

Empirie im Kursraum – (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität

ULLA KLINGOVSKY

Schlagworte: Kursforschung und Diskursanalyse, Macht und Lehr- und Lernpraktiken, Digitalität und Digitalisierung

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert das poststrukturalistisch und praxeologisch informierte Forschungsprogramm *Empirie im Kursraum*, in dessen Rahmen die (Neu-)Anordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität (vgl. Stalder 2016) empirisch erforscht werden. Gegenstand der Empirie im Kursraum ist die diskursive Praxis in Lehr-Lernsituationen der Erwachsenenbildung, in der sozio-materielle (An-)Ordnungen (vgl. Kalthoff, Cress & Röhl 2016) des Lehrens und Lernens performativ hervorgebracht werden. Die Datenerhebung erfolgt mithilfe von Situationsanalysen (vgl. Clarke 2012) konkreter digitalisierter Lehr- und Lernveranstaltungen. In diesem Beitrag werden hierzu erste Ergebnisse des aktuellen Forschungsprojekts *DigiProf: Situationsanalysen in digital unterstützten Vermittlungssequenzen als datenbasierte Grundlagen für Professionalisierungsprozesse von Hochschuldozierenden* skizziert.

Abstract

The article outlines the poststructuralist and praxeologically informed research program *Empirie im Kursraum* (Empiricism in the Course Room), which empirically explores the (re)arrangements of teaching and learning under the conditions of digitality (vgl. Stalder 2016). The object of the empirical research is the discursive practice in course room situations of adult education, in which socio-material arrangements of teaching and learning (cf. Kalthoff, Cress & Röhl 2016) are produced performatively. The data collection is based on situation analyses (vgl. Clarke 2012) of concrete digitized teaching and learning events. This article outlines the initial results of the current research project *DigiProf: Situational analyses in digitally supported teaching sequences as a data-based basis for professionalization processes of university lecturers*.

1 Fokusverschiebungen¹

Im Zusammenhang mit den bildungstheoretisch bedeutsamen Fragen, wie das Digitale Lern- und Bildungsprozesse (um)formt und was in den Blick genommen werden muss, um der Dynamik dieser Veränderungsprozesse auf die Spur zu kommen, wird in der Medienpädagogik seit einiger Zeit empfohlen, eine rein instrumentelle Sicht auf die Mediennutzung und Medienkompetenzen aufzugeben und demgegenüber die mannigfaltigen Verstrickungen von Mensch, digitalen Technologien und sozialen Verhältnissen eingehend zu analysieren (vgl. Allert, Asmussen & Richter 2017; Jörissen, Kröner & Unterberg 2019).²

Der geforderte Perspektivwechsel stellt für die Erwachsenen- und Weiterbildung in dreierlei Hinsicht eine überaus interessante Offerte dar: Zum Ersten klingt darin an, dass sich das Phänomen Digitalisierung in Bezug auf Bildung nicht allein auf digitale Medien als Werkzeug für oder Gegenstand von Lern- und Bildungsprozessen beschränkt. Eine rein instrumentelle Verständigung über die Nutzung resp. den gekonnten Umgang mit digitalen Medien verkennt die bildungstheoretisch zu reflektierende Herausforderung, die mit ‚der Digitalisierung‘ als kulturhistorischem Transformationsprozess (vgl. Jörissen & Unterberg 2019, S. 12) und als politischem Programm (vgl. Dander 2020, S. 29) verbunden sind.

Zum Zweiten verweist der Begriff der Verstrickung auf die Politizität des Digitalen. Versteht man die Digitalisierung weder als einen unaufhaltsamen Prozess resp. eine unumkehrbare, quasi naturalisierte Gewalt noch als neutrale technologische Entwicklung, werden die machtvollen Bedingungen und Effekte interessant, die mit der Vermischung, Ergänzung oder Überschreitung real-materieller Lehr- und Lernsituationen durch digitale Technologien, softwarebasierte Kommunikationsumgebungen und virtuelle Infrastrukturen einhergehen. In diesen machtvollen Wirkungsverhältnissen gerät auch in den Blick, welche Akteurskonstellationen sich mit welcher Intentionalität an der Beschleunigung der Digitalisierung beteiligen und dabei zugleich eine umfassende (und kostenintensive) Virtualisierung des institutionalisierten pädagogischen Raums und der dort etablierten Praxen fordern und befördern – von der Schaffung technischer Infrastrukturen (Schulen ans Netz), über neue Ungleichheiten verschärfende Selbstaktivierungen (bring your own device) bis hin zu einer radikalen Ersetzung bestehender Institutionen (Virtuelle Hochschulen) (vgl. Unger 2009, S. 9 f.).

1 Dieser Beitrag ist das Ergebnis einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Team des Projekts *DigiProf*. Er wäre ohne die bedeutungstiftende Mitarbeit von Claudia Zimmerli, die als Projektkoordinatorin für die erfolgreiche Durchführung des Projekts verantwortlich war und maßgebliche inhaltliche Aspekte beigesteuert hat, nicht entstanden. Ebenso sei Jana Wälchli und Sarah-Mee Filep gedankt, die mit Denk- und Handlungsanstößen ebenfalls zum Gelingen dieses Projekts beigetragen haben.

2 Diese Empfehlung schließt an den Paradigmenwechsel in der Medientheorie seit den 1960er-Jahren an, in der die Frage- richtung sich von einer schädlichen Medienwirkung resp. dem sog. Technikdeterminismus hin zu Fragen der Mediennutzung verschob. Umfangreiche, pädagogisch und bildungstheoretisch relevante Literatur zum Verhältnis von Bildung und Technik vgl. z. B. Käte Meyer Drawe 1996 (Menschen im Spiegel ihrer Maschinen); Werner Sesink 1993 (Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied); Peter Euler 1999 (Technologie und Urteilskraft) oder Michael Wimmer 2014 (Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende). Für die Erwachsenenbildung ist folgende Forschungs- tradition von Interesse: Tietgens 1978; Nolda 2002; Faulstich 1999.

