

Matthias Herrle

# Interaktionsprozesse unter Erwachsenen. Zur Mikroethnographie pädagogischen Handelns

## 1. Interaktion und pädagogisches Handeln in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Obwohl informellen Lernformen eine gesteigerte Relevanz für die Ermöglichung von Kompetenzerweiterung erwachsener Personen zugewiesen wird, partizipiert ein großer Bevölkerungsanteil an kursförmigen Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung (vgl. BMBF 2006, S. 216ff.; TNS Infratest 2008, S. 36ff.). Im Unterschied zu medialen oder strukturalen Formen (Hof 2003) findet Wissensvermittlung dort unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmbarkeit einer Vielzahl körperlich anwesender Personen statt. Mit der Frage, wie Lehrpersonen mit Anforderungen umgehen, die mit der pädagogischen Anleitung solcher Handlungspraxen verbunden sind, setzte sich die Erwachsenenbildung bislang vor allem auf Grundlage theoretischer Konzepte auseinander (Raapke 1985; Straka 2006; Meueler 2010). Demgegenüber ist die Anzahl empirischer Studien, die sich mit der Exploration des Interaktionsgeschehens und den dort realisierten (didaktischen) Handlungsweisen von Lehrpersonen befassen, (noch) relativ gering (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 81ff.). Dies steht in einem Missverhältnis zu dem Ertrag, den ethnomethodologisch orientierte Studien (vgl. Dinkelaker 2007; Gieseke/Käpplinger/Otto 2007; Nolda 2007; Maier-Gutheil 2009) sowohl für die Entwicklung pädagogischer Theorien als auch für die Aufklärung von Professionellen über strukturelle Probleme pädagogischen Handelns in Kontexten des interaktionsförmigen Lernens erwachsener erwarten lassen.

## 2. Interaktive Komplexität und mikroethnographische Ordnungssuche

Um einen Einblick in die vielfältigen Varianten zu bekommen, die den Umgang mit strukturellen Problemen im Interaktionsgeschehen von Kursen der Erwachsenen-/Weiterbildung bestimmen, wurden im Zusammenhang des Projekts „Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videographie – Kurs- und Interaktionsforschung“ (Kade/Nolda 2007) verschiedene methodische Werkzeuge entwickelt (Herrle/Kade/Nolda 2010).<sup>1</sup> Dabei wurde an die ethnomethodologische Annahme (Garfinkel 1967) angeschlossen,

1 Die Entwicklung dieser mikroethnographisch (Erickson 1992) orientierten Werkzeuge wurde insbesondere durch die Rezeption von Interaktionsstudien in der Tradition anglo-amerikanischer Context Analysis (Kendon 1990) geprägt.

dass pädagogische Formbildungen im Interaktionsgeschehen unter Erwachsenen nicht bereits durch institutionell-organisatorische Vorgaben garantiert sind, sondern nur dann gelingen, wenn Interagierende sich auf entsprechende situative Rahmungen interaktiv verständigen (vgl. Tietgens 1981, S. 74ff.; Wittpoth 2010). Viele methodische Ansätze erwachsenenbildungswissenschaftlicher Interaktionsforschung teilen diesen Ausgangspunkt (Nolda 2010). Eine zentrale Differenz ihnen gegenüber besteht hier jedoch in der Berücksichtigung der für die komplexe Strukturierung von Interaktionsprozessen konstitutiven Körperlichkeit der Beteiligten (McDermott/Gospodinoff/Aron 1978). Durch Videoaufzeichnungen wird sie für die wiederholte Betrachtung (auch in Zeitlupe) zugänglich gemacht. Zur Vermittlung differenzierter, hochauflösender Einblicke in das alltägliche Lehr-/Lerngeschehen unter Erwachsenen wurden im Projekt „Bild und Wort“ etwa 100 teils ein-, teils zweiperspektivische Videoaufzeichnungen von Unterrichtseinheiten aus unterschiedlichsten Kursen angefertigt und mit verschiedenen Fragestellungen mit Hilfe entsprechender methodischer Werkzeuge analysiert.<sup>2</sup>

Dieser Datenkorpus bildet die Grundlage für eine kürzlich beendete Studie zur Ermöglichung pädagogischer Interaktionen (Herrle 2012). Dort geht es um die induktive Erzeugung von Erkenntnissen hinsichtlich der Frage, wie es einer Vielzahl unterschiedlicher Personen, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort zusammenkommen, gelingt, ihr Agieren so zu koordinieren, dass sich ein Interaktionsgeschehen als thematisch spezifizierter, lehr-/lernbezogener Kooperationszusammenhang etabliert und verstetigt (Herrle/Nolda 2010). Hierzu wurden – auf dem Wege minimaler und maximaler Kontrastierung – 17 Veranstaltungen mit Fokus auf ihren Anfang spektral- und prozessanalytisch untersucht. Als zentral bedeutsam für Differenzen in der Art und Weise der interaktiven Herstellung des Lehr-/Lerngeschehens erwies sich die Realisierung verschiedener Varianten der Darstellung von Verfügbarkeitsausrichtungen und des Umgangs mit ihnen – worauf in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

