

Strukturen des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes: Empirie im Kursraum



Prof. Dr. Ulla Klingovsky

Basel, August 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung, Kontext und Untersuchungsgegenstand	3
2	Verortung innerhalb der Kursforschung	6
3	Theoretischer Hintergrund der Situationsanalyse	9
4	Methodologische Vorannahmen: von Brüchen und Kontingenzen	11
5	Ausblick: Erste Ideen des Kartographierens	15
6	Literaturangaben	17

Basierend auf dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Strukturen des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes: Empirie im Kursraum“ wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie eine poststrukturalistisch informierte Empirie im Kursraum konturiert werden kann. Im Zentrum der im Anschluss an Adele E. Clarke entwickelten Situationsanalyse stehen hier nicht länger die Kursleitenden mit ihren pädagogischen Überlegungen, sondern die Strukturen in denen sich das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld (an)ordnet. In dieser Handlungspraxis von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur_innen (Teilnehmenden, Kursleitenden, Inhalte, Medien, Fragen und institutionelle Rahmungen) etablieren sich Verhältnisse und Relationen. Mit Hilfe des methodischen Instrumentariums der Situationsanalyse werden diese Zusammenhänge in Sichtbarkeit gebracht und damit Erkenntnisse über Bedingungen, Effekte und Strukturen des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes sowie den Konstruktionscharakter erwachsenenpädagogischer Handlungssituationen gewonnen. Damit bietet die Situationsanalyse zugleich eine Grundlage für eine professionelle Selbstverständigung und beinhaltet das Potential, neue Perspektiven für die professionelle Gestaltung einer erwachsenenpädagogischen Lehr- und Lernkultur zu gewinnen.

1 Einleitung, Kontext und Untersuchungsgegenstand

Mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Strukturen des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes: Empirie im Kursraum“ wird ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung angestrebt. Geht man davon aus, dass das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung sich v. a. über den Grad der wissenschaftlichen Vergewisserung und damit im Modus der Analyse (vgl. Klingovsky & Kossack, 2007) vollzieht, ist die Praxis auf ein systematisches Handlungs- und analytisches Erklärungswissen dieser situationsgebundenen Tätigkeit (vgl. Tietgens 1998, S. 14) angewiesen. Das geplante Forschungs- und Entwicklungsprojekt geht von der These aus, dass das professionelle Handeln auf der mikrodidaktischen Handlungsebene in Bildungsinstitutionen häufig individualisiert und als vereinzelte, wenig systematisierte berufliche Handlungsherausforderung konstellierte wird. Einschlägige Kompetenzsammlungen und Methodenhandbücher fordern vor diesem Hintergrund die individuelle Bereitschaft, didaktisch-methodische Fähigkeiten auf- und auszubauen und vermitteln rezeptartige Empfehlungen für die erfolgreiche Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen.¹

Dozierende und Kursleitende in der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen damit vor der Herausforderung, auf die komplexe Strukturiertheit des Feldes je individuell angemessen antworten zu müssen, ohne sich auf ein professionelles Begründungswissen beziehen zu können. In diesem Zusammenhang scheinen feldspezifische Situationskonstellationen – als Strukturiertheit des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes – sowie ihre Genese und ihre Effekte als professionelle Handlungsherausforderung noch nicht ausreichend empirisch erhellt. Diese wissenschaftlich zu durchdringen und deren spezifischen Bedingungen, Spannungsfelder und Herausforderungen als von den professionell Handelnden gemeinsam Geteiltes zu analysieren, wäre allerdings ein wichtiges Kriterium, um das Professionelle des professionell erwachsenenpädagogischen Handelns zur Sprache bringen zu können.

Das geplante Projekt schliesst an die Kursforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung an und entlehnt der Unterrichtsforschung die Annahme, wonach sich in Lehr- und Lernsituationen sowohl typische Handlungsfolgen als auch immanente Handlungslogiken rekonstruieren lassen, die auf die soziale Geordnetheit des interaktiven Geschehens in Kurs- und Unterrichtsräumen verweisen (vgl. Krummheuer & Naujok, 1999, S. 16). In diesem Sinne versucht das Projekt zugleich eine Lücke zu schliessen, die sich in bisherigen Untersuchungen zeigt: Die nahezu ungebrochene Individualisierung von Dozierenden in der Lehr- und Lernsituation scheint sich in spezifischer Weise in der Kurs- und Unterrichtsforschung zu wiederholen. Auch hier wurde die Lehrperson häufig in den Mittelpunkt der Analyse gestellt (vgl. z. B.: Wragge-Lange, 1983). Demge-

¹ Vgl. Z.B. das *DIE-Projekt EULE*, dessen Ziel es ist, *internetbasierte Lernangebote für Lehrende in der Erwachsenenbildung zu entwickeln* (vgl. <https://www.die-bonn.de/eule/default.aspx> (zuletzt abgerufen 15.12.20)).

genüber geraten in dem hier vorgestellten Vorhaben die Ordnungsstrukturen des erwachsenenpädagogischen Feldes in den Blick, die die Handlungspraxis von Teilnehmenden und Kursleitenden ebenso strukturieren, wie sie für deren Verhältnisse bzw. die inhaltliche Auseinandersetzung grundlegend sind.

Auf der Grundlage von sogenannten Kurshospitationen vorgenommenen Situationsanalysen werden in einem ersten Analyseschritt qua teilnehmender Beobachtung, diejenigen Situationskonstellationen extrahiert, die auf spezifisch hervorgebrachte *Phänomene* und damit auf Möglichkeitsbedingungen erwachsenenpädagogischer Praxis verweisen. Als ethnografische Diskursanalyse (vgl. Macgilchrist, Ott & Langer, 2014) zielt die Untersuchung schliesslich darauf, die in den Möglichkeitsbedingungen erkennbaren Brüche und Kontingenzen auf die Ordnungsstrukturen des erwachsenenpädagogischen Feldes rückzubeziehen und dabei (veränderte) Strukturierungsoptionen erkennbar werden zu lassen. Insgesamt liefert die Untersuchung – gerade in dem sie nicht wertet oder evaluiert, sondern Situationskonstellationen dekonstruiert – reflexiv distanzierende Einsichten in den Konstruktionscharakter erwachsenenpädagogischer Handlungssituationen. Die analytisch interessierte Beobachtung und Beschreibung performativer Prozesse sozialer (erwachsenenpädagogischer) Praxis im Kursraum zielt auf Erkenntnisse über Bedingungen, Effekte und Strukturen des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes und bietet über ein ‚zerschneidendes‘ Hinterfragen der bestehenden Praxis eine Grundlage für eine professionelle Selbstverständigung und zugleich das Potential, neue Perspektiven für die professionelle Gestaltung einer erwachsenengerechten Lehr- und Lernkultur zu gewinnen.

