

Modi des Teilnehmens und Dimensionen des Wissens

Zur performativen Verschränkung unterschiedlicher Formen des Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Jörg Dinkelaker

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags stehen Befunde einer videographischen Studie zum situativen Geschehen des Teilnehmens an Erwachsenenbildung. Im Vollzug unterschiedlicher Modi des Teilnehmens werden je andere Dimensionen des Wissens und Nicht-Wissens performativ bedeutsam. Lernen prägt sich entsprechend in jeweils anderen Formen aus. Es kennzeichnet das Erwachsenenbildungsgeschehen, dass in ihm je gegenstandsbezogen unterschiedliche Modi des Teilnehmens verknüpft und so unterschiedliche Formen des Lernens miteinander verbunden werden.

Die Vielfalt ausgearbeiteter theoretischer Positionen zum Wesen und zur Bedeutung des Lernens in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist groß (Dinkelaker 2015a und b). Angesichts dieser Bandbreite von Beschreibungsweisen sind Zweifel durchaus angebracht, ob es sich bei Lernen überhaupt um ein einziges, empirisch als solches eingrenzbare Phänomen handelt, oder ob „Lernen“ nicht vielmehr als ein Sammelbegriff für eine ganze Reihe, zum Teil recht unterschiedlicher Phänomene verstanden werden müsste. Die Frage, welches der um Geltung und Einfluss konkurrierenden Verständnisse vom Lernen denn nun das richtige oder angemessene sei, würde dann in einem anderen Licht erscheinen.

Bei der im Folgenden dargestellten empirischen Untersuchung wurde kein bestimmtes theoretisches Konzept des Lernens vorausgesetzt. Vielmehr wurde die Frage verfolgt, als was Lernen und Wissen im je konkreten Geschehen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden, wie es von den an ihm Beteiligten als eine bedeutsame soziale Realität situativ berücksichtigt und damit performativ hervorgebracht wird¹. Auch diese praktizierten In-Situ-Konzepte des Lernens sind plural. Anders als in den theoretischen Modellierungen des Erwachsenenbildungsgeschehens sind im konkreten Geschehen üblicherweise mehrere solcher Lernverständnisse mit-

einander verschränkt. Unterschiedliche Formen des Lernens werden zu einem veranstaltungstypischen Lernmuster amalgamiert.

Im Zentrum der empirischen Rekonstruktion von Prozessen der performativen Hervorbringung von Wissen und Lernen steht die Kategorie des Teilnehmens. Im Folgenden werde ich daher zunächst diese Kategorie näher erläutern und ihre Bedeutung für die Analyse von Erwachsenenbildung skizzieren. (1)

Im Anschluss daran werde ich dann vier Modi des Teilnehmens vorstellen, die im Zuge der Analyse des Erwachsenenbildungsgeschehens wiederkehrend und über unterschiedliche Veranstaltungsformen hinweg rekonstruiert werden können. Mit jedem dieser Modi tritt jeweils eine andere Dimensionen des Wissens in den Vordergrund. Auch Lernen bedeutet in ihnen jeweils etwas anderes. (2)

Anhand konkreter Veranstaltungen der Erwachsenenbildung (einem Nähkurs, einer Fortbildung zum Betriebswirt und einem Gesprächskreis für Seniorinnen) werde ich exemplarisch vorführen, wie im Veranstaltungsgeschehen diese unterschiedlichen Modi des Teilnehmens miteinander verschränkt und so unterschiedliche Formen des Lernens ineinander verschlungen werden. (3)

Abschließend plädiere ich für eine Überwindung vorherrschender Frontstellungen zwischen unterschiedlichen Lernverständnissen, um eine analytische Offenheit für die empirisch sich zeigenden Verschränkungen zu gewinnen. Zudem skizziere ich eine Perspektive für weiterführende empirische Untersuchungen, die stärker die Einbettung des Teilnehmens (und damit des performativ vollzogenen Lernens) in die Lebensläufe Teilnehmender berücksichtigt. (4)

1. Empirie des Teilnehmens an Bildungsangeboten

Erwachsenenbildung findet statt, weil Lernen sich ereignen soll. Das angestrebte Lernen wird dadurch möglich, dass Personen an Erwachsenenbildung teilnehmen. Was es allerdings im Einzelnen heißt, teilzunehmen, durch welche Handlungs- und Wahrnehmungsweisen es gekennzeichnet ist und was diese mit Lernen zu tun haben, diese Frage lässt sich kaum allgemein beantworten, scheint vielmehr etwas, was von Veranstaltung zu Veranstaltung immer wieder neu geklärt wird. Die empirische Vielfalt von Varianten des Teilnehmens lässt es zunächst fraglich erscheinen, inwiefern überhaupt Allgemeines über das Teilnehmen ausgesagt werden kann. Dennoch wird wohl kaum bestritten werden können, dass es gerade dieses Teilnehmen ist, auf das es in der Erwachsenenbildung ankommt. Nur im Fall des Teilnehmens und erst im Vollzug des Teilnehmens kann die Erwachsenenbildung ihre intendierten Wirkungen entfalten. Erst im Teilnehmen kann sich das vollziehen, was mit Lernen jeweils gemeint ist.

Zur Klärung der Frage, worum es beim Teilnehmen geht, habe ich in meiner Habilitationstudie konkrete Verläufe des Teilnehmens an Bildungsangeboten vergleichend untersucht. Grundlage der Analyse waren videographische Aufnahmen des Geschehens in einer großen Bandbreite unterschiedlicher Veranstaltungen. Aus einem Korpus von ungefähr 100 videographischen Aufnahmen habe ich drei Veranstaltungen zur näheren Analyse ausgewählt, die hinsichtlich der Veranstaltungsform (Vortrag, Übung, Gespräch) und des angestrebten Teilnahmeergebnisses (Zertifikat,

hergestelltes Produkt, anregender Austausch) kontrastieren. Im Vergleich der Verläufe des Teilnehmens an den ausgewählten Veranstaltungen (Fortbildung zum Betriebswirt, Nähkurs für Anfängerinnen und Fortgeschrittene, Gesprächskreis für Seniorinnen) wurden sukzessive übergreifende Gemeinsamkeiten und spezifizierende Differenzen herausgearbeitet.

Teilnehmen setzt die körperliche Anwesenheit am Ort der betreffenden Veranstaltung zum Zeitpunkt ihres Stattfindens voraus. Die Anwesenheit allein macht das Teilnehmen aber noch nicht aus. Gefragt wurde daher, wie die für das Teilnehmen notwendige körperliche Anwesenheit im Veranstaltungsverlauf eine Spezifizierung erfährt, wie das Anwesend-Sein so ausgestaltet wird, dass es als eine Form des Teilnehmens an Erwachsenenbildung erkennbar wird. Untersucht wurden hierfür die je realisierten Varianten der Platzierung und der Ausrichtung im Raum sowie der von Moment zu Moment neu aktualisierten Zuwendung zu bestimmten Aspekten des Geschehens und der damit notwendig verbundenen Abwendung von anderen. Auch wenn es immer die Teilnehmenden selbst sind, die ihr Teilnehmen realisieren, ergibt sich der in der Veranstaltung emergierende Sinn des Teilnehmens notwendig erst im koordinierten Zusammenwirken aller Beteiligten (Dinkelaker 2016). Veranstaltungs- und situationsgebunden etabliert sich mit den sozialen Ordnungen des Teilnehmens eine kollektives Verständnis davon, was die Zuwendung zu oder die Abwendung von etwas Bestimmtem in einem bestimmten Moment bedeutet, was sie mit Lernen, Wissen und Nicht-Wissen zu tun haben. Überhaupt erst vor diesem Hintergrund werden die Zu- und Abwendungsbewegungen der einzelnen Teilnehmenden als individuelle Spezifikationen dieses kollektiv gerahmten Lernens, Wissens und Nicht-Wissens wahrnehmbar².

Zunächst wurden veranstaltungsbezogen teilnehmendenübergreifend wiederkehrende Muster des Sich-Zuwendens herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund wurden dann einzelne Teilnehmende für die detaillierte Beobachtung ihres je individuellen Umgangs mit diesen Teilnahmeordnungen ausgewählt. Sequenzen ihres Teilnehmens wurden so als sinnhaft strukturierte Abfolgen von sozial bedeutsamen Zuwendungsbewegungen rekonstruierbar (vgl. Dinkelaker 2010). Die von Moment zu Moment neu aktualisierte Abfolge ihrer Bezugnahmen auf das Geschehen wurde mit Standbildern dokumentiert. Gesucht wurde nach den sinnhaft strukturierten Mustern der sequentiellen Verkettung ihrer Zuwendungs- und Abwendungsbewegungen, die immer auch anders hätten ausfallen können, letztlich aber so und nicht anders performativ vollzogen wurden. Im Horizont der in den betreffenden Veranstaltungen aufgeführten Choreographien aufeinander bezogener Zuwendungsbewegungen werden die Teilnehmenden so als individuelle, situativ wahrnehmende Subjekte wahrnehmbar, die mit Nicht-Wissen umgehen, dabei auf Wissen zurückgreifen und so lernen (oder am intendierten Lernen scheitern)³.

2. Vier Modi der Teilnehmens und die in ihnen hervortretenden Dimensionen des Wissens und Lernens

Über alle untersuchten Veranstaltungen hinweg zeigen sich wiederkehrend vier Grundmodi des Beteiligt-Seins Teilnehmender im Vollzug ihres Teilnehmens. Mit je-

dem der Modi tritt eine andere Dimension des Wissens und damit auch eine andere Form des Lernens in den Vordergrund. Diese Modi werden im Folgenden als „Handeln“ (2.1), „Verfolgen“ (2.2), „Zeigen“ (2.3) und „Selbst-aufmerken“ (2.4) vorgestellt.

Nicht alle Teilnehmenden nehmen notwendig gleichzeitig im selben Modus teil. Vielmehr ist es durchaus üblich, dass unterschiedliche Geschehensbeteiligte zu einem gegebenen Zeitpunkt in das Geschehen je unterschiedlich eingebunden sind. Unter Umständen sind solche Differenzen sogar zwingend. So setzt beispielsweise das Zeigen einer Teilnehmerin voraus, dass andere ihre Hervorhebungen verfolgen. Solche Fragen der Koordination zwischen Teilnehmenden (und zwischen Teilnehmenden und den Veranstaltungsleitenden) werden im Folgenden aus Darstellungsgründen nicht weiter systematisch verfolgt (vgl. hierzu etwa Dinkelaker/Kämmerer 2014, Dinkelaker/Herrle 2016). Vielmehr werden einzelne Teilnahmesequenzen aus dem Gesamtgeschehen herausgelöst und die Modi des Teilnehmens sowie die mit ihnen verbundenen Formen des Lernens je für sich betrachtet.

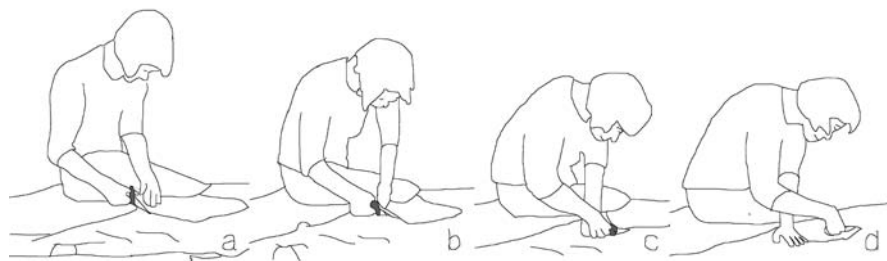
2.1 An der Erreichung von Zielen orientierte Zuwendungsbewegungen: „Handeln“

In Sequenzen des „Handelns“ ergibt sich ein Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen Teilnehmender vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein Ziel verfolgt wird. Das Geschehen lässt sich dadurch erklären, dass der oder die betreffende Teilnehmende sich jeweils dem Aspekt der Welt zuwendet, der ihm oder ihr im Zuge der Verfolgung dieses Ziels als nächstes als bedeutsam erscheint. Die Frage, ob Teilnehmende über Wissen verfügen oder nicht, entscheidet sich in solchen Teilnahmesequenzen daran, ob sie diejenigen Aspekte berücksichtigen, die tatsächlich für die Zielerreichung bedeutsam sind.

Die im Folgenden dargestellte Sequenz des Teilnehmens an einem Nähkurs folgt diesem Muster des Handelns:

Beate schneidet die Teile für ihr Kleid zu. Sie führt die Schere sorgfältig entlang der Linien, die sie zuvor auf den Stoff aufgezeichnet hat. Erkennbar wird dies anhand des Zusammenspiels ihrer Kopf- und Handbewegungen.

Abb. 1: Handeln.



Die Teilnehmerin beugt ihren Kopf in Richtung der von ihrer rechten Hand geführten Schere. Den Bewegungen der Schere folgend, lehnt sie sich über den Stoff. Je

weiter sich die Schere vom Platz entfernt, an dem sie sitzt, desto näher beugt sie sich zu Stoff und Schere. Die (nicht nur vom Betrachter des Kursvideos, sondern auch von allen im Kurs Anwesenden) wahrnehmbare Zuwendungsgestalt wird als sinnhaft strukturiert interpretierbar, wenn ein bestimmtes Prinzip von Aufmerksamkeitsbewegungen unterstellt wird: Die Teilnehmerin achtet darauf, dass die Schere exakt dort schneidet, wo sie schneiden soll. Das Achten auf die Genauigkeit des Schneidens erfährt seine Relevanz dadurch, dass dieses Schneiden in einen größeren Handlungszusammenhang eingebunden ist. Ein Kleid soll entstehen. Die einzelnen Zuwendungsbewegungen werden im Horizont dieses Produktionsprozesses als bedeutsam erfahrbar. Dass die Schere sich entlang der Linien bewegt, ergibt sich dabei offenbar nicht von selbst. Vielmehr bedarf es der von Moment zu Moment aktualisierten zielenden Aufmerksamkeit der Teilnehmerin, damit sich die Bewegungen der Schere in den Zusammenhang der Herstellung eines Kleidungsstücks sinnvoll einfügen.

Wenn Handlungen im Zuge des Teilnehmens an Erwachsenenbildung vollzogen werden, so wird dieses Handeln im Hinblick auf das in ihm aufscheinende Wissen und Nicht-Wissen beobachtet. Als Wissen erscheint, was eine erfolgreiche Orientierung der situativ vollzogenen Zuwendungsbewegungen erlaubt. Nicht-Wissen wird dagegen dort erkennbar, wo Aspekte berücksichtigt werden, die für die Erreichung der verfolgten Ziele ohne Bedeutung sind, oder wo Aspekte nicht berücksichtigt werden, die eigentlich beachtet werden müssten. Wissenserwerb, also Lernen, ereignet sich im Teilnahmemodus „Handeln“ dort, wo Teilnehmende auf bedeutsame Aspekte aufmerksam werden, die sie bislang nicht berücksichtigt hatten bzw. dort, wo sie erkennen, dass einem zunächst als relevant erachteten Aspekt im gegebenen Zusammenhang gar keine Bedeutung zukommt. Lernen ereignet sich darüber hinaus dort, wo die Teilnehmenden neue Gewohnheiten des Aufmerksam-Seins beim Handeln ausbilden.

2.2 Sich dem zuwenden, was andere hervorheben: Verfolgen

In Sequenzen des „Verfolgens“ ergibt sich der Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen Teilnehmender daraus, dass auf eine Reihe von Hervorhebungen Anderer geachtet wird. Die Teilnehmenden wenden sich jeweils den Aspekten zu, die von den zeigenden Anderen als relevant herausgestellt werden. Wissen erweist sich in solchen Teilnahmesequenzen im Erkennen des sinnstrukturierten Zusammenhangs dieser von anderen als bedeutsam hervorgehobenen Aspekte.

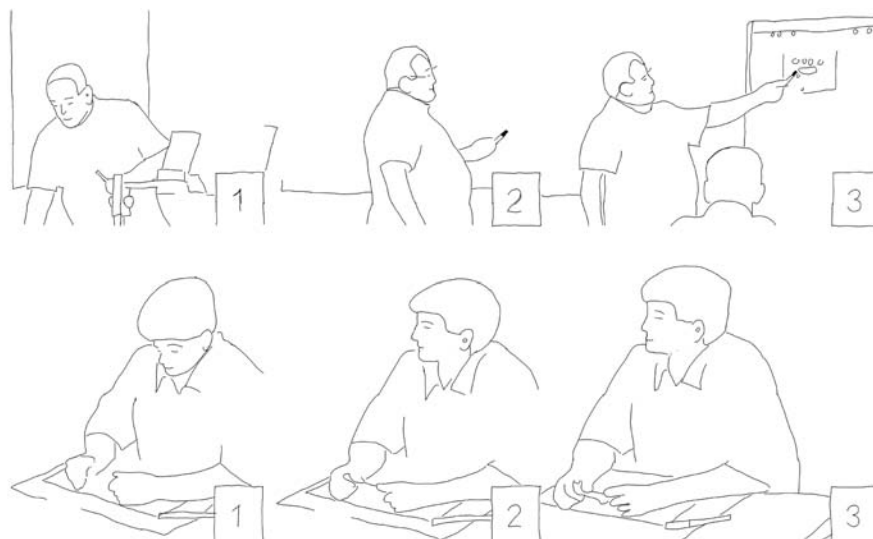
Im folgenden Ausschnitt aus einer Sequenz des Teilnehmens an einer Fortbildung zum Betriebswirt wird dieses Muster des Verfolgens aufgeführt:

„Der Dozent erläutert den Teilnehmenden, was es zu berücksichtigen gilt bei der Vorbereitung eines Kundenbesuchs“:

Dozent: Beim Bürobereich, im Büro (Abb. 2.1) natürlich drauf achten, dass hier (Abb. 2.2) (1 Sekunde Pause) ned unbedingt so Dekorations(Abb. 2.3)stöße stehn.“

Genau in dem Moment, als der Dozent mit dem Wort „hier“ erkennbar macht, dass er zur Erläuterung des aktuellen Punktes etwas visuell hervorheben wird, hebt der Teilnehmer seinen Kopf und schaut zum Dozenten (Abb. 2.2).

Abb. 2: Verfolgen



Der Dozent stellt die von ihm hervorgehobenen Stapel von Dokumenten auf Büroschreibtischen in den Zusammenhang des Empfangs von Kunden und deutet sie dabei mockierend-abwertend als „Dekorationsstöße“, die es zu vermeiden gilt. Vor dem Hintergrund dessen, dass die Teilnehmenden schon allein aufgrund ihrer Sitzposition fortgesetzt zum Dozenten hin ausgerichtet sind und außer dem Dozenten niemand spricht, können bereits diese Hervorhebungen des Dozenten als Anzeichen dafür verstanden werden, worauf die Teilnehmenden zum je gegebenen Moment achten. Erst in den konkret von ihnen vollzogenen Zu- und Abwendungsbewegungen wird diese Unterstellung allerdings plausibilisiert (oder auch dementiert). Indem der hier näher betrachtete Teilnehmer zum betreffenden Zeitpunkt aufschaut, aktualisiert und bekräftigt er die Erwartung, dass er im Rahmen des Teilnehmens bemerkt, worauf ihn der Dozent hinweist.

Teilnehmende wenden sich Aspekten der Welt im Zuge des Verfolgens nicht deswegen zu, weil diese sie selbst vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen Erfahrungen als relevant erachten, sondern vielmehr zunächst deswegen, weil sie von anderen als relevant herausgestellt und entsprechend hervorgehoben werden. Werden in einer Kette von Hervorhebungen nacheinander mehrere Aspekte in einen gemeinsamen Relevanzzusammenhang gebracht, so können Teilnehmenden, im Zuge des Verfolgens, Zusammenhänge erfahrbar werden, die die zeigenden Anderen als bedeutsam herausstellen (Dinkelaker 2012).

Auch dem Verfolgen wird im Zuge des Teilnehmens an Bildungsangeboten ein Lernpotential zugesprochen. Als Wissen erscheint, was von den Zeigenden als bedeutsam herausgestellt wird. Nicht-Wissen wird dort zugeschrieben, wo dargestellte Zusammenhänge nicht als solche erfasst wurden. Lernen ereignet sich im Teilnah-

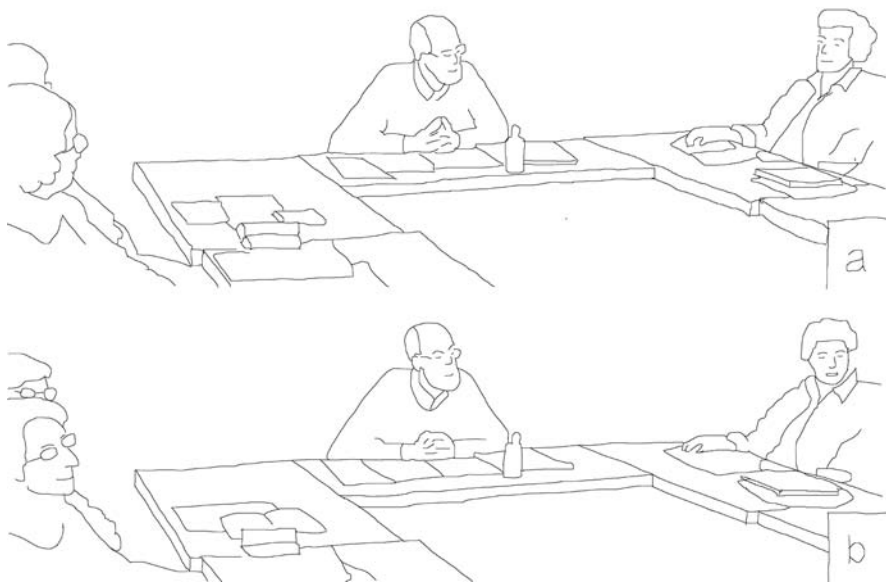
memodus des „Verfolgens“ dort, wo Teilnehmende die Relevanz hervorgehobener Zusammenhänge und Aspekte erkennen, die sie bislang nicht berücksichtigt hatten, sowie dort, wo sie neue Gewohnheiten der Deutung von Hinweisen anderer ausbilden.

2.3 Zuwendung zu dem, was es gegenüber anderen hervorzuheben gilt: „Zeigen“

In Sequenzen des „Zeigens“ sind es die Teilnehmenden selbst, die etwas gegenüber anderen hervorheben. Der Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen der zeigenden Teilnehmenden ergibt sich daraus, dass sie sich jeweils denjenigen Aspekten zuwenden, die es als nächstes hervorzuheben gilt, um die Anderen auf einen bestimmten Zusammenhang hinzuweisen. Ob dieses Zeigen als ein Ausdruck von Wissen verstanden wird, hängt davon ab, inwiefern es den betreffenden Teilnehmenden gelingt, erfolgreich an die vorgängigen Orientierungen der anderen anzuschließen.

In der folgenden Sequenz des Teilnehmens an einem Gesprächskreis für Seniorinnen ist Zeigen in eine Situation des wechselseitigen Austauschs eingebettet:

Abb. 3: Aufmerksamkeit erregen



Im Gesprächskreis wird die These Wilhelm Genazinos diskutiert, Langeweile sei ein erstrebenswerter und vor der Konkurrenz um Sensation und Attraktion zu schützendes Moment der Ich-Entfaltung. Die Teilnehmerinnen und der Kursleiter folgen überwiegend dieser im gemeinsam gelesenen Text vertretenen Auffassung. Eine Teilnehmerin jedoch versucht, die Anwesenden auf einen Zusammenhang aufmerksam zu machen, der die Wünschenswertigkeit der Langeweile in Frage stellt:

Frau Abel': (Abb. 3a) *Aber es gibt.* (Abb. 3b) *Ich habe eine Erlebnis gehabt. Ich bin lang beim Altersheim, hab eine Dame besucht. Da saß immer, der hat mich schon abgepasst, ein Mann von 70 Jahren, en B-Städter der ganz* (Abb. 4a: *legt die Hände flach aneinander und bewegt sie nach vorne. Senkt ihren Kopf nach vorne*) *allein war. Wenn der misch vorbei hat gehen hören. Komme se doch mal zu mir, re:den* (Abb. 4b: *faltet die Hände*) *se mit mir ein paar Wodde. Also diese* (Abb. 4c: *wirft den Zeigefinger in Richtung Raummitte*) *Einsamkeit, dieses gibt's auch* (Abb. 4d: *führt die Hände zusammen*).

Moderator und mehrere Teilnehmerinnen: Ja

Abb. 4: Gestische Begleitung des Zeigens



Frau Abel beginnt ihre Ausführungen nicht unmittelbar mit einem Hinweis auf einen bestimmten Aspekt. Sie kündigt vielmehr zunächst einen solchen Hinweis nur an („es gibt“). Sie macht zugleich deutlich, dass sich das von ihr im Folgenden noch zu Zeigende nicht bruchlos einordnen lässt in den Zusammenhang, der bis dahin zum Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs geworden ist („Aber“). Indem sie noch im Unklaren lässt, worauf sie letztlich hinweisen will, gibt sie den Anwesenden die Gelegenheit, sich zunächst ihr zuzuwenden, bevor sie dann ihren Hinweis inhaltlich spezifiziert. Tatsächlich gelingt es ihr mit diesem Vorgehen, die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf sich zu lenken (Abb. 3a+b) und damit auf das, was sie nun im Weiteren hervorheben wird. Anstatt ihren Satz „Aber es gibt“ abzuschließen, setzt Frau Abel nun noch einmal neu an. Sie betont nicht noch einmal das Vorhandensein dessen, worauf sie verweist, sondern sie hebt dieses Mal vielmehr die Art und Weise hervor, in der dieses Vorhandensein für sie erfahrbar wurde und nun, vermittelt über ihren Hinweis, auch für die Anderen erfahrbar werden soll. Sie hat es erlebt, damit nicht etwa nur von anderen gehört oder irgendwo gelesen. Aus dieser Rahmung des Gezeigten als ein Erlebnis ergibt sich eine spezifische Form der Darstellung des zu zeigenden Zusammenhangs. Ein Erlebnis muss erzählt, nicht etwa begründet oder demonstriert werden⁵. Frau Abel umreißt zunächst den Kontext, in dem sich dieses Erlebnis ereignet hat (Besuch einer Freundin im Altersheim). Sie schildert dann die (wiederkehrend) erfahrene Situation, in der das von ihr Hervorgehobene aufgetreten ist (Vorbeilaufen am Zimmer eines ihr unbekannten Mannes). Erst jetzt, wo sie davon ausgehen kann, dass die anderen den Zusammenhang kennen, in welchem dem Hervorgehobenen eine Bedeutung zukommt, bringt sie zur Sprache, worauf sie eigentlich hinweisen will: Sie hat das Schicksal eines Mannes kennengelernt, der „ganz allein“ war. Frau Abel lenkt die in der Veranstaltung etablierte kollektive Aufmerksamkeit damit auf eine Form des Alleinseins, die anders als es bislang im Gespräch

unterstellt wird, nicht mit größerer Erfüllung, sondern mit ausgedehntem Leiden verbunden ist. Die Zuhörenden signalisieren ihr Verstehen mit einem kollektiven, bestätigenden „Ja“.

Die Aspekte, denen sich Teilnehmende im Rahmen ihres Zeigens zuwenden, geraten nicht allein deswegen ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit, weil sie sie selbst als für sich relevant erachten. Vielmehr werden sie situativ bedeutsam, weil durch ihre Hervorhebung die anwesenden Anderen auf Relevantes aufmerksam gemacht werden sollen. Entscheidend für das Gelingen des Zeigens ist, dass so an die Zuwendungsgewohnheiten der Anderen angeschlossen werden kann, dass diese den hervorgehobenen Zusammenhang und dessen Bedeutsamkeit erkennen können.

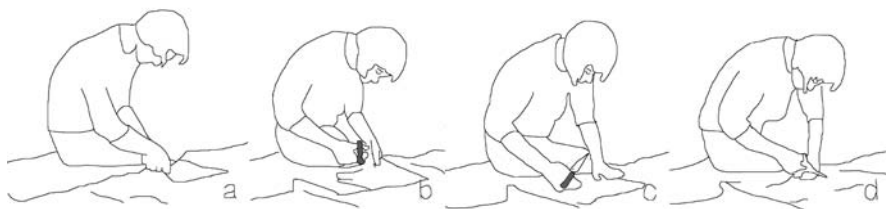
Auch das Zeigen Teilnehmender wird im Rahmen der Teilnahme an Bildungsangeboten als Ausdruck von Wissen (oder auch von Nicht-Wissen) gedeutet. Das Hervorgehobene wird als Wissen erfahrbar, wenn es den Teilnehmenden gelingt, dessen kollektive Relevanz herauszustellen. Lernen ereignet sich im Teilnahmemodus des „Zeigens“ dort, wo sich Teilnehmenden neue Möglichkeiten der Darstellung von Zusammenhängen eröffnen oder wo sie neue Gewohnheiten der Darstellung ausbilden.

2.4 Momente der Zuwendung zu den eigenen Zuwendungsbewegungen: „Selbstaufmerken“

In Momenten des „Selbstaufmerkens“ besteht der Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen Teilnehmender darin, dass diese sich vorübergehend ihren eigenen Zuwendungsbewegungen zuwenden. Solche Momente können sich sowohl im Zusammenhang des Handelns, des Verfolgens als auch des Zeigens ereignen. Wissen erscheint in diesen Situationen des Reflexivwerdens der Aufmerksamkeit als Einsicht in den eigenen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen.

Ein solcher herausgehobener Moment des Selbstaufmerkens ereignet sich beispielsweise im Zusammenhang der bereits in Kapitel 2.1 dargestellten Sequenz des Teilnehmens am Nähkurs:

Abb. 5: Selbstaufmerken im Handlungsvollzug



Nachdem Beate den kurzen überstehenden Rand an der Vorderseite des Stoffs weggeschnitten hat (Abb. 5 a), beginnt sie, parallel zu ihrem ersten Schnitt wieder in die Bahn hineinzuschneiden. Als sie bereits dazu ansetzt (Abb. 5 b), unterbricht sie allerdings diesen Vorgang und legt stattdessen ihre Hände rechts und links von der Schnittlinie auf den

Stoff und schiebt ihn flach auseinander (Abb. 5 c). Dabei hebt sie ihren Kopf leicht, senkt ihn erst wieder, als sie weiter schneidet. Beim Weiterschneiden nimmt sie wieder die Position ein, die sie zuvor eingenommen hatte, allerdings legt sie nun ihre linke Hand auf den Stoff (Abb. 5 d), nachdem sie zuvor mit der Hand unter den Stoff gefahren war und ihn hochgehalten hatte (Abb. 5b).

Die in Abb. 5c dokumentierte Zuwendungsbewegung erscheint als eine Stockung im Arbeitsprozess. Anstatt weiter zu schneiden und dabei auf das Verhältnis von Schere und Linie zu achten (vgl. 2.1), nimmt die Teilnehmerin die Schere vom Stoff und fokussiert nun offenbar etwas anderes. Nicht der genaue Ort des Schnitts, sondern das auszuschneidende Stoffstück als Ganzes rückt, der Kopf- und Handhaltung der Teilnehmerin nach zu schließen, in den Vordergrund. Durch das Auseinander-Schieben der Stoffteile werden die beiden aufeinander gesteckten Stoffbahnen und das Schnittmuster glatt aufeinander gedrückt. Sie wurden zuvor durch die den Stoff haltende linke Hand nach oben gehoben und dabei möglicherweise zueinander verschoben. Das in Abb. 5c beobachtbare Glattschieben stellt sicher, dass das Schneiden entlang der auf der oberen Stoffbahn angezeichneten Linie auch die untere Stoffbahn an der Stelle auftrennt, an der es vom Schnittmuster her vorgesehen ist. Die veränderte Haltung der linken Hand in Abb. 5d zeigt, dass die Teilnehmerin nun – im Unterschied zum vergangenen Zuwendungsakt – darauf achtet, beim Festhalten des Stoffs die beiden Stoffbahnen nicht zueinander zu verschieben.

Das in dieser Szene beobachtbare Durchbrechen eines bereits etablierten Zuwendungsmusters verweist auf einen Moment des Selbstaufmerkens. Die Teilnehmerin bemerkt, dass sie auf etwas Wichtiges (das Glatliegen des Stoffes) nicht geachtet hat, woraus sich die vollzogenen Korrekturen ergeben.

Momenten des Selbstaufmerkens kommt im Zusammenhang des Teilnehmens an Bildungsangeboten eine herausgehobene Bedeutung zu. In allen untersuchten Veranstaltungen wird darauf hingearbeitet, dass sich eben solche Momente ereignen. Wissen wird in ihnen zum gewussten Wissen, Nicht-Wissen zum gewussten Nicht-Wissen. Lernen ergibt sich in solchen Momenten als Einsicht in die Muster des eigenen Zu- und Abwendens, damit als Veränderung weltbezogener Selbstverhältnisse oder auch als Ausbildung neuer Gewohnheiten der Selbstwahrnehmung.

3. Bildungsangebote als Orte der teilnahmeinduzierten Verschmelzung unterschiedlicher Formen des Lernens

Die mit den unterschiedlichen Modi des Teilnehmens jeweils verbundenen Formen des Lernens werden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft üblicherweise unabhängig voneinander betrachtet. Theorien des Lernens greifen jeweils lediglich eine dieser Formen heraus. So betonen *Theorien des Lernens als Informationsverarbeitung* Fragen des Bemerkens und Erinnerns als relevant hervorgehobener Aspekte (für einen Überblick vgl. Seel 2000). Damit wird diejenige Form des Lernens thematisiert, die im *Teilnahmemodus des Verfolgens* geschehensbedeutsam wird. *Theorien des Erfahrungslernens* betonen dagegen Fragen der Herstellung von Beziehungen zwischen be-

achteten Aspekten und verfolgten Zielen. In ihnen wird damit diejenige Form des Lernens theoretisiert, die im Teilnahmemodus des Handelns geschehensbedeutsam wird (zum Lernen im Kontext individuellen Handelns vgl. Dewey (2011), zum Lernen im Kontext gemeinsamen Handelns vgl. Vygotsky (1978)). Besondere Beachtung erfahren in der Erwachsenenbildung schließlich solche Theorien des Lernens, in denen das Selbstaufmerken im Vordergrund steht, etwa die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Faulstich/Ludwig 2004), die Theorie des transformative learning (Mezirow 1990) oder das Konzept des biographischen Lernens (Alheit/Dausien 2005). Die Entwicklung von Fähigkeiten des Anschließens an Zuwendungsgewohnheiten Anderer, wie sie im Teilnahmemodus des Zeigens in den Vordergrund tritt, spielt dagegen erstaunlicherweise kaum eine Rolle. Im Konzept der geselligen Bildung wird zwar der Beteiligung am Austausch eine konstitutive Rolle für die Entfaltung von Individualität zugesprochen (Schleiermacher 1798). Daran wird dann im Ideal der Arbeitsgemeinschaft angeknüpft (Wunsch 1986). Als eine Prozessdimension des Lernens erfährt diese zeigende Beteiligung am Austausch allerdings keine eingehendere Betrachtung (vgl. dagegen für die Mathematikdidaktik Krummheuer/Brandt 2001).

Diese Theoriepositionen beschreiben jeweils eine Form des Lernens und stellen ihren besonderen Wert in Abgrenzung zu anderen Formen heraus. Betont wird jeweils die Differenz. Gefordert wird die Orientierung am einen und jeweils nicht am anderen Verständnis. Nicht in den Blick geraten dadurch die das Erwachsenenbildungsgeschehen selbst kennzeichnenden situativen Verknüpfungen von Lernformen, die sich dort ergeben, weil unterschiedliche Modi des Teilnehmens zu einem lernbedeutsamen Zusammenhang verschmolzen werden. Gerade diese Verknüpfungen scheinen das Geschehen auszumachen: „Es liegt gerade in der Eigenart und in den Chancen der Erwachsenenbildung, dass sie unerwartete Merkmalsverbindungen herstellen kann.“ (Tietgens 1992, S. 100)

Im untersuchten Nähkurs werden beispielsweise Verfolgen, Handeln und Selbstaufmerken in spezifischer Weise prozessual aufeinander bezogen: zunächst klären die Teilnehmerinnen, was sie nähen wollen (Selbstaufmerken im Handeln). Dann achten sie auf die Erläuterungen der Kursleiterin, was im je nächsten Arbeitsschritt zu tun ist, um das gewählte Kleidungsstück herstellen zu können (Verfolgen). Sie realisieren daraufhin eigenständig den jeweils erläuterten Arbeitsschritt (Handeln). Dann achten sie darauf, wie die Kursleiterin ihr Arbeitsergebnis überprüft und kommentiert (Selbstaufmerken im Verfolgen). Daran schließt das Verfolgen der Erläuterungen zum nächsten Arbeitsschritt an usw. Lernen von Anderen, Lernen aus Erfahrung und reflexive Selbstbeobachtung verschmelzen so in den jeweiligen Teilnahmeverläufen zu einem veranstaltungsspezifischen Amalgam angeleiteter Erfahrung.

In der untersuchten Fortbildung zum Betriebswirt werden Verfolgen, Zeigen und Selbstaufmerken prozessual miteinander verknüpft: die Teilnehmenden arbeiten mit einem Prüfungsskript, in dem dargestellt ist, was sie selbst in der anstehenden Prüfung hervorzuheben haben werden. Im Horizont dieser bevorstehenden Zeigeaufgabe verfolgen die Teilnehmenden, was der Dozent hervorhebt, um die nacheinander besprochenen Seiten des Prüfungsskripts zu erläutern. Durch das Bevorstehen der Prüfung ist bereits das Verfolgen der Ausführungen des Dozenten von der Unterstel-

lung begleitet, dass die Teilnehmenden sich selbst daraufhin beobachten, inwiefern sie zukünftig in der Lage sein werden, selbst das hervorzuheben, worauf der Dozent sie jetzt hinweist. Lernen im Modus der Informationsaufnahme, der Selbstbeobachtung und der Selbstdarstellung werden so in spezifischer Weise zum prüfungsvorbereitenden Mitvollziehen kombiniert.

Im untersuchten Gesprächskreis für Seniorinnen kommt es zu einer anderen Variante des Verknüpfens von Zeigen, Verfolgen und Selbstaufmerken. Im Vordergrund steht hier, anders als in der Fortbildung, das Zeigen Teilnehmender während des Veranstaltungsgeschehens. Zunächst wird gemeinsam ein Text gelesen, auf den man sich im weiteren Austausch gemeinsam bezieht (Verfolgen). Dann heben die Teilnehmerinnen nacheinander jeweils die Aspekte und Zusammenhänge hervor, die sie im Horizont ihrer individuellen biografischen Erfahrungen als bedeutsam erfahren haben (Zeigen der einen, verbunden mit dem Verfolgen der Anderen). Indem im Veranstaltungsgeschehen aufgegriffen wird, was die anderen jeweils zuvor hervorgehoben haben, verschmelzen Zuhören, Selbstdarstellung und Selbstwahrnehmung im Spiegel der Anderen zum anregenden Meinungs Austausch.

4. Teilnehmen als Verschränkung von Lernformen und als Formung von Lebensläufen

Teilnehmende erfahren sich und andere im Vollzug ihres Teilnehmens als je besondere Personen im Horizont der lokal hervorgebrachten veranstaltungsspezifischen Ordnungen des Umgangs mit Wissen, Nicht-Wissen und Lernen. Die dem Geschehen zu Grunde liegenden sozialen Ordnungen wechselseitiger und gemeinsamer Zuwendung beruhen dabei notwendig immer auch auf Normierungen der Anerkennung und Missachtung (Ricken 2009). Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Debatten um ein angemessenes Verständnis von Lernen und Wissen in der Erwachsenenbildung immer auch mit einem normativen Interesse geführt werden. Doch normative Auseinandersetzungen allein verhelfen nicht zu einem klareren Verständnis dessen, was faktisch in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung geschieht, insbesondere dann nicht, wenn Differenzen zwischen unterschiedlichen Lernformen überzeichnet werden, ohne dass die in der Praxis unumgänglichen Verschränkungen zwischen ihnen ausreichend Berücksichtigung finden. Didaktische Dichotomisierungen (wie bspw. die von Selbst- und Fremdsteuerung, Vermittlungs- und Ermöglichungsdidaktik, defensivem und expansivem Lernen) mögen als rhetorische Zuspitzungen im Zusammenhang normativer Auseinandersetzungen sinnvoll sein. Sie tendieren aber dazu, die empirisch wirksamen Zusammenhänge des situativen Teilnahme- und Lerngeschehens allzu stark zu vereinfachen.

Auch das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Verfahren der empirischen Analyse der Verschränkung von Lernformen im Teilnahmeverlauf greift allerdings zu kurz, so lange nicht die Einbettung dieser Teilnahmeverläufe in den über das Veranstaltungsgeschehen hinausweisenden Lebenslauf der Teilnehmenden berücksichtigt wird. Zwar zeigt sich die veranstaltungsspezifische Bedeutung der realisierten Modi des Teilnehmens und der damit aufgeführten Formen des Lernens veranstaltungsimmanent, doch der eigentliche Sinn des Teilnehmens erschließt sich erst in

seiner Lebenslaufbedeutsamkeit (Luhmann 1997, Kade 2005, Schäffer/Dörner/Krämer 2015). Teilnehmen wäre insofern immer auch als ein Genre der Inszenierung von Lebensläufen zu untersuchen, das sich dadurch auszeichnet, dass in ihm Wissen und Nicht-Wissen thematisch werden und dass das Leben durch Lernen eine Wendung erfährt. Empirischen Untersuchungen zu einer solchen Chronotopologie (Bahtin 2008) des Teilnehmens könnten dann auch neue Perspektiven einer normativen Debatte um die Inszenierung von Lernen und Wissen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung eröffnen.

Anmerkungen

- 1 Zur hier eingenommenen Perspektive auf Lernen und Wissen als kommunizierte soziale Realitäten vgl. Dinkelaker 2007 und 2008.
- 2 Diese Analyse ist somit ethnomethodologisch motiviert (LeBaron 2008). Gefragt wird: „how multiple participants are building in concert with each other the actions that define and shape their lifeworld.“ Goodwin&Goodwin 2004, S. 223.
- 3 Zum Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen in der Erwachsenenbildung vgl. Dinkelaker/Kade 2011, Kade/Seitter/Dinkelaker im Druck.
- 4 Die fett gedruckten Worte wurden betont gesprochen. „B-Stadt“ ist der maskierte Name der Stadt, in der die Veranstaltung stattfindet.
- 5 Zur Bedeutung des Erzählens im Kontext von Bildungsangeboten vgl. Hof 1995.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, H. 3, S. 27-36.
- Bahtin, M. M. (2008): Chronotopos. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 199-213.
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dinkelaker, J. (2010): Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 3, S. 377-392.
- Dinkelaker, J. (2012): Lernen von Anderen. Praktiken und Dynamiken der Verschränkung von Vermittlung und Aneignung. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 229-242.
- Dinkelaker, J. (2015a): Lernen. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49-56.
- Dinkelaker, J. (2015b): Lernen in der Erwachsenenbildung. Grundlagen und Konzepte In: EB – Zeitschrift Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis H. 3, S. 6-8.
- Dinkelaker, J. (2016): Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Dörner, O./Kunze, K./Neumann, S./Rabenstein, K.

- (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2016): Koordination im Unterricht. In: Rabenstein, K./Proske, M. (Hrsg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung.
- Dinkelaker, J./Kade, J. (2011): Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung. Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Erwachsenenbildung 34, H. 2, S. 24-34.
- Dinkelaker, J./Kämmerer, K. (2014): Binnendifferenzierung des Kursgeschehens. Umgang mit heterogenen Lernbedarfen In: Kade, J./Nolda, S./Herrle, M./Dinkelaker, J. (Hrsg.): Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer, S. 212-219.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2001): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (S. 222-244). Malden, MA: Blackwell.
- Hof, C. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung: Geschichte – Verfahren – Probleme. München u. a.: Luchterhand.
- Kade, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/bildungsforschung.
- Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J. (im Druck): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Krummheuer, G./Brandt, B. (2001): Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim: Beltz.
- LeBaron, C. D. (2008). Microethnography. In W. Donsbach (ed.), *The International Encyclopedia of Communication*. Volume VII (S. 3120-3123). Malden, MA: Blackwell.
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 11-29.
- Mezirow, J. (1990): Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn, S. 111-134.
- Schäffer, B./Dörner, O./Krämer, F. (2015): Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – REPORT 38, S. 267–286.
- Schleiermacher, F. (1798 [2000]): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Band 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 15-34.
- Seel, N. B. (2000): Psychologie des Lernens. München und Basel: Reinhardt.
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotsky, L. (1978): Interaction between learning and development. In: ders.: Mind and Society. Cambridge, S. 79-91.
- Wunsch, A. (1986): Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt/M.: Lang.