### **3. Umgangsweisen mit der strukturellen Komplexität des Anfangs**

Das pädagogische Geschehen in Lehr-/Lernveranstaltungen ist mit der Kopräsenz der Beteiligten nicht bereits gegeben. Seine Herstellung verlangt den Akteur/inn/en unterschiedliche Aktivitäten ab. Während die didaktische Ratgeberliteratur Lehrpersonen empfiehlt, nacheinander für räumliche, zeitliche und inhaltliche Basisorientierung zu sorgen, wechselseitige Adressierbarkeiten der Beteiligten als spezifische Rollenträger zu klären und Erwartungen an den Umgang miteinander zu verdeutlichen (vgl. Geißler 1995, S. 71f.), zeigt sich bei der Beobachtung des alltäglichen Anfangsgeschehens in Kursen zwar ein gesteigerter Orientierungsbedarf der Beteiligten; seine kontinuierlich-

2 Untersucht wurden z.B. Muster der Raumgestaltung, der Orientierung, der Aktivitätsregulation, der Koordination von Aufmerksamkeiten oder der Konstruktion pädagogischer Kooperationsformen.

lineare Reduktion durch das Handeln des/der Kursleitenden – hinführend zum Kurszentrum – kommt jedoch eher als Sonderfall und weniger als Normalmodell in den Blick. Anhand videographischer Aufzeichnungen treten Abläufe im Anfangsgeschehen als dynamische Verknüpfung unterschiedlicher (Inter-)Aktionsformen in Erscheinung (Kap. 3.1). Die strukturelle Ordnung dieser Abläufe hängt insbesondere davon ab, wie sich die Beteiligten auf den Umgang mit kontingenten Ereignissen beziehen, indem sie regulativ auf ihr eigenes Agieren oder das der anderen Personen einwirken (Kap. 3.2) und im Anschluss diese oder jene Aktivität fortsetzen.

### 3.1 Kontextuelle Ausrichtungen

Bereits vor dem eigentlichen Kursbeginn kann beobachtet werden, dass (künftige) Lernende und Lehrpersonen das Geschehen gestalten. Durch den koordinierten Vollzug ihrer Aktivitäten erzeugen sie Interaktionskontakte, die (retrospektiv betrachtet) in unterschiedlicher Relation zum pädagogischen Geschehen im Veranstaltungszentrum stehen. Seine Herstellung wird durch sie be- oder entschleunigt. Ähnlich wie bei der Initiierung eines Wettkaufs erzeugen die Beteiligten unterschiedliche kontextgenerierende Konfigurationen, innerhalb derer sie ihre Orientierung an einer künftig erwarteten Kooperationsform wechselseitig abgleichen und ihre Initiierung zeitlich qualifizieren.<sup>3</sup> Im Unterschied zu Wettkäufen ist die Etablierung des Lehr-/Lerngeschehens in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung wesentlich weniger institutionalisiert bzw. ritualisiert. Es bestehen größere Freiheitsgrade zur Abweichung von einem ohnehin nicht festgeschriebenen Etablierungsprogramm. Eine „Nebenwirkung“ dieser geringen Ritualisierung besteht in der Maximierung von Ungewissheit der Beteiligten darüber, was jeweils als Nächstes kommt. Eine Leistung besteht in der Steigerung struktureller Plastizität. Vor dem Hintergrund meiner Studie gebe ich im Folgenden einen kurzen, mit Beispielen versehenen Überblick über kontextuelle Orientierungen und entsprechende Aktivitätsformen, deren spezifische Verknüpfung im Zeitverlauf dem Etablierungsgeschehen in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung seine je besondere Gestalt verleiht.

#### a) Präformieren

Beim Präformieren wird das Problem bearbeitet, die Voraussetzungen zu schaffen, unter denen in Zukunft ein bestimmtes Lehr-/Lerngeschehen stattfinden kann. Personen nehmen eine Position in der je spezifischen Raumordnung ein und stellen bestimmte Gegenstände (z.B. ein Mäppchen, vgl. Abb. 1) bereit, entfernen andere Dinge aus dem Wahrnehmungsbereich (z.B. den Tafelanschrieb eines anderen Kurses, vgl. Abb. 2) und bearbeiten Aufgaben, wie etwa das Eintragen von Daten in Teilnahmelisten.

3 Mit Hilfe der Verknüpfung verbaler Kommandos („on your marks“, „get set“, „go“) eines Schiedsrichters in Startsequenzen von Wettkäufen und der konfirmierenden Einnahme entsprechender Körperpositionen durch die Sportler nähern diese sich rituell, in immer wieder gleicher Weise, sukzessive der Durchführung des zentralen Geschehens (dem Wettkauf). Zur soziolinguistischen Analyse von Mustern der Verkettung konditionell relevanter Äußerungseinheiten vgl. Schegloff 2007.