Kontext und Untersuchungsgegenstand

Das Lernen Erwachsener wird zum Lernen in der Erwachsenenbildung immer dort, wo an Angeboten der Erwachsenenbildung teilgenommen wird. Nicht jegliches Lernen Erwachsener findet im Rahmen der Erwachsenenbildung statt, aber erst im Zuge der Teilnahme an Veranstaltungen (oder Beratungsangeboten) werden die (Lern-)Aktivitäten zum Gegenstand professioneller erwachsenenpädagogischer Auseinandersetzung. Anders als beim schulischen Lernen, wird die Teilnahme an Erwachsenenbildung nicht verpflichtend vorausgesetzt. Auch gibt es kaum festgelegte Lehrpläne oder Curricula. Teilnahme und Inhalte müssen daher stets auch (neu) ausgehandelt und gestaltet werden. Teilnahmeangebote legitimieren sich wesentlich darüber, dass sie Teilnehmenden Möglichkeiten der Entfaltung individueller Wissens-, Kenntnis- oder Fähigkeitsbestände bzw. Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und Gestaltung eröffnen, sprich: Die Realisierung ihrer Lerninteressen im Sinne von Autonomie und Selbstbestimmung ermöglichen. Hans Tietgens bezeichnet die Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang auch als Suchbewegung zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Adressat_innen, die sich im Zustandekommen von institutionalisierten Veranstaltungen in jeglicher Form – und spezieller und anspruchsvoller – von Bildungsprozessen realisiert (vgl. Tietgens, 1986).

Der *Ort* (topos) an dem diese Suchbewegung – als Relationierung von gesellschaftlichen Wissensbeständen, individuellen Lerninteressen² und professionellem erwachsenenpädagogischen Handeln – beobachtbar wird, ist die *Situation*, in der Erwachsene zusammentreffen, um miteinander zu lernen.

„Normalerweise ist diese Situation so strukturiert, dass ein Andragoge [...] mit Erwachsenen zusammentrifft. Dies geschieht in einem bestimmten Raum, in einer bestimmten Zeit unter bestimmten Bedingungen, die zumindest im Augenblick für alle Anwesenden akzeptabel erscheinen.“ (Mader, 1975, S. 17)

Diese institutionalisierten und strukturierten Formen von Erwachsenen- und Weiterbildung sollen Gegenstand der Analyse werden. Dabei ist eine praktische Gleichsetzung von ‚Feld‘ und ‚Situation‘ denkbar, da der Feld-Begriff auch von Tietgens und Weinberg für das Verständnis von Lehr- und Lernvorgängen mit Erwachsenen verwendet wird:

„Das Feld ist die Koinzidenzstätte menschlicher Befindlichkeiten, Regungen und Gegenregungen, Verhaltensweisen, Ausdrucksweisen und Handlungen, ob sie nun gewollt, gerufen oder ungerufen aus sich vorkommen. Vordergrund, Umrahmung, Füllung und Hintergrund des Geschehens ergeben ein Feld.“ (Tietgens & Weinberg, 1971, S. 18)

Das geplante Forschungsvorhaben bezieht sich auf Strukturen des erwachsenenpädagogischen Feldes in institutionalisierten (Lern)Situationen von Erwachsenen. Typische Bestimmungen von Situationen in der Erwachsenenbildung sind: jeder Teilnehmende bringt biografische Lernbedingungen und spezifische Lerninteressen mit; alle Teilnehmenden sind gesellschaftlich positioniert und verortet, das Feld der Teilnehmenden ist meist (und oft beklagt) ausgesprochen heterogen. Wenn nun Individuen mit derart verschiedenen Voraussetzungen zusammentreffen, in denen es darüber hinaus um die Verhandlung gesellschaftlich geteilter Wissensbestände geht, entsteht eine Interaktionssituation der besonderen Art, da in ihr eine Unzahl gesellschaftlicher Determinanten enthalten sind. Auch der oder die Erwachsenenpädagog_in ist schliesslich in diese Situation involviert und greift planend, lehrend und beratend ein, wobei er oder sie mehr oder weniger bewusst ein bestimmtes Verständnis der Situation zur Geltung bringt.

Um für das professionelle erwachsenenpädagogische Handeln in diesen Situationen ein wissenschaftlich fundiertes Handlungs- und Erklärungswissen bereit zu stellen, ist das Ziel des hier dargelegten Forschungsvorhabens, eine explizit theoretische und empirische Analyse der Bedingungen dieser Situation.

² Der Begriff „Lerninteressen“ ist dem kritisch psychologischen Lernverständnis von Klaus Holzkamp entlehnt und damit entschieden auf gesellschaftliche Verhältnisse verwiesen (vgl. Holzkamp 1995)

2 Vorläufer qualitativer Kursforschung

Kennzeichnend für qualitativen Studien, die die Lehr- und Lernforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung seit der sogenannten Reflexiven Wende in den 1980er dominieren, ist die Vorstellung, dass wir es in der Erwachsenenbildung mit einer sozialen Wirklichkeit zu tun haben, die als solche durch und mit Handlungen der beteiligten Akteur_innen konstruiert, d. h. hervorgebracht wird. Den interpretativen Verfahren der qualitativen Forschung geht es im Wesentlichen darum, zu verstehen, wie Bedeutungen entstehen und fortbestehen, wann und warum sie *objektiv* genannt werden können, und wie sich Menschen die gesellschaftlich *objektivierten* Bedeutungen wiederum deutend aneignen, daraus ihre je subjektiven Sinnhaftigkeiten herausmodellieren – und dadurch wiederum an der Konstruktion der *objektiven Wirklichkeit* mitwirken.

In der Erwachsenenbildungsforschung untersucht werden in diesem Sinn die Ebenen der institutionellen oder organisatorischen Rahmung (vgl. Strunk, 1998; Seitter, 1999), die Ebene der Zielgruppen und Adressaten (Strelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966; Tippelt & Barz 2004), der Programmplanung (vgl. Schulenberg, 1981; Nolda, Pehl & Tietgens, 1998) sowie die Dynamik zwischen den System- und Handlungsebenen erwachsenenpädagogischer Organisationen (Schemmann, 2015) oder die professionellen Bedingungen erwachsenenpädagogischen Handelns (Gieseke, 1989).

Für den hier zu erörternden Zusammenhang sind insbesondere die Untersuchung der mikrodidaktischen Ebene der Lehr- und Lernsituation von Interesse (vgl. Kade, 1987 und 1993; Nolda, 1996; Dinkelaker & Herrle 2009; Herrle & Dinkelaker, 2012). Sie lassen sich insbesondere auf das erwachsenenpädagogische Pendant zum Unterricht, nämlich den Kurs, als prototypische Institutionalisierungsform der Erwachsenenbildung beziehen. Die Fokussierung auf Kurse ermöglicht eine dem Feld des Lernens Erwachsener angemessene Abgrenzung von auf die Institution Schule und damit auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen bezogenen Unterrichtsforschung. In den Blick rücken das interaktionelle Geschehen in Lerngruppen und damit auch Handlungsempfehlungen für die Kursgestaltung. Kade (1989) hat die Bedeutung, die ein Kurs für die an ihm beteiligten hat, rekonstruiert. Schliesslich geriet früh auch die ‚Tatsächlichkeit‘ des Kursgeschehens und damit die Interaktionsdimension in den Blick.