Zum Dritten impliziert die Fokusverschiebung die Anforderung, bei der empirisch fundierten Theoretisierung der Bildung Erwachsener die Praxis des Lernens als *Tatsache* selbst ins Zentrum zu stellen. Das Lernen und die Bildung Erwachsener sind in dieser Sicht nicht als individuelle und vornehmlich kognitive Vorgänge gefasst, sondern als eine vielschichtige soziale Praxis, die sich zwischen disparaten, menschlichen wie nichtmenschlichen Akteurinnen und Akteuren vollzieht. Lern- und Bildungsprozesse entfalten sich aus dieser Perspektive als von ganz unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren getragenes, materiell eingebettetes und lokal situiertes Geschehen unter den Bedingungen der Digitalität. Wird die Perspektive nicht allein auf technische Artefakte und deren individuelle Nutzung gerichtet, gerät das Digitale als eine sozio-materielle Dimension von Kultur und Gesellschaft in den Blick – mithin als eine spezifisch neuartige soziomaterielle Dimension des Lernens und der Bildung Erwachsener.³

Die genannten Fokusverschiebungen stellen den Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen dar. Diese verfolgen das Ziel, die Umrisse einer poststrukturalistisch und praxeologisch informierten Empirie im Kursraum zu konturieren, in deren Rahmen die (Neu)Anordnungen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Digitalität empirisch erkundet und theoretisch befragt werden sollen. Von hier aus werden in diesem Beitrag in einem ersten Schritt Elemente eines praxeologischen Verständnisses des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität erörtert und insbesondere deren soziomaterielle Einbettung und lokale Situiertheit veranschaulicht (2). In einem zweiten Schritt wird die Situationsanalyse als methodisches Instrumentarium einer poststrukturalistisch informierten Bildungsforschung vorgestellt. Mithilfe der Situationsanalyse wird die diskursive Praxis im Kursraum *in actu* untersucht. Eine Praxis, in der die soziomateriellen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens im Kursraum performativ hervorgebracht werden und sich mithin jene Muster neu strukturieren, in denen sich die Verhältnisse des Bildungssubjekts zu sich selbst, zu seinem Gegenüber und zur Welt insgesamt organisieren (3). Schließlich wird das methodologische und methodische Instrumentarium an konkretem Material aus dem aktuellen Forschungsprojekt *DigiProf* skizziert (4) und abschließend der heuristische Wert des Forschungsprogramms *Empirie im Kursraum* für eine datenbasierte Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung angezeigt (5).

3 Das Digitale erscheint im Anschluss an Felix Stalder als eine kulturelle Form der Kommunikation, die neben die kommunikativen Handlungsformen der Oralität, Literalität und Medialität tritt, sie umfasst und transformiert. Die Verschränkung von gedruckten, gesprochenen und audiovisuellen Medien führt zu einer Hybridisierung von Lebens- und Medienwelten, in der real-materielle, real-soziale und virtuelle Räume zu „virtuellen Räumen“ oszillieren. Digitale Technologien gewinnen für Stalder allerdings erst vor dem Hintergrund sozialer und kultureller Transformationsprozesse an Bedeutung, in der immer mehr Menschen sich an kulturellen Aushandlungsprozessen beteiligen (können) und Kultur schließlich in diesem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt wird (vgl. Stalder 2016, S. 22).

2 Die Praxis des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität

Die hier zu diskutierende Empirie im Kursraum sucht Anschluss an eine relativ junge Spielart empirischer Bildungsforschung (vgl. Alkemeyer, Kalthoff & Rieger-Ladich 2015), die sich an praxistheoretischen Konzepten des Sozialen orientiert und den konkreten praktischen Vollzug des Lehrens und Lernens ins Zentrum rückt.⁴ In diesem Kontext sind in den vergangenen Jahren eine ganze Reihe interessanter ethnografischer Studien praxeologischer Unterrichtsforschung entstanden (vgl. z. B. Breidenstein 2009; Kolbe et al. 2008; Rabenstein & Reh 2008; Reh & Rabenstein 2012; Reh et al. 2015; Berdelmann et al. 2019) sowie Studien, die ethnografische Forschungsansätze und diskursanalytische Perspektiven kombinieren (vgl. Macgilchrist, Ott & Langer 2014).⁵

Praxeologischer Ausgangspunkt einer Empirie im Kursraum, wie sie hier konzeptualisiert werden soll, ist die Annahme, wonach Lehr-Lernsituationen unter den Bedingungen von Digitalität eine gesellschaftliche Praxis darstellen, die sich materiell eingebettet in die „Infrastruktur digitaler Netzwerke“ (Stalder 2016, S. 18) und lokal situiert zwischen verschiedenen menschlichen wie nichtmenschlichen Teilnehmenden entfaltet. Jede menschliche Situation besitzt in praxistheoretischer Perspektive eine materielle Rahmung und ist zugleich auf kollektiv geteiltes Wissen verwiesen. Im situativen Vollzug konstituieren unterschiedliche wissensbasierte Aktivitäten ebenso wie Körperbewegungen und Sprechhandlungen sog. Praktiken.

„Praktiken sind dabei sich in Raum und Zeit entfaltende Zusammenhänge körperlicher Bewegungen und Sprechakte, die über bestimmte Organisationsprinzipien miteinander verbunden sind“ (Kalthoff et al. 2016, S. 20).

Für die Analyse der Lehr-Lernsituationen ist entscheidend, dass die eine Praktik konstituierenden Aktivitäten körperlicher, sprachlicher und zugleich dinglicher Natur sind. Alle menschlichen Aktivitäten – und demzufolge auch die Lehr- und Lerntätigkeiten in der kursorischer Praxis der Erwachsenenbildung – sind aus dieser Perspektive mit Dingen und Artefakten verbunden und verflochten, stützen sich auf sie oder sind auf sie gerichtet, werden durch sie beeinflusst, mitgeformt, stabilisiert und teils auch bedingt. Aus praxeologischer Perspektive sind Aktivitäten in diesem Sinne stets „eingebettet in eine materielle Umwelt, inmitten derer sie sich vollziehen und mit der sie sich auseinandersetzen“ (ebd.).