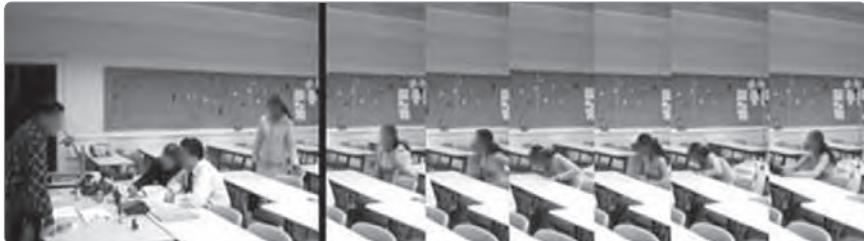


Abbildung 1: Bereitstellen von Gegenständen



Abbildung 2: Entfernen des Tafelanschreibs

Mit allen diesen Handlungen erzeugen sie die Erwartung, in entfernter Zukunft – an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Rolle und mit einem bestimmten Aufmerksamkeitsfokus – verfügbar für die Beteiligung an einer spezifischen pädagogischen Handlungspraxis zu sein, auf die durch die Spezifität des Raumes wie auch der Gegenstände und durch den handelnden Umgang mit ihnen hingewiesen wird. Zwar wird die künftige Realisierung eines Lehr-/Lerngeschehens auf diese Weise als Erwartung kommuniziert; der Vollzug eines Phasensprungs vom Anfang zum Zentrum wird indes als ein noch etwas entfernt liegendes Ereignis dargestellt.

#### *b) Proklamieren*

Beim Proklamieren wird das Problem bearbeitet, die Vorbereitung auf das pädagogische Geschehen als abgeschlossen darzustellen und nun Verfügbarkeit für eine Beteiligung an ihm zu kommunizieren. Lehrperson und Lernende haben sich an bestimmten Positionen im Raum eingefunden und richten ihre Aufmerksamkeit komplementär aufeinander aus. Damit erzeugen sie die Erwartung, für den unmittelbar anschließenden Vollzug eines Phasensprungs vom Anfang zum Zentrum verfügbar zu sein. Differenzen zeigen sich hierbei insbesondere darin, ob eine Vielzahl von Anwesenden eine derartige Ausrichtung einnimmt und die entsprechende kontextuelle Orientierung somit als breiten Konsens kommuniziert oder ob nur wenige Akteure pädagogische Disponibilität demonstrieren, während andere bspw. noch mit der Herstellung von Bedingungen künftiger Verfügbarkeit befasst sind.

### c) Ausweichen

Beim Ausweichen geben sich Akteure weder als verfügbar zur Partizipation am pädagogischen Geschehen noch als beschäftigt mit der Herstellung von Voraussetzungen pädagogischer Disponibilität zu erkennen. Sie beschäftigen sich bspw. selbstständig mit dem künftigen Vermittlungsthema (vgl. Abb. 3), stellen sich als Experten für ein bestimmtes Thema dar (vgl. Abb. 4) oder unterhalten sich mit anderen Anwesenden über Alltagsthemen (vgl. Abb. 5).



Abbildung 3: Selbstständige  
Beschäftigung mit dem  
Vermittlungsthema



TN-1: und dann halt die Korsage dazu,  
die is also di/der Rock is schwarz und  
dieser Überrock ist cobalt-blau.

Abbildung 4: Selbstdarstellung als Experte  
für ein bestimmtes Thema



TN-1: Warst du [1] noch lange da?  
TN-2: Bitte [2]?  
TN-1: Warst du noch lange da [3]? Hast du noch fertig geguckt?  
TN-2: Jaa [4].  
TN-1: War ganz gut, ger?

Abbildung 5: Gespräch über Alltagsthemen

Mit Blick auf den Ablauf des Interaktionsgeschehens erscheinen Aktivitäten des Ausweichens einerseits als Möglichkeiten der *Bearbeitung von Synchronisationsdefiziten*. In Zeiten, zu denen das „pädagogische Geschäft“ noch nicht eröffnet wurde, da bspw. manche Personen noch nicht hinreichend bereit dazu sind oder die offiziell angekündigte Anfangszeit noch nicht erreicht ist, wird mit dem Problem umgegangen, sich temporär vordergründig als beschäftigt mit etwas anderem als dem künftigen Hauptengagement zu zeigen<sup>4</sup> und auf diese Weise einen Übergang vom Anfang zum Zentrum hinauszögern. Die dadurch entstehenden Zeiträume können von anderen Personen zur Bearbeitung von Synchronisationsdefiziten genutzt werden – etwa dazu, sich an seinem Platz einzufinden, die Kursunterlagen aus der Tasche zu holen (Präformieren) und anschließend dem Kursleiter gegenüber Erreichbarkeit zu signalisieren (Proklamieren). Die Aufführung von ausweichenden Aktivitäten erscheint aber nicht nur als Möglichkeit zur Synchronisation unterschiedlicher Aktivitätsausrichtungen im Zeitverlauf. Es besteht ebenso die Gefahr, dass sie *Synchronisationsdifferenzen* erst erzeugen – indem etwa eine Unterhaltung, die zu einer Zeit begonnen wird, in der die angekündigte Anfangszeit noch nicht erreicht ist und kaum eine Person Verfügbarkeit demonstriert, eine Eigendynamik entwickelt und selbst dann noch fortgesetzt wird, nachdem der offizielle Anfangszeitpunkt schon verstrichen ist und die übrigen Anwesenden wechselseitig Kontaktbereitschaft kommunizieren.