Ein wesentliches Motiv für die Durchführung von Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung waren die zunächst nur diffus wahrgenommenen Lern- und Verständnisbarrieren (v. a. bildungsgewohnter) Teilnehmender (Kejcz, 1979f.). Neuere Untersuchungen zur Interaktion in der Erwachsenenbildung streben eher eine Beschreibung des komplexen und deutungsabhängigen Ist-Zustands an. Sie richten ihre Aufmerksamkeit z. B. auf den Zusammenhang von Wissen und Interaktion in der Kurssituation und zeigen in einer konversations- und inhaltsanalytischen Analyse, dass das, was „Kursleiter bewirken, vielleicht weniger die Eröffnung von Lernräumen, sondern die von Inszenierungsräumen ist. Diese werden von den Teilnehmern genutzt, um nicht so

sehr Lernende, sondern Wissende, Informierte, Kundige, Empörte und Betroffene, Bekennende oder gar Missionierende zu verkörpern“ (Nolda, 1996, S. 364). Die Basis der Untersuchungen bilden verschriftlichte Protokolle von Unterrichts- oder auch Beratungsgesprächen als eines besonderen Typus von institutioneller Interaktion.

In den letzten Jahren ist darüber hinaus auf der Grundlage videobasierter Aufnahmetechniken eine Erweiterung des Untersuchungsobjekts *Kurs* als Interaktion unter Anwesenden möglich geworden, die die Gesamtgruppe der Teilnehmenden und ihre nonverbale Interaktion im Raum überprüfbar dokumentiert und analysierbar macht (Nolda, 2007; Dinkelaker & Herrle, 2009; Herrle & Dinkelaker 2012). Mittlerweile verfügt die Erwachsenenbildung über einige konkrete Vorgaben für die Beobachtung und Analyse von unterrichtlichen Interaktionen (v. a. Nolda, 2007). Kade und Nolda gehen davon aus, dass das komplexe Zusammenspiel der in unterschiedlichen theoretischen Zugängen sichtbar werdenden Dimensionen des Kursgeschehens empirisch erst zugänglich und analysierbar werden, „wenn die Erhebung nicht nur auf Interviews, auf Beschreibungen, auf Protokolle teilnehmender Beobachtung und auf Audio-Mitschnitte angewiesen ist, sondern eben auch die Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten sozial- und erziehungswissenschaftlicher Videographie genutzt werden“ (Kade & Nolda, 2015, 146).

Gleichzeitig ist gegenwärtig auch zu beobachten, wie auf der Ebene der Kursforschung ein systemtheoretisch geprägter Interaktionsbegriff (vgl. Kieserling, 1999) die bislang vorherrschende handlungstheoretische Perspektive verdrängt. Matthias Herrle (2013) analysiert vor diesem Hintergrund den operativen Charakter der Ordnungsbildung in Kursen am Fall des Anfangens. Er befindet sich damit im Kontext einer an der Weiterentwicklung „empiriehaltiger Kurstheorie“ interessierten Studie über die Bedingungen der interaktiven Ermöglichung des Lehr-/Lerngeschehens (vgl. Kade, Nolda, Dinkelaker & Herrle, 2014). Herrle interessierte sich für die Organisationsprinzipien pädagogischer Interaktionen und beobachtet Interaktionen (in den Anfangsphasen) in ihrer sozialen Realität, d. h. hier in ihren (Zusammenhangs)Merkmale, (Ablauf)Strukturen und Bezügen. Die untersuchungsleitende Frage lautet, wie sich Lehr-/Lernprozesse als eine gruppenbezogene Teilnahme etablieren und welche Problemfelder diesem Vorgang entgegenstehen. Herrle will seine Arbeit nicht als normativ-kritische Beschreibung des beobachtbaren Interaktionsgeschehens verstanden wissen, sondern zielt vielmehr auf eine Rekonstruktion der vorherrschenden Funktionalitäten und gestaltungsrelevanten Merkmale, wie sie sich dem Lehrenden im Zuge der interaktiven Ermöglichung des Pädagogischen stellt. In einer Segmentierungs-, Konfigurations- und Sequenzanalyse werden in den beobachtbaren Interaktionen Spannungsverhältnisse der Ausrichtung von Beteiligung, aber auch die Formen der räumlichen Gestaltung, die Formen individuellen Agierens, die Formen kollektiven (Inter-)Agierens sowie die Verfahren der Orientierung und Regulation von Disponibilitäten herausgearbeitet.

In eben jenem Projektzusammenhang entstand auch die Studie von Jörg Dinkelaker zum Thema „Kollaboratives Aufmerksamkeitsmanagement. Zur Gestaltung der Koordination von Selektivität

in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Dinkelaker, 2012). Auch er fragt danach, wie Veranstaltungen der Erwachsenenbildung unter der Prämisse ihres geringen Organisations- und Formalisierungsgrades und der damit verbundenen Fragilität als Resultat von Prozessen des Teilnahmehandeln zustande kommen. Es wird in dieser Untersuchung ein theoretischer Rahmen entfaltet, in dem Kurse als Resultat von individuellen Gestaltungsleistungen aller Beteiligten empirisch rekonstruierbar werden. Teilnehmen, so der Grundgedanke, prozessiert wesentlich im Vollzug von *Aufmerksamkeitsbewegungen*. Drei Teilnahmetypen werden an den Prozessen und Ordnungen der Bildung von Aufmerksamkeit identifiziert: (a) die Beteiligung am Kurs als gestaltendes Eingreifen in das Kursgeschehen, (b) das Teilnehmen als Ausgestaltung selbstständigen Arbeitens und schliesslich (c) das Teilnehmen als Widerstand gegen Lenkungsansprüche von Kursleiter_innen.

Einen komplexen videographischen Zugang zur Vielgestaltigkeit der Kursempirie der Erwachsenen- und Weiterbildung eröffnet der Sammelband zum „Lehren und Lernen Erwachsener“ (Kade, Nolda, Dinkelaker, Herrle, 2014). Hier werden beispielsweise Grundmuster räumlicher Anordnung und der Gebrauch von Dingen empirisch rekonstruiert. Hierbei geraten die in unterschiedlichen Varianten in den Blick, die die räumliche Anordnung als materielles Fundament für das Stattfinden von Lehr-/Lernzusammenhängen kreieren oder die Bedeutung erläutert, die z. B. die Tafel für die Wahrnehmbarkeit von Wissen erfährt. Bezogen auf das Thema Gruppe wird das Spannungsverhältnis von Individualitätsdarstellung und sozialer Anerkennung in Gruppen untersucht sowie interaktive Vorgänge des Sich-Orientierens, des Partizipierens und des Einwirkens. Weitere Beiträge gehen der Frage nach, wie sich die Körperlichkeit der Beteiligten gestaltend auf das Lehr-/Lerngeschehen auswirkt. An Fallbeispielen kann nachvollzogen werden, wie in der Verknüpfung der Interaktionsformen des Einübens, Übens und Ausübens das Lernen der Körper gezielt zum Gegenstand des Kursgeschehens wird.