Die Frage, auf welche Weise sich in diesen komplexen Arrangements das spezifische Verhältnis von „menschlichem Handeln und Erkennen einerseits und den mate-

4 Die Praxistheorien bilden gleichsam eine Theoriefamilie, in der sich durchaus heterogene Theorieansätze sammeln. Hier von sind insbesondere die folgenden Ansätze für die Bildungsforschung bedeutsam: der strukturalistische Konstruktivismus (Pierre Bourdieu), die Mikrosoziologie (Erving Goffman), die Ethnomethodologie (Harold Garfinkel) und der Site-of-the-Social-Ansatz (Theodore Schatzki). Darüber hinaus sind es – in den Worten von Theodore Schatzki (vgl. 2002, S. xii) – Theorien von Anordnungen („theories of arrangements“), auf die sich ebenfalls viele Studien der qualitativen Bildungsforschung beziehen. Hier sind insbesondere die Akteur-Netzwerk-Theorie (Bruno Latour) und die Mikrophysik der Macht (Michel Foucault) zu nennen.

5 Der Begriff Praxeologie bezeichnet eine wissenschaftliche Erkenntnisweise, eine Methodologie, die die in Praxistheorien analysierte Logik der Praxis auf sich selbst und die eigene Produktion von Erkenntnissen anwendet.

riellen Voraussetzungen und Folgen dieses Handelns und Erkennens andererseits gestaltet und formt“ (Kalthoff et al. 2016, S. 11), ist in den Kultur- und Sozialwissenschaften bislang unterschiedlich akzentuiert worden. Während die sozialkonstruktivistische Theorieperspektive die handelnden Akteure in den Vordergrund stellt und dabei das Handeln *mit* Objekten fokussiert, antwortet eine strukturtheoretische Theorieperspektive, indem sie demgegenüber die wirkmächtige Rahmung sozialen Handelns *durch* Objekte akzentuiert.

Praxistheoretische Theorieentwürfe eröffnen eine dritte Perspektive: Sie fokussieren die Relationalität von Materialität und Sozialität und eröffnen damit den Blick auf die vielschichtigen Verschränkungen von Medien- und Lebenswelten. Gegenstand der Analyse sind demnach die wechselseitigen Verflechtungen zwischen diskursiver Aktivität und materieller Infrastruktur resp. die soziomateriellen (An-)Ordnungen, die durch die diskursive Praxis und in ihr hervorgebracht werden.

Auch hierbei sind zwei Perspektiven zu unterscheiden: Die von Bruno Latour geprägte Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) nimmt die Analyse der (An-)Ordnung von ihrem Ergebnis her vor und fragt, welche Entitäten in welcher Weise an ihrem Zustandekommen beteiligt sind. Menschliche und nichtmenschliche Akteurinnen und Akteure (technische Artefakte, Schrifstücke, Gebäude, etc.) werden in dieser Forschungsperspektive gleichermaßen als intentional Handelnde berücksichtigt. Dabei wird den technischen Artefakten eine intentionale Eigenständigkeit zugestanden, da sie – auch weil ihr spezifischer Gebrauch bereits in sie eingeschrieben ist – die Nutzer:innen auf eine definierte Verwendung hin einstellen und damit eine spezifische soziale Praxis ermöglichen und zugleich beschränken. (vgl. Latour 2001, S. 237 f.)

Etwas anders wird die Figur der (An-)Ordnung in der hier eingenommenen Perspektive konzipiert. Im Anschluss an Schatzki wird die (An-)Ordnung als Figuration verstanden, d. h. als „eine Menge wechselseitig miteinander verbundener materieller Entitäten“ (Schatzki 2016, S. 69). Theodore R. Schatzki prägte für diese Figurationen der wechselseitigen Verflechtungen von Praktiken und materiellen Arrangements den Begriff des „practice-arrangement bundles“ (Schatzki 2012, S. 21). Analytisch lässt sich die soziale Praxis des Lehrens und Lernens in erwachsenenpädagogische Situationen als ein derart situatives Arrangement untersuchen.

In dieser Argumentationslogik lässt sich zum einen danach fragen, auf welche Weise das Materielle menschliche Aktivitäten anregt und adressiert, ermöglicht und beschränkt sowie in bestimmte Bahnen lenkt und stabilisiert. Zugleich lässt sich umgekehrt auch danach fragen, wie über diskursive Praktiken das Materielle gezielt einbezogen, nutzbar und verfügbar gemacht resp. transformiert und mit (neuer) Bedeutung aufgeladen wird. Bildlich gesprochen kreuzen sich zwei Achsen: die Achse der Sozialität und die Achse der Materialität. Es wird deutlich, dass die (An-)Ordnung dieser sozio-materiellen Arrangements zugleich nicht unabhängig von sozialen Praktiken existiert. Schatzki betont: „social orders are not self-standing or self-propagating configurations, [...] they instead exist and evolve only in some context encompassing them. [...] this context is a nexus of social practices“ (Schatzki 2002, S. 59).

Für eine Empirie im Kursraum, die die diskursive (An-)Ordnungspraxis des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität erforscht, folgt hieraus, dass die soziomateriellen Arrangements in Lehr-/Lernsituationen nicht nur als Fundament, sondern eben auch als Medium resp. als Resultat oder Effekt konkreter Lehr- und Lernpraktiken betrachtet werden. Anders formuliert: In Lehr- und Lernsituationen entstehen durch Produktion und diskursive Gebrauchsweise der soziomateriellen Infrastruktur (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens, die spezifische, nicht selten widersprüchliche Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse produzieren. Zugleich entsteht die praktische Bedeutung der soziomateriellen Infrastruktur für das Lehren und Lernen erst in und durch die spezifischen Gebrauchsweisen im Vollzug konkreter Situationen. Die Situationsanalyse fragt folglich nicht, welche vorgängigen und machtvollen Ordnungen und Verhältnisse in Lehr-Lernsituationen unter den Bedingungen der Digitalität reproduziert werden, sondern untersucht erwachsenenpädagogische Lehr- und Lernsituationen als Strukturierungspraxis, in der die soziomateriellen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens und spezifische Muster von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse performativ hervorgebracht werden.