Wenn die Akteure ausweichende Aktivitäten als temporäre Hauptengagements oder als parallel geführte Nebenengagements realisieren, wählen sie immer auch bestimmte Formen im Umgang mit dem Problem, sich selbst als Person mit bestimmten Interessen, Vorlieben, Absichten und Anschauungen jenseits oder im Zusammenhang mit der durch ihr sonstiges Verhalten dargestellten Lehrer- bzw. Lernerolle zu inszenieren.<sup>5</sup> Bei Kursanfängen kommen Aktivitäten der *Selbstinszenierung* in zweifacher Hinsicht in den Blick: als Gelegenheit individueller Behauptung und Profilierung gegenüber dem Kollektiv anwesender Personen und als Möglichkeit, mit Problemen umzugehen, die erst aufgrund der Pluralität beteiligter Personen entstehen. So werden in Anfangszeiten von Kursen immer wieder Synchronisationspuffer in den Ablauf des Etablierungsgeschehens eingebaut, um Disponibilitätsdifferenzen zu bearbeiten. Dies eröffnet wiederum Zeiträume, in denen das, womit sich die jeweilige Person befasst, auch als Ausdruck ihrer Individualität und nicht lediglich als funktional bezogen auf die Herstellung des pädagogischen Geschäfts betrachtet werden kann.

---

4 Zum Verhältnis von Haupt-, Nebenengagement und Selbstdarstellung zu Zeiten, zu denen es außer Warten eigentlich nichts zu tun gibt, vgl. Goffman 1966, S. 75ff.

5 In ihrer Studie zur verbalen Interaktion in Kursen der Erwachsenenbildung beschreibt Sigrid Nolda dieses Phänomen als Inszenierung von Autonomie (vgl. Nolda 1996, S. 364).

#### *d) Initiieren*

Beim Initiieren wird das Problem bearbeitet, die Etablierungsphase als abgeschlossen zu markieren und das zentrale pädagogische Geschehen einzuleiten. Für die Zeit nach der Initiierung ist die fortgesetzte Durchführung von Aktivitäten charakteristisch, die auf das Problem der aneignungsbezogenen Vermittlung von Wissen und Können bezogen sind. Dabei wird das Gegebensein pädagogischer Disponibilität unterstellt. Es ist offenkundig, dass die Fortsetzung des pädagogischen Geschehens im Kurszentrum mit der beiläufigen (oder z.B. bei Störungen temporär vordergründigen) Realisierung von (Wieder-)Herstellungsaktivitäten verbunden ist (vgl. Müller 2001) – wobei strukturelle Momente von Etablierungsphasen wieder auftreten.

Formen der Initiierung beinhalten im analysierten Korpus drei vom Veranstaltungsleiter in unterschiedlicher Weise vollzogene Handlungsschritte:

1. explizite Übergangsmarkierung,
2. Hinweis auf den künftigen Vermittlungsgegenstand und damit einhergehende Handlungssimplikationen,
3. Einstieg in das pädagogische Geschehen.<sup>6</sup>

Die Veranstaltungsteilnehmenden vervollständigen diese Handlungsschritte, indem sie Aufmerksamkeit demonstrieren und Handlungsaufforderungen Folge leisten. Darüber hinaus werden in manchen Fällen weitere Elemente durch Lehrpersonen und/oder Lernende in den Prozess eingeflochten:

- a) persönliche Vorstellung von Anwesenden und
- b) Verweis auf besondere Rahmenbedingungen.

### **3.2 Varianten regulativen Einwirkens**

Die illustrierten kontextuellen Ausrichtungen und die damit einhergehenden Aktivitätsformen stellen Möglichkeiten dar, an denen sich das Agieren der Anwesenden in Anfangszeiten orientieren kann. Das Einwirken auf ihre selektive Realisierung im Ablauf des Geschehens ist eine zentrale Herausforderung professionellen Handelns, die mit zwei basalen Anforderungen verbunden ist: Orientieren und Regulieren. Um Veränderungen im Ablauf des Interaktionsgeschehens zu „managen“, müssen Veranstaltungsleiter sich erstens Informationen über das Geschehen in ihrer Umgebung verschaffen, um dann zweitens verändernd auf das eigene Agieren oder das des Gegenübers einzuwirken.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Schritt eins erfolgt regelmäßig zuerst, wird aber oft mehrfach im Zuge der Initiierung verwendet; nach Schritt zwei schließt Schritt drei regelmäßig die Initiierung des pädagogischen Geschehens ab.

<sup>7</sup> Unterstellt wird dabei, dass die Teilnehmenden sich ebenfalls orientierend und regulierend verhalten, was in diesem Beitrag zugunsten einer Fokussierung auf das Handeln von Lehrpersonen abgedunkelt wird. Zur Differenzierung und ausführlichen Darstellung des Einsatzes verschiedener Methoden zum Prozessieren von Veränderungen im Interaktionsgeschehen vgl. Herrle (2012), S. 351ff.

Durch den Umgang mit diesen Anforderungen wird (auch jenseits des Anfangs) ein Fundament für das Prozessieren pädagogischer Operationen geschaffen.

Je nachdem, welche Methode gewählt wird, um Gestaltungshoheit zu beanspruchen bzw. Folgebereitschaft einzufordern, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für den form- und inhaltsbezogenen Ablauf des Interaktionsgeschehens. Dies soll im Folgenden anhand zweier kleiner Fallausschnitte<sup>8</sup> illustriert werden, in denen die Lehrpersonen in der Anfangsphase unterschiedliche Formen des methodischen Umgangs mit den Anforderungen wählen – einhergehend mit unterschiedlichen Folgen für die Etablierung des Interaktionsgeschehens als Unterricht.