Josef Schrader und Mitarbeitende arbeiten mit aufgenommenen Videos von Kursrealitäten für Fortbildungszwecke. Sie schliessen damit an die in der Fortbildungspraxis der Erwachsenenbildung durchaus etablierte Arbeit mit Fällen (Tietgens, 1998) an. In einem Online-Fall-Laboratorium werden unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählte und mit Beteiligteninterviews verknüpfte Ausschnitte zur Verfügung gestellt. Damit soll ein Beitrag videobasierter, computerunterstützter Fallarbeit für die Professionalitätsentwicklung geleistet werden (vgl. Schrader, Hohmann & Hartz, 2010; Digel & Schrader, 2013).

Unabhängig davon, dass die derart geleistete Kurs-Interaktionsforschung sicherlich von grossem Wert für die Aufklärung der Komplexität und Vielgestaltigkeit der Wirklichkeit im Kursraum darstellt, scheinen sie vorrangig geprägt von einem systemtheoretischen Interaktionsbegriff. Interaktionen werden nach Luhmann als „einfache Sozialsysteme“ (Luhmann, 1975) verstanden, die sich durch die wechselseitige Wahrnehmung und „Kommunikation unter Anwesenden“ (Kieserling,

1999) von ihrer Umwelt abgrenzen. Dabei liegen sie quer zu einem handlungstheoretischen Verständnis der Interaktion, in der das soziale Handeln als Äusserung vergesellschafteter Menschen vorgestellt wird, das auf Elemente einer sozialen und kulturellen Ordnung rückbezogen werden kann. Je nach unterschiedlicher Provenienz gerät die Situation in vom amerikanischen Pragmatismus informierten Konzeptionen dabei als bedeutungskonstituierend (Symbolischer Interaktionismus) bzw. als Ort, an dem kulturelle und soziale Kontexte von den Beteiligten prozessiert, reproduziert oder neu hergestellt werden (Ethnomethodologie) oder als eine auf der Grundlage einer latenten, unbewussten oder impliziten handlungsgenerierenden Struktur in den Blick (Objektive Hermeneutik). In den systemtheoretisch fundierten Interaktionsanalysen gerät sie hingegen aus dem Blick.

3 Theoretischer Hintergrund der Situationsanalyse

Ein analytischer Zugang zur Situation wurde in der Erwachsenenbildung bereits von Wilhelm Mader (1975) gefordert.

„Der ‚Ort‘ (topos), den eine für Weiterbildung relevante Analyse aufschlüsseln soll, muss konkret in des Wortes ursprünglicher Bedeutung sein: zusammengewachsen aus allen die Weiterbildung bestimmenden Daten, Elemente, Faktoren, Bedingungen“ (Mader, 1975, S. 17).

In seinem Entwurf einer handlungstheoretischen Didaktik bezieht er Didaktik auf diese institutionalisierten (Lern-)Situationen von Erwachsenen, als deren Theorie der Analyse sie begründet wird. In dieser Tradition versteht sich auch die vorliegende Studie (vgl. auch Forneck 2002) und die hier verfolgte Forschungsperspektive schliesst an handlungstheoretische Konzeptionen an, ohne allerdings darin aufzugehen.

In der von Adele E. Clarke (2012) vorgelegten Konzeption der Situationsanalyse, mit der pragmatische und sozialkonstruktivistische Perspektiven um diskursanalytische Analysedimensionen erweitert werden, liegt ein Entwurf vor, der diese Untersuchung informieren kann. Clarke, die in ihrem Werk die „Grounded Theory durch den Postmodern Turn schieben will“, erläutert zunächst ihr Problem, wonach die Grounded Theory bei aller Entwicklungsoffenheit letztlich Gefahr läuft, noch immer einem positivistischen Wissenschaftsverständnis verhaftet zu bleiben. Sie fordert einen „gedanklichen Schritt von ‚der‘ Wahrheit zu ‚einer‘ Wahrheit“ (vgl. ebd., S. 53) zu wagen. Im Wesentlichen geht es ihr dabei darum, deutlich zu machen, dass weder die Forschenden noch der Forschungsgegenstand eine *tabula rasa* darstellen und weder die Forschenden in ihrem Vorgehen noch der Gegenstand in seinem *Wesen* irgendeinen Grad von *Objektivität* erreichen könnten. Jede Beobachtung ist stattdessen immer von einer Analytik abhängig, die ihre Gegenstände formt, d.h. als empirische Gegenstände intelligibel und denkbar macht. Vor diesem Hintergrund ist Forschungsarbeit eine diskursive Praxis, die Gegenstände nicht *repräsentiert*, sondern als solche erst hervorbringt. Die empirische Sozialforschung stehe nach dem Postmodern Turn dabei

vor der Aufgabe den *epistemologischen Bruch* des Postmodern Turn nachzuvollziehen, um nicht Gefahr zu laufen, nach einer vereinfachenden *Repräsentation* (Wiedergabe) von Situationen und Prozesse zu streben. Es gehe nicht um kontinuierliche Prüfung der *Wahrheit* durch Empirie, indem man eine – immer weiter verdichtete – Kohärenz anstrengt, sondern darum, die Komplexität der Situationen und Prozesse selbst als instabil und kontingent in Sichtbarkeit und Sprache zu bringen.

Der klassischen Methode wird hierbei die Aufgabe zugesprochen, möglichst objektiv, valide und reliabel zu sein, d. h. sie wird als explizierbares und kontrollierbares Verfahren entworfen, um die Aussagen über einen bestimmten Gegenstand *beweisen* oder widerlegen zu können. Eine hinreichend präzise Definition des Verfahrens soll dazu führen, dass jede Durchführung am selben Gegenstand von jeder denkbaren Person dieselben Erkenntnisse hervorruft (und das Erkannte damit allein dem Gegenstand zugeschrieben werden kann). Clarke entwirft eher eine probierende Praxis der Forscherin und entwickelt mit der Situationsanalyse ein analytisches Instrumentarium bzw. ein erkenntnisproduzierendes Werkzeug, um Praktiken und Relationen als soziale Phänomene zu fokussieren und nicht Substanzen und Identitäten. Es sind demnach nicht Akteur_innen, deren Eigenschaften, kognitive Strukturen oder Intentionen und auch nicht Kapitalformen, Institutionen, Gruppen oder Interessen, die als anfängliche Bewegter_innen aufgefasst werden, sondern Sachverhalte (*Phänomene*), die als Resultate von Strukturen und Relationen angesehen werden (vgl. ebd., S. 112ff.)

Adele E. Clarke entwickelt drei Mapping Strategien, mit denen der Einbezug von nicht-menschlichen Akteur_innen, Macht und Diskursen in die Analyse von Situationen möglich werden soll:

- „1. Situations-Maps als Strategien für die Verdeutlichung der Elemente in der Situation und zur Erforschung der Beziehungen zwischen ihnen;
2. Maps von sozialen Welten/Arenen als Kartographien der kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze;
3. Positions-Maps als Vereinfachungsstrategien zur graphischen Darstellung von in Diskursen zur Sprache gebrachten und nicht zur Sprache gebrachten Positionen.“ (ebd., S. 26)

Entscheidend für den Untersuchungszusammenhang ist die Wendung, dass Adele E. Clarke keine Handlungen und Interaktionen erhebt, sondern die Situation selbst als vorrangige Analyseeinheit setzt. Die zunächst (1) ungeordneten Situations-Maps sind dann so zu erstellen, dass sie alle relevanten menschlichen und nicht-menschlichen Aspekte der Situation beinhalten. Wichtigkeit wird dabei nicht (allein) aus der Sicht der Akteur_innen bestimmt, sondern vielmehr ist es Aufgabe der Analytiker_in sowohl die aus Sicht der Akteur_innen als auch aus Sicht der Analytiker_in relevanten Aspekte in einer Situation zu erfassen. In einem zweiten Schritt sind diese Situations-Maps zu ordnen, wobei Clarke Verbindungslinien einzieht, um kenntlich zu machen, wie Analyseelemente untereinander zusammenhängen (relationale Analyse).

Maps von sozialen Welten/Arenen erfassen (2) dann die eigentlichen Commitments, organisationalen Verbindungen, Machtressourcen, diskursiv konstruierte soziale Welten – es wird gewissermassen die *Mesoebene* des sozialen Handelns einbezogen und die Analyse über die Situation hinaus ausgedehnt. Schliesslich werden in (3) Positions-Maps die „in den Daten eingenommenen Positionen abgebildet werden (ebd., S. 169), d. h. es werden die Positions-Maps organisierenden Prinzipien identifiziert. Diese sind – wie in der strukturalen Analyse – geeignet, als wirkmächtige Prinzipien für die Ordnung der einnehmbaren Diskurspositionen dechiffriert zu werden, da sie zentrale Oppositionen darstellen. Clarke kann die Akteur_innen in den entsprechenden Maps positionieren und darüber hinaus zeigen, welche Diskurspositionen unbesetzt bleiben.

Auch wenn das von Clarke vorgelegte Konzept der Situationsanalyse für die angestrebte Untersuchung immens hilfreich scheint, sind im Anschluss an Rainer Diaz-Bone doch mindestens zwei zu lösende Schwierigkeiten damit verbunden. Diaz-Bone problematisiert in einer fundierten Rezension (vgl. Diaz-Bone, 2013) zum einen, dass Diskurse in der Clarke'schen Konzeption weiterhin nicht praktisch analysiert werden, d.h. wie sie in Praktiken vermittelt eine eigene konstruktive Leistung erzeugen – in diesem Sinne die sozialen Welten/sozialen Arenen selbst (mit)generieren. Diskurse würden von Clarke lediglich angenommen und als solche (vorhandene) in die Analyse miteinbezogen. Noch gewichtiger scheint der zweite Einwand: Diskursanalyse im Anschluss an Foucault verstehen sich selbst als eine reflexiv distanzierende Analytik, die den performativen Gebrauch und die Transformation von Regelmäßigem in diskursiven Praktiken theoretisieren, und das heisst vorrangig: sehen lernen will (vgl. Macgilchrist, Ott & Langer, 2014).

4 Methodologische Vorannahmen: Von Brüchen und Kontingenzen

„Die Leute wissen, was sie tun.
Häufig wissen sie, warum sie das tun, was sie tun.
Was sie aber nicht wissen, ist, was ihr Tun tut.“
(Dreyfus & Rabinow, 1994, S. 219)

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Debatte rund um die Kurs-Interaktionsforschung wird die Frage bewegt, auf welcher theoretischen Grundlage die teilnehmende Beobachtung (Lehrhospitation) erfolgt und aus welcher Perspektive die erwachsenenpädagogische Handlungssituation beobachtet werden kann. Aufschlussreicher als die Beantwortung dieser Frage ist eine Perspektivverschiebung, die die methodologischen Vorannahmen in den Fokus rückt.

Das Forschungsvorhaben zielt in diesem Sinne nicht wie in der rekonstruktiven Sozialforschung üblich darauf ab, „die soziale Wirklichkeit [im Kursraum] angemessen, stimmig, zuverlässig, gültig und überprüfbar zu rekonstruieren“ (Soeffner & Hitzler, 1994, S. 51). Dies ist unter der Prämisse,

dass „Menschen versuchen, ihrem Handeln einen einheitlichen Sinn zu geben“ (vgl. ebd.) ein durch und durch anstrebenswertes Ziel. Im Zentrum stünde demzufolge das Bemühen, die soziale Wirklichkeit im Kursraum aus der Perspektive der beteiligten Subjekte zu erfassen. Es liesse sich demzufolge fragen, ob in diesen Situationen aus Teilnehmenden Lernende wurden, ob die Beteiligten etwas gelernt haben oder überhaupt etwas lernen wollten. Es liesse sich fragen, welche Bedeutung bestimmte Handlungen der Kursleitung für die Teilnehmenden hatten, ob die eigentliche Intention der Kursleitung von den Teilnehmenden überhaupt als solche erfahren wurde. Möglicherweise könnte sogar gefragt werden, welche Intention die Kursleitung im Geschehen zu welchen Effekten führte und ob sich an diesen Effekten etwas über die Qualität des Geschehens und die Leistung der erwachsenenpädagogischen Praxis erkennen lässt. Schliesslich könnte gefragt werden, welche Auswirkungen ein pädagogisches Arrangement auf den Lernerfolg der Adressat_innen hat. All dies wäre in hohem Masse interessant und anspruchsvoll.

In dieser Untersuchung soll allerdings eher etwas in den Blick geraten, was sich gewissermassen hinter dem Rücken der Akteur_innen abspielt, worüber sie selbst möglicherweise gar keine Auskunft geben können oder genauer: es soll etwas in den Blick geraten was eher durch sie hindurchgeht. Dieses *Etwas* wird je nach wissenschaftstheoretischer Grundauffassung als symbolische Ordnung (Jacques Lacan), soziale Logik des Feldes (Pierre Bourdieu), Strukturalität der Struktur (Jacques Derrida) oder diskursive Regeln (Michel Foucault) bezeichnet. In dem hier zu erörternden Zusammenhang wird es vorläufig als *Strukturiertheit der Situation* bezeichnet.

Vor diesen hier nur ansatzweise angedeuteten methodologischen Hintergründen zielt die Untersuchung folglich nicht auf eine häufig diskutierte Kernfrage der Erwachsenenbildungswissenschaft, nämlich „was in den Köpfen von Erwachsenen vor sich geht“ (Tietgens, 1990, S. 57), ebenso wenig wie ihr daran gelegen ist die ‚eigentlichen‘ Intentionen der Beteiligten (z. B. die Planungsabsichten der Dozierenden oder die Lernbegründungen der Teilnehmenden) zu erhehlen. Es geht auch nicht darum, zu prüfen, welche Handlungszusammenhänge welche Auswirkungen zeigen.

Die Frage der vorliegenden Untersuchung ist also nicht, was in der erwachsenenpädagogischen Situation ist oder getan wird, noch was in ihr sein oder getan werden sollte, sondern gewissermassen grundlegender: was ihr Tun tut. Anders ausgedrückt ist es die Frage, welche Zusammenhänge und Fragen, welche Rollen, institutionellen Gegebenheiten und inhaltlichen Gegenstände, etc. in dieser *Strukturiertheit der Situation* hervorgebracht werden. Eine erste – auf der Grundlage der bislang erarbeiteten Situationsanalysen – entwickelte These lautet denn auch:

Dieses in der Strukturiertheit der Situation *Hervorgebrachte* kann beobachtet werden, weil es eine spezifische Empirizität aufweist: Die Effekte der Situation sind in ihrer „Situiertheit vollständig öffentlich beobachtbar“ (Hirschauer, 2004, S. 73) und dies, ohne diese Situiertheit auf die Intention der beteiligten Akteur_innen zurückführen zu müssen. Die in den erwachsenenpädagogischen Situationen *Hervorgebrachte* ist keine einfache Wirkung und den beteiligten Akteur_innen als

Produziertes (produzierter Effekt der Strukturiertheit der Situation) möglicherweise auch gar nicht bewusst: „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selbst wissen“ (Bourdieu, 1987, S. 127).

In dieser Forschungsanlage wird dieses *Hervorgebrachte* vorläufig als *Phänomen der Situation* bezeichnet. Es ist der von den Akteur_innen aufgegriffene, verschobene und (wieder-)hergestellte Effekt einer bestimmten Figuration von Struktur.

Ein Beispiel: Eine der Situationsanalysen führte zur Beobachtung des Phänomens, dass die Teilnehmenden die Metapher *Köpfe frei kriegen für den eigentlichen Lerninhalt* in der Situation hervorbrachten. Die Frage ist nun weniger, warum sie diese Metapher einführten oder wofür sie steht, was sie also *bedeutet*. Die Analyse zielt folglich darauf ab, die *Tatsachen* zu untersuchen, in der diese Metapher sinnvoll scheint. Es handelt sich um eine abduktive Vorgehensweise, bei der zu fragen ist, welche Strukturzusammenhänge dieses Phänomen als Sinnhaftes erscheinen lassen und welche der unendlich vielen anderen Sinnhaftigkeiten demzufolge in der Situation nicht aktualisiert werden. Der vermeintliche Sinn, den die Metapher für die Beteiligten tatsächlich *hat*, ist dabei weniger interessant als die Frage, zu was sie führt, welche *Tatsachen* und Handlungsweisen sie in der Situation hervorbringt.

In dekonstruktiver Absicht zielt die Untersuchung weniger darauf, den Sinn der Situation rekonstruktiv zu erfassen und zu bewerten als vielmehr darauf, die Möglichkeit zu eröffnen, den Sinn über seine Sichtbarmachung zu zerstreuen, seine Brüchigkeit und Kontingenz zu markieren und die Regeln, Prozeduren und Mechanismen zu erhellen, mit denen dieser *wahre und legitime Sinn* hergestellt wird (vgl. Angermüller, Herschinger, Messerschmidt & Schenk, 2014).

Eine Geste der Dekonstruktion, wie sie als Lektüreverfahren massgeblich von Jaques Derrida begründet wurde, liegt eben in der Zerstreung (Dissemination) des Fundaments von dem aus jeglicher Sinn Sinn machen könnte. Anders ausgedrückt: Es liegt an der poststrukturalistischen Geste, die sprachwissenschaftlichen Untersuchungen Ferdinand de Saussures, auf dessen eigenen Prinzipien anzuwenden und anzunehmen, das Spiel der Zeichen finde kein Ende. Übersetzt in unseren Untersuchungszusammenhang bedeutet dies nichts anderes, als dass das *Hervorgebrachte* eine Möglichkeit eines unendlichen Spiels an möglichem *Sinn* darstellt, als Strukturiertheit der Situation nur eine mögliche Aktualisierungsform. Eine Position einzunehmen, einen Sinn zu behaupten, einen Fixpunkt zu begründen, bedeutet aus dieser Perspektive in gewisser Weise, die Strukturalität der Struktur gewaltsam zu neutralisieren und zu reduzieren, d. h. stillzustellen. Der Sinn, der in den Situationsanalysen markierten Phänomene verweist darauf, dass die unendliche Sinnproduktion gewaltsam neutralisiert oder still gestellt wurde, ansonsten würde sich das Phänomen nicht als solches zu erkennen geben und andere Möglichkeiten ausschliessen. Die Dekonstruktion eines Textes – in unserem Fall der untersuchten Phänomene, also des Her-

vorgebrachten zielt daher nicht in erster Linie darauf ab, dessen Sinn oder Begründung zu rekonstruieren, sondern vielmehr darauf, der neutralisierten Strukturalität der Struktur das hiervon Ausgeschlossene wieder einzuschreiben.

In diesem Zusammenhang verdient nun das im Projekt häufig beobachtbare Sprechen von *Brüchen* eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Die Metapher des *Bruchs* oder der *Bruchlinien* scheint dabei immer im Zusammenhang mit der Frage bedeutsam zu werden, worauf sich die Beobachtung in erwachsenenpädagogischen Situationen eigentlich fokussiert. Das Ziel ist es dabei, Brüche in den Blick zu nehmen.

Ausgehend von der Annahme, dass theoretisch wie praktisch in erwachsenenpädagogischen Situationen aufgrund der Strukturalität der Struktur unendlich viel *Sinn* produziert werden könnte, interessiert sich die Untersuchung für die von Strukturen (die selbst nicht sichtbar sind) hervorgebrachten Phänomene oder Effekte. Es wird ein strukturiertes Geschehen zum Untersuchungsgegenstand, in dessen Verlauf Phänomene oder Effekte erkennbar werden. Diese Effekte stellen allerdings weder das Ergebnis intentionaler Handlungen dar, noch notwendigerweise der erwachsenenpädagogischen Gestaltung; sie sind demgegenüber das Resultat einer spezifischen Kombination von Un_Sinn, der aus allen möglichen in der Struktur artikulierbaren Elementen als Sinn hervorgebracht wird (vgl. Deleuze, 1992). Das Hervorgebrachte ist als Effekt folglich das Resultat der Strukturiertheit der Situation und als solche gerät sie als erwachsenenpädagogische relevante Gegebenheit in den Blick.

Wenn Erwachsenenbildung mit Wilhelm Mader als soziales Handlungsgeschehen begriffen werden kann, dann wird die erwachsenenpädagogische Situation – wie in seiner handlungstheoretischen Didaktik gekennzeichnet – als eigentlicher für das Weiterbildungsgeschehen relevanter *Ort* (topos) interessant und dessen tiefgreifende Analyse insbesondere mit Blick für das professionelle Handeln in erwachsenenpädagogischen Situationen. Dies nicht nur, weil in erwachsenenpädagogischen Situationen alle die Weiterbildung bestimmenden Bedingungen enthalten sind – die institutionellen Gegebenheiten, die diskursive Macht des Wissens, die Kursinteraktionen, etc. – sondern darüber hinaus: Es scheint gegenwärtig zwar unmöglich, sich vorzustellen, dass die Strukturiertheit der Situation durch die Intentionalität der erwachsenenpädagogischen Intervention unmittelbar *gebrochen* werden könnte, aber vielleicht bestünde die analytische Leistung darin, erwachsenenpädagogische Situationen als welche zu erkennen, in denen *Phänomene* als Effekte einer Strukturiertheit der Situation produziert werden.

Neben der eigentlichen Planungs- und Gestaltungslogik der Dozierenden geraten auf diese Weise Regelmässigkeiten, typische Beschreibungen, immer wiederkehrende Zuschreibungen in den Blick, die als relationale Voraussetzung gewissermassen den Möglichkeitshorizont für Lern- und Bildungsprozesse erkennbar werden lassen. Diese könnten, da sie thematisch und damit sagbar werden a) einem professionellen Selbstverständigungsprozess zugeführt werden und b)

auch dabei helfen, in der konkreten Situation – gleichsam strukturierend – einen Spalt *offenzuhalten*, an dem es möglich wird, sich zu diesen Verhältnissen gleichsam in ein Verhältnis zu setzen. Dieses Offenhalten vor dem Hintergrund des poststrukturalistischen Differenzbegriffes soll an dieser Stelle nur kurz aufgegriffen werden. Der poststrukturalistische Differenzbegriff betont die Offenheit, das Nicht_Identische, die Unabschliessbarkeit der Differenz (vgl. Rendtorff & Moser, 1999, S. 315). Das Offenhalten der Differenz ist in Anlehnung an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als Arbeit an einer „Nahtstelle“ (Laclau & Mouffe, 1991, S. 157) zu verstehen. „Die Nahtstelle offen zu halten, bedeutet, die durch hegemoniale Schliessungsbemühungen hergestellten Differenz- bzw. Normalitätsordnungen zu unterlaufen und deren Fixierungen zu widerstehen.“ (Klingovsky, 2013, S. 7)

5 Kartographieren

In Anlehnung an Clarke (2012), die die Grounded Theory nach dem Postmodern Turn rekonzipiert, wird die Situationsanalyse als Diskursforschung konzipiert. Hier werden Karten von Situation *angefertigt* bzw. die Praxis des Kartographieren der erwachsenenpädagogischen Situation verfeinert. Situationen kartographieren könnte bedeuten, eine Abfolge von Situationen zu zeichnen, Effekte zu erkennen, Verhältnisse zu bilden, zu betrachten, zu besprechen und zu verschieben. Erst durch diese Übersetzungsvorgänge und das Ringen um Bedeutungen entstehen Fraglichkeiten und Aufmerksamkeiten, Brüche und Kontingenzen. Kartographieren ist dabei ein Zeichen (er)findendes Verfahren. Beobachtungen, Erfahrungen, Erinnerungen und Überlegungen müssen abstrahiert, in einen Zusammenhang gebracht und dabei gewichtet werden. Dabei wird das komplexe Zusammenspiel von Interaktions- bzw. Handlungssequenzen möglichst kleinteilig kartographiert: Bei der Erstellung dieser ‚Karten‘ von Situationen sind die folgenden Fragen bereits mitzudenken, (a) welche Verhältnisse eröffnen sich durch diese situativen (An)Ordnungen, (b) welche Diskursgegenstände (das worüber gesprochen wird), welche Äußerungsmodalitäten (Positionen, von denen aus gesprochen werden kann) und welche Subjektpositionen (Adressierungen, durch die Akteure in bestimmter Weise handlungsfähig werden) werden in ihnen hervorgebracht und (c) welche spezifische Materialitäten von Äußerungen in ihrer Textualität und Medialität erscheinen durch ihre situative Aktualisierung als emergente Effekte der diskursiven Praxis?

Beim Kartographieren wird alles aufgenommen, was der_dem Verfasser_in bemerkenswert erscheint. Während des Zeichnens tritt die_der Zeichnende in eine Auseinandersetzung mit dem Artefakt und reagiert auf Entwicklungen und Formen auf dem Papier. Das Artefakt muss *bedeutet* werden – also mit Bedeutung belegt werden. Dies ist kein Beleg mangelnder Qualität der Karte, sondern im Gegenteil schafft dieser Spalt zwischen dem Markierten und den Markierungen den nötigen Raum für diskursive UnSinnigkeiten. Es gibt auf der Karte nicht den einen Weg – um

einen Weg zu schaffen, müssen Entscheidungen getroffen werden. Es geht dabei immer um die wiederholte Frage auf der Zeichenfläche: Und was bedeutet das? (vgl. Muhr, 2012)

Neben der Forschungspraxis des Kartographieren – dem Aufzeichnen und Dokumentieren dessen, was die Effekte bedeuten bzw. das Tun *tut* – wird die Frage relevant, ob die Dozierenden auf die Lehr-/Lernsituation hin befragt werden sollten. Wenn es stimmt – wie Bourdieu konstatiert (Bourdieu, 1987, S. 127), dass die Menschen möglicherweise gar nicht wissen, was sie da alles tun, stellt sich die Frage: Wozu Befragungen? Sigrid Nolda verzichtet so in ihren Situationsanalysen auf Befragungen und begründet dies folgendermassen – Befragungen zum Thema Bildungsveranstaltungen sind meist unergiebig:

„Die Befragten haben offenbar Mühe, sich über etwas für sie Selbstverständliches oder Marginales zu äussern und greifen deshalb häufig – wenn überhaupt – zu Antworten, die ‚übernommen‘ wirken und die eher den Erwartungen der Interviewer zu entsprechen scheinen. Die tatsächlichen ‚Leistungen‘ der Beteiligten in der Kursinteraktion bleiben so versteckt. [...] Ihre Beschreibung lässt vielleicht Schlüsse auf das allgemeine Rezeptionsverhalten Erwachsener und deren Umgang mit jedermann zugänglichen nicht, bedingt oder nur teilweise notwendigen Informationen zu.“ (Nolda, 1996, 23)

Es scheint, dass sich das Kartographieren auch ohne Befragungen der Dozierenden sinnvoll erstellen lässt, da sich aus Interaktions- und Handlungssequenzen *Phänomene* als Effekte einer Strukturiertheit der Situation beschreiben lassen, über die eine Begründungslogik der Dozierenden selbst zu Tage tritt. Dennoch können Besprechungen mit den Dozierenden wichtige Hinweise und Hintergrundinformationen zu den in der Situation angetroffenen Strukturen liefern.

6 Ausblick

Eine derartige Annäherung an reale Lehr-Lernsituationen erfolgt auch im Kontext von Professionalisierungsprozessen stets im *Modus der Analyse* (Klingovsky & Kossack, 2007, S. 25 ff.). In den ‚Situationsanalysen‘ kann sich dabei zeigen, was sich vorschnellen Deutungen zunächst entzieht. Eben dies wäre der Sinn des Theoretisierens der Situationen: Das Sichtbarmachen des im Strom der Alltagspraxis Ungesehenen. Zugleich soll hier ein Diskurs über die Situationskonstellation möglich werden, der ihre Gelingensbedingungen in ihrem Eigensinn thematisiert (vgl. Wimmer, 2010, S. 22). Hierzu ist es dringend geboten, sich vom Konzept der Dozierenden/Kursleitenden als handelndem Sinn- und Steuerungszentrum des Kursgeschehens zu verabschieden. Auch gilt es, sich von der Vorstellung des ‚Lehrens‘ als intentional planbares, zielorientiertes Handeln wenigstens insoweit zu distanzieren, das erkennbar werden kann, inwiefern die Möglichkeitsbedingungen von Bildungspraxis diesem Blick verstellt bleiben. Die Dozierenden sind zwar einerseits Handlungssubjekte, die ihre Handlungen als ursächlich für Lern-

resp. Bildungseffekte ansehen müssen, andererseits ist ihr Handeln Spannungsfeldern unterworfen, die nicht ihnen, sondern der Situationskonstellation zuzurechnen sind. Die Sichtbarmachung dieser situationsübergreifenden Spaltungen und Differenzen, deren Wirksamkeit sich in verschiedenen Dimensionen der Situationskonstellation manifestieren und darin zu ungewollten und ungeplanten Effekten führen, ist das Ziel der analytischen Arbeit. Derartige Phänomene – auf Seiten der Lernenden vielleicht in Widerständen, Abwehr, Motivationslosigkeit oder Indifferenz, auf Seiten der Lehrenden in mechanischem Vorgehen, Überforderung oder Hilflosigkeit – verweisen auf Bedingungen und Strukturzusammenhänge des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen. Sie gehen der Situationskonstellation voraus und können nur nach-denkend *gesehen* und *aufgeklärt* werden.

7 Literaturangaben

Angermüller, Johannes, Herschinger, Eva, Messerschmidt, Reinhard & Schenk, Sabrina. (2014). Der kleine Unterschied. In Johannes Angermüller, Eva Herschinger, Reinhard Messerschmidt & Sabrina Schenk (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinärer Diskursforschung. Band 1*, (S. 465–477). Bielefeld: transcript.

Bourdieu, Pierre. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Clarke, Adele E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.

Deleuze, Gilles. (1992). *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin: Merve.

Diaz-Bone, Rainer. (2013). *Situationsanalyse – Strauss meets Foucault?* Forum: Qualitative Sozialforschung. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1928/3466> (abgerufen am 21. 8. 2017)

Digel, Sabine & Schrader, Josef (Hrsg.). (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: DIE.

Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dinkelaker, Jörg. (2012). Kollaboratives Aufmerksamkeitsmanagement. Zur Gestaltung der Koordination von Selektivität in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Christiane Hof, Joachim Ludwig & Matthias Herrle (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung* (S. 131–145). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul. (1994). *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz Athenäum.

Forneck, Hermann J. (2002). Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In Hermann J. Forneck & Wilfried Lippitz (Hrsg.), *Literalität und Bildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Michael W. Schwander* (S. 91–113). Marburg: Tectum Verlag.

Gieseke, Wiltrud. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern: Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg.

Herrle, Matthias & Dinkelacker, Jörg. (2012). Videoanalyse. In Burkhard Schäffer & Olaf Dörner, *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 207–320). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.

- Herrle, Matthias. (2013). *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Eine videographische Untersuchung zum Verfügbarkeitsmanagement in Etablierungsphasen von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In Karl H. Hörning & Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Bielefeld: transcript.
- Holzcamp, Klaus. (1995). *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M: Campus Verlag.
- Kade, Jochen (1987). *Identität und Bildung. Eine empirische Studie zur Theorie der Erwachsenenbildung vom Teilnehmer aus*. München: Univ. d. Bundeswehr.
- Kade, Jochen. (1989). *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Kade, Jochen. (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, H.3, S. 391-408.
- Kade, Jochen, Nolda, Sigrid, Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias. (2014). *Videographische Kursforschung Empirische des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kade, Jochen & Sigrid Nolda. (2015). Kurse. In Jörg Dinkelaker & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 143–149). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kejcz, Yvonne. (1979f). *Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP)*. BUVEP-Endbericht. 8 BND. Heidelberg.
- Kieserling, André. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klingovsky, Ulla & Kossack, Peter. (2007). *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern: hep Verlag.
- Klingovsky, Ulla. (2013). Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, Heft 20.
- Krummheuer, Götz & Naujok, Natalie. (1999). *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Luhmann, Niklas. (1975). *Systemtheorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Macgilchrist, Felicitas, Ott, Marion & Langer, Antje. (2014). Der praktische Vollzug von „Bologna“. Eine ethnographische Diskursanalyse. In Johannes Angermüller & Martin Nonhoff (Hrsg.), *Diskursforschung: ein interdisziplinäres Handbuch, Band 2* (S. 37–57). Bielefeld: transcript.
- Mader, Wilhelm. (1975). Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In Wilhelm Mader & Ansgar Weymann (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muhr, Mikki. (2012). „Da hab ich mich verzeichnet“. Karten als Reflexions- und Forschungsmittel. In Rosmarie Ortner (Hrsg.), *exploring differences – Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis* (S. 45–69). Wien: Löcker.
- Nolda, Sigrid. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Nolda, Sigrid. (2007). Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2007/4, 478–492.
- Nolda, Sigrid, Pehl, Klaus & Tietgens, Hans. (1998). *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt a. M.: DIE.

- Rendtorff, Barbara & Moser, Vera (Hrsg.). (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schemmann, Michael. (2015). *Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung. Theorie, Methoden, Befunde*. Köln: Böhlau.
- Schulenberg, Wolfgang. (1981). Gesellschaftliche Anforderungen an die Weiterbildung – Nachfrage, Angebot und Bedarf. In Klaus Kurzdörfer (Hrsg.), *Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung* (S. 74–89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, Josef, Hofmann, Reinhard & Hartz, Stefanie (Hrsg.). (2010). *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: DIE.
- Seitter, Wolfgang. (1999). Zwischen Dozieren und Disponieren. Aspekte einer Professionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung. In Hans Jürgen Apel, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen, Peter & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 383-407). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soeffner, Hans-Georg & Hitzler, Ronald. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In Norbert Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 28–54). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Strelewicz, Willy, Raapke, Hans-Dietrich & Schulenberg, Wolfgang. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Enke.
- Strunk, Gerhard. (1999). Wie Erwachsene lernen – Von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In Andrea de Cuvry (Hrsg.), *Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik* (S. 54-70). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Tietgens, Hans. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Tietgens, Hans. (1990). *Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Kommentare zu einer empirischen Studie*. Frankfurt a.M.: Pädag. Arbeitsstelle des DVV.
- Tietgens, Hans. (1998). Interpretationswerkstatt im Kontext der Forschung und als Medium der Fortbildung. In Rolf Arnold, Jochen Kade, Sigrid Nolda & Ingeborg Schüßler (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungs-lernen und Aneignung* (S. 8-23). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Tietgens, Hans & Weinberg, Johannes. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann Taschenbuch.
- Tippelt, Rudolf & Barz, Heiner (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 3 Bde.* Bielefeld: DIE spezial.
- Wimmer, Michael (2010). Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In Karl-Josef Pazzini, Marianne Schuller & Michael Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S.13-37). Bielefeld: transcript.
- Wragge-Lange, Irmhild. (1983). *Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen*. Weinheim und Basel: Beltz.