Obwohl in erwachsenenpädagogischen Interaktionsstudien immer wieder auch machttheoretische Überlegungen thematisch und erwachsenenpädagogische Situationen didaktisch ganz bewusst als Gegen-, Förderungs- und Entfaltungsräume konzipiert werden, wird Macht nicht eben selten lediglich als Fremdbestimmung begriffen, der gegenüber es die Selbstbestimmung zu fördern gelte (vgl. Nolda 2010, S. 405 ff.; Klingovsky 2009, S. 127 ff.). Eine machttheoretische Analyse der performativ hervorgebrachten (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens in erwachsenenpädagogischen Lehr- und Lernsituationen unter den Bedingungen der Digitalität kann hieran anschließen und zugleich Instrumente entwickeln, um insbesondere die produktiven Effekte der Macht für Bildungsverhältnisse in die Analyse einzubeziehen. Im Anschluss an Foucaults Gouvernementalitätsstudien soll der formierenden Kraft der performativ hervorgebrachten (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens nachgespürt sowie deren Bedeutung bei der Etablierung spezifischer Muster von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen analysiert werden. (vgl. Rieger-Ladich & Ricken 2009, S. 197)

3 Situationsanalyse als Diskursforschung

Vor diesem nur angedeuteten methodologischen Hintergrund fokussiert die hier konturierte Konzeption erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung die Konstruktionslogiken erwachsenenpädagogischer Lehr- und Lernsituationen unter den Bedingungen der Digitalität. Sie greift dabei auf auf das methodische Instrumentarium der „Situationsanalyse“ (vgl. Clarke 2012) zurück und schließt zugleich an eine lange Tradition von Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung an.

Seit den 1970er-Jahren werden hier auf der Basis von Protokollen, Transkriptionen und Bildern bzw. filmischen Bildfolgen (Video) die durch die beteiligten Akteure

konstruierten Wirklichkeiten im Kursraum analysiert.⁶ Diese auf der mikrodidaktischen Ebene der Lehr- und Lernsituation angesetzten Studien beziehen sich auf das erwachsenenpädagogische Pendant zum Unterricht, nämlich den Kurs, als prototypische Institutionalisierungsform der Erwachsenenbildung. Gegenstand von Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung waren zunächst diffus wahrgenommene Lern- und Verständnisbarrieren (v. a. bildungsungewohnter) Kursteilnehmer:innen (vgl. Kejcz, Monshausen & Nuissl 1979), etwas später der Zusammenhang von Wissen und Interaktion (vgl. Nolda 1996) und in den letzten Jahren – auf der Grundlage videobasierter Aufnahmetechniken – das Untersuchungsobjekt „Kurs“ als verbales und nonverbales Kommunikationssystem (vgl. Nolda 2007; Dinkelaker & Herrle 2012). Während Interaktionen in letztgenannten Studien im Anschluss an Luhmann als „einfache Sozialsysteme“ (Luhmann 1975, S. 105) verstanden werden, die sich durch die wechselseitige Wahrnehmung und „Kommunikation unter Anwesenden“ (Kieserling 1999) von ihrer Umwelt abgrenzen, entgrenzen sich pädagogische Situationen in dieser Optik zunehmend. Als pädagogisch erscheinen Situationen dann prinzipiell überall dort, wo sie von den an der Situation Beteiligten als solche gedeutet werden (vgl. Kade et al. 2014). Der systemtheoretisch informierte Interaktionsbegriff zielt darauf ab, die Vielgestaltigkeit der Kursempirie zu rekonstruieren und die Frage zu klären, was pädagogische Situationen als solche kennzeichnet.

Die im Kontext erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung ausgearbeiteten Situationsanalysen interessieren sich demgegenüber weniger für interagierende Individuen und deren subjektive Theorien oder sinnstiftende Handlungsgründe als vielmehr für die Operationsweise der diskursiven Praxis selbst, d. h. für die Regeln und Mechanismen, in denen die sozio-materielle (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens in konkreten Situationen performativ hervorgebracht wird. In diskurspragmatischer Öffnung des Situationsbegriffs im Anschluss an Butlers Performativitätskonzept wird die Situation als Schauplatz einer performativ hervorgebrachten diskursiven Praxis interessant (vgl. Butler 1995, S. 22).

Im Fokus steht die Frage, über welche (implizit normativen) Regeln und Mechanismen sich die situativen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens im erwachsenenpädagogischen Kursraum unter den Bedingungen der Digitalität organisieren. Mit Hilfe von Situationsanalysen werden die Konstruktionslogiken der performativen Hervorbringung von Situationen sowie deren machtvollen Effekte dargestellt. Das Ziel einer derartigen Analyse ist es, die in den diskursiv produzierten (An-)Ordnungen fixierten Muster von Lehr- und Lernpraktiken und hierdurch immer verengten Bildungsverhältnisse zu dekonstruieren und die mit der jeweiligen (An-)Ordnung notwendig verbundene Auslassungen, (Un)Möglichkeiten, Brüche und Widersprüche in Sichtbarkeit und Sprache zu bringen. Die Situationsanalyse als Diskursforschung anzulegen, eröffnet der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung die Möglichkeit, den performativen Gebrauch und die Transformation von Regelmäßigem in diskursiven Praktiken reflexiv zu distanzieren und sehen zu lernen, auf welche stets

6 Für einen anschaulichen Überblick der Aufmerksamkeit für Machtverhältnisse in diesen Interaktionsstudien siehe Nolda 2010.

unvollständige Weise sich die (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität organisiert. Damit kann auch deutlich werden, dass die vorgestellten (An-)Ordnungen in Lehr-Lernsituationen das Ergebnis einer machtvollen Reduktion der Komplexität möglicher Ordnungsverhältnisse darstellen.

Das methodische Instrumentarium der „Situationsanalyse“ wurde von Adele Clarke grundgelegt. In ihrem 2012 erschienenen gleichnamigen Band unternimmt die Autorin den Versuch, die „Grounded theory durch den Postmodern Turn zu steuern“ (Clarke 2012, S. 23) und die für die Sozialwissenschaften bedeutsamen Theoriebewegungen des Pragmatismus und Sozialkonstruktivismus auf der einen sowie des Poststrukturalismus und der Diskursanalyse auf der anderen Seite miteinander zu verbinden. Insbesondere die Reaktualisierung der sozialökologischen Analyse sozialer Welten und der Rückgriff auf die in der frühen Chicago School ausgearbeiteten Strategien der Visualisierung mithilfe von Maps resp. Karten bieten einen produktiven Anknüpfungspunkt für die Untersuchung der performativen Herstellungspraxis, in der die soziomaterielle (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens performativ hervorgebracht werden (vgl. Clarke 2012, S. 126).⁷

Erwachsenenpädagogische Situationen zu kartografieren bedeutet in diesem Verständnis, auf Basis teilnehmender Beobachtungen eine Abfolge von Situationen aufzuzeichnen, in denen sich (An-)Ordnungen abbilden und alle relevanten menschlichen und nicht-menschlichen Dimensionen der Situation – mithin das soziomaterielle Arrangement – enthalten sind. Das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Interaktions- bzw. Handlungssequenzen, die von besonderem Interesse sind, werden möglichst vielschichtig kartographiert. Kartieren ist dabei als ein Zeichen (er)findendes Verfahren zu verstehen. Beobachtungen, Erfahrungen und Überlegungen müssen in einen Zusammenhang gebracht, abstrahiert und dabei gewichtet werden. Bei der Erstellung dieser Karten von Situationen sind die folgenden Fragen orientierend: (a) welche Verhältnisse erstellen 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 spezifischen Materialitäten von Äußerungen in ihrer Textualität und Medialität erscheinen durch ihre situative Aktualisierung als emergente Effekte der diskursiven Praxis?

Das Ziel der Kartographie von Lehr-Lernsituationen ist es, die sich darstellende diskursive (An-)Ordnungspraxis derart zu sezieren und zu zerlegen, dass die Anatomie der Strukturierungspraxis und damit die Möglichkeitsbedingungen der gegebenen Sinnproduktion (der räumlichen Gestaltung, der didaktischen Optionen, der verwendeten Begriffe, etc.) offen zutage tritt. Insgesamt soll sich hier ein Forschungsstil kultivieren, der sich von den erstellten Karten immer wieder ansprechen lässt und aus

7 Clarke hat insgesamt drei Mapping-Strategien vorgelegt: „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“ (Clarke 2012, S. 126).

dem engen Wechselspiel von Theorie und Empirie neue Perspektiven generiert. Die Theoretisierung wird daher nicht unabhängig von der Arbeit an den Karten betrieben, sondern verdankt sich dieser. Umgekehrt büßt die Lehr-Lernsituation den Nimbus der schlichten Gegebenheit ein und erweist sich selbst als komplexe normativ aufgeladene *Tatsache*. Die Theoretisierung der Empirie (vgl. Kalthoff 2008) legt in diesem Sinne offen, dass eine gegebene (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens nicht so evident ist, wie sie in einer spezifischen Lehr- und Lernsituation erscheint. Sie ist demgegenüber stets auf die Grenzen des Diskurses resp. die Muster des Sagbaren verwiesen. Die dekonstruktive Analytik zielt darauf, die Regelmäßigkeit, mit der all das hervorgebracht wird, was in der konkreten diskursiven Praxis als wahr/wirklich/sinnvoll bzw., was nicht als wahr/wirklich/sinnvoll gelten kann, über die Karten wieder zum Ereignis und damit erfahrbar zu machen.

4 Erwachsenenpädagogische Ordnung des Lehrens und Lernens: exemplarische Theoretisierung der Empirie

Aus dem größeren Forschungsprogramm *Empirie im Kursraum* soll in diesem Beitrag nun Material aus dem durch die Corona-Pandemie einer besonderen Dynamik ausgesetzten Forschungsprojekt *DigiProf-Situationsanalyse in digital unterstützten Vermittlungssequenzen als datenbasierte Grundlage für Professionalisierungsprozesse von Hochschuldozierenden* vorgestellt werden.⁸ Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden Lehr- und Lernsituationen an der Hochschule, in denen das Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalität als Strukturierungspraxis untersucht wird. Das Projekt ist von der Fragestellung geleitet, über welche Regeln und Mechanismen sich die situativen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernen organisieren. Dabei geraten die spezifischen Gebrauchsweisen in den Blick, mit denen in konkreten Lehr-Lernsituationen und auf Basis digitaler Technologien, softwarebasierter Kommunikationsumgebungen und virtueller Infrastrukturen sozio-materielle (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens hervorgebracht werden.

Der Datenkorpus ist aus fünf Lehrveranstaltungen des Frühjahrssemesters 2020 zusammengestellt, die an fünf unterschiedlichen Fachbereichen der insgesamt fünf teilnehmenden Hochschulen der Fachhochschulen Nordwestschweiz (FHNW) entwickelt, gestaltet und durchgeführt wurden. Er speist sich dabei aus unterschiedlichen Quellen: Neben leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden, schriftlich vorliegenden Seminarkonzeptionen und Modulbeschreibungen liegen eine große Anzahl systematisch erhobener Kartographien von Seminarsitzungen vor. Da die Untersuchung in diesem Projekt als datenbasiertes Professionalisierungsangebot für Hochschuldozierende angelegt war, existieren darüber hinaus Transkriptionen der auf die

⁸ Der Lockdown im März 2020 holte die Hochschulen in der Schweiz inmitten des gerade begonnenen sog. Frühjahrssemesters ein. Die an dem Projekt beteiligten Lehrveranstaltungen standen vor der Aufgabe, die Konzeption von einem Tag auf den anderen ausschließlich auf distance learning umzustellen.

erstellten Karten referierenden Rückmeldegespräche mit den beteiligten Dozierenden.⁹

Im Folgenden sollen die über teilnehmende Beobachtungen angefertigten Karten einen ersten Einblick in die (An-)Ordnungspraxen der Hochschullehre im Frühjahrssemester 2020 eröffnen. Für den hier zu diskutierenden Zusammenhang wurden zwei Karten von Situationen aus einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang und einem Studiengang für Soziale Arbeit gewählt. Beide Lehrveranstaltungen artikulierten sich im Rahmen des Konzepts des Flipped Classroom, d. h. explizit in Kontrast zu einem dozierend-zentrierten Frontalsetting. Die Studierenden sollten die Gelegenheit erhalten, sich weitestgehend selbstständig mit digital übermittelten Aufgabenstellungen, Handreichungen, Materialsammlungen etc. auseinanderzusetzen, um anschließend spezifische Inhaltsdimensionen in synchronen und asynchronen Kommunikationssituationen kollektiv vertieft zu bearbeiten.

Anhand dieser kartografierten Lehr-/Lernsituationen kann die diskursive Produktion der soziomateriellen (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität nun exemplarisch veranschaulicht werden. Darüber hinaus wird der hegemoniale Diskurs um das selbstorganisierte Lernen und die darin enthaltenen Prämissen des Selbstlernens resp. der Selbstbildung über die dokumentierten Interviews zugänglich. Hierin zeigt sich die Figur des individualisierten Selbstlernens nahezu ungebrochen als zu realisierender Anforderungshorizont an die Produktion von Lehr-/Lernsituationen, und zwar vorrangig mit Bezug auf die Selbstverantwortung und Responsibilisierung in individualisierten, zeitlich und räumlich flexibilisierten Lernverhältnissen.

Für die Theoretisierung der erstellten Karten wurde zunächst auf die didaktischen Analysewerkzeuge „Entwicklungslogik“ und „Artikulationsschema“ zurückgegriffen (vgl. Klingovsky & Kossack 2007, S. 79 ff.). Mit Blick auf die erstellten Karten zeigt sich, dass die diskursive Produktion und situative (An-)Ordnung von digitalen Technologien, softwarebasierter Kommunikationsumgebung und virtueller Infrastruktur mit einer spezifischen didaktischen Entwicklungslogik und einem formelhaften Artikulationsschema verflochten sind, die sich in den Situationen als soziomaterielle Infrastruktur unter den Bedingungen der Digitalität aktualisieren und stabilisieren. Es zeigt sich, dass sich die didaktische Entwicklungslogik in einem Höchstmaß kleinschrittig und minutiös an curricularen Vorgaben und klar definierten Lernzielen orientiert. Entgegen der vor dem Hintergrund des Diskurses um das Selbstlernen geforderten Individualisierung und Flexibilisierung möglicher Lernwege orientiert sich die geplante Abfolge von nacheinander zu bearbeitenden Lernaktivitäten an einer inhaltlich und zeitlich einheitlich strukturierten sowie einer methodisch komprimierten Ausrichtung. Darüber hinaus verfährt die wenig variantenreiche Figur der dechiffrierten Artikulationsschemata nahezu ausschließlich über die Formel „Theoretische Einführung – praktischer Nachvollzug – Kompetenzaufbau“. Diese

⁹ Im Rahmen sog. datenbasierter Lehrhospitationen (Klingovsky 2019) bestand die Möglichkeit, an der Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Handlungsoptionen zu arbeiten, in dem die subjektiven Bedeutungs- und Begründungsfolien mit datenbasierten Gegenhorizonten relationiert wurden.

Reduktion der Komplexität erstaunt vor dem Hintergrund einer nahezu unübersehbaren Vielfalt an Artikulationsmöglichkeiten auf dem didaktischen Tableau professioneller Kursgestaltung.

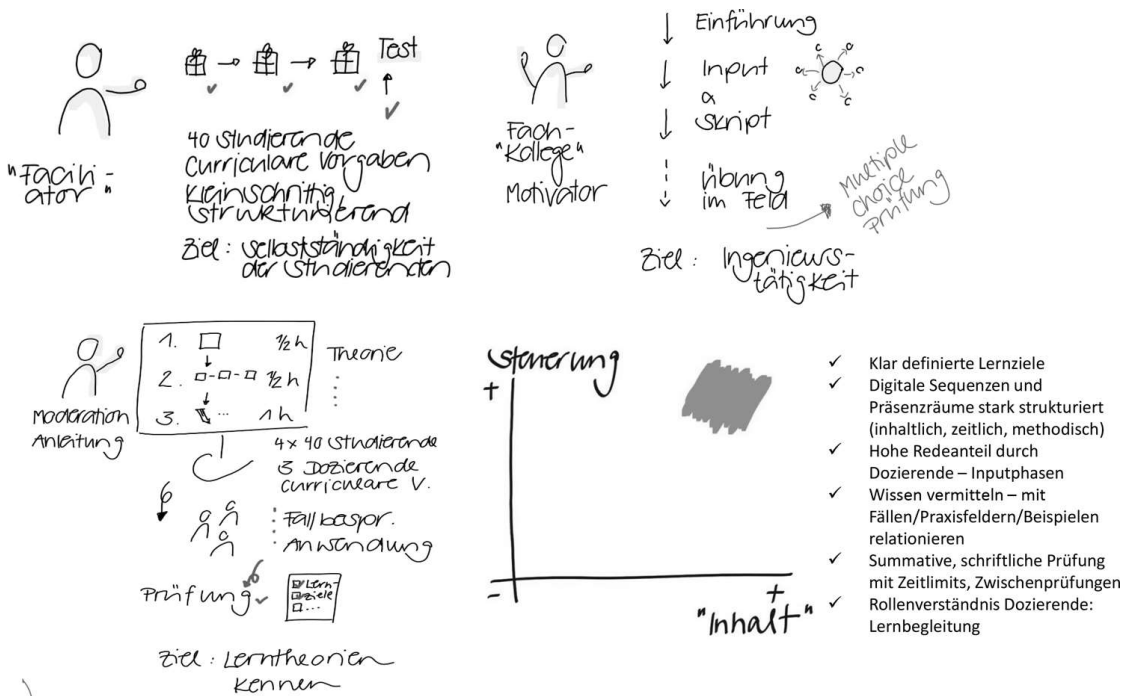


Abbildung 1: Illustration einer Karte aus dem Projekt DigiProf

Die kartografierte didaktische Entwicklungslogik und das dechiffrierte Artikulationsschema geben Hinweise auf deren Ausgangspunkt in kognitionspsychologischen Instruktionstheorien: Mit dem Terminus „sinnhaftes Lernen“ wird hier der aktiv informationsverarbeitende Prozess eines Individuums verstanden, der die Aufnahme von Informationen in einer je individuellen kognitiven Struktur ermöglicht. Eine derart eingefügte Information würde demgemäß als sinnvoll erfahren und somit verstanden (vgl. Ausubel 1974, S. 41). Kognitivistische Instruktionstheorien favorisieren eine didaktische Entwicklungslogik, welche die zu lernenden Gegenstände entsprechend ihrer hierarchischen Bedeutungsstrukturen in sequenzieller Folge so anordnet, dass ein planvoller Aufbau kognitiver Wissensstrukturen gewährleistet scheint. Die (An-)Ordnung von digitalen Technologien, softwarebasierter Kommunikationsumgebung und virtueller Infrastruktur scheint den Einsatz und die Rationalität derart produzierter Lernverhältnisse mindestens zu begünstigen, denn genannte didaktische Entwicklungslogik lässt sich in den meisten der erstellten Karten rekonstruieren. Auf der Ebene der didaktischen Artikulation entfalten sich Lernpraktiken kognitionspsychologisch in einem Kontinuum von einfachen inhaltlichen Wissensformen und Übungen zu immer weiter verzweigten logischen Strukturen und Kompetenzen. Aus dieser Perspektive soll in digitalisierten Lehr-/Lernsituationen die Rekombination produzier-

ter Wissensordnungen und damit der Nachvollzug ‚gewünschter‘ Lesarten einer Wissensdomäne evoziert werden.

Ein zweites Konzept, mit dem die Theoretisierung der kartographierten Situationen erfolgt, ist eine für die pragmatische Diskurstheorie konstitutive Differenz von Produktion und Konsumption (vgl. Wrana 2012, S. 234). Aus dieser Perspektive wirft die auf Basis kognitionspsychologischer Instruktionstheorie prozessierte soziomaterielle Infrastruktur digitalisierter Lehr-/Lernsituationen unmittelbar die Frage der Macht in Bildungskontexten auf. Das von Stuart Hall entwickelte Konzept des „encoding/decoding“ (Hall 1980) ist geeignet, diesen Zusammenhang zu erhellen. Eine zentrale Analyseperspektive von Halls Arbeiten ist auf die Produktion medialer Artefakte gerichtet und auf die Frage, auf welche Weise sie der Durchsetzung hegemonialer Machtverhältnisse dienen (encoding). Hall weist darauf hin, dass bereits die Produktion medialer Artefakte als Gebrauchsweisen diskursiver Strukturen betrachtet werden sollte, die der Herstellung und Aufrechterhaltung hegemonialer Diskurse diene. Zugleich werden bestehende Machtverhältnisse mittels der ebenfalls durch diskursive Strukturen präfigurierten Prozesse der Decodierung (decoding) stabilisiert und legitimiert. Auch bei Michel de Certeau besitzt die Unterscheidung von Produktion und Konsumption eine heuristische Funktion. In Analogie zur Sprechakttheorie wird das Konsumhandeln bei de Certeau zu einem performativen Akt der Aneignung von Produkten, die nicht die eigenen, sondern die von einer herrschenden ökonomischen Ordnung aufgezwungenen sind (vgl. de Certeau 1988, S. 13). Die Konsumption birgt bei de Certeau allerdings durchaus das Potenzial, auf ‚andere‘ als die intendierten und machtstabilisierenden Gebrauchsweisen zu reagieren. Es wäre dies eine Form von Widerständigkeit, die die hegemonialen Wissensformen durchaus adaptiert, aber zugleich und darüber hinausweisend in eine (andere) performative Verwendung bringt (vgl. Füßel 2013, S. 28). In der hier eingenommenen Perspektive enthält die theoretische Differenzierung von Produktion und Konsumption ein für die Untersuchung relevantes bildungstheoretisches Potenzial: Wenn es stimmt, dass die Kontingenz, Fragilität und Machtförmigkeit bestehender Wissensordnungen die Möglichkeit bietet, Genesis und Geltung, hegemoniale Entstehungs- und Verwendungskontexte sowie genormte Zielperspektiven des gewussten Wissens zu extrapolieren, könnte der Horizont der Gestaltung selbstorganisierten Lernens in digitalisierten Bildungsarrangement entgegen der analysierten Möglichkeitsbeschränkungen zukünftig auch an seinem Potenzial gemessen werden, inwiefern hierin Verschiebungen und Dezentrierungen machtvoller respektive gewünschter Lesarten evoziert und befördert werden.

5 Analytische Potenziale einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung

Das Forschungsprogramm *Empirie im Kursraum* versteht sich als poststrukturalistisch und praxeologisch informierte Diskursforschung, die mit dem analytischen Instrumentarium der Situationsanalyse die diskursive Praxis der (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität erforscht. Auf Grundlage eines praxeologischen Verständnisses des Lehrens und Lernens als soziomaterielle Strukturierungspraxis wurde in diesem Beitrag die Mapping-Strategie im Anschluss an Adele Clarke und damit das analytische Potenzial einer derartigen Theoretisierung von Lehr-/Lernsituationen exemplarisch veranschaulicht. Die Analyse zeigt, dass die in der Produktionsweise didaktischer Entwicklungslogik hervorgebrachten soziomateriellen Arrangements – trotz oder gerade aufgrund der allgegenwärtigen bezugten Intention der zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung und damit einhergehenden Individualisierung des Lernens – einen genau gegenteiligen Effekt zeigen: Die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure und Artefakte werden unter den Bedingungen der Digitalität dezidiert so angeordnet, dass die Produktion genormter Wissensordnungen möglichst sichergestellt ist. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden werden in den sozio-materiellen Arrangements als aktive, prozessierende und produzierende Individuen platziert, zugleich wird die Differenz von Produktion und Konsumption in den analysierten Lehr- und Lernpraktiken allerdings tendenziell negiert resp. ausgeblendet. „Gute Lehre“ unter den Bedingungen von Digitalität hat in dieser Entwicklungslogik eine glatte und unproblematische Vermittlung der Differenz von Produktion und Konsumption zu gewährleisten und sicherzustellen, dass die Lernenden die Strukturierung des Wissens einer Domäne in sich repräsentieren und damit ‚gewünschte‘ Lesarten produzieren.

Diese performativ hervorgebrachte (An-)Ordnung ist den Beteiligten nicht notwendigerweise bewusst. Zugleich reproduziert die diskursive Praxis des Lehrens und Lernens auch nicht schlicht eine vorgängige Ordnungsstruktur. Vor dem Hintergrund dieser Analyse ist vielmehr davon auszugehen, dass die performative (An-)Ordnungspraxis diese Spielarten des Lehrens und Lernens sowie ihre materielle Einbettung selbst produziert. Die digitale Infrastruktur wird folglich weder als eine Determinante der diskursiven Praktiken betrachtet, noch ist sie beliebig durch Lehr- und Lerntätigkeiten konstruierbar. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die reflexiv-distanzierenden Einsichten in die Bedingungen, Strukturen und Effekte der soziomateriellen Kursrealität eine datenbasierte Selbstverständigung über die diskursive Praxis in Lehr-/Lernsituationen ermöglichen und damit das professionelle Entscheidungs- und Begründungswissen in der Erwachsenen- und Weiterbildung erweitern – nicht nur, aber auch unter den besonderen Bedingungen der Digitalität (vgl. Klingovsky 2019).

Literatur

- Alkemeyer, T., Kalthoff, H. & Rieger-Ladich, M. (2015). Bildungspraxis – eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*, S. 9–36. Weilerswist: Velbrück.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.) (2017). Digitalität und Selbst - Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Ausubel, D. P. (1974). *Psychologie des Unterrichts* (Band 1). Weinheim: Beltz.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (2019). *Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9, 201–218.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Certeau, M. de (1988). *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden Springer VS.
- Dander, V. (2020). Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung. In V. Dander, P. Bettinger, E. Ferraro, C. Leineweber & K. Rummler (Hrsg.), *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, S. 19–37. Opladen: Barbara Budrich.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, P. (1999). *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. In *Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, 15, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, P. (1999). Weiterbildung und Technik. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 257–277. Opladen: Leske + Budrich.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2010). Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretische beobachtet. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*, S. 97–116. Luxemburg: Université du Luxembourg, INSIDE/ECEC.
- Füssel, M. (2013). Tote Orte und gelebte Räume: Zur Raumtheorie von Michel de Certeau S. J. *Historical Social Research*, 38(3), 22–39.
- Idel, T.-S., Kolbe, F.-U., & Neto-Carvalho, I. (2010). Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. *Sozialer Sinn*, 1/2010, 181–198.
- Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hrsg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Jörissen, B. & Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In a.a.O., S. 11–24.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (Hrsg.) (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung*, S. 8–34. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In Dies. (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaft*, S. 11–44. Paderborn: Schöningh.
- Kejcz, Y., Monshausen, K.-H. & Nuissl, E. (1979). *Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht* (8 Bde.). Heidelberg: esprint.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, U. (2019). Datenbasierte Professionalisierung für Kursleitende und Weiterbildungseinrichtungen, *Education Permanente*, 1, 48–49.
- Klingovsky, U. & Kossack, P. (2007). *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern: hep.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1/2008, 125–143.
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie*, 11/2001, 237–252.
- Luhmann, N. (1975). *Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Macgilchrist, F., Ott, M. & Langer, A. (2014). Der praktische Vollzug von „Bologna“: Eine ethnographische Diskursanalyse. In M. Nonhoff, E. Herschinger, J. Angermüller, F. Macgilchrist, M., Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch. Band II*, S. 37–57. Bielefeld: transcript.
- Meyer-Drawe, K. (1996). *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München: Wilhelm Fink.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Nolda, S. (2002). *Pädagogik und Medien. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Nolda, S. (2007). Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4/2007, 478–492.
- Nolda, S. (2010). Macht in Lehr-/Lerninteraktionen Erwachsener. Machtfeststellungen in Interaktionsanalysen von Lehr-Lernsituationen der Erwachsenenbildung in Abhängigkeit von Machtkonzepten und Datentypen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13/2010, 405–419.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2008). Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In H.-C. Koller & J. Lüders (Hrsg.), *Sinn und Bildungszugang*, S. 137–156. Opladen: Barbara Budrich.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*, S. 225–246. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (2009). Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrisen und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*, S. 186–203. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, T. R. (1996). *The Site of the Social*. University Park: Pennsylvania University Press.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices. In J. Higgs (Hrsg.), *Practice-based education. Perspectives and strategies*, S. 13–26. Rotterdam/Boston: SensePublishers.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, S. 29–44. Bielefeld: transcript.
- Sesink, W. (1993). *Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied*. Stuttgart: Hanser.
- Soeffner, H.-G. & Hitzler, R. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. In N. Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, S. 28–54. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*, S. 98–174. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Unger, A. (2009). *Zur Hybridisierung der Lernkultur in der Wissensgesellschaft. Virtuelle Lernumgebungen und die neue Kultur des Lernens*. Berlin: Lit Verlag.
- Wimmer, M. (2014). Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. In S. Kluge, G. Steffens & I. Lohmann (Hrsg.), *Menschenverbesserung – Transhumanismus*, S. 237–265. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wrana, D. (2012). Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, S. 229–245. Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Illustration einer Karte aus dem Projekt *DigiProf* 49

Autorin

Dr.in Ulla Klingovsky ist Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Empirie von Lern- und Bildungsprozessen, praxeologisch-diskursanalytische Bildungsforschung, Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns, Machtanalysen in der Weiterbildung, Digitalisierung und Diversität.