Nachdem die Teilnehmenden eines Rechtskurses den Unterrichtsraum wieder betreten und sich auf ihren Plätzen eingefunden haben, verschafft sich der Kursleiter einen Überblick über den Verfügbarkeitsstatus der Teilnehmenden. Er prüft, ob alle wieder anwesend sind. Statt die aktuelle Situation visuell zu „scannen“ und mit der Teilnahmelisten abzugleichen, fragt er in die Runde, ob noch jemand fehlt und wo die Person sich befindet (vgl. Abb. 6 oben). Eine vergleichbare Situation ereignet sich in einem Marketingkurs. Nachdem die meisten Teilnehmenden nach der Pause bereits wieder an ihren Plätzen sind, verschafft sich auch der Veranstaltungsleiter Informationen über den Verfügbarkeitszustand der (erwarteten) Teilnehmenden. Im Unterschied zu seinem Kollegen inspiziert er die Situation allerdings visuell (vgl. Abb. 6 unten).



Abbildung 6: Überprüfung der Anwesenheit

8 Die beiden Ausschnitte ereignen sich am Übergang zwischen der Pause und der Fortsetzung des Unterrichts eines BWL-Kurses für Handwerker. Die beiden Unterrichtseinheiten finden an verschiedenen Tagen im gleichen Raum mit der gleichen Gruppe, aber mit unterschiedlichen Kursleitenden und Themen (einerseits Recht, andererseits Marketing) statt.

In beiden Fällen ist es nicht ausgeschlossen, dass die Teilnehmenden das Agieren der Kursleiter nicht lediglich als Informationssuche, sondern auch als Kontaktersuchen wahrnehmen und als Anlass nehmen, komplementär Erreichbarkeit zu demonstrieren. Beim Agieren des Rechtskursleiters wird dies als erwartete Anschlussoption an seine explizit geäußerte Frage sogar vorausgesetzt.<sup>9</sup> Beim Agieren des Leiters des Marketingkurses wird den Anwesenden mehr Freiraum gelassen: Die Kursteilnehmenden können seine Äußerung als selbstbezogenes Informieren oder auch als fremd-adressiertes Kontaktersuchen interpretieren.<sup>10</sup>



Abbildung 7: Direktives Initieren des pädagogischen Geschehens

Im Zuge dieser (potenziell) regulativ wirksamen Orientierungsschleife stellen die Teilnehmenden im Rechtskurs ihre parallelen, auf Pausenaktivitäten bezogenen Gespräche ein und richten ihre Aufmerksamkeit auf den Kursleiter. Die Information, dass noch ein Teilnehmer fehlt (vgl. Abb. 7, Still 1), wird vom Leiter nicht als Anlass genommen, seine vorherige Aktivitätsausrichtung zu verändern. Stattdessen wird über diese

9 Bei diesem Regulationsverfahren (Hinweisen) werden Veränderungsintentionen nur indirekt geäußert. Anschließende Veränderungsvollzüge werden jedoch als selbstverständlich und unproblematisch vorausgesetzt.

10 Bei diesem Regulationsverfahren (Verkörpern) werden Veränderungsintentionen ebenfalls indirekt geäußert. Anschließende Veränderungsvollzüge werden jedoch nicht als selbstverständliche Anschlussselektion vorausgesetzt, sondern als eine von mehreren Optionen eröffnet.

Disponibilitätsdifferenz hinweggesehen. Das pädagogische Geschehen wird initiiert, indem die Teilnehmenden direktiv dazu aufgefordert werden, eine bestimmte Seite im Buch aufzuschlagen (vgl. Abb. 7, Still 2). Unterstellt wird dabei, dass sie seine Anweisungen befolgen und dem Kursleiter fortan Aufmerksamkeit schenken.<sup>11</sup> Die damit einhergehende Folge – das verspätete Erscheinen des vermissten Teilnehmers (vgl. Abb. 7, Still 3) – wird von den übrigen Teilnehmenden kaum beachtet. Der Kursleiter nimmt dies nicht als Anlass für eine Unterbrechung des Geschehens. Stattdessen passt der Teilnehmer sein Verhalten schnell und stillschweigend dem aufgeführten Kooperationszusammenhang (Lehrgespräch) an (vgl. Abb. 7, Still 4).

