.

(5) Auf Feedback-Positionen folgen Ratifizierungen oder Turnfortführungen der Teilnehmenden, die ich in Kapitel 6.2.4 als *Feedback-Feedback* strukturell beschreiben werde.

6.2.2.2 „Fallen euch Beispiele aus eurer Erfahrung ein?“ – Erfahrungen als Anwendungsbereiche des vermittelten Wissens

Neben den eher explorativen I-R-F-strukturierten Phasen sind in meinem Korpus im Verlauf von Tagesveranstaltungen weitere Phasen zu beobachten, in denen Erfahrungen vor dem Hintergrund zuvor vermittelter Modelle, Begriffe oder Differenzierungen erfragt werden. Diese Erfahrungsthematisierungen erscheinen dann als Anwendungsbereiche des vermittelten Wissens und veranschaulichen, wie das vermittelte Wissen auf die Erfahrungshorizonte bezogen werden kann.

So wird im Fall ‚Übergang Kita‘ kurz vor Ende der Tagesveranstaltung ein Zeitstrahl für das Vorschuljahr anhand der Erfahrungen der Teilnehmenden erarbeitet, indem Beispiele zu ausgewählten Tätigkeiten im Vorschuljahr (Elternarbeit, Vorschulangeboten, Schulkooperationen) zusammengetragen werden.

Der im Folgenden zur Illustration dargestellte Fall stammt aus der Tagesveranstaltung ‚Beteiligung‘. Dort werden am Nachmittag in einem als ‚Theorie- und Grundlagenblock‘ gerahmten Abschnitt zunächst Beteiligungsbegriffe definiert und in eine Reihenfolge aufeinanderfolgender Stufen gebracht. Anschließend werden Erfahrungsbeispiele für die zuvor verbindlich gemachten Beteiligungsbegriffe erfragt. Grundlage dieser I-R-F-strukturierten Phase bildet ein als Leiter dargestelltes Stufenmodell von Beteiligung, welches vom Deutschen Bundesjugendring verwendet und das als theoretische Folie eingesetzt wird.[51]

```
01 Dm: und zwar fallen euch beispiele ein zu jeder ebene,(-)
02     aus euren eigenen erfahrungen,
03     (3.1)
04     genau.
05     fangen wir mal unten an mit der fremdbestimmung.
06     hat jemand ein beispiel für fremdbestimmung?
07     (1.3)
```

Transkript 77: DE 1 (Beteiligung), Initiierung mit explizitem Erfahrungsaufruf.

51 Diese I-R-F-strukturierte Phase ist auch in Wyßuwa (2023) vor dem Hintergrund eines krisenhaften Verlaufs zum Gegenstand der Analyse geworden.

Die I-R-F-strukturierte Phase wird vom Dozenten als Zusammentragen von Beispielen eingeleitet. Damit findet einerseits ein Verweis auf die zuvor eingeführten Beteiligungsstufen und Begriffsverständnisse und somit auf das verbindlich gemachte Wissen statt. Andererseits werden konkrete Veranschaulichungen („Beispiele“) für dieses allgemeine Wissen gesucht und anschließend explizit die „eigenen Erfahrungen“ der TeilnehmerInnen relevant gesetzt. Die Relationierung von Erfahrung und Wissen betrifft zwei Dimensionen: Die Erfahrungen der TeilnehmerInnen erscheinen einerseits als Belege für das Stufenmodell (Legitimierung), indem diese „als Beispiele“ fungieren und andererseits dient das Stufenmodell dazu, die Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu ordnen (Anwendung), indem die Begriffsverständnisse als Ausgangspunkt für Erfahrungsthematisierungen genutzt werden.

Der Beginn der Phase verläuft schleppend. Wie an der dreisekündigen Pause sichtbar wird, erfolgt zunächst keine Turnübernahme durch die TeilnehmerInnen. Wissen und Erfahrung scheinen hier nicht ohne weiteres aufeinander beziehbar zu sein. Der Dozent reagiert mit strukturierenden Äußerungen, indem er den ersten Begriff nennt und damit die gescheiterte Redeübernahme als Unklarheit deutet, wie vorgegangen werden soll.

Die ersten Teilnehmendenantworten sind Stichworte wie ‚Schule‘ oder ‚Lerninhalte‘. Nachfragen des Dozenten führen in eine Konkretion der Beispiele, deren Ausführlichkeit so im Phasenverlauf ausgehandelt wird. So etabliert sich folgendes in Transkript 78 zu sehende Muster: Begriffsnennung (Initiation), Beispielelaboration (Response) und Beispielakzeptanz und Beispielkommentierung (Feedback). In einigen Fällen wird die Beispielakzeptanz von anderen Teilnehmenden legitimiert oder problematisiert.

```
01 Dm:   und (.) selbstverwaltung,
02       (1.6)
03       [<<pp>ja zum beispiel>]
04 TNw2: [ist die abifahrt.    ]
05       (---)
06 Dw:   h=hm,
07 TNw2: planen die völlig selber und alleine und fertig. (-)
08 Dm:   und auch OB die stattfindet ja überhaupt.
09 TNw2: =ja naja die [müssen sich einig werden-]
10 Dm:                [hm_hm.                   ]
11 TNw2: [ob se  (.)stattfindet.]
12 Dw:   [hm_hm hm.             ]
13 Dm:   hm_hm.(-)
14 TNw5: <<p> bei uns im abi wurde auch alles selber-
15       letzter schultag abiball[programm-]
16 Dw:                           [hm.      ]
```

Transkript 78: DE 1 (Beteiligung), erweiterte I-R-F-Sequenz mit Ergänzung einer Teilnehmerin.

Transkript 78 zeigt die letzte Beispielfindung der Phase. Die Initiation in Form der Nennung des Beteiligungsbegriffs fungiert als Wissensverweis auf das Stufenmodell sowie als Verweis auf die Aufgabe der Beispielfindung. Im Ausschnitt wird sie nach einer Pause leise aktualisiert. In Selbstwahl bringt eine Teilnehmerin ein kurzes stichwortartiges Beispiel ein. Eine Pause sowie ein fragend-intoniertes Hörersignal der Dozentin ermuntern zur Fortführung des Turns durch die Teilnehmerin, die im Folgenden das Beispiel erfahrungsbezogen konkretisiert und damit eine Begründung für die Angemessenheit als Beispiel anführt. Darauf folgt ein ergänzend-explizierendes Feedback, indem eine entscheidende Geltungsbedingung hervorgehoben wird. Die Kommentierung der Erfahrungsthematisierung wird auf die Begriffsdefinition und damit im Horizont des vermittelten Wissens vorgenommen. Dies erzeugt eine Prüfung der Teilnehmerin am eigenen Beispiel in Form einer erfahrungsbezogenen Ratifikation des Feedbacks des Dozenten. Nachdem fallend-intonierte Hörersignale der beiden DozentInnen die Phase der Beispielfindung abschließen, erfolgt sogar eine weitere Ratifikation der vorausgehenden I-R-F-Sequenz, indem eine andere Teilnehmerin unter Bezugnahme auf die zuvor vorgenommenen Begründungen erfahrungsbasiert das Beispiel bestätigt.

Für den Umgang mit Beispielen in dieser Phase ist kennzeichnend, dass diese zwar dem Erfahrungsbereich der TeilnehmerInnen entstammen, aber auf ihre stützende und veranschaulichende Funktion hin zugeschnitten dargestellt werden. Erfahrungsthematisierungen werden zu Beispielen, indem sie auf die zuvor vermittelten Begriffsverständnisse bezogen werden. Dies tun die TeilnehmerInnen selbst, indem stichpunktartige Benennungen von Beispielsituationen und allgemeine Situationsdefinitionen ergänzt werden. Dies drückt sich aber auch in Feedback-Positionen aus, die die Erfahrungen in Form akzeptierender Feedback-Positionen („genau“, „ein gutes Beispiel für“) als angemessene Beispiele ausweisen oder in Form selektierend-explizierender Feedback-Positionen („Meinung ist geäußert, wird aber nicht ernst genommen“, „ob die stattfindet“) deren Geltungsbedingungen herausstellen. Die damit aufgeworfenen Geltungsfragen erzeugen aber auch Erwiderungen der TeilnehmerInnen auf die Feedback-Positionen (siehe Kapitel 6.2.4).

Solche im Korpus mehrfach vorkommende I-R-F-strukturieren Phasen weisen in den *Initiationen* also Erfahrungsaufrufe auf. Gleichzeitig werden Erfahrungen in ihrer Funktionalität als „Beispiel“ angekündigt und gerahmt. Die Rahmungen heben Erfahrungen als Veranschaulichung und Anwendungsbereiche des vermittelnden Wissens hervor. Es geht in der Verwendung von Erfahrungsthematisierungen hier also weniger darum, neue Aspekte zu explorieren, die vor dem Hintergrund zu vermittelndem Wissen eingeordnet werden. Stattdessen werden Erfahrungen als Stützung des Wissens einerseits und als Anwendungsbereiche von Wissen andererseits verwendet und erzeugt. Die Erfahrungsthematisierungen in den Antworten sind also stärker auf das zuvor vermittelte Wissen zugeschnitten. Dies drückt

sich formal darin aus, dass wesentlich knapper vorgetragen werden. Das Feedback gestaltet sich auch hier nicht im Sinne einer richtig/falsch-Bewertung, allerdings werden insbesondere Formen realisiert, die die Angemessenheit beurteilen oder darin enthaltende Wissensverweise hervorheben.

Aus solchen Phasen heraus entstehen aber auch anwendungsbezogene und durchaus normativ aufgeladene Fragen, z.B. im Fall ‚Übergang Kita' wann geeignete Zeitpunkte für bestimmte Aktivitäten sind oder ob es bestimmte Angebote im Vorschuljahr überhaupt braucht oder im präsentierten Fall ‚Beteiligung', ob Beteiligung in einer Stufenreihenfolge gefasst und wie diese Stufen beschrieben und bewertet werden können.

6.2.2.3 Zusammenfassung: kommunikative Darstellung des Übergangs von erfahrenen Nicht-Wissenden zu Wissenden

Formal zeichnen sich diese themenbezogenen I-R-F-strukturierten Gespräche dadurch aus, dass die Initiierungen von Erfahrungsaufrufen einerseits und Wissensaufrufen andererseits geprägt sind und damit auf eine Relationierung von Erfahrungen der TeilnehmerInnen und Wissensangeboten der DozentInnen verweisen. Es lassen sich dabei zwei Relationierungsvarianten unterscheiden: Im *ersten Fall* dienen die Erfahrungen der *Exploration* von Wissensaspekten. Unter einem Thema oder Begriff (Initiation), welche als neu eingeführt werden, werden Erfahrungen erzählend und beschreibend zur Darstellung gebracht (Response), deren epistemischen Stellenwert die DozentInnen in Bezug auf das rahmende Thema eingeordnen (Feedback). So können die Erfahrungen der TeilnehmerInnen als Wissensaspekte aber auch als noch unvollständiges Wissen behandelt werden. Im *zweiten Fall* dienen Erfahrungen der *Legitimation* des zuvor eingeführten Wissens einerseits und als *Anwendungsbereich* dieses Wissens anderseits. Hier fungieren Begriffe, Modelle oder Unterscheidungen als Verweise auf zuvor vermitteltes Wissen und sind auf das Erfragen von Beispielen gerichtet (Initiation). Die Erfahrungsdarstellungen (Response) veranschaulichen, wie das (neue) Wissen auf (bekannte) Erfahrungen bezogen werden kann. Die Akzeptierungen und Kommentierungen der DozentInnen verweisen auf Geltungsbedingungen der Passung von Erfahrung und Wissen (Feedback).

Die Initiierungen sind in beiden Fällen vor dem Horizont eines den DozentInnen zugänglichen Wissens auf die ihnen unbekannten Erfahrungen der TeilnehmerInnen gerichtet und damit nicht als bloße Reproduktion von Wissen zu verstehen. Die Formen der Erfahrungsthematisierungen gestalten sich bezogen auf die jeweilige Kontextualisierung – als spontane explorative Assoziation oder als auf Wissen bezogene Veranschaulichung – je unterschiedlich aus. So ergeben sich eine Bandbreite an Realisierungsformen des Feedbacks: Honorierung, Selektion, Zusammenfassung, Explikation. Hier

zeigen sich also ähnliche Befunde, wie in der in der Studie von Nolda (1996: 335), die die Tätigkeiten der Lehrenden als „Einordnen, Beurteilen, Paraphrasieren, Wiederholen, Korrigieren, Intervenieren“ beschreibt.

Auf der Ebene der *Gesprächsorganisation* lässt sich beobachten, dass die Fragen der DozentInnen vorrangig ungerichtet gestaltet werden. So können die TeilnehmerInnen in Selbstwahl Antworten einbringen oder auch nicht sprechen. Auf der Ebene der *Themenkonstitution* findet eine inhaltliche Fokussierung durch die DozentInnen statt, die mit der Vorgabe des Themas, des jeweiligen Wissensaufrufs und Erfahrungsaufrufs einen thematischen Rahmen für Erfahrungsthematisierungen aufspannen. Dennoch gestalten die TeilnehmerInnen die Themenelaboration anhand ihrer Erfahrungen mit. Die Frage der Passfähigkeit wird in Feedbackpositionen sowie in weiterführenden Teilnehmendenbeiträgen verhandelt. Auf der Ebene der *Rollenkonstitution* führen die DozentInnen mit der Realisierung des I-R-F-Musters ihre Positionierung als SachwalterInnen und ExpertInnen für die Themen der Bildungsveranstaltung fort. Gleichsam erhalten die TeilnehmerInnen unterschiedliche Möglichkeiten, sich am Geschehen zu beteiligen und als erfahrene (Nicht-)Wissende zu positionieren. Auf der Ebene der *Handlungskonstitution* vollzieht sich Pädagogische Kommunikation als Prozessierung von Vermittlung und Aneignung über die Relationierung von Erfahrungs- und Wissensthematisierungen. Während in der Vorstellungsrunde die Verbalisierung von Erfahrungen und Nicht-Wissen gerichtet ist, können die themenbezogenen Gespräche als schrittweise Transformation von erfahrenen Nicht-Wissenden zu Wissenden interpretiert werden.

6.2.3 Ergebnissicherung aus Gruppenarbeiten: Erfahrungsthematisierungen als Veranschaulichung von erfahrungsbezogenen Wissensdemonstrationen

Eine weitere Form des I-R-F-strukturierten Gespräches realisiert sich im Anschluss an Partner- oder Gruppenarbeitsphasen. Gruppenarbeiten werden in meinem Korpus ausschließlich in Tagesveranstaltungen vollzogen. Das in Gruppen Erarbeitete wird zum Gegenstand des gemeinsamen Austausches, indem die Lehrenden auf die Arbeitsaufträge der Gruppenarbeiten Bezug nehmen und die TeilnehmerInnen auffordern, ihre meist schriftlich notierten Ergebnisse zu präsentieren (*Initiation*). Stellvertretend für die Gruppe stellen dann einzelne TeilnehmerInnen oft recht ausführlich die ergebnisorientierten Flipchartpapiere vor (*Response*) und beziehen sich dabei einerseits auf den Arbeitsauftrag der Gruppenarbeit und andererseits auf die konkrete Präsentationsaufforderung. Die DozentInnen reagieren darauf akzeptierend und teilweise kommentierend (*Feedback*). Ferner räumen die DozentInnen

aber auch den anderen TeilnehmerInnen die Möglichkeit ein, zum Präsentierten etwas zu sagen.

Für die Gruppenarbeiten in meinem Korpus ist generell kennzeichnend, dass diese sowohl einen Handlungsfeld- und Erfahrungsbezug als auch einen Wissensbezug aufweisen: Sie sind in der Regel strukturiert durch Fragen oder Arbeitsaufträge, die thematische Akzentuierungen in Form von Begriffen oder Zugängen sowie Erfahrungsaufrufe beinhalten. Damit wird nahegelegt, die bisherigen Erfahrungen im Horizont der vermittelten Inhalte der Bildungsveranstaltung zu betrachten. Solche Erfahrungs- und Wissensaufrufe werden durch die Aufforderung, die Ergebnisse der Gruppenarbeiten zu präsentieren, aktualisiert. Die Präsentationen der TeilnehmerInnen sind geprägt von Erfahrungsthematisierungen, auch wenn sie stärker ergebnisorientiert dargestellt und weniger erzählend vorgetragen werden als in Vorstellungsrunden, sondern Ähnlichkeiten zur beispielhaften Verwendung der I-R-F-strukturierten Phasen aufweisen. Die Feedback-Position ist teilweise mehrgliedrig und besteht ebenfalls aus honorierenden und akzeptierenden Äußerungen (danke, okay) sowie Kommentierungen und Selektionen einzelner Aspekte.

Sichtbar werden auch hier die beschriebenen Variationen des I-R-F-Grundmodells in einzelnen Positionen. Ferner lassen sich weitere strukturelle Möglichkeiten der Turnübernahme in *Erweiterung des I-R-F-Modells* rekonstruieren. Unterscheiden lassen sich in meinem Korpus *fremdinitierte Ergänzungen* von TeilnehmerInnen durch Fragen der DozentInnen sowie *selbstinitiierte Ergänzungen* von TeilnehmerInnen. Es kommt durchaus vor, dass in einer Auswertungsphase auch beide Formen der Initiierung von Ergänzungen vorkommen.

6.2.3.1 „Gibt es noch Ergänzungen?“ – Fremdinitiierte Ergänzungen von TeilnehmerInnen

Im Folgenden möchte ich anhand des Verlaufs einer Präsentationsphase zeigen, wie sich *fremdinitiierte Ergänzungen* von TeilnehmerInnen in die I-R-F-Struktur einbetten. Fremdinitiierte Ergänzungen von TeilnehmerInnen kommen zustande, indem die DozentInnen im Anschluss an die Präsentation (Response) sowie deren Honorierung und ggf. Kommentierung (Feedback) durch eine Frage weitere Turnübernahmen und damit inhaltliche Ergänzungen durch andere TeilnehmerInnen strukturell ermöglichen.

Der folgende Auszug ist der Tagesveranstaltung ‚Übergang Kita‘ zum Thema Übergangsgestaltung entnommen. Die TeilnehmerInnen haben in vier Kleingruppen zu je drei oder vier Personen etwa 15 Minuten die Fragen, Sorgen und Vorfreuden zum Übergang von der Kita zur Schule aus der Perspektive von verschiedenen AkteurInnen (ErzieherInnen, HorterzieherInnen, LehrerInnen und Eltern) gesammelt und ihre Ergebnisse auf Flipchartpapier festgehalten. Die dabei eingenommenen Perspektiven

beziehen sich alle auf eine Lebenssituation (den Kita-Schul-Übergang) und deren Bewältigung (Übergangsgestaltung), unterscheiden sich aber durchaus im aufgerufenen Erfahrungsbezug: Während alle TeilnehmerInnen sich als ErzieherInnen in der Bildungsveranstaltung vorgestellt haben und zu dieser Perspektive recht erwartbar auf Erfahrungen zurückgreifen können, so ist es nicht erwartbar, dass die Anwesenden als LehrerInnen tätig waren und nur bedingt erwartbar, dass Erfahrungen als Eltern oder HorterzieherIn gemacht wurden. Was zunächst als Spezifik dieser Gruppenarbeit erscheinen mag, trifft aber auch auf andere Gruppenarbeiten zu. Sie sind in der Regel gekennzeichnet durch Handlungs- oder Situationsbezüge einerseits, die auf Erfahrungsbereiche der Teilnehmenden verweisen und diese relevant setzen. Andererseits wird mit den Arbeitsaufträgen oft auch der Erfahrungsbereich überschritten und aufgefordert, neue und unbekannte ggf. thematisch strukturierte Blickrichtungen einzunehmen oder zuvor besprochene Aspekte des zu vermittelten Wissens einzubeziehen. Die Präsentationsphase wird folgendermaßen eingeleitet (Initiation):

```
01 Dw: und freue mich einfach jetzt zu hören,
02     was (--) ihnen so zu den einzelnen perspektiven da
03     wichtig is;
04     oder eingefallen is;
05     u:nd freue mich einfach,
06     wenn die einzelnen gruppen,
07     hier ihre notizen sozusagen anpinnen,
08     und was dazu sagen ganz kurz.
09     okay? (---)
10     sind sie so nett? (---)
11     und mutig,(--)
12     und stellen einfach ganz kurz ihre gedanken vor für die
13     andren;
14     =denn sie ham ja jeder unterschiedliche perspektiven
15     gehabt,
16     um so wichtiger ist es auch zu wissen WAS die anderen-(--
)
17     was sie gedacht ham <<p>und die anderen.> (--)
```

Transkript 79: DE 2.4 (Übergang Kita), Initiation der Gruppenpräsentationen.

Die Einleitung der Präsentationsphase strukturiert sich in drei Schritten: Zunächst werden alle TeilnehmerInnen adressiert und der Präsentationsauftrag formuliert, der auf den Arbeitsauftrag der Gruppenarbeit verweist (Z. 01–04). Der Präsentationsauftrag wird nicht als Aufforderung vorgetragen, sondern als freudige Erwartung der Dozentin formuliert. Fokussiert werden persönliche Relevanzen (‚was ihnen da wichtig ist') und Assoziationen (‚oder eingefallen ist'). Damit werden weniger wissensbezogene, als vielmehr implizit erfahrungsbezogene Aspekte aktualisiert. Im zweiten Schritt wird das Verfahren ebenfalls als freudige Erwartung, Notizen anzupinnen und

sprachlich zu kommentieren, benannt (Z. 05–09). Sowohl die Bezeichnung ‚Notizen' als auch die offene Formulierung, ‚was dazu sagen', markiert die Präsentationen als etwas Exploratives und Provisorisches, wenngleich die implizit formulierte Aufforderung zur Sichtbarmachung und Kommentierung eine gewisse Verbindlichkeit für die Bildungsveranstaltung hervorhebt. Der Abschnitt endet mit einem vergewissernd intonierten Gliederungssignal ‚okay?' und kann in Kombination mit der Pause als redeübergaberelevante Stelle (TRP) interpretiert werden. Eine Redeübernahme erfolgt jedoch nicht, sodass die Dozentin im dritten Schritt eine Gruppe direkt adressiert und fragt, ob sie ‚Ihre Gedanken' vorzustellen würde. Das Präsentieren wird ironisierend als Mutprobe gekennzeichnet und verweist auf eine vermutete „Angst vor Zwang, Überrumplung oder zu großer Ansprüchlichkeit" (Nolda 1996: 335). Mit schnellem Anschluss betont die Dozentin, dass das Teilen der Gedanken für die Gruppe bedeutsam ist und arbeitet damit darauf hin, dass die Präsentation nicht als Überprüfungsmoment verstanden wird. Die Turnfortführungen markieren die Präsentationssituation als etwas, dass von den Beteiligten als möglicherweise herausfordernd wahrgenommen wird.

Solche abgeschwächten und zunächst kollektiv-adressierenden Präsentationsaufforderungen kommen in meinem Korpus häufig vor. Andere Realisierungsweisen sind u.a. Bitten („ich bitte euch, ... vorzustellen"). Auch Nolda (1996: 333) spricht von einer „indirekten Rahmung und Sinngebung" durch Kursleitende, die Aufforderungen als Vorschläge oder Wünsche formulieren und mit „downtoners ‚(einfach) mal'" (ebd.: 333) versehen und damit einerseits eine Aushandlungsbereitschaft signalisieren sowie „einem gedachten Widerstand [...] präventiv zu begegnen versucht [wird]" (ebd.: 335).

Die im Verlauf der Präsentationsaufforderung adressierte Gruppe tritt nach weiteren Pausen und einer Abstimmung unter den TeilnehmerInnen, als Gruppe nach vorne zu gehen, an den Kopf den hufeisenförmigen Tischkreises. Die Einnahme der Position von Lehrenden sowie das Sprechen vor den TeilnehmerInnen wird so auch von der Gruppe als etwas markiert, dass Überwindung kostet. TNw9 stellt nach dem Anpinnen des Flipcharts die Ergebnisse der Gruppe stellvertretend vor.

```
01 TNw9: also wir ham ja aus der perspektive der horterzieherin,
02       u:nd da isses eigentlich schwierig,
03       ham wir so empfunden-
04       dass viele neue kinder und unbekannte eltern;
05 Dw:   mhm;
06 TNw9: weil kindergarten is ja doch anders-
07       =da komm die kleckerweise;
08       =man hat nen persönlicheren kontakt;
09       =da kommt so ein ganzer schwung meistens;
10 Dw:   ja_a
11 TNw9: äh dann ist der entwicklungstand oftmals unbekannt,
12       von den kindern;
13       weil halt ni immer so ne optimale zusammenarbeit
14       zwischen den kindergärten und HORT möglich ist;
15 Dw:   mhm;
```

Transkript 80: DE 2.4 (Übergang Kita), Präsentation der Gruppenarbeit (Response).

Die Präsentation der Teilnehmerin greift das angekündigte Präsentationsverfahren auf. Sie pinnt das Flipchart an und benennt die Perspektive, mit der sich die Gruppe auseinandergesetzt hat. Die Stichpunkte des angepinnten Flipcharts sind als Situationsbeschreibungen, Gefühlsbenennungen und Fragen formuliert und strukturieren den Redebeitrag der Teilnehmerin. Diese werden benannt und kommentiert, indem die Teilnehmerin die Notizen einerseits als „Empfindungen" rahmt und andererseits vor dem Vergleichshorizont ihres Erfahrungsbereichs – der Kita – einordnet. Im Rahmen dieses ergebnisbezogenen Vorstellens sind Erfahrungsthematisierungen keine persönlichen Erzählungen, sondern vielmehr allgemeine Situationsdefinitionen. Auf die Präsentation erfolgt ein Feedback der Dozentin:

```
01 Dw:   <<p> a:ha das sind so ihre>
02 TNw9: <<p> ham wir so gedacht.>
03 Dw:   <<p>okay.>
04       gibts jemand der schon mal im hort gearbeitet hat?
05       hier bei ihnen? (---)
06       aus der [gruppe?]
07 TNw6:         [ja     ] ((mit Handzeichen))
08 Dw:   mhm,
09       würden sie das so bestätigen?
10       oder würden sie noch was zusetzen wollen,
11       ergänzen?
12       oder vielleicht was widersprechen?
```

Transkript 81: DE 2.4 (Übergang Kita), Feedback und Fremdinitiierung von Ergänzungen.

Mit dem akzeptierenden „okay" gibt die Dozentin ein nicht wertendes Feedback und ordnet den Präsentations-Beitrag bezüglich der Form und dem Inhalt als angemessen ein. Daran schließt die Dozentin eine Frage an, die sich an alle TeilnehmerInnen richtet, aber bestimmte Teilnehmende zu

identifizieren sucht. Die Frage hebt auf den spezifischen Erfahrungsbereich – die berufliche Tätigkeit im Hort – ab und macht so eine Selbstpositionierung als Horterzieherin konditionell relevant. Als sich eine Teilnehmerin mit Handzeichen und einem „ja“ zu Wort meldet, wird diese als Expertin für diesen Erfahrungsbereich mit einer weiteren Frage adressiert: Ihre Positionierung wird als epistemische Ressource behandelt, um die präsentierten Überlegungen der Gruppe einzuordnen und eröffnet der Teilnehmerin, diese zu bestätigen, zu ergänzen und auch zu widersprechen. *Damit wird zur Einordnung der Gruppenergebnisse nicht auf das Wissen der Dozentin um konkrete Herausforderungen fokussiert, sondern individuelle Erfahrungen anderer TeilnehmerInnen werden zum Referenzpunkt der Einordnung*.

Diese Form der Frage nach Ergänzungen könnte man strukturell als Re-Initiierung einer weiteren Antwort-Position in Ergänzung einer potenziell unvollständigen vorausgehenden Antwort-Position interpretieren. Dem widerspricht die zuvor vollzogene Akzeptanz der Dozentin sowie der direkte Bezug, der zwischen dem erfolgten Präsentationsbeitrag der Gruppe und dem erwarteten Beitrag der Teilnehmerin hergestellt wird. Die Frage an die TeilnehmerInnen scheint sich also nicht auf etwas von der Dozentin als fehlend Markiertes zu richten, sondern als Ermöglichung noch etwas in den Austausch einzubringen, dass sich auf die zuvor realisierte I-R-F-Sequenz bezieht.

Solche Fragen nach Ergänzungen oder anderen Stellungnahmen sind auch in anderen Fällen im Zuge der Ergebnissicherung nach Gruppenarbeiten zu finden. Sie weisen zum Teil implizite aber auch explizite Erfahrungsaufrufe auf (z.B. „Fällt ihnen was spontan dazu ein, ein Beispiel?“). Sie werden auch realisiert, wenn die DozentInnen zuvor die Präsentationen bereits inhaltlich kommentiert haben. Die Öffnung für Kommentierungen der TeilnehmerInnen impliziert also einen strukturellen Bezug auf die zuvor realisierte I-R-F-Struktur und sind nicht als weitere Antwort-Positionen oder Ersetzungen des Feedbacks zu interpretieren. Stattdessen möchte ich diese als Ermöglichung einer vierten Sequenzposition beschreiben: dem Feedback-Feedback (siehe Kapitel 6.2.4).

6.2.3.2 „Darf ich mal kurz was sagen“ – Selbstinitiierte Ergänzungen von Teilnehmenden

Neben fremdinitiierten Ergänzungen von TeilnehmerInnen durch Fragen der DozentInnen, vollzieht sich in meinem Korpus eine weitere Variante der Erweiterung der I-R-F-Struktur in Phasen der Gruppenarbeitspräsentation. Auch in dieser Variante vollzieht sich zunächst das beschriebene I-R-F-Muster: Die DozentInnen bitten um die Vorstellung der Ergebnisse, einzelne TeilnehmerInnen stellen recht umfangreich ihre Ergebnisse vor. Die DozentInnen honorieren die Beiträge, bevor sie einige Kommentare und

Einordnungen vornehmen. Auch hier kommen in Folge der I-R-F-Sequenz Wortbeiträge von TeilnehmerInnen zustande, die allerdings *selbstinitiiert* eingebracht werden. Dies geschieht, in dem sich die TeilnehmerInnen zu Wort melden, sich der Erlaubnis um Turnübernahme vergewissern und dann weitere Aspekte anführen.

Der folgende Auszug ist dem Tagesseminar ‚Beteiligung' entnommen. Die zuvor durchgeführte Gruppenarbeit fand in vier Gruppen mit je drei TeilnehmerInnen statt. Die Gruppen bearbeiteten je ein anderes, von den DozentInnen zur Wahl gestelltes Thema (1. Rahmenbedingungen von Beteiligung, 2. Visualisierung & Transparenz von Beteiligungsprozessen, 3. beteiligungsorientierte Kommunikation und Fragen, 4. Grenzen von Beteiligung), denen sich die TeilnehmerInnen selbst zuordnen konnten. Die Gruppenarbeiten waren durch kurze schriftliche Arbeitsaufträge gerahmt, die einerseits auf bereits in der Veranstaltung besprochene Aspekte und andererseits auf konkrete Anwendungskontexte der TeilnehmerInnen Bezug nehmen: z.B. ‚Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, Beteiligungen bei Teilnehmenden zu fördern? Welche konkrete Situation, Settings, Dinge fallen euch ein?'

Die Präsentationsaufforderung ist ebenfalls gekennzeichnet durch abgeschwächte Aufforderungen (hier: Bitte) und Relativierung von Überprüfungsansprüchen der Präsentationen:

```
01 Dm: wir bitten euch eure ergebnisse vorzustellen.
02     es geht nicht darum,
03     die dann in der großgruppe zu diskutieren;
04     sondern es geht äh darum,
05     die einfach als anregung anzunehmen.
06     =beziehungsweise es liegt in äh jeder eurer
07     verantwortung,
08     das für euch raus zu nehmen,
09     wo ihr sagt,
10     ja das ist grad neu für mich,
11     das ist interessant für mich,
12     da kann ich mal vielleicht weiter denken.
```

Transkript 82: DE 1 (Beteiligung), Initiierung Gruppenpräsentation.

Die Präsentationsphase wird zunächst mit der Bitte, die Ergebnisse vorzustellen, eingeleitet und adressiert alle TeilnehmerInnen. Darauf folgt eine Erläuterung, wie mit dem Präsentierten umgegangen werden soll: In Abgrenzung zum Verfahren der gemeinsamen Diskussion der Präsentation wird eine individuelle Rezeption nahegelegt. Hierfür werden strukturierende Aussagen aus Perspektive der TeilnehmerInnen in Ich-Form formuliert. Damit wird nicht nur ein Aneignungsaufruf vollzogen, sondern eine mögliche Aneignungsstruktur entworfen. Auch in dieser Form der Präsentations-einleitung wird statt auf die Überprüfung und Diskussion von allgemeinem

Wissen mehr auf die persönliche Selektion von Inhalten fokussiert. Die Turnübergabe wird aber ohne Verzögerungssignale oder Ermunterungen unmittelbar vollzogen.

Im weiteren Verlauf der Gruppenpräsentationen wird deutlich, dass sie entsprechend den der Gruppenarbeit zugrundeliegenden Arbeitsaufträgen einerseits einen *Wissensbezug* und anderseits einen *Erfahrungsbezug* aktualisieren. Als Wissensdemonstrationen erscheinen propositionale und normative Aussagen, die mit einem Anspruch auf Allgemeingültigkeit vorgetragen werden. Erfahrungsbezüge werden realisiert, indem die entworfenen Aussagen auf persönliche Erfahrungsbereiche bezogen werden (z.B. Schule, Jugendarbeit) und konkrete, als Beispiele gerahmte Situationen genutzt werden, um die erarbeiteten Propositionen und normativen Überzeugungen zu veranschaulichen und zu begründen. Dies lässt sich an Transkript 83 – einem kleinen Ausschnitt aus einem umfangreichen Präsentationsbeitrag der Gruppe ‚Rahmenbedingungen von Beteiligung' - illustrieren.

```
01 TNm3: bei zweitens,
02       die reflexion und präsentation der ergebnisse
03       und äh des erfolgs von beteiligung-
04       äh TNm4 hatte das beispiel genommen,
05       dass sich jugendliche eine raucherinsel erkämpft
06       hatten in selbstbeteiligung;
07       und das ist für diejenigen,
08       die das erstritten haben ein großer erfolg,
09       während äh die generation die danach kommt-
10       für die ist das vollkommen selbstverständlich,
11       und äh sehen dann den erfolg dieser äh s
12       selbstbeteiligung nicht mehr;
13       und äh das muss natürlich entsprechend präsentiert-
14       eventuell auch beworben werden,
15       äh so dass der sinn und zweck von solchen
16       selbstbeteiligungsmaßnahmen auch für weitere immer
17       offen gehalten wird.
```

Transkript 83: DE 1 (Beteiligung), Präsentation eines Teilnehmers.

Der Teilnehmer präsentiert die Ergebnisse der Gruppe zu den ‚Rahmenbedingungen von Beteiligung'. Zunächst benennt er einen Aspekt (Z. 01–03), der auch auf dem Flipchart festgehalten ist: „Reflexion und Präsentation der Ergebnisse/des Erfolgs von Beteiligung". Anschließend führt er ein Beispiel an. Die Rahmung „TNm4 hatte das Beispiel genommen" verweist auf eine in der Gruppenarbeit eingebrachte Erfahrungsdarstellung eines anderen Teilnehmers aus der Gruppe, die nun im Zuge der Präsentation auf die Verdeutlichung der zentralen Propositionen und Schlussfolgerungen zugeschnitten ist: Die erfahrungsbasierte Proposition ‚Erfolge von Selbstbeteiligungsprozessen nur unmittelbar sichtbar' wird zur Grundlage der

Handlungsanweisung ‚Ergebnisse und Erfolge von Beteiligung müssen reflektiert und präsentiert werden, um sichtbar und fortführbar zu sein'.

Auch die anderen Gruppen nutzen ihre Erfahrungshorizonte und bringen diese als Beispiele ein, um übergreifende Aussagen zu erarbeiten und zu begründen. Die Gruppenarbeit und deren Präsentation erscheint als Verbindungsstück von etwas, was als Erfahrung der Bildungsveranstaltung voraus ging, und etwas, was als Wissen in der Bildungsveranstaltung zugänglich gemacht wurde. Die ausführlichen Präsentationen werden von den DozentInnen zunächst honoriert und anschließend mit Ergänzungen versehen.

```
01 TNm5: sonst wars das
02 Dm:   okay.
03       dankeschön.
04 Dw:   ich hätte noch kurz zwei ergänzungen zu den plakaten.
```

Transkript 84: DE 1 (Beteiligung), Feedback auf Gruppenpräsentationen.

Nachdem der Teilnehmer zu verstehen gegeben hat, dass die Präsentation abgeschlossen ist, akzeptiert und honoriert der Dozent die Vorstellung und die Dozentin schließt mit der Ankündigung von Ergänzungen an. Die Ergänzungen bestehen aus Kommentierungen der Beispiele, weiteren Beispielen der Dozentin sowie aus vorbereiteten Moderationskarten, die die Dozentin unter die Plakate heftet. Der mit den Aufträgen und Präsentationen vollzogene Erfahrungsbezug wird somit schrittweise wieder auf ein Wissen zurückgeführt, das über die gewählten Beispiele hinaus als verbindlich dargestellt wird.

An diese ergänzenden Feedback-Positionen schließen sich Teilnehmendenbeiträge an, die selbstinitiiert durch eine Bitte um Redeerlaubnis zustande kommen, wie in Transkript 85 im Zuge der Kommentierung der Gruppe ‚Beteiligungsorientierte Kommunikation und Fragen':

```
01 Dw:   aber einfach das nochmal so als achtungszeichen;
02       ich kann nur fragen wenn ich zeit habe-
03       denn ich muss antworten zulassen;
04       ich kann nicht irgendwie eine scheinbare fragetechnik
05       nutzen,
06       oder fragestellung machen.
07       also wenn ich keine zeit habe,
08       sollte ich keine frage stellen.
09 TNw1: darf ich mal kurz was sagen?
10 Dw:   ja
11 TNw1: da fällt mir im grunde eine stunde im schult=kontext
12       ein.
13       im grunde drauf abzielt,
14       dass man fragen stellt um im thema so weiter zu kommen-
15       und wenn dann der schüler eine passende antwort
16       gefunden hat mache ich weiter im stoff.
17 Dw:   genau
18 TNw1: irgendwie und wenn es mir zu lange dauert,
19       dann beantworte ich die frage schnell selber-
20       =also ich finde,
21       dass ist so bissl ne falle in der schule
22 TNm?: hm
23 TNw1: dass das eben so benutzt wird.
```

Transkript 85: DE 1 (Beteiligung), Dozenten-Feedback und selbstinitiierte Äußerung einer Teilnehmerin.

Die Dozentin reagiert mit einem umfangreichen Feedback auf die Präsentation der Gruppe, sodass sechs Moderationskarten mit Stichworten das Flipchart der Gruppe ergänzen. Sie sind als Vermittlung weiteren Wissens zu verstehen. Ihre Ergänzungen münden in den Hinweis in Z. 01–08, dass nicht nur die vorgestellten Fragetechniken selbst, sondern die Zeit, die für die durch Fragen angeregten Antworten zur Verfügung steht, beachtet werden sollte. Dieser Hinweis changiert zwischen einer persönlichen, situationsbezogenen Erkenntnis (Ich-Form) und einem Allgemeingültigkeitsanspruch. Daraufhin meldet sich eine Teilnehmerin in Z. 09 zu Wort, die mit der Bitte um Redeerlaubnis eine Kommentierung ankündigt („darf ich mal kurz was sagen“). Nach Erhalt des Rederechts konkretisiert sie den Situationsbezug und greift die zuvor etablierten Themen ‚Fragen‘ und ‚Zeit‘ auf. Damit verbindet sie die in Präsentation und Feedback thematisierten Frageformen und den Kontext der Schule im Allgemeinen, um ihre persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Fragen im Handlungsfeld Schule zu reflektieren. Damit fügt sie den zuvor vorgenommenen Überlegungen einen weiteren Aspekt hinzu.

Auch im Zuge weiterer Gruppenpräsentationen und deren Kommentierung werden solche *selbstinitiierten Äußerungen* von TeilnehmerInnen realisiert, die mit einer Präsequenz der Vergewisserung um Rederecht eingeleitet werden und bezogen auf die zuvor etablierten Erfahrungs- und Wissensdarstellungen weitere Aspekte anfügen. In Transkript 86 führt der Redebeitrag dazu, dass

eine zusätzliche Moderationskarte geschrieben sowie an das Flipchart gepinnt wird und so als Wissensbeitrag behandelt wird.

```
01 TNw4: darf ich was anmerken
02 Dw:   ja gerne
03 TNw4: ein großes stichwort fehlt mir
04       oder ein äh ein wort ist die anerkennung
05 Dw:   h=hm
06 TNw4: also dieses dieses schlagwort ist irgendwie noch gar
07       nicht
08       gefallen heute-
09       ähm das fehlt mir.
```

Transkript 86: DE 1 (Beteiligung), Selbstinitiierte Äußerung einer Teilnehmerin.

Selbstinitiierte Ergänzungen von TeilnehmerInnen beziehen sich also auf die zuvor realisierten I-R-F-Sequenzen und fügen einerseits erfahrungsbezogene, andererseits auch wissensbezogene Aspekte hinzu, wie die Teilnehmerin in Transkript 86, die zuvor im Rückgriff auf Erfahrungen vorgetragene Präsentation ein als Stich- und Schlagwort gerahmten Begriff einbringt, der die Erfahrungsbezüge beschreibt und fokussiert.

Selbstinitiierte Äußerungen von TeilnehmerInnen im Anschluss an I-R-F-Sequenzen zeigten sich bereits in Kapitel 6.2.2 und werden ebenfalls von Nolda (1996: 251) beobachtet. Auch bei Nolda sind diese meist gekennzeichnet durch die Bitte um Redeerlaubnis. Während Nolda also ähnliche Befunde erkennen lässt, fehlt es bisher an einer strukturellen Erklärung für selbstinitiierte Teilnehmendenäußerungen und Erweiterungen von I-R-F-Sequenzen. Wie die fremdinitiierten Ergänzungen möchte ich diese als eine Form der Besetzung einer strukturell möglichen vierten Position, dem Feedback-Feedback beschreiben (siehe 6.2.4).

6.2.3.3 Zusammenfassung: Präsentationen als ein Format der Inszenierung als erfahrene Wissende

Die Analyse der Ergebnispräsentationen aus Gruppenarbeiten zeigte, dass diese ebenfalls I-R-F-strukturiert verlaufen. Auch Lüders (2003) argumentiert dafür, dass Gruppen- und Partnerarbeitsphasen im Horizont des I-R-F-Grundmodell zu betrachten sind. So strukturieren sich die Gruppen-Arbeitsphasen durch Arbeitsaufträge, deren Ergebnisse im Anschluss in der Regel zusammengetragen und eingeordnet werden.

> „Der erste Befund, dass sich auch die durch Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit unterbrochenen Instruktionsphasen auf der Basis einer zyklischen Reinitiierung des I-R-F-Musters entwickeln und also typische Merkmale des Standardmodells des Unterrichtsdiskurses reproduzieren, lässt m. E. den Schluss auf die Unverzichtbarkeit des Unterrichtsgesprächs für die Themenkonstitution im Unterricht zu. So bedeutsam die Kleingruppen- und Einzelarbeit unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten für die Ermöglichung von Lernen auch sein mag, im Hinblick auf die Hervorbringung eines von Lehrern und Schülern gemeinsam geteilten Themenverständnisses kommt ihr eine allenfalls vorbereitende Funktion zu“ (Lüders 2003: 245).

Im Unterschied zu Gruppenarbeiten in der Schule, die häufig vorrangig wissensbezogen und entsprechend in den Gruppenarbeiten in der Auswertungsphase auf Richtigkeit und Vollständigkeit überprüft werden, sind Gruppenarbeiten in meinem Korpus immer durch die Kombination von Erfahrungs- und Wissensbezug gekennzeichnet. Die Präsentationen werden in meinem Korpus nicht als Überprüfungssequenzen eingeleitet, sondern als Darstellung von erfahrungsbasiertem Wissen behandelt. Die Präsentationen sind entsprechend gekennzeichnet durch Erfahrungsthematisierungen, die aber insbesondere begründend, veranschaulichend und ergebnisorientiert vorgetragen werden. Das Feedback wird nicht bewertend, sondern anerkennend gestaltet. Darüber hinaus werden sogar Möglichkeiten für Ergänzungen der TeilnehmerInnen geschaffen. Damit sind es nicht nur die DozentInnen, die die Ressource des Wissens für sich in Anspruch nehmen.

Die Präsentationen können somit als ein Format beschrieben werden, in denen sich Teilnehmerinnen in ihren Bezügen auf eigene Erfahrungen und vermittelte Inhalte *als nun Wissende* darstellen können. Damit erscheinen diese Gesprächsphasen als eine weitere Möglichkeit, den Übergang von Nicht-Wissen zu Wissen zu inszenieren (vgl. Dinkelaker 2007).

Dass Gruppenarbeitsergebnissen der epistemische Wert des Wissens zugeschrieben werden kann, zeigt sich auch in einem *abweichenden Fall* im Korpus, in dem keine unterrichtsöffentliche Auswertung der Gruppenarbeit erfolgt. Die TeilnehmerInnen hatten zuvor in zwei Gruppen die Fragen bearbeitet: ‚Was sind die Dinge, die Kindern (in der Kita) mitgegeben werden sollen? Welche praktischen Ideen haben Sie, wie diese Dinge eingeübt werden können?‘ Auch diese Gruppenarbeit ist geprägt durch die Erarbeitung propositionaler Aspekte des frühpädagogischen Auftrags und verweist so auf zuvor vermitteltes Wissen und durch konkrete Erfahrungs- und Situationsbezüge aus dem Alltag der Teilnehmenden. Die Phase schließt mit der Verteilung der schriftlichen Dokumentation der Gruppenarbeiten durch die Dozentin:

```
01 Dw: °h ich würd ganz kurz jetz noch die:-
02     (1.5)
03     ergebnisse von vorher einfach austeilen.
04     wir wern die jetz nich durchbesprechen;(--)
05     ...
06     ich denk sie ham beide gruppen intensiv (-)
07     dran gearbeitet.
08     viel diskutiert.
09     den diskussionsverlauf zeigt so n zettel natürlich nich
10     auf;
11     aber-(--)
12     ja.
13     das ergebnis hilft (-) nochmal en stück weiter
14     nachzudenken.
```

Transkript 87: DE 2.3 (Offene Arbeit), fehlendes Feedback nach Gruppenarbeit.

Die schriftlichen Ausarbeitungen werden von der Dozentin als „Ergebnisse" einer in der Gruppe vollzogenen Bearbeitung und Diskussion dargestellt. Hier wird die Inszenierung der Teilnehmenden als Wissende nicht als I-R-F-strukturiertes Gespräch aufgeführt, sondern der Status als erfahrene Wissende über die Verteilung schriftlich fixierter Gruppenarbeitsergebnisse durch die Dozentin zugeschrieben.

6.2.4 I-R-F-FF als Grundmuster erfahrungsbasierter Wissensgenerierung

Ich habe gezeigt, dass ein zentrales Interaktionsformat der untersuchten Bildungsveranstaltungen neben Vorträgen das I-R-F-strukturierte Gespräch darstellt. Es wird sehr variantenreich verwendet und changiert zwischen stärkeren Erfahrungsbezug (wie in Vorstellungsrunden) und stärkerem Wissensbezug (wie in Phasen der Anwendung des Wissens). Es ist aber grundlegend in meinem Datenkorpus dadurch gekennzeichnet, dass die Relationierung von Erfahrung und Wissen gemeinsam vollzogen wird. Reine Sequenzen der Überprüfung von Wissen kommen nicht vor. Das Interaktionsformat ist also davon geprägt, dass anhand von expliziten oder impliziten Erfahrungsaufrufen Erfahrungsbezüge hergestellt werden (Initiation), die ausführliche Redebeiträge mit Erfahrungsdarstellungen von Teilnehmenden konditionell relevant machen (Response). DozentInnen greifen auf verschiedene Variationen des Feedbacks zurück, die Erfahrungsdarstellungen honorieren, aber auch hinsichtlich der illustrierten und definitorisch bestimmten Aspekte zusammenfassen, reformulieren, selektieren, ergänzen oder nachfragen statt Bewertungen vorzunehmen. Aus dem Erfahrungsbezug resultiert, dass mit ihren Feedback vielmehr anzeigen (müssen), wie sie die elaborierten Erfahrungen verstehen und in welchem Verhältnis sie zum (zu) vermittelnden Wissen stehen.

Gleichsam habe ich an unterschiedlichen Transkriptstellen in den vorangegangenen Kapiteln zu zeigen versucht, was im gesamten Korpus immer wieder vorzufinden ist: Auf Feedback-Positionen der DozentInnen werden erneut Beiträge durch TeilnehmerInnen positioniert. Diese Äußerungen lassen sich mit dem konversationsanalytischen Instrumentarium strukturell beschreiben:

Ich möchte argumentieren, dass in den untersuchten Weiterbildungsveranstaltungen eine vierte Position konditionell relevant gemacht wird, die ich als *Feedback-Feedback* bezeichnen möchte. Die vierte Position ermöglicht es den TeilnehmerInnen, nicht nur zum Feedback der DozentInnen, sondern auch zu den eigenen oder fremden Äußerungen noch einmal Stellung zu nehmen. Die Interaktionsstruktur beschreibe ich als I-R-F-FF. Sie kann im Anschluss an Mehans Konzept des IRE (vgl. Mehan 1985) als dreifache Paarsequenzstruktur beschrieben werden.

Abbildung 10: Vierschrittige Interaktionsstruktur, eigene Darstellung in Anlehnung an Mehan (1985)

Betrachtet man die Regelmäßigkeit, mit der diese Struktur realisiert wird, stellt sich die Frage, welche Interaktionsaufgabe mit diesem Muster bearbeitet wird. Es liegt nahe, dass die Ermöglichung der vierten Position eine Konsequenz des Sprechens über Erfahrungen ist. Damit wird eine komplexe Form der Verstehensdokumentation (vgl. Deppermann 2008b) institutionalisiert, die sich von Sequenzen der Reproduktion von Wissen abhebt und die Relationierung von Erfahrung und Wissen betrifft. Es wird eine *zweiseitige Pflicht*, Verstehen anzuzeigen, erwartbar, die sich in den Erfahrungsthematisierungen und der Notwendigkeit begründet, individuell-subjektive Erfahrungen zum Objekt intersubjektiver Verständigung zu machen.

Während die TeilnehmerInnen mit ihren Redebeiträgen und den eingebrachten Erfahrungsdarstellungen anzeigen, wie sie das präsentierte Wissen oder die Aufgabe verstanden haben und wie sie dies selbst auf ihren Erfahrungshorizont beziehen, zeigen auch Lehrende mit ihren Feedback-Positionen ein Verständnis des Teilnehmerbeitrages an. Sie setzen die Erfahrungsthematisierungen in Relation zum vermittelnden Wissen und machen die Relationierung für alle TeilnehmerInnen transparent. Daraufhin müssen TeilnehmerInnen einerseits anzeigen, ob sie sich von den Dozenten richtig verstanden fühlen. Andererseits können andere TeilnehmerInnen Verstehen oder Nicht-Verstehen markieren und damit verdeutlichen, ob

Erfahrungen und Überzeugungen eines Einzelnen in Relation zum Wissen von den anderen Teilnehmenden akzeptiert wird – also ob die Herstellung von Intersubjektivität gelungen ist oder nicht. Dies ist notwendig, um ein gemeinsames Wissen herzustellen, auf dem aufgebaut werden kann.

Feedback-Feedback-Positionen können – wie die bisherigen Transkriptbeispiele zeigen – unterschiedlich besetzt werden:

(1) Bestätigungen. (Transkript 73, Transkript 75, Transkript 76)

(2) Korrekturen (Transkript 86)

(3) Ergänzungen (Transkript 78, Transkript 85)

(4) Einwände (Transkript 85)

Gerade komplexere Formen des Feedback-Feedbacks können als Aneignungsdarstellungen gedeutet werden. Dinkelaker (2016a) rekonstruiert in der Studie zu Modi des Teilnehmens Sequenzen des Zeigens, mit denen Teilnehmende etwas hervorheben. In der dort dargestellten Sequenz rekurriert die Teilnehmerin ebenfalls auf ein Erfahrungsbeispiel. „Ob dieses Zeigen als ein Ausdruck von Wissen verstanden wird, hängt davon ab, inwiefern es den betreffenden Teilnehmenden gelingt, erfolgreich an die vorgängigen Orientierungen der anderen anzuschließen“ (Dinkelaker 2016a: 240). So können Ergänzungen und Einwände daraufhin betrachtet werden, ob sie im weiteren Verlauf als Wissen oder Nicht-Wissen behandelt werden und so als gelungene oder problematische Aneignung markiert werden. Gerade Einwände führen nicht selten in ausführliche Diskussionen, wenn es um Geltungsbedingungen von Wissen oder die Angemessenheit von Anwendungsbeispielen geht und stellen eine Möglichkeit dar, Verstehensprobleme anzuzeigen und zu bearbeiten (vgl. Wyßuwa 2023).

Die Beschreibung der vierstelligen Struktur ermöglicht es, nicht nur die Phänomene in meinen Daten systematisch zu beschreiben. Auch in der Studie von Nolda sind Ausbrüche aus der I-R-F-Struktur zu beobachten: „Das Kursleiterfrage-Teilnehmerantwort-Schema wird von einer Teilnehmerin aufgehoben, die ihrerseits eine Frage stellt und sie als dem Kontext gehörig markiert“ (Nolda 1996: 148). Solche Erweiterungen und Gesprächsinitiativen von Teilnehmenden werden an weiteren Stellen der Studie von Nolda sichtbar, ohne dass diese systematisch betrachtet werden (vgl. ebd.: 176, 178, 251). Vermeintlich freie Teilnehmendenäußerungen, wie sie in der Erwachsenenbildung immer wieder vorkommen, lassen sich mit dem I-R-F-FF-Modell strukturell erklären. Es verwundert auf Grundlage der hier vorgelegten Befunde nicht, dass weiterführende Schüleräußerungen in der Unterrichtskommunikation kaum vorkommen.

> „Die Besetzung der vierten Position durch einen Schüler ist dann nur noch ein Kommentar zur Evaluation der Lehrkraft. Es wäre aber wohl für den Schüler ein schwieriges Unterfangen, nach der Evaluation durch die Lehrkraft nochmals einen Beitrag zu leisten, der den Diskurs fortführt (Becker-Mrotzek/Vogt 2001)“ (Schwab 2009: 153).

Breidenstein & Bernhard (2012: 326) zeigen sogar, dass Anwendungsfragen vermeintlich schlechter Schüler als Unterrichtsstörungen zurückgewiesen und diszipliniert werden. Im Horizont der Kommunikation von Lernen lässt sich die vierschrittige Interaktionsstruktur als Prozessierung erfahrungsbasierter Wissensvermittlung verstehen. Dies kann als Bearbeitung eines zentralen Kernproblems der Kommunikation in Bildungsveranstaltungen verstanden werden: „Der Kurs als Lehrgespräch stellt die Beteiligten vor die Aufgabe der Koordination und der Rollenmarkierung: Kursleiter müssen als Lehrende, Kursteilnehmer als Lernende erkennbar sein, ohne dass sie an da institutionelle hierarchische Lehrer-Schüler-Modell anknüpfen können“ (Nolda 1996: 248).

7 Varianten des epistemischen Status von Erfahrungen und Muster der Relationierung von Erfahrung und Wissen

Fallübergreifend habe ich bereits die Formen der Thematisierung von Erfahrung beschrieben (Kapitel 5), die Rahmung und Ausgestaltung von Erfahrungsbezügen in zwei zentralen Interaktionsformaten (Vortrag und Gespräch) sowie deren Modifikationen rekonstruiert (Kapitel 6). Deutlich wurde daran, dass sowohl Lehrende als auch Teilnehmende auf Erfahrungen zurückgreifen und mit Wissen ins Verhältnis setzen.

Anhand von drei kontrastiv ausgewählten Verlaufsstrukturen von Bildungsveranstaltungen möchte ich im Folgenden zeigen, wie im Verlauf von situativ der Umgang mit Erfahrungen prozessiert wird, welcher Stellenwert Erfahrungen dabei zugeschrieben wird und in welches Verhältnis dabei Erfahrungen zu dem vermittelten Wissen gesetzt werden. Die drei diskutierten Fälle stehen exemplarisch für Varianten des Umgangs mit Erfahrung in Bildungsveranstaltungen, die im untersuchten Gesamtkorpus wiederkehrend vorkommen (Abbildung 11). Ähnlichkeiten und Differenzen werde ich im Anschluss an die exemplarischen Falldarstellungen diskutieren (siehe Kapitel 7.4).

Der Fall ‚Konflikte' kann als wissenzentriert mit veranschaulichendem Erfahrungsbezug beschrieben werden. Das von der Dozentin benannte „Programm" besteht aus der Präsentation von „Theorie" und der Diskussion von „Situationen". Die TeilnehmerInnen werden von dem Hintergrund ihrer beruflichen Tätigkeit professionsspezifisch adressiert und die erfragten beruflichen Erfahrungen werden zur Veranschaulichung genutzt. Erfahrung wird insbesondere im Horizont des zu vermittelnden Wissens bedeutsam. (7.1)

Der Fall ‚Springer' kann als erfahrungszentriert beschrieben werden. Die TeilnehmerInnen werden ebenfalls vor dem Hintergrund einer beruflichen Positionierung professionsspezifisch adressiert und berufliche Erfahrungen als Kompensation eines fehlenden wissenschaftlichen Wissens und somit als Wissensressource verwendet. Das zu vermittelnde Wissen stellt sich als eine von der Dozentin vollzogene Ordnung ähnlicher und unterschiedlicher beruflicher Erfahrungen der TeilnehmerInnen dar. (7.2)

Der Fall ‚Beteiligung' kann ebenfalls als eher erfahrungszentriert beschrieben werden, auch wenn es durchaus Inhalte gibt, die als theoretisches Wissen eingeführt werden. Damit wird zwischen der Verwendung von Erfahrung als Wissensressource, der Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen sowie der Reflexion des Verhältnisses von Erfahrung und Wissen changiert. (7.3)

Die zwei Halbtagesveranstaltungen ‚Konflikte' und ‚SpringerIn' werde ich etwas ausführlicher skizzieren. Die dritte Fallpräsentation ‚Beteiligung' ist in der Darstellung gerafft, um zudem die Spezifika von Tagesveranstaltungen herauszustellen. Die Kontrastierung der Halbtagesveranstaltungen bot sich deshalb an, weil diese von derselben Dozentin durchgeführt wurden. Die rekonstruierten Kontraste sind daher *nicht als dozentenspezifische Vorlieben* des Umgangs mit Erfahrungen zu verstehen, sondern als Varianten der kommunikativen Konstruktion von Erfahrung und deren Relationierung mit Wissen.

Abbildung 11: Beschreibung des Korpus entlang der Ergebnisse, eigene Darstellung.

	Fallporträt ‚Konflikte' (DE 2.1)	**Fallporträt ‚Springerin' (DE 2.2)**	**Fallporträt ‚Beteiligung' (DE 1)**
Räumliche Dimension	multizentrisch		
Zeitliche Dimension I	Prozessierung über Ablaufstruktur, Vortrag und I-R-F-strukturierte Gespräche als Interaktionsformate der Relationierung von Erfahrung und Wissen		
Zeitliche Dimensionen II	Halbtagesveranstaltung	Halbtagesveranstaltung	Tagesveranstaltung
Soziale Dimensionen I	Professionsspezifisch	Professionsspezifisch	Personenspezifisch
Soziale Dimension II	Teilnehmende als erfahrene Nicht-Wissende	Teilnehmende als erfahrene Wissende	Mischform zeitweise Teilnehmende als erfahrene Wissende und erfahrene Nicht-Wissende
Sachliche Dimension I: *Thematisierung von Erfahrungen*	Typisierend-kollektivierend	Typisierend-individualisierend	Biographisch-individualisierend
Sachliche Dimension II: *Epistemische Bedeutung und Relationierung*	Erfahrung als Veranschaulichung von (Nicht-) Wissen	Erfahrung als Wissensressource	Wechselnde Relationierung zwischen Ressource und Veranschaulichung
Ähnliche Fälle im Korpus	DA 2.3 Offene Arbeit DA 3.2 Eltern-gespräche	DA 2.4 Kita-Schule	DA 3.1 Hochbegabung DA 3.3 Betzavta

An den Fallporträts lässt sich eindrucksvoll zeigen, dass der epistemische Status von Erfahrungen nicht interaktionsunabhängig festgelegt, sondern interaktiv hervorgebracht und von Moment zu Moment situativ verhandelt wird. Die drei präsentierten Fälle als spezifische Verlaufsstrukturen stehen einerseits für Varianten der epistemischen Verwendungsweise sowie der Relationierung zu Wissen. Gleichzeitig lassen sich die dargestellten Varianten als spezifische Lösungen der Kernaufgabe der pädagogischen Adressierung Erwachsener rekonstruieren.

In den jeweiligen Fallpräsentationen gehe ich in folgenden Schritten vor: (1) Zunächst zeige ich, wie das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen

bereits in den Ankündigungen der konkreten Bildungsveranstaltungen aufgerufen wird. (2) In einem zweiten Schritt rekonstruiere ich, wie Erfahrung und Wissen in den Bildungsveranstaltungen selbst relevant gemacht werden und in welches Verhältnis diese gesetzt werden. (3) Bedeutsam für die je spezifischen Verwendungsweisen und das Muster der Relationierung erscheint die Adressierung der TeilnehmerInnen, welche sich einerseits zwischen Professions- und Personenbezug und andererseits als (Nicht-) Wissenszuschreibungen ausgestaltet. (4) Abschließend rekonstruiere ich die Ablauforganisation als spezifische Verlaufsform der Prozessierung des Umgangs mit Erfahrung und der Kommunikation von Lernen.

7.1 Fallporträt ‚Konflikte': Erfahrungsthematisierungen als Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen

Die Bildungsveranstaltung mit dem Titel ‚Konflikte machen stark' ist als Abendveranstaltung für ErzieherInnen angekündigt. Sie findet 16.30 Uhr bis 19.45 Uhr in der Bildungseinrichtung ‚Akademie für zugeneigte Pädagogik' statt. Anwesend sind die Dozentin Ariane Roth sowie 20 Teilnehmerinnen.

Der Kursraum der Bildungseinrichtung weist eine multizentrische Raumgestaltung mit einem Tischkreis in Hufeisenform auf (vgl. Herrle 2014). An der Öffnung steht ein weiterer, kleinerer Tisch, auf dem die Unterlagen der Dozentin bereit liegen und den Platz als den ihren kennzeichnen. Dahinter befindet sich eine Projektionsfläche an der bereits vor Beginn der Veranstaltung die Titelfolie einer PowerPoint zu sehen ist. Die PowerPoint verstärkt die Aufmerksamkeitsfokussierung auf die Dozentin als eine Person, die Wissen präsentiert. Erfahrungsbezüge sind in der Grundeinrichtung der Bildungseinrichtung angelegt: An den Wänden hängen Kinderzeichnungen, wie sie für frühpädagogische Einrichtungen typisch sind, und es stehen in den Gängen sowie in den Räumen Regale und Tische mit (früh)pädagogischen Material bereit (siehe auch Kapitel 4.4.2). Folgende Befunde sind konstitutiv für diesen Fall:

(1) Die Ablauforganisation vollzieht sich anhand zweier Interaktionsformate: Nach einer Begrüßung wird eine *Vorstellungsrunde* durchgeführt. Anschließend ist die Bildungsveranstaltung geprägt von einem *Vortrag* der Dozentin, der durch eine Pause unterbrochen ist. Der Vortrag vollzieht sich zunächst monologisch und später als Kommentierter Vortrag.

(2) Zu Beginn kündigt die Dozentin die Veranstaltung als wissenszentriert an, indem sie Auskunft darüber gibt, dass sie ein ‚Programm' vorbereitet hat und ‚Theorie' präsentieren wird. Es wird aber auch ein

Erfahrungsbezug relevant gesetzt, indem Arbeitskontexte der TeilnehmerInnen als ‚Beispiele' erfragt werden.

(3) Die Anwesenden werden als „PädagogInnen" professionsspezifisch adressiert.

(4) Erfahrungen werden typisierend erfragt und dargestellt. Sie beziehen sich auf Situationen, die im Kontext der beruflichen Tätigkeit der Anwesenden vorkommen.

(5) Erfahrungsdarstellungen werden initiiert und präsentiert, um Handlungsprobleme und Handlungsstrategien zu illustrieren. Sie werden daher genutzt, um Wissen der Dozentin und Nicht-Wissen der TeilnehmerInnen zu veranschaulichen.

Der Fall ist typisch für diejenigen Veranstaltungen mit Wissenszentrierung und einem veranschaulichenden Erfahrungsbezug. Wissen wird als ‚Theorie' und ‚Inhalte' zum zentralen Gegenstand der Bildungsveranstaltung und Erfahrungsbezüge über die Berücksichtigung und die Diskussion von ‚Beispielen' und ‚Situationen' relevant gesetzt, aber erst im Horizont des zu vermittelnden Wissens bedeutsam.

7.1.1 Wissenszentrierung in der Ankündigung: Die Fortbildung für PädagogInnen

Die Ankündigung der Veranstaltung findet sich neben einer Reihe anderer Veranstaltungsankündigungen auf der Internetseite der Bildungsinstitution, die regelmäßig frühpädagogische Fortbildungsveranstaltungen anbietet (siehe Kapitel 4.4.2.1) sowie in den Kursunterlagen. Sie umfasst wenige Zeilen und ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst sind der *Titel* und eine *Kursnummer* aufgeführt. Darunter findet sich unter dem Schlagwort *Inhalt* eine kurze Beschreibung als Fließtext. Es folgt die Angabe des Namens der Dozentin unter dem Schlagwort *Referentin* sowie eine Zeitangabe unter dem Schlagwort *Termin*.

Der Aufbau der Kursbeschreibung erscheint eher *wissenszentriert*. Einerseits strukturieren Schlagworte wie *Inhalte* und *Referenten* die Ankündigung und entwerfen so die Veranstaltung im Modus der Wissensvermittlung. Andererseits wird das Thema selbst *inhaltsbezogen* entfaltet:

Abbildung 12: Ankündigungstext ‚Konflikte machen stark', Abschrift aus Kursmaterial.

Werte, Normen und Regen sind Grundlagen für Orientierung und Sicherheit der Menschen in einer Gesellschaft. Dies gilt auch für die Kita. Wenn Kindern Werte, Normen und Regeln klar sind, können sie gute Formen von Konfliktlösungsstrategien entwickeln. Strategien können Sie nur entwickeln, wenn Konflikte in der Kita auch zugelassen werden und die Kinder selbst an deren Lösung arbeiten können. Dazu brauchen sie Unterstützung durch die Pädagogen. Das Seminar vermittelt Ihnen Handlungsideen zum Umgang mit Konflikten in der Kita und Raum zu Erfahrungsaustausch und Diskussion.

Das Thema wird also zunächst von den AdressatInnen losgelöst über gesellschaftliche, institutionelle und kindbezogene Aspekte eingeführt.[52] Die Beschreibung ist im Modus der Argumentation verfasst: Sie lässt sich als Begründung der im Titel vorgetragenen Behauptung „Konflikte machen stark" und Ankündigung der zentralen Inhalte verstehen. Das Thema Konflikte wird für das Handlungsfeld der Kita konkretisiert und ein pädagogischer Auftrag – nämlich die Unterstützung von eigenständigen Konfliktlösungen in Kitas durch PädagogInnen – abgeleitet. Damit wird bereits implizit auf den AdressatInnen unterstellte Erfahrungsbereiche und Handlungsproblematiken Bezug genommen.

Die explizite Bezugnahme auf Erfahrungen erfolgt im Ankündigungstext erst am Schluss. Hier wird in Ergänzung zur (Wissens-)Vermittlung von Handlungsideen auch der „Raum für Erfahrungsaustausch und Diskussion" angekündigt und damit sowohl wissensvermittelnde als auch erfahrungsbezogene kommunikative Formen nahegelegt. Andererseits werden sowohl Erfahrungen als auch Lernbedarfe unterstellt, die sich auf das Thema – den Umgang mit Konflikten – beziehen. Die Ankündigung lässt also sowohl die Präsentation von Wissen als auch Erfahrungsbezüge erwartbar werden, wobei die Erfahrungen in der Ankündigung erst vor dem Horizont des Wissens ihre Relevanz erfahren.

Zur Hervorhebung der Wissenszentrierung trägt bei, dass die AdressatInnen der Bildungsveranstaltung erst am Ende der Ankündigung auftauchen und zunächst nur indirekt angesprochen werden. Mit der Kollektivkategorie „PädagogInnen" wird nicht ausschließlich auf den ErzieherInnen-Beruf Bezug genommen, obwohl die Kita als institutioneller Ort explizit thematisiert wird. Die Ankündigung und deren Adressatenansprache bewegt sich somit zwischen einem übergreifend wissensbezogenen Zugang (Pädagogik) und konkreten Handlungsfeld- und Erfahrungsbezügen (Kita).

52 Einen Kontrast dazu bilden z.B. Ankündigungen, die Problemstellungen aufwerfen, welche so formuliert sind, dass sie als Fragen der Adressaten erscheinen wie im Fall ‚Springer' (siehe 7.2) oder auch im Fall ‚Übergang Kita'. Inhaltsbezogene Thematisierungen lassen sich z.B. in den Fällen ‚Offene Arbeit' und ‚Hochbegabung' rekonstruieren.

Damit werden die AdressatInnen zugleich als erfahrene und dennoch lernbedürftige Erwachsene in ihrer beruflichen Rolle angesprochen, die sich über einen Bildungs- und Erziehungsauftrag konstituiert. Die Ankündigung lässt sich als Aufruf des gesellschaftlichen Auftrags, des Mandats verstehen (vgl. Nittel 2000).

Die Relationierung von Erfahrung und Wissen wird also bereits in der Kursbeschreibung angekündigt. Wie werden Wissen und Erfahrung in der Interaktion unterscheidbar gemacht und wie werden Wissen und Erfahrung im Verlauf der Bildungsveranstaltung aufeinander bezogen?

7.1.2 Zwischen Präsentation von ‚Theorie' und Diskussion von ‚Situationen': Die Anwendung des Wissens auf Erfahrungsbereiche

Das Thema der Veranstaltung wird von der Dozentin im Zuge der Begrüßung durch Nennung des in der Ankündigung aufgeführten Titels eingeführt:

```
01 Dw: <<anhaltendes TN-Gemurmel>JA:.
02     wunderschönen guten abend;(--)
03     heute abend zu nem spannenden thema,
04     =konflikte machen stark;>
```

Transkript 88: DE 2.1 (Konflikte), Begrüßung.

Der Titel wird mit fallender Intonation als Feststellung bzw. Behauptung vorgetragen. Weitere inhaltliche Differenzierungen oder Begründungen des Themas finden zunächst nicht statt, allerdings die Kontextualisierung, dass dieses Thema als „spannend" bezeichnet wird. Worin die Spannung besteht, bleibt unausgesprochen. Auch die zweite Thematisierung am Übergang der Vorstellungsrunde bleibt vage:

```
01 Dw: ich würd (-) dann-(-)
02     ja-
03     einsteigen wollen ins thema;(--)
04     mit all dem was dazugehört;
05     im sinne von konflikte
```

Transkript 89: DE 2.1 (Konflikte), Thematisierung.

Hier wird erneut das Thema der Bildungsveranstaltung benannt, ohne es inhaltlich zu konturieren. Allerdings wird eine Komplexität des Themas „mit all dem was dazugehört" angedeutet. Dies konkretisiert sich im weiteren Verlauf als Wissen um die Bedeutsamkeit von Konflikten und um Umgangsstrategien. Hier wird bereits deutlich, dass sich die Dozentin einerseits auf etwas bezieht, dass als *Wissen* gerahmt wird, und anderseits

etwas thematisiert, dass als typisierte *Erfahrung* aufgerufen wird. Ferner bildet sich der Anspruch ab, beides miteinander zu relationieren. Dies möchte ich an drei Ausschnitten zeigen:

```
01 Dw: zu wissen WER sie sind;
02     wo sie herkommen;
03     mit welcher alterstufe sie arbeiten;(-)
04     damit ich mit den beispielen und den- (-)
05     ja ideen zur umsetzung-
06     mich n bisl an die altersstufen auch-
07     ähm orientieren kann.
```

Transkript 90: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissen und typisierter Erfahrung.

Unmittelbar auf die Ankündigung, ins Thema einzusteigen, formuliert die Dozentin in Transkript 90 Fragen für die Vorstellungsrunde, die sich als implizite Erfahrungsaufrufe verstehen lassen. Die Relevanz begründet die Dozentin damit, die Erfahrungsbereiche im Verlauf der Veranstaltung berücksichtigen zu wollen. Damit inszeniert sie sich einerseits als Wissende über das Thema sowie als Lehrende, die das Wissen auf die Handlungsbereiche der TeilnehmerInnen anzuwenden versteht. Der Verweis, dass es „Beispiele“ und „Ideen zur Umsetzung“ gegeben wird, markiert zum einen den Handlungs- und Erfahrungsbezug der Veranstaltung, zum anderen wird ein Anspruch auf Wissen und dessen Präsentation erhoben. Die Verschränkung von Erfahrung und Wissen wird so zum wesentlichen Element der *Rollenkonstitution*: Mit der Ankündigung von Beispielen präsentiert sich die Dozentin als Person, die über beide Sphären (Erfahrung und Wissen) verfügen kann, gleichzeitig konkretisiert sie damit ihren Modus der epistemischen Verwendung von Erfahrungsbezügen: die *Veranschaulichung von Wissen*. Die Bedeutung der Vorstellungsrunde wird im Anschluss an die Fragen für die Vorstellung noch einmal folgendermaßen eingeordnet:

```
01 Dw: °h ich hab zwar immer n programm-
02     aber manchmal klappts noch
03     dass ich noch was mit dazunehme
04     =wenn sie sagen dass ist ihnen ganz besonders wichtig.(-)
```

Transkript 91: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissensvermittlung.

Im Aufruf eines bestehenden, aber möglicherweise zu variierenden Programms wird die Bildungsveranstaltung *wissenszentriert* prozessiert: Es geht um die Bearbeitung eines Themas, für welches die Dozentin als Sachwalterin vor dem Hintergrund eines fachlichen Wissens Sorge trägt. Das bedeutet, dass sie die Bildungsveranstaltung zeitlich, thematisch und hinsichtlich der Sozialformen entwirft (“Programm“), den Ablauf strukturiert und Inhalte präsentiert. Sie tritt hier erneut als *Inhaberin fachlichen Wissens*

sowie einer Konzeption der Vermittlung dieses Wissens auf. Gleichzeitig inszeniert sie sich als teilnehmerorientiert und kompetent, die inhaltlichen Wünsche der TeilnehmerInnen spontan in diese Konzeption zu integrieren. Die TeilnehmerInnen hingegen werden als diejenigen positioniert, die aufgrund ihrer beruflichen Positionierung ein Wissen benötigen, von dem sie erwarten, dass sie es sich in dieser Veranstaltung aneignen könnten.

Das Spannungsfeld von Wissen und Erfahrung wird auch im Abschluss der Vorstellungsrunde erneut aufgerufen und konkretisiert. Die Dozentin kündigt die anschließende Wissensvermittlung in Form eines Vortrags (siehe 7.1.4.2) sowie die Berücksichtigung der in der Vorstellungsrunde dargestellten Erfahrungen folgendermaßen an:

```
01 Dw:    °h damit würd ich so ein stück weit in der theorie
02        einsteigen,
03        °h ich merk grad-
04        wahrscheinlich is s ganz gut-
05        die theorie (--)
06        vielleicht n bisl zu kürzen,
07        und n bisl in fälle zu gehen-
08        =also situationen [zu ] [diskutieren]
09 TNw?:                    [hm.]
10 TNw?:                          [das is gut.]
```

Transkript 92: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissen als Theorie und Erfahrung als Situationsbezug.

Mit dem Verweis, Theorie zu kürzen und Situationen zu besprechen, wird zum einen die Ankündigung der möglichen Variation des Programms eingelöst und zum anderen die Bildungsveranstaltung erneut in das Spannungsfeld von Theorie und Handlungsbezug gesetzt. In dieser Sequenz drückt sich sehr explizit die für die Veranstaltung konstitutive Variante der *Relationierung von Erfahrung und Wissen* aus: Rahmenstiftend ist das Wissen, das als Theorie in der Veranstaltung von der Dozentin präsentiert wird. Die Erfahrungen werden als Fälle, Situationen oder Beispiele thematisiert, an der die Bedeutung und Umsetzung des theoretischen Wissens veranschaulicht und erprobt werden kann. Dies trägt zur prozessierten *Rollenkonstitution* bei: Die Dozentin legitimiert sich als Lehrende, indem sie Theorie als Ressource des Wissensvermittlung anführt. Wie auf der *Ebene der Themenentfaltung* Theorie und Erfahrungsbezug inhaltlich miteinander ins Verhältnis gesetzt werden, führt die Dozentin in folgendem Ausschnitt aus:

```
01 Dw: drum hab ich auch diesen titel gewählt-
02     konflikte machen stark.
03     =konflikte sind was unsäglich wichtiges.(-)
04     konflikte gehören zum leben-
05     und konflikte müssen ja geübt werden.
06     wie geht ich damit um?
07     und das nicht nur dem zufall zu überlassen-
08     sondern ne strategie mit den kindern zu entwickeln;
09     wie man tatsächlich diese dinger lösen kann.(--)
```

Transkript 93: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissensvermittlung als Relationierung von Wissen und Erfahrung.

Im Modus der Argumentation führt die Dozentin die Behauptung von der Bedeutung von Konflikten an. Diese gilt es, auf die Handlungsbereiche der Teilnehmerinnen zu übertragen und anhand vergangener Erfahrungen und neuem Wissen in neue Erfahrungspotenziale zu transformieren.

7.1.3 „Wir Pädagoginnen sind nicht die tollsten Partner" - Professionsspezifische und lernbedarfzuschreibende Adressierung

Konstitutiv für diesen Fall ist eine *typisierende Verwendungsweise von Erfahrungen*, die auf der Adressierung der TeilnehmerInnen in ihrer beruflichen Rolle beruht. Dies wird sowohl in der Angebotsbeschreibung der Veranstaltung als auch in der Durchführung wiederholt über institutionsbezogene Adressierungen sowie die Kollektivkategorie der „PädagogInnen" vollzogen. Diese Adressierungsform lässt sich als *professionsspezifisch* beschreiben (vgl. Wyßuwa 2017). Die TeilnehmerInnen werden vor dem Horizont ihres Berufes als pädagogische Fachkräfte angesprochen. Während in der Angebotsbeschreibung zunächst das Handlungsfeld der Kindertagesstätte als zentraler Handlungsbereich benannt wird, erweitert die Dozentin die institutionellen Arbeitsfelder der tatsächlich Anwesenden folgendermaßen:

```
01 Dw: kindergarten hort tagespflege-
02     weiß ich ist heut alles da-(-)
```

Transkript 94: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische Adressierung anhand von Handlungsfeldern.

In Hinführung zur Vorstellungsrunde positioniert die Dozentin die Anwesenden als Personen, die aus *unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern* kommen. Die Differenzierung der pädagogischen Einrichtungen wird für die Bildungsveranstaltung im Allgemeinen und für die Vorstellungsrunde im Besonderen relevant gesetzt. Die Dozentin etabliert die

konditionelle Relevanz, sich in einem der Handlungsfelder zu verorten und berufs- und institutionsbezogene Erfahrungsdarstellungen einzubringen. Damit wird die Bedeutsamkeit des beruflichen Kontextes für die Veranstaltung hervorgehoben (siehe 7.1.4). Die professionsspezifische Adressierung wird besonders betont, indem explizit persönliche und biographischen Aspekte ausgeklammert werden:

```
01 Dw: ja.(--)
02     es geht nich um gesamte lebensgeschichte-
03     so viel zeit haben wir nicht-(-)
04     aber ganz kurz einfach vorstellen,
05     was so ihre arbeit ist (-)
```

Transkript 95: DE 2.1 (Konflikte), Ausschluss biographischer Thematisierungen.

Durch den Ausschluss der Lebensgeschichte und die Frage „was so ihre Arbeit ist“ wird vermittelt, dass es um *berufsspezifische Rahmenbedingungen und Erfahrungen* und nicht um das Kennenlernen der Privatpersonen oder biographischer Erfahrungen geht. Gleichzeitig wird mitkommuniziert, dass es im Rahmen von Bildungsveranstaltungen auch darum gehen könnte, biographische Aspekte einzubringen.[53] Biographisches wird nicht per se als thematisch uninteressant dargestellt, sondern aufgrund der institutionellen Rahmenbedingung (begrenzte Zeit) zurückgestellt.

Die Adressierung als berufliche AkteurInnen wird im Rahmen der Bildungsveranstaltung wiederholt kollektivierend als „wir Pädagoginnen“ vollzogen und insbesondere dann verwendet, wenn es darum geht, problematische Handlungsstrategien zu illustrieren oder zur Selbstreflexion der beruflichen Rolle anzuregen. So formuliert die Dozentin folgende Hinführung zum Vortrag nach der Vorstellungsrunde:

53 Solche biographischen Aufrufe finden von Seiten der Dozentin sogar statt, werden aber nicht zum eigentlichen Gegenstand der Bildungsveranstaltung, sondern dienen vielmehr dazu einen reflektierten Professionsbezug herzustellen.

```
01 DW:   da muss das mit den konflikten thema sein. (---)
02       und da sind wir pädagoginnen-
03       vorrangig auch tatsächlich in der weiblichen form-
04       nich immer so die tollsten partner.
05 TNw?: hm=hm:. ((leises Lachen der TN)
06 Dw:   weil wir in uns drin immer mal so dieses-
07       problematische mit dem harmonie:süchtigen haben.
08       =das heißt wir hättens schon ganz gerne,
09       dass das erst gar nicht stattfindet-
10       mit den konflikten.(--)
11       drum hab ich auch diesen titel gewählt;
12       konflikte machen stark.
```

Transkript 96: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische und lernbedarfzuschreibende Adressierung.

Die Dozentin begründet den gewählten Titel und die Inhalte der Bildungsveranstaltung aus einer professionsspezifischen Adressierung der Anwesenden, mit der die Dozentin die Teilnehmerinnen einerseits in ihrer Beruflichkeit anspricht und anderseits eine Defizitzuschreibung vollzieht („nicht immer die tollsten Partner“) und damit einen Lernbedarf markiert. Mit ‚wir Pädagoginnen‘ wird aber nicht nur erneut die Adressierung als professionelle Fachkräfte aufgerufen, sondern auch eine Vergemeinschaftung vorgenommen, indem sie die Teilnehmerinnen und sich selbst als Teil *einer Berufsgruppe* positioniert (sowie eine gemeinsame Geschlechtszugehörigkeit demonstriert). Die Vergemeinschaftung erlaubt es, die Defizitzuschreibung so explizit zu machen, ohne eine Gesichts-Bedrohung darzustellen. Dass dies gelingt, zeigt sich am Lachen der Teilnehmerinnen und bestätigenden Hörersignalen.

Auch im Rahmen des Vortrags wird die kollektivierende und professionsbezogene Adressierung mehrfach realisiert[54], um das *berufliche Handeln* zum Reflexionsgegenstand zu machen.

```
01 Dw: aber oft sind wir auch als-(---)
02     professionelle pädagogen (-)
03     ja nich so sehr in der lage-
04     ein NEIN das wir mal gesagt haben-
05     dann tatsächlich so umzusetzen;
06     das heißt-
```

Transkript 97: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische Adressierung als Problematisierung des Handelns.

54 Varianten der professionsspezifischen und vergemeinschaftenden Adressierung im Vortrag sind: „wir als pädagogen“, „wir als fachpersonal“, „wir als professionelle pädagogen“ usw.

```
01 Dw: was muss ICH an MIR-
02     an meiner pädagogischen strategie
03     meiner ROLLE verändern-
04     um mit dieser situation gut umzugehen.(--)
```

Transkript 98: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische Adressierung als Initiierung von Selbstbeobachtung.

Hier dokumentiert sich das, was mit dieser Form der professionsspezifischen Adressierung für die Bildungsveranstaltung kennzeichnend ist: Im Rahmen des Vortrags trägt sie dazu bei, implizite berufsbezogene Erfahrungsaufrufe herzustellen, die problematische Handlungsstrategien beispielhaft illustrieren (Transkript 97) oder die Selbstbeobachtung zum Ausgangspunkt zukünftig guten Handelns zu entwerfen (Transkript 98). Ferner wird die professionsspezifische Adressierung auch genutzt, um handlungsfeld- und berufsbezogene Selbstpräsentationen und Erfahrungsdarstellungen zu initiieren und anschließend vor dem Hintergrund des Wissens zu kommentieren. All diese Verwendungsweisen tragen dazu bei, den Anwesenden einerseits einen Lernbedarf zuzuschreiben und sie andererseits als beruflich erfahrende Akteure und urteilsfähige Erwachsene zu adressieren und so die Bildungsveranstaltung als Kommunikation von Lernen zu prozessieren.

7.1.4 Ablauforganisation: Von der Wissenspräsentation zur erfahrungsbezogenen Kommentierung

An der Thematisierung und Adressierung wird bereits erkennbar, dass die Relationierung von Erfahrung und Wissen im Modus der Veranschaulichung für diesen Fall konstitutiv ist. Rahmenstiftend für den Umgang mit Erfahrungen ist das theoretische Wissen der Dozentin. Dennoch werden auch Erfahrungsbereiche der Teilnehmerinnen relevant gemacht, die die Thematisierung von Erfahrungen nahelegen. Wie werden Erfahrungen im Horizont des zu vermittelnden Wissens im Verlauf der Bildungsveranstaltung thematisiert, verwendet und relationiert? Ich werde anhand der Rekonstruktion der Ablauforganisation zeigen, wie die Dozentin typisierende Erfahrungsaufrufe und -darstellungen für die Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen nutzt. Erfahrungsdarstellungen der Teilnehmerinnen in der Vorstellungsrunde dienen der Vorbereitung der Wissensvermittlung. Teilnehmerinitiierte Erfahrungsdarstellungen im Rahmen des Vortrags lassen sich als Aneignungsdarstellungen des präsentierten Wissens rekonstruieren.

Das etwa dreistündige Seminar strukturiert sich zeitlich in zwei Abschnitte von je 90 Minuten. Dazwischen findet eine 15minütige Pause statt. Die thematisch-kommunikative Ablauforganisation lässt sich folgenermaßen rekonstruieren: (1) Eröffnung, (2) Vorstellungsrunde, (3) Kommentierter Vortrag (mit Pause), (4) Verabschiedung.

7.1.4.1 Vorstellungsrunde: Erfahrungsthematisierungen als Sammlung von Nicht-Wissen zur Vorbereitung der Wissensvermittlung

Die Vorstellungsrunde umfasst etwa 15 Minuten und wird gesprächsorganisatorisch als I-R-F-strukturierte Sammelphase im Reihumverfahren realisiert. Herauszuheben an dieser Phase ist, dass sie als eine *kombinierte Form der Vorstellungsrunde und der Erwartungsabfrage* vollzogen wird, die sich durch *implizite berufsbezogene Erfahrungsaufrufe* der Dozentin (Initiation) auszeichnet. In der Folge werden insbesondere *definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellungen* der Teilnehmenden (Response) realisiert, die Nicht-Wissen veranschaulichen und Anwendungsfragen konstituieren. Beitragsübergreifend selektiert die Dozentin eine gemeinsame Handlungsproblematik, die sie anhand illustrativ-konkretisierender Erfahrungsdarstellungen zur Vorbereitung der Wissensvermittlung herausstellt. Die Wissensvermittlung basiert auf der gemeinsam hervorgebrachten Lernbedarfszuschreibung, die anhand von Erfahrungsthematisierungen ermöglicht wird.

Initiation: Fragen nach Arbeitsfeldern als implizite Erfahrungsaufrufe

Die Einleitung der Vorstellungrunde geprägt von *impliziten Erfahrungs- und Wissensaufrufen*, die sich in Form der Ankündigung von „Beispielen“ und berufsbezogenen Fragen einerseits und der Ankündigung der Präsentation von „Ideen zur Umsetzung“ anderseits ausdrücken. Ausgangspunkt dafür ist die von der Dozentin angeführte Heterogenität der Anwesenden bezüglich ihres Arbeitsfeldes, die einen *typisierenden Erfahrungsbezug* nahelegt:

```
01 Dw: wenn wir ne gruppe haben,
02     die so unterschiedlich-(-)
03     zusammen gewürfelt ist wie heute
04     =wär mir nochmal ganz wichtig,
05     auch weil ich sie ALLE nich einzeln kenne,
06     nochmal- ja- zu wissen,
07     WER sie sind;
08     =wo sie herkommen;
09     =mit welcher alterstufe sie arbeiten;
10     damit ich mit den beispielen und den (-)
11     ja ideen zur umsetzung mich n bisl an die
12     altersstufen auch ähm
13     orientieren kann,
14     kindergarten hort tagespflege-
15     weiß ich ist heut alles da-(-)
16     vielleicht auch für sie interessant einfach im
17     austausch;(-)
18     (...)
19     und wenn sie wünsche an das seminar haben-
20     was (-) würden sie gerne mit nach hause nehmen,
```

Transkript 99: DE 2.1 (Konflikte), Einleitung der Vorstellungsrunde.

Die Phaseneinleitung folgt einem argumentativen Aufbau: Die Vorstellungsrunde wird mit der Begründung der heterogenen Teilnehmendenstruktur (Z. 01–06) eingeleitet. Daran schließt sich eine mehrstufige Initiierung in Form von Fragen an, die sich zunehmend auf berufliche Kontexte einengen (Z. 07–09), gefolgt von der Begründung, wozu diese Informationen genutzt werden – nämlich, um auf die beruflichen Situationen der Teilnehmenden zugeschnittene Handlungsbezüge herstellen (Z. 10–13). Unterlegt wird dies mit einer Partnerhypothese, die die heterogene Teilnehmendenstruktur auf berufliche Variationen im Sinne unterschiedlicher Handlungsfelder ausdeutet (Z. 14/15). Die erfragten Aspekte werden nicht nur als für die Dozentin bedeutsam gerahmt, sondern auch als relevant für den Austausch unter den Teilnehmerinnen ankündigt (Z. 16/17). Auf die Wiederholung der Fragen (Auslassung im Transkript) folgt die Erweiterung um die weitere Frage nach den Wünschen, die mit der Wendung „mit nach Hause nehmen“ eine Vergegenständlichung des in der Bildungsveranstaltung zu erwerbenden Wissens verdeutlicht (Z. 19/20).

In Berufung auf die unterschiedlichen Arbeitskontexte der Teilnehmenden erfolgt somit eine Differenzierung der AdressatInnen, die bedeutsam für den Erfahrungsbezug der Veranstaltung ist: Die Teilnehmenden werden auffordert, sich in einem Arbeitsfeld zu positionieren und aus dem jeweiligen Arbeitsfeld heraus Erwartungen an die Bildungsveranstaltungen zu formulieren. Konditionell relevant gesetzt werden mit der Phaseneinleitung insbesondere handlungsfeld- bzw. berufsbezogene Selbstpräsentationen. Explizite erzählgenerierende Erfahrungsaufrufe werden nicht realisiert. Die Teilnehmerinnen

könnten z.B. gebeten werden, aus ihren Arbeitskontexten heraus Erfahrungen mit Konflikten darzustellen. Stattdessen erfolgt ein typisierender Umgang mit Erfahrungen über die unterstellten Berufs- und Handlungsfelder. Auf die Reformulierung der beiden zentralen Fragen, zu denen sich die Teilnehmerinnen positionieren sollen, folgt die Redeübergabe in Fremdwahl:

```
01 Dw:    ganz kurz einfach vorstellen-
02        was so ihre arbeit ist (-)
03        und was sie gerne mit nach hause nehmen würden.(--)
04        sie sind zwar jetzt als letztes gekommen;
05        (5.0)
06 TNw20: ich bin noch nicht ganz da;((lacht))
07        aber-(-)
```

Transkript 100: DE 2.1 (Konflikte), Reformulierung der Fragen und Fremdwahl.

In der Reformulierung der leitenden Fragen der Vorstellungsrunde werden der Erfahrungsbezug („was ihre Arbeit ist“) und der Wissensbezug („was sie mit nach Hause nehmen möchten“) aktualisiert. Die für lehrerzentrierte Gesprächsformen typische Rederechtorganisation in Fremdwahl gelingt nach einer fünfsekündigen Pause und einer verzögernden Kommentierung der Teilnehmerin, die das Rederecht dennoch übernimmt und eine Antwort formuliert.

Response: Selbstpositionierungen als nicht-erfahrene Nicht-Wissende oder erfahrene (Nicht-)Wissende

Auf der *Ebene der Gesprächsorganisation* etabliert sich nach der fremdinitiierten Rederechtvergabe der Dozentin an die Teilnehmerin, die als letztes gekommen ist, das Reihumverfahren. Auf der *Ebene der Themenentfaltung* wird erkennbar, dass die realisierten Äußerungen der Teilnehmerinnen die konditionell relevant gemachten Selbstpositionierungen vollziehen und der formalen Struktur der mehrstufigen Initiierung folgen. Die Redebeiträge unterscheiden sich allerdings dahingehend, ob die Teilnehmerinnen die für die Bildungsveranstaltung relevanten Erfahrungen beanspruchen und darstellen oder nicht. So variieren die Beiträge der Teilnehmerinnen stark hinsichtlich der Länge, des hergestellten Erfahrungsbezugs sowie dem Detaillierungsgrad und wirken so an der Differenzierung der Teilnehmerschaft entlang der Erfahrungshintergründe mit. Die Teilnehmenden positionieren sich also nicht nur bezogen auf ihren Arbeitskontext, sondern auch hinsichtlich der Verfügbarkeit von für die Veranstaltung als bedeutsam markierten Erfahrungen: Erstens gibt es Teilnehmerinnen, die keine Erfahrungen beanspruchen und keine konkreten Wissenserwartungen kommunizieren. Zweitens gibt es Teilnehmerinnen, die Wissen erfragen, dies aus dem allgemeinen Arbeitskontext begründen, aber

nicht aus konkreten Erfahrungsdarstellungen herleiten. Und drittens gibt es Teilnehmende, die Erfahrungen darstellen und zur Formulierung von Wissenserwartungen nutzen. *Diese Formen des Erfahrungs- und Wissensaufrufs tragen dazu bei, dass sich die Teilnehmerinnen selbst als nicht-erfahrene Nicht-Wissende oder erfahrene Nicht-Wissende präsentieren und den ihnen zugeschriebenen Lernbedarf bestätigen*.

Tagespflegepersonen in Aus-/Weiterbildung beschränken sich vorrangig auf die Nennung des eigenen Namens, des Aus- bzw. Weiterbildungsstatus und entweder die Nennung des eigenen Alters oder zukunftsorientierter Nennung der später zu betreuenden Altersgruppe (null bis drei Jahre), wie sich am ersten Redebeitrag illustrieren lässt:

```
01 TNw20: ich bin noch nicht ganz da;((lacht))
02        aber-(-)
03        ich heiße ´TNw20´,
04        bin dreiundvierzig jahre alt,
05        und mache eine ähh weiterbildung zum zur
06        tagespflege;(-)
07        also ich arbeite dann von-
08        also mit kindern von null bis drei.(---)
```

Transkript 101: DE 2.1 (Konflikte), Erster Redebeitrag einer Teilnehmerin in Vorstellungsrunde.

Es werden also zunächst *keine Erfahrungen* mit Kindern oder deren Konfliktsituationen thematisiert und auch nicht stattdessen erzählt, wie es zur Aus-/Weiterbildung gekommen ist. Damit wird der zuvor etablierten konditionellen Relevanz entsprochen, biographische Details auszulassen und sich v.a. handlungsfeld-/berufsbezogen sowie in Hinblick auf die aktuelle Tätigkeit vorzustellen. Auch Wünsche an das Seminar werden von Tagespflegepersonen in Aus-/Weiterbildung nicht genannt und auch nicht von der Dozentin erfragt. Das verweist einerseits darauf, dass in der aktuellen Aus-/Weiterbildungssituation keine diesbezüglichen Erfahrungen unterstellt werden können und andererseits, dass für die Formulierung von Wünschen, die beruflichen Erfahrungen bedeutsam zu sein scheinen.

Erzieherinnen hingegen benennen die Einrichtung, in der sie tätig sind und führen so in ihr Arbeitsfeld Kindertagesstätte oder Hort ein. Aus den konkreten Arbeitskontexten („große Einrichtung“; „ich arbeite im Hort“; „ich bin tätig in 1. Klasse“, „ich arbeite mit den ganz Kleinen“ usw.), werden themenbezogene *Situationsdefinitionen* vorgenommen: die Konflikte würden zunehmen, das Aggressionspotenzial sei hoch, es gäbe wiederkehrende gewaltvolle Konflikte, mit den Krippenkindern beträfen Konflikte vor allem das Beißen. Diese werden in Wünsche an die Bildungsveranstaltung überführt: „da brauchen wir ein paar Anregungen paar Tipps“ (TNw9) oder „paar Hinweise, wie man so an die ganze Sache rangehen kann“ (TNw1) bis hin zur Frage nach

Einschätzungen „was mach ich denn nun richtig und was mach ich vielleicht nicht so gut“ (TNw12). Damit wird die Dozentin als diejenige adressiert, die entsprechendes Wissen besitzt und solche Einschätzungen vornehmen kann. So wird die vorherige Selbstpositionierung der Dozentin ratifiziert sowie die adressierte Lernbedürftigkeit von den Teilnehmerinnen selbst dargestellt. Werden keine Wünsche benannt, werden diese von der Dozentin im Fall der Erzieherinnen erfragt.

Trotz dieser ähnlichen Struktur der Vorstellungen der Teilnehmenden, die sich an den zuvor genannten Fragen der Dozentin orientieren und sich als *handlungsfeld-/berufsbezogene Selbstpräsentationen* beschreiben lassen, ergeben sich Unterschiede in der Detailliertheit der Situationsdefinitionen der Teilnehmerinnen, wie ich an den zwei aufeinanderfolgenden Beiträgen von TNw9 und TNw10 kontrastiv illustrieren möchte:

```
01 TNw9: joaa: ich bin die TNw9.
02       werde gleich vierzich nächsten Monat.
03       °h äh arbeite im hort.(-)
04       und wie gesagt-
05       =das (-) agressionspotential is ziemlich hoch-
06       und da brauchen wir n paar (-) anregungen paar tipps;
```

Transkript 102: DE 2.1 (Konflikte), Allgemeine Situationsdefinition.

Während TNw9 sich in knapper Form ähnlich der Tagespflegepersonen in Ausbildung vorstellt (Name, Alter, Arbeitsfeld) und eine Erwartung aus einer *allgemeinen Situationsdefinition* heraus ergänzt, tragen die weiteren Teilnehmerinnen weitaus ausführlichere Präsentationen ihrer derzeitigen Arbeitssituation vor. Aus den *definitorisch-generalisierenden Erfahrungsdarstellungen* heraus werden konkrete Anwendungsfragen formuliert.

Der folgende Beitrag von TNw10 lässt sich im sequenziellen Aufbau folgendermaßen beschreiben: In Z. 01–05 vollzieht sie eine Selbstpräsentation entsprechet der etablierten Vorstellungsstruktur. Daran schließt sich in Z. 06–14 eine definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung an, welche in Z. 16–29 in eine Erwartung in Form von Anwendungsfragen in Kombination mit Wissensdarstellungen überführt wird.

```
01 TNw10: meine name ist ‚TNw10‘
02        ähh ich bin mit ihr in derselben einrichtung;(-)
03        bin im hort tätig-
04        in ner sehr sehr großen einrichtung mit fast
05        vierhundert kindern.
06        u:nd ähh hab zur zeit eine dritte klasse.(-)
07        und also mir gehts ähnlich so dass eben-
08        wir einfach das so wahrnehmen
09        dass diese konflikte immer stärker werden?(-)
10        aber wir zum teil-
12        also ich nenns schon so machtlos-
13        irgendwo schon so ne ohnmacht haben
14        irgendwo ein stück weit so [einzuwirken;]
15 Dw:                               [hm.         ]
16 TNw10: und (--)
17        ähh ich kenn das von den halt von mittelschule oder
18        gymnasium mit
19        diesem streitschlichter-
20        ob man das eventuell sogar in der grundschule schon
21        anwenden könnte wäre jetzt meine frage
22        dass was ich jetzt mitnehmen würde wollen-
23        wie kann man natürlich n stück weit,
24        auch als dritte person,
25        ein konflikt-
26        ich jetzt als erwachsener eingehen
27        ohne mich jetz da zu stark einzumischen oder meine (--
)
28        ansichten hier reinzubringen
29        weil kinder doch ne ganz andere wahnehmung haben;
```

Transkript 103: DE 2.1 (Konflikte), Definitorische-generalisierende Erfahrungsdarstellung und Anwendungsfrage.

Solche umfangreichen Redebeiträge werden im Verlauf der Vorstellungsrunde mehrfach realisiert. Im kontrastiven Vergleich der Redebeiträge von TNw9 und TNw10 zeigt sich in beiden Äußerungen der Aufruf eines Kollektivs „wir“: Das „Wir“ im Beitrag von TNw9 bleibt vorerst unbestimmt, sodass sich die Frage stellt, ob damit das Kollegium oder hier anwesende Teilnehmende gemeint sind. Es verweist auf mehrere Personen, die hinter der Erwartung stehen, aus dieser Veranstaltung Anregungen und Tipps zu erhalten. Aus der sich anschließenden Äußerung von TNw10 geht hervor, dass sie sich zu dem Wir von TNw9 zugehörig fühlt. Sie seien in derselben Einrichtung – einem Hort – tätig. Bereits diesbezüglich nimmt TNw10 eine Detaillierung vor: Der Hort sei eine sehr große Einrichtung, die viele Kinder betreut, sie selbst betreue eine dritte Klasse. Damit wird das etablierte Vorstellungmuster bedient, gleichsam aber auch die Arbeitssituation und die betreute Altersgruppe spezifiziert. Außerdem tritt die Teilnehmerin als Akteurin auf: Im Unterschied zum Beitrag von TNw9 bleibt es bei TNw10 nicht bei einer allgemeinen Situationsdefinition, die als vom ‚Wir‘ losgelöster Ist-Zustand beschrieben

wird. Stattdessen beschreibt sie die stärker werdenden Konflikte als ein kollektives Erleben und ergänzt die allgemeine Bestimmung zunehmender Konflikte um Empfindungen von Handlungsunfähigkeit in Form einer definitorisch-generalisierenden Erfahrungsdarstellung. Das Erlebte und die damit verbundenen Empfindungen werden verallgemeinernd angeführt, weil diese für etwas Übergreifendes stehen: Damit markiert sie ein Handlungsproblem (Machtlosigkeit), welches unter Berufung auf ein spezifisches Wissen (professionelle Streitschlichtung) in eine Frage an die Dozentin überführt wird. Die zunächst recht geschlossene Frage, ob professionelle Streitschlichtung in Grundschulen anwendbar sei, wird ausdifferenziert – Wie kann eine dritte unbeteiligte Person auf den Konflikt eingehen? – und wieder personalisiert: „ohne mich jetzt da zu stark einzumischen oder meine Ansichten hier reinzubringen“. Die Ausdifferenzierung enthält somit eine Anwendungsfrage nach dem Umgang mit Konflikten, die insbesondere das Spannungsfeld zwischen selbstständiger Konfliktlösung der Kinder und Lösungsbegleitung durch Erwachsene, die je unterschiedliche Zuschreibungen zum Konflikt enthalten können, thematisiert. Der Redebeitrag von TNw10 wird abgeschlossen mit einer Äußerung, die der zuvor formulierten persönlichen Sichtweise, dass sich Konfliktwahrnehmungen von Kindern und Erwachsenen unterscheiden, mit einem allgemeinen Geltungsanspruch verbindet sowie die direkte Ansprache der Dozentin, die die zuvor formulierten Fragen explizit als Wunsch rahmt.

```
01 TNw10: °h also es is einfach so.
02        und ähhm- ja.(-)
03        das wäre so mein wunsch an [sie.  ]
04 Dw:                               [hm ja.]
05        ja.
06        geb ich ihnen noch ein schönes buch.
```

Transkript 104: DE 2.1 (Konflikte), Fortführung Redebeitrag und Feedback der Dozentin.

Im sequenziellen Verlauf reagiert die Dozentin bereits mit einem Hörersignal „hm“ auf die Erfahrungsdarstellung der Teilnehmerin und zum Ende des Redebeitrags mit noch stärker bestätigenden, abfallend intonierten „hm ja“, die eine baldige Redeübernahme ankündigen. Die Erfahrungsdarstellung sowie die Fragen werden nicht inhaltlich kommentiert – was für Sammelphasen durchaus üblich ist – stattdessen wird mit dem Verweis auf ein Buch zum einen der erhobene Geltungsanspruch anerkannt und zum anderen die Herausstellung des Wunsches anhand der Möglichkeit der Bereitstellung von Material bedient.

Die Vorstellung weiterer Teilnehmerinnen in Form beruflicher Selbstpräsentation folgt *formal* betrachtet entweder dem Muster der *allgemeinen Situationsdefinition* oder dem Muster der *definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung*. Allgemeine Situationsdefinitionen

werden eher mit dem Wunsch nach Ideen oder Handwerkszeug verbunden, während definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellungen in spezifische Situationsdeutungen müden, aus denen heraus Anwendungsfragen an die Dozentin gestellt werden. Erfahrungsdarstellungen werden im Verlauf häufiger realisiert als allgemeine Situationsdefinitionen. *Inhaltlich* verbindet die Beiträge, dass die Teilnehmerinnen die Häufigkeit sowie körperliche Austragung von Konflikten beklagen und Fragen nach der Auflösung von Konflikten aufwerfen, die sich zwischen der Notwendigkeit einzugreifen und abzuwarten bewegen. Sie differenzieren sich je nach Handlungsfeld (Krippe, Kita, Hort) in unterschiedliche Arten von Konflikten. Dabei werden Unterschiede sichtbar, ob die Teilnehmenden mit Rückgriff auf Erfahrungsdarstellungen bereits Erfahrung und (Nicht-)Wissen relationieren oder nicht.

Feedback: beitragsübergreifende Selektion von Handlungsproblemen als Vorbereitung der Wissensvermittlung

Im Verlauf der Vorstellungsrunde reagiert die Dozentin *formal* vorrangig mit Bestätigungssignalen, *inhaltlich* bleiben die Beiträge meist unkommentiert. Nur vereinzelt finden Nachfragen oder inhaltliche Bezugnahmen auf die formulierten Wünsche statt. Die Situationsdefinitionen, Erfahrungsdarstellungen und Anwendungsfragen werden nicht reformuliert. Erst nachdem sich alle Teilnehmerinnen vorgestellt haben, nimmt die Dozentin auf die Beiträge Bezug.

Nach dem letzten Teilnehmerinnenbeitrag übernimmt die Dozentin mit einem Gliederungssignal wieder das Rederecht. Sie stellt den mehrfach formulierten Wünschen nach Handlungsstrategien zur Auflösung von Konflikten eine Frage gegenüber, die die Existenz der Konflikte anerkennt: Wie entstehen Konflikte? Damit führt sie die zum Teil differenzierten Teilnehmerbeiträge zusammen: die je individuellen, aber berufsbezogen typischen Erfahrungsdarstellungen und Situationsdefinitionen werden hinsichtlich ihrer *kollektiv-übergreifenden Aspekte* thematisiert:

```
01 Dw: okay.
02     ich denk die ähh wichtigste wichtigste grundlage ist-
03     in jedem fall-(-)
04     immer zu gucken-
05     wo kommen konflikte her,
06     wie kommen konflikte zustande;(-)
```

Transkript 105: DE 2.1 (Konflikte), Beitragsübergreifendes Feedback.

Mit dieser kollektivierenden Bezugnahme auf die Erfahrungsdarstellungen wird eine grundlegende Lösung für verschiedene Handlungsprobleme und Anwendungsfragen elaboriert. Die Frage nach den Ursachen und

Entstehungsbedingungen von Konflikten formuliert die Dozentin als eine persönliche Einstellung – formal markiert durch „ich denk“. Damit wird einerseits ein Handlungsbezug zu den Problemstellungen der Teilnehmenden hergestellt – nämlich, wie mit Konflikten umgegangen werden kann – andererseits wird diese Handlungsstrategie im Nachhinein als ein theoretisches begründetes Wissen eingeordnet. An der fehlenden Kommentierung im Verlauf und der übergreifenden Thematisierung zum Phasenabschluss wird erkennbar, *dass nicht die individuellen Variationen der Situationen und Erfahrungen bedeutsam sind, sondern die typischen Konflikte, kollektiven Handlungsprobleme und Handlungsstrategien* vor dem Hintergrund des zu präsentierenden Wissens verhandelt werden.

Der Phasenabschluss ist *inhaltlich* durch die Position gekennzeichnet, dass es Konflikte braucht, damit Kinder Konfliktlösungsstrategien lernen. Dies greift die Positionierung der Veranstaltungsankündigung auf. *Formal* wird dies im *Modus der Argumentation* vorgetragen. Damit nimmt die Dozentin Bezug auf das Beklagen der Konflikte und problematisiert eine latent vorgetragene Konfliktvermeidungsperspektive der Teilnehmenden. Dies geht einher mit der *explizit markierten professionsspezifischen Adressierung*: „wir Pädagoginnen sind nicht die tollsten Partner“ (siehe 7.1.3).

Anschließend ist es die Dozentin, die gleich zwei Erfahrungsdarstellungen vollzieht, um die Bedeutsamkeit der problematischen Konfliktbearbeitungsstrategien zu illustrieren. Dabei greift sie zunächst auf eine persönliche Kindheitserfahrung und später auf eine Hospitationserfahrung zurück.

```
01 Dw: ich kenn das gut von mir selber-
02     auch aus meiner eigenen geschichte heraus,
03     =meine mutter ist auch kitaerzieherin.(-)
04     hat schon meine geschichte dann;
05     bei uns kindern war das immer so-
06     wenns streit gab, (-)
07     hat die mutter zu uns gesagt-
08     du da du da du da und wenn ihr euch wieder beruhigt habt
09     könnt ihr wieder kommen.(--)
10     das heißt uns wurde ganz oft VERHINDERT, (-)
11     lösungen zu finden.(-)
12     weil wir gar nich erst soweit kamen-
13     dass wir richtig in konflikt waren.
14     =das wurde ganz oft frühzeitig schon abgestellt,
15     dass wir überhaupt ins üben kommen.
```

Transkript 106: DE 2.1 (Konflikte), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung der Dozentin.

Die Besonderheit der präsentierten Erfahrung wird deutlich, wenn man die Erfahrungsdarstellung als ‚small stories‘ zunächst hinsichtlich des *erzählten Geschehens* und der darin *vollzogenen Positionierungen* betrachtet (vgl.

Bamberg/Georgakopoulou 2008). Inhaltlich erzählt die Dozentin eine familiäre Begebenheit, in der Kinder streiten und die Mutter den Streit durch Trennung der Kinder beendet. Dies führte dazu, dass die Kinder den Konflikt nicht selbst lösen konnten. Die Dozentin führt sich selbst als eines von mehreren Kindern ein, deren Mutter den Beruf der Erzieherin ausübt. Sie erlebt die wiederkehrende Situation des kindlichen Streitens („immer") mit den Geschwistern und positioniert sich als Teil eines Kollektivs („uns Kinder") in Abgrenzung zur Mutter, die den Streit beendet. *Sie tritt also weder als Pädagogin selbst in Erscheinung noch als individuelles Kind, sondern repräsentiert das kollektive kindliche Erleben eines (pädagogischen) Umgangs mit Konflikten.*

Auf der *Ebene des Erzählgeschehens* ist die illustrative Erfahrungsdarstellung dadurch gerahmt, dass sie als „eigene Geschichte" angekündigt wird, was die Präsentation einer biographischen Erfahrung nahelegt. Herausgehoben an dieser Geschichte wird aber weniger das subjektiv-biographische Erleben als vielmehr die Beschreibung der Mutter hinsichtlich ihrer beruflichen Rolle als Erzieherin und ihrer Handlungsmuster. Die Erfahrungsdarstellung wird zur relevanten Geschichte, weil die Mutter als Erzieherin positioniert wird und auf eine bestimmte Art und Weise – nämlich konfliktvermeidend – handelt. Hervorgehoben wird damit weniger die biographische Dimension, als vielmehr *eine professionsspezifische*, auf die in der gesamten Vorstellungsrunde bereits hingearbeitet wird. Dies zeigt sehr eindrucksvoll, dass Lehrende die Thematisierung von Persönlichem als Instrument nutzen, um „nicht nur als bloße Rollenträger oder Experten [zu] agieren, sondern auch einen pädagogischen Bezug aufzubauen" (Nittel 2000: 83).

Strukturell zeigt sich ein Wechsel in der Darstellungsform: Zunächst wird generalisierend die wiederkehrende Situation des Streitens der Kinder dargestellt (Z. 05–07). Die Dozentin stellt also keine einzelne Begebenheit dar, der zu lösende Konflikt selbst bleibt inhaltlich unbestimmt. Dies legt nahe, dass es in dieser Erfahrungsdarstellung also nicht um die Entstehungsbedingungen der kindlichen Konflikte sowie der kindlichen Perspektiven geht[55]. Hingegen detailliert – nämlich in Form der wörtlichen Redewiedergabe – wird die mütterliche Konfliktlösung präsentiert: „du da du da du da und wenn ihr euch wieder beruhigt habt könnt ihr wieder kommen" (Z. 08/09). Damit wird der Umgang mit Konflikten als Kern der Erfahrungsdarstellung konstituiert. Fokussiert wird das Handeln der recht unpersönlich aufgerufenen Mutter („die Mutter" statt „meine/unsere Mutti") und deren Handlungsmuster, dass die zuvor problematisierte Konfliktvermeidungsstrategie veranschaulicht. Wieder generalisierend – aber weiterhin aus der Perspektive der Gemeinschaft

55 Dies wäre durchaus erwartbar, da sich die Dozentin als Kind in der Darstellung positioniert und zuvor die Frage, wie Konflikte entstehen, relevant gesetzt hat.

der beteiligten Kinder („uns“) werden Konsequenzen des Handelns der Mutter dargestellt und als Abstraktion mit „das heißt“ markiert: Eine Lösung von Seiten der Kinder konnte nicht gefunden und Konfliktlösung nicht eingeübt werden (Z. 10–15). Dies entspricht den zuvor präsentierten Inhalten und das erzählte Geschehen ist abgeschlossen. Bis hierhin erscheint die illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung als Beleg für die kritisierte Handlungsperspektive.

Auf der *Ebene des Erzählgeschehens* bleibt es aber nicht dabei, die Erfahrungsdarstellung durch „das heißt“ als illustrativ zu markieren und abzuschließen. Ohne Pause schließt die Dozentin mit einer weiteren illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung an. Bindeglied der beiden Erfahrungsdarstellungen ist ein expliziter *Erfahrungsaufruf,* der steigend intoniert wird und damit nicht einfach die vorherige Erfahrungsdarstellung abschließt:

```
01 Dw: °h das war eine meiner ersten erfahrungen,
02     als ich die ersten filme in der kita gedreht hab (-)
03     um dann beobachtung und dokumentationen mit den
04     erzieherinnen und erziehern (-)
05     na zu trainieren.
06     wo ich ähm ein ganz tolles erlebnis
07     hatte mit ner erzieherin.(-)
```

Transkript 107: DE 2.1 (Konflikte), Expliziter Erfahrungsaufruf und Anschluss einer weiteren Erfahrungsdarstellung.

Zunächst erscheint es nicht eindeutig, worauf „das“ und damit der Erfahrungsaufruf verweist: retrospektiv auf die zuvor realisierte familiäre oder prospektiv auf die im Folgenden präsentierte professionelle Erfahrung? Auch hier ist es hilfreich, zunächst das *erzählte Geschehen* der zweiten Erfahrungsdarstellung zu betrachten.

Im nachfolgenden Transkript 108 erzählt die Dozentin die mit Videokamera vollzogene Hospitationssituation zu Trainingszwecken mit einer Erzieherin, die sich hinter der Kamera aufzuhalten versuchte. Sie selbst tritt also als Beobachterin und als fachkundige Anleiterin eins Trainings auf. Zunächst schildert sie ein Gespräch mit der Erzieherin über deren Einstellung, nicht gefilmt werden zu wollen, in dem die Erzieherin recht bestimmt bzw. regelrecht abweisend auftritt (Z. 01–05). Danach wird eine Begebenheit erzählt, die sich in dieser Grundsituation ereignet: Während der videografischen Beobachtung geraten Kinder in einen Streit, der – wie in der vorherigen Erfahrungsdarstellung – nicht weiter detailliert wird (Z. 06–08). Stattdessen wird die Reaktionsweise der Erzieherin, nämlich eingreifen zu wollen, zum Thema gemacht (ab Z. 10).

```
01 Dw: das hat sie mir vorher schon gesagt,
02     weil sie sagt sie findet sich so schrecklich-
03     ähh es is gut dass ich filme,
04     aber die kinder und sie NICHT.
05     ne.
06     das heißt sie ist immer so hinter mir rumgetänzelt-
07     °h aber in ner situation als drei kinder angefangen haben
08     zu streiten miteinander-(-)
09     stand sie auch hinter mir.(-)
10     und eigentlich-(-)
11     SO ne.
12     ((streicht mit einem Fuß mehrfach über den Boden))
13     mit den hufen schon gescharrt.
14     ((Teilnehmerinnen lachen))
15 Dw: im sinne von-
16     eigentlich müsst ich jetzt dazwischen gehen
17     aber wenn die Dw da steht mit ihrer videokamera
18     kann ich da jetzt ni vorbei und eingreifen.
```

Transkript 108: DE 2.1 (Konflikte), Fortführung Redebeitrag der Dozentin mit illustrativ konkretisierender Erfahrungsdarstellung

Im Zentrum des erzählten Geschehens also wird die Erzieherin mit ihren Einstellungen und Handlungsweisen positioniert: Sie wird eingeführt als diejenige, die nicht zum Beobachtungsobjekt werden möchte, sich der Kamera entzieht und so vor ein Handlungsproblem gestellt wird, als eine Situation eintritt, in der sie vor die Kamera gehen müsste. Ihre Strategie der Konfliktlösung durch ‚Eingreifen' ist mit ihrem Bestreben, vor der Kamera nicht sichtbar zu sein, unvereinbar. Auf der *Ebene des Erzählgeschehens* werden die Umgangsweisen der Erzieherin formal sprachlich hervorgehoben: im Falle der Beobachtungsvermeidung durch indirekte Rede sowie metaphorischen Sprachgebrauch („rumgetänzelt") und im Fall der Handlungsproblematik zwischen Eingreifen und Entziehen der Beobachtung durch performative Vorführung des Hufscharrens (Z. 11/12), metaphorische Beschreibung dessen (Z. 13) und einer stellvertretenden Erläuterung aus der Ich-Perspektive der Erzieherin, die das Handlungsproblem explizit herausstellt (Z. 15–18). Gerade weil sich die Erzieherin der Kamera entzieht und dadurch ihre übliche Handlungsstrategie gebrochen wird, wird sie zum Beobachtungsobjekt in der Erfahrungsdarstellung der Dozentin: Wird die Erzieherin vor die Kamera treten und eingreifen? Auf dem Höhepunkt des *erzählten Geschehens* wird dieses verlassen: Man erfährt zunächst nicht, wie die Szenerie weiter geht. Das *Erzählgeschehen* setzt sich allerdings fort und illustriert sowohl die Auflösung als auch die Bedeutung der zuvor erlebten Situation anhand eines weiteren erzählten Geschehens: Auf die Schilderung der Beobachtungssituation folgt eine Nachbesprechung der zwischen Dozentin und der Erzieherin.

```
01 Dw: und wir haben das hinterher ganz sehr reflektiert;
02     genau diese situation
03     °h weil sie gesagt hat das war für sie (-)
04     eins der lehrreichsten dinge überhaupt.(--)
05     weil sie gemerkt hat,
06     die kinder kriegen das ohne mich hin.(--)
07     ich hätte (-) viel zu früh eingegriffen-(-)
08     so wie ich es immer tue im alltag
09     =hat sie ganz klar reflektiert.
```

Transkript 109: DE 2.1 (Konflikte), Abschluss der Erfahrungsdarstellung.

Zum Illustrationsgegenstand wird in dieser Sequenz zum einen das Nicht-Eingreifen und zum anderen das Erkennen eigener Handlungsweisen und deren Konsequenzen. Das nun erzählte Geschehen wird als ein Gespräch im Modus der Reflexion gerahmt, das von der Erzieherin selbst ausgeht. Sie wird als diejenige positioniert, die der zuvor geschilderten spontanen Situation eine Lehre zuschreibt. Damit wird aus der zunächst widerstrebenden Teilnahme der Erzieherin an der Hospitation eine freiwillige Teilnahme am Training. Im Zentrum des erzählten Geschehens steht die gewonnene Erkenntnis: Die Kinder schaffen das ohne mich. Dies wird von der Dozentin wieder in Form der direkten Redewiedergabe formuliert und damit einerseits formal herausgestellt und andererseits als eine Eigenbewertung und Selbsterkenntnis der Erzieherin dargestellt.

Bezieht man nun das *Erzählgeschehen und die aneinandergereihten erzählten Geschehen* aufeinander, wird folgendes erkennbar: Beide Erfahrungsdarstellungen konkretisieren spezifische Umgangsweisen in Bezug zum Thema der Veranstaltung. Die *erste Erfahrungsdarstellung* illustriert eine zwar familiäre alltägliche Handlungssituation, die von den Beteiligten unreflektiert bleibt. Allerdings wird die Mutter in ihrer pädagogischen Berufslichkeit positioniert, sodass sie eine pädagogische Identifikationsfigur darstellt. Hervorgehoben wird die Handlungsweise des Eingreifens und die damit verbundene Verhinderung von Konfliktlösung. Die *zweite Erfahrungsdarstellung* veranschaulicht eine professionelle Handlungssituation in der Kita, die anschließend reflektiert wird. Es hebt das Nicht-Eingreifen und die damit verbundene Ermöglichung von Konfliktlösung hervor. Identifikationsfigur ist die Erzieherin, die mithilfe der hospitierenden Dozentin eine Selbstbeobachtung vollzieht und so ein Problembewusstsein für eigene Handlungsweisen entwickelt und in Distanz zu ihrem Alltag tritt.

In der Positionierung der Mutter als Erzieherin sowie in Ergänzung der zweiten Erfahrungsdarstellung wird das kritisierte Handlungsmuster also nicht nur Müttern, sondern eben auch ErzieherInnen zugeschrieben und die *professionsspezifische Adressierung* fortgeführt. Mit der zweiten illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung wird das biographische Erleben der mütterlichen Handlungsstrategie als ein über die Mutterrolle hinausreichendes

Handlungsmuster von ErzieherInnen beobachtet und präsentiert[56]. Gleichzeitig wird die zweite Erfahrungsdarstellung als eine Lernsituation gerahmt (Hospitation zu Trainingszwecken, Reflexionsgespräch), in der die in der Bildungsveranstaltung kritisierte Handlungsstrategie überwunden und im Modus der Selbstbeobachtung zum Lern- und Reflexionsgegenstand wird. Damit erscheinen die illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellungen nicht nur als veranschaulichende Belege für die zuvor im Modus der der Argumentation hervorgebrachten Inhalte, sondern wirken an der Rollenkonstitution der Teilnehmenden als Lernende mit, indem *Aneignung in Form von Selbstbeobachtung und Reflexion* von beruflichen Handlungsweisen und deren Konsequenzen nahegelegt wird. Die Teilnehmenden werden als diejenigen adressiert, die eine beobachtende Haltung zu ihren alltäglichen Handlungsmustern einnehmen sollen. Die Dozentin tritt als diejenige auf, die Selbstbeobachtung ermöglicht, indem sie bestimmte Aspekte herauszuheben vermag. Dies wird im weiteren Veranstaltungsverlauf anhand des Vortrags prozessiert.

7.1.4.2 „Dafür besteh ich drauf, dass Sie mit mir in Kontakt bleiben“ - Verlaufsstruktur der Wissensvermittlung im kommentierten Vortrag

Der Vortrag ist bis zur Pause *formal* gekennzeichnet durch einen langen Monolog der Dozentin, der sich als Wechsel von (Nicht-)Wissensbehauptungen, Wissensdemonstrationen, impliziten und expliziten Erfahrungsaufrufen sowie illustrativen Erfahrungsdarstellungen entlang der präsentierten PowerPoint ausgestaltet. Nach der Pause etabliert sich das *Muster des kommentierten Vortrags* (siehe Kapitel 6.1.2.3), der von teilnehmerinitiierten, erfahrungsbasierten Wortbeiträgen in Form von Rückfragen sowie bestätigenden, erweiternden und widersprechenden Kommentierungen gekennzeichnet ist. *Inhaltlich* vollzieht sich – wie in der Berufung auf das ‚Programm‘ der Veranstaltung angekündigt – ein Bogen von der Präsentation theoretischen Wissens hin zur Präsentation von (problematischen und geeigneten) Umgangsstrategien, was als Situationsbezug beschrieben werden kann. Erfahrungsthematisierungen lassen sich im Vortrag von Seiten der Dozentin insbesondere als (explizite und implizite) Erfahrungsaufrufe in Form von Illustrationen wiederkehrender Situationen, Beispielen und Erfahrungsbehauptungen rekonstruieren, die

56 Erst in der professionellen Auseinandersetzung erscheint das biographische Erleben als eine relevante Erfahrung. Die professionelle Auseinandersetzung wird getragen durch (Selbst-)Beobachtung und Reflexion.

(Nicht-)Wissen veranschaulichen und Lernen als Selbstbeobachtung initiieren und vorführen. Teilnehmerinnen greifen auf Erfahrungsdarstellungen zurück, um Handlungsprobleme und Anwendungsfragen einzubringen und das präsentierte Wissen am eigenen Erfahrungsbereich zu prüfen.

Etablierung des Vortrags als erfahrungsbezogene Wissensvermittlung

Der Vortrag wird von der Dozentin folgendermaßen etabliert und hinsichtlich der erwarteten Beteiligung der Teilnehmerinnen markiert (siehe Kapitel 6.1 1).

```
01 Dw: =alles was hier vorne an der wand erscheint-
02     haben sie hier auch auf papier,
03     ((Handzettel werden beginnend bei TNw19 durchgereicht))
04     (3.0)
05     das heißt mitschreiben müssen sie nicht.
06     =dafür besteh ich darauf dass sie mit mir in kontakt
07     bleiben und mit mir reden.
08     fragen stellen beispiele einbringen und ähnliches.
09     (4.0)
10     ((Die Dozentin wartet ab, bis Handzettel rumgegeben
11     wurden))
12     okay. (2.0)
13     JA.
14     ((Die Dozentin geht zur ersten inhaltliche PP-Folie))
```

Transkript 110: DE 2.1 (Konflikte), Etablierung Vortrag.

Mit dem Aufrufen der PowerPoint, dem Verteilen der Handzettel und der sprachlichen Kommentierung dieser nicht-sprachlichen Handlungen grenzt die Dozentin das nun folgende Interaktionsformat von der zuvor als I-R-F-strukturiertes Gespräch vollzogenen Vorstellungsrunde ab. Mit Praktiken der Aufmerksamkeitskoordination (vgl. Dinkelaker 2014), die auf *schriftlich fixiertes Wissen* an der Wand in Form einer PowerPoint und auf Papier in Form von Handzetteln fokussiert, leitet sie das kommunikative Muster des Vortrags ein und positioniert sich als diejenige, die Wissen präsentieren wird. Der nun zu erwartende Teilnahmemodus des „Verfolgens“ als „sich dem zuwenden, was andere hervorheben“ (Dinkelaker 2016: 238), wie es für Vorträge üblich ist, wird von anderen Tätigkeiten wie dem Mitschreiben abgegrenzt, aber auch entscheidend erweitert: Die Teilnehmerinnen werden aufgefordert „in Kontakt“ mit der Dozentin zu *bleiben* – also etwas fortzusetzen, was bereits stattgefunden hat. Dieser Kontakt wird spezifiziert in Handlungen des Fragen-Stellens und Beispiele-Einbringens. Es antizipiert einen Teilnahmemodus, der dem des Zeigens als „Zuwendung zu dem, was es gegenüber anderen hervorzuheben gilt“ (ebd.: 240) nahesteht. Allerdings wird nicht der Austausch unter den Teilnehmenden wie in Gesprächskreisen initiiert, sondern durch

Formulierungen wie „mit *mir* in Kontakt bleiben“ und „mit *mir* reden“ die Dozentin als Aufmerksamkeitszentrum hervorgehoben.

Damit wird auf der Ebene der *Gesprächsorganisation* eine kommunikative Ordnung etabliert, in der die Dozentin ein präferiertes Rederecht besitzt und dennoch strukturell eine Rederechtübernahme durch die Teilnehmenden möglich erscheint. Diese legitimieren sich auf der Ebene der *Handlungskonstitution* durch inhaltlich relevante Beiträge zu den präsentierten Inhalten in Form von Fragen und Beispielen. Der erwartete Erfahrungsbezug wird mithilfe von *impliziten Erfahrungsaufrufen* und im Modus der Veranschaulichung prozessiert. Hinsichtlich der *Rollenkonstitution* führt die Einleitung des Vortrags die Selbstpositionierung der Dozentin als Wissende und die Fremdpositionierung der Teilnehmerinnen als erfahrene Nicht-Wissende und Lernende fort. Gleichzeitig entwirft die Rahmung des Vortrags, dass sich der Vollzug der *Rollen* von Lehrenden und den Lernenden, nicht ausschließlich über die Handlungen des „Präsentierens“ und „Zuhörens“ bestimmen. Mit der Aufforderung, Fragen zu stellen und Beispiele einzubringen, wird eine Form von *Aneignung* nahegelegt, die sich nicht auf Rezeption (Zuhören) und individuelle Selektion (Mitschreiben) beschränkt, sondern eine Anwendung auf den eigenen Erfahrungsbereich und eine intersubjektive Verständigung, wie das Präsentierte zu übertragen ist, zu initiieren sucht. Die Relationierung von Wissen und Erfahrung wird somit weiterhin in veranschaulichender Weise relevant gemacht. Wie werden im Verlauf des Vortrags Erfahrungsthematisierungen eingebracht und die Relationierung von Erfahrung und Wissen prozessiert?

Etwas mehr als eine Stunde referiert die Dozentin anhand der PowerPoint und unterbricht den Vortrag dann mit der Ankündigung der Pause. Während dieser Stunde werden keine unterrichtsöffentlichen Teilnehmeräußerungen vollzogen. Stattdessen ist der Teilnahmemodus des ‚Verfolgens‘ zu beobachten. Die Blicke der Teilnehmenden wechseln zwischen PowerPoint und Dozentin sowie den vorliegenden Handouts. Weiterhin beobachtbar sind Hörersignale der Teilnehmerinnen (hm, hm_hm) und flüsternde Kommentierungen, die nicht unterrichtsöffentlich gemacht werden sowie Lachen der Teilnehmerinnen[57]. Sprechpausen der Dozentin sind mit ein bis drei Sekunden kurz und treten v.a. in Verbindung mit Gliederungssignalen an den Folienübergängen auf. Es sind also wenige redeübergaberelevante Stellen (TRP) erkennbar, an denen Fragen oder Kommentierungen positioniert werden können. Für den ersten Teil des Vortrags interessieren somit die Verfahren der Dozentin Inhalte als Wissen zu markieren und mit den zuvor erfragten Erfahrungsbereichen der Teilnehmerinnen zu relationieren.

57 Im Beobachtungsprotokoll notierte ich nach der Veranstaltung, dass der Vortrag sehr flüssig, und unterhaltsam wirkte.

Die Dozentin nutzt sowohl (Nicht-)Wissensunterstellungen und Wissensdemonstrationen als auch Erfahrungsaufrufe und Erfahrungsdarstellungen dazu, eine gemeinsame Wissenskonstitution vorzunehmen. Erfahrungsthematisierungen der Dozentin demonstrieren das Verhältnis von Wissen und Nichtwissen, welches durch Initiierung von Reflexion und Prozessierung von Selbstbeobachtung zu bearbeiten versucht wird.

(Nicht-)Wissensbehauptungen und Wissensdemonstrationen der Dozentin als Anspruch auf Wissensvermittlung

Für den Beginn des Vortrags wird die vollständige Verteilung der Handzettel und so die Verfügbarkeit der Aufmerksamkeit aller Teilnehmenden für die Erläuterungen der Dozentin abgewartet, um ein ‚Verfolgen' zu ermöglichen. Anschließend markieren Gliederungssignale und das Aufrufen der ersten inhaltlichen PowerPoint-Folie den Übergang von der einleitenden Phasierung zum eigentlichen Vortrag (siehe Transkript 110: 251). Das ausgeteilte Handout umfasst sieben A4-Seiten, auf denen im Wesentlichen die Inhalte der Folien fortlaufend abgedruckt sind. Die präsentierte PowerPoint umfasst 48 Folien.

Inhaltlich geht es um Konfliktdefinitionen, Hintergründe und Rahmenbedingungen sowie Bewältigungsstrategien von Konflikten. *Formal* strukturiert sich der Vortrag durch die Folien und deren Inhalte im Modus der Argumentation. Es werden Positionen vorgetragen und daraus Handlungskonsequenzen abgeleitet und begründet. Als Präsentation von Wissen wird der Vortrag über Verfahren der *Behauptung von (Nicht-)Wissen* und *Wissensdemonstrationen* prozessiert.

Insbesondere zu Beginn des Vortrags, aber auch im Verlauf werden präsentierte Inhalte u.a. als Wissensbehauptungen über das Wissen der Teilnehmerinnen markiert, wie es am Übergang zur dritten Folie sichtbar wird:

```
01 Dw: ((geht zu Folie 3 - „Konflikte II"))
02     das: bedeutet aber auch-
03     dass konflikte immer einen hintergrund haben.
04     auch das denk ich ist allen klar.
```

Transkript 111: DE 2.1 (Konflikte), Wissensbehauptung.

Die Behauptung, dass das präsentierte Wissen möglicherweise den Adressaten bereits zugeschrieben werden kann, erscheint verwunderlich im Rahmen einer Bildungsveranstaltung, ist aber auch für andere Kontexte der ‚Kommunikation von Lernen' im Rahmen von Vorträgen innerhalb von Abteilungssitzungen empirisch gezeigt worden (vgl. Dinkelaker 2008). Anhand der dritten Folie wird die Proposition ‚Konflikte haben Hintergründe' als möglicherweise bekannt dargestellt: Mit „das denk ich ist allen klar" wird aber nicht nur die Zuschreibung vollzogen, dass dieses Wissen bekannt sein könnte, sondern auch ein (geteilter) *Geltungsanspruch* erhoben. Durch die Formulierung „ich

denk“ wird gleichzeitig die Möglichkeit offengehalten, dass diese Zuschreibung auf einzelne Personen nicht zutrifft, der Geltungsanspruch („ist...klar“) wird aber aufrechterhalten. Dass Konflikte Hintergründe haben, wird also nicht als fraglich dargestellt, wohl aber, dass diese Aussage allen *als Wissen zugänglich ist.* Die folgenden Ausführungen könnten somit entweder eine Wiederholung oder auch eine Erweiterung von Wissen der Teilnehmerinnen darstellen. Damit wird die *gemeinsamen Wissenskonstitution* prozessiert: Zum einen wird das Problem bearbeitet, dass der Dozentin das Vorwissen der einzelnen Teilnehmerinnen nicht bekannt sein kann und sie möglicherweise Gefahr läuft, Wissen zu präsentieren, über das Teilnehmende bereits verfügen. Zum anderen wird das Problem bearbeitet, dass ein bestimmtes Wissen im Rahmen der Bildungsveranstaltung als Grundlage und Ausgangspunkt verbindlich gemacht werden muss.

Die Verbindlichkeit von Wissen stellt die Dozentin ferner über *Wissensdemonstrationen* her, die sie mit Quellen des Wissens unterlegt. Als Wissen erscheinen die schriftlich fixierten Inhalte der PowerPoint, die explizit als Theorie, Thesen, Zitate oder Ergebnisse ausgewiesen und teilweise genau im Wortlaut der PowerPoint vorgetragen werden.

```
01 Dw: ((geht zu Folie 7 - „Bildung II“))
02     kokonstruktion von wissen-
03     meint kooperative erkenntnisprozesse die wechselseitig
04     angelegt sind,(-)
05     und einen gedanken- und erfahrungsaustausch beinhalten;
06     das sagen laewen und andres,(--)
```

Transkript 112: DE 2.1 (Konflikte), Wissensdemonstration anhand von Zitaten

Die Dozentin rekurriert hier auf wissenschaftliches Wissen, dass sie als solches durch die Autorenverweise markiert und in belegender Funktion anführt: Aussagen werden dann als „unterschiedliche Zitate die ich einfach dazu gesammelt hab“ und somit als spezifische Auswahl vorgetragen. Mit anderen wissenschaftssprachlichen Formulierungen wie „die Theorie sagt“ oder „eine weitere grundlegende These ist“ wird das Präsentierte mit wissenschaftlich fundierten Geltungsansprüchen versehen und als neues Wissen gerahmt. Neben der Berufung auf Fachliteratur werden auch Befragungen und Studien als Belege angeführt.

```
01 Dw: ((geht zu Folie 15 - „Umgang mit Konflikten VIII“))
02     ich hatts vorher schon mal angedeutet-
03     =kinder brauchen werte,
04     aber sie haben auch werte.
05     da hat  (-) unicef-
06     schon paar jahre her-
07     aber ich denk das hat sich nich sehr verändert-
08     °h ne ganz große umfrage gemacht;(-)
```

Transkript 113: DE 2.1 (Konflikte), Wissensdemonstration anhand von Studie.

Die Aussagen sind als Wissensdemonstrationen markiert, indem Fachbegriffe („Ko-konstruktion von Wissen“) und Behauptungen („Kinder haben Werte“) angeführt und erläutert werden. Als Belege für das Wissen werden AutorInnen oder Quellen angeführt. Hier zeigt sich, was Nittel (2000) bereits mit Blick auf Veranstaltungsverzeichnisse hervorhebt, nämlich dass „die Stoffgebiete der Erwachsenenbildung auf das Engste mit wissenschaftlichen Disziplinen und Fachgebieten verwandt sind oder mit diesen korrespondieren und dass die Erwachsenenbildung sowohl das Produkt als auch den Katalysator der Verwissenschaftlichung darstellt“ (Nittel 2000: 35).

Zentrales Kennzeichen des Vortrags ist, dass der Erfahrungsbezug in stark typisierender Weise als Veranschaulichung des zu präsentierenden Wissens und des Nicht-Wissens der Teilnehmerinnen vollzogen wird. Erfahrungsthematisierungen haben illustrative und beleghafte Funktion für Wissensbehauptungen und -demonstrationen und vollziehen sich als typisierte Beschreibung von Situationen und Handlungsweisen, die in Schlussfolgerungen für pädagogisches Handeln münden. Hierfür nutzt die Dozentin vorrangig implizite und explizite Erfahrungsaufrufe, greift aber auch auf Erfahrungsdarstellungen eigener Erfahrungen[58] zurück.

58 Erfahrungsdarstellungen der Dozentin sind nicht ausschließlich aus ihrer Hospitationspraxis, sondern auch aus ihrer Biographie entnommen. Biographische Erfahrungen der Dozentin werden in der Bildungsveranstaltung allerdings nicht zum Ausgangspunkt einer dezidiert biographischen Auseinandersetzung. Sie dienen v.a. der Illustration, dass Konfliktlösungsstrategien im Kindesalter erworben werden und diese das zukünftige Leben bis ins Erwachsenenalter prägen. Gleichwohl rufen diese auch die Bedeutsamkeit der Selbstreflexion der eigenen familiär erlebten Konfliktstrategien auf, ohne diese in der Bildungsveranstaltung zu prozessieren. Biographische Erfahrungen der Dozentin in dieser Bildungsveranstaltung werden vielmehr auf das Thema ‚Bedeutung von Konflikten‘ enggeführt. Die Dozentin präsentiert sich als Beispiel für ein Erlernen der Konfliktvermeidung im Kindesalter und einer Konfliktlösungsstrategie im Erwachsenenalter. Damit zeichnet sie den Anspruch der Bildungsveranstaltung nach.

Implizite und explizite Erfahrungsaufrufe als Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen und Aneignungsaufruf

Implizite Erfahrungsaufrufe wirken an der (Nicht-)Wissenskonstitution mit, indem sie unterstellte Erfahrungen adressieren, Nicht-Wissen markieren und das neue Wissen auf die Erfahrungsbereiche beziehen. Anhand von metakommunikativ nicht gerahmten, wiederkehrenden Situationen und metakommunikativ gerahmte Beispiele werden Vermittlungsabsichten demonstriert und Aneignungserwartungen kommuniziert.

Die Illustrationen der Dozentin durch „wiederkehrende Handlungsfolgen" (Schwitalla 1991: 191), die als „Ergebnis einer gedanklichen Verallgemeinerung" (ebd.: 193) zu verstehen sind, lassen sich als implizite Erfahrungsaufrufe in Form eines Erfahrungsverweis (siehe Kapitel 5.1.4) rekonstruieren: Anstatt eine Erfahrung als solche darzustellen, wird eine abstrahierte Situation gewählt und antizipiert, dass die Teilnehmerinnen über eine konkrete Erfahrung verfügen, auf die die Situationsbeschreibung übertragen werden kann. Was den Erfahrungsverweis für die Wissensvermittlung bedeutsam macht, ist die mit „das heißt" markierte Deutung im Horizont des zuvor präsentierten Wissens.

```
01 DW: kinder sind manchmal auch so wie wir erwachsenen auch-
02     dass die sagen
03     das passiert jetz zum fünften mal schon so in dieser
04     woche.(-)
05     nor.
06     fünfmal hab ich ihn gehalten und jetzt (-) isses soweit.
07     jetzt wehr ich mich.
08     jetzt schlag ich zurück.
09     jetzt mach ich irgendwas.
10     °h das heißt wir können ganz oft aus dem direkten (-)
11     ja beschauen des moments gar nicht richtig verstehen,
12     wo es eigentlich herkommt.
```

Transkript 114: DE 2.1 (Konflikte), Impliziter Erfahrungsverweis.

Die wiederkehrende Situation eines scheinbar plötzlichen Konfliktes wird ohne metakommunikative Ankündigung und im Präsens vorgetragen, was auf die Allgemeingültigkeit und veranschaulichende Verwendung verweist. Fokussiert wird zunächst die kindliche Perspektive vor dem Konflikt. Der Akteur („das Kind") wird nicht als eine Person, sondern über die soziale Kategorisierung eingeführt (Z. 01). Die Dozentin selbst tritt nicht als Akteurin auf. Die Situation bleibt vage: Was genau, wann und wo mehrfach passiert ist, wird nicht detailliert (Z. 03). Stattdessen wird mit direkter Rede und parallel aufgebauten Äußerungseinheiten („jetzt…") der als plötzlich erscheinende Konflikt fokussiert. Das Beispielhafte drückt sich durch „irgendwas" aus. Die konflikthafte Handlung könnte also beliebig von den TeilnehmerInnen gefüllt

werden (Beißen, Schubsen, usw.). Abgeschlossen wird die Illustration mit einem Kommentar der Dozentin, welcher das zu Illustrierende explizit ausweist und mit „das heißt“ als zentrale Erkenntnis herausstellt. Die Illustration hebt auf die Situation ab, in der ein Konflikt sichtbar wird und veranschaulicht so auch das, was verborgen bleibt: nämlich, dass diesem etwas vorausgegangen ist, worüber man als Erzieherin noch nichts weiß. Hier wird also *nicht explizit eine Erfahrung dargestellt*, sondern *implizit ein Erfahrungsaufruf* realisiert, indem mit der Illustration auf „eine typische, den Hörern bekannte Situation“ (Schwitalla 1991: 192) Bezug genommen wird. *Es wird also antizipiert, dass die Teilnehmerinnen über eine Erfahrung einer solchen Situation verfügen*, damit daran etwas gezeigt werden kann. Die sprachliche Markierung der Einordnungen und Konsequenzen mit „das heißt“ oder „das bedeutet“ kommunizieren eine Verbindlichkeit und beanspruchen die Geltung der präsentierten Wissensbehauptung, Konflikte und deren Entstehung zunächst verstehen zu müssen, um handeln zu können. Damit wird auch ein Wechsel von der kindlichen Perspektive hin zur professionellen Perspektive der Erzieherin auf den Konflikt vollzogen. Mit dem Erfahrungsaufruf werden insofern Aneignungserwartungen mitkommuniziert, als dass bereits bekannte Situationen und Erfahrungen aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten sind. Das Präsentierte erscheint als möglicherweise unbekanntes Wissen. Die Ausführungen laufen auf folgende handlungsbezogene Schlussfolgerung[59] zu:

```
01 Dw:   h° deshalb ist es so schwierig,
02       konflikte in ne form von raster (-) äh zu setzten;
03       wo man sagt immer WENN (--)
04       das so und so ist DANN (--)
05       kann ich so und so handeln.
06 TNw?: <<pp>‘hm‘hm.>
07 Dw:   das funktioniert prinzipiell nich.(-)
08       das is was,
09       was ich denke was sie alle in der erfahrung auch schon
10       ganz klar haben.
```

Transkript 115: DE 2.1 (Konflikte), Wissensdemonstration und expliziter Erfahrungsaufruf.

Die Dozentin rahmt ihre Äußerung als Konklusion („deshalb“), die ein Nicht-Wissen konstatiert. Negiert wird eine Kausalität von Konfliktsituation und

59 Diese Schlussfolgerung wird im Verlauf des Vortrags mehrfach reformuliert „Es gibt keine Möglichkeit, Pauschallösungen zu finden“ und „dass es ganz eindeutige Situationen relativ selten gibt, wo wir sagen, okay, das is passiert, alles klar. So handeln ist richtig. Und damit ist alles geklärt.“

richtigem Handeln. Die Pausen nach der betont vorgetragenen ‚wenn-dann-Relation' verweisen auf das Weggelassene, sodass Konfliktsituation und Handlungsweise beliebig gefüllt werden könnten. Die Nicht-Füllung dieser Position trägt zur Negation bei. Die Frage nach den Entstehungshintergründen von Konflikten wird also als handlungsrelevant dargestellt, weil es gerade *kein rezeptartiges Wissen* zur Konfliktlösung geben kann. Damit wird allerdings auch mit den in der Vorstellungsrunde geäußerten Erwartungen, Tipps und Einschätzungen richtigen Handelns zu bekommen, gebrochen. Die Ausführungen werden von mindestens einer Teilnehmerin mit Bestätigungssignal „hm_hm" ratifiziert. Die dargestellte Konsequenz wird in Z. 08–10 mit einen *expliziten Erfahrungsaufruf* verknüpft, der zum einen eine solche Erfahrung der Erzieherinnen unterstellt (‚ich kann Konfliktsituationen nicht immer auf gleiche Weise lösen') und zum zweiten diese erfahrbare und als erfahren antizipierte Konsequenz durch Geltungsansprüche („klar haben") als nun verfügbares Wissen markiert.

Sowohl die Wissens- als auch die Erfahrungsunterstellungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von der Dozentin genutzt werden, um Geltungsansprüche zu erheben, was insbesondere durch Formulierungen „ist ...klar" oder „klar haben" kommunikativ dargestellt wird. Die Wissens- und Erfahrungsunterstellungen tragen also dazu bei, den Lerngegenstand bzw. das was als neu gilt, herauszustellen und verbindlich zu machen: weder das Wissen um die Tatsache, dass Konflikte vielfältige Entstehungshintergründe haben, noch die Erfahrung, dass der Umgang mit Konflikten nicht immer in gleichem Maße funktioniert, ist neu. Als neu und entscheidend wird das Verstehen der Handlungssituation und die Perspektivenübernahme herausgestellt, die anhand der Beispiele und Erfahrungsbezüge prozessiert wird. *Erfahrungsaufrufe dienen hier der Wissensproduktion, indem daran gezeigt werden kann, was zwar möglicherweise als Erfahrung, aber (noch) nicht als Wissen zugänglich ist und prozessieren Aneignung als Selbstbeobachtung*. Auf Erfahrungen wird hier einerseits antizipierend und andererseits typisierend Bezug genommen: Mit dem *impliziten Erfahrungsaufruf* der Illustration wird eine solche Vagheit gewählt, die für alle Kontexte ausfüllbar ist und so verschiedenste Konflikterfahrungen zugeordnet werden können. Mit dem *expliziten Erfahrungsaufruf* können ebenso unterschiedliche Umgangsstrategien mit Konfliktsituationen subsumiert werden.

Im weiteren Verlauf finden sich Sequenzen mit explizit als solchen gerahmten Beispielen. Vom der zuvor realisierten Illustration wiederkehrender Situationen hebt sich diese Form durch die metakommunikative Rahmung „zum Beispiel" ab. Einige Beispiele werden auch dadurch herausgestellt, dass sie in der PowerPoint schriftlich fixiert sind, was ihre didaktische und veranschaulichende Funktion hervorhebt.

Erfahrungsbezüge werden im Vortrag im Zuge der gemeinsamen Wissenskonstitution nicht nur als Erfahrungsdarstellungen, sondern auch als

abstraktere Erfahrungsaufrufe in Form von Erfahrungsunterstellungen, Erfahrungsbehauptungen und Erfahrungsverweisen realisiert. Sie dienen einerseits dazu, die Bedeutsamkeit und Geltung des präsentierten Wissens zu illustrieren, aber auch dazu, überhaupt zu bestimmen, was als (Nicht-)Wissen verhandelt wird und in welcher Relation das Wissen zu bereits vorliegenden Erfahrungen steht. Dies ist an Selbstbeobachtung als Aneignungsform gebunden. Erfahrungsthematisierungen legen hier den Teilnahmemodus des „Selbstaufmerkens“ (vgl. Dinkelaker 2016a) nahe.

Erfahrungsbezogene Kommentierungen der Teilnehmerinnen als Aneignungsdarstellungen

Im zweiten Teil des Vortrags nach der Pause sind zwei Veränderungen zu beobachten: Die erste Veränderung betrifft die thematische Ordnung: War der erste Teil geprägt von der Präsentation theoretisch-fachlichen Wissens und dessen Veranschaulichung, geht die Dozentin im zweiten Teil des Vortrags dazu über, problematische Umgangsstrategien zu benennen, die an konkreten alltäglichen Aussagen und Fragen illustriert werden.

```
01 Dw: mir wär wichtig (-)
02     noch diese problematischen alltagsstrategie:n-
03     ((geht zu Folie 30 - „Strategien“ ))
04     das war für mich-
05     als ich mich s erste mal °h mit der lateratur (-)
06     mit der literatur beschaft=äh beschäftigt hab->
07     so ne ganz große (-)
08     aha geschichte-
09     °h welche strategien sind das die kindern nich wirklich
10     weiter helfen,
11     =wo wir erwachsenen- (-)
12     manchmal ohne nachzufang=ähh nachzudenken-
13     in alte strategien fallen
14     die wir vielleicht selber auch so erlebt haben;(--)
```

Transkript 116: DE 2.1 (Konflikte), Impliziter Erfahrungsaufruf und Problematisierung von Alltagsstrategien.

Die Hinführung zum Thema der problematischen Alltagsstrategien wird von der Dozentin mit einem persönlichen Bezug relevant gesetzt und enthält sowohl Aufrufe (fachlichen) Wissens als auch Erfahrungsaufrufe: Das Thema und dessen Bedeutsamkeit, wird als etwas gerahmt, was in der persönlichen Auseinandersetzung der Dozentin mit „Literatur“ – also mit einem fachlichen Wissen – entstanden ist. Diese Auseinandersetzung stellt die Dozentin als eigenen Lernprozess dar („ganz große Aha-Geschichte“), womit gleichzeitig ein Aneignungsaufruf bezüglich der TeilnehmerInnen stattfindet. Die Erkenntnis sei, dass es Strategien gäbe, die den Kindern nicht helfen würden,

die „wir Erwachsenen“ aber anwenden würden, weil wir sie selbst so erlebt haben. Die Erfahrungsunterstellung, die noch unbestimmten problematischen Strategien erlebt und angewendet zu haben, wird vergemeinschaftend („wir“) vorgetragen und mit somit als Nicht-Wissen des Problematischen unterstellt. *Der Erfahrungsaufruf erfüllt hier erneut die Funktion, Selbstbeobachtung zu initiieren: Was die Beteiligten als alltäglich und selbstverständlich erlebt haben, kann als problematisch gedeutet werden*.

Die zweite Veränderung betrifft die Ausgestaltung der kommunikativen Ordnung: Während im ersten Vortragsteil keine unterrichtsöffentlichen Teilnehmeräußerungen abgesehen von Hörersignalen zustande kamen, bringen die Teilnehmerinnen im zweiten Vortragsteil wiederholt Redebeiträge in Form von *Fragen, Einwänden und Ergänzungen* ein, die in längere Redewechsel, ja sogar zu Diskussionen um Anwendungsfragen führen (vgl. ausführlich Wyßuwa 2014). Es etabliert sich das *Muster des kommentierten Vortrags* (siehe Kapitel 6.1.2.3).

Die Fragen adressieren die Dozentin als Wissende und richten sich auf den richtigen Umgang (Transkript 117) oder auf ein für den Handlungsbereich relevantes Wissen (Transkript 118).

```
01 TNw12: was halten sie von räumlicher trennung?
02        also-
03        nor das is ja immer sone frage-
04 Dw:    das kommt drauf an.(-)
05        nor.
06        in manchen situationen is das die einzige lösung.
07        °h das kann auch ne strategie sein-
08        wenn zwei kinder sich immer wieder zum prügeln
treffen-
09        °h und über alle grenzen rausgehen-
10        °h dass sie (-) ne-
11         man nennt das dann ne schlechte impulskontrolle
haben-
12        dass sie also nicht selber steuern können (-)
13        was sie da gerade tun-(-)
14        dann gehts drum oh mal zu sagen räumliche trennung.
15        völlich klar.
16 TNw12: aber jetz-
17 Dw:    aber beide.
18 TNw12: um den konflikt zu klären-
19        sag ich [mal-]
20 Dw:            [hm. ]
```

Transkript 117: DE 2.1 (Konflikte), Rückfrage an die Dozentin im Vortrag.

Die Frage der Teilnehmerin betrifft die Einschätzung einer konkreten Handlungsweise mit Kindern in einem Konflikt (Z. 01). Sie rahmt die Frage als etwas, wozu es unterschiedliche Positionen gibt, ohne diese auszuführen (Z. 02–03). Die Frage wird direkt an die Dozentin gestellt und nicht

erfahrungsbasiert veranschaulicht. Damit wird die Frage als generelle und wissensbasiert zu entscheidende Frage dargestellt. Die Dozentin reagiert darauf mit keiner eindeutigen, sondern abwägenden Antwort und bringt so einen Erfahrungsbezug ein. Diese Frage sei nur situationsbezogen zu beantworten (Z. 04–06). Im Folgenden illustriert die Dozentin dann eine konkrete Situation, in der eine räumliche Trennung angemessen erscheint. Die Situationsbeschreibung eines körperlich ausgetragenen Konflikts (Z. 07–10) wird dabei aber mit einem Konstruktionsabbruch verlassen. Sie wechselt damit zu einer wissensbasierten Antwort: mit Fachbegriffen (schlechte Impulskontrolle) unterlegt, wird eine Bewertungsgrundlage eingeführt (Z. 11–13) und damit eine konkrete Umgangsweise als Antwort legitimiert (Z. 14–15). In der Beantwortung der Frage werden Erfahrung und Wissen so relationiert, dass die generalisierte Situation ein Handlungsproblem aufwirft, dass vor dem Hintergrund eines Wissens gelöst werden muss. Die Reaktion der Teilnehmerin überschneidet sich mit einer Ergänzung der Dozentin, führt aber nicht zur Elaboration weiterer Situationen, sondern wird mit der Verstehensdokumentation geschlossen.

Es werden auch wissensbezogene Fragen an die Dozentin formuliert, die als solche direkt beantwortet werden, wie folgende Rückfrage zum Wert der Freundschaft:

```
01 TNw7: wann=wann kann ein kind mir ähh erklären-
02       was es unter freundschaft versteht?
03       [garni?    ]
04 Dw:   [frühestens] in: der schule eigentlich.
05 TNw7: aha.
```

Transkript 118: DE 2.1 (Konflikte), Rückfrage an die Dozentin im Vortrag.

Mit solchen Fragen werden teilnehmerinitiierte I-R-F-Sequenzen hervorgebracht, in denen die Teilnehmerinnen Unbekanntes erfragen, die Dozentin antwortet und die Teilnehmerinnen ein Feedback formulieren. Das „Aha“ im zweiten Ausschnitt ist eine deutliche Markierung des Neuigkeitswerts der Antwort für die Teilnehmerin, die damit die Dozentin als Lehrende und sich selbst als Lernende positioniert.

Fragen kommen auch im Zuge von *Einwänden* und unter Nutzung von Erfahrungsaufrufen und Erfahrungsdarstellungen auf:

```
01 TNw9: okay danke-
02       warn ausflug in die (-) andere richtung.
03 Dw:   <<lachend> nor.>
04       (3.0)
05 TNw3: für kinder sag ich mal
06       die sprechen können
07       is das ja alles sehr schön gestrickt-
08       aber was is denn gerade ähm im alter jetze (-)
09       sach ich mal null bis zwei-
10       ich hab das jetze im (-) praktikum erlebt.(-)
```

Transkript 119: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung im Vortrag als Einwand.

Der Einwand der Teilnehmerin wird im Anschluss an eine Diskussionssequenz positioniert. Bevor die Dozentin zum Vortrag zurückkehrt, übernimmt TNw3 in Selbstwahl das Rederecht und rahmt ihren Kommentar zunächst als Honorierung des Präsentierten (Z. 05–07). Mit „Aber“ markiert sie in Z. 08 die mangelnde Passfähigkeit der vorgetragenen Umgangsstrategien für die Altersgruppe der von ihr im Praktikum betreuten Kinder. Auf den impliziten Erfahrungsaufruf schließt die Teilnehmerin eine Erfahrungsdarstellung an. Nachdem sie die die Umstände der Krippengruppe, in der sie tätig war, eingeführt hat, problematisiert sie die Situation und Handlungsunfähigkeit folgendermaßen:

```
01 TNw3: und ähm (-) da warn mehrere mä:dchen,(--)
02       die hamm im vorbeigehen sich n paar arme geschnappt und
03       zugebissen.
04 Dw:   hm=hm.
05 TNw3: mit den kann ich das sprachlich nich klären.
06       [so.  ]
07 Dw:   [DOCH.]
```

Transkript 120: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und erfahrungsbasierte Problematisierung.

Es folgen mehrere Konstruktionsabbrüche der Teilnehmerin und einige Redeüberscheidungen mit der Dozentin, bevor die Teilnehmerin ihre Problematik in einen konkrete Anwendungsfrage überführt:

```
01 TNw3: ähm die könn sich ja ganz schlecht mit mir jetze
02       [sprachlich-]
03 Dw:   [hm.        ]
04 TNw3: auseinandersetzen.
05       ähm [wie setz-]
06 Dw:       [gibts ne ]
07       gute strategie.
08 TNw3: wo setz ich dort an?
09       [also-]
10 Dw:   [bei  ] nein.
```

Transkript 121: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und Überführung in Anwendungsfrage.

Im Einwand und der Anwendungsfrage dokumentiert sich, dass die zuvor vortragende Umgangsstrategie der Dozentin von der Teilnehmerin nicht als adäquate Lösung für ihr Handlungsproblem gesehen wird. Bevor die Dozentin die nur knapp formulierte Handlungsstrategie „Nein-Sagen" elaborieren kann, übernimmt die Teilnehmerin wieder das Rederecht und problematisiert auch diesen Umgang.

```
01 TNw3: bei nein-
02       ja mehr (-) hamm die erzieher jetz dort auch nich-
03       kam von hinten <<f> nein lass das.>
04 Dw:   NEIN-
05       nein=nein=nein.
06       den KINDERN beizubringen NEIN zu sagen.(-)
07       sich zu wehren.
```

Transkript 122: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und Problematisierung der Antwort der Dozentin.

Erst in der Erwiderung der Dozentin zeigt sich, dass Teilnehmerin und Dozentin unterschiedliche Verständnisse an die Situation und deren Bearbeitung herantragen. Während die Teilnehmerin „Nein sagen" als diejenige Konfliktlösung versteht, die die ErzieherInnen anwenden sollen, führt die Dozentin nun aus, dass es darum ginge, den Kindern sprachliche Konfliktumgangsstrategien zu vermitteln.

Erfahrungsdarstellungen und daraus formulierte Anwendungsfragen ermöglichen es, unterschiedliche Perspektiven auf Situationen zu verhandeln und durch Erfahrungsdarstellungen Verständnis für die Bedeutsamkeit des Wissens zu schaffen. Die Diskussion zwischen Teilnehmerin und Dozentin setzt sich fort und wird auch fortan getragen, von Erfahrungsdarstellungen der Teilnehmerin und Abstraktionsverfahren der Dozentin bis die Teilnehmerin diese mit „okay. gut." abschließt, wie es für solche teilnehmerinitiierte Diskussionen üblich ist (vgl. Wyßuwa 2014).

Neben Einwänden und direkt gestellten Fragen formulieren Teilnehmende auch *Ergänzungen* in Form von Erfahrungsbeispielen, aus denen heraus ebenfalls Handlungsprobleme und Anwendungsfragen entstehen und so als *Problematisierung von Aneignung* interpretiert werden können. Hier wird ebenfalls eine Diskrepanz zwischen dem präsentierten Wissen und den gemachten Erfahrungen problematisiert, ohne dies als Widerspruch zu rahmen oder Aspekte des Wissens als solches zurückzuweisen. Vielmehr ist das Bemühen erkennbar, das präsentierte Wissen auf den eigenen Erfahrungsbereich anzuwenden.

```
01 Dw:     °h das heißt hier is ganz wichtig dass (-)
02         diese konflikte in dem zusammenhang ähh stehen zu
03         lassen-
04         mit den kindern daran zu arbeiten;
05         °h weil das is die: de-
06         =das große maß der justierung der idee von
07         freundschaft.(---)
08         das geht nur durch konflikte.(-)
09         ((Handzeichen TNw11)
10 TNw11: na das verrückte is ja dass (-) ähh (--)
11         also das is ja son hoher wert,
12         wird viel (-) in konflikte reingebracht,
13 Dw:     hm=hm.
14 TNw11: und is nö:tig um herauszukriegen-(-)
15         [ähhh-]
16 Dw:     [ja.  ]
17 TNw11: wie funktioniert meine welt.
18         aber weil es so wichtich is-
19         is es auch so unheimlich schmerzhaft.
20 Dw:     <<mitfühlend> ja.>
21         ja klar.
```

Transkript 123: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung im Vortrag als Anwendung des Wissens.

TNw11 beginnt mit einer Äußerung, die etwas Hervorzuhebendes ankündigt: „das verrückte is ja“. Allerdings wird die Konstruktion abgebrochen und zunächst das Gesagte der Dozentin reformuliert: Die Z. 10–17 lassen sich als Verstehensdokumentation der Bedeutung der Konflikte beschreiben, die von der Dozentin mit bestätigenden Hörersignalen begleitet wird. Erst in Z. 18 markiert die Teilnehmerin mit „aber“ eine Erweiterung der bisher vorgetragenen Perspektive und hebt so neben dem Potenzial von Konflikten die emotionalen Kosten hervor. Diese Hervorhebung wird von der Dozentin mitfühlend intoniert bestätigt, aber nicht inhaltlich weitergeführt. Es bleibt bei abfallend intonierten Bestätigungssignalen.

Die Teilnehmerin führt in Transkript 124 ihren Redebeitrag fort und deutet mit „also“ eine weiterführende Explikation an, die zunächst abgebrochen wird. Unter bestätigenden Hörersignalen der Dozentin realisiert sie noch zwei

weitere Konstruktionsabbrüche, bevor sie zu einer Situationsdefinition übergeht, die durch die abgebrochene Rahmung „bei mir in der Gruppe“ (Z. 04) als eine typische Erfahrung ihrer pädagogischen Praxis erscheint: Bestimmte Kinder schließen anderen mit Aufkündigung der Freundschaft aus.

```
01 TNw11: also-
02 Dw:    ja.
03 TNw11: und=und es is ja oft so-
04        also bei mir in der gruppe isses so dass-(-)
05        es gibt bestimmte kinder die dem sehr rummschmeißen-
06        mit [diesem-]
07 Dw:        [hm.    ]
08 TNw11: JETZ bist du nichmehr [mein freund;]
09 Dw:                          [ja.        ]
10 TNw11: das is ja oft, (-)
11        du machst nich das was ich [WILL-](--)
12 Dw:                               [ja.  ]
13 TNw11: und deswegen bist du nich mein [freund.](-)
14 Dw:                                   [ja.    ]
15 TNw11: das kann ich verstehen
16        weil freunde machen ja mit was ich mit WILL-
17        is ja n ne (-) schöne definition;
18        °h ABER wenn-(-)
19        es hören immer die gleichen-
20        es sind oft die [die       ]
21 Dw:                    [<<p> hm. >]
22 TNw11: dann nichmehr der freund sind-
23        die leiden [furchbar- ](--)
24 Dw:               [<<p> hm. >]
25 TNw11: das find ich für mich ganz schwierig-
```

Transkript 124: DE 2.1 (Konflikte), Fortführung der Kommentierung unter Verwendung einer Erfahrungsdarstellung.

In Z. 10–17 vollzieht die Teilnehmerin einen Wechsel der Perspektiven, indem sie das kindlichen Freundschaftsverständnisses expliziert und dazu Stellung nimmt. In Z. 18 stellt sie einen bisher vernachlässigten Aspekt – die Emotionalität in Konflikten – heraus: Die Gruppe differenziert sich in diejenigen Kinder, die sich abgrenzen und diejenigen, die darunter leiden. Die Dozentin reagiert nun mit deutlich leiseren Hörersignalen „hm“. Die erfahrungsbasierte Situationsdefinition mündet in die Relevanzmarkierung der dargestellten Situation als Handlungsproblem der Teilnehmerin („das find ich für mich ganz schwierig“). Die im Folgenden noch ausgeschmückte Handlungsproblematik enthält implizit eine Anwendungsfrage nach dem professionellen Umgang mit der sich wiederholenden Situation, die nach einer ersten Kommentierung der Dozentin in eine explizite Frage überführt wird: „Wie geht man in diesem Konflikt rein?“. Im Anschluss ringen die Teilnehmerin und die Dozentin um die Auflösung des Handlungsproblems

(vgl. Wyßuwa 2014). Dabei ist es die Teilnehmerin, die der erfahrungsbasierten Situationsdefinition immer wieder neue Aspekte, die es zu berücksichtigen gilt, hinzufügen kann und somit die Handlungsentwürfe der Dozentin angreift. Erst als die Dozentin eine Perspektivenproblematisierung vornimmt, die das Motiv des Mitleids zurückweist, ratifiziert die Teilnehmerin die Umgangsstrategie und die Dozentin kehrt in den Vortrag zurück.

Neben den Kommentierungen, die in Form von Einwänden und Ergänzungen, Aneignung problematisieren, finden sich auch eine Reihe von Äußerungen von Teilnehmenden, die anhand von Erfahrungsdarstellungen gelungene Aneignung demonstrieren. Diese werden entweder als Beispiel gerahmt und illustrativ-konkretisierend dargestellt (Transkript 125) oder wiederkehrende Situationen definitorisch beschrieben (Transkript 126).

```
01 TNw19: bei kindergartenkindern zum beispiel
02        hat ich n=en kind in der gruppe-
```

Transkript 125: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung als Beispiel.

```
01 TNw11: ich hatte bei meinen kindern oft-
```

Transkript 126: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung als impliziter Erfahrungsaufruf.

Solche Kommentierungen werden nicht nur als Ressource der Beteiligung verwendet. Gelingt es den Teilnehmenden anhand der Erfahrungsdarstellungen, das zuvor vermittelte Wissen auf ihren Erfahrungsbereich anzuwenden, positionieren sie sich als nun Wissende und werden auch von anderen so adressiert (Transkript 127, Transkript 128).

```
01 TNw18: wir haben manchmal angewandt dass-
02        ich finds total herrlich.
03 Dw:    hm=hm.
04 TNw18: ((lacht kurz))
05        passend zu diesem film-
06        dem sogenannten brülleimer.
07 Dw:    hm=hm JA.
08 TNw18: also (-) ne-
09        wo wirklich einfach mal wenn man MERKT-
10        also die werden immer [lauter]
11 Dw:                          [hm.   ]
12 TNw18: und (-) äh ja.
13        das steigert sich noch weiter hoch,
14        das se dann hier wirklich einfach ein eimer nehmen-
15        der sogenannte brülleimer.
16        und da kann JEDER MAL reinbrülln.
17 Dw:    hm.
18 TNw18: das mach ich och manchmal.
19 Dw:    klar.
```

Transkript 127: DE 2.1 (Konflikte), Erfahrungsdarstellung als Aneignungsdarstellung.

Unter bestätigenden Hörersignalen erläutert eine Teilnehmerin eine konkrete Umgangsstrategie aus ihrer eigenen Erfahrung. Ähnlich wie die veranschaulichenden Beispiele der Dozentin ist ihre Erfahrungsdarstellung definitorisch-generalisierend angelegt. Es benötigt für die Veranschaulichung von gelungener Anwendung nicht die einzelne Situation, sondern vielmehr den Beleg für das mehrfach erprobte Gelingen. Indem die Teilnehmerin ein passendes Beispiel anführt, demonstriert sie, dass sie verstanden hat, worum es der Dozentin in der Präsentation von Wissen ging. In diesem Sinne kann der Redebeitrag als Aneignungsdarstellungen interpretiert werden. Dass die Teilnehmende jetzt als erfahrene Wissende gelten kann, dokumentiert sich einerseits in dem positiv akzeptierenden Hörersignalen der Dozentin, sowie in der Rückfrage einer weiteren Teilnehmerin, die sich nun an Teilnehmerin wendet, die die Erfahrung einbrachte.

```
01 TNw11: ähm ich würd ja gern mal rückfragen->
02        wie lange hat das gedauert bis äh (-)
03        die testphase mit diesem eimer überwunden war?
```

Transkript 128: DE 2.1 (Konflikte), Rückfrage an die Teilnehmerin.

So ist der zweite Teil des Vortrags durchzogen von legitimierten Unterbrechungen des Vortrags. Sind Beiträge der Teilnehmerinnen kurze Rückfragen und Belegbeispiele für das vermittelte Wissen, kann schnell in die kommunikative Ordnung des Vortrags zurückgekehrt werden. Sind sie hingegen ergänzende und widersprechende Kommentierungen, die anhand von Erfahrungsdarstellungen Anwendungsfragen konstituieren, entstehen

auch längere Diskussionen, die mehrere Transkriptseiten umfassen. Nahezu alle Teilnehmenden nutzen Erfahrungsthematisierungen. Diese lassen sich als Darstellung (nicht) gelingender Aneignung interpretieren, die Kommunikation von Lernen als durch Dozentin und Teilnehmende prozessierte Ko-Konstruktion sichtbar werden lassen. Mit diesen Kommentierungen wird der Teilnahmemodus vom ‚Selbstaufmerken' im ersten Teil des Vortrags hin zum ‚Zeigen' modifiziert (vgl. Dinkelaker 2016a).

7.1.4.3 Verabschiedung und gute Wünsche als Aneignungsaufruf

Die Beendigung des Vortrags kündigt sich schrittweise an, indem die Dozentin Themen benennt, die in der begrenzten Zeit der Bildungsveranstaltung nicht bearbeitet werden konnten. Mit folgendem Worten leitet sie dann die Verabschiedung der Teilnehmerinnen ein:

```
01 Dw: <<f> soviel heute (-) zum thema konflikte-(--)
02     wenn ich (-) mein ziel erreicht habe-
03     dann gehn sie in den nächsten konflikt rein und sagen-
04     <<langsam> es is nich schlimm.>(--)
05     das wär der erste schritt.(-)
06     es is ein lernfeld für kinder-(-)
07     es is notwendig (-) gut damit umzugehen-
08     das wünsch ich ihnen allen (--)
09     auf dem großen weg-(--)
10     ja-
11     sich in der pädagogik immer wieder weiterzuentwickeln-(-)
12     ich wünsch ihnen allen (-) ein GUTES nachhausekommen.(-)
13     vielleicht sehn wir uns irgendwann mal wieder.
14     viel spaß bei der arbeit mit konflikten.>>
15     ((Teilnehmerinnen klopfen auf die Tische))
```

Transkript 129: DE 2.1 (Konflikte), Aneignungsaufruf und Verabschiedung.

Kennzeichnend für die Beendigungsphase der Bildungsveranstaltung ist, dass diese von der Dozentin vollzogen wird, ohne eine Form der Überprüfung von Aneignung zu vollziehen, wie es in einigen Veranstaltungen im Rahmen von Abschlussrunden oder Fragen an die Teilnehmenden vollzogen wird. Vielmehr wird die Überprüfung von Aneignung als Selbstbeobachtung initiiert und in die Verantwortung der Anwesenden gegeben: Indem die Dozentin ihr mit der Bildungsveranstaltung verfolgtes „Ziel" so formuliert, dass den Teilnehmenden neue Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten in ihrem Erfahrungsbereich zugeschrieben werden, findet erneut eine Aneignungserwartung statt. Neben dem Erfahrungsaufruf wird auch das erworbene Wissen der Veranstaltung als Reformulierung der zentralen Botschaft vorgetragen. Mit guten Wünschen wird die Unterrichtsöffentlichkeit aufgehoben und die Bildungsveranstaltung beendet.

Zusammenfassung: Damit ist die Verlaufsstruktur gekennzeichnet durch zwei als solche gerahmte Interaktionsformate: Zunächst werden in einer I-R-F-strukturierten Kennenlernphase Erfahrungsdarstellungen initiiert, die Handlungsprobleme und Nicht-Wissen aufzeigen. Daran schließt sich die Wissensvermittlung anhand einer PowerPoint und in Form eines Vortrags an. Dieser wird hinsichtlich der kommunikativen Ordnung als nicht ausschließlich monologisch vollzogen, sondern von den Teilnehmenden in Form von Fragen, Einwänden und Ergänzungen kommentiert und mit Erfahrungen angereichert. Die Kommentierungen lassen sich als Konsequenz einer veranschaulichenden Relationierung von Erfahrung und Wissen verstehen: Weil die epistemische Bedeutsamkeit von Erfahrungen als Veranschaulichungen ausgewiesen wird bzw. das Wissen auf Erfahrungsbereiche übertragen werden soll, ist es problematisch, wenn diese Relationierung nicht so einfach gelingt. Dies zeigt sich in Rückfragen, Einwänden und Ergänzungen als Aneignungs-problematisierungen bzw. dem Versuch mit geeigneten Erfahrungsbeispielen gelungene Aneignung zu demonstrieren.

7.2 Fallporträt ‚SpringerIn': Erfahrungsthematisierungen als Wissensressource

Der vorgestellte Fall ist ein als Abendtagesseminar für 16.30 bis 19.45 Uhr angekündigte Bildungsveranstaltung für ErzieherInnen, welches in derselben Bildungseinrichtung „Akademie für zugeneigte Pädagogik" stattfindet. Thema der Veranstaltung lautet „Springerin in der Kita". Anwesend sind erneut die Dozentin Ariane Roth sowie vierzehn TeilnehmerInnen. Die Veranstaltung beginnt zehn Minuten später und wird ca. fünfzehn Minuten eher beendet.
Die Veranstaltung findet im kleinen Seminarraum der Einrichtung statt, der mit einem Tischkreis eingerichtet ist. Auf dem Tisch der Dozentin liegen bereits ihre Unterlagen, eine PowerPoint hingegen gibt es nicht. Folgende Befunde sind konstitutiv für diesen Fall:

(1) Die Ablauforganisation ist ähnlich wie in der anderen beobachteten Halbtagesveranstaltung: Nach der Begrüßung findet eine Vorstellungsrunde statt. Daran schließt sich ein Vortrag an, der durch eine Pause unterbrochen ist, sich allerdings als ‚Votrag mit verteilten Rollen' vollzieht.

(2) Die Dozentin problematisiert zu Beginn der Veranstaltung fehlendes (wissenschaftliches) Wissen und hebt die Erfahrungen hervor.

(3) Die Teilnehmenden werden als „die Besten" und in der beruflichen Rolle als SpringerInnen professionsspezifisch adressiert.

(4) Erfahrungen werden ebenfalls typisierend verhandelt und beziehen sich berufliche Erfahrungen in der konkreten Tätigkeit als SpringerIn. Allerdings werde sie neben kollektivierenden Verwendungsformen auch zunehmend individualisierend ausgedeutet.

(5) Erfahrungsdarstellungen markieren kaum ungelöste Handlungsprobleme, sondern werden als Wissensdemonstrationen genutzt.

Die Besonderheit dieses Falls manifestiert sich in der spezifischen Art und Weise der Prozessierung der Relationierung von Erfahrung und Wissen, die eine Variante der Bearbeitung der pädagogischen Adressierung darstellt: Erfahrungsthematisierungen fungieren hier als Wissensressource. Erfahrungsdarstellungen dienen dazu, sich als Wissende darzustellen. Damit wird das Problem virulent, den als Wissende positionierten TeilnehmerInnen dennoch den Status der Lernenden zuweisen zu können. Wie tragen also Erfahrungsdarstellungen zur Konstitution als Wissende und Lernende bei?

7.2.1 Erfahrungszentrierung in der Ankündigung: Die Fortbildung für SpringerInnen

Die Ankündigung ist formal ähnlich aufgebaut, wie die anderen Ankündigungen der Einrichtung, die Fortbildungen zum frühpädagogischen Handlungsfeld anbietet. Unter dem ‚Titel' strukturiert sie sich in Angaben zum ‚Inhalt' und zur ‚Referentin', was zunächst eine wissensbezogene Ankündigung erwarten lässt. In Differenz dazu tritt allerdings die inhaltliche Ausgestaltung der Inhaltsbeschreibung, die handlungsfeldbezogene Fragen zum Ausgangspunkt der Veranstaltung macht (Abbildung 13).

Abbildung 13: Ankündigung der Veranstaltung, eigene Abschrift.

Welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten der pädagogischen Arbeit mit den Kindern ergeben sich durch diese Funktion? Wie kann ich meine pädagogischen Inhalte in die Arbeit einbringen und mich effektiv mit den GruppenerzieherInnen in den Schwerpunkten abstimmen? Erfahrungsaustausch und neue Impulse sind Bestandteile des Seminars.

Der letzte Satz der Beschreibung entwirft die Arbeitsweise der Veranstaltung und setzt Erfahrungsaustausch explizit an die erste Stelle: „Erfahrungsaustausch und neue Impulse sind Bestandteile des Seminars". Mit ‚neue Impulse' wird etwas angekündigt, was auf den Anspruch einer – wenn auch mit weniger Geltungsansprüchen versehenen – Wissensvermittlung schließen lässt, allerdings offen lässt, um was es genau gehen wird.

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass der Inhaltstext im Kontrast zu anderen Ankündigungen keine Aussagen zum Thema formuliert oder die Relevanz des Themas begründet – also selbst noch nicht etwas entwirft, was als ein „Wissen“ markiert ist. Stattdessen werden zwei Fragen aufgeworfen: Die erste Frage fokussiert in unpersönlicher Formulierung die *Funktion des Springers*, die zweite Frage ist aus der Perspektive der Adressaten formuliert und markiert somit mögliche Handlungsprobleme (das Einbringen & das Abstimmen), die damit den Adressaten zugeschrieben werden. So werden sie in ihrer beruflichen *Position als SpringerIn* und in Differenz zu „GruppenerzieherInnen“ im Handlungsfeld der Kindertagesstätte positioniert und adressiert. Die Fragen der Ankündigung wirken an der Hervorhebung des Erfahrungsaustausches, aber auch der Relationierung von Erfahrung und Wissen mit. Sie entwerfen zum einen den Anspruch eines Erfahrungsaustausches, indem sie nahelegen, dass die Teilnehmenden möglicherweise über Antworten zu den Fragen verfügen, die in der Veranstaltung zur Sprache gebracht werden können. Andererseits werden konkrete Handlungsprobleme und -ansprüche entworfen, für die es möglicherweise noch keine Erfahrungen gibt, aber Antworten durch die Dozentin geben wird.

7.2.2 Die brüchige Wissensbasis: Erfahrungen als Kompensation fehlenden wissenschaftlichen Wissens

Das Thema ‚SpringerIn in der Kita‘ wird von der Dozentin zu Beginn der Veranstaltung über die Herausstellung eines *Spannungsverhältnisses von Inexistenz wissenschaftlichen Wissens und Allgegenwart der Springerfunktion in alltäglicher Praxis* eingeführt:

```
01 Dw: <<f> °h JA.
02     sie sind zu nem thema hier dass>
03     ein sehr spannendes is,
04     und gleichzeitig aber eins is
05     °h wo wenn man auf die suche geht
06     wer hat dazu mal was wissenschaftlich wichtiges
07     wertvolles geschrieben,
08     eigentlich nix findet.(-)
09     diese position springer oder springerin
10     °h is (-) ja ein-
11     die es (-) fast überall gibt (-)
12     und jeder (-) und jeder mensch
13     und jede einrichtung macht so:
14     wies halt grad (-) geht-
15     und funktioniert.
```

Transkript 130: DE 2.2 (Springerin), Thematisierung.

Nach der Begrüßung kündigt das laut gesprochene Gliederungssignal der Dozentin an, dass die Präphase abgeschlossen ist. Die Dozentin erzeugt in der hier aufgeführten Thematisierung eine Spannung zwischen einem wissenschaftlichen Wissen über die Position der SpringerIn und der praktischen Ausgestaltung. Die Kontrastierung wertet das wissenschaftliche – und hier als üblicherweise schriftlich fixiertes – Wissen als „wichtig" und „wertvoll" auf, während die Praxis als vielgestaltig, ja fast als diffus dargestellt wird („jeder macht das so, wies halt grad so geht"). Auf der *Ebene der Themenkonstitution* wird das fehlende wissenschaftliche Wissen markiert und problematisiert, damit aber gleichzeitig eine Wissenserwartung unterstellt und ein Wissensanspruch für die Bildungsveranstaltung etabliert[60]: Die Verwendung des Partikels „eigentlich" verweist darauf, dass es dennoch etwas geben wird, was in der Bildungsveranstaltung als Wissen aufgeführt werden kann. Diese Spannung zwischen Problematisierung und Anspruch von Wissen markiert auf der *Ebene der Themen- und Handlungskonstitution* ein Interaktionsproblem: Wenn es kein verbindlich geltendes Wissen gibt, auf das sich berufen und das vermittelt werden kann, worüber wird dann in der Bildungsveranstaltung gesprochen? Was wird dort getan? Wie wird mit dem Problem der Inexistenz von wissenschaftlichem oder curricularem Wissen umgegangen?

Die Dozentin löst das Interaktionsproblem zunächst auf der Ebene der Rollenkonstitution und unter *Berufung auf ihre eigenen Erfahrungen*: Sie präsentiert sich als Hospitantin in Kitas, die Erfahrungen darüber hat, wie der Springeralltag aussieht („als ich 2012 in ner Einrichtung war zum Hospitieren...). Dem folgt eine Selbstpräsentation als erfahrene Dozentin („hab mehrere Seminare dazu gemacht") und als eine Person, die sich mit dem Thema auseinandergesetzt hat („das hat mich angespornt, in diesem Thema weiter rein zu gehen"). Sie beruft sich damit auf verschiedene Erfahrungsbereiche (die Hospitation in der Kita, die Weiterbildungsvorbereitung, eigene Auseinandersetzung). Damit wird gleichzeitig ein Bogen gespannt von der Erfahrung hin zu einer selbst vollzogenen Systematisierung. Vor diesem Hintergrund kann die Dozentin als Wissende erscheinen und trotz fehlender wissenschaftlicher Quellen dennoch etwas anbieten, was die Vielgestaltigkeit der Praxis ordnet und basierend auf den Erfahrungen als Wissen in Erscheinung tritt. Dies materialisiert sich als „Papier", das bereits vor Beginn der Veranstaltung auf den Tischen ausgelegt wurde.

60 Dies verweist darauf, dass der Besuch einer Fortbildungsveranstaltung mit der Erwartung verknüpft ist, dass Wissen erworben werden kann und dass sich die Dozentin an diesen Erwartungen orientiert trotz eines fehlenden wissenschaftlichen Wissens, auf das sie sich berufen könnte.

```
01 Dw: =hab auch
02     °h in dem was sie als papier aufm tisch ham so n bis
03     °h stichworte-
04     wichtige: momente:-
05     ideen und alles mögliche zusammengeschrieben;
```

Transkript 131: DE 2.2 (Springerin), Das Papier als Wissensaufruf.

Mit der Einführung des „Papiers" präsentiert sich die Dozentin als Autorin und füllt damit die zuvor aufgeworfene Leerstelle schriftlich fixierten Wissens. Das Papier enthält verschiedene Elemente, die es als zu vermittelndes Wissen markieren und dennoch auf Erfahrungsbezüge verweisen: „Stichworte" verweisen auf Informationen, „wichtige Momente" auf Beobachtungen und „Ideen" auf Handlungsbezüge.

Dass die Kompensation fehlenden wissenschaftlichen Wissens über einen spezifischen Erfahrungsbezug vollzogen wird, deutet sich also bereits in der Selbstpräsentation der Dozentin an. Dies wird anhand einer Erfahrungsdarstellung weitergeführt: Das, was in dieser Veranstaltung als Wissen in Erscheinung tritt, beruht auf einer Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die die Dozentin durch ihre Beobachtungen und Gespräche im Rahmen der Hospitationstätigkeit in Kindertageseinrichtungen gemacht hat. Hierfür nutzt die Dozentin eine sehr ausführliche *illustrative-konkretisierende Erfahrungsdarstellung* in der Überleitung der Vorstellungsrunde, die in Wechsel von Konkretion und Abstraktion Handlungsprobleme markiert: Die Dozentin erzählt von einer selbsterlebten Situation, die sich während einer Hospitation ereignete. Sie beobachtete ein Gespräch zwischen einem vierjährigen Jungen und einer Springerin:

```
01 Dw: hab ich vom max-(-)
02     ...
03     den satz gehört-
04     der hat zu der springerin der einrichtung gesagt-
05     auf dich höre ich nicht,
06     du bist ja gar keine richtige erzieherin.
07     (1.5)
08     weil die richtigen erzieherinnen sind die:-
09     die die gruppenerzieher sind.
```

Transkript 132: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung.

Die Dozentin nutzt eine selbsterlebte Situation, in der sie zunächst als Beobachterin auftritt, um ein Handlungsproblem der Springertätigkeit zu markieren. Das beobachtete Geschehen spielt sich zwischen einem Kind und einer Erzieherin ab, die als Springerin in der Gruppe ist. Die Erzählung konkretisiert sich in der Wiedergabe wörtlicher Rede (Z. 05/06) und der anschließenden Abstraktion (Z. 08/09) der Aussage des Kindes: Springer

unterscheiden sich von den Gruppenerzieherinnen, sie sind gar keine „richtigen“ Erzieherinnen und werden daher in ihrer Autorität befragt.
Die Erfahrungsdarstellung erfüllt mehrere Funktionen:

(1) Der *explizite Erfahrungsbezug* der Dozentin verortet sie und die TeilnehmerInnern in einem gemeinsamen Erfahrungsbereich – der Kita – der hier über die sozialen Kategorisierungen Kinder, GruppenerzieherInnen und SpringerIn aufgerufen wird.

(2) Die Vorstellungsrunde wird als Phase des Erfahrungsaustausches vorbereitet: Indem die Dozentin von eigenen Erfahrungen in der Kita erzählt, kommuniziert sie mit, dass die TeilnehmerInnen nun auf ihre Erfahrungen zurückgreifen können. Indem hier Erfahrungen als Ausgangspunkt gewählt werden, werden diese als Ressource der Wissenskonstitution aufgewertet.

(3) Anhand der Erfahrungsdarstellung werden bereits zentrale Problembereiche bestimmt, die es in der Bildungsveranstaltung zu bearbeiten gilt. Im Wechselspiel von Konkretion und Abstraktion wird ein Anerkennungsproblem illustriert, anhand dem die Rollendifferenz SpringerIn vs. GruppenerzieherIn herausgestellt wird.

(4) Damit wird die Selbstpräsentation der Dozentin als Wissende fortgeführt. Sie verortet sich zwar im selben Erfahrungsbereich wie die TeilnehmerInnen, positioniert sich aber in einer anderen Rolle: Sie ist weder GruppenerzieherIn noch SpringerIn. Als Hospitantin positioniert sie sich als teilnehmende Beobachterin, die ausgehend von der konkreten erlebten Situation Fragen entwirft.

Die Dozentin nutzt die illustrative-konkretisierende Erfahrungsdarstellung als Ausgangspunkt einer systematischen Beschäftigung mit der Rolle der Springerin:

```
01 Dw: °h dann hab ich angefangen rumzufragen,
02      wie es denn so mit ELTERN und der idee- (-)
03      wie wichtig sind springer und- (-)
04      wie pägagogisch wertvoll sind springer is;(-)
```

Transkript 133: DE 2.2 (Springerin), Systematisierung der Erfahrung.

Indem sich die Dozentin als diejenige darstellt, die ausgehend von ihrer konkreten Erfahrung Fragen formuliert und Antworten sucht, spannt sie einen Bogen von der erfahrungsbezogenen Thematisierung hin zur Erarbeitung eines systematisierenden Wissens. Der Erfahrung im Handlungsbereich wird hier dennoch ein besonderer Wert beigemessen, der das fehlende wissenschaftliche bzw. curriculare Wissen zu kompensieren vermag. *Die Besonderheit dieser Bildungsveranstaltung ist, dass die Dozentin zwar Ansprüche auf Wissen*

erhebt – und interaktionslogisch erheben muss, wenn sie als Lehrende gegenüber TeilnehmerInnen in Erscheinung tritt –, diesen Geltungsanspruch aber nicht auf wissenschaftliches oder curriculares Wissen stützen kann. Sie bezieht ihren Anspruch auf Wissen aus der epistemischen Ressource ihrer – wenn auch aus Hospitations- und Dozentinnen-Perspektive zugänglichen – Erfahrungen und der Auseinandersetzung damit.

Die in der Begrüßung, Thematisierung und Selbstpräsentation der Dozentin dargestellte Paradoxie zwischen der Markierung eines fehlenden wissenschaftlichen Wissens und des Erhebens von Wissensansprüchen führt zu den Fragen: Wie werden die Teilnehmenden adressiert und positioniert? Wie werden damit (Nicht-)Wissens- und Erfahrungszuschreibungen vollzogen? Und welche interaktiven Konsequenzen sind damit für die Prozessierung pädagogischer Kommunikation verbunden?

7.2.3 „Sie sind die Besten" – professionsspezifische und kompetenzzuschreibende Adressierung

Eine im Sample recht ungewöhnliche Adressierung realisiert die Dozentin aus einem impliziten Erfahrungsaufruf sowie der beschriebenen illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung heraus im weiteren Verlauf der Einleitung der Vorstellungsrunde. Im Übergang von Erfahrungsaufruf, Erfahrungsdarstellung und Adressierung wird eine Differenzierung bedeutsam, die sich bereits im Ankündigungstext rekonstruieren lässt und nun aktualisiert wird: *der Springer als Funktion* und *die Teilnehmenden als Springer*.

Der implizite Erfahrungsaufruf in Form der Frage: „Wie das in Ihrer Einrichtung im Moment läuft mit *den Springern*?" rahmt die Vorstellungsrunde als berufs- bzw. einrichtungsbezogenen Erfahrungsaustausch (siehe ausführlicher 7.3.4.1). Auf der Ebene der Themenkonstitution geht es um Erfahrungen, die sich auf die *Funktion des Springers* beziehen, ohne dass hier notwendig unterstellt wird, dass die Teilnehmenden diese Position innehaben. Die Teilnehmenden werden somit professionsspezifisch vor ihrem beruflichen Erfahrungsbereich als ErzieherInnen angesprochen.

An der im Folgenden dargestellten Adressierung wird deutlich, dass diese einen Übergang von der *Funktion des Springers* zu den hier *anwesenden Personen* prozessiert, denen unterstellt wird, dass sie als Springer tätig sind.

```
01 Dw: die springer (-) sind aus MEINER sicht,
02     ...
03     die die die (-) ja (-)
04     die beste qualifizierung brauchen;
05     die die am meisten leisten müssen;
06     die die größten herausforderungen jeden tag wieder ham;
07     °h und eigentlich gehören auf diese positionen die
08     BESTEN.(---)
09     und ich vermute mal (-) wenn sie alle springer sind,(-)
10     sind sie die BESTEN.
11     <<TN applaudieren>
```

Transkript 134: DE 2.2 (Springerin), Professionsspezifische und kompetenzzuschreibende Adressierung.

Dass sich diese Adressierung von anderen Formen abhebt, wird auf den ersten Blick an der Reaktionsweise der Teilnehmenden erkennbar, die für Bildungsveranstaltung zu irritieren vermag: Sie applaudieren. Während Applaus in sozialen Situationen z.B. nach Theateraufführungen oder Reden als Ausdruck der Wertschätzung oder Zustimmung erwartbar ist, stellt sich hier die Frage, welche Darbietung im Kontext der Bildungsveranstaltung diese Form der Zustimmung erzeugt.

Zentral für den Verlauf der weiteren Bildungsveranstaltung und der Relationierung von Erfahrung und Wissen ist die mit der Adressierung vollzogene Differenzierung der sozialen Kategorisierung „Springer" als eine spezifische Rolle innerhalb von Kitas (‚*der* Springer') und der persönlichen Adressierung als jemand, der diese Rolle innehat (‚Sie als Springer'). An die Rolle und Funktion des Springers werden bestimmte Anforderungen formuliert („Qualifizierung *brauchen*...leisten *müssen"),* aber zugleich eine unspezifische Kompetenz („die Besten") unterstellt. Diese wird zum Ausgangspunkt für die persönliche Adressierung der Teilnehmenden, denen die Springertätigkeit und die Anerkennung als die „Besten" – wenn auch mit einer gewissen Vagheit („ich vermute") – zugeschrieben wird. *Damit steht die Adressierung einerseits im Kontrast zu der fehlenden Anerkennung in der zuvor vollzogenen Erfahrungsdarstellung als auch im Kontrast zur üblichen Adressierung als (erfahrene) Lernende*[61]. Hier wird also eine besondere Anerkennung der TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer (vermuteten) beruflichen Position aufgeführt, die durch den Applaus der Teilnehmenden nicht nur von Seiten der Dozentin, sondern gemeinsam hervorgebracht wird. Zwar werden auch Zuschreibungen vorgenommen, die mögliche Lernbedarfe unterstellen, indem *die* Springer „Qualifizierung *brauchen*". Diese bleiben gegenüber der

61 Im Sample sind Erfahrungsthematisierungen in der Vorstellungsrunde und in Erwartungsabfragen in der Regel verknüpft mit Nicht-Wissenszuschreibungen (siehe Kapitel 6.2.1).

Kompetenzzuschreibung aber eher implizit bzw. könnte die Adressierung auch so verstanden werden, dass diejenigen Personen in der Funktion des Springers, eben diese Anforderungen bereits erfüllen. Wenn die Anwesenden als ‚die Besten' gelten können und ein Lernbedarf kaum sichtbar gemacht wird, wie vollzieht sich dann die Bildungsveranstaltung als solche? Wie wird hier überhaupt Pädagogische Kommunikation prozessiert?

Anhand der Ablauforganisation kann gezeigt werden, dass diese Adressierung im Verlauf der Veranstaltung so modifiziert wird, dass Veränderungen von ‚den Besten' zu ‚Lernenden' zu wieder ‚Wissenden' vollzogen werden können, ohne Lernbedürftigkeit so herauszustellen, wie es in anderen Veranstaltungen geschieht. Entlang der Verlaufsstruktur und der jeweiligen Bezugnahme auf das, was als Erfahrung dargestellt und das, was als Wissen markiert wird, wird deutlich, wie die Prozessierung von Nuancierungen des Erfahrungswissens erfolgt.

7.2.4 Ablauforganisation: Prozessierung von Nuancierungen des Erfahrungswissens

An der Thematisierung und Adressierung wird erkennbar, dass die Relationierung von Erfahrung und Wissen in dieser Veranstaltung in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen Themen- und Rollenkonstitution steht. Das fehlende wissenschaftliche oder curriculare Wissen wird vorrangig durch die Ressource der Erfahrung kompensiert, auf die zunächst alle Anwesenden – Dozentin wie TeilnehmerInnen – zurückgreifen können. Wie werden die Beteiligungsrollen der Dozentin und Teilnehmenden in Bearbeitung des Themas und Nutzung ihrer Erfahrung so ausgestaltet, dass gemeinsam pädagogische Kommunikation hervorgebracht wird? Ich werde anhand der Rekonstruktion der Phasenorganisation und des Phasenvollzugs zeigen, dass die Phasen als je spezifische Rahmungen zu beschreiben sind, in denen Unterschiede in den Zugängen zu Erfahrung und Wissen prozessiert werden. Kennzeichnend für den Ablauf ist das Problem der Differenzierung von Erfahrungen, die je unterschiedlich für die Bedeutung der Wissenskonstitution eingesetzt werden.

Die Ablauforganisation der Bildungsveranstaltung lässt sich in folgenden Phasen beschreiben: (1) Begrüßung und Thematisierung, (2) Vorstellungsrunde, (3) Vortrag mit verteilten Rollen (mit Pause) und (4) Abschluss.

7.2.4.1 Die Vorstellungsrunde als Sammlung der Erfahrungen als Wissen der Teilnehmenden

Die Vorstellungsrunde umfasst etwa eine halbe Stunde und folgt formal dem üblichen Ablauf der Sammelphase mit der Besonderheit, dass die Dozentin

Aspekte der Vorstellungen auf ein Flipchart schreibt. Dennoch lässt sich ein besonderer Umgang mit Erfahrungen rekonstruieren: *Erfahrungsbezüge dienen in diesem Fall dazu, dass die TeilnehmerInnen als Wissende adressiert werden und sich als solche darstellen können*. Dies manifestiert sich in der spezifischen Ausgestaltung des I-R-F-Vollzugs, mit dem das für die Veranstaltung konstitutive Spannungsverhältnis von Hoheit der Erfahrung bei fehlendem wissenschaftlichen Wissen weiter prozessiert wird: (1) Initiation: die Rahmung der Vorstellungsrunde zwischen Erfahrungs- und Wissensbezug, (2) Response: Selbst-Positionierungen als erfahrene Wissende anhand von Erfahrungs- und Wissensdemonstrationen, (3) Feedback: Anschreiben und Kommentierung als Markierung von Erfahrungs*wissen.*

Initiation: Die Rahmung zwischen Erfahrungs- und Wissensbezug

Wie bereits beschrieben, wird die Vorstellungsrunde schrittweise etabliert. Gerahmt wird sie vom impliziten Erfahrungsaufruf (Wie das in Ihrer Einrichtung im Moment läuft mit *den Springern*?), der beschriebenen Erfahrungsdarstellung der Dozentin (Max hört nicht auf die Springerin) sowie der Adressierung der TeilnehmerInnen als „die Besten“. Diese Elemente fokussieren bereits den *beruflichen Kontext* im Sinne eines Einrichtungs- und Tätigkeitsbezugs. Ferner wird die Vorstellungsrunde als Phase des Erfahrungsaustausches vorbereitet. Die Erfahrungen, die die TeilnehmerInnen nun einbringen können und sollen, konkretisieren sich in den folgenden Fragen:

```
01 Dw: wie kriegen sie ihren (-) alltag gestemmt;>
02     was wird von ihnen gefordert,
03     was is das (-) ja-
04     wo sie selber gestalten können,(-)
05     was is das wo sie (-) vorgaben kriegen,(--)
06     wie gestaltet sich ihre funktion im alltag.
07     dazu würde ich wie gesagt gern die erste runde ham.
```

Transkript 135: DE 2.2 (Springerin), Impliziter Erfahrungsaufruf zu Beginn der Vorstellungsrunde.

Die Dozentin formuliert eine Reihe an Fragen, die die Vorstellungen der TeilnehmerInnen strukturieren. Diese Fragen öffnen einerseits für Erfahrungsdarstellungen, gleichzeitig entwerfen diese Wissensbezüge, die formal durch die Unterscheidung von ‚Fragen des Wie‘ und ‚Fragen des Was‘ sowie inhaltlich durch die hier aktualisierte Differenz von Springer-Person und Springer-Funktion hergestellt werden.

Die erste sowie die letzte Frage lassen sich als implizite Erfahrungsaufrufe beschreiben, die sich auf den erlebten Alltag richten. Dass es sich hier um Fragen handelt, die auf den beruflichen Alltag und nicht beispielsweise auf Familienalltag o.ä. gerichtet sind, ergibt sich aus dem sequenziellen Kontext,

in dem zuvor die Springertätigkeit thematisiert sowie veranschaulicht wurde. Im Gegensatz zur anfangs aufgeworfenen Frage („Wie läuft das mit den Springern?“) werden hiermit die TeilnehmerInnen bereits als Personen adressiert, denen die berufliche Rolle SpringerIn unterstellt wird (*Ihren* Alltag/*Ihre* Funktion). Mit den wie-Fragen, die die TeilnehmerInnen dazu auffordern, *ihren Alltag* und *ihre Funktion* zu beschreiben, wird nicht nur die Differenz zwischen den anwesenden *Personen als SpringerInnen* und der *Funktion des Springers* aktualisiert. Sie wirken in Verbindung mit den durch sie gerahmten fokussierenden Fragen (Z. 02–05), die konkreten Aspekte der Tätigkeit erfragen (Forderungen, Gestaltungsspielräume, Vorgaben) daran mit, den erwarteten Antworten auch einen Wissensbezug zuzuschreiben: *Die TeilnehmerInnen werden als erfahrene Wissende bezüglich der Funktions- und Gestaltungsbedingungen positioniert.* Dazu trägt auch bei, dass es keine Fragen gibt, die Nicht-Wissenszuschreibungen kommunizieren (z.B. Fragen nach Handlungsproblemen oder Erwartungen an die Bildungsveranstaltung), wie es in anderen Veranstaltungen zu Beginn üblich ist (siehe 6.2.1).

Diese Differenz von Springer-Person und Springer-Funktion ermöglicht es über die gesamte Veranstaltung hinweg zwischen stärkeren Erfahrungsbezügen (Person Springer) und stärkeren Wissensbezügen (Funktion Springer) zu oszillieren, da erstere als spezifische Beispiele für eine übergreifende Problematik verstanden werden können. Dieser hergestellte Wissensbezug drückt sich auch darin aus, dass die Dozentin die erwarteten Antworten als „Struktursachen“ bezeichnet, die sie schriftlich festhalten möchte. Damit werden die TeilnehmerInnen als erfahrene Wissende positioniert und dennoch Nuancierungen von Erfahrung und Wissen ermöglicht.

Auf die dargestellte Fragereihung folgt eine Reformulierung der Fragen („Wie gestaltet sich ihr Springeralltag?“), die Bitte auch den eigenen Namen zu nennen und etwas zur Einrichtung zu sagen sowie der Verweis auf das Anschreiben. Anschließend erfolgt die Redeübergabe, die einerseits von der Dozentin explizit als etwas markiert wird, was nicht immer reibungslos verläuft und andererseits in dieser Veranstaltung durch die Meldung einer Teilnehmerin unmittelbar erfolgt:

```
01 Dw:    <<f> jetz is immer die frage-
02        wer fängt an?>
03 TNw12: ((Handzeichen))
04 Dw:    klasse.
05        mittendrin;(--)
```

Transkript 136: DE 2.2 (Springerin), Rederechtübernahme in Selbstwahl.

Die Kommentierung der Rederechtübergabe durch die Dozentin markiert hier eine positiv konnotierte Abweichung. So scheint es ungewöhnlich, dass die Selbstwahl mitten aus dem Kreis der TeilnehmerInnen heraus geschieht (siehe Kapitel 6.2.1.2). Die Vorstellungsrunde ist zunächst durch spontane

Selbstwahl gekennzeichnet, die nach etwa der Hälfte der Vorstellungen in ein Reihumverfahren übergeht. Dies ließe sich dadurch erklären, dass diejenigen Personen, die sich selbst als erfahrene Wissende verstehen (und als solche darstellen), die konditionelle Relevanz der aufgeworfenen Fragen unmittelbar erfüllen können und sich daher in Selbstwahl zu Wort melden.

Response: Selbstpositionierungen als erfahrene Wissende anhand von Erfahrungs- und Wissensdemonstrationen

Die so elizitierten Antworten der TeilnehmerInnen sind ausgesprochen ausführlich (die ersten Teilnehmerbeiträge umfassen mehrere Transkriptseiten). Sie lassen sich als Kombination von allgemeinen Situationsdefinitionen, Selbstpositionierungen zur Einrichtung sowie Tätigkeit, berufsbiographischen Kurz-Erzählungen, Evaluationen der eigenen Arbeit und Erfahrungsdarstellungen beschreiben. Auffallend sind auch explizite Erfahrungsaufrufe („ich habe die Erfahrung gemacht...“), die die erfahrungsbasierten Abstraktionen als Wissensdemonstrationen rahmen.

Die Vorstellungen der TeilnehmerInnen sind ferner dadurch gekennzeichnet, dass sie sich zu den von der Dozentin vollzogenen Adressierungen positionieren: Darauf bezugnehmend wird von den TeilnehmerInnen markiert, ob sie bereits als SpringerIn tätig sind, in welcher Einrichtungsform (Kita, Hort) sie arbeiten und welche Anerkennung sie bekommen. Die Selbstpositionierungen sind vorrangig Benennungen der aktuellen Tätigkeit, aber auch Schilderungen der Berufsbiographie, wie beispielsweise von TNw12, die sich als erste vorstellt:

```
01 TNw12: ich bin eigentlich gelernte krippenerzieherin,
02        [dann] erzieher gemacht-
03 Dw:    [hm. ]
04 TNw12: WAR auch in der gruppe drinne-(-)
05        und jetzt äh so gesagt die letzten jahre-
06 Dw:    hm.
07 TNw12: bin ich eben [springer;]
08 Dw:                 [ja;      ]
```

Transkript 137: DE 2.2 (Springerin), Berufsbiographische Kurzdarstellung als Kompetenzdemonstration.

Mit der berufsbiographischen Kurzerzählung wird die Erfüllung der Kompetenzzuschreibung der Dozentin bestätigt und aufgeführt. Die Springertätigkeit erscheint als diejenige Tätigkeit, die sich an die Ausbildung und Berufserfahrung anknüpft. Mit der Schilderung ihrer beruflichen Kurz-Biographie bezieht sich die Teilnehmerin stärker auf die persönliche Adressierung „Sie als Springer“. Sie beschreibt sehr ausführlich ihre

persönliche Ausgestaltung der Tätigkeit. Dabei greift sie neben generalisierend-definitorischen Erfahrungsdarstellungen und Situationsdefinitionen ebenfalls auf explizite Erfahrungsaufrufe zurück:

```
01 TNw12: °h und äh weil sie sagten-
02        das beispiel mit n kindern,(-)
03        nor äh mit dem einen jungen-
04        ich habe die erfahrung gemacht
05        =dass bei mir das gegenteil is-
06        =dass ich sogar angesprochen werde-
07        <<Kinderstimme imitierend> nich war du warst
08        gestern bei uns-
09        oder-
10        du warst mal bei uns;>
11        und so weiter-
12        und äh (-) ich hab die: reaktion der kinder-
13        IMMER als sehr sehr gut und aufgeschlossen empfunden.
14 Dw:    hm_hm
15        ((schreibt: positive Reaktion der Kinder))
```

Transkript 138: DE 2.2 (Springerin), Expliziter Erfahrungsaufruf.

Die Teilnehmerin nimmt damit auf die von der Dozentin eingebrachte Erfahrungsdarstellung Bezug und markiert dieses als ein Beispiel (Z. 01/02), dem die Teilnehmerin andere Erfahrungen entgegen zu setzen vermag. Im Anschluss an einen expliziten Erfahrungsaufruf nutzt TNw12 zur Darstellung ebenfalls illustrativ-konkretisierende direkte Redewiedergabe (Z. 07–10).
Gleichzeitig wird auf eine Generalisierung hingearbeitet, indem zwei positive Reaktionsweisen imitierend dargestellt sowie auf weitere verwiesen wird (Z. 11) und die in eine *erfahrungsbasierte* Abstraktion (Z. 12/13) münden. Die Abstraktion verbleibt in der Markierung als persönliche Empfindung. Die Dozentin überführt dies in die unpersönliche Anschrift am Flipchart „positive Reaktion der Kinder“ ohne die Erfahrungsdarstellung darüber hinaus zu kommentieren. Hier wird sichtbar, dass sich Teilnehmerin und Dozentin in ähnlicher Weise der Ressource der Erfahrung bedienen, um übergreifende Aspekte herauszuarbeiten, die als Wissen über die Funktion gelten können.
Auch andere Selbstpositionierungen als Springer sind verknüpft mit expliziten Erfahrungsaufrufen („ich hab die Erfahrung gemacht“) sowie Stellungnahmen zur Bewertung der Tätigkeit und der damit verbundenen Anerkennung. TNw7 nutzt ebenfalls einen *expliziten Erfahrungsaufruf*, um ihre Überzeugungen zu begründen:

```
01 TNw7: also als springer (--) war ich öfters tätig auch-
02       hatte auch ne eigene gruppe also-(-)
03       °h ich muss sagen (--) ich bin lieber springer-
04 Dw:   hm.
05 TNw7: weil mir och die abwechslung halt total gut gefällt-
06       man lernt alle kinder kennen-
07       alle eltern-(--)
08       und (---) man: is ni so-
09       äh man wird ni so blind.
10 Dw:   hm.
11 TNw7: also so hab ich die erfahrung gemacht.
12 Dw:   hm.
13 TNw7: weil wenn man jetzt nur in einer gruppe is-
14       und dann °hh is ja doch immer wieder nur das selbe-
15       und (-) dann kann man von außen och mal drauf
16       [gucken-]
17 Dw:   [hm.    ]
```

Transkript 139: DE 2.2 (Springerin), Expliziter Erfahrungsaufruf als Wissensdemonstration.

TNw7 verknüpft ihre Selbstpositionierung als Springerin mit vorherigen Gruppenerfahrungen (Z. 01/02) und mit einer persönlichen Bewertung der Tätigkeit (Z. 03), die anhand einer allgemeinen Situationsdefinition (Z. 05–07) und einer Abstraktion (Z. 08/09) begründet wird. Die Überzeugung wird retrospektiv als Erfahrung mit einem expliziten Erfahrungsaufruf markiert (Z. 11) und mit allgemeinem Situationsdefinitionen (Z. 13–16) begründet. Ohne eine Erfahrungsdarstellung zu vollziehen, wird eine erfahrungsbasierte Abstraktion vorgenommen, die die Position des Springers kennzeichnet (Abwechslung und Überblick). *Erfahrungsbezüge werden hier als persönliches Wissen über die Tätigkeit verdichte*t.[62]

Dieser Umgang mit Erfahrungsbezügen ist charakteristisch für diesen Fall Explizite Erfahrungsaufrufe und Erfahrungsdarstellungen werden als Erfahrungs- und Wissensdemonstrationen genutzt. Dazu trägt bei, dass die Erfahrungsdarstellungen kaum Handlungsprobleme markieren oder bereits Lösungen für solche enthalten, wie in folgender illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung deutlich wird:

62 Zum formalen Zusammenhang von Erzählungen und Folgeerzählungen als kondensierte Erfahrungen (vgl. Hitzler 2022).

```
01 TNw13: ähm war ich jetzte (-)
02        für längere zeit in der an- (-)
03        in der anderen klasse für ne längere zeit
04        krankheitsvertretung-
05        und äh das ging von heute auf morgen
06        =und ich konnte mich mit der gruppenerzieherin
07        so AN SICH ni absprechen-
08        [was is-]
09 Dw:    [ja.    ]
10 TNw13: geplant?
11        ich hab dann mein ding einfach gemacht-(-)
12        hab auch ähm (-)
13        neue regeln eingeführt und äh die gruppenerzieherin-
14        mit der versteh ich mich och supergut-
15        die: hat dann gesagt (-)
16        das haste toll gemacht;
17        das is=auf die idee bin ich noch garni gekomm-
18        also-(--)
19 Dw:    hm=hm.
20 TNw13: meine arbeit inspiriert SIE auch;
21        [neues ]
22 Dw:    [schön.]
23 TNw13: auch mal auszuprobieren.
```

Transkript 140: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung.

Die Teilnehmerin nutzt eine illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung um einen Aspekt einzuführen, der sich von vorherigen vier Teilnehmenden-Beiträgen unterscheidet, weil diese „Absprachen" als Element der Springer-Tätigkeit herausgestellt hatten. TNw13 erzählt hier von einer selbsterlebten Situation, die durch das plötzliche und längerfristige Einspringen gekennzeichnet ist, ohne dass übliche Absprachen zuvor stattfinden konnten. Für dieses Handlungsproblem (Z. 05–10) schildert die Teilnehmerin eine Lösung, die nicht nur pragmatisch erfolgreich war und Anerkennung nach sich zog, sondern einen neuen Aspekt hinzufügt: Die Springer-Tätigkeit als Inspiration für GruppenerzieherInnen. Mit dieser Erfahrungsdarstellung gelingt es der Teilnehmerin, sich ebenfalls als Wissende darzustellen.

Dass die *Vorstellungsrunde nicht nur als Erfahrungs-, sondern auch als Wissensdemonstration* rekonstruiert werden kann, wird ferner an drei weiteren Befunden deutlich:

(1) *Kürzere Teilnehmendenbeiträge im Verlauf*: Die Beiträge der Teilnehmenden werden über den Verlauf der Vorstellungsrunde mit dem Verweis auf andere Beiträge und ähnliche Erfahrungen deutlich kürzer. So umfasst der vorletzte Beitrag von TNw4 nur knapp 10 Zeilen, während die ersten Beiträge mehrere Transkriptseiten füllen. Auf die Nennung der Einrichtung erfolgt die Positionierung als Springerin, Erfahrungsdarstellungen bleiben hingegen aus:

```
01 TNw4: u:nd (-) also ich bin überall-
02       krippe und kindergarten-
03       ich springe da immer (-) hin und her;
04 Dw:   hm=hm.
05 TNw4: und sonst (-)
06       wurde der rest schon gesagt.
07       ich muss da ni noch irgendwas rausziehn.
08 Dw:   <<lachend> okay.(-)
```

Transkript 141: DE 2.2 (Springerin),Vorstellung ohne Erfahrungsdarstellung

Mit „irgendetwas rausziehn" stellt die Teilnehmerin mit ihrem Beitrag dar, dass sie die Vorstellungsrunde als ein Zusammentragen von Erfahrungen versteht, die eine Abstraktion bzw. ein Wissen beitragen. In Berufung auf andere Beiträge mit „wurde der Rest schon gesagt" kommuniziert sie, dass sie über ähnliche Erfahrungen verfügt und nichts neues beizutragen hat. Sie entzieht sich somit einer expliziten Erfahrungs- und Wissensdemonstration in Berufung auf ihre Tätigkeit, die sie als Springerin wie die anderen positioniert.

(2) *Das Sprechen für andere*: Dies wird an dem Beitrag von TNw11 sichtbar, die nicht nur für sich, sondern für drei weitere anwesende Teilnehmerinnen spricht, die mit ihr in derselben Einrichtung als Springer tätig sind.

```
01 TNw11: da kann ich gleich für uns VIER sprechen-
02        ((TNw11 spricht für sich, TNw10, TNw3, TNw5))
03        wir vier sind alle springer,(--)
```

Transkript 142: DE 2.2 (Springerin), Sprechen für andere.

Damit unterstellt TNw11 nicht nur, dass sie und die Teilnehmenden, für die sie spricht, homogene Erfahrungen gemacht haben, die einen gemeinsamen Beitrag zu den Fragen der Vorstellungsrunde leisten, sondern deutet die Vorstellungsrunde als *wissensbezogenes Zusammentragen* der Kennzeichen der Springerfunktion. Sie orientiert sich also stärker an Springer-Funktion statt Springer-Person. Der Wissensbezug drückt sich auch darin aus, dass TNw11 kaum persönliche Erfahrungsdarstellungen, sondern vielmehr einrichtungs- und funktionsbezogene Situationsdefinitionen nutzt. Das Sprechen für andere in der Vorstellungsrunde ist durchaus ungewöhnlich. Zwar werden in anderen Vorstellungsrunden auch

persönliche Verweise realisiert (z.B. wir kommen aus derselben Einrichtung), dennoch erfolgen dann getrennte Vorstellungen[63].

(3) *De-Thematisierung von Nicht-Wissen*: Deuten sich in Beiträgen der Teilnehmenden dennoch Handlungsprobleme an, für die noch keine Lösung präsentiert werden kann, wird das Handlungsproblem relativiert und vielmehr als Wissensbeitrag behandelt, wie im Fall von TNw11:

```
01 TNw11: ansonsten macht das so: schon viel spaß,(--)
02        sicherlich wärs dann günstiger wenn jetz ALLE
03        kollegen mit am strick-
04        am=am am strick ziehn.
05        weil wir hamm halt immernoch welche dabei die
06        uns so nicht=unsere arbeit NICHT achten wie-
07 Dw:    hm=hm.
08 TNw11: wie wirs gerne möchten.
09 Dw:    hm.
10 TNw11: ne.
11        aber der große teil achtet uns;
12 Dw:    hm.
13        ((schreibt: im Team größenteils geachtet))
```

Transkript 143: DE 2.2 (Springerin), De-Thematisierung von Nicht-Wissen.

Die Teilnehmerin greift in ihrer Vorstellung die von der Dozentin aufgeworfene Anerkennungsproblematik bestätigend auf, erweitert sie aber um den Aspekt der (Nicht-)Anerkennung im Team. Dies wird aber kaum als zu bearbeitendes Handlungsproblem markiert, sondern in Form einer allgemeinen Situationsdefinition als unproblematisch präsentiert. Schriftlich fixiert wird von der Dozentin nicht das potenzielle Problem, sondern die unproblematische Verallgemeinerung der Teilnehmerin als „im Team größtenteils geachtet", sodass dies vielmehr als eine weitere Demonstration von Wissen über den Alltag behandelt wird. Besonders offensichtlich wird die De-Thematisierung von Nicht-Wissen an der kurzen Vorstellung von TNw2, die in Differenz zu den anderen noch nicht als Springerin tätig ist oder war.[64]

63 Hier erfolgen eher punktuelle Ergänzungen der anderen Teilnehmenden. Ausschließlich TNw5 schließt mit einem längeren persönlichen Beitrag an, markiert die Vielgestaltigkeit der Springertätigkeit als Erfahrungsraum („gute Erfahrungen sammeln", „man lernt dazu").

64 Es gibt zwar weitere Teilnehmerinnen, die aktuell nicht in dieser Position tätig sind, aber bereits Erfahrungen als Springerinnen gemacht haben.

```
01 TNw2: ich hab noch nicht in der tätigkeit gearbeitet-
02       hatte vorher nur ne feste gruppe-
03       ...
04       ich lass mich überraschen-
05       ((lacht leicht))
```

Transkript 144: DE 2.2 (Springerin), Erfahrungsnegation.

Sie nutzt weder Erfahrungsdarstellungen noch formuliert sie Fragen oder Erwartungen an die Bildungsveranstaltung. Damit wird einerseits Nicht-Wissen bezüglich der Springer-Tätigkeit markiert, gleichzeitig aber nicht problematisiert. Mit „ich lass mich überraschen" positioniert sie sich als Person, die sich der noch unbekannten Tätigkeit gewachsen fühlt. Das leichte Lachen markiert dennoch ihre von den Anderen differente Positionierung.

Feedback: Anschreiben und Kommentierung als Markierung von Erfahrungswissen

Am offensichtlichsten ist die Besonderheit, dass die aus einigen Antworten der Teilnehmenden von der Dozentin als kurze Stichworte am Flipchart schriftlich fixiert werden, wie es im Zuge der Darstellung der Antworten der Teilnehmenden bereits sichtbar wurde. Das ‚Anschreiben' findet zwar in anderen Veranstaltungen auch im Rahmen von Erwartungsabfragen oder von Gruppenarbeiten statt. Vorstellungen werden aber in allen anderen Fällen nicht aufgeschrieben. Schriftliche Fixierungen verweisen hier auf die *Markierung von Wissen*. Diese Markierung drückt sich in der Ankündigung des Mitschreibens durch die Dozentin aus:

```
01 Dw: ich würd zu diesen struktursachen gerne (-)
02     hier bisl was aufs äh papier-
```

Transkript 145: DE 2.2 (Springerin), Anschreiben.

Über die Benennung der erwarteten Antworten als Beiträge in Form von „Struktursachen", die es schriftlich festzuhalten gilt, wird diesen erfahrungsbezogenen Antworten auch ein Wissensbezug zugeschrieben. Dies führt in die Fragen: Was wird schriftlich fixiert? Und was wird damit gemacht? Zu den Anschriften ist folgendes zu beobachten: Anfangs werden mehrere Stichpunkte während der besonders ausführlichen Beiträge angeschrieben (TNw12, TNm14). Danach wird während den Beiträgen von drei Teilnehmerinnen nur jeweils ein Stichwort notiert:

(1) Zu TNw12: viel Wechsel, Positive Reaktion der Kinder, Kenne alle Kinder und Eltern, Vielfalt der Arbeit, Absprache.

(2) Zu TNw14: Einsatz in langer Öffnungszeit, ich mache Sachen anders, Urlaubsvertretung, keine Beobachtung

(3) Zu TNw11, TNw13, TNw9: im Team größtenteils geachtet, Feste Zuordnung, Springerteam

Danach erfolgen bei sechs weiteren Teilnehmenden keine Anschriften an das Flipchart. Dies lässt sich aus der Wiederholung und Veranschaulichung bereits zuvor gesagter Aspekte, den zunehmend wesentlich kürzeren Teilnehmendenbeiträgen sowie zum Teil in den Selbstpositionierungen der letzten TeilnehmerInnen begründen. So ist eine Teilnehmerin aktuell nicht als Springerin tätig, eine weitere ist und war es noch nicht. Zwei TeilnehmerInnen mit sehr kurzen Beiträgen verweisen explizit darauf, dass bereits „alles gesagt" wurde.

Auch das ausgelegte Handout, auf das die Dozentin bei der abschließenden Kommentierung der Vorstellungsrunde Bezug nimmt, gibt Aufschluss über die schriftlich fixierten und ausgelassenen Aspekte: So wurden auch bei etwas längeren Teilnehmerinnenbeiträgen Dinge nicht notiert, die sich allerdings auf dem Handout finden lassen (zum Beispiel, dass Leitungspersonal und neue MitarbeiterInnen als Springer eingesetzt werden). In der Kommentierung des Handouts finden sich dann dementsprechende Verweise der Dozentin („so wie sie es auch beschrieben haben"). Schriftlich festgehalten wurden also insbesondere Dinge, die noch nicht auf dem Handout zu finden sind. Damit werden sie als ergänzende Wissensmarkierungen behandelt.

Die Verschriftlichungen sind vorrangig Aspekte, die die Einsatzformen (Einsatz in langer Öffnungszeit), Gestaltung (Absprache) und Einschätzung (Vielfalt der Arbeit) der Funktion der Springerposition kennzeichnen. Herausgehoben erscheint „ich mache Sachen anders", da diese als persönliche Beschreibung der Ausgestaltung der eigenen Tätigkeit formuliert ist.

Über das unmittelbar während der Beiträge vollzogene Anschreiben und die kurzen akzeptierenden Äußerungen der Dozentin (okay, hm, schön) hinaus, lässt sich die an die Vorstellungen anschließende Äußerung der Dozentin als Feedback-Position beschreiben. Diese ist in diesem Fall durch Folgendes gekennzeichnet:

(1) Dozentin stellt übergreifend abstrahierend die in der Vorstellungsrunde sichtbar gewordenen Unterscheide und Gemeinsamkeiten heraus:

```
01 Dw: also ganz viel (-) vielfalt
02     auch in dem wie springer eingesetzt werden-(--)
```

Transkript 146: DE 2.2 (Springerin), Beitragsübergeifendes Feedback Unterschiede.

```
01 Dw: °h sie haben alle beschrieben-
02     dass sie eigentlich GERNE in dieser funktion sind;
```

Transkript 147: DE 2.2 (Springerin), Beitragsübergeifendes Feedback Gemeinsamkeiten.

(2) Die Dozentin nimmt *nicht* detailliert auf die Anschriften Bezug. Diese werden weder verlesen noch im Einzelnen kommentiert. Es geht also nicht um die einzelnen Äußerungen und Erfahrungen, sondern um das sich daraus ergebende Gesamtbild, dass die Dozentin zu systematisieren weiß.

```
01 Dw: <<f> das heißt die (--) FORM-
02     wie geht springer in einer einrichtung-
03     gibts überhaupt garnich-
04     ham sie grad oh nochmal gehört->
```

Transkript 148: DE 2.2 (Springerin), Beitragsübergreifendes Feedback Abstraktion.

(3) Die Dozentin verweist auf das Aufgreifen der in der Vorstellungsrunde thematisierten Aspekte im weiteren Verlauf der Bildungsveranstaltung. Diese Verweise entwerfen zum einen die Form des *gemeinsamen Bearbeitens* wie in:

```
01 Dw: °h das sind so die einzelnen punkte
02     wo mer nachher oh nochmal n bisl
03     °h genauer dran gehn;
```

Transkript 149: DE 2.2 (Springerin), Ankündigung Austausch.

Zum anderen kündigen die Verweise auch *Formen der Wissensvermittlung* durch die Dozentin an wie in:

```
01 Dw: auch da werd ich nachher noch n bisl was zu sagen;
```

Transkript 150: DE 2.2 (Springerin), Ankündigung Wissensvermittlung.

Damit wird ein Verweis verschiedene Modi des Teilnehmens als Prozessierung von pädagogischer Kommunikation entworfen: das „Zeigen“ sowie das „Verfolgen“ (vgl. Dinkelaker 2016).

Erkennbar wird, dass sowohl im schriftlich Fixierten als auch in übergreifenden Kommentierungen *keine expliziten Nicht-Wissens-zuschreibungen* in Form von Handlungsproblemen und problematischen Umgangsstrategien vorgenommen werden. Dennoch wird mitkommuniziert, dass es über die konkreten dargestellten Aspekte der Tätigkeit etwas gibt, was

in dieser Veranstaltung als *neues Wissen* aufgeführt werden kann und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ordnet. Wie wird dieses neue Wissen konstituiert? Welche Bedeutung kommt Erfahrungen dabei zu? Und wie verhält sich dies zu Positionierungen und Darstellungen als Lehrende und Lernende? (siehe 7.3.4.2)

Die Vorstellungsrunde zeichnet sich durch folgende Befunde aus: Sie ist gerahmt durch Fragen, die sich auf den Einrichtungs- und Springer-funktionsbezug richten und Erfahrungsdarstellungen erwartbar werden lassen. Es werden sehr ausführliche Teilnehmendenbeiträge realisiert, die aus allgemeinen Situationsdefinitionen, expliziten Erfahrungsaufrufen, definitorisch-generalisierenden sowie illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellungen der Springertätigkeit bestehen. Im Verlauf werden diese mit dem Verweis auf bereits Gesagtes zunehmend kürzer. Die Teilnehmendenbeiträge beinhalten kaum Schilderungen ungelöster Handlungsprobleme. Die Kommentierungen der Dozentin fassen die Teilnehmerantworten zusammen, ohne explizite Nicht-Wissenszuschreibungen vorzunehmen.

Persönliche Einschätzungen und Erfahrungsdarstellungen werden als verallgemeinerbare Beschreibung der Kennzeichen der Springer-Funktion verhandelt. So dienen Erfahrungen vorrangig der Wissensdemonstration konkreter Füllungen dieser Position. Das Fehlen von Nicht-Wissensdemonstrationen oder expliziten Nicht-Wissenszuschreibungen in Form von ungelösten Handlungsproblemen oder problematischen Handlungsstrategien positioniert die TeilnehmerInnen als professionell tätige und erfahrene *Wissende*. Nicht-Wissens-Aufrufe werden nur implizit realisiert, indem prospektive Verweise auf Wissensvermittlung von der Dozentin formuliert werden und das Handout als eine schriftliche Fixierung von möglicherweise neuem Wissen eingeführt wird.

7.2.4.2 Der Vortrag mit verteilten Rollen als gemeinsame (Nicht-)Wissenskonstitution

Der sich an die Vorstellungsrunde anschließende Vortrag ist durch einen Wechsel der Teilnahmemodi ‚Verfolgen' und ‚Zeigen' (vgl. Dinkelaker 2016a) gekennzeichnet. Das Zeigen der TeilnehmerInnen kommt zustande, indem die Dozentin Fragen an sie richtet. Dies unterscheidet den Vortrag mit verteilten Rollen vom kommentierten Vortrag, bei dem Äußerungen von den TeilnehmerInnen ungefragt eingebracht werden (siehe Kapitel 6.1.2).

Die Etablierung des in der folgenden Phase vollzogenen Musters des Vortrages durch die Dozentin ist dadurch gekennzeichnet, den in der Vorstellungsrunde als Wissende adressierten TeilnehmerInnen dennoch Lernen zuschreiben zu können. Dies kann als Interaktionsproblem der gemeinsamen (Nicht-)Wissenskonstitution rekonstruiert werden. Erfahrungsdarstellungen kommen dabei auf drei unterschiedliche Weisen vor, die an der

Wissenskonstitution mitwirken: (1) Die Dozentin rekurriert auf ihre Erfahrungen als Hospitantin und generalisiert sie als übergreifende Beschreibungen von Problematiken und Gestaltungsformen („die Springer“). (2) Sie greift auf Erfahrungsdarstellungen anderer SpringerInnen zurück, um konkrete Problemstellungen und Lösungsvarianten zu veranschaulichen („Zwei Springerinnen erzählten mir“). (3) Die TeilnehmerInnen bringen auf Nachfrage der Dozentin Erfahrungsdarstellungen ein („Sie als Springer“ – „bei uns ist das so“) oder markieren, dass keine Erfahrungen vorliegen.

Diese Verwendungsweisen von Erfahrungsdarstellungen wirken an der gemeinsamen (Nicht-)Wissenskonstitution mit. Indem die Dozentin auf ihre eigenen Erfahrungen und Erfahrungen nicht-anwesender SpringerInnen zurückgreift, demonstriert sie, dass es neben den Erfahrungen der anwesenden TeilnehmerInnen weitere Erfahrungen gibt. Erst in der Gesamtheit lassen sich diese als ein Wissen über die Springerfunktion darstellen, über das die Dozentin bereits verfügt und das den TeilnehmerInnen noch nicht zugeschrieben wird. Die Erfahrungen der TeilnehmerInnen können somit sowohl als Wissensdemonstrationen behandelt werden als auch Nicht-Wissen markieren, in dem die persönlichen Erfahrungen durch andere erweiterbar sind. So wird es möglich, die Adressierung der TeilnehmerInnen als Wissende fortzuführen und diese dennoch auch als Lernende zu positionieren. Dies realisiert sich formal als kommunikatives Muster des *Vortrags mit verteilten Rollen*: Die Dozentin referiert entlang des Handouts und richtet ab und an Fragen an die Teilnehmenden.

Wissensmarkierungen der Dozentin als Anspruch auf Wissensvermittlung

Das Muster des Vortragens wird als unmarkierte Form hinsichtlich der erwarteten Beteiligung der TeilnehmerInnen durch stark akzentuierte Gliederungssignale „JA“ und eine darauffolgende Nennung eines Stichwortes, das auch auf dem Handout zu finden ist, etabliert.

```
01 Dw: °hh JA.
02     der (-) äh auftrag-
03     den die unterschiedlichen springer (-)
04     je nach einrichtung (-) äh
05     in den (-) einsätzen die sie haben bekommen
06     is auch sehr unterschiedlich-(--)
```

Transkript 151: DE 2.2 (Springerin), Etablierung Vortrag.

Als *Wissen* treten Inhalte demnach in Erscheinung, indem sie schriftlich auf dem Handout in einer bestimmten Systematisierung abgedruckt sind. Die Systematisierung drückt sich einerseits in den formal abgesetzten Stichpunkten und andererseits im Sprechen über „die Springer(funktion)“ sowie

und unter Verwendung von Fachbegriffen aus. Diese verwendet die Dozentin, wenn es darum geht, verschiedene Ausgestaltungen oder Anforderungen – also die funktionale Position – übergreifend zu beschreiben. Von der Kommentierung der Vorstellungrunde unterscheidet sich der Vortrag eben durch diese Ordnung der beschriebenen Vielfalt. Dies schlägt sich auch in der kommunikativen Darstellung der Dozentin nieder, mit der sie Geltungsansprüche auf Wissen sowie auf Wissensvermittlung erhebt:

```
01 Dw: °hh es gibt aus meiner sicht VIER konkrete punkte (--)
02      wo es deutliche definitionen für die springertätigkeit
03      geben sollte-
04      wo ähm ja-
05      klarheit sein sollte-
06      wo drüber geredet werden müsste-
07      auch im team;
08      (1.5)
09      die hab ich aufgezählt
10      =und da wern wir jetzt ein bisl intensiver reinschaun
11      mit dem was es eventuell auch (-) für SIE
12      als ideen lösungen oder sonstwie
13      aufn weg geben könnte;
14      (1.5)
```

Transkript 152: DE 2.2 (Springerin), Etablierung Wissensvermittlung.

In Z. 01–03 erhebt die Dozentin Geltungsansprüche auf Wissen. Die Präsentation von Wissen wird von der Dozentin in Form der Darstellung einer systematisierenden Ordnung („vier Punkte“) sowie durch die Nutzung wissensfestschreibender Begriffe („Definitionen“) markiert. Geltungsansprüche werden auch in Z. 04–08 durch den Verweis auf handlungspraktische Bedeutsamkeit des Wissens untermauert: Es braucht kommunikativ festgelegte Umsetzungsformen statt diffusem Alltag. Dies mündet in Ankündigung/Verweis auf Prozessierung pädagogischer Kommunikation als Wissensvermittlung (vier Punkte der Definition von Springertätigkeit) und -aneignung (Ideen und Lösungen für Sie) in Z. 09–14.

Das hier angekündigte „intensiver reinschauen“ vollzieht sich im Folgenden als gemeinsame Hervorbringung von Erfahrungsdarstellungen und -abstraktionen als Wissensdemonstrationen. Das heißt, die knappen Punkte auf dem Handout werden durch Erläuterungen, Erfahrungsaufrufe und Erfahrungsdarstellungen der Dozentin sowie der TeilnehmerInnen ergänzt. Im zweiten Vortragsteil nach der Pause setzt die Dozentin zusätzliches Präsentationsmaterial in Form von z.B. Geschichtensäckchen und Themenkisten sowie Büchern über pädagogische Materialverwendung (z.B. Thementabletts) ein, die erprobte Verfahren veranschaulichen und anhand von schriftlichen Fixierungen (Büchern) als Wissen erscheinen.

Erfahrungsdarstellungen der Dozentin als paradigmatische Lösungen mit Aneignungsaufruf

In Transkript 153 tritt die Verflechtung von Darstellung von Erfahrung und Darstellung von Wissen besonders hervor:

```
01 Dw: <<f> JA.
02     UND es gibt springer
03     °h die vorrangig in springerteams-
04     auch (-) äh mit mir in ner einrichtung zum beispiel
05     erarbeitet hamm
05     °h dass jede äh ein ganz eigenes pädagogisches profil
06     hat.(-)
07     das heißt die:->
08     das is-
09     das war och ne sehr große einrichtung dort;
10     warn f=fünf springer
11     =und die ham mit mir gemeinsam überlegt
12     was liegt (-) in der stärke einer jeden-
13     was is die leidenschaft einer jeder-
14     °h und wir ham dann für alle fünf frauen so ein
15     eigenes profil (-) erarbeitet-
16     was so ihr schwerpunktthema is-
17     mit dem sie durch die gruppen reist;(--)
```

Transkript 153: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung der Dozentin.

Die Dozentin rahmt den Punkt als Wissensdemonstration (Z. 02/03 „es gibt Springer, die...“) und nutzt Begriffe wie „pädagogisches Profil“, geht aber unmittelbar auch dazu über auf ihre Erfahrung aus Hospitations- und Konzeptentwicklung in Einrichtungen zurückzugreifen (Z. 04/05 „mit mir in ner Einrichtung...“). Die Erläuterung „das heißt“ wird abgebrochen und stattdessen zu einer illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung übergegangen, die das Vorgehen der Profilerarbeitung veranschaulicht. Die je eigene Profilbildung der Springer wird im Folgenden anhand der Erfahrungsdarstellung weiter detailliert und konkretisiert (Auslassung im Transkript) und münden in einen *Aneignungsaufruf* in Form von Fragen, die aus Teilnehmenden-Perspektive formuliert sind und als eine paradigmatische Lösung gerahmt werden.

```
01 Dw: °h <<f> AUCH eine möglichkeit (-) diese idee (-) ja-(-)
02     was is denn meins,
03     wie kann ich das noch deutlicher einbringen,
04     äh in den alltag zu gestalten,(--)>
```

Transkript 154: DE 2.2 (Springerin), Aneignungsaufruf.

Darin drückt sich die besondere Herausforderung bei der Etablierung von Wissensvermittlung im vorliegenden Fall aus: Da bisher kaum Handlungsprobleme erfragt oder von TeilnehmerInnen bestimmt wurden, die ‚Lehren' legitimieren, übernehmen die Erfahrungsdarstellungen der Dozentin diese Funktion. In der Vorführung von paradigmatischen Lösungen aus dem Handlungsfeld können Fragen aufgeworfen werden, die sich die TeilnehmerInnen (möglicherweise) noch nicht gestellt haben und so Selbstbeobachtung initiieren. Auch hier wird im Vortrag der Teilnahmemodus des ‚Selbstaufmerkens' (vgl. Dinkelaker 2016a) inszeniert. Erfahrungsdarstellungen der Dozentin wirken also daran mit, die Teilnehmenden über Aneignungsaufrufe als Lernende zu adressieren und dennoch weiterhin als Wissende zu positionieren.

Erfahrungsdarstellungen der Dozentin und Positionierungen der Springer als Wissende

Dies zeigt sich eindrücklich an folgender Erfahrungsdarstellung, anhand derer die Dozentin eine weitere Möglichkeit illustriert, wie Springer systematisch eingesetzt werden können:

```
01 Dw: ich hab (-) zwei springerinnen in ner einrichtung
02     kennengelernt-
03     die sind zuständig für die weiterentwicklung der
04     konzeption.(---)
05     ...
06     aber die springer sind die-
07     dies GUT können.(-)
08     weil sie alle dimensionen kennen,
09     ...
10     weil das er=erkennt die die wertigkeit der funktion-
11     und auch das WISSEN was da vorliegt-
12     wenn man immer in allen bereichen oh=n einblick hat-
```

Transkript 155: DE 2.2 (Springerin), Wissensbehauptung.

Neben der Vermittlung einer weiteren systematischen Gestaltungsmöglichkeit der Springer-Position finden zwei Wissenszuschreibungen an SpringerInnen statt: Springer erscheinen besonders geeignet für die Aufgabe der Konzeptentwicklung („dies gut können"), weil diese über ein einrichtungsbezogenes Wissen verfügen. Damit nimmt die Dozentin auch auf Antworten der TeilnehmerInnen aus der Vorstellungsrunde Bezug und entwirft gleichzeitig eine systematische Nutzung dieses Wissens.

Fragen an die Teilnehmenden als (Nicht-)Wissensdemonstrationen

Eine weitere Möglichkeit, um ‚Lehren' zu legitimieren und dennoch die TeilnehmerInnen partiell als Wissende zu positionieren, sind Fragen, die die Dozentin an die TeilnehmerInnen richtet. So erfragt sie mehrfach alltägliche Aufgaben und Erlebnisse wie z.B. „Passieren Ihnen Tür- und Angel-Gespräche mit Eltern?", „Sind Sie Beschwerdestelle?", „Haben Sie Aufgaben der Beobachtung?" Je nachdem, ob Erfahrungen verneint oder bejaht und dargestellt werden, dienen sie entweder als Nicht-Wissenskonstitution oder als Möglichkeiten zur Wissensdemonstration:

```
01 Dw:   äh macht von ihnen jemand-
02       außer in den zeiten wo sie längerfristig vertreten-
03       entwicklungsgespräche mit als (-) zweite (-) kraft?
04 TNw1: nee.
05       ((weitere Verneinungen aus dem Kursgruppe))
06 Dw:   hm.
07       niemand.
```

Transkript 156: DE 2.2 (Springerin), Frage mit Antwort als Nicht-Wissensdemonstration.

Im Fall einer verneinenden oder ausbleibenden Antwort werden Leerstellen sichtbar, für welche Fragen die Dozentin ein Wissen anbieten kann. Die Frage impliziert damit eine mögliche Gestaltungsform der Tätigkeit, also Aspekte, die die TeilnehmerInnen noch nicht kennen oder tun. Gleichzeitig ermöglichen Fragen und sich daran anschließende Erläuterung der Dozentin wiederum den Bezug zu je eigenen Umsetzungsformen der TeilnehmerInnen, die in Form von Erfahrungsdarstellungen eingebracht werden und den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geben, sich als Wissende zu positionieren.

Erweiterung um Beispiele der TeilnehmerInnen

Im Kontext der Frage nach der Übernahme von Entwicklungsgesprächen melden sich zwei TeilnehmerInnen (TNm14 und TNw6) mit Handzeichen. Nach kurzer Aushandlung, wer zuerst sprechen darf, beschreibt TNw6, dass Entwicklungsgespräche in ihrer Einrichtung durch den/die GruppenerzieherIn vollzogen werden, und ergänzt dann Folgendes:

```
01 TNw6: aber ich hab zum beispiel ne eigene sportgruppe noch
02       gegründet;(--)
03       nebenbei (unv.) was ich dann noch zusätzlich
04       anbiete.
05       und ähm (-) (die ´Name Erzieherin´) auf mich zukommt
06       und ich ihr dann meine dokumentationen bezüglich der
07       motorik extra noch gebe.
08 Dw:   okay.
09 TNw6: so das [(unv.)           ]
10 Dw:          [als vorbereitung-]
11       zur unterstützung.
```

Transkript 157: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin.

Solche Erfahrungsdarstellungen von Teilnehmenden regen wiederum weitere Folgeerzählungen (vgl. Hitzler 2022) anderer TeilnehmerInnen an. In der hier angeführten Sequenz werden im Anschluss an TNw6 Äußerungen von TNm14, TNw13 sowie TNw12 eingebracht, die weitere Umsetzungsformen zeigen und anschließend ins Verhältnis mit dem Wissen der Dozentin um weitere Handlungsstrategien gesetzt werden.

Präsentation von Fragen als Aneignungsaufruf

Der Vortrag wird nach einer Pause erneut mit Wissensmarkierungen und Ansprüchen auf Wissensvermittlung etabliert. Dies vollzieht die Dozentin mit dem Verweis auf das Handout, und sprachlich in der Ankündigung „der nächsten Punkt“. Ausgangspunkt bilden Fragen, die die Dozentin aufwirft ohne diese an die TeilnehmerInnen zu richten. Hierbei handelt es sich um Fragen, die sich in abstrakterer Formulierung auch auf dem Handout wiederfinden (z.B. „Was ist das Alleinstellungsmerkmal der Fachkraft? Wie kann eine individuelle Pädagogik im Alltag entwickelt werden?“). Diese Fragen fungieren als Aneignungsaufrufe, die die TeilnehmerInnen als Lernende adressieren und die Funktion erfüllen, Selbstbeobachtung anzuregen.

```
01 Dw: was is das alleinstellungsmerkmal,(-)
02     der fachkraft-
03     das heißt hier zu gucken-
04     was können (-) in dieser einrichtung nur sie,
05     ODER sie ganz besonders gut.
06     °h was is das was sie mit großer begeisterung machen,
07     was is das was sie:-(-)
08     ja.
09     zum beispiel die sportgruppe lei:ten-(--)
10     oder (-) die gitarre haben-
11     was die andern alle nicht so gerne machen;
12     oder oder oder-
```

Transkript 158: DE 2.2 (Springerin), Fragen als Aneignungsaufrufe.

In Kommentierung des Handouts wiederholt die Dozentin die auf dem Handout aufgeführte abstraktere Frage (Z. 01–02) und transformiert diese in mehrere Fragen aus Teilnehmenden-Perspektive (Z. 03–06). Eine weitere Frageformulierung wird abgebrochen und mögliche Antworten formuliert (Z. 09–11), die auf bisherige Erfahrungsdarstellungen Bezug nehmen aber auch weitere Antworten offenhalten (Z. 12).

Die weiteren Ausführungen – nämlich entsprechend der eigenen Leidenschaft Materialien in einer Springer-Kiste zu sammeln – bildet die Überleitung zur Materialpräsentation der Dozentin. Hierfür hat die Dozentin in der Pause zwei Kisten sowie einen Stoffbeutel mitgebracht. Grundlage für die Materialpräsentation bildet die Selbstpositionierung der Dozentin als jemand der auch die Springer-Tätigkeit persönlich erlebt hat:

```
01 Dw: °h das is oft so wenn ich (--) zur hospitation komme
02      dass dann meine funktion auch die springerfunktion is-
03      =weil genau dann natürlich die gruppenerzieherin-
04      wo ich hospitieren wollte
05      immer mal krank is oder eben nich da is;
```

Transkript 159: DE 2.2 (Springerin), Selbstpositionierung als Erfahrene.

Während die Selbstpositionierung der Dozentin bisher gerade darin bestand, Erfahrungen aus Beobachtungsperspektive einzubringen, wechselt sie hier den Erfahrungsbereich. Grundlage für die Präsentation von Materialien sind Erfahrungen, die sie selbst in einer Art Springertätigkeit gesammelt hat. Da sie nicht als Erzieherin tätig ist, bildet ihre Hospitationstätigkeit den Rahmen für diese Erfahrung.

Materialpräsentation als erprobte Erfahrung und Wissensmarkierung

Auch in der Präsentation von Materialien zeigt sich die spezifische Verknüpfung von Erfahrung und Wissen. Die Dozentin führt die Materialien zunächst als erprobtes Verfahren ein, welches sie im Rahmen ihrer Hospitationstätigkeit eingesetzt hat (z.B. „Ich hab noch zwei von meinen Themenkisten mitgebracht;“). Erst nach der Präsentation des Materials und der Darstellung, wie dieses von der Dozentin eingesetzt wurde, erfolgen Abstraktionen in Bezugnahme auf abstraktere Begrifflichkeiten (Sprachförderung, Motorikentwicklung, Lernfeld).

```
01 Dw: °hh hab ich hier (-) bisl was mitgebracht;(-)
02     das sind mehr die: die dinge die ICH-
03     wenn ich (-) in die einrichtung geh:-
04     zum hospitieren (-) äh-(-)
05     immer irgendwo im auto liegen hab;(-)
06     die dinger heißen geschichtensäckchen;(-)
```

Transkript 160: DE 2.2 (Springerin), Materialpräsentation.

Nachdem die Dozentin das Material als persönlich erprobtes Verfahren präsentiert, vorgeführt sowie illustriert hat, wird es mit der Referenz auf Bücher, die die Materialien und deren Einsatzmöglichkeiten vor dem Hintergrund pädagogischer Gestaltung erläutern nun als „Ansatz“ und somit als Wissen eingeführt.

```
01 Dw: gibts inzwischen auch (-) ein buch dazu.(-)
02     ((zeigt Buch über Geschichtensäckchen))
03     da sind ganz viel (-) einzelne ideen drin;
04     auch n bisl was zu dem ansatz-(-)
```

Transkript 161: DE 2.2 (Springerin), Wissensmarkierung.

Die Präsentation von Thementabletts und Themenkisten vollzieht die Dozentin ebenso. Abschließend abstrahiert die Dozentin alle präsentierten Materialien und Ansätze folgendermaßen:

```
01 Dw: =also das heißt-
02     °h auch mal neues material-
03     was sonst nicht im raum is (-) mitzubringen
04     =und den kindern dadurch ein lernfeld zu verfügung
05     zu stellen;(--)
```

Transkript 162: DE 2.2 (Springerin), Abstraktion.

Damit spannt die Dozentin den Bogen von den Erfahrungen hin zur Darstellung eines neuen Wissens. Im Anschluss daran werden erneut die Erfahrungen der TeilnehmerInnen relevant gesetzt, indem die Dozentin mehrere Fragen stellt, die Erfahrungsdarstellungen und Wissensdemonstrationen ermöglichen. Zum Beispiel stellt sie die Frage, welche Sachen die Teilnehmenden für ihre Springertätigkeit mitnehmen könnten. Damit werden Erfahrungspotenziale aufgerufen, die aus dem neuen Wissen heraus nun eingebracht werden können.

```
01 TNm14: ich hab <<räuspert sich>>
02        ich hab eine springerkiste;
03 Dw:    hm=hm.
04 TNm14: das is so ne plastikkiste da steht springer drauf,
05 Dw:    SCHÖN.
06 Tm14:  ja:-
07        uns da is auch alles was zum thema: musik gehört;
08 Dw:    hm=hm.
09 TNm14: also: noten;(-)
10        dann so (-) lieder;
11        ich hab da ganz viele liederbücher und viel kopien
12        (unv.);
13 Dw:    hm=hm.
```

Transkript 163: DE 2.2 (Springerin), Selbstpositionierung als Wissender.

Mit seiner Antwort positioniert sich der Teilnehmer als derjenige, der bereits über eine vorbereitete Form der Materialienkiste verfügt. Diese als „Springerkiste“ kommunikativ aufwendig eingeführte Form (Z. 01–04) wird sogleich von der Dozentin stark akzentuiert honorierend kommentiert. Dem Teilnehmer ist es gelungen, sich hier als Wissender zu präsentieren. Weiterhin gelingt ihm die Darstellung als jemand, der sein Profil (Musik) bereits gefunden hat (Z. 06–12). Im Anschluss präsentiert sich auch eine weitere Teilnehmerin in ähnlicher Weise. Als keine weiteren Teilnehmeräußerungen zustande kommen, berichtet die Dozentin von weiteren Umsetzungsformen, die sie als Erfahrungen aus zweiter Hand rahmt: „eine Springerin hat mir erzählt“.

Die Ankündigung, dass der Vortrag der Dozentin sich dem Ende zuneigt, deutet sich durch einige Pausen, leiser werdenden Sprechens und der Formulierung eines Fazits an:

```
01 Dw: (1.5)
02     das denk ich kann so ein ganz großes ziel (-)
03     äh der springerarbeit auch sein;
04     unkonventionelle ideen einzubringen.(-)
05     immer mal irgendwas zu haben-
06     auf was sonst keiner kommt. (---)
07     <<p> nor,(-)>
08     qualifiziert ihre arbeit auch nochmal.(--)
09     <<p> nor,>
```

Transkript 164: DE 2.2 (Springerin), Beendigung des Vortrags.

Der hier vollzogene ‚Vortrag mit verteilten Rollen' ist strukturiert durch Wissensdemonstrationen und Erfahrungsdarstellungen der Dozentin, die SpringerInnen als Wissende positionieren sowie Fragen, die den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geben, sich als (Un-)Wissende darzustellen. Obwohl Erfahrungen als epistemische Ressourcen sowohl von TeilnehmerInnen als auch von der Dozentin sehr extensiv genutzt werden, tragen die Verwendungsweisen und Positionen der Erfahrungsdarstellungen dazu bei, die TeilnehmerInnen nicht nur als Wissende, sondern auch als Lernende zu adressieren.

(1) Die Dozentin nutzt Erfahrungsdarstellungen als etwas, zu dem sie sich in beobachtender Distanz positioniert. Ihre Erfahrungsressource stellt sich damit nicht als persönliche Involviertheit als handelnde Springerin in Ausübung der Tätigkeit dar. Sie kann stattdessen auf verschiedene Hospitationserfahrungen und Erfahrungen unterschiedlicher SpringerInnen und Einrichtungen zurückgreifen. Sie positioniert sich somit als diejenige, die die *vielen* Erfahrungen kennt und dadurch einen Überblick über viele Probleme und Herangehensweisen hat und diese zu systematisieren vermag. Dies drückt sich sprachlich in der Gliederung des Vortrags aus, der durch bestimmte Schlagworte strukturiert ist sowie auch im „Papier", das einzelne Erfahrungen ordnet.

(2) Dazu nutzt die Dozentin die Prozessierung der Differenz von „Die Springer" und „Sie als Springer". „Die Springer" fungieren als Vorführung dessen, was in der Tätigkeit möglich ist und vollziehen sich in Form von Erfahrungsdarstellungen der Dozentin. Die Erfahrungsdarstellungen fungieren so als Wissenszuschreibung einerseits und Aneignungsaufruf andererseits. Mit der Adressierung „Sie als Springer" werden wiederum Erfahrungsdarstellungen der TeilnehmerInnen hervorgerufen, die aufzeigen, was die Teilnehmenden konkret in ihrem Alltag tun. Damit können die Teilnehmenden dennoch so selbst- oder fremdpositioniert werden, dass sie bestimmte Dinge (noch) nicht tun, die sie tun könnten.

(3) Dort, wo die Dozentin Material und Konzepte einführt, die es auf die Springertätigkeit zu übertragen gilt, positioniert sie sich hingegen als jemand, der die Springertätigkeit erlebt hat, um Gestaltungsmöglichkeiten erfahrungsbasiert als erprobte Verfahren einführen zu können. Das, was als Wissen markiert wird, wird also dennoch aus den Erfahrungen heraus eingebracht.

7.2.4.3 Abschluss als Aneignungsdarstellung

Der Übergang vom Vortrag zum Abschluss gestaltet sich fließend. Auf das Fazit der Dozentin und einige Pausen folgt eine weitere Frage, die die TeilnehmerInnen als Wissende adressiert und ihnen die Möglichkeit gibt, dies noch einmal darzustellen:

```
01 Dw: haben sie noch ideen,(-)
02     was sie schon mal ausprobiert haben;(-)
03     was sie andern mitgeben können;(--)
```

Transkript 165: DE 2.2 (Springerin), Fremdpositionierung der TeilnehmerInnen als Wissende.

Diese Fragereihung ermöglicht sowohl auf Ideen (Z. 01) als auch auf Erfahrungen (Z. 02) Bezug zu nehmen und rahmt die Antworten als ein Wissen für die Gruppe (Z. 03). Gefragt wird also nicht nur, was getan wird, sondern was vor dem Hintergrund des vermittelten Wissens getan werden könnte.

Interessanterweise kommt es nun zu einer Wortmeldung der Teilnehmerin, die sich in der Vorstellungsrunde als bisherige Gruppenerzieherin und somit Nicht-Wissende in Bezug auf die Springertätigkeit positioniert hat.

```
01 TNw2: was was ich probieren möchte-
02       was in meinen gruppen immer gut angekommen is-
03       das is die klapp(unv.).
04       mit den puppen.(--)
05       so.
06       paar sind die immer (-) gut drauf angesprungen-
07       und das (-) will ich jetzt probiern-
08       ob das halt auch in den andern (-) altersgruppen
09       passt.
10 Dw:   hm=hm.
```

Transkript 166: DE 2.2 (Springerin), Selbstpositionierung einer Teilnehmerin als Wissende.

Die Teilnehmerin erfüllt die konditionelle Relevanz und präsentiert hier einen Zukunftsentwurf, der eine Übertragung der Erfahrungen aus dem Kontext ihrer Tätigkeit als Gruppenerzieherin auf die zukünftige Springertätigkeit darstellt. Damit gelingt ihr eine Aneignungsdarstellung vor dem Hintergrund der

präsentierten Inhalte: Sie hat ein Material, mit dem sie gerne arbeitet, ausgewählt, welches sie als Springerin mit in die Gruppen nehmen kann. Somit gelingt es ihr, sich nun als Wissende für die zukünftige Tätigkeit darzustellen. Auch hier kommt es in der Folge zu Entwürfen von erfahrungsbasierten Gestaltungsmöglichkeiten weiterer Teilnehmender (TNw11, TNw8, TNm14, TNw3).

Kurz vor dem zeitlich vorgesehenen Ende der Bildungsveranstaltung und während die Dozentin noch die Entwürfe kommentiert, packen die ersten Teilnehmenden ihre Sachen ein. In Folge dessen zieht die Dozentin das Fazit und geht zur Verabschiedung über, die – wie zu Beginn – in Applaus mündet. Die Adressierung am Ende der Veranstaltung kann als retrospektive Zuschreibung pädagogischer Kommunikation rekonstruiert werden: So wird am Ende der Veranstaltung sowohl der retrospektive Vollzug von Wissensvermittlung dargestellt als auch ein prospektiver Aneignungsapell vorgetragen:

```
01 Dw: °h hab ich versucht
02     ihnen heute so ein bisschen mit aufn weg zu geben.
03     vielleicht ham sie zwei drei ideen,
04     wo sie sagen JA.
05     das is meins.(-)
06     probieren sie was aus.
07     fangen sie an (-) sich weiter zu entwickeln.(--)
08     ihre gute arbeit-
09     so wie sie sie heute beschrieben haben-
10     ...
11     <<TN klatschen euphorisch>
12     dankeschön.>
```

Transkript 167: DE 2.2 (Springerin), Aneignungsapell und Verabschiedung.

Die Sequenz beginnt mit retrospektivem Anspruch von vollzogener ‚Vermittlung', indem die Dozentin auf die Präsentation von „Ideen" verweist. Damit ist auch eine Unterstellung bzw. der Aufruf von Aneignung verbunden: Die TeilnehmerInnen werden als diejenigen adressiert, die diese Ideen zu sich und der eigenen Arbeit ins Verhältnis setzen könnten. Sie werden damit als Personen positioniert, die im Verlauf der Bildungsveranstaltung mit neuem Wissen in Berührung gekommen sind, welches es auf ihren Erfahrungsbereich anzuwenden gelte. Die Aufforderung „sich weiter zu entwickeln" markiert einerseits retrospektiv und prospektiv eine Adressierung als Lernende, wird aber auch mit einer Honorierung der Erfahrungsdarstellungen verknüpft („ihre gute Arbeit, wie sie sie heute beschrieben haben").

Zusammenfassung: Konstitutiv für diese Bildungsveranstaltung ist die Problematisierung fehlenden wissenschaftlichen Wissens für das Thema der Veranstaltung: die Springertätigkeit. Diese Problematik des

Vermittlungsgegenstands wird in diesem Fall vorrangig über die epistemische Ressource der Erfahrung bearbeitet. Erfahrungen werden als Wissensressource behandelt, indem diesen ein Ertrag über Strukturen, Handlungsprobleme und Gestaltungsmöglichkeiten zugeschrieben wird. So bringen Dozentin sowie Teilnehmende immer wieder sehr ausführliche Erfahrungsdarstellungen ein. Wissen stellt sich als eine von der Dozentin vollzogene Ordnung unterschiedlicher und ähnlicher Erfahrungen als Systematisierungswissen sowie der erfahrungsgeprüften Übertragung anderen Wissens (Materialien als pädagogische Gestaltung) dar. Indem Erfahrungsdarstellungen als zentrale Wissensressource genutzt werden, geht damit eine Adressierung und Positionierung als Wissende einher. Für die Etablierung pädagogischer Kommunikation bedeutet das einen besonderen Umgang mit der (Un-) Sichtbarkeit von Defizitzuschreibungen (vgl. Kade/Seitter 2007e). Erfahrungen dienen also gleichzeitig dazu, die TeilnehmerInnen als Wissende über ihre Praxis und zugleich als Unwissende über andere Umsetzungsformen und Gestaltungsmöglichkeiten zu positionieren. Das Spannungsfeld zwischen Nicht-Wissens- und Wissensdemonstrationen findet seinen Ausdruck im ‚Vortrag mit verteilten Rollen'. So wird es möglich, Lernen aufzuführen und personenbezogene Wissensdefizitzuschreibungen implizit zu gestalten.

7.3 Fallporträt ‚Beteiligung': Erfahrungsthematisierungen als (berufs-)biographischer Reflexionsgegenstand

Die im Folgenden dargestellte Tagesveranstaltung in Trägerschaft des politischen Vereins ‚Demokratie stärken e.V.' findet von 9.30 Uhr bis 18 Uhr in einem Veranstaltungsraum des Vereins statt. Der Dozent Nico Niedel und die Dozentin Sandra Luthering leiten die als praxisorientierte Einführung in ‚Beteiligungsorientierte Bildungsprozesse' angekündigte Bildungsveranstaltung für LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und Ehrenamtliche. Anwesend sind sechs TeilnehmerInnen und sechs Teilnehmer aus unterschiedlichen beruflichen Handlungsfeldern.
Der Raum, in dem die Veranstaltung stattfindet, ist von den DozentInnen vorbereitet: Im vorderen Teil des Raumes sind vier quadratische Tischgruppen arrangiert, auf denen bunte Zettel ausliegen sowie Teller mit Gebäck bereitstehen. Im zweiten Teil des Raumes befindet sich ein offener Stuhlkreis an dessen Öffnung mehrere Moderationswände und ein Flipchart aufgestellt sind. Am Flipchart hängt ein Willkommensplakat, auf dem eine Papierrolle aufgemalt ist und in roten Großbuchstaben „Herzlich Willkommen zum Seminar" und darunter in schwarzen Buchstaben der Titel sowie das Datum der Veranstaltung geschrieben steht. Auf jedem Stuhl liegt eine Mappe mit Logo und Aufdruck des politischen Trägers, die diese Veranstaltung

finanziert.[65] Die Einrichtung verweist darauf, dass im Tagesverlauf unterschiedliche Interaktionsformate zu erwarten sind. Im Vorraum steht ein Tisch mit Kaffee und Kaltgetränken und in der Mittagspause wird gemeinsam ein bereitgestelltes warmes Mittagessen eingenommen. Konstitutiv für diesen Fall sind folgende Befunde:

(1) Die Ablauforganisation ist sehr komplex und als häufiger Wechsel thematischer und kommunikativer Ordnungen zu beschreiben. Rekonstruiert werden können 17 Phasen, die sich aus I-R-F-strukturierten Gesprächen, Gruppenarbeiten und kurzen Vorträgen zusammensetzen und regelmäßig auch in Diskussionen übergehen.

(2) Sowohl in der Ankündigung als auch in der Thematisierung und Durchführung sind Erfahrungs- und Wissensbezüge angelegt. Schlagworte wie ‚Einführung' und ‚praxisorientiertes Training', ‚Erfahrungsaustausch' und ‚Vermittlung von Grundlagen' sowie ‚Handwerkszeug' legen sowohl Erfahrungs- als auch Wissensbezüge nahe.

(3) Auch in dieser Bildungsveranstaltung finden regelmäßig Professionsaufrufe statt, allerdings werden die Anwesenden nicht ausschließlich professionsspezifisch adressiert, sondern auch biographische Hintergründe und persönliche Einstellungen thematisiert.

(4) Die Personenzentrierung führt dazu, dass neben den beruflichen auch biographische Erfahrungen zum Thema gemacht und dargestellt werden.

(5) Auf Erfahrungsbezüge wird sehr vielfältig Bezug genommen. So werden Erfahrungsthematisierungen sowohl verwendet, um (Nicht-)Wissen zu veranschaulichen als auch als Wissensressource einzusetzen.

Kennzeichnet für den Fall ist eine Personenzentrierung, die einen individualisierenden Umgang mit Wissen prozessiert. Dies wird im Changieren zwischen Erfahrungen als Wissensressourcen und als Veranschaulichung von Nicht-Wissen und anhand aneignungsreflektierender Fragen vollzogen.

65 Die politische Rahmung finden an verschiedenen Stellen ihren Ausdruck. Ab und an werde ich diese aufzeigen, aber hier nicht zum zentralen Gegenstand der Analyse machen können. Es liegt aber nahe, dass die im Fall sich zeigende Personenzentrierung auch ein Ausdruck der Politisierung der Veranstaltung darstellt. Gleichsam ist sie nicht darauf zu reduzieren.

7.3.1 Erfahrungszentrierung in der Ankündigung: Das Praxistraining für Ehrenamtliche und PädagogInnen

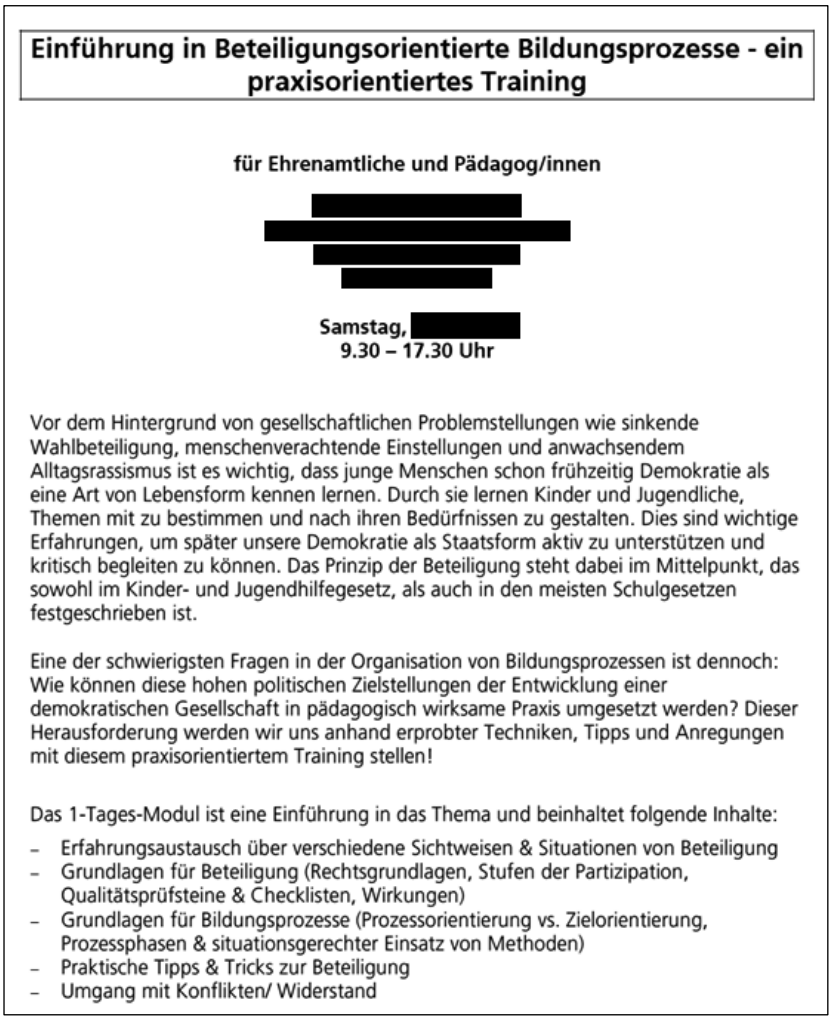
Auch im zweiten Fall können Erfahrungs- und Wissensbezüge in der Veranstaltungsankündigung rekonstruiert werden. Diese sind bereits im Titel der Veranstaltung angelegt, indem sie als „Einführung" und als „praxisorientiertes Training" angekündigt wird. Damit werden die Adressaten als praktisch Tätige entworfen, die im Rahmen der Veranstaltung in ein (neues) Thema eingeführt und in ihrer alltäglichen Praxis handlungsfähig werden (können). So lässt sich im Titel ein Spannungsfeld zwischen neuem Wissen und Handlungsbezügen erkennen, welches im Ankündigungstext weitergeführt wird.

Die Ankündigung ist recht umfangreich und folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden Titel, Zielgruppenspezifizierung, Orts- und Zeitangaben benannt. Es folgt ein Fließtext, der in vier Abschnitten eine politisch-pädagogische Kontextualisierung des Themas vornimmt (erster Abschnitt), die Problemstellung des Trainings entwirft (zweiter Abschnitt), eine Benennung von Inhalten enthält (dritter Abschnitt) sowie die Arbeitsform beschreibt (vierter Abschnitt). Darauf folgen weitere Angaben zur Leitung des Trainings[66] (Namen der DozentInnen), sowie Teilnehmerbeitrag, Verpflegung und Anmeldung (siehe Abbildung 14).

Die bereits im Titel aufgerufene Praxisorientierung wird im zweiten Absatz als Frage der Umsetzung politischer Ziele in „pädagogisch wirksame Praxis" beschrieben, die im Seminar in Form von „erprobten Techniken, Tipps und Anregungen" angekündigt wird. Damit finden erneut *Wissens- sowie Erfahrungsaufrufe* statt, indem sich die DozentInnen als diejenigen positionieren, die über ein bestimmtes Wissen verfügen, dass sie bereits praktisch erprobt haben. Was zur „Einführung" dazugehört, wird im dritten Absatz der Ankündigung in *Inhalte* konkretisiert: Interessanterweise wird hier an *erster Stelle* der „Erfahrungsaustausch" angeführt, bevor weitere Inhalte als Grundlagen, Modelle und Prüfsteine sowie Tipps, Tricks und Umgangsstrategien benannt werden. Hier werden also auch den Adressaten *Erfahrungen* zugeschrieben, die es in der Bildungsveranstaltung noch vor weiteren Wissenselementen zu thematisieren gilt.

66 Die im Folgenden verwendete Beschreibung als DozentInnen ist meine Bezeichnung der Rolle der „Leitung". Im Ankündigungstext findet diese Markierung nicht statt, sondern die Formulierung „Die Trainings werden geleitet von ...". Nico und Sandra bezeichnen sich selbst als TrainerInnen oder ModeratorInnen. Damit wird der Anspruch von Wissensvermittlung weniger stark gemacht als in anderen Fällen, wo Bezeichnungen „DozentInnen" oder „ReferentInnen" explizit aufgeführt sind.

Abbildung 14: Ankündigung der Bildungsveranstaltung ‚Beteiligung', eigenes Foto.



Einführung in Beteiligungsorientierte Bildungsprozesse - ein praxisorientiertes Training

für Ehrenamtliche und Pädagog/innen

[redacted]

Samstag, [redacted]
9.30 – 17.30 Uhr

Vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Problemstellungen wie sinkende Wahlbeteiligung, menschenverachtende Einstellungen und anwachsendem Alltagsrassismus ist es wichtig, dass junge Menschen schon frühzeitig Demokratie als eine Art von Lebensform kennen lernen. Durch sie lernen Kinder und Jugendliche, Themen mit zu bestimmen und nach ihren Bedürfnissen zu gestalten. Dies sind wichtige Erfahrungen, um später unsere Demokratie als Staatsform aktiv zu unterstützen und kritisch begleiten zu können. Das Prinzip der Beteiligung steht dabei im Mittelpunkt, das sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz, als auch in den meisten Schulgesetzen festgeschrieben ist.

Eine der schwierigsten Fragen in der Organisation von Bildungsprozessen ist dennoch: Wie können diese hohen politischen Zielstellungen der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in pädagogisch wirksame Praxis umgesetzt werden? Dieser Herausforderung werden wir uns anhand erprobter Techniken, Tipps und Anregungen mit diesem praxisorientiertem Training stellen!

Das 1-Tages-Modul ist eine Einführung in das Thema und beinhaltet folgende Inhalte:

- Erfahrungsaustausch über verschiedene Sichtweisen & Situationen von Beteiligung
- Grundlagen für Beteiligung (Rechtsgrundlagen, Stufen der Partizipation, Qualitätsprüfsteine & Checklisten, Wirkungen)
- Grundlagen für Bildungsprozesse (Prozessorientierung vs. Zielorientierung, Prozessphasen & situationsgerechter Einsatz von Methoden)
- Praktische Tipps & Tricks zur Beteiligung
- Umgang mit Konflikten/ Widerstand

Zuspitzung erhält der Erfahrungsbezug im vierten Abschnitt: Die Arbeitsform des Trainings erfolgt einerseits vor dem Hintergrund eigener Erfahrung und andererseits als „Erleben" von Beteiligungsmethoden. Hier wird neben die wissensbezogene Auseinandersetzung eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung gestellt. Während zuvor die Adressaten bereits in ihrer sozialen Kategorisierung als „Ehrenamtliche und Pädagoginnen" benannt, aber im

Fließtext nicht direkt angesprochen wurden, ist dieser vierte Abschnitt durch die Verwendung des kollektivierenden Personalpronomens „wir“ gekennzeichnet. Damit erscheint die Konzeption und Kontextualisierung der Veranstaltung zwar als Konstruktion der Leitenden, die konkrete Ausgestaltung der Veranstaltung hingegen als Gruppen-Produkt, die sich von ausschließlich dozentenzentrierter Wissensvermittlung abhebt.

Ferner ist die Ankündigung geprägt von einer politisch-pädagogischen Kontextualisierung des Themas. Sie erfolgt zum einen in der Zielgruppenspezifizierung (Ehrenamtliche und PädagogInnen): Die allgemein gehaltene pädagogische Berufsgruppe wird also erweitert um Personen, die eine freiwillige Tätigkeit im Interesse des Gemeinwohls ausüben. Im Folgenden wird das Thema – ähnlich wie in Fallporträt Konflikte – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Problemstellungen sowie vor dem Hintergrund eines *pädagogischen Auftrags* entworfen, der Kinder und Jugendliche als die Lernenden und PädagogInnen als OrganisatorInnen und UnterstützerInnen beschreibt. Akzentuiert wird dabei die politische Rahmung (Demokratie als Lebensform, politische Zielsetzungen) pädagogischer Tätigkeit, die sich im Aufruf der Gesetze (Kinder- und Jugendhilfegesetz, Schulgesetze) konkretisiert. Damit wird implizit auf die pädagogischen Kontexte von ‚Schule‘ und ‚Jugendarbeit‘ verwiesen, sodass die zunächst einheitliche Adressierung der PädagogInnen spezifiziert wird. Es sind, wie im Fallporträt Konflikte (wenn auch weniger explizit), Handlungsfeldbezüge enthalten.

Auch in dieser Ankündigung werden sowohl Wissen als auch Erfahrung relevant gesetzt und deren Relationierung somit als zu bearbeitendes Problem markiert. Als Befunde sind festzuhalten, dass (1) Erfahrungen mehrfach explizit (als Inhalte und als Arbeitsform) thematisiert werden und (2) über die Differenzierung verschiedener Inhalte implizit Wissensformen (Erfahrungswissen, theoretisches Wissen, handlungspraktisches Wissen, Reflexionswissen) unterschieden werden. Anders als in Fallporträt Konflikte erscheinen Erfahrung und Wissen hier stärker in einem Wechselverhältnis aufgerufen zu werden. Hieraus ergibt sich die Frage, wie die in der Ankündigung aufgeführten Inhalte als unterschiedliche Wissensformen in der konkreten Bildungsveranstaltung unterschieden, gerahmt und relationiert werden und welche Rolle Erfahrungsbezüge dabei spielen.

7.3.2 Das Ineinandergreifen von Erfahrung und Wissen: Selbstpositionierung der DozentInnen und modifizierbarer Ablaufplan

Das in der Ankündigung aufscheinende Wechselverhältnis von Erfahrung und Wissen und die besondere Bedeutsamkeit von Erfahrung(skontexten) wird zu Beginn der Bildungsveranstaltung mehrfach aktualisiert: Zum einen sind die

Selbstpräsentationen der DozentInnen durch Verknüpfungen von Erfahrung und Wissen geprägt, die grundlegend für die Bildungsveranstaltung angeführt werden. Zum anderen wird ein Ablaufplan als Verschränkung von Erfahrung und Wissen präsentiert und die Möglichkeit der Modifizierung des Plans gegeben.

Die DozentInnen stellen sich ausführlich vor ihrem *professionellen Hintergrund* vor und berufen sich auf ihre Erfahrungen und Ausbildungen, bringen aber auch *persönliche Überzeugungen* ein:

```
01 Dw: mein name ist Dw.
02     ich lebe und abeite in ((...))
03     nochmal kurz zu meiner person,
04     ich hab erwachsenenbildung studiert,
05     arikanistik und ethnologie;
06     äh und arbeite seit zwölf jahrn in_ner eigentlich-
07     sozusagen in der demokratischen ähm pädagogik
```

Transkript 168: DE 1 (Beteiligung), Vorstellung der Dozentin.

Die Dozentin stellt sich mit Namen vor und verortet sich in einer Großstadt. Sowohl die Formulierung „lebe und arbeite“ als auch die Ankündigung „kurz zu meiner Person“ rahmt ihre Vorstellung als personenbezogen. Einsatzpunkt ist die berufliche Ausbildung in Form eines Studiums (Wissensbezug) sowie der Aufruf der langjährigen Tätigkeit in einem für das Thema der Bildungsveranstaltung bedeutsamen Arbeitsfeld (Erfahrungsbezug). Darauf folgen konkrete Benennungen von Projekten, in denen sie tätig war. Damit inszeniert sie sich als erfahrene und thematisch versierte Wissende. In der Fortführung der Vorstellung finden sich aber auch persönlich-biographische Hervorhebungen:

```
01 Dw: und ich war damals einundzwanzig und hab das
02     hat mich sehr berührt und sehr bewegt (.)
03     und gemerkt das is so mein thema,
04     was mich glaub ich noch weiter beschäftigen wird (.)
```

Transkript 169: DE 1 (Beteiligung), Fortsetzung Vorstellung Dozentin.

Das Thema der Veranstaltung und ihre Beschäftigung damit wird von der Dozentin aus einer erfahrungsbezogenen Bedeutsamkeit anhand emotionsbezogenen Sprachgebrauches hervorgehoben.

Die Vorstellung des Dozenten folgt einem ähnlichen Muster: Auch er benennt zunächst seine professionellen Hintergründe (Studium, Beschäftigung mit dem Thema, Projekte und Tätigkeiten in außerschulischer Jugendarbeit) und betont dabei seinen Erfahrungsbezug:

```
01 Dm: äh ja beschäftige mich auch seit ungefähr fünf jahren-
02     auch vermehrt mit der frage,
03     <<len> WIE kann ich die erfahrungen>
04     die ich in mein projekten
05     in meinen beteiligungsprozessen seit über zehn jahren
06     gesammelt hab-
07     auch weitergeben
08     ähm (.) an menschen wie euch.
```

Transkript 170: DE 1 (Beteiligung), Vorstellung des Dozenten.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema stellt auch er in den Horizont seiner langjährigen und vielfältigen beruflichen Erfahrungen. Mit einem expliziten Erfahrungsaufruf setzt er diese für die Wissensvermittlung der Veranstaltung relevant und wirkt am Wechselverhältnis von Erfahrung und Wissen mit, das für die Veranstaltung kennzeichnend ist. Die Selbstpräsentationen der DozentInnen zeichnen sich durch Darstellungen sowohl theoretischer also auch praktischer Kompetenzen aus, um den von ihnen aufgeworfenen Fragen mit den TeilnehmerInnen nachzugehen. Gleichsam werfen sie aus ihren Erfahrungshorizonten Fragen auf, und entwerfen eine Bearbeitungsweise, die die Form des Austauschs hervorhebt (siehe auch Transkript 174, Kapitel 7.3.3).

Besondere Bedeutung für die Prozessierung des spezifischen Erfahrungsbezugs der Veranstaltung drückt sich in der Verwendungsweise des „Ablaufplans“ aus. Dieser wird erst im Anschluss an mehrere Phasen des Kennenlernens sowie der Klärung von Erwartungen (siehe Kapitel 7.3.4) anhand einer puzzleartigen Darstellung (siehe Abbildung 15) vorgestellt.

```
01 Dw: ge:nau(.)
02     ich hab schon grade fleißig mitgeschrieben
03     und auch geguckt-
04     wo könnte all das genau reinpassen (-)
05     <<f> weswegen WIR (-) keinen ablaufplan mehr auf einen
06     flipchart schreiben>
07     ist der folgende (.)
08     das genau nach ner erwartungsabfrage sich die
09     referentinnen zusammensetzen und gucken (.)
10     wie kann können wir unseren plan eigentlich umstellen.
```

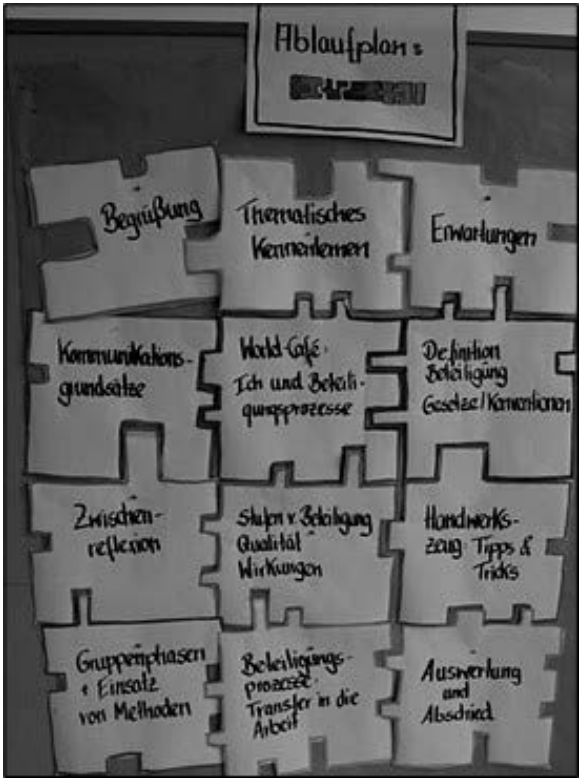
Transkript 171: DE 1(Beteiligung), Ankündigung des modifizierbaren Ablaufplans.

Im Anschluss an die zuvor erfahrungsbezogenen Phasen leitet die Dozentin die Vorstellung des Ablaufplans ein. Dabei rekurriert sie auf die zuvor vorgetragenen Erwartungen der TeilnehmerInnen und kommuniziert, dass sie das Ziel verfolgt, diese zu berücksichtigen. Indem sich die Dozentin davon abgrenzt, einen Ablaufplan auf einem Flipchart festzuschreiben, ruft sie dennoch die Existenz einer Planung auf, die das Geschehen als vorstrukturierte

Bildungsveranstaltung markiert. Gleichsam werden den erfahrungsbasierten Verständnissen und Erwartungen eine zentrale Bedeutsamkeit für den weiteren Verlauf der Veranstaltung zugeschrieben, dessen Passfähigkeit nun überprüft werden muss.

Statt einen vollständigen Ablaufplan einzuführen, werden daraufhin Stück für Stück vorbereitete Puzzleteile an eine Pinnwand angeheftet, die eine Beschriftung aufweisen. Die Puzzleteile lassen sich als die geplanten Phasen der Bildungsveranstaltung verstehen und werden als solche kommentiert. So benennt die Dozentin bereits vollzogene Phasen und deren Bedeutung und erläutert, Themen und Bearbeitungsweisen und nimmt eine Einordnung der artikulierten Erfahrungen und Erwartungen der Teilnehmenden vor.

Abbildung 15: Darstellung des Ablaufplans, eigenes Foto.



Inhaltlich zeigt die Visualisierung des Ablaufplans die Verschränkung von Erfahrung und Wissen: So gibt es Phasen, die sowohl Themen- als auch Personenbezüge aufrufen (Thematisches Kennenlernen, Ich und Beteiligungsprozesse) und Phasen, die Inhalte und deren Anwendung

thematisieren (Stufen von Beteiligung/Qualität/Wirkungen, Handwerkszeug, Gruppenphasen und Einsatz von Methoden). *Formal* symbolisiert die Visualisierung des Ablaufplans ebenfalls eine Verschränkung von Erfahrungs- und Wissensaspekten: So sind Erfahrungsbezüge (Ich und Beteiligungsprozesse) den Wissensbezügen (Definition von Beteiligung, Gesetze) vorgelagert.

Auf eigentümliche Weise wird der Ablaufplan als etwas eingeführt, was sich ineinanderfügt und zusammengehört, aber auch noch modifiziert werden kann. Nachdem alle Puzzleteile angepinnt sind und ein Ablaufplan festgeschrieben ist, kündigt die Dozentin an, dass entsprechend den Erwartungen einzelne Puzzleteile wieder abgenommen werden können.

```
01 Dm: die frage, (--)
02     ist DER plan erstmal okay?
03     <<dim> findet ihr euch mit euren themen da wieder,>
04     (2.0)
05     <<p> weil wenn ja -
06     dann (.) würden wir weiter machen.
07     wenn nein-
08     dann müssten wir jetzt noch (-) gucken was das heißt>
09     (3.0)
```

Transkript 172: DE 1 (Beteiligung), (Ausbleibende) Diskussion des Ablaufplans.

Der Dozent stellt anschließend mit seinen Fragen den präsentierten Ablaufplan zur Diskussion. Redeübergaberelevante Stellen in Form von Pausen werden nicht von Teilnehmenden besetzt und der Ablaufplan damit legitimiert. Während im Fall ‚Konflikte' die Abwägung zwischen Programm und Erwartungen von der Dozentin übernommen wird, werden die TeilnehmerInnen hier noch stärker an der Konstitution pädagogischer Kommunikation beteiligt. Bereits hier deutet sich eine Spezifik an, die die ganze Bildungsveranstaltung in besonderer Ausprägung kennzeichnet: Die Themen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen legitimieren Abweichungen des geplanten Ablaufs.

7.3.3 „Die Inhalte sind zweitrangig, die Personen sind vordergründig" – Personenspezifische Adressierung

Die Personen- und Erfahrungszentrierung, die sich in den Vorstellungen der DozentInnen ausdrückt, wird im Verlauf der Bildungsveranstaltung weitergeführt. Der Bezug auf Erfahrungen wird in der Bildungsveranstaltung über eine Personenzentrierung hergestellt, die sich in folgender Äußerung der Dozentin explizit ausdrückt und als personenspezifische Adressierung beschrieben werden kann:

```
01 Dw: ABER die inhalte sind eigentlich zweitrangig>
02     die personen die da sind sind vordergründig
03     ähm deswegen möchten wir nochmal in eine thematische
04     kennenlernphase starten
```

Transkript 173: DE 1 (Beteiligung) Personenspezifische Adressierung.

Nach der Vorstellungsrunde leitet die Dozentin eine weitere themenbezogene Kennenlern-Übung ein. Mit der personenspezifischen Adressierung gibt sie zu verstehen, dass Wissen und Inhalte erst vor den persönlichen Erfahrungen ihre Relevanz entfalten und legitimiert so eine weitere Phase, in der die TeilnehmerInnen sich anhand biographischer Themen vorstellen und kennenlernen. Die Personenzentrierung wird schon vor Beginn der Veranstaltung vorbereitet, wie in meinem ethnografisch angelegten Beobachtungsprotokoll zur Datenerhebung sichtbar wird:

Abbildung 16: persönliche Begrüßung vor der Veranstaltung, eigenes Erhebungsprotokoll.

Nico begrüßt mich freundlich und führt mich in einen großen länglichen Seminarraum. Er erzählt beim Hineingehen, dass er etwas aufgeregt sei, weil seine Co-Trainerin in einem Stau stecke und noch unklar sei, wann sie eintreffen werde, als langsam die ersten TeilnehmerInnen ankommen. Sie werden von Nico mit Händedruck begrüßt und er stellt sich vor, worauf auch die Teilnehmenden ihre Namen nennen. Er fragt, ob er sie duzen dürfe, was die Teilnehmenden soweit ich höre, bejahen. Danach bittet er sie, sich ein klebbares Namensschild zu beschreiben und an die Kleidung zu heften.

Indem der Dozent jede/n ankommende/n TeilnehmerIn persönlich begrüßt und die persönliche Ansprache verabredet wird, drückt er ein Interesse an den Personen aus. Zu Beginn der Veranstaltung wird im Rahmen der Begrüßung die Personenzentrierung fortgeführt, wenn auch um die Hervorhebung beruflicher Arbeitszusammenhänge ergänzt.

```
01 Dm: die idee dieses heutigen treffens war-
02     äh die verschiedenen menschen-
03     die mit bildung zu tun haben,
04     und mit kindern und jugendlichen zu tun haben
05     mal zu dem thema halt beteiligung und bildung
06     zusammenzubringen.
07     das heißt-
08     äh hier im raum sitzen jetzt verschiedene-
09     lehramtsstudierende beziehungsweise ähm unterrichtende (-
)
10     ähm aber auch-
11     ähm (.) ähm (.) ja menschen die aus der sozialen arbeit
12     kommen-
13     die sozialpädagogen sind.
14     ähm die in vereinen arbeiten.
15     ähm genau und ähm für uns is halt-
16     das einfach auch nochmal total wichtig,
17     dieses ähm potenzial zu nutzen,
18     <<all> weil wir uns alle mit bildung beschäftigen,
19     und es einfach schade is,
20     dass wir so selten zusammenkommen>
21     und auch (.) ZUSAMMEN denken können.
```

Transkript 174: DE 1 (‚Beteiligung'), Differenzierung der Anwesenden entlang von Handlungsfeldern.

Die genannten Zuschreibungen als Lehramtsstudierende, LehrerInnen und SozialpädagogInnen werden vor dem Hintergrund des Themas und der „Idee des Treffens" herausgestellt, eine bestimmte Gruppe von Menschen ins Gespräch zu bringen. Damit wird die kommunikative Form des Austausches nahegelegt, die sich von vortragsbasierter Wissensvermittlung abhebt. Verbindendes Merkmal für den Austausch der Gruppe ist der Erfahrungsbereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wie in den Selbstpräsentationen der DozentInnen wird diesem Erfahrungsbereich ein besonderer Wert für die Generierung von Wissen zugeschrieben und die Anwesenden als Personen adressiert, die etwas in die Bildungsveranstaltung einbringen.

Dass sich diese Adressierung trotz der Aufrufe von beruflichen Kontexten dennoch von professionsspezifischen Adressierungen anderer Fälle abhebt, wird deutlich in den Aneignungsaufrufen der Dozentin, die individualisierend vorgetragen werden:

```
01 Dw: ähm das werden heut impulse anstöße sein-
02     zum thema methodik
03     zum thema eurer eigenen rolle
04     so eine art selbstvergewisserungstraining-
05     würd ichs mal nennen.
```

Transkript 175: DE 1 (Beteiligung) Thematisierung Wissensvermittlung und -aneignung.

Die Dozentin entwirft im Rahmen der eigenen Vorstellung und der Idee der Bildungsveranstaltung den Modus der Wissensvermittlung und -aneignung. Das, was als Wissen erscheint, wird als Impulse und Anstöße in der Verbindlichkeit eingeschränkt und stattdessen die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und sich selbst hervorgehoben. Das was vermittelt wird, muss von den Anwesenden auf sich selbst bezogen werden. Zum Ende der Vorstellungsrunde wird dieser Aneignungsaufruf von der Dozentin erneut explizit formuliert und an die TeilnehmerInnen als Aufgabe adressiert:

```
01 Dw <<f>aber (-) ich bitte euch-
02    dass ihr (.) genau-
03    dass ihr mit dabei seid,
04    dass ihr mit eure <<all> berufliche tätigkeit oder eure
05    zukünftige tätigkeit> als schablone immer im kopf habt.
06    äh weil wir könn_s nicht leisten,
07    all eure arbeitshintergründe>-
08    und die sind sehr vielfältig,
09    immer wieder ähm zu transferieren. (-)
10    das ist eure aufgabe(.)
11    schaut wie könnt ihr das was wir hier machen tun sagen,
12    in eure eigene arbeit umsetzen.
```

Transkript 176: DE 1 (Beteiligung) Individualisierender Aneignungsaufruf.

Nachdem sich die Teilnehmerinnen persönlich und beruflich in der Vorstellungsrunde recht ausführlich positioniert haben, wird der Professionsbezug und die Heterogenität der Gruppe in einen individualisierenden Aneignungsaufruf überführt. Dieser Aneignungsaufruf aktualisiert den Erfahrungsbereich der TeilnehmerInnen und modelliert eine Übersetzungsleistung zwischen den beruflichen, aber dennoch individuell-vielfältigen Erfahrungsbereichen und dem, was in der Bildungsveranstaltung vollzogen werden wird. Die Wendung „machen tun sagen“ verweist darauf, dass es dabei nicht nur um Präsentation von Wissen gehen wird. Die berufliche Verortung wird hier also nicht kollektivierend für die Wissensvermittlung hervorgehoben (wie in Fallporträt ‚Konflikte‘, Kapitel 7.1), sondern individualisierende Aneignung als Aufgabe zugeschrieben. Man könnte das Motto der Bildungsveranstaltung folgendermaßen beschreiben: Jeder bringt was ein und jeder nimmt für sich was mit. Solche individualisierenden Aneignungsaufrufe werden im Verlauf mehrfach explizit gemacht, wie in folgendem Ausschnitt im letzten Abschnitt der Veranstaltung am Nachmittag:

```
01 Dm: wir bitten euch eure ergebnisse vorzustellen.
02     es geht nicht darum
03     die dann in ner großgruppe zu diskutieren,
04     sondern es geht äh darum,
05     die einfach als anregung anzunehmen.
06     beziehungsweise es liegt in äh jeder eurer verantwortung-
07     das für euch raus zu nehmen,
08     wo ihr sagt,
09     ja das ist grad neu für mich
10     das ist interessant für mich
11     da kann ich mal vielleicht weiter denken.
12     ähm es geht grad darum dass ihr für euch selektiert
13     was ist grad für mich eine wichtige information
14     äh die irgendwie relevant sein kann
15     und die für euch selbst auch sichert.
16     ähm aber es geht nicht nochmal um eine diskussion.
```

Transkript 177: DE 1 (Beteiligung), Einleitung Präsentationphase der Gruppenergebnisse und individualisierender Umgang mit Wissen.

Nach einer erfahrungsbezogenen Arbeit in Gruppen kündigt der Dozent die Präsentation der Ergebnisse der Gruppen an. In der Abgrenzung von Interaktionsformat der Diskussion sind mehrere Zuschreibungen und Positionierungen enthalten. Diese betreffen einerseits die vorgesehenen Teilnahmemodi (vgl. Dinkelaker 2016a) und zum anderen den Umgang mit Wissen: (1) Zunächst legt er damit die kommunikative Ordnung der kommenden Phasen fest, und positioniert die Präsentierenden als diejenigen, die etwas zeigen werden. Damit verbunden ist die Zuschreibung, dass es sich bei dem Präsentierten um etwas handeln wird, was als Wissen verstanden werden kann. (2) Die anderen TeilnehmerInnen werden als diejenigen adressiert, für die dieses Wissen bedeutsam sein könnte und ihnen nahegelegt, das Präsentierte zu verfolgen. (3) Darüber hinaus wird ein individualisierender Umgang mit dem Wissen entworfen, der den Teilnahmemodus des ‚Selbstaufmerkens' initiiert. Hierfür werden Fragen in Ich-Form formuliert, die sich die TeilnehmerInnen selbst stellen sollen.

In der mehrfach vollzogenen Abgrenzung, was nicht getan werden soll – Diskutieren – deutet sich eine interaktive Konsequenz aus der Personenzentrierung der Bildungsveranstaltung an: Im Verlauf entstehen noch häufiger Nachfragen und Diskussionen, die sich darauf beziehen wie Erfahrung und Wissen aufeinander bezogen werden können und welche Geltungsbedingungen dem Wissen zugrunde liegen.

7.3.4 Ablauforganisation: Prozessierung der Erfahrung zwischen Wissensressource und Veranschaulichung von (Nicht-) Wissen

Die achtstündige Tagesveranstaltung strukturiert sich in vier, durch Pausen getrennte, zeitliche Abschnitte mit unterschiedlichen Phasen. Die thematisch-kommunikative Ablauforganisation lässt sich folgendermaßen rekonstruieren:

(1) Abschnitt: Eröffnung, Vorstellungsrunde, Erwartungsabfrage, Die Übung „Auf und Ab“ als Thematischen Kennenlernen, Vorstellung des Ablaufplans, Festlegung von Kommunikationsgrundsätzen

(2) Abschnitt: Das World Café, Die Ampelkartenmethode, Die Galerie Rechtliche Grundlagen, anschließend gemeinsame Mittagpause

(3) Abschnitt: Zwischenauswertung, Großgruppenarbeit zu Stufen der Beteiligung, Gespräch Beispiele der Stufen, Nachbarschaftsgespräch

(4) Abschnitt: Gruppenarbeit Handwerkszeug, Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit, Vortrag zur Gruppenprozessen parallel dazu Selbstreflexion[67], Feedbackrunde und Abschluss

Erkennbar an der Verlaufsstruktur ist, dass die Bildungsveranstaltung durch viele Wechsel der Arbeitsformen sowie Methoden gekennzeichnet ist, die spezifische Bezeichnungen haben. Dennoch liegen den verschiedenen Phasen die in Kapitel 6 dargestellten grundlegenden Interaktionsformate (Vortrag und I-R-F-strukturiertes Gespräch sowie Gruppenarbeiten) zu Grunde. Aufgrund der Komplexität und der Datenfülle (etwa 200-300 Transkriptseiten) von Tagesveranstaltungen, werde ich die Ablauforganisation entlang der Spezifika im Verhältnis zu den Fallporträts der Halbtagesveranstaltungen skizzieren.

Die Architektur des Falles ist folgendermaßen zusammenzufassen: Während zu Beginn der Veranstaltung Erfahrungen einerseits als Ressource von Wissen und anderseits als Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen verwendet werden, werden zunehmend auch Wissenspräsentationen von den DozentInnen vollzogen. Erfahrungen werden dann auch dazu genutzt, um das eingeführte Wissen auf Erfahrungsbereiche anzuwenden. Wissens-demonstrationen werden sichtbar, wenn DozentInnen z.B. Begriffe für Erfahrenes einführen, durchgeführte Methoden erläutern und theoretische Begriffe einführen.

67 Hier teilt sich die Gruppe je nach Interessenlage auf: Etwa die Hälfte der Teilnehmenden entscheidet sich für den Vortrag der Dozentin, die andere Hälfte für eine fragebogengestützte Selbstreflexion mit dem Dozenten.

7.3.4.1 Spezifika des Anfangens: Erfahrungen als Grundlegung der Zusammenarbeit

Die Personenzentrierung drückt sich in der Verlaufsstruktur zunächst dahingehend aus, dass die ersten zwei Stunden der Tagesveranstaltung aufgewendet werden, um sich einander vorzustellen (Vorstellungsrunde), über biographische Erfahrungen zur Grundlegung des Themas zu sprechen (Thematisches Kennenlernen) und erfahrungsbasiert Erwartungen (Erwartungsabfrage) zu klären, die mit den geplanten Inhalten und Aufbau der Bildungsveranstaltung abgeglichen werden (Ablaufplan). Vorstellungsrunde, Thematisches Kennenlernen und Erwartungsabfrage lassen sich als I-R-F-strukturierte Gespräche rekonstruieren: Expliziten und impliziten Erfahrungsaufrufen folgen ausführliche Redebeiträge mit beruflichen sowie biographische Erfahrungsdarstellungen. Der erste Abschnitt der Bildungsveranstaltung ist als erfahrungszentriert zu beschreiben. Erfahrungen werden hier einerseits als Ressource verwendet, andererseits mit der Erwartungsabfrage auch für die Veranschaulichung von Handlungsproblemen und Nicht-Wissen eingesetzt.

Vorstellungsrunde

Die Vorstellungsrunde findet unmittelbar im Anschluss an die Vorstellungen der DozentInnen statt. Wie in den Fallporträts ‚Konflikte' und ‚Springer' ist diese ebenfalls als Sammelphase zu beschreiben. Auffallend sind recht lange Redebeiträge der Teilnehmenden, die auch im Verlauf der Vorstellungsrunde nicht kürzer werden. Die Vorstellungsrunde wird vom Dozenten folgendermaßen eingeleitet:

```
01 Dm: wie ihr heißt, (--)
02     ähm wo ihr herkommt, (-)
03     ähm also <<all>
04     ob ihr grad studiert oder wo ihr arbeitet,>
05     ähm (-) und ähm was euer hintergrund ist bei dem thema
06     <<p> bildung und beteiligung>.
07     genau
08     (2.0 )
09     fängst du gleich an? ((zu TNm6)) (2.0)
```

Transkript 178: DE 1 (Beteiligung), Implizite Erfahrungsaufrufe zur Initiierung der Vorstellungsrunde.

Mit den Fragen gibt der Dozent ein Vorstellungsmuster vor: Die TeilnehmerInnen werden gebeten, Ihren Namen zu nennen und sich beruflich zu verorten. Die zunächst professionsspezifische Adressierung wird allerdings erweitert um „Hintergründe", die die TeilnehmerInnen in Bezug auf das

Thema der Bildungsveranstaltung mitbringen. Diese Fragen lassen sich als implizite Erfahrungsbezüge verstehen. Nach einer kurzen Pause, in der das Rederecht in Selbstwahl übernommen wird, wählt der Dozent einen Sprecher aus.

Die Redebeiträge orientieren sich einerseits am entworfenen Vorstellungsmuster und nehmen andererseits auf die in den Vorstellungen der DozentInnen etablierten Ausführungen zum Thema Bezug. Es werden sowohl illustrativ-konkretisierende, als auch definitorische-generalisierende Erfahrungsdarstellungen eingebracht. Die Erfahrungsdarstellungen betreffen den beruflichen Erfahrungshorizont, besondere Tätigkeiten außerhalb der beruflichen Verortung, aber auch familiäre Themen, die auf das Thema der Bildungsveranstaltung bezogen werden. Hervorzuheben ist, dass auch sehr explizit Überzeugungen formuliert werden. Ferner werden erste *Anwendungsfragen* konstituiert (TNw6: „Wie ich Jugendliche zu Partizipation bringen kann?“ TNw2: „Wie kann ich Enttäuschungen vorbeugen?“) sowie *Erwartungen* zur Sprache gebracht, anhand derer die TeilnehmerInnen sich als Lernende positionieren. Erbeten werden „Tipps, Hinweise, Anregungen“ (TNm3), „Background“ (TNw3) und erhofft wird „ein großer Ideenkoffer“ (TNw1) für die Umsetzung von Beteiligung.

Entlang eines Redebeitrags lässt sich veranschaulichen, wie komplex die Vorstellungen der Teilnehmenden sich ausgestalten:

```
01 TNm2: TNm2(.) sozialarbeiter und religionspädagoge
02       ich hab übrigens auch ne frau zu hause die lehrerin is-
03       <<lachend>die diskussionen sind auch sehr spannend>(--)
04       ja ich äh arbeite in nem offenen kindertreff;
05       ä:h und da is für mich beteiligung eigentlich
06       DAS ZENTRALE arbeitsinstrument.
07       äh für mich ist so die spannende frage auch gewesen-
08       wie kann ich mit kindern zwischen-
09       also ab fünf jahren beteiligungsprozesse gestalten,
10       weil nur mit reden merke ich
11       is_es schwierig,
12       grade bei kindern aus benachteiligten kontexten
13       äh <<all> das ist sozusagen mein einer hintergrund
14       mein beruflicher>
15       und ehrenamtlich bin ich in jugendverbandsarbeit tätig-
16       mach dort ein wöchentlichen jugendkreis und
17       jugendpolitik
18       n bisschen und das ist sozusgaen mein zweiter fokus.
19       (---)
20 Dm:   dankeschön
21 TNm2: und ja vielleicht nochmal um diese diskussion
22       schule äh jugendhilfe etwas zuzuspitzen,
23       ich erlebe grade eine landesregierung
24       die sehr deutlich sagt dass sie äh jugenhilfe als
25       völlig sinnlos und unsinnig
26       und mit bildung überhaupt nichts zu tun hat darstellt
27       was mich SEHR ärgert und was-
28       also diese fokussierung auf schule zur zeit massiv
29       stattfindet und die ausweitung auch von schule
30       ich arbeite mit gymnasiasten in der zehnten klasse
31       zusammen die sechzig stunden in der woche mit schule
32       in irgendner art und weise zu tun ham (.)
33       wo ich mich dann frage wie soll ich als jugendhilfe
34       überhaupt noch dort nen fuß äh reinkriegen(-)
35       ja also mein frustpotential <<lachend> in dieser
36       sache ist sehr hoch.
```

Transkript 179: DE 1 (Beteiligung), Politisierung vor dem Hintergrund definitorisch-generalisierender Erfahrungsdarstellung.

Der Teilnehmer entspricht zunächst mit seinem Redebeitrag dem etablierten Muster: Er nennt seinen Namen und seine berufliche Qualifikation (Z. 01). Darauf folgt ein Einschub, der seine familiäre Situation beschreibt. Damit bezieht er sich auf die Idee der Veranstaltung, Schule und Jugendarbeit ins Gespräch zu bringen (Z. 02/03). Darauf folgt eine Benennung der beruflichen Tätigkeit, die er in der offenen Jugendarbeit verortet und auf das Thema der Veranstaltung bezieht. Indem er ‚Beteiligung' als sein „zentrales Arbeitsinstrument" einführt, positioniert er sich als Wissender. Dem folgt die Formulierung einer Anwendungsfrage, die erfahrungsbasiert unterlegt (Z. 07–12), sowie eine Erweiterung seines beruflichen Hintergrundes um eine

ehrenamtlich-politische Tätigkeit. Die anschließende Pause wird vom Dozenten als Abschluss interpretiert, sodass er bereits den Redebeitrag honoriert, als der Teilnehmer diesen weiterführt. Es folgt eine emotional vorgetragene Positionierung des Teilnehmenden, die mit impliziten Erfahrungsaufrufen und einer definitorisch-generalisierenden Erfahrungsdarstellung unterlegt wird und als Politisierung des Themas zu verstehen ist, womit er sich auf die politische Rahmung der Bildungsveranstaltung bezieht.[68] Auch andere TeilnehmerInnen positionieren sich mit ihren Beiträgen, indem sie pädagogische oder politische Dimensionen hervorheben (Kritik an Lehrerzentrierung in Schulen, Klassensprecherwahlen und Landesschülerräte als politische Bildungsarbeit).

Thematisches Kennenlernen

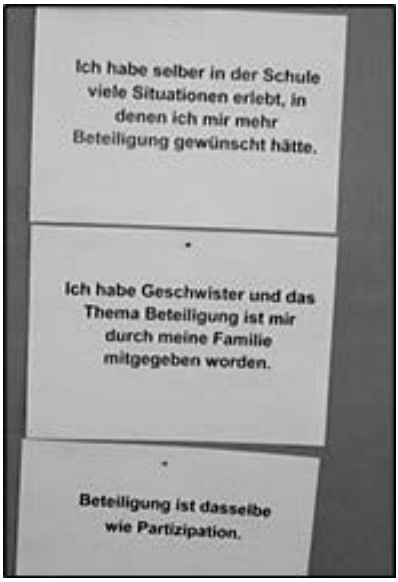
Im Anschluss an die Vorstellungsrunde findet eine als Übung Auf und Ab bezeichnete Phase des thematischen Kennenlernens statt[69]. Der Titel bezieht sich auf die während der Phase vorherrschende kommunikative Ordnung, bei der die TeilnehmerInnen durch Aufstehen ihre Bereitschaft bzw. den Wunsch, sich zu äußern, anzeigen. Der Sprecherwechsel ist somit über Turnbewerbungen durch die TeilnehmerInnen (Aufstehen) und Turnvergabe durch die Dozentin geregelt und entspricht ebenfalls einer I-R-F-Struktur mit honorierendem Feedback („Danke“) und/oder selektierendem Feedback („Genau, die Frage ist, wie kann ich Gestaltungsraum schaffen?“ oder „Frustration sperrt Beteiligungsprozesse“) mit denen zentrale Aspekte hervorgehoben werden.

Die DozentInnen haben also fünf Aussagen zum Thema Beteiligung vorbereitet, welche nacheinander an einer Pinnwand angebracht werden. Die Aussagen lassen sich als implizite und explizite Erfahrungsaufrufe verstehen (siehe Abbildung 17) und führen die personenspezifische Adressierung fort.

68 Das Politische wird auch in der Begrüßung aktualisiert, in dem eine Vertreterin der politischen Stiftung die Bildungsveranstaltung als vom politischen Verein in Auftrag gegebene und finanzierte Veranstaltung rahmt. Ferner treten politische Dimensionen auch über Inhalte wie die Auseinandersetzung mit Gesetzen und Konventionen als politische Dokumente sowie politisierenden Sprachgebrauch in Erscheinung. So wird die Rückkehr nach Gruppenarbeiten mit „ihr könnt wieder ins Plenum kommen“ angekündigt.

69 Diese Sequenz wurde auch in Wyßuwa/Beier (2013) sowie Dinkelaker/Wyßuwa (2020) besprochen und einzelne Teile hier übernommen.

Abbildung 17:: DE 1 (Beteiligung), Aussagen zum Thematischen Kennenlernen, eigenes Foto.



Die Aussagen betreffen nicht ausschließlich berufliche Erfahrungsbereiche der TeilnehmerInnen, sondern nehmen dezidiert Bezug auf biographische Lebensabschnitte.[70] Sie erzeugen die konditionelle Relevanz themenbezogene Erfahrungen einzubringen.[71] Die Beiträge der TeilnehmerInnen lassen sich umfangreiche Erfahrungsdarstellungen rekonstruieren. So werden illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen als Veranschaulichung der formulierten Aussage vorgetragen (wie in Transkript 180), aber auch

70 Die zweite Aussage, die den Kontext Schule betrifft, wird beim Anpinnen so kommentiert, dass deutlich wird, dass der Lebensabschnitt als SchülerIn gemeint ist und damit nicht der Arbeitskontext anwesender LehrerInnen thematisiert wird.

71 Eine Ausnahme bildet die vierte Aussage, die als „theoretische Beschäftigung“ kommunikativ gerahmt wird und eine Meinungspositionierung erfordert. Sie ist innerhalb der Phase als Abweichung zu verstehen, die sich auf der Ebene der Gesprächsorganisation und Themenentfaltung ausdrückt. Mehrere TRPs bleiben in Folge des Verlesens der Aussage unbesetzt. Es braucht es mehrere Reformulierungen, eine Rückfrage und Ermutigungen bis zumindest zwei Teilnehmende durch Aufstehen eine Äußerungsbereitschaft anzeigen. Erfahrungsdarstellungen spielen hier kaum eine Rolle. Dieser abweichende Fall war in der ersten Analyse entscheidend für die Entdeckung des Spannungsfeldes von Erfahrung und Wissen, weil hier besonders eindrücklich sichtbar wurde, dass sich das Sprechen über Erfahrung vom Sprechen über (Nicht-) Wissen sehr stark unterscheiden kann und unterschiedliche interaktive Konsequenzen aus den Thematisierungsweisen entstehen.

definitorisch-konkretisierende und definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellungen eingebracht (siehe Kapitel 5.2, Transkript 22, Transkript 23 und Transkript 25). Als Erfahrungsbereiche werden sowohl Beruf als auch Biographie genutzt und die Personenzentrierung der Bildungsveranstaltung mit hervorgebracht.

```
01 TNw5: also ich hab zum beispiel mit vierzehn fünfzehn das
02       erste mal in den sommerferien-
03       <<all> fast die ganzen sommerferien allein zu hause
04       gewohnt,
05       weil meine eltern einfach ein gartengrundstück ham>
06       ja und gesagt ham
07       ja (.) wir wollen da halt gern im sommer bleiben
08       möchtest du mitkommen,
09       und <<all> ich hatte aber absolut kein bock äh da drauf
10       ab dem zeitpunkt bin ich super allein zu hause klar
11       gekommen
12       =meine eltern haben das akzeptiert.>
```

Transkript 180: DE 1 (Beteiligung), Biographisch illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung.

Die Teilnehmerin äußert sich zur dritten Aussage, die familiäre Bezüge herstellt. Obwohl die Teilnehmerin nicht mit Geschwistern aufgewachsen ist, entwirft sie einen Redebeitrag, der als Antwort gelten kann, indem sie eine illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung einbringt, in der sie familiäre Beteiligung erlebt hat. Damit variiert sie die in der Aussage angelegte biographische Selbsterzählung, bleibt aber auf den thematischen Horizont bezogen.[72]

Die Initiierungen sind als authentische Fragen zu verstehen, die den DozentInnen Unbekanntes betreffen (vgl. Mehan 1989; Nystrand 1997). Allerdings werden sie nicht von der Dozentin formuliert, weil sie ein persönliches Interesse an den (Berufs-)Biographien der Teilnehmenden hegt. Vielmehr werden sie genutzt, um Erfahrungsdarstellungen zum Gegenstand der Reflexion zu machen und zentrale Begriffe der Bildungsveranstaltung – wie hier den Begriff der Beteiligung – zunächst nicht wissensbezogen über eine Definition der DozentInnen, sondern erfahrungsbezogen einzuführen. Die Erfahrungsaufrufe fungieren hier ebenfalls als Inszenierung von Selbstbeobachtung und tragen dazu bei, subjektive Verständnisse zur Sprache zu bringen. Darauf weisen auch die Feedback-Positionen hin, die in Form von

72 Zur Fortführung der Frage nach Varianten der Relationierung von Interaktion und Biographie sei auf Dinkelaker/Wyßuwa (2020) verwiesen. Dort wird auch eine weitere biographische Selbsterzählung einer anderen Teilnehmerin dargestellt, die ebenfalls die Vorlage der Dozentin individuell ausdeutet und damit zur thematischen Erweiterung beiträgt.

Reformulierungen, von den teilnehmenden eingebrachte Merkmale, Fragen und Verständnisse offenlegen (vgl. Wyßuwa/Beier 2013).

Erwartungsabfrage

Auch diese Phase ist I-R-F-strukturiert und wird anhand einer offenen Frage nach Erwartungen eingeleitet. Das Rederecht wird teilweise mit und teilweise ohne Turnbewerbung übernommen. Obwohl in der Frage nach Erwartungen nicht unmittelbar vorgesehen, werden auch hier Erfahrungsdarstellungen vollzogen. Die Reaktion der DozentInnen auf die Redebeiträge beschränken sich nun aber nicht mehr auf Honorierungen, sondern können als Verstehensdokumentationen (vgl. Schmitt/Deppermann 2008) der Erwartungen beschrieben werden, die mündlich reformuliert und schriftlich am Flipchart notiert werden.

Die Erwartungsabfrage lässt sich als Fortführung der für die Bildungsveranstaltung grundlegende Personenzentrierung verstehen, die gemeinsam prozessiert wird. Dies zeigt sich zum einen an der Frage, die der Dozent an die Teilnehmenden richtet:

```
01 Dm: ähm <<all> für uns auch grad noch wichtig zu wissen,
02     mit welchen erwartungen seid ihr heute her gekommen>,
03     mit welchen wünschen, (.)
04     mit welchen befürchtungen
05     vielleicht auch äh was hier nicht passieren soll
06     das is ja auch ne erwartung (.)
```

Transkript 181: DE 1 (Beteiligung), Einleitung Erwartungsabfrage.

Die Frage nach Erwartungen unterscheidet sich insofern von anderen Erwartungsabfragen mit professionsspezifischer Adressierung, als dass die Erwartungen nicht ausschließlich auf Fragen zum Thema eingegrenzt werden, sondern auf persönliche Wünsche und Befürchtungen ausgeweitet werden. Die daraufhin geäußerten Erwartungen sind vorrangig Anwendungsfragen, die mit persönlichen Überzeugungen aber auch mit Erfahrungsdarstellungen unterlegt werden. Die Überführung der meist ausführlichen Redebeiträge in konkrete Erwartungen veranschaulicht folgender Ausschnitt. Die Teilnehmerin schließt an einen vorherigen Redebeitrag an:

```
01 TNw1: ((ohne handzeichen))
02       ich würde das ganze noch erweitern (--)
03       ähm und ähm nich nur ähm die motivation dahinter sehen,
04       sondern auch das vertrauen.
05       =also beteiligung hat für mich ganz viel mit vertrauen
06       zu tun,
07 Dw:   hm hm
08 TNw1: ähm (.)<<len> was ich selbst in (-) beispielsweise
09       meine schüler stecke (-)
10       ähm und was ich aber auch ähm mir von anderen leuten
11       holen MUSS äh die mich walten lassen (.)
12       und ähm> (.) also das ich das selbst für meine schüler
13       schaffe dass das weiß ich (--)
14       das mache ich intuitiv irgendwie-
15       deswegen is_es auch spannend heute zu gucken
16       ähm (--) was was steckt ähm rein von diesen praktischen
17       intuitiven gedanken
18       den ich irgendwie schon umsetzen kann
19       auch ähm (-) technisch dahinter.
20       <<all> ähm also deswegen auch dieser äh ideenkoffer den
21       ich gerne mit nach hause nehmen möchte> (.)
22 Dw:   hm hm (.)
23 TNw1: ähm (-)äh aber zur verantwortung
24       das heißt (.)ähm wie schaff ich es äh RAUM dafür ähm
25       ja <<p> zu zu schaffen,
26       ähm um mir von denen DIE MICH eben mit meinen schülern
27       umgehen lassen mir vertrauen.>
28 Dw:   also (.) schaffen von vertrauensbildenden maßnahmen
29       auf beiden rollenebenen,
30 TNw1: ja (--) ja genau
         (1.5)
```

Transkript 182: DE 1 (Beteiligung), Erweiterte I-R-F-Sequenz in Erwartungsabfrage.

Der Redebeitrag von TNw1 folgt einem komplexen Aufbau. Sie schließt an die zuvor formulierte Erwartung an, indem sie der Frage nach Schaffung von Motivation einen weiteren Aspekt gerahmt als Erweiterung hinzufügt. Der Aspekt des Vertrauens wird als persönlich wichtig erachtet und unter bestätigendem Hörersignal der Dozentin anhand des eigenen Erfahrungsbereichs differenziert. Damit gelingt es der Teilnehmerin sich gleichzeitig als erfahrende und dennoch Unwissende zu positionieren Während sie über Erfahrung verfügt („mache ich intuitiv irgendwie“), das Vertrauen der SchülerInnen herzustellen, weiß sie indes wenig über methodische Verfahren („was steckt technisch dahinter“, „Ideenkoffer“). Diese Selbstpositionierung wird erneut mit einem Hörersignal begleitet. Anschließend überführt die Teilnehmerin ihre Erwartung in eine konkrete Anwendungsfrage, die sich auf eine zweite Personengruppe („die mich mit den Schülern umgehen lassen“) bezieht. Die Dozentin fasst daraufhin die Erwartung fragend intoniert

zusammen und abstrahiert diese, indem sie sie in fachsprachliche Ausdrucksweise überführt. Die Verstehensdokumentation der Dozentin wird von der Teilnehmerin in Erweiterung der I-R-F-Struktur bestätigt (zur Erweiterung der I-R-F-Struktur siehe Kapitel 6.2.4).

7.3.4.2 Spezifika des Wechsels verschiedener Phasen zwischen erfahrungsbezogenen Wissensdemonstrationen, Wissenspräsentationen und Aneignungsreflexionen

Die Erfahrungszentrierung bildet auch im weiteren Verlauf der Bildungsveranstaltung die Grundlage der Wissensvermittlung. Allerdings werden auch zunehmend Wissensbezüge explizit eingeführt und verhandelt. Dies drückt sich in Bezugnahme auf theoretische Begrifflichkeiten und Konzepte, aber auch in der Benennung und Rahmung von Phasen als Methoden der Anleitung von Beteiligung. Für die Relationierung von Erfahrung und Wissen werden also wechselnde Verfahren genutzt. (1) Die Erarbeitung von Wissen aus den Erfahrungen heraus. (2) Die Einführung theoretischen Wissens und Anwendung auf die Erfahrungsbereiche. (3) Die Reflexion des Verhältnisses von vorausgehender Erfahrung, vermittelnden Wissens und zukünftigen Erfahrungspotenzialen.

Erarbeitung von Wissen aus den Erfahrungen heraus

Ein wesentliches Arbeitsprinzip der Bildungsveranstaltung ist es, insbesondere in Form von Gruppenarbeiten einen Erfahrungsaustausch entlang von Aufgaben oder Fragen anzuregen. Den Erfahrungen wird in solchen Phasen ein epistemischer Wert zugeschrieben, der im Nachgang erfahrungsbezogene Wissenspräsentationen durch die TeilnehmerInnen ermöglicht (siehe Kapitel 6.2.3), die wiederum Ausgangspunkte für weitere Wissensthematisierungen der DozentInnen darstellen. Folgender Ausschnitt zum Thema „Ich und Beteiligung“ veranschaulicht die erfahrungsbezogene Generierung von Wissen und zeigt die konsequent personenspezifische Adressierung der Veranstaltung:

```
01 Dm: JETZT steht dran;
02     das world cafe, (1.6)
03     ähm;(--)
04     zu dem thema; (.)
05     =ICH und beteiligung; (.)
06     =das heißt (-) äh (-) jetzt gehts- (--)
07     um (-) n stück selbstreflexion; (.)
08     um n stück (--) eh:m austausch; (--)
09     der verschiedenen perspektiven
10     <<dim>auch zu dem thema> (-)
11     ä:m (2.5)
12     und gerade auch durch die selbstreflexion und den
13     austausch,
14     auch nochmal eh: (-) die ehm (.) ja die idee
15     <<dim>irgendwie  weiter in das thema auch reinzukommen;>
16     (---)
17     aber auf ner sehr ä:h (.) perSÖNlichen ebene;
18     auf ne (-) GRUPPENebene; (-)
```

Transkript 183: DE 1 (Beteiligung), Einleitung erfahrungsbezogenen Gruppenarbeit.

Das stark akzentuierte Gliederungssignal kündigt den Übergang zu einer neuen Phase der Bildungsveranstaltung an, die sogleich mit der Bezeichnung „World Café“ und der Benennung des Themas „Ich und Beteiligung“ konkretisiert wird. Mit der Bezeichnung „World Café“ wird einerseits eine kommunikative Ordnung aufgerufen, die hier zunächst als „Austausch“ angekündigt und erst später in Vorbereitung der Gruppenarbeit noch spezifiziert werden wird. Gleichzeitig stellt die Bezeichnung eine theoretisch fundierte Beteiligungsmethode dar, die entsprechend dem Modus der Bildungsveranstaltung erst nach dem Vollzug der Phase als Methode eingeführt wird. An dieser Stelle fokussiert der Dozent zunächst auf die Funktion der folgenden Gruppenarbeit als Selbstreflexion und Austausch vor dem Hintergrund des Themas. Damit entwirft er eine erfahrungsbezogene Grundlegung der Auseinandersetzung mit Wissen und hebt explizit noch einmal die Personenzentrierung der Bildungsveranstaltung hervor. Die Themen und Aufgaben an den Gruppentischen werden in Form expliziter Erfahrungsaufrufe eingeführt:

```
01 Dm: da gehts uns um die konkreten erfahrungen (-)
02     <<dim>die ihr schon habt.> (.)
```

Transkript 184: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsaufrufe in der Einleitung der Gruppenarbeit.

Die Form der erfahrungsbezogenen Gruppenarbeit zur Generierung von Wissen wird im weiteren Verlauf wiederholt. Dabei entstehen auch Irritationen und Verhandlungen bezüglich der erfahrungszentrierten Arbeitsweise. Dies drückt sich in der Nachfrage eines Teilnehmers nach Arbeitsmaterial aus,

nachdem die DozentInnen eine Gruppenarbeit zum Thema ‚Handwerkszeug' eingeleitet haben.

```
01 TNm3: kriegen wir jetzt noch arbeitsmaterial oder ist das-
02 Dm:   das kommt im nächsten schritt weil-
03       aber das material liegt auf den tischen schon bereit;
04       das hat die Dw grad netterweise für euch schon bereit
05       gelegt.
06 Dw:   [also-]
07 TNm3: [nein,]
08       =ich mein kriegen wir input oder,
09 Dw:   nein.
10 Dm:   nein.
11       =achso ihr kriegt keinen input
12 TNm3: kein input?
13 Dw:   das ist diese bestimmte sandwichmethode.
14       das heißt ihr bringt euen input,
15       wir gucken uns gemeinsam an (was bleibt),
16       und wir werden nochmal den unterbau bringen
```

Transkript 185: DE 1 (Beteiligung), Rückfrage nach Arbeitsmaterial.

Im Übergang zur Gruppenarbeit positioniert der Teilnehmer die Rückfrage nach Arbeitsmaterial. Der Dozent versteht dies als Frage nach Präsentationsmaterial (Flipchartpapier und Stiften) und verweist darauf, dass die Dozentin die Gruppentische bereits damit ausgestattet hat. Was bereitgelegt wurde, bleibt aber zunächst implizit. In Redeüberschneidung von Dozentin und Teilnehmer wird sichtbar, dass die vom Dozenten gegebenen Antwort die konditionelle Relevanz nicht adäquat eingelöst hat. Der Teilnehmer reformuliert seine Frage, woraus hervorgeht, dass er Arbeitsmaterial im Sinne einer inhaltlichen Arbeitsgrundlage (schriftlich fixiertes Wissen) gemeint hat. Als beide DozentInnen das verneinen, markiert die erneute Rückfrage des Teilnehmers dieses Vorgehen als Irritation. In der Erläuterung der Dozentin drückt sich das in der Bildungsveranstaltung mehrfach vollzogene erfahrungsbezogene Arbeitsprinzip aus: Den Erfahrungen wird ein epistemischer Wert zugeschrieben, der im Nachgang mit dem Wissen der DozentInnen relationiert werden wird. Gleichsam legitimiert sie das Vorgehen als didaktische Methode.

Einführung theoretischen Wissens und Anwendung auf die Erfahrungsbereiche

Es lassen sich auch in dieser Veranstaltung Vorträge der Lehrenden rekonstruieren, die allerdings wesentlich knapper als in den anderen Fallporträts Wissen präsentieren. So wird beispielweise der Beteiligungsbegriff oder ein Konzept von Stufen zur Beteiligung als theoretische Vorlage eingeführt oder auch angewendete Beteiligungsmethoden anschließend erläutert.

Dass diese Form des Umgangs mit Wissen eine Besonderheit der sehr erfahrungsbezogenen Bildungsveranstaltung darstellt, zeigt die explizite Thematisierung eines Vortrags als Sequenz als Wissensvermittlung.

```
01 Dm:   dann; (7.0) ((blättert am flipchart))
02       dann ist jetzt die stelle gekommen;(--)
03       wo:; (3.0)
04       wir euch erzählen was wir unter beteiligung verstehen;
05       (3.0) ((blättert))
06       <<p>ich habs gleich>
07 TN?:  <<p>(unverständlich)>
08 TNm2: <<lachend>genau!>
09       ((mehrere Teilnehmerinnen lachen))
10 TNm2: der war jetzt gut
11 Dm:   wie bitte?
12 TNm3: <<lachend> endlich sind wir mal nicht beteiligt>
13       hat er gesagt
14 Dm:   ((lacht))
15       kein angst das dauert nur fünf minuten; ((lacht))
```

Transkript 186: DE 1 (Beteiligung), Einleitung Vortrag.

Während der Dozent noch mit den Vorbereitungen der Wissenspräsentation beschäftigt ist und ein vorbereitetes Flipchartpapier sucht, kündigt er die kommende Phase als Vortrag an. Daran fällt bereits die Abschwächung der Geltungsansprüche auf: Dazu trägt einerseits die angekündigte Darstellungsform des Erzählens bei und andererseits die Markierung als persönliches Begriffsverständnis. In der Übergangsphase der Etablierung des Vortrags finden Nebengespräche von TeilnehmerInnen statt, die auf eine witzige Bemerkung schließen lassen. Diese wird anhand einer Verständnisfrage von dem Dozenten unterrichtsöffentlich gemacht und von einem Teilnehmer lachend wiederholt. Die Bemerkung „Endlich sind wir mal nicht beteiligt“ hebt den Modus der Veranstaltung als grundsätzlich erfahrungs- und beteiligungsorientiert hervor und nimmt somit Bezug auf die bisher sehr interaktiven Phasen. Gleichzeitig ist diese Bemerkung originell, weil sie keine echte Kritik am Veranstaltungsverlauf darstellt, sondern als Reflexion des Geschehens zu verstehen ist. Thematisch passend ist die Bemerkung, weil sie fortführt, was als Aneignungsaufruf wiederholt von den DozentInnen eingefordert wird: nämlich den Verlauf und die Methoden vor dem Hintergrund des Themas der Veranstaltung zu reflektieren. Die Sequenz wird durch allgemeines Lachen und die Bemerkung des Dozenten geschlossen, dass die für die Bildungsveranstaltung ungewöhnliche frontale Wissensvermittlung nicht lange dauern werde.

Verweise auf Wissen finden auch statt, indem Kopien mit schriftlich fixiertem Wissen ausgelegt und Bücher ausgestellt werden und im Rahmen der Bildungsveranstaltung darauf Bezug genommen wird.

```
01 Dm: <<f>ja bitte nochmal; (.)
02     für die die es noch nicht gehört ham,
03     =bitte JETZT die kopien nehmen, (--)
04     ich räume die dann gleich wieder weg, (---)
05     weil wir den (.) platz brauchen; (--)
06     ((Teilnehmer nehmen sich Kopien))
07 Dm: die kopien waren noch ein organisatorischer hinweis,
08     =ein anderer organisatorischer hinweis-
09     =dahinten (-) is ein büchertisch, (-)
10     äh das heißt unsere; (-)
11     die SCHATZkiste von Dw und mir, (-)
12     ihr seid herzlich dazu eingeladen,
13     =euch das (.)äh anzugucken,(-)
```

Transkript 187: DE (Beteiligung), Hinweise auf schriftlich fixiertes Wissen.

Neben diesen Ansprüchen auf Wissensvermittlung lassen sich Sequenzen rekonstruieren, die als Anwendung eingeführten Wissens auf die Erfahrungsbereiche der Teilnehmenden verstanden werden können. Diese werden im Verlauf sowohl von DozentInnen als von Teilnehmenden initiiert.

Dozenteninitiierte Relationierung wird einerseits anhand von Gruppenarbeiten aber auch im Interaktionsformat des I-R-F-strukturieren Gesprächs (Transkript 187) vollzogen, wie sich an folgendem Ausschnitt veranschaulichen lässt:

```
01 Dm: und zwar fallen euch beispiele ein zu jeder ebene,(-)
02     aus euren eigenen erfahrungen,
03     (3.1)
```

Transkript 188: DE (Beteiligung), Einleitung eines I-R-F-strukturierten Gesprächs zur Anwendung von Wissen.

Hier initiiert der Dozent ein I-R-F-strukturiertes Gespräch als Anwendung des Wissens auf Erfahrungsbereiche, indem er Beispiele für ein zuvor eingeführtes theoretisches Stufenmodell erfragt. Es folgen Versuche angemessene Beispiele zu finden, die als Veranschaulichung des Wissens gelten können. Gleichsam erzeugt der bisher prozessierte Erfahrungsbezug auch eine Prüfung des Wissens an den Erfahrungen, was in Diskussionen um Geltungsbedingungen des Wissens mündet. [73]

Die *Relationierung* des präsentierten Wissens auf Erfahrungsbereiche findet aber auch *teilnehmerinitiiert* statt. So werden indem innerhalb von Vorträgen oder Erläuterungen ebenfalls Rückfragen gestellt oder Ergänzungen

73 Diese Sequenz, in der mehrfach die Geltungsbedingungen des Wissens und die Angemessenheit der Beispiele problematisiert wird, ist in Wyßuwa (2023) hinsichtlich des krisenhaften Verlaufs interpretiert und vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes von Erfahrung und Wissen diskutiert worden.

oder Einwände vorgebracht, die als illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellungen die Anwendung aber auch Problematisierung des Wissens auf die Erfahrungsbereiche thematisieren.

```
01 TNm2: ein kurzes beispiel,
02       also bei mir im (kindertreff) ging es darum,
03       einen namen zu finden.
04       äh und ich habe mich sehr schwer getan damit-
05       das den kindern zu geben weil ich gesagt hab-
06       wenn da irgendwelcher scheiß rauskommt nor,
07       die hatten da dönertreff oder assiloch oder irgendwas
08 Dm:   hm
09 TNm2: und ich hab mich lange damit gequält
10       =und gesagt mach ich es wirklich?
11       ich hab dann (irgendwann) gesagt
12       ja ich machs und ich nehm dann auch den namen,
13       den die-
14       und dann-
15       aber das war so ein langer prozess in mir
16       wo ich-
17       nehm ich das dann wirklich ernst was da raus kommt
18       oder intervenier ich wenn es dann irgendwelcher scheiß
19       ist,
20 Dm:   h=hm
21 TNm2: und äh das hat lange gedauert bei mir;
22       ein halbes jahr bis ich zu der entscheidung gekommen
bin
23       ich tue es.
```

Transkript 189: DE 1 (‚Beteiligung'), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung als Anwendung des Wissens auf Erfahrungsbereich.

Im Rahmen eines Vortrags zu Rahmenbedingungen von Beteiligung, der anhand von Kopien vollzogen wird, formuliert der Dozent folgende Propositionen: Beteiligungsprozesse müssen hinsichtlich des Entscheidungsrahmens bewusst geplant werden. Wichtig sei eine Selbstreflexion, ob es um das Erfragen von Meinungen oder Beteiligung an Entscheidungen und deren Umsetzung ginge. An dieser Stelle übernimmt der Teilnehmer das Wort und vollzieht eine illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung, die den Prozess der vom Dozenten geforderten Selbstreflexion erfahrungsbasiert veranschaulicht. So wirken die TeilnehmerInnen mit ihren Erfahrungsdarstellungen aktiv an der Relationierung von Erfahrung und Wissen mit. Erfahrungsdarstellungen können wie in den anderen Fallporträts einerseits als Aneignungsdarstellungen, aber auch als Aneignungsproblematisierungen rekonstruiert werden.

Reflexion des Verhältnisses von vorausgehender Erfahrung, vermittelnden Wissens und zukünftigen Erfahrungspotenzialen

Im Rahmen der Bildungsveranstaltungen finden über die bereits beschrieben Relationierungspraktiken hinaus auch aneignungsreflektierende Thematisierungsweisen statt, die das in der Bildungsveranstaltung vermittelte Wissen betreffen, wie an folgendem Ausschnitt zu sehen:

```
01 Dm: ok h=hm
02     das sind jetzt die beiden großen teile zur äh
03     theoretischen basis gewesen;
04     bis vor dem mittagessen die definition
05     unsere definition die gesetze
06     und jetzt nach dem mittagessen
07     die stufen
08     die rahmenbedingungen
09     und jetzt auch nochmal die wirkungen
10     die das haben kann.
11     das ist eine ganze menge-
12     das ist auch eine ganze menge theorie
13     äh und wir möchten gern wissen
14     was das mit euch gemacht hat.
15     äh jetzt noch abschließend
16     und haben dazu unsere drei sogenannten züm fragen an euch
17     das heißt
18     was macht euch nachdenklich
19     was hat euch überrascht
20     und was möchtet ihr euch merken?
```

Transkript 190: DE 1 (Beteiligung), Aneignungsreflexion.

In Referenz auf theoretisch dichte Phasen, die der Dozent rückblickend benennt, entwirft er drei Fragen, die eine individualisierende Aneignungsreflexion nahelegen: Was macht euch nachdenklich? Was hat euch überrascht? Was möchtet ihr euch merken? Solche aneignungsreflektierenden Formen werden in unterschiedlicher Intensität in der Bildungsveranstaltung eingesetzt. Diese werden im Interaktionsformat des I-R-F-strukturierten Gesprächs, in Partnergesprächen oder anhand eines Reflexionsbogens schriftlich vollzogen.

7.3.4.3 Spezifika des Abschlusses zwischen Aneignungs- und Vermittlungsreflexion

Eine Besonderheit der personenspezifischen Adressierung wirkt auch in die Beendigung der Bildungsveranstaltung hinein. Eine I-R-F-strukturierte Feedbackrunde entlang von zwei Fragen (siehe Abbildung 18) ermöglicht den TeilnehmerInnen, nicht nur Aneignung darzustellen und sich als nun Wissende

darzustellen, wie es die erste Frage nahelegt: „Was nehme ich mit?“ ist eine auch in anderen Veranstaltungen übliche Frage der aneignungsbezogenen Beendigung. Indem die TeilnehmerInnen gebeten werden, auch den Leitenden, der Gruppe und sich selber etwas zu sagen, wird sowohl eine vermittlungsbezogene als auch eine aneignungsreflektierende Auswertung nahegelegt. Dem Aufruf der Aneignungsreflexion entsprechen die TeilnehmerInnen, indem sie sich zu den Fragen positionieren.

Abbildung 18: Flipchart Auswertungsrunde mit Fragen, eigenes Foto.

Sehr eindrücklich lässt sich das an folgendem Redebeitrag eines Teilnehmers veranschaulichen. Zunächst vollzieht er eine Aneignungsreflexion und hebt in Bezugnahme auf die erste Frage – „Was nehme ich mit? – die Bedeutsamkeit des Erfahrungsbezugs hervor. Er spricht darüber, wie hilfreich er den erfahrungs- und erwartungsbasierten Vormittag empfunden hat:

```
01 TNm3: und heute hat mir das schon (--) SEHR geholfen,
02       weil ich gemerkt hab,
03       wie ich meine erwartungen in beziehung gesetzt habe,
04       zu dem was dann kam,
05       und weil mir dass dann doch sehr geholfen hat,
06       das ganze einzuordnen,
07       weil ich von dem ganzen (.) äh (-) jetzt einfach
08       noch,(---)
09       so gut wie gar keine ahnung hatte (---);
10       also bis auf so n paa::r äh (-) assoziationen,
11       die ich jetzt in meinen erfahrungen im
12       blockpraktikum,
13       oder in der schule (.),
14       oder während des studium hattes (1.0) hatte (-),
15       hat mir das schon viel geholfen (-)
```

Transkript 191: DE 1 (Beteiligung), Aneignungsreflexion mit Erfahrungsaufruf.

Anschließend führt er den Redebeitrag fort. Er bezieht sich dabei auf einen Teil der zweiten Frage – Was will ich der Leitung sagen? – und vollzieht eine Vermittlungsreflexion anhand derer er fehlende Wissensvermittlung problematisiert:

```
01 TNm3: ja genau (.) das möchte ich der leitung oder,
02       euch noch so sagen, (-)
03       also ich nehm natürlich noch viel mehr mit (-),
04       aber was ich der leitung noch sagen,
05       es is aber auch ne persönlich vorliebe von mir,
06       (1.0)
07       ich habe gerne äh,
08       sehr sehr dicht theoretisch inhaltliches wissen (--),
09       wo ich dann bei experten immer mir wünsche,
10       dass sie mir das äh:: (-)
11       kurz prägnant knackig vortragen (.),
12       und ich dann ihnen fragen stellen kann,
13       und sie sozusagen so n bisschen aussaugen kann (-);
14       das (1.0)
15       äh ja das äh das ähm is ähm (--),
16       weil man weil man so von experten einfach,
17       sehr sehr viel
18       so schnell und sehr sehr effektiv lernen kann, (-)
19       das hat mir heute ein bisschen gefehlt;
20 Dw:   also dir reichte der input nicht,
21       den wir gegeben haben in dem [sinne],
22 TNm3:                              [ne   ]
23       mir reichte der nicht ganz;
24 Dw:   okay (-) gut,
25 TNm3: na (-) aber ähm,
26       das ist auch ne persönliche vorliebe von mir.
```

Transkript 192: DE 1 (Beteiligung), Vermittlungsreflexion mit Wissensaufruf.

Die Problematisierung des fehlenden Wissens erscheint als schwieriges Unterfangen. Die vielen Konstruktionsabbrüche und Pausen verweisen darauf, dass die vollzogene Kritik vom Teilnehmer selbst als dispräferiert gedeutet wird. Um diese Kritik abzuschwächen, rahmt er sie sowohl zu Beginn als auch zum Abschluss der Sequenz als persönliche Vorliebe, die entsprechend der Personenzentrierung der Bildungsveranstaltung die vermittlungsbezogene Problematisierung legitimiert. Die Kritik hingegen wird nicht problematisiert, sondern akzeptiert.

Zusammenfassung: Der dargestellte Fall hebt sich insbesondere durch die in ihm prozessierte personenspezifische Adressierung von den beiden ersten Fallporträts ab. Dies führt dazu, dass neben beruflichen Erfahrungen auch biographische Erfahrungen einen zentralen Stellenwert einnehmen. Dies lässt einen noch stärkeren individualisierenden Umgang mit Wissen zu, als es sich im Fall Springer anhand typisierender und professionsspezifischer Adressierung andeutet. Zudem ist die Verlaufsstruktur wesentlich komplexer als in Halbtagesveranstaltungen, sodass sich auch in den zentralen Interaktionsformaten – Vortrag und Gespräch – weitere Varianten der Ausgestaltung zeigen. Es ergeben sich einerseits Mischverhältnisse der epistemischen Verwendungsweisen von Erfahrung und daraus resultierenden Relationierung. So werden Erfahrungsthematisierungen wie im Fallporträt ‚Konflikte' auch für die Nicht-Wissenskonstitution eingesetzt und als Veranschaulichung genutzt. Erfahrungen werden aber in einigen Phasen auch eine zentrale Ressource dem Wissen vorausgestellt, wie im Fallporträt ‚Springer'.

7.4 Zusammenfassung: Fallporträtübergreifende Gemeinsamkeiten und Differenzen entlang der Strukturierungsdimensionen

Die Fallporträts haben gezeigt, dass obschon die Formen der Erfahrungsthematisierungen und Interaktionsformate in allen Fällen vorkommen, je spezifische Relationierungsvarianten realisiert werden. Ob eine Erfahrung als Wissensressource verwendet wird oder Nicht-Wissen darstellbar macht, ist an die Verwendungsweise gebunden. Es entstehen spezifische Prozessierungen der Kommunikation von Lernen entlang von Adressierungen der Teilnehmenden, die Erfahrungen entweder typisierend oder individualisierend zum Gegenstand der Verständigung machen. Während im Fall ‚Konflikte' und im Fall ‚Springer' Erfahrungen vorrangig typisierend verwendet werden und auf berufsspezifische Situationen fokussieren, ist im Fall ‚Beteiligung' eine individualisierend-biographische Thematisierung zu

beobachten, sodass sowohl berufliche als auch biographische Erfahrungen und lebensgeschichtliche Erzählungen zu einem wesentlichen Teil der Bildungsveranstaltung werden. In allen Fällen ermöglichen die Erfahrungsthematisierungen die Inszenierung von Selbstbeobachtung und wirken an der Prozessierung der Teilnahmemodi des Verfolgens, des Selbstaufmerkens und des Zeigens mit.

Zusammenfassend möchte ich die Befunde auf die Strukturierungsdimensionen von Bildungsveranstaltungen beziehen und fallübergreifend die Fälle in den Korpus einordnen. Betrachtet man den Korpus hinsichtlich der Frage, wie sich die Relevanz und Relationierung von Erfahrung und Wissen auf verschiedenen Strukturierungsdimensionen ausdrückt, lassen sich folgende Gemeinsamkeiten und Differenzen beschreiben:

Auf der *Ebene der räumlichen Strukturierung* sind alle Veranstaltungsorte durch multizentrische Raumgestalten gekennzeichnet, die auf eine wechselseitige Wahrnehmung fokussieren und nahelegen, dass es nicht ausschließlich um die Präsentation von Wissen, sondern auch um den Austausch von Erfahrung gehen könnte. Unterschiede ergeben sich einerseits, ob die multizentrische Raumgestaltung durch Tischkreise oder Stuhlkreise angelegt ist und ob bzw. wie dominierend Präsentationsmedien vorhanden sind und genutzt werden. So verstärken Projektionsflächen und aufgeführte PowerPoint-Präsentation die Wahrnehmung der DozentInnen als Lehrende und somit die Fokussierung auf vermitteltes Wissen. In Veranstaltungen mit Stuhlkreisen sind häufiger Wechsel in gruppen- oder partnerarbeitsbezogene Sozialformen erkennbar, die stärkere Erfahrungsbezüge hervorbringen.

Auf der *Ebene der zeitlichen Strukturierung* kann als verbindendes Ergebnis festgehalten werden, dass es unterschiedliche Phasen gibt, in denen je spezifische Formen der Erfahrungs- und Wissensthematisierung vollzogen werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich zeitliche Abläufe (und damit verbundene etablierte kommunikative Muster und Interaktionsformate) durch die Bezugnahme auf Erfahrungsthematisierungen im Verlauf verändern und sozusagen Ausbrüche aus der zeitlichen Ablaufstruktur zu beobachten sind. Unterschiede ergeben sich nicht nur im Vergleich einzelner Phasen, sondern im Vergleich der Fälle im Korpus, wie Erfahrung und Wissen im Gesamtverlauf in unterschiedlichen Relationen prozessiert wird. Gleichsam ermöglichen die zeitlichen Rahmungen in Form von Halbtages- oder Tagesveranstaltungen unterschiedlich ausgedehnte Formen der Auseinandersetzung bzw. mehr oder weniger Wechsel der Interaktionsformate.

Auf der *Ebene der sozialen Strukturierung* zeigt sich, dass in allen Bildungsveranstaltungen Erfahrungsthematisierungen daran mitwirken, die TeilnehmerInnen nicht nur als Lernende, sondern auch als erfahrene Erwachsene zu adressieren. Es sind aber Differenzen beobachtbar, welche Fremd- und Selbstpositionierungen über Adressierungsverfahren hervorgebracht werden: professionsspezifische Adressierungen rücken die

Beruflichkeit in den Mittelpunkt, während personenspezifische Adressierungen auch biographische Aspekte hervorheben. Weiterhin sind Unterschiede festzustellen, ob gerade zu Beginn mit den Realisierungsweisen der Adressierungen Wissen oder Nicht-Wissen zugeschrieben wird und wie diese Personenzuscheibungen im Verlauf der Bildungsveranstaltungen verändert werden, um Kommunikation von Lernen darzustellen.

Auf der *Ebene der sachlichen Strukturierung* ist festzustellen, dass alle Bildungsveranstaltungen Erfahrungen thematisieren und für die Wissensvermittlung einsetzen. Die epistemische Verwendungsweise wird aber je spezifisch prozessiert. So sind einerseits typisierend-kollektivierende, typisierend-individualisierende und biographisch-individualisierende Formen der Erfahrungsthematisierung zu beobachten. Andererseits spannen sich unterschiedliche Formen der Relationierung auf: Einerseits werden Erfahrungsthematisierungen eingesetzt, um (Nicht-)Wissen zu veranschaulichen, andererseits werden Erfahrungsthematisierungen als Wissensressource verwendet. Gerade in Tagesveranstaltungen ergeben sich diesbezüglich auch Mischformen. In allen Fällen sind Erfahrungsthematisierungen konstitutiver Bestandteil, um Handlungsprobleme und Anwendungsfragen sowie mögliche Lösungsvarianten zu thematisieren und wirken so an der Wissenskonstitution als von TeilnehmerInnen und DozentInnen vollzogene Ko-Konstruktion mit.

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

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

In der vorliegenden Studie wurde der Umgang mit Erfahrungen in Interaktionen von Bildungsveranstaltungen konversationsanalytisch untersucht. Erfahrung und Wissen werden als lokale kommunikativ hervorgebrachte Konstrukte verstanden und analysiert. Die Ergebnisse zu der Frage, wie Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen thematisiert und bearbeitet und so als Ressource in Bildungsveranstaltungen genutzt werden, möchte ich abschließend vor dem Hintergrund des zuvor entworfenen theoretisch-sensibilisierenden Forschungstandes diskutieren sowie offene und weiterführende Fragen anschließen.

8.1 Thematisierung von Erfahrung als Bearbeitung von Kernproblemen erwachsenenpädagogischen Handelns

Erfahrungen werden in allen Fällen und in allen Interaktionsformaten zum Thema gemacht und haben damit offenbar zentrale Bedeutung für die Interaktion in Bildungsveranstaltungen. Erfahrungen kommt ein entscheidender epistemischer Wert zu, der nicht interaktionsunabhängig bestimmbar ist und sich im Verlauf von Bildungsveranstaltungen verändern kann. Damit tragen Erfahrungsthematisierungen sowohl in sachlicher als auch sozialer Hinsicht zur Hervorbringung von Bildungsveranstaltungen bei. Erfahrungen entfalten ihre Relevanz also nicht nur auf der Ebene des Themas der Bildungsveranstaltung, sondern stellen eine unterschätze Ressource zu einer *gemeinsam vollzogenen Prozessierung* der Kommunikation von Lernen als Relationierung von Erfahrung und Wissen dar.

Erfahrungsbezüge werden in den untersuchten Bildungsveranstaltungen sowohl von DozentInnen als auch von TeilnehmerInnen hergestellt und genutzt. Sie prägen das Geschehen in Bildungsveranstaltungen in vielfältiger Weise. Sie reichen von kurzen Verweisen auf vorliegende Erfahrungen über das Einbringen von typischen Erfahrungsbeispielen bis hin zu ausführlichen Erzählungen selbsterlebter Situationen. Neben den für berufliche Fortbildungsveranstaltungen erwartbaren Berufserfahrungen werden durchaus auch biographische Erfahrungen verhandelt. In allen Fällen kommt Erfahrungen für die Wissensvermittlung und -aneignung eine bedeutende Rolle zu: Sie dienen der Veranschaulichung von (Nicht-)Wissen, als Wissensressource, als Anwednungsbereiche und der Inszenierung von

Selbstbeobachtung. Erfahrungsthematisierungen erscheinen damit als Bearbeitung eines erwachsenenpädagogischen Grundproblems:

> „Seinen Klienten muss [der Lehrende, F.W] zum Beispiel im Rahmen einer möglichst egalitären Beziehung als erwachsenen, über seine Lebenspraxis autonom verfügenden Menschen behandeln und gleichzeitig in einer durch Wissens- und Kompetenzunterschiede geprägten pädagogischen Beziehung ‚mit ihm arbeiten', ihn also zum Objekt zielgerichteter beruflicher Vermittlungsprozesse machen" (Nittel 2000: 38).

Die Thematisierung von Erfahrung ermöglicht es Lehrenden, TeilnehmerInnen einerseits als wissens(vermittlungs)bedürftige Lernende und andererseits als kompetente und urteilfähige Erwachsene zu adressieren. TeilnehmerInnen wiederum kommunizieren, in Bezug darauf, wie sie über ihre Erfahrungen sprechen, ihr (berufliches) Selbst- und Weltbild und geben damit Deutungsangebote preis, die von DozentInnen aufgegriffen werden können.

Die Frage danach, wie es dazu kommt, dass in dem beschriebenen Variantenreichtum über Erfahrungen gesprochen wird und wie Lehrende und Lernende im Rückgriff auf Erfahrungen die Bildungsveranstaltungen hervorbringen und ausgestalten, ermöglichte die Rekonstruktion von Formen der Erfahrungsthematisierungen (Kapitel 5), von Interaktionsformaten der Relationierung von Erfahrung und Wissen (Kapitel 6) sowie von Varianten der epistemischen Verwendungsweise und Relationierung (Kapitel 7).

Erfahrungen – so ein zentraler Befund – werden nicht ausschließlich erzählt, sondern werden in Form von *Erfahrungsaufrufen* anhand von Fragen, Unterstellungen, Behauptungen und Verweisen zum Gegenstand der Interaktion. Die Darstellung von Erfahrung wird neben Erzählungen detaillierter Situationen auch in Form von Beschreibungen wiederkehrender Ereignisse vollzogen, die entweder zu illustrativen oder definitorischen Zwecken verwendet werden. An den rekonstruierten *Erfahrungsthematisierungen* zeigt sich, dass das Sprechen über Erfahrung sich notwendigerweise selektiv vollzieht. Es werden also bestimmte Aspekte in der Erfahrung im Horizont eines Themas oder einer Aufgabenstellung hervorgehoben (antizipiert, konkretisiert, definiert, problematisiert usw.). Dieser selektive Umgang wird *gemeinsam* hervorgebracht. Hierfür wird auf verschiedene *Interaktionsformate* als Ressource zurückgegriffen: In I-R-F-strukturierten Gesprächen entwerfen Lehrende anhand von Fragen und Aufgabenstellungen einen Rahmen, auf den sich die TeilnehmerInnen mit ihren Erfahrungen beziehen können und sollten. Gleichsam sind die Darstellungen von Erfahrungen subjektive Interpretationen des entworfenen Rahmens. Die Erfahrungsthematisierungen der Teilnehmenden dokumentieren ein Verständnis davon, welche Erfahrungen als erwartet angesehen werden und was wie an der Erfahrung als bedeutsam hervorgehoben werden kann. Dies führt wiederum dazu, dass auch die DozentInnen mit den vorgetragenen Erfahrungen und inhärenten Selektionen der Teilnehmenden umgehen müssen. Einerseits sind sie vor die Aufgabe gestellt, ihrerseits ein

Verständnis der Erfahrungsbezüge anzuzeigen, andererseits diese auf das zu vermittelnde Wissen zu beziehen. In Lehrgesprächen – so die These – wird mit dem Sprechen über Erfahrungen eine *zweiseitige Pflicht* der Verstehensdokumentation etabliert, die nicht selten in Erweiterungen des dreischrittigen Musters (I-R-F) führt, ja sogar weitere Stellungnahmen der TeilnehmerInnen (Feedback-Feedback) erwartbar macht, so dass sich eine vierschrittige I-R-F-FF-Struktur ausbildet.

Aber auch in Vorträgen, die in der thematischen Zuständigkeit der Lehrenden liegen und per se keine interaktive Beteiligung von TeilnehmerInnen vorsehen, – und dies ist ein überraschender Befund – beteiligen sich TeilnehmerInnen aktiv an der Relationierung von Erfahrung und Wissen, indem sie Erfahrungsdarstellungen einbringen. Es ergeben sich Formen des ‚kommentierten Vortrags' und des ‚Vortrags mit verteilten Rollen'. Entscheidend ist dabei weniger, ob diese Beteiligung in den Rahmungen der Vorträge als Erwartung von den Lehrenden bereits angekündigt wird. Vielmehr ist es die von den Lehrenden vollzogene Relationierungspraktik, die anhand konkretisierender Erfahrungsbezüge und abstrahierender Wissensbezüge, die TeilnehmerInnen vor ihren Erfahrungshintergründen adressieren. Hier zeigt sich, was Sacks (1992: 249) als „second stories" bezeichnet und Arminen (1998) sowie Hitzler (2022) in Interaktionen von Selbsthilfegruppen herausgearbeitet haben: Erzählungen und Erfahrungen setzen Folgeerzählungen in Gang: „Ein Narrativ [bildet, F.W] eine hilfreiche Gelegenheit, andere zur Interpretation einzuladen" (Hitzler 2022: 299). Die mit der Studie erzielten Ergebnisse bieten ein reflexives Wissen über die komplexen interaktiven Konsequenzen von Erfahrungsthematisierungen, die auf unterschiedlichen Strukturierungsdimensionen von Bildungsveranstaltungen wirksam werden.

8.2 Wider einer didaktischen Abwertung der tatsächlich vollzogenen Bildungspraxis: Die Kohärenz gemeinsam hervorgebrachter Konkretion und Abstraktion

Die in meinen Daten sehr systematische gemeinsame Hervorbringung und Relationierung von Erfahrung und Wissen möchte ich im Folgenden auf den zu Beginn dargestellten didaktischen und empirischen Forschungstand beziehen (vgl. Kapitel 1-3).

Mit einem konversationsanalytischen Blick war es möglich, die komplexen Interaktionspraktiken und -aufgaben zu rekonstruieren, die mit dem Sprechen über Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen verbunden sind. Sichtbar wird eine erstaunliche Kohärenz von erfahrungsbasierter Konkretion und wissens-

basierter Abstraktion, die von den Beteiligten im wechselseitigen Bezugnehmen gemeinsam vollzogen wird. Die Befunde zeigen einerseits, dass der Umgang mit Erfahrung wesentlich komplexer ist, als didaktische Konzepte ihn entwerfen und andererseits, dass die Bildungspraxis keineswegs bloß eine defizitäre Umsetzung der Didaktiken darstellt.

Der programmatische Diskurs der Erwachsenenbildung ist seit den 1920er Jahren auf das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen bezogen. In den lerntheoretisch-didaktischen Konzepten werden Erfahrungen unterschiedlich konzipiert (als Lebenssituation, als Sprach- und Denkform, als lebensweltliches Wissen) und sind hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für Lernprozesse betrachtet worden (als Verwendungskontext, als Exempel, als Gegenstand biographischer Reflexion), an die mit gestaltungsbezogenen Konzepten angeschlossen wird. Dabei werden der Hervorbringungscharakter von Bildungsveranstaltungen und zentrale Interaktionsaufgaben sowie die kommunikative Konstruktion von Erfahrung vernachlässigt. Die vorgelegte Studie macht sichtbar, dass Erfahrung und Wissen in Interaktionen selektiv und kontextsensitiv eingesetzt und verhandelt werden. Der epistemische Status ist dabei nicht interaktionsunabhängig festgelegt, sondern Teil des Geschehens selbst. Es ist daher nicht überraschend, dass sich Erfahrungsbezug nicht durchgängig und ausschließlich in einer der didaktisch entworfenen Variante vollzieht, sondern sich vielfältige Mischformen und Kompositionen verschiedener didaktischer Verwendungsweisen ergeben. Erfahrungen sind weder bloßes Gegenstück zu Wissen, noch ausschließlich Exemplifizierung von Wissen oder Reflexionen biographischen Wissens. Die epistemischen Verwendungsweisen in meinen Daten sind vielmehr sehr vielfältig: Erfahrungsthematisierungen können der Veranschaulichung dienen, wie das Wissen zu verstehen ist. Wissen kann auf Erfahrungsbereiche und damit für konkrete Verwendungssituationen übersetzt und diskutiert werden. Erfahrungen können aber auch dazu dienen, unterschiedliche Sichtweisen auf eine Situation zum Gegenstand zu machen und somit unterschiedliche Deutungen oder – wie Schmitz sagen würde – subjektive und objektive Wirklichkeiten miteinander vermitteln.

Meine Studie zeigt auch, dass sich dies nicht immer reibungslos vollzieht, aber in einer systematischen Abfolge der Relationierung. Dabei werden durchaus von TeilnehmerInnen Einwände vorgebracht, Erfahrungsdarstellungen wissensbezogen umgedeutet und wissensbezogene Abstraktionen wiederrum anhand von Erfahrungen dekonstruiert. Die Verhandlung von Erfahrung und Wissen verläuft kohärent. Von einem „Aneinander vorbeireden“ wie Kejcz et al. (1979) es beschreiben, kann in meinem Datenkorpus nicht die Rede sein, obwohl auch hier die Lehrenden Abstraktionen vollziehen und Wissen an Erfahrungen herantragen und daraus Diskussionen entstehen (siehe auch Wyßuwa/Beier 2013; Wyßuwa 2014; Wyßuwa 2023).

Schüßler (2000) kontrastiert zwei Formen des Erfahrungslernens. Die Darstellungen ihres Typus des impliziten Erfahrungslernen weisen viele Gemeinsamkeiten mit den Bildungsveranstaltungen meiner Untersuchung auf. So werden im Rahmen von Vorträgen und Gesprächen berufliche und biographische Erfahrungen veranschaulichend herangezogen, alternative Deutungs- und Umgangsstrategien verhandelt. Anders als Schüßler interpretiere ich diese Bildungspraxis nicht als versäumte Erfahrungsaufarbeitung. Im Gegenteil: Die dargestellten Interaktionsformate – Vortrag und Gespräch – lassen sich als institutionalisierte Formen der Dokumentation von Vermittlung und Aneignung beschreiben, die sich in sehr kohärenter Weise über die Relationierung von Erfahrung und Wissen vollziehen, an der die TeilnehmerInnen beteiligt sind.

Holzapfel (1982) kritisiert den selektiven Umgang mit Erfahrungen aus didaktischer Perspektive. Interaktionslogisch sind Selektionen aber geradezu ein ständig zu bearbeitendes Grundproblem. Selektion ist also kein Defizit, sondern eine Handlungsanforderung, die durch verschiedene Selektionspraktiken bearbeitet werden kann. Die genaue Analyse zeigt dabei, dass der selektive Umgang mit Erfahrungen nicht per se als gut oder schlecht bewertet werden kann, sondern zur Betonung je spezifischer Aspekte führt, die ratifizier- und verhandelbar sind. Wenn überhaupt, dann ließe sich aus den Befunden schließen, dass Selektionspraktiken präzise sein müssen, was aber aufgrund der Interaktivität dieser Deutungspraxis nicht einfach technologisierbar ist. Für die Relationierung von Erfahrung und Wissen bedarf es daher eines reflexiven Wissens um Kernprobleme der Interaktion (vgl. Beier/Wyßuwa 2016), um ein für professionelles Handeln notwendiges „Fingerspitzengefühl“ (Nittel 2000: 28) zu stärken.

In der Studie von Nolda (1996: 261) wird sichtbar, dass durchaus Widerstände geäußert werden, wenn sich methodische Verfahren auf das Verbalisieren von Vorwissen, Gefühlen, Erfahrungen richten. Demgegenüber wird in meinem Korpus in allen Fällen bereitwillig und sehr detailliert über Erfahrung und Emotionen gesprochen.

8.3 Umgang mit Erfahrung als unterschätzte Ressource der Kommunikation von Lernen

Kommunikationstheoretische Ansätze betonen mit dem Differenzial Bewusstsein|Kommunikation, dass keine Aussagen darüber getroffen werden können, ob tatsächlich etwas gelernt wurde, wohl aber, ob bzw. wie Lernen in der Kommunikation aufgerufen und dargestellt wird (vgl. Kapitel 1). Mit dem Differenzial von Vermittlung|Aneignung wird Kommunikation von Lernen nicht nur gestaltungsbezogen betrachtet, sondern die wechselseitige

Prozessierung des Übergangs von Nicht-Wissen zu Wissen als Veränderung von Personenzuschreibungen modelliert. *Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass das Differenzial Nicht-Wissen|Wissen durchaus die Bildungsveranstaltungen prägt, aber das Geschehen sich zudem über das Differenzial von Erfahrung|Wissen ausgestaltet.* So scheint der Übergang vom Nicht-Wissen zu Wissen – zumindest in den hier vorliegenden Daten – wesentlich über die Herstellung einer Relationierung von Erfahrung und Wissen prozessiert zu werden. Kommunikation von Lernen stellt sich im Horizont der vorgelegten Ergebnisse als wesentlich komplexer dar, als mit der Heuristik ‚Umgang mit Wissen' bislang beschrieben werden konnte.

Erfahrungsthematisierungen lassen sich somit als Ressource der Sichtbarmachung des Aneignungsbezugs, der Darstellung von Vermittlung und Aneignung sowie der Verhandlung von Personenzuschreibungen verstehen.

> „Pädagogische Situationen ergeben sich vielmehr daraus, dass Aneignung reflexiv wird, dass also Aneignungsprozesse sich nicht einfach nur vollziehen, sondern zum Gegenstand individueller Selbstbeobachtung und/oder sozialem Austausch werden" (Dinkelaker 2018: 99)

Meine Studie zeigt, wie Erfahrungsaufrufe und Erfahrungsdarstellungen sowohl von DozentInnen als auch von TeilnehmerInnen genutzt werden, um Aneignung aufzurufen, darzustellen oder zu problematisieren. Damit werden Aneignungserwartungen, Aneignungsbestrebungen und Aneignungsprobleme kommunikativ darstellbar und die Prozessierung des Verhältnisses von Vermittlung und Aneignung kann intersubjektiv zugänglich gemacht werden. Erfahrungsthematisierungen werden dabei nicht nur auf Aneignungsseite relevant gemacht. Sie ermöglichen es, Vermittlungspraktiken zu legitimieren und Vermittlungsgegenstände auszuhandeln. *Gerade in den epistemischen Verwendungsweisen von Erfahrungen, die es ermöglichen, Erfahrungen zuzuschreiben und diese für die (Nicht-)Wissenskonstitution einzusetzen, werden die TeilnehmerInnen daran beteiligt, Übergänge von Erfahrung zu Wissen zu prozessieren*. Dies geschieht über vielfältige Selbst- und Fremdpositionierungen, die mit der Thematisierung von Erfahrungen mit vollzogen werden und zur Ko-Konstruktion von Bildungsveranstaltungen als gemeinsam hervorgebrachte ‚Kommunikation von Lernen' werden. Der Umgang mit Erfahrungen bearbeitet somit eine zentrale Interaktionsaufgabe: die der pädagogischen Adressierung Erwachsener. So stellen Erfahrungsthematisierungen eine entscheidende Ressource dar, die Gleichzeitigkeit von Wissen und Nicht-Wissen, von Lernbedürftigkeit und Urteilsfähigkeit zu adressieren (vgl. Dinkelaker/Wyßuwa 2023). Es zeigt sich eine Pluralität von Adressierungsformen, die das Spannungsfeld zwischen Lernbedürftigkeit und Kompetenzzuschreibung situativ je anders lösen und Dynamiken in der Verhandlung der Relationierung von Erfahrung und Wissen erzeugen.

> „Die Paradoxien professionellen Handelns mögen für den einzelnen Berufstätigen unangenehm, manchmal sogar eine schier endlose Quelle beruflicher Miseren und Schwierigkeiten sein, aus der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Beobachterperspektive sind diese Phänomene ein untrügliches Zeichen dafür, dass die Arbeit nicht technisierbar, sondern auf das Fingerspitzengefühl ‚echter Profis' angewiesen ist." (Nittel 2000: 28)

Mit dem Sprechen über Erfahrung sind Öffnungen der Kommunikation in Bildungsveranstaltungen für persönliche Überzeugungen und Emotionen verbunden. Dies erzeugt zugleich die kommunikative Aufgabe für DozentInnen, Erfahrungen auf Wissen zu beziehen, sofern sich die Veranstaltung nicht auf einen bloßen Erfahrungsaustausch oder in einem ‚Reden über Alles oder Nichts' erschöpfen soll.

8.4 Offene und weiterführende Fragen

Abschließend möchte ich auf einige Einschränkungen hinweisen, die die Ergebenisse der Studie aufweisen, sowie weiterführende Fragen formulieren, die sich im Anschlus an die Studie stellen:
Im Rahmen der vorgelegten Studie mussten einige für die Bildungsveranstaltungen konstitutive Interaktionsformate vernachlässigt werden. So wurden die krisenhaften Momente, in denen die Relationierung von Erfahrung und Wissen brüchig wird und in die Verhandlung von Geltungsbedingungen der eingebrachten Erfahrung und des präsentierten Wissens führt, nicht detailliert dargestellt. Einige Analysen hierzu sind an anderer Stelle publiziert (vgl. Wyßuwa 2014; Wyßuwa 2023). Nicht Gegenstand der empirischen Analyse war das Interaktionsformat der Gruppenarbeit. Gruppenarbeiten kommen im Korpus in Tagesveranstaltungen regelmäßig vor und werden oftmals als Erfahrungsaustausch gerahmt. Aufgrund der Fülle des Datenmaterials habe ich aus forschungspragmatischen Gründen entschieden, diejenigen Interaktionsformate zu fokussieren, die von TeilnehmerInnen und DozentInnen gemeinsam vollzogen werden. Daher muss die Frage, wie Erfahrungen innerhalb von Gruppenarbeiten eingebracht, verhandelt und in Verbindung mit dem zuvor vermittelten Wissen oder konkreten Aufgabenstellungen gebracht werden, offenbleiben. Ebenso sind diejenigen Interaktionsformate nicht näher untersucht wurden, die als (Rollen-)Spiele oder konstruierte Handlungssituationen verstanden werden können.

Erfahrungsthematisierungen sind am Beispiel *Fortbildungsveranstaltungen für PädagogInnen* untersucht wurden. Andere empirische Studien lassen ähnliche Phänomene und Muster erkennen, die nahelegen, dass ähnliche Interaktionsaufgaben bewältigt werden (müssen), wenn Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen adressiert werden: Interaktionsanalysen von wissenszentrierten und zertifikatsorientierten Fortbildungsveranstaltungen

zum Betriebswirt zeigen beispielsweise ebenfalls die Veranschaulichung durch (antizipierte) Erfahrungsthematisierungen und daraus resultierende Anwendungsfragen im Vortrag (vgl. Dinkelaker/Wyßuwa 2020). Eine objektiv-hermeneutische Studie zur universitären Seminarkommunikation problematisiert lebensweltbezogene Äußerungen, weil diese dem fachwissenschaftlichen Anspruch entgegenlaufen (vgl. Wenzl 2019). Es wäre daher zu fragen, welche Formen und Verwendungsweisen von Erfahrungsthematisierungen sich in anderen Veranstaltungsformen der Erwachsenenbildung empirisch rekonstruieren lassen und inwiefern sich adressaten- und themenspezifische Formen unterscheiden lassen. Darüber hinaus könnten die von mir untersuchten Daten pädagogischer Fortbildung im Horizont der komparativen Berufsgruppenforschung (vgl. Nittel et al. 2014) hinsichtlich beruflicher Selbstbeschreibungen und kollektiver Orientierungsmuster reinterpretiert werden.

Versteht man die Ergebnisse der Untersuchung als Beitrag zu einer „Empirie des Pädagogischen" (Meseth et al. 2016) kann die mit ihr entwickelte analytische Perspektive auf die Thematisierung und Relationierung unterschiedlicher epistemischer Ressourcen auch für die vergleichende Analyse der Pluralität pädagogischer Settings sensibilisierend genutzt werden. Über die Erwachsenenbildung hinaus wäre zu fragen, wie sich der Umgang mit Erfahrung auch in anderen Feldern wie beispielsweise dem Schulunterricht zeigt. Auch hier wird Erfahrungs- und Lebensweltbezug als Anspruch herangetragen. Erste empirische Studien zeigen, dass es auch im schulischen Unterricht eine Reihe „unterrichtliche[r] Szenen [gibt, F.W.], in denen im Zusammenhang mit Lernaufgaben die Familienwelt der Schülerinnen und Schüler ins Spiel kommt" (Akbaba et al. 2018: 248). Einerseits werden ähnliche Kernprobleme (Adressierung, Thematisierung, Relationierung) erkennbar, andererseits ergeben sich diesbezüglich andere Bearbeitungsformen und Herausforderungen:

> „Eine Herausforderung lebensweltlicher Aufgaben im Unterricht ist also, dass Schülerinnen und Schüler unterscheiden müssen, wann in der Bearbeitung von Aufgaben der Lebensweltbezug gefordert ist und wann er – will man Erfolg attestiert bekommen – unterlassen werden muss" (ebd.: 253).

In dieser Studie ging es nicht darum, den ‚richtigen' oder ‚besten' Weg des Erfahrungsbezugs zu finden. Gleichwohl zeigt die Studie sehr eindrucksvoll, dass der Einbezug von Erfahrungen weit mehr für Wissensvermittlung und -aneignung bedeutet, als lediglich das Gefühl subjektiver Bedeutsamkeit oder Motivation zu erzeugen.

Literaturverzeichnis

Akbaba, Yaliz/Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–259.

Alheit, Peter (1983): Lebensweltorientierung – Symptom einer Krise in der Weiterbildung? In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 155-167.

Arminen, Ilkka (1998): Sharing Experience: Doing Therapy with the Help of Mutual References in the Meeting of Alcoholics Anonymous. The Sociological Quarterly, (39) 3, S. 491–515.

Arnold, Rolf (1989): Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung. Zu den Implikationen eines didaktischen Ansatzes. Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, (6) 1, S. 29–51.

Arnold, Rolf (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Bamberg, Michael/Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small Stories as a new Perspective in Narrative and Identity Analysis. Text & Talk, (28) 3, S. 27–36.

Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer.

Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 9–52.

Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3. Göttingen: Schwarz. S. 299–320.

Bergmann, Jörg (2009): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe/v. Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 7. Aufl., Reinbek: Rowohlt. S. 118–135

Bergmann, Jörg/Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung – Methodische Problemfelder. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christin/Olhus, Sören (Hrsg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin & New York: de Gruyter, S. 21–34.

Beier, Frank/Wyßuwa, Franziska (2016): Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: Kreitz, Robert/ Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 85–106.

Beier, Frank/Wyßuwa, Franziska/Wagner, Elisa (2020): Fallinterpretation zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, (3) 1, S. 6–22.

Birkner, Karin (2013.): Erzählfragmente. Narrative Funktionalisierungen zur Lösung der schweren Beschreibbarkeit von Schmerzempfindungen. In: Hartung, Martin/Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit. Festschrift für Johannes Schwitalla. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 82–98.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen, Berlin & Toronto.

Breidenstein, Georg/Bernhard, Theresa (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In: Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung im Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321–343.

Brock, Adolf/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Brünner, Gisela/Gülich, Elisabeth (Hrsg.): Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen. Bielefeld: Aisthesis Verlag, S. 17–93.

Dausien, Bettina (2003). Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf ´die Teilnehmenden´. In: Ciupke, Paul/Faulenbach, Bernd/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen: Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen: Klartext Verlag, S. 31–46.

Dalhaus, Eva (2011). Bildung zwischen Institution und Lebenswelt: Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, (31) 2, S. 118–130.

Dausien, Bettina/Alheit, Peter (2005). Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (28) 3, S. 27–36.

Deppermann, Arnulf (2006): Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, S. 11–33.

Deppermann, Arnulf (2008a): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Deppermann, Arnulf (2008b): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M.(Hrsg.), Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. New York & Berlin: Walter de Gruyter, S. 225–261.
Deppermann, Arnulf (2018): Wissen im Gespräch. In: Birkner, Karin/Janich, Nina (Hrsg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 104–142.
Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. *Deutsche Sprache*, (41) 1, S. 6–30.
Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. Deutsche Sprache, (36) 3, S. 220–245.
Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen von Weiterbildern – Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 714–757.
Dinkelaker, Jörg (2007): Kommunikation von Lernen: Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (10) 2, S. 199–213.
Dinkelaker, Jörg (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Dinkelaker, Jörg (2010a): Koordination von Körpern. Eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 186–202.
Dinkelaker, Jörg (2010b): Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13(3), S. 377–392.
Dinkelaker, Jörg (2014): Aufmerksamkeitskoordination. In: Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (Hrsg.): Videografische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 249–268.
Dinkelaker, Jörg (2016a): Modi des Teilnehmens und Dimensionen des Wissens. Zur performativen Verschränkung unterschiedlicher Formen des Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, (66) 3, S. 234-247. DOI: https://doi.org/10.3278/HBV1603W234.
Dinkelaker, Jörg (2016b): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen im Kontext der Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–270.
Dinkelaker, Jörg (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Dinkelaker, Jörg (2021): Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann. Hessische Blätter für Volksbildung, (71) 1, S. 30–41.

Dinkelaker, Jörg/Kraus, Kathrin (2012): Didaktik – erwachsenengerecht und innovativ? EP. Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 3, 4–7.

Dinkelaker, Jörg/Kade, Jochen (2013): Stichwort: Der Erwachsene. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 16–17.

Dinkelaker, Jörg/Wyßuwa, Franziska (2020): Lebenslauf und Bildungspraxis. Verschränkte Fluchtpunkte erziehungswissenschaftlicher Interaktions- und Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 39–60.

Dinkelaker, Jörg/Wyßuwa, Franziska (2023): Zur Bedeutung des Differentials Wissen|Erfahrung für die Adressierung Erwachsener in Weiterbildungsveranstaltungen. Ein Ansatz zur Analyse lokaler Ordnungen epistemischer Beteiligung. Zeitschrift für Pädagogik, (69) 5, S. 618–633.

Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–22.

Ebner von Eschenbach, Malte (2022): Vorwärts zu den Anfängen. Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte. Opladen: Budrich Verlag, S. 14–34.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchung schulischer Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Eine Gesprächsanalyse der Berufsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erdberg, Robert v. (1960 [1920]): Vom Bildungsverein zur Volkshochschule. In: Henningsen, Jürgen (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy. Stuttgart: Klett, S. 13–39.

Erdberg, Robert v. (1960 [1921]): Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen. In: Henningsen, Jürgen (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy. Stuttgart: Klett, S. 40–60.

Flitner, Wilhelm (1960 [1927]: Plan einer deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In: Henningsen, Jürgen (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy. Stuttgart: Klett, S. 114–132.

Franz, Julia (2013): Didaktisches Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Erste Ergebnisse. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 20, 07-1-07-10. DOI: 10.25656/01:8411.
Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1976): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns (). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 130–178.
Geißler, Karlheinz A./Kade, Jochen (1982): Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München: Urban und Schwarzenberg Pädagogik.
Gieseke, Wiltrud (2010): Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhart. S. 76–78.
Gühlich, Elisabeth/Mondada, Lorenza (2008): Konversationsanalyse: eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Niemeyer.
Henningsen, Jürgen (1959): Zur Theorie der Volksbildung: historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit. Berlin: Heymann.
Henningsen, Jürgen (Hrsg.) (1960): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy. Stuttgart: Klett.
Herrle, Matthias (2008): Selektive Kontextvariation: Die Rekonstruktion von Interaktion in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
Herrle, Matthias (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter, Sabine/Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–152.
Herrle, Matthias (2014): Raumgestalten. In: Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (Hrsg.): Videografische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 73–94.
Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg/Nolda, Sigrid/Kade, Jochen (2014): Kursforschung und Videographie. In: Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (Hrsg.): Videografische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 13–25.
Herrle, Matthias/Nolda, Sigrid (2010): Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. Zeitschrift für Pädagogik, (56) 3, S. 340–354. DOI: https://doi.org/10.25656/01:7150.
Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 14, S. 111–132.
Hitzler, Sarah (2022): Einander helfen zu verstehen. Narrative in Selbsthilfegruppen. In: Böhringer, Daniela/Hitzler, Sarah/Richter, Martina (Hrsg.): Helfen. Situative

und organisationale Ausprägungen einer unterbestimmten Praxis. Bielefeld: transcript, S. 277–305.
Holzapfel, Günther (1982): Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. Didaktisches Handeln am Beispiel Bildungsurlaub. München: Urban und Schwarzenberg Pädagogik.
Hoerning, Erika M./Tietgens, Hans (Hrsg.) (1989): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Pädagogik, (39) 3, S. 391–408.
Kade, Jochen/Nittel, Dieter (1997): Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Beltz Verlag, S. 618–631.
Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2014): Kurse. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 143–149.
Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (Hrsg.) (2014): Videografische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (6) 4, S. 602–617.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007a): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007b): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007c): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiele. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 61–78.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007d): Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen. Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 15–42.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007e): Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (10) 2, S. 181–198.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007f): Umgang mit Wissensvermittlung, pädagogischer Kommunikation und Alltagskommunikation. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie

des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 437–452.
Kaiser, Arnim (1981): Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik. Pädagogische Rundschau, (3) 2, S. 111–122.
Kaiser, Arnim (1990): Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. Grundlagen der Weiterbildung, (1) 1, S. 13-18.
Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. Studium Linguistik, 1, S. 1-28.
Kejcz, Yvonne/Nuissl, Ekkehard/Paatsch, Ulrich/Schenk, Peter (1979): Lernen an Erfahrungen? Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
Mahrholz, Werner (1969 [1919]): Hochschule und Volkshochschule. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 112–115.
Maier-Gutheil, Cornelia (2009): Zwischen Beratung und Begutachtung: Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Maier-Gutheil, Cornelia (2011): Zwischen Potenzialorientierung und Instruktion – Existenzgründungsberatung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Graf, Eva-Maria/Aksu, Yasmin/Pick, Ina/Rettinger, Sabine (Hrsg.): Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. Wiesbaden: VS Verlag, S. 115–130.
Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule: linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 77–101.
Mc Houl, Alexander (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. Language in Society, (7) 2, S. 183–213.
Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Mehan, Hugh (1989): The Structure of classroom discourse. In: van Dijk, Teun Adrianus (Hrsg.): Handbook of Discourse Analysis. Volume 3: Discourse and Dialog. London u. a.: Academic Press, S. 119–131.
Meilhammer, Elisabeth (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung - ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 128–130.
Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer wissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 63–80.

Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Michel, Ernst (1969 [1931]). Die geisteswissenschaftliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 18–36.

Muckel, Petra (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–352.

Müller, Kurt R. (1993): Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 5. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle, S. 26–50.

Negt, Oskar (1974): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 4 Auflage. Frankfurt a. M. & Köln: Europäische Verlagsanstalt.

Negt, Oskar (1978): Marxismus und Arbeiterbildung – Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: Brock, Adolf/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 43–86.

Nittel, Dieter (1998): Gefühlsarbeit als Erkenntnisquelle. Professionstheoretische Blicke auf ‚Psycho-Kurse' an Volkshochschulen. Zugleich ein fortbildungsdidaktisches Exempel für die Arbeitsweise von Interpretationswerkstätten. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (1998), S. 24–68.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolph (Hrsg.) (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim u.a.: Beltz u.a.

Nolda, Sigrid (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Nolda, Sigrid (2000): Interaktion in pädagogischen Institutionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nolda, Sigrid (2006): Pädagogische Raumaneignung: zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, (7) 2, S. 313–334. URN: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27799.

Nolda, Sigrid (2014): Wissen. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 231-237.

Nystrand, Martin (1997): Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In: Nystrand, Martin/Gamoran, Adam/Kachur, Robert/Prendergast Catherine (Hrsg.): Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York u. a.: Teachers College Press, S. 1–29

Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Pachner, Anita/John, Anne (2011): Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht: Ausgewählte Ergebnisse zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lerntagebuchstudie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 223–244.

Rosenstock, Eugen (1960 [1920]): Das Dreigestirn der Bildung. In: Henningsen, Jürgen (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy. Stuttgart: Klett, S. 67–87.

Rosenthal, Gabriele (2011): *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. 3., aktualisierte und ergänzte Auflage*. Weinheim & München.: Juventa.

Rothe, Daniela (2015): Lernen im Lebenslauf. Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, (38) 1, S. 23–36.

Sacks, Harvey (1985): The Inference Making Machine: Note on Observability. In: van Dijk, Teun Adrianus (Hrsg.): Handbook of Discourse Analysis. Volume 3: Discourse and Dialogue. London: Academic Press, S. 13–23.

Sacks, Harvey (1998): The M.I.R Membership Categorization Device. In: Jefferson, Gail/Schlegloff, Emanuel A. (Hrsg.): Harvey Sacks Lectures on Conversation. Volume I & II. Oxford: Basil Blackwell, S. 40–48.

Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1978): A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In: Schenkein; Jim (Hrsg.): studies in the organization of conversational interaction. New York/San Francisco/London: Academic Press, S. 696–735.

Schäffter, Ortfried (2010): Alltag. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 14–16.

Schegloff, Emanuel A. (1992): Introduction. In: Jefferson, Gail/Schlegloff, Emanuel A. (Hrsg.): Harvey Sacks Lectures on Conversation. Volume I & II. Oxford: Basil Blackwell, S. IX-IXII.

Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: Semiotica, 8 (4), S. 289–327.

Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of repair in Conversation. Language, 53 (2), S. 36–382.
Schlutz, Erhard (1983): Sprache, Kommunikation und Lernen: Ein Literaturbericht. In REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1982(9), S. 76–94.
Schlutz, Erhard (1983): Zu Funktion und Bedeutung der Erwachsenenbildung. Eine Einleitung. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–23.
Schlutz, Erhard. (1989): Erwachsenenbildung als Rationalisierung von Lebenswelt. In: Hoerning, Erika M./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 91–99.
Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2009): „Damit sie mich verstehen“. Genese, Verfahren und Recipient Design einer narrativen Performance. In: Buss, Mareike/Habscheid, Stephan/Jautz, Sabine/Liedtke, Frank/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Theatralität des sprachlichen Handelns. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 80–107.
Schmitz, Enno (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 87–98.
Schmitz, Enno (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett Cotta, S. 95–123.
Schmitz, Enno/Thomssen, Wilke (1989): Verfahrensweisen sekundärer Symbolsysteme und Erfahrbarkeit von sozialer Realität - Vorbereitende Thesen für eine Projektidee. In: Hoerning, Erika M./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 35–47.
Schwab, Götz (2009): Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
Schwarz, Jörg/Hassinger, Hannah/Schmidt-Lauff, Sabine (2020): Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenbildung: zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21 (2), S. 1–26. DOI: https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3489.
Schwitalla, Johannes (1991): Das Illustrieren – eine narrative Textsorte mit zwei Varianten. In: Dittmann, Jürgen/Kästner, Hannes/Schwitalla, Johannes (Hrsg.), Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Literatursprache, Alltagssprache, Gruppensprache, Fachsprache. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hugo Steger. Berlin: Schmidt Verlag, S. 189–204.
Schüßler, Ingeborg (1998): Deutungslernen. ‚Ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen‘ in Lehr-Lern-Prozessen. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen

Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 88–113.
Schüßler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
Schütz, Alfred (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis Menschlichen Handelns. In: Gesammelte Aufsätze. Dordrecht: Springer.
Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UKV Verlag.
Seedhouse, Paul (2004): The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective. Oxford: Blackwell Publishing.
Seedhouse, Paul (2005): Conversation Analysis and language learning. Language Teaching, (38) 4, S. 165–187.
Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Ssusanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353–402.
Seitter, Wolfgang (2001): Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? Beiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Mit einem Anhang „Thüringer Erwachsenenbildung im Dialog – Die Jahrhundertwende als Herausforderung“ Managementkonzepte. 20. München u. a.: Hampp, S. 83–96.
Siebert, Horst (1981): Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Bestimmung teilnehmerorientierter Erwachsenenbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Bremen: Universität, S. 94–108.
Siebert, Horst (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–58.
Sinclair, John McHardy/Coulthard, R. Malcolm (1975): Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils; based on a report submitted to the social science research council. London: Oxford University Press.
Silverman, David (1998): Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis. Oxford: Oxford University Press.
Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Openings up closings. Semiotica, (8) 4, S. 289–327.
Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Stanik, Tim (2016): Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweitere Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Oldenbourg: de Gruyter.
Strunk, Gerhard (1980): Lebensweltorientierung. Überlegungen zu Ansatz und Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Buttler, Gottfried/Strunk, Gerhard/Würmell, Klaus (Hrsg.): Lernen und Handeln. Bausteine zu einer Konzeption Evangelischer Erwachsenenbildung. Gelnhausen, Berlin & Stein: Burckhardthaus-Laetare-Verlag, S. 35–52.
Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Tietgens, Hans (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa.
Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
Tietgens, Hans (1989): Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, Erika M./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 70–90.
Tietgens, Hans (1996): Der Stellenwert von Wissensformen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Nolda, Sigrid (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–64.
Tietgens, Hans (2018): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–38.
Tyagunova, Tanja (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-17342-5.
Vogel, Peter (2019): Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
Waring, Hansun Zhang (2009): Moving out IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. Language Learning, (59) 4, S. 796–824.
Weitsch, Eduard (1969 [1926]): Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 199–214.
Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tyagunova, Tanja (Hrsg.): Studentische Praxis und Interaktionskultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–27.

Wunsch, Albert (1986): Die Idee der Arbeitsgemeinschaft. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
Wyßuwa, Franziska (2014): Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen. In: Pätzold, Henning/von Felden, Heide/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 190–207.
Wyßuwa, Franzsika (2017): Biografie als kommunikative Konstrukte in Lehr-Lern-Interaktionen: Zur Bedeutung personenspezifischer und professionsspezifischer Adressierung in pädagogischen Weiterbildungen. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 265–280.
Wyßuwa, Franziska (2023): „Das is doch keine Kritik an dir ...“ – Genese, Bearbeitung und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Käpplinger, Bernd/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Niemeyer, Beatrix/Bellinger, Franziska (Hrsg.): Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 219–231.
Wyßuwa, Franziska/Beier, Frank (2013): Beispielerzählungen und Szenarioentwicklung in der Weiterbildung als Veranschaulichungen von Wissen und Relevanzen. In: Birkner, Karin/Ehmer, Oliver (Hrsg.): Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 133–155.
Zeuner, Christine (2010): Arbeitsgemeinschaft. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–23.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erfahrungsbegriff im programmatisch-lerntheoretischen Diskurs, eigene Darstellung. 60
Abbildung 2: Übersicht Datenkorpus, eigene Darstellung. 112
Abbildung 3: DE 2.3 – Bildungseinrichtung A, großer Kursraum mit Tischkreis, eigenes Foto. 118
Abbildung 4: DE 3.3 - Politischer Verein B, Kursraum mit Stuhlkreis, eigenes Foto 118
Abbildung 5: Formen der Thematisierung von Erfahrungen, eigene Darstellung. 129
Abbildung 6: Realisierungsmuster Konkretion und Abstraktion im Vortrag, eigene Darstellung. 162
Abbildung 7: Relationierungspraktik von Abstraktion und Konkretion, eigene Darstellung. 164
Abbildung 8: Erfahrung in I-R-F-strukturierten Gesprächen, eigene Darstellung. 184
5Abbildung 9: Ergebnis der Sammelphase, eigenes Foto 200
Abbildung 10: Vierschrittige Interaktionsstruktur, eigene Darstellung in Anlehnung an Mehan (1985) 221
Abbildung 11: Beschreibung des Korpus entlang der Ergebnisse, eigene Darstellung. 226
Abbildung 12: Ankündigungstext ‚Konflikte machen stark', Abschrift aus Kursmaterial. 229
Abbildung 13: Ankündigung der Veranstaltung, eigene Abschrift. 270
Abbildung 14: Ankündigung der Bildungsveranstaltung ‚Beteiligung', eigenes Foto 305
Abbildung 15: Darstellung des Ablaufplans, eigenes Foto. 309
Abbildung 16: persönliche Begrüßung vor der Veranstaltung, eigenes Erhebungsprotokoll. 311
Abbildung 17:: DE 1 (Beteiligung), Aussagen zum Thematischen Kennenlernen, eigenes Foto. 320
Abbildung 18: Flipchart Auswertungsrunde mit Fragen, eigenes Foto. 331

Transkriptverzeichnis

Transkript 1: DE 2.2 (SpringerIn), Impliziter Erfahrungsaufruf zu Beginn der Vorstellungsrunde. 131
Transkript 2: DE 2.3 (Offene Arbeit), Impliziter Erfahrungsaufruf zu Beginn der Vorstellungsrunde. 131
Transkript 3: DE 1 (Beteiligung), Impliziter Erfahrungsaufruf in I-R-F-strukturiertem thematischen Kennenlernen. 131
Transkript 4: DE 3.1 (Hochbegabung), Expliziter Erfahrungsaufruf in I-R-F-strukturiertem Gespräch. 132
Transkript 5: DE 2.4 (Übergang Kita), Expliziter Erfahrungsaufruf im Lehrendenvortrag. 132
Transkript 6: DE 1 (Beteiligung), Expliziter Erfahrungsaufruf Beginn eines I-R-F-strukturierten Gesprächs. 132
Transkript 7: DE 2.4 (Übergang Kita), Expliziter Erfahrungsaufruf im Lehrendenvortrag. 132
Transkript 8: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsbehauptung in der Vorstellung der Dozentin. 133
Transkript 9: DE 2.1 (Konflikte), Expliziter Erfahrungsaufruf im Abschluss Vorstellungsrunde 134
Transkript 10: DE 3.1 (Hochbegabung), Impliziter Erfahrungsaufruf im Rahmen der Vorstellung der Dozentin. 134
Transkript 11: DE 1 (Beteiligung,) Explizite Erfahrungsbehauptung innerhalb einer Diskussion. 135
Transkript 12: DE 2.1 (Konflikte), Implizite Erfahrungsbehauptung innerhalb eines Lehrendenvortrags. 135
Transkript 13: DE 1 (Beteiligung), Expliziter Erfahrungsaufruf in I-R-F-strukturiertem thematischen Kennenlernen. 135
Transkript 14: DE 2.2 (Springerin), Explizite Erfahrungsbehauptung in I-R-F-strukturierten Vorstellungsrunde. 136
Transkript 15: DE 2.3 (Konflikte) Explizite Erfahrungsbehauptung in Kommentierung eines Erfahrungsbeispiels der Dozentin. 136
Transkript 16: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsunterstellung in der Ankündigung einer Gruppenarbeitsphase 136

Transkript 17: DE 2.4 (Übergang Kita), Explizite Erfahrungsunterstellung in der Ankündigung einer Gruppenarbeitsphase. 136
Transkript 18: DE 2.1 (Konflikte), Explizite Erfahrungsunterstellung im Lehrendenvortrag. 137
Transkript 19: DE 2.1 (Konflikte), Erfahrungsverweis als Beispielsituation im Lehrendenvortrag. 137
Transkript 20: DE 2.1 (Konflikte), Erfahrungsverweis als allgemeine Situationsdefinition. 138
Transkript 21: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung einer Lehrenden 140
Transkript 22: DE 1 (Beteiligung), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung eines Teilnehmers. 141
Transkript 23: DE 1 (Beteiligung), Definitorisch-konkretisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin 142
Transkript 24: DE 2.1 (Konflikte), Definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin in Vorstellungsrunde 144
Transkript 25: DE 1 (Beteiligung), Definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin 145
Transkript 26: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsnegation und Anwendungsfrage. 146
Transkript 27: DE 1 (Beteiligung), Implizite Erfahrungsnegation in der Auswertung einer Gruppenarbeit. 146
Transkript 28: DE 2.4 (Übergang Kita), Implizite partielle Erfahrungsnegation im Lehrendenvortrag. 147
Transkript 29: DE 2.4 (Übergang Kita), Etablierung Vortrag ohne markierte Erwartung von Teilnehmeräußerungen. 153
Transkript 30: DE 1 (Beteiligung), Etablierung Vortrag mit nicht markierter Erwartung von Teilnehmeräußerungen. 154
Transkript 31: DE 1 (Beteiligung), Rückfrage Teilnehmerin. 155
Transkript 32: DE 3.2 (Elterngespräche), Etablierung Vortrag ohne markierte Erwartung von Teilnehmeräußerungen. 155
Transkript 33: DE 2.4 (Übergang Kita), Etablierung Vortrag mit markierter Erwartung von Teilnehmeräußerungen. 157
Transkript 34: DE 2.4 (Übergang Kita), Fortsetzung der Etablierung Vortrag 157
Transkript 35: DE 2.4 (Übergang Kita), Etablierung weiterer Vortrag mit Erfahrungsbezug. 159

Transkript 36: DE 2.1 (Konflikte), Etablierung Vortrag mit markierter Erwartung von Teilnehmeräußerungen. 160
Transkript 37: DE 2.3 (Offene Arbeit), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung im Vortrag. 164
Transkript 38: DE 2.3 (Offene Arbeit), Fortsetzung der illustrativ-konkretisierenden Erfahrungsdarstellung. 165
Transkript 39: DE 2.3 (Offene Arbeit), Überführung in erfahrungsbasiertes Szenario. 165
Transkript 40: DE 2.3 (Offene Arbeit), Wissensbasierte Abstraktion. 166
Transkript 41: DE 2.3 (Offene Arbeit), Übertrag auf Beispiel-Szenario und wissensbasierte Abstraktion. 166
Transkript 42: DE 2.3 (Offene Arbeit), Rückkehr in ursprüngliche Beispiel-Situation. 166
Transkript 43: DE 2.3 (Offene Arbeit), Überführung in Anwendungsfrage und Rückkehr zur Wissenspräsentation. 167
Transkript 44: DE 2.4 (Übergang Kita), Wissensbasierte Abstraktion. 168
Transkript 45: DE 2.4 (Übergang Kita), Impliziter Erfahrungsaufruf. 170
Transkript 46: DE 2.4 (Übergang Kita), Impliziter Erfahrungsaufruf mit Wissensbekundung. 171
Transkript 47: DE 2.4 (Übergang Kita), Erfahrungsbasierte Konkretion einer Teilnehmerin. 172
Transkript 48: DE 2.4 (Übergang Kita), Abschluss des Teilnehmerbeitrags ohne Abstraktion. 172
Transkript 49: DE 2.4 (Übergang Kita), Wissensbasierte Abstraktion durch die Dozentin. 173
Transkript 50: DE 2.4 (Übergang Kita), Expliziter Erfahrungsaufruf. 174
Transkript 51: DE 2.4 (Übergang Kita), Erfahrungsverweis. 175
Transkript 52: DE 2.4 (Übergang Kita), Erfahrungsnegation. 176
Transkript 53: DE 2.3 (Offene Arbeit), Kommentierung als Einwand. 177
Transkript 54: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung im Vortrag im Modus des Widerspruchs. 178
Transkript 55: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und Überführung in Anwendungsfrage. 178
Transkript 56: DE 1 (Beteiligung), Kommentierung als teilnehmerinitiierte Rückfrage. 179
Transkript 57: DE 2.3 (Offene Arbeit), Kommentierung als erfahrungsbasierte Ergänzung im Vortrag. 180
Transkript 58: DE 2.3 (Offene Arbeit), Fortsetzung und zweite Kommentierung im Vortrag. 181

Transkript 59: DE 1 (Beteiligung) Einleitung Vorstellungsrunde..... 187
Transkript 60 DE.3.1 (Hochbegabung), Einleitung Vorstellungsrunde. 187
Transkript 61: DE 3.1 (Hochbegabung), Turnvergabe in Fremdwahl. 189
Transkript 62: DE 3.1 (Hochbegabung), erste Teilnehmerantwort in Vorstellungsrunde..... 190
Transkript 63: DE 3.1 (Hochbegabung), weitere Teilnehmerantwort in Vorstellungsrunde..... 191
Transkript 64: DE 3.2 (Elterngespräche) Akzeptierendes Feedback..... 193
Transkript 65: DE 1 (Beteiligung), Honorierendes Feedback. 193
Transkript 66: DE 2.1 (Konflikte), Nachfrage nicht dargestellter Aspekte. ... 194
Transkript 67: DE 2.2 (Offene Arbeit) Nachfrage dargestellter Aspekte. 194
Transkript 68: DE 3.1 (Hochbegabung) Abschließende Phasierung. 195
Transkript 69: DE 3.1 (Hochbegabung), Einleitung Sammelphase. 198
Transkript 70: DE 3.1 (Hochbegabung), Honorierendes Feedback zum Abschluss der Sammelphase. 199
Transkript 71: DE 3.1 (Hochbegabung), Expliziter Erfahrungsaufruf. 199
Transkript 72: DE 3.1 (Hochbegabung), Expliziter Erfahrungsaufruf. 200
Transkript 73: DE 3.1 (Hochbegabung), definitorisch-generalisierende Erfahrungsdarstellung..... 201
Transkript 74: DE 3.1 (Hochbegabung), Honorierend-fokussierendes Feedback. 202
Transkript 75: DE 3.1 (Hochbegabung), Reformulierend-selektierendes Feedback mit Ratifikation der Teilnehmerin. 202
Transkript 76: DE 3.1 (Hochbegabung), Ergänzend-explizierendes Feedback mit Ratifikation der Teilnehmerin..... 203
Transkript 77: DE 1 (Beteiligung), Initiierung mit explizitem Erfahrungsaufruf. 204
Transkript 78: DE 1 (Beteiligung), erweiterte I-R-F-Sequenz mit Ergänzung einer Teilnehmerin. 205
Transkript 79: DE 2.4 (Übergang Kita), Initiation der Gruppenpräsentationen. 210
Transkript 80: DE 2.4 (Übergang Kita), Präsentation der Gruppenarbeit (Response). 212
Transkript 81: DE 2.4 (Übergang Kita), Feedback und Fremdinitiierung von Ergänzungen. 212
Transkript 82: DE 1 (Beteiligung), Initiierung Gruppenpräsentation. 214
Transkript 83: DE 1 (Beteiligung), Präsentation eines Teilnehmers..... 215
Transkript 84: DE 1 (Beteiligung), Feedback auf Gruppenpräsentationen. 216

Transkript 85: DE 1 (Beteiligung), Dozenten-Feedback und selbstinitiierte Äußerung einer Teilnehmerin. 217
Transkript 86: DE 1 (Beteiligung), Selbstinitiierte Äußerung einer Teilnehmerin. 218
Transkript 87: DE 2.3 (Offene Arbeit), fehlendes Feedback nach Gruppenarbeit. 220
Transkript 88: DE 2.1 (Konflikte), Begrüßung. 230
Transkript 89: DE 2.1 (Konflikte), Thematisierung. 230
Transkript 90: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissen und typisierter Erfahrung. 231
Transkript 91: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissensvermittlung. 231
Transkript 92: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissen als Theorie und Erfahrung als Situationsbezug. 232
Transkript 93: DE 2.1 (Konflikte), Aufruf von Wissensvermittlung als Relationierung von Wissen und Erfahrung. 233
Transkript 94: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische Adressierung anhand von Handlungsfeldern. 233
Transkript 95: DE 2.1 (Konflikte), Ausschluss biographischer Thematisierungen. 234
Transkript 96: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische und lernbedarfzuschreibende Adressierung. 235
Transkript 97: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische Adressierung als Problematisierung des Handelns. 235
Transkript 98: DE 2.1 (Konflikte), Professionsspezifische Adressierung als Initiierung von Selbstbeobachtung. 236
Transkript 99: DE 2.1 (Konflikte), Einleitung der Vorstellungsrunde. 238
Transkript 100: DE 2.1 (Konflikte), Reformulierung der Fragen und Fremdwahl. 239
Transkript 101: DE 2.1 (Konflikte), Erster Redebeitrag einer Teilnehmerin in Vorstellungsrunde. 240
Transkript 102: DE 2.1 (Konflikte), Allgemeine Situationsdefinition. 241
Transkript 103: DE 2.1 (Konflikte), Definitorische-generalisierende Erfahrungsdarstellung und Anwendungsfrage. 242
Transkript 104: DE 2.1 (Konflikte), Fortführung Redebeitrag und Feedback der Dozentin. 243
Transkript 105: DE 2.1 (Konflikte), Beitragsübergreifendes Feedback. 244
Transkript 106: DE 2.1 (Konflikte), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung der Dozentin. 245

Transkript 107: DE 2.1 (Konflikte), Expliziter Erfahrungsaufruf und Anschluss einer weiteren Erfahrungsdarstellung..... 247
Transkript 108: DE 2.1 (Konflikte), Fortführung Redebeitrag der Dozentin mit illustrativ konkretisierender Erfahrungsdarstellung..... 248
Transkript 109: DE 2.1 (Konflikte), Abschluss der Erfahrungsdarstellung... 249
Transkript 110: DE 2.1 (Konflikte), Etablierung Vortrag. 251
Transkript 111: DE 2.1 (Konflikte), Wissensbehauptung. 253
Transkript 112: DE 2.1 (Konflikte), Wissensdemonstration anhand von Zitaten..... 254
Transkript 113: DE 2.1 (Konflikte), Wissensdemonstration anhand von Studie. 255
Transkript 114: DE 2.1 (Konflikte), Impliziter Erfahrungsverweis..... 256
Transkript 115: DE 2.1 (Konflikte), Wissensdemonstration und expliziter Erfahrungsaufruf. 257
Transkript 116: DE 2.1 (Konflikte), Impliziter Erfahrungsaufruf und Problematisierung von Alltagsstrategien..... 259
Transkript 117: DE 2.1 (Konflikte), Rückfrage an die Dozentin im Vortrag. .. 260
Transkript 118: DE 2.1 (Konflikte), Rückfrage an die Dozentin im Vortrag. .. 261
Transkript 119: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung im Vortrag als Einwand. 262
Transkript 120: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und erfahrungsbasierte Problematisierung. 262
Transkript 121: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und Überführung in Anwendungsfrage. 263
Transkript 122: DE 2.1 (Konflikte), Fortsetzung Redebeitrag und Problematisierung der Antwort der Dozentin. 263
Transkript 123: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung im Vortrag als Anwendung des Wissens. 264
Transkript 124: DE 2.1 (Konflikte), Fortführung der Kommentierung unter Verwendung einer Erfahrungsdarstellung. 265
Transkript 125: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung als Beispiel..... 266
Transkript 126: DE 2.1 (Konflikte), Kommentierung als impliziter Erfahrungsaufruf. 266
Transkript 127: DE 2.1 (Konflikte), Erfahrungsdarstellung als Aneignungsdarstellung..... 267
Transkript 128: DE 2.1 (Konflikte), Rückfrage an die Teilnehmerin. 267
Transkript 129: DE 2.1 (Konflikte), Aneignungsaufruf und Verabschiedung. 268
Transkript 130: DE 2.2 (Springerin), Thematisierung. 271

Transkript 131: DE 2.2 (Springerin), Das Papier als Wissensaufruf. 273
Transkript 132: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung. 273
Transkript 133: DE 2.2 (Springerin), Systematisierung der Erfahrung. 274
Transkript 134: DE 2.2 (Springerin), Professionsspezifische und kompetenzzuschreibende Adressierung. 276
Transkript 135: DE 2.2 (Springerin), Impliziter Erfahrungsaufruf zu Beginn der Vorstellungsrunde. 278
Transkript 136: DE 2.2 (Springerin), Rederechtübernahme in Selbstwahl. 279
Transkript 137: DE 2.2 (Springerin), Berufsbiographische Kurzdarstellung als Kompetenzdemonstration. 280
Transkript 138: DE 2.2 (Springerin), Expliziter Erfahrungsaufruf. 281
Transkript 139: DE 2.2 (Springerin), Expliziter Erfahrungsaufruf als Wissensdemonstration. 282
Transkript 140: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung. 283
Transkript 141: DE 2.2 (Springerin),Vorstellung ohne Erfahrungsdarstellung 284
Transkript 142: DE 2.2 (Springerin), Sprechen für andere. 284
Transkript 143: DE 2.2 (Springerin), De-Thematisierung von Nicht-Wissen. .. 285
Transkript 144: DE 2.2 (Springerin), Erfahrungsnegation. 286
Transkript 145: DE 2.2 (Springerin), Anschreiben. 286
Transkript 146: DE 2.2 (Springerin), Beitragsübergeifendes Feedback Unterschiede. 287
Transkript 147: DE 2.2 (Springerin), Beitragsübergeifendes Feedback Gemeinsamkeiten. 288
Transkript 148: DE 2.2 (Springerin), Beitragsübergreifendes Feedback Abstraktion. 288
Transkript 149: DE 2.2 (Springerin), Ankündigung Austausch. 288
Transkript 150: DE 2.2 (Springerin), Ankündigung Wissensvermittlung. 288
Transkript 151: DE 2.2 (Springerin), Etablierung Vortrag. 290
Transkript 152: DE 2.2 (Springerin), Etablierung Wissensvermittlung. 291
Transkript 153: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung der Dozentin. 292
Transkript 154: DE 2.2 (Springerin), Aneignungsaufruf. 292
Transkript 155: DE 2.2 (Springerin), Wissensbehauptung 293
Transkript 156: DE 2.2 (Springerin), Frage mit Antwort als Nicht-Wissensdemonstration. 294

Transkript 157: DE 2.2 (Springerin), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung einer Teilnehmerin. 295
Transkript 158: DE 2.2 (Springerin), Fragen als Aneignungsaufrufe. 296
Transkript 159: DE 2.2 (Springerin), Selbstpositionierung als Erfahrene. 296
Transkript 160: DE 2.2 (Springerin), Materialpräsentation. 297
Transkript 161: DE 2.2 (Springerin), Wissensmarkierung. 297
Transkript 162: DE 2.2 (Springerin), Abstraktion. 297
Transkript 163: DE 2.2 (Springerin), Selbstpositionierung als Wissender. 298
Transkript 164: DE 2.2 (Springerin), Beendigung des Vortrags. 299
Transkript 165: DE 2.2 (Springerin), Fremdpositionierung der TeilnehmerInnen als Wissende. 300
Transkript 166: DE 2.2 (Springerin), Selbstpositionierung einer Teilnehmerin als Wissende. 300
Transkript 167: DE 2.2 (Springerin), Aneignungsapell und Verabschiedung. . 301
Transkript 168: DE 1 (Beteiligung), Vorstellung der Dozentin. 307
Transkript 169: DE 1 (Beteiligung), Fortsetzung Vorstellung Dozentin. 307
Transkript 170: DE 1 (Beteiligung), Vorstellung des Dozenten. 308
Transkript 171: DE 1(Beteiligung), Ankündigung des modifizierbaren Ablaufplans. 308
Transkript 172: DE 1 (Beteiligung), (Ausbleibende) Diskussion des Ablaufplans. 310
Transkript 173: DE 1 (Beteiligung) Personenspezifische Adressierung. 311
Transkript 174: DE 1 (‚Beteiligung'), Differenzierung der Anwesenden entlang von Handlungsfeldern. 312
Transkript 175: DE 1 (Beteiligung) Thematisierung Wissensvermittlung und -aneignung. 312
Transkript 176: DE 1 (Beteiligung) Individualisierender Aneignungsaufruf. . 313
Transkript 177: DE 1 (Beteiligung), Einleitung Präsentationphase der Gruppenergebnisse und individualisierender Umgang mit Wissen. 314
Transkript 178: DE 1 (Beteiligung), Implizite Erfahrungsaufrufe zur Initiierung der Vorstellungsrunde. 316
Transkript 179: DE 1 (Beteiligung), Politisierung vor dem Hintergrund definitorisch-generalisierender Erfahrungsdarstellung. 318
Transkript 180: DE 1 (Beteiligung), Biographisch illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung. 321
Transkript 181: DE 1 (Beteiligung), Einleitung Erwartungsabfrage. 322
Transkript 182: DE 1 (Beteiligung), Erweiterte I-R-F-Sequenz in Erwartungsabfrage. 323

Transkript 183: DE 1 (Beteiligung), Einleitung erfahrungsbezogenen Gruppenarbeit. 325
Transkript 184: DE 1 (Beteiligung), Explizite Erfahrungsaufrufe in der Einleitung der Gruppenarbeit..... 325
Transkript 185: DE 1 (Beteiligung), Rückfrage nach Arbeitsmaterial. 326
Transkript 186: DE 1 (Beteiligung), Einleitung Vortrag..... 327
Transkript 187: DE (Beteiligung), Hinweise auf schriftlich fixiertes Wissen... 328
Transkript 188: DE (Beteiligung), Einleitung eines I-R-F-strukturierten Gesprächs zur Anwendung von Wissen. 328
Transkript 189: DE 1 (‚Beteiligung'), Illustrativ-konkretisierende Erfahrungsdarstellung als Anwendung des Wissens auf Erfahrungsbereich..... 329
Transkript 190: DE 1 (Beteiligung), Aneignungsreflexion. 330
Transkript 191: DE 1 (Beteiligung), Aneignungsreflexion mit Erfahrungsaufruf. 332
Transkript 192: DE 1 (Beteiligung), Vermittlungsreflexion mit Wissensaufruf. 332

Anhang

Sprechersiglen und Transkriptionskonventionen werden nach GAT2 (Selting 2009) folgendermaßen verwendet.

Sprechersiglen	**Beschreibung**
Dm	Dozent
Dw	Dozentin
TNm	Teilnehmer (fortlaufend nummeriert)
TNw	Teilnehmerin (fortlaufend nummeriert)
Notationen	**Bedeutung**
((...))	Auslassung im Transkript
((Handzeichen))	nonverbale Handlungen
(wort)	vermuteter Wortlaut
[ne?] [ja.]	Überlappungen und Simultansprechen
=	Verschleifung, schneller Anschluss, neue Beiträge
?	stark steigende Intonation
,	mittel steigende Intonation
-	gleichbleibend Intonation
;	mittel fallende Intonation
.	stark fallende Intonation
(.)	Mikropause
(-) (--) (---)	kurze, mittlere, längere geschätzte Pause bis zu einer Sekunde
(1.0)	gemessene Pause
°h °hh °hhh	hörbares Einatmen bis eine Sekunde Länge
: :: :::	kurze, mittlere, längere Dehnung bis eine Sekunde
WORT	Akzentuierung
<<ergriffen> >	sprachbegleitende para- und nonverbale Handlungen mit Reichweite
<<p> >	*forte*, laut (Veränderung mit Reichweite)
<<all> >	*allegro*, schnell (Veränderung mit Reichweite)

Björn Allmendinger
Petra F. Köster (Hrsg.)

Digital Game-based Learning in der Bildungspraxis

Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven

2025 • 165 Seiten • kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-3026-1 • eISBN 978-3-8474-3230-2

Digital Game-based Learning eröffnet neue Möglichkeiten des eigenständigen, multimedialen Lernens. In verschiedenen Bildungsbereichen werden daher bereits seit vielen Jahren entsprechende Konzepte entwickelt und erprobt, um etwa die intrinsische Motivation der Lernenden zu fördern oder komplexe Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Kenntnisse auf anschauliche und interaktive Weise zu vermitteln. Das Spektrum der digitalen Lernformate reicht von Serious Games für die politische Bildungsarbeit bis hin zu VR-Simulationen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung.
Der Sammelband bietet einen vielschichtigen Einblick in die aktuellen Diskurse zum Digital Game-based Learning. Aus der Perspektive unterschiedlicher Fachrichtungen werden die Herausforderungen digitaler Lehr-Lern-Designs kritisch reflektiert und anhand von Praxisbeispielen konkrete Anwendungsmöglichkeiten und Potenziale aufgezeigt.

www.shop.budrich.de

Karl-Heinz Dammer

Die unmögliche Pädagogik

Historische Lehrstücke zu den Widersprüchen der Erziehung

Sonderedition der Zeitschrift Pädagogische Korrespondenz
2025 • 283 Seiten • kart. • 36,90 € (D) • 38,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-2696-7

Welche Einsichten können historische Dokumente für heutiges pädagogisches Denken und Handeln bieten?

Dieser Band versammelt Historische Lehrstücke: Beiträge zur Historischen Bildungs- bzw. Erziehungsforschung, die anhand historischer Dokumente bis heute fortbestehende Grundprobleme von Erziehung, Bildung und ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung analysieren. Mehrheitlich handelt es sich um Dokumente aus dem sog. „pädagogischen" 18. Jahrhundert, neben theoretischen Texten werden auch literarische und graphische einbezogen.

www.shop.budrich.de

Wie werden in Bildungsveranstaltungen Erfahrungen thematisiert und wie werden sie ins Verhältnis zum vermittelten Wissen gesetzt? Das Buch untersucht empirisch den Umgang mit Erfahrungen anhand von Fortbildungsveranstaltungen für Pädagog*innen. Angesichts des zentralen Stellenwerts, der Erfahrungen in der Erwachsenenbildung zugeschrieben wird, eröffnet die konversationsanalytische Untersuchung des Interaktionsgeschehens weitreichende Einblicke in die konkreten Vollzugswirklichkeiten von Bildungsveranstaltungen für Erwachsene.

Die Autorin: Dr. Franziska Wyßuwa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ISBN 978-3-8474-3112-1

9 783847 431121

www.budrich.de