Die Situation im Marketingkurs verläuft anders. Nachdem die Teilnehmenden mehrheitlich ihre Pausenaktivitäten fortsetzen, statt Kontaktbereitschaft zu signalisieren, stellt der Kursleiter sein Kontaktersuchen stärker in den Vordergrund. Er spricht die Teilnehmenden an – und unterstellt damit die Herstellung von Aufmerksamkeit von zumindest manchen aus der Gruppe (vgl. Abb. 8, Still 1). Statt sich jedoch (wie im Rechtskurs) lediglich über die Disponibilitätslage zu informieren und im Anschluss daran spezifische Aktivitäten vorzugeben, wählt er eine andere Methode der Aktivitätsregulation. Er stellt zwei verschiedene Varianten der Fortsetzung des Geschehens zur Wahl<sup>12</sup> und informiert sich beiläufig darüber, ob alle erwarteten Teilnehmenden anwesend sind. Im Zuge der Aushandlungen (vgl. Abb. 8, Still 2) stellt sich heraus, dass auch bei diesem Kurs noch Teilnehmer fehlen. Statt trotzdem zu beginnen oder sich darauf zu verständigen, dass auf die noch abwesenden Personen gewartet wird, einigen sich die Akteure darauf, auf das Erreichen der institutionell festgelegten Anfangszeit zu warten. Während die Teilnehmenden die Zeit nutzen, um sich einerseits (in den hinteren Reihen) gesellig zu unterhalten und Süßigkeiten zu verteilen und sich andererseits (in der vorderen Reihe) ihre Seminarunterlagen anzuschauen, macht sich der Leiter – wie schon zuvor – als beschäftigt mit der Herstellung künftiger Vermittlungsbedingungen wahrnehmbar, indem er seine Materialien ordnet (vgl. Abb. 8, Still 3). Nach einigen komplexen Koordinationssequenzen, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden können, vollzieht auch der Marketingkursleiter unter den Bedingungen hergestellter Aufmerksamkeit und in Abwesenheit der noch erwarteten Teilnehmenden einen Übergang vom Anfang zum Zentrum (vgl. Abb. 8, Still 4).

Die Variante, in der beim Rechtskurs mit dem Problem der Zuweisung regulativer Dominanz umgegangen wird, kann als *forciertes Asymmetrisieren* beschrieben werden. Durch die Verwendung entsprechender Verfahren der Aktivitätsregulation wird auf die Folgebereitschaft der Teilnehmenden vertraut und Gestaltungshoheit explizit

11 Bei diesem Regulationsverfahren (Anweisen) werden Veränderungsintentionen direkt und explizit als solche dargestellt, indem die Realisierung bestimmter Verhaltensweisen angeordnet wird. Es wird dabei als unproblematisch unterstellt, dass die Angesprochenen Folgebereitschaft erweisen.

12 Bei diesem Regulationsverfahren (Verweisen) werden Veränderungsintentionen zwar ebenso direktiv und explizit als solche dargestellt; in welche Richtung sich künftige Veränderungsvollzüge orientieren, wird dabei allerdings nicht vorgegeben.

in Anspruch genommen. Dies erweist sich insbesondere dann als möglich, wenn Sanktionsgelegenheiten (wie etwa das Nichtbestehen einer Abschlussprüfung) antizipierbar sind (vgl. Luhmann 2009). Die Teilnehmenden tragen zur Realisierung dieser Variante bei, indem sie sich den Vorgaben entsprechend einfügen. Eine Nebenfolge, die damit verbunden ist – die tendenzielle *Prekarisierung der Erwachsenenautonomie* –, wird von den Teilnehmenden während der Veranstaltung nicht offensiv problematisiert. Vielmehr nehmen sie die Rolle folgewilliger Schüler an, die sich aktiv an einem Lehrgespräch als vorgegebene Kooperationsform beteiligen.

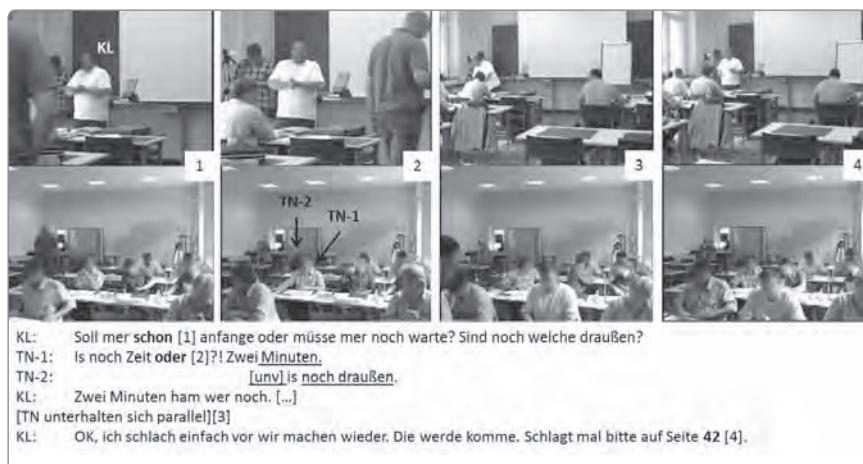


Abbildung 8: Warten auf die institutionell festgelegte Anfangszeit

Die Variante, in der beim Marketingkurs mit dem Problem der Zuweisung regulativer Dominanz umgegangen wird, kann als *simuliertes Symmetrisieren* beschrieben werden. Durch die Verwendung entsprechender Regulationsverfahren wird den Lernenden für gewisse Zeit und in gewissem Umfang explizit ein Anspruch auf ablaufbezogene Gestaltungshoheit eingeräumt. Implizit und fast unmerklich wird dies aber zumindest partiell dementiert: Einerseits wird eine bestimmte Art und Weise der Fortsetzung des sozialen Geschehens bereits nahegelegt, indem entsprechende Aktivitätsausrichtungen implizit vermittelt oder neben anderen Alternativen explizit zur Wahl gestellt werden. Andererseits wird eine Gültigkeit des vereinbarten Kriteriums zur Veränderung bestehender Aktivitätsausrichtungen im Nachhinein partiell dementiert, indem bereits vor Ablauf der angekündigten Wartezeit die Herstellung von Veränderungen explizit durchgesetzt wird – ohne dies etwa noch einmal zur Wahl zu stellen. Dadurch wird nicht zuletzt einer drohenden *Prekarisierung von Rollenasymmetrie* entgegengewirkt, der generell eine konstitutive Funktion für die Organisation pädagogischer Interaktionen zukommt (vgl. Luhmann 2002). Die stärkere Berücksichtigung der Teilnehmer-

interessen geht hier mit einer Expansion des Etablierungsgeschehens einher. Dies schlägt sich auch in der Situation nieder, in der die verspäteten Teilnehmenden den Raum betreten (vgl. Abb. 9). Anders als im Rechtskurs veranlasst ihr Erscheinen eine Ablenkung der bereits anwesenden Teilnehmenden vom Lehrvortrag des Leiters. Statt darüber hinwegzusehen, unterbricht dieser abermals seinen Aktivitätsstrang, um dann, nachdem die bestehenden Synchronisationsdiskrepanzen bearbeitet wurden und die Teilnehmenden von ihren Plätzen aus Erreichbarkeit signalisiert haben, seinen Vortrag fortzusetzen. Bedeutsam für die Strukturierung des Anfangs der Marketingeinheit ist die Kontextinformation, dass – anders als bei der Rechtseinheit – kein prüfungsrelevantes Wissen vermittelt wird. Daher können Sanktionsgelegenheiten in geringerem Ausmaß als Erwartung vorausgesetzt werden.



Abbildung 9: Störung des Lehrvortrags

Dass das regulative Einwirken auf das Agieren der Lernenden als fundamentale Handlungsanforderung fungiert, mit der Lehrpersonen konfrontiert sind, zeigt nicht nur die Analyse von Etablierungsphasen. Auch im Zentrum müssen kontextuelle Ausrichtungen koordiniert werden, um bestimmte Formen lehr-/lernbezogenen Kooperierens zu verstetigen. Während Umgangswisen mit solchen Anforderungen in der Schul- und Unterrichtsforschung insbesondere in Studien zum Classroom Management untersucht werden (Doyle 2006), wird dieses Problem in der Erwachsenen-/Weiterbildung bislang vor allem mit dem konstruktivistischen Verweis darauf diskutiert, dass Gestaltungsabsichten von Lehrpersonen die Autonomie und Eigensinnigkeit der Lernenden

reflektieren müssen (vgl. Siebert 2009). Ob sich dies empirisch bestätigt und wenn ja, wie diese Forderung eingelöst wird, ohne zugleich die für pädagogische Interaktionen konstitutive Rollenasymmetrie zu unterminieren, ist eine Frage, die sich letztlich nur durch Analysen des faktischen Handelns von Lehrpersonen in alltäglichen Interaktionszusammenhängen der Erwachsenen-/Weiterbildung beantworten lässt.

#### 4. Zur Empirie didaktischen Grundlagenwissens

In diesem Beitrag wurde über Aktivitätsformen und Varianten ihrer ablaufbezogenen Steuerung berichtet, die durch eine vergleichende Analyse videographierter Unterrichtsanfänge in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung rekonstruiert werden konnten. Freilich kann mit den oben skizzierten Kategorien kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Auch können keine generalisierenden Aussagen über die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Strukturmuster gemacht werden. Ebenso ist es nur schwer möglich, die Realisierung der einen oder anderen strukturellen Variante aufgrund spezifischer Kontextumstände zu prognostizieren. Eine Identifikation von Aktivitätsformen und Regulationsverfahren – wie hier am Beispiel von Anfangssituationen geschehen – ermöglicht es allerdings, die interaktive Organisation des Geschehens in pädagogischen Veranstaltungen differenzierter betrachten zu können. Dabei kommt vor allem die Bedeutung nonverbalen, körperlichen Agierens als Äußerungsressource, mit der die Lehrperson und eine Vielzahl an Lernenden ihr Agieren wechselseitig koordinieren, neu in den Blick. Auf diese Weise wird ein bestehendes Wissen über die soziale Organisation von Abläufen in Kursen ergänzt und ausdifferenziert (vgl. Nolda 1996, S. 224ff.). Es werden strukturelle Probleme erkennbar, die sich dem professionellen Handeln von Lehrpersonen bei der Realisierung von Lehr-/Lern-Veranstaltungen in unterschiedlicher Weise stellen. Insofern werden mit Hilfe mikroethnographischer Analysen interaktive Anforderungen pädagogischen Handelns sichtbar gemacht und alternative Varianten ihrer Bewältigung als Formen erwachsenenpädagogischer Performanz (vgl. Reischmann 2004) aufgezeigt.<sup>13</sup> Eine genaue Beschreibung dieser Varianten klärt über das Spektrum an „de-facto-didaktischen“ Methoden (vgl. Schmitt 2011) auf, die sich im alltäglichen Einsatz bewähren (oder nicht). Um künftige Erwachsenenbildner auf Anforderungen der Handlungspraxis vorzubereiten oder um Probleme im routinisierten Handeln von Praktiker/inne/n zu erkennen und zu bearbeiten, können videographierte Situationen im Rahmen fallbasierter Aus- und

13 Um darüber hinaus etwas über die subjektive Bedeutung des beobachteten Interaktionsgeschehens und dessen Kontextualisierung in der Lebenspraxis der Beteiligten zu erfahren, bedürfen (mikro-)ethnographische Explorationen pädagogischer Professionalität einer Ergänzung durch Interviews mit den Akteuren in enger Anbindung an das videographierte Geschehen. Der Frage, inwiefern bestimmte Handlungsweisen von Kursleitenden bereits routinisiert bzw. habitualisiert ablaufen, ließe sich über längsschnittlich angelegte videographische Untersuchungen des Kursangebots bestimmter Lehrpersonen nachgehen. Zum Forschungsarrangement der Perspektivverschränkung in der Erwachsenenbildung vgl. Gieseke (2007).

Weiterbildung<sup>14</sup> vor dem Horizont solcher Methoden diagnostiziert und Alternativen im Umgang mit ihnen diskutiert werden. Beobachtet werden können zudem die strukturellen Folgen für das jeweilige Lehr-/Lerngeschehen, die mit dem selektiven Einsatz spezifischer Handlungsvarianten in spezifischen Kontexten einhergehen. Auf dieser Grundlage scheint dann auch eine normative Diskussion bestehender Praxen im Lichte didaktischer Theorien (vgl. Siebert 2011) als gewinnbringend.

## Transkriptionskonventionen

TN(-x):	Veranstaltungsteilnehmer/in (+ Nummerierung)
KL:	Veranstaltungsleiter
(.)	1-sekündige Pause
(..)	2-sekündige Pause
(...)	3-sekündige Pause
TN-1: <u>hallo</u>	
TN-3: <u>hallo</u>	sich überlagernde verbale Äußerungen (hier: von TN-1 und TN-3)
<b>fett</b>	Stelle im Verbaltranskript, zu der eine Abbildung erstellt wurde
[ ]	Anmerkung oder Verweis auf Abbildungsnummerierung

## Literatur

- BMBF (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. URL: [www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_neun.pdf](http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf)
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 199–213
- Doyle, W. (2006): Ecological Approaches to Classroom Management. In: Everstom, C.M./Weinstein, C.S. (Hg.): Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues. New Jersey, S. 97–125
- Erickson, F. (1992): Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, M./Millroy, W./Preissle, J. (Hg.): The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego, S. 201–225
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. New Jersey
- Geißler, K.A. (1995): Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Humboldt-Universität Berlin: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Berlin, S. 10–22
- Gieseke, W./Käplinger, B./Otto, S. (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 33–42
- Goffman, E. (1966): Behavior in Public Places. Notes on the social organization of gatherings. New York
- Herrle, M. (2012): Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Wiesbaden
- Herrle, M./Kade, J./Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Frieberthhäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, S. 599–619

14 Ein technisch-innovatives Instrument zur videofallbasierten Fortbildung wurde jüngst von der Tübinger Forschergruppe um Josef Schrader, Sabine Digel, Annika Goetze und Stefanie Hartz vorgestellt (Schrader/Hohmann/Hartz 2010).

- Herrle, M./Nolda, S. (2010): Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 340–354
- Hof, C. (2003): Vermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturellen Formen der Wissensvermittlung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld, S. 25–34
- Kade, J./Nolda, S. (2007): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler, S. 103–113
- Kendon, A. (1990): Some Context for Context Analysis: a view of the origins of structural studies of face-to-face interaction. In: Ders.: *Conducting Interaction: patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge, S. 15–49
- Luhmann, N. (2002): *Interaktionssystem Unterricht*. In: Ders.: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2009): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart
- Maier-Gutheil, C. (2009): Pädagogisches Handeln in der Existenzgründungsberatung: Paradoxe Grundstruktur und Professionalität. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin*. Baltmannsweiler, S. 48–61
- McDermott, R.P./Gospodinoff, K./Aron, J. (1978): Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Conceted Activities and their Contexts. In: *Semiotica*, H. 3/4, S. 245–275
- Meueler, E. (2010): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 973–987
- Müller, K.R. (Hg.) (2001): *Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung*. 6. Aufl. Weinheim
- Nolda, S. (1996): *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (2007): Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 478–492
- Nolda, S. (2010): Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Frieberthhäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Weinheim, S. 745–755
- Raapke, H.-D. (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Ders./Schulenberg, W. (Hg.): *Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 7. Stuttgart, S. 17–32
- Reischmann, J. (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. URL: [www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/aktuelles/Reischmann-Kompetenz.pdf](http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/aktuelles/Reischmann-Kompetenz.pdf)
- Schegloff, E.A. (2007): *Sequence Organization in Interaction*, Bd. 1: A Primer in Conversation Analysis. Cambridge
- Schmitt, R. (Hg.) (2011): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (2010): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld
- Siebert, H. (2009): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 6. Aufl. Augsburg
- Siebert, H. (2011): *Theorien für die Praxis*. 3. Aufl. Bielefeld
- Straka, G.A. (2006): Vermitteln lerntheoretisch betrachtet. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 15–26
- Tietgens, H. (1981): *Die Erwachsenenbildung*. München
- TNS Infratest (2008): *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007*. URL: [www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf)
- Wittpoth, J. (2010): *Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener?* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 363–375
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim