

Hessische Blätter für Volksbildung

Tanz

Tanz und Leiblichkeit

und

1 | 2017

Leiblichkeit

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/hbv

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **Hessischen Blätter für Volksbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2017 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement der Hessischen Blätter für Volksbildung?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/hbv.

Thema | Tanz und Leiblichkeit

<i>Christiane Ehses</i>	In eigener Sache Wechsel in der HBV-Redaktion	3
<i>Birte Eglöff</i>	Editorial Tanz und Leiblichkeit – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	5
<i>Anke Abraham</i>	Theoretisch-empirische Perspektiven Leiblichkeit als Ort der Bildung im Tanz Biographie- und bildungstheoretische Überlegungen zur Bedeutung des Leibes im Tanz	11
<i>İlkay Doğan</i>	Zum Stellenwert von Tanz für Identitätskonstruktionen in Migrationsgesellschaften	22
<i>Jörg Dinkelaker</i>	Tanzen Lernen Ein abseitiger Blick auf Vermittlung und Aneignung in der Erwachsenenbildung	30
<i>Achim Rache</i>	Konzeptionell-erfahrungsbasierte Perspektiven Tanz – Leibhaftig	44
<i>Vivien van Deventer</i>	Bewegtes Lernen: Zeitgenössischer Tanz als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld – Ein Erfahrungsbericht	52
<i>Heide Kallert</i>	Mein Weg zum Tanzen – Betrachtungen einer Teilnehmerin	60

Service

Berichte – Hinweise	68
Kommentar	75
Dokumentation	77
Rezensionen	95
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	100

Hessische Blätter für Volksbildung – 67. Jg. 2017 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover, Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Bernd Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Karsten Schneider, Saarbrücken

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. *hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 2/2017 Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung

hbv 3/2017 Berufliche Weiterbildung

hbv 4/2017 Kulturelle Erwachsenenbildung

hbv 1/2018 Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2017 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_01/2017

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1701W

Wechsel in der HBV-Redaktion

Liebe Leserinnen und Leser,

in der Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung gibt es personelle Neuerungen:

Der Tod von Prof. Dr. Peter Faulstich im vergangenen Jahr (Redaktionsmitglied seit 1987, Redaktionsvorsitzender von 2008 bis zu seinem Tode 2016) und der Tod von Prof. Dr. Dr. h. c. Günter Böhme (Redaktionsmitglied von 1974 bis zu seinem Tode 2016, Redaktionsvorsitzender von 1998 bis 2008) haben in der Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung große Lücken hinterlassen.

Zusätzlich haben sich aus der Redaktion verabschiedet:

- Prof. Dr. Dieter Nittel (Universität Frankfurt/Main), der seit 2000 als Mitglied der Redaktion engagiert war,
- Dr. Ingrid Schöll (Leiterin der Volkshochschule Bonn), die seit 2002 als Redaktionsmitglied aktiv war,
- Edeltraud Moos-Czech (ehem. Leiterin der Volkshochschule Main-Taunus-Kreis), Redaktionsmitglied von 2002 bis 2015 sowie
- Dr. Susanne May (Programmdirektorin der Münchner Volkshochschule), die seit 2009 als Redakteurin die Hessischen Blätter für Volksbildung mitgestaltete.

Ihnen allen gebührt unser Dank für ihr langjähriges großes Engagement für die Gestaltung der Hefte und damit auch für die praxis-wissenschaftliche Reflexion und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung.

Statt ihrer sind in der Redaktion neu hinzukommen:

- Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Universität Gießen),
- Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Universität der Bundeswehr Hamburg),
- Prof. Dr. Julia Franz (Universität Bamberg),
- Dr. Marieanne Ebsen-Lenz (ehem. Leiterin der vhs Gießen-Landkreis),
- Dr. Martin Dust (Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, Niedersachsen),
- Karsten Schneider (Direktor des Verbandes der Volkshochschulen des Saarlandes)
- Bernd Kufner (Direktor der vhs Dresden).

Prof. Dr. Wolfgang Seitter (Universität Marburg), Redaktionsmitglied seit 2007, ist seit 2016 Redaktionsvorsitzender der Hessischen Blätter für Volksbildung.

Bei der Auswahl neuer Redaktionsmitglieder waren für uns leitende Kriterien:

- ein breites Profil im personellen Portfolio – um möglichst das Themenspektrum weit zu halten,
- regionale Streuung – um die Diskurse und Stimmungslagen in den Bundesländern möglichst umfassend einzufangen,
- Praxisbezüge – um das Profil der hbv als Portal zwischen Theorie und Praxis aufrechtzuerhalten,
- ein (weiterhin) ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern – um die Geschlechterperspektive gleichberechtigt in die Diskussion einzubringen.

Die erneuerte Redaktion freut sich darauf, den Theorie-Praxis-Dialog in der Erwachsenenbildung zu stärken und zu verlebendigen.

Der Hessische Volkshochschulverband dankt den ausgeschiedenen und den neuen Redaktionsmitgliedern dafür, dass sie mit hohem ehrenamtlich Einsatz diese wichtige Schnittstellenarbeit im Sinne einer Stärkung der Reflexion und Professionalitätsentwicklung der Erwachsenenbildung geleistet haben und leisten werden.

Dr. Christiane Ehses

Stellvertretende Verbandsdirektorin Hessischer Volkshochschulverband

Editorial

Tanz und Leiblichkeit – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Birte Eglöff

Tanz bewegt! Kaum ein Mensch, gleichgültig welchen Alters, welchen Geschlechts, welcher Herkunft, kann sich dem Bedürfnis, seinen Körper zu Rhythmen und Klängen in Bewegung zu setzen, also zu tanzen, entziehen. „Tanz ist eine nonverbale Darstellungs- und Ausdrucksform des Menschen, in deren Zentrum die subjektive ästhetische Inszenierung des Körpers und eine Formung der Bewegung in Raum und Zeit stehen.“ (Fleischle-Braun 2013). Tanzen ist gleichermaßen Ausdruck eines sozialen und kulturellen wie eines körperlichen Grundbedürfnisses von Menschen. Tanz ist alltäglich, allgegenwärtig und mit Blick auf die Menschheitsgeschichte schon immer da: ob als Ritual oder Teil eines Ritus, als Ausdruck einer bestimmten Tradition, als Kunstgattung oder als sportliche Aktivität, als Form sozialer Interaktion und gemeinsamen Erlebens oder schlicht als (spontaner) Gefühlsausdruck: Tanz und Tanzen sind dem Mensch-Sein inhärent („Jeder Mensch ist ein Tänzer“ – Rudolf von Laban), in der Literatur findet sich gar die These vom Tanz als „Muttersprache des Menschen“ (Weickmann 2012). Als unmittelbares Ausdrucks- und Kommunikationsmedium verlangt der Tanz in seiner elementarsten Form keinerlei Vorkenntnisse und kann von allen jederzeit ausgeübt und verstanden werden.

Die Funktionen und Bedeutungen, die dem Tanz und seinen verschiedenen Formen im Laufe der Geschichte von Gesellschaft wie Individuen zugeschrieben wurden (und werden), sind mannigfaltig und immer auch „Spiegel der Zeit“ (Sorell 1995). Folglich ist auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Tanz und Tanzen interdisziplinär. Naturwissenschaftliche Disziplinen belegen und unterstreichen dabei häufig die positiven Auswirkungen, die Tanz und das Tanzen auf den einzelnen Menschen und die Funktionsweisen seines Körpers haben („Tanzen macht schlau“, „Tanzen hält Körper und Geist fit“, „Tanzen verbessert die Motorik, Sensorik, Aufmerksamkeit, Denk- und Merkfähigkeit“, „Tanzen macht glücklich“). Geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen befassen sich vorrangig mit den historischen und soziokulturellen Komponenten, Hintergründen und Entwicklungen von Tanz und den diesen

zugrunde liegenden und in ihnen repräsentierten Vorstellungen, Ideen und Konzepten von Körper und Leib (vgl. z. B. Böhle/Wehrich 2010).

Der erziehungswissenschaftliche/pädagogische Blick auf Tanz fokussiert die darauf bezogenen Lern- und Bildungsprozesse, die davor, währenddessen und danach in Gang gesetzt werden und alle Altersstufen bzw. Lebensalter umfassen. Aus pädagogischer Sicht geht es dabei nicht nur um das Erlernen und Erwerben von Techniken, also etwa der Tanzschritte, der Bewegungsabläufe oder der Koordination mit andern Tänzern, sondern auch um Aspekte, die weit darüber hinaus reichen. So werden über die Beschäftigung und Ausführung von Tanz allgemeine Schlüsselqualifikationen erworben und gestärkt (z. B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz, auch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten), aber auch biographische Reflexions- und Transformationsprozesse angestoßen (vgl. Rissmann 2015). Hierbei steht vor allem der Umgang mit dem eigenen Körper, die Herausbildung eines Körpergefühls und eines Körperbewusstseins in Auseinandersetzung mit sich und anderen im Zentrum. Pädagogisch betrachtet dient Tanz somit der Identitätsentwicklung in all ihren Facetten, fördert zugleich jedoch auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungsprozesse, insofern er (interkulturelle) Verständigung, Verständnis, Teilhabe und Integration einfordert und unterstützt. Zentral ist die Körpergebundenheit, die den Tanz gegenüber anderen Bereichen kultureller Bildung noch einmal heraushebt und zu einer besonderen Erfahrung, aus pädagogischer Sicht aber auch zu einer Herausforderung macht.

Die Vielfalt an tanzpädagogischen Angeboten und Projekten ist indessen unüberschaubar und hat in den vergangenen Jahren im Zuge einer Aufwertung von „Tanz als Bildungselement“ (vgl. Klinge 2011) sowie eines allgemeinen „Tanzbooms“ zugenommen und sich weiter zielgruppenspezifisch ausdifferenziert. Dies gilt nicht nur für die Bereiche der Schule und Jugendarbeit, sondern auch in spezifischer Weise für die Erwachsenenbildung. Zur Systematisierung des unübersichtlichen Feldes mit seinen Angeboten, Räumen und Formen bietet sich das Ordnungsschema von Fleige/Gieseke/Robak (2015, 25 ff.) an, das diese für ihre Bestandsaufnahme zur kulturellen Erwachsenenbildung entwickelt haben. Auf der Ebene der Programme, Träger und Profile unterscheiden sie folgendermaßen: Angebote der *öffentlichen Erwachsenenbildung* (Volkshochschulen, konfessionelle und gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen und Bildungsstätten, die unterschiedliche Tanzkurse für Einzelpersonen, Paare oder Gruppen anbieten, vom „Tango“ über „HipHop/Streetdance“, „Ballett“ und „Renaissance-Tänze“, bis hin zum „Rollator-Tanz“ für gehbehinderte Senior/innen); Angebote der *beigeordneten kulturellen Bildung* (Anbieter, „die kulturelle Erwachsenenbildung als Nebenaufgabe verstehen und kein kontinuierliches Programm haben“ (ebd., 33), also (Sport- und Turn-)Vereine, bei denen möglicherweise der sportlich-gesundheitliche Aspekt von Tanz und Tanzen im Zentrum steht, Theater, die im Rahmen ihrer jeweiligen Spielpläne auch tanzbezogene Begleitveranstaltungen anbieten und Kulturzentren, bei denen der Fokus beim Tanzen lernen stärker auf interkulturellen Aspekten liegt); Angebote im Rahmen von *Fortbildungen für Kunst- und Kulturschaffende* (Institute mit Kursen im nonformalen Bereich für das pädagogische Personal, das sich in Kooperation mit professionellen Tänzern weiter-

qualifizieren kann); Angeboten in *Projektstrukturen* (Tanzprojekte, die häufig bestimmte Zielgruppe ansprechen, z. B. Flüchtlinge und ein bestimmtes Ziel verfolgen, z. B. soziale Teilhabe, Integration). Darüber hinaus finden sich auf dem freien Markt kommerzieller Anbieter unzählige Einrichtungen, so z. B. Tanzschulen, die Tanzkurse für alle nur erdenklichen Tänze anbieten und teilweise im Schnittfeld von kultureller Erwachsenenbildung, Wettbewerbssport und professionellem Tanzen liegen.

Nachdem sich die Hessischen Blätter für Volksbildung im Heft 4/2014 dem Themenschwerpunkt „Bildung und Bilder“ und im Heft 3/2015 dem Themenschwerpunkt „Musik und Erwachsenenbildung“ zugewandt haben, widmet sich das nun erschienene Heft einem dritten Bereich kultureller und ästhetischer Bildung, dem Tanz und dem mit ihm verbundenen Konzept der Leiblichkeit. Dieses vor allem steht im Mittelpunkt der Beiträge und wird von den Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen beleuchtet. Das Heft ist in zwei Teile gegliedert, die sich der Thematik Tanz und Leiblichkeit aus einer *theoretisch-empirischen Perspektive* und einer *konzeptionell-erfahrungsbasierten Perspektive* mit jeweils unterschiedlichen Zugängen nähern, sich dabei aber auf vielfältige Weise miteinander verknüpfen und somit ergänzen.

Der erste Teil beginnt mit dem Beitrag „Leiblichkeit als Ort der Bildung im Tanz. Biographie- und bildungstheoretische Überlegungen zur Bedeutung des Leibes im Tanz“ von *Anke Abraham* und widmet sich dem schillernden und vieldeutigen, für das Tanzen jedoch konstitutiven Begriff der *Leiblichkeit*. Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive heraus diskutiert die Autorin, inwiefern der Tanz und das Tanzen Bildungsprozesse initiieren und welche Rolle dem Konzept *Leib* dabei zukommt, der – im Unterschied zum objektivierten Körper – innerhalb der sozialen Aktivität des Tanzens als „eigenständiger Akteur“ betrachtet werden kann. In diesem Sinne eröffnet er einen eigenen „Zugang zur Welt“ und somit zur Identitätskonstruktion, der vor allem auf Erfahrungsaufschichtungen, Gefühlen und Befindlichkeiten fokussiert, die nicht immer bewusst oder reflexiv verfügbar, mithin jedoch von zentraler identitätsbildender Bedeutung sind.

İlkay Doğan greift in ihrem Artikel unter dem Titel „Zum Stellenwert von Tanz für Identitätskonstruktionen in Migrationsgesellschaften“ das Konzept der Identität auf und schließt mit ihren Ausführungen an den ersten Beitrag an, indem sie auf eine konkrete soziale Realität verweist. Ihr Ausgangspunkt ist die Annahme einer Gesellschaft, die aufgrund von Migration zunehmend heterogener wird, was zu spezifischen Herausforderungen nicht nur im alltäglichen Zusammenleben, sondern auch bezogen auf (kulturelle) Bildung führt. Vor diesem Hintergrund erhalten Tanz und Tanzen als Kulturträger und Kulturvermittler herausragende Bedeutung für die Bildungsarbeit, insofern sie durch die Begegnung, die Erfahrung der gemeinsamen Körperkoordination und die außersprachliche Kommunikationsmöglichkeit die reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Anderen ermöglichen, was zu Veränderungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung führen kann. Die Autorin zeigt auf, inwiefern Tanzaktivitäten als pädagogische Veranstaltung sich genau diesen Umstand zunutze machen, um „transkulturelle Persönlichkeiten“ hervorzubringen. Tanz in diesem Sin-

ne denkt sie als Form des Dialogs und somit als „kultursensible Kulturarbeit“ für alle Mitglieder einer Gesellschaft.

Einen empirischen und damit komplementären Zugang insbesondere zum Aufsatz von Anke Abraham wählt *Jörg Dinkelaker* in seinem Beitrag „Tanzen lernen – Ein abseitiger Blick auf Vermittlung und Aneignung in der Erwachsenenbildung“. Mit Hilfe von Videoaufnahmen aus Tanzlernveranstaltungen, die einen stark fokussierten Blick auf das Kursgeschehen erlauben, geht er der strukturellen Besonderheit des Tanzen-Lernens auf den Grund. Mit dem *Üben, Einüben, Ausüben* identifiziert er für Tanzlernveranstaltungen typische Phasen, die jeweils spezifische Verhaltensweisen von Kursleitenden und Teilnehmenden nach sich ziehen. Am Beispiel einer kurzen Videosequenz aus der Phase des Einübens, in der es vor allem um den Abgleich der (kognitiven) *Vorstellung* einer Bewegung mit dem *Umsetzen* in die entsprechende Bewegung geht, macht er deutlich, welche Rolle in der Vermittlung von Tanzschritten neben dem *Vormachen* (also der visuellen Vorführung einer Bewegung durch die Kursleiterin) auch der *Sprache* (also etwa der der Vorführung vorausgehenden oder nachfolgenden Kommentierung des Bewegungsablaufes) zukommt und in welchem komplexen Verhältnis beide Vermittlungsformen zueinander stehen. Auch wenn es sich bei Tanzlernveranstaltungen nicht um den Kernbereich erwachsenenpädagogischer Lehr/Lernsettings handelt, so vertritt der Autor doch die These, dass der mikroskopische Blick auf das Interaktionsgeschehen grundlegende Erkenntnisse hervorbringt, die sich auch an anderen Kursen beobachten lassen bzw. zu interessanten Fragen im Kontext anderer Kurse führen würden. Insofern scheint die Analyse des Tanzen-Lernens nur auf den ersten Blick als „abseitig“, sondern könnte geradezu als Schlüssel zum Verständnis mikrodidaktischer Prozesse im Lehr/Lerngeschehen mit Erwachsenen betrachtet werden und ist damit für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung höchst relevant.

Der zweite Teil des Heftes greift die theoretisch-empirischen Überlegungen zu den Themen Leiblichkeit, Bildungskonzepte im Tanz und Tanzen lernen aus einer *konzeptionell-erfahrungsbasierten Perspektive* auf, bestätigt, konkretisiert und differenziert diese. Dies geschieht aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln heraus: dem Blickwinkel der Tanzkurse anbietenden Bildungsorganisation (in Person eines verantwortlichen Programmleiters), dem der lehrenden, Tanz in allen Facetten vermittelnden Tanzpädagogin und dem der engagierten teilnehmenden Tänzerin.

Den Anfang macht *Achim Rache*, Programmverantwortlicher an der VHS Region Kassel für die Bereiche „Theater, Musik und Tanz Aktuell“ mit seinem Beitrag „Tanz – Leibhaftig“. Nach einem kurzen philosophisch-kultugeschichtlichen Abriss macht er deutlich, dass Tanz zugleich körperliche wie geistig-seelische Ausdrucksform ist und das eine nicht ohne das andere denkbar und zu denken ist. Vor diesem Hintergrund schätzt er die gelegentlich getroffene Zuordnung von Tanz-Kursen in Volkshochschulprogrammen unter den Bereich „Gesundheit“ (und nicht unter den Bereich „Kultur“) als problematisch ein. Nicht nur, dass es den Tanz und das Tanzen lernen aus seiner Sicht auf eine rein funktionale Bewegung, ein Training hin reduziert (und damit eher in den wettkampforientierten Tanzsport gehöre) und die sinnstiftenden, identitätsbildenden und kulturellen Aspekte des Tanzes vernachlässigt. Es wi-

derspricht seiner Ansicht nach im Grunde dem umfassenden, ganzheitlichen Bildungsverständnis der Volkshochschulen, das die Aneignung von Welt mit Körper *und* Geist, mit allen Sinnen propagiert. Der Autor plädiert am Schluss seines Beitrages für mehr Kooperationen zwischen Volkshochschulen, anderen Bildungsträgern, Tanzschulen und der freien Tanzszene, um diesen Gedanken von Tanz als Initiator von Bildungsprozessen, etwa in Form von Projekten, noch stärker zu machen.

Die Tanzpädagogin *Vivien van Deventer* beschreibt und reflektiert in ihrem Beitrag „Bewegtes Lernen: Zeitgenössischer Tanz als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld“ am Beispiel eines von ihr geleiteten Tanzworkshops konzeptionelle Überlegungen und deren didaktische Umsetzung im Umgang mit ihren heterogenen Teilnehmerschaft. Auch sie geht von einer Konzeption von Leib aus, der gewissermaßen als „Nadelöhr“ der menschlichen Sinne beschrieben werden kann. Aus dieser Perspektive heraus ist Tanz und Tanzen lernen tatsächlich mehr als bloßes Einüben von Schritten. Wie sie diese Auffassung konkret in ihr Kurshandeln umsetzt, zeigt sie detailliert anhand der verschiedenen Phasen der Vorbereitung und Durchführung von Tanzworkshops, die sie zu den thematischen Schwerpunkten „biographischer Tanz“ bzw. „bewegte Biographie“ regelmäßig anbietet. Der *zeitgenössische* Tanz eignet sich aus ihrer Sicht dabei besonders, um sich seiner Wahrnehmung und seines Ausdruckspotenzials bewusst zu werden, in Auseinandersetzung mit sich und den anderen sein Ausdrucksrepertoire zu erweitern und damit verbundene (biographische) Reflexionsprozesse zu initiieren. Ihr spezifisches Plädoyer geht dahin, diese Art von pädagogischer Arbeit, die mit Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe längst etabliert ist, auch für das Feld der Erwachsenenbildung stärker zu öffnen.

Das Schwerpunktheft schließt mit der detaillierten Darstellung einer Teilnehmerin, die das Tanzen in der dritten Lebensphase für sich (neu) entdeckt hat und der sich damit eine neue Welt erschließt. Unter dem Titel „Mein Weg zum Tanzen – Betrachtungen einer Teilnehmerin“ beschreibt *Heide Kallert* in einem offenen und persönlichen Beitrag ihre zahlreichen Tanzaktivitäten, an denen sie in verschiedenen Kontexten teilnimmt. Dabei zeichnet sie auch ihren eigenen, schrittweisen Aneignungsprozess nach, der in verblüffender Weise die theoretischen und empirischen Ausführungen der Autorinnen und des Autors aus dem ersten Teil des Heftes widerspiegelt – ohne dass die Autorin Kenntnis der jeweiligen Beiträge hatte. Insofern bildet ihr Beitrag eine Art „Zitat“ all der Ausführungen, die in den Artikeln zuvor dargelegt wurden. So wird deutlich, wie nach einer kurzen Phase des Zögerns, sich dieser Ausdrucksform zu öffnen, die anfängliche Freude an der reinen Bewegung, das Erlernen von Tanzschritten und die Koordination der Bewegungen in der Gruppe, das Spüren und Erspüren des eigenen Körpers (was auch von außen wahrgenommen wird) und die damit verbundene Entdeckung neuer Möglichkeiten, aber auch die neuen sozialen Kontakte verstärkt den Geist anspricht und angeregt, sei es dadurch, dass über die praktizierten Tänze und ihre Herkunft gemeinsam gesprochen wird, sei es, dass Bezüge zur eigenen Biographie hergestellt und damit Reflexion angeregt wird. Tanz und Tanzen – so wird in diesem Artikel unmittelbar deutlich – stellen eine Lebensbereicherung auf vielen Ebenen dar.

Das Thema Tanz und Leiblichkeit ist mit diesen Beiträgen sicher nicht erschöpfend dargestellt und diskutiert. Die Breite, die das Thema Tanz im Alltag, in der pädagogischen Praxis, in der Öffentlichkeit einnimmt, spiegelt nicht unbedingt die wissenschaftliche Beschäftigung wider. Insofern sollte das Schwerpunktheft dazu anzuregen, sich künftig intensiver auch aus erwachsenenbildnerischer Perspektive mit diesem Bereich kultureller Bildung zu befassen.

Literatur

- Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.) (2010): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld.
- Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld.
- Fleischle-Braun, C. (2013): Tanz und kulturelle Bildung. www.kubi-online.de/artikel/tanz-kulturelle-bildung [zuletzt abgerufen am 17. Januar 2017].
- Kling, A. (2011): Kulturelle Bildung und Tanz. www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60254/tanz [zuletzt abgerufen am 17. Januar 2017]
- Rissmann, M. (2015): „...und das bin ich...“. Identitätsförderung und Ausprägung des Körperbewusstseins im Kontext von tänzerischen Bewegungsgestaltung und pädagogischen Bewegungstechniken. urn:nbn:de:0111-pedocs-102981 [zuletzt abgerufen am 17. Januar 2017].
- Sorell, W. (1995): Kulturgeschichte des Tanzes. Der Tanz als Spiegel der Zeit. Wilhelmshaven.
- Weickmann, D. (2012): Tanz. Die Muttersprache des Menschen. München.

***Leiblichkeit* als Ort der Bildung im Tanz**

Biographie- und bildungstheoretische Überlegungen zur Bedeutung des Leibes im Tanz

Anke Abraham

Zusammenfassung

Der Tanz bietet – als nicht-diskursive, präsentative Symbolsprache und leiblich gebundene performative Wirklichkeit – besondere Chancen der Selbstbegegnung, der biographischen Reflexion und der persönlichen Entwicklung. Der Beitrag begründet diese Annahme mit Hilfe körpertheoretischer, leibphänomenologischer und biographietheoretischer Argumentationen und stellt die Bildungsbedeutsamkeit des Tanzes für den Bereich der Erwachsenenbildung heraus.

1. Vom Körper zum Leib

Für die nachfolgenden Überlegungen zum Zusammenhang von Leiblichkeit, Biographie und Bildung ist eine Schärfung des Verständnisses von *Körper* und *Leib* von Gewicht. Daher wird zunächst aufgezeigt, wie *Körper(lichkeit)* und *Leib(lichkeit)* konzeptualisiert werden können und welche Perspektiven sich dadurch jeweils eröffnen:

In naturwissenschaftlicher Perspektive wird der Körper in der Regel als ein *Objekt* oder *Ding* aufgefasst, das von außen betrachtet, befühlt, in Grenzfällen auch betroffen werden kann, das man messen und analytisch wie real zergliedern kann, in das man eindringen und an dem man Veränderungen vornehmen kann. Hier ist der Körper eine manipulierbare Materie oder ein Funktionszusammenhang, der als letztlich verstehbar und handhabbar angesehen wird: Sind die Regeln seines Aufbaus und seiner Funktion erschlossen, so steht der Veränderbarkeit seiner Erscheinungsweisen nichts im Wege, er kann als Ganzes oder in Teilen dekonstruiert, rekonstruiert oder völlig neu komponiert werden. Der Körper wird damit zu einem *Produkt* und herstellbar.

Auch in den Sozialwissenschaften ist der Körper bisher vornehmlich als *Objekt* behandelt worden – etwa bei Norbert Elias als Ort der Zivilisierung des Subjekts und gesellschaftlicher Strukturen, bei Michel Foucault als Ort der Disziplinierung und

Selbstbemächtigung des Subjekts oder bei Pierre Bourdieu als Ort sozialer Einschreibungen und Inkorporierung gesellschaftlicher Strukturen; zudem wird der Körper in älteren und aktuellen Körpersoziologien als Gegenstand und Material kollektiver wie individueller Prozesse der Selbstkonstitution und Selbstgestaltung beschrieben, wie sich dies im Alltag an Praktiken der Körperpflege, Körpergestaltung und Körpermodifikation ablesen lässt (im Überblick vgl. dazu Meuser 2002, 2004, Villa 2007).

Allmählich findet jedoch in den Sozialwissenschaften bzw. im Rahmen einer sich ausdifferenzierenden Soziologie des Körpers auch eine andere Seite der Körperlichkeit eine wachsende Lobby: die Seite des seienden, des spüren und agierenden wie reagierenden Körpers, dem eine Eigenlogik zugesprochen wird, die nicht so ohne weiteres einholbar und reproduzierbar ist. Hier wird der Körper nicht als ein Objekt – als etwas von uns Distanziertes – konzipiert, sondern als ein eigenständiges *Subjekt*, das zugleich fundierender Grund des *Menschseins* ist (siehe dazu aus soziologischer Sicht Abraham 2011, Gugutzer 2012). Mit einer solchen Sicht auf den Körper wird einerseits zugestanden, dass der Körper als *Organismus* und in seiner Materialität über Qualitäten, Funktionsweisen und Kenntnisse bzw. Wissen verfügt, die ihm den Status eines eigenständigen Akteurs geben. Zugleich verbindet eine solche Sichtweise den Körper auf das Engste mit dem *Menschsein* und der spezifisch körperlich-leiblich-affektiven Konstitution des Menschen.

In der philosophischen Anthropologie im Anschluss an Helmuth Plessner wird davon ausgegangen, dass wir in einem *doppelten* Verweisungszusammenhang zu unserem Körper stehen: Der Mensch existiert als ein körperlich-leiblich gebundenes Wesen, das seinen Körper wie ein Objekt *haben* kann – was meint: kulturell über ihn verfügen zu können, mitunter sogar zu müssen, wie dies etwa auch im professionellen Tanz gefordert wird; das zugleich aber immer auch sein Körper *ist* (vgl. Plessner 1975). Dieses *Körper-Sein* lässt sich mit der Figur des Leibes fassen, wie sie insbesondere in phänomenologischen Traditionen, etwa im Anschluss an Maurice Merleau-Ponty oder Hermann Schmitz, entfaltet wurde (im Überblick vgl. Gugutzer 2012).

Kernidee leibphänomenologischer Überlegungen ist, dass der Leib als eine funktionierende Größe mit einer ihm eigenen Begabung des Spürens und der Intentionalität zu denken ist. Der Modus oder die Seinsweise *Leiblichkeit* ermöglicht dem Menschen qua seiner körperlich-sinnlichen Ausstattung den Zugang zur Welt und die Orientierung in der Welt. Durch die Offenheit des Leibes und des leiblich-sinnlich-affektiven Sensoriums zur Welt hin wird ermöglicht, dass wir Welt nicht nur distanziert und registrierend gewahren, sondern dass sie sich in unsere Leiber einsenkt und wir uns leiblich – durch Modalitäten des Spürens, Empfindens und Fühlens – innerlich mit der äußerlichen Welt verbinden können. In diesem Sinne hat etwa Eveline Mörth (1997) im Anschluss an Merleau-Ponty den Leib *als Subjekt* konturiert und herausgearbeitet, wie der Leib als vielgestaltiges Fundament und Medium des *Zur-Welt-Seins* zu verstehen ist.

Für biographische und bildungsbezogene Zusammenhänge ist eine solche Auffassung vom Leib fundamental – wie dies Publikationen zum Zusammenhang von *Biographie und Leib* (Alheit et al. 1999), zum *leiblichen Selbst* (Waldenfels 2000), zur *Leiberfahrung* (Gahlings 2006), zur *bildungstheoretischen Bedeutung* des Leibes (Drie-

schner 2009, Hetzel 2011), zur *ästhetischen Erfahrung* (Brandstätter 2012, Mattenklott 2012) oder zum *künstlerischen Forschen* (Klein 2011) zeigen. In den nachfolgenden Abschnitten wird erläutert, in welcher Hinsicht eine leibliche Perspektive für biographische und bildungsbezogene Prozesse so bedeutsam ist.

2. Biographie und Bildung

Folgt man Peter Alheit (2010), so ist das Konzept der *Biographie* in der Lage, zu drei wesentlichen Säulen der Identitätsbildung Stellung zu beziehen: zur körperlich-leiblich induzierten und verankerten *Aufschichtung von Erfahrung*, zur *gesellschaftlichen Situiertheit* des Subjekts und zum Feld der *Bildung* – verstanden als vom Selbst ausgehender Prozess der persönlichen Entwicklung und Wissensgenerierung (vgl. dazu etwa auch Meyer-Drawe 1987).

Alheit macht in seinem Beitrag „Identität oder ‚Biographizität‘?“ (Alheit 2010) deutlich, worin die besonderen Stärken des Biographiekonzepts bezogen auf Fragen von Lernen und Bildung liegen. Im Gegensatz zum Leitparadigma der *Sozialisation*, das ab den 1980er Jahren den Bildungsdiskurs bestimmt hat, und zu dem Theorem der *Individualisierung*, das ab den 1990er Jahren leitend wurde, fasst das Konzept der *Biographie* Individuum und Gesellschaft *nicht* als dichotome Einheiten auf (*hier* das Subjekt und *dort* die Gesellschaft), sondern trägt der unhintergehbaren Verschränkung und transitorischen Wechselwirkung der beiden Größen Rechnung: *Biographie* erfasst zum einen soziale Bedingungen und Formationen in ihrer Brechung durch die Subjekte und zum anderen die Subjekte in ihrem Gewordensein durch die Hineinnahme und Verinnerlichung gesellschaftlicher Bedingungen. Diese gesellschaftlichen Bedingungen bieten sich dem Einzelnen als *seine* Lebensbedingungen dar, sind zugleich aber immer in einem über das Individuum hinausgehenden sozialen Raum entstanden und gegenwärtig. Diese Lebensbedingungen wirken nicht im Sinne einer passiven Prägung oder Konditionierung, sondern nur, weil und indem sie vom Individuum auf unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen aufgenommen oder zurückgewiesen werden, in unterschiedlichen Regionen und Ebenen des Leibes *Spuren* hinterlassen und in spezifischer Weise bearbeitet werden.

Mit der Figur des „realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1983) oder mit neueren Überlegungen im Rahmen „Transaktionaler Entwicklungskonzeptionen“ (Baur/Burmann, 2009) wird versucht, die Kluft zwischen *Individuum* und *Gesellschaft* zu verringern, aber weder die theoretischen Perspektiven noch die methodischen Konsequenzen sind so beschaffen, dass sie a) tatsächlich das Subjekt als Erzeuger der eigenen Geschichte und der eigenen Wirklichkeiten ins Zentrum stellen und b) die oben kritisierte Dichotomie von *Individuum* und *Gesellschaft* heilen können.

Hinzu kommt, dass weder im Sozialisationsparadigma noch im Individualisierungsparadigma die *Zeitlichkeit* und *Prozesshaftigkeit* der persönlichen Entwicklung eine systematische Berücksichtigung gefunden hat – und auch hier bietet das Biographiekonzept theoretisch und methodisch Vorteile. *Biographie* wird verstanden als die individuelle Aufschichtung von Erfahrungen in der Zeit und als beständig andauern-

der Prozess des Umbaus dieser Aufschichtung. Das eigene Leben wird auf der Grundlage des angeborenen und in der Vergangenheit erworbenen und gespeicherten impliziten und expliziten Wissens in der Gegenwart auf Zukunft hin entworfen und ausgestaltet.

Vor dem Hintergrund dieser Vorteile votiert Alheit dafür, das Konzept *Biographie* als ein Leitparadigma in der Bildungsforschung zu etablieren. Dies deckt sich mit dem Vorschlag von Dieter Nittel und Winfried Marotzki, „Prozesse des Lernens, Umlernens und Verlernens mikrologisch am konkreten Fall“ zu untersuchen, „um ‚das komplexe Verhältnis von Identität, Lernen und Bildung empirisch in den Blick zu nehmen‘“ (Nittel/Marotzki 1997, 7 zit. n. Alheit 2010, 226). Statt des Begriffs *Individualisierung*, den Alheit treffend als „Kennzeichnung eines abstrakten Vergesellschaftungsmodus“ (Alheit 2010, 226) markiert, bietet der Begriff der *Biographisierung* deutliche Vorteile: Er hebt auf die Integrations- und Identitätsleistung der Subjekte im lebensgeschichtlichen Prozess ab und knüpft an Konzepte der Selbstdeutung und des Alltagshandelns an (vgl. Alheit 2010, 226). Mit einem solchen Konzept lassen sich die Entwicklungs-, Lern- und Bildungswege aus der Sicht der jeweiligen Akteure rekonstruieren und verstehen – was gerade im Rahmen der Erwachsenenbildung von großem Gewinn ist.

Die pädagogische Relevanz der biographischen Perspektive kann zum einen darin liegen, dass sie die Sichtweisen Erwachsener ernst nimmt und zum anderen darin, dass die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte (oder Ausschnitte davon) als Chance der *Identitätsvergewisserung* angesehen und angeboten werden kann. Alheit bemerkt dazu:

„Wenn Lernprozesse als ‚intakes‘ durch den je besonderen biographischen Erfahrungscode strukturiert werden, neue Erfahrungen also nicht durch die ‚externe‘ Struktur des Gegenstandes, die curriculare Logik oder die Widerständigkeit der sozialen und materiellen Welt determiniert, sondern in die gewordene Struktur einer Lebensgeschichte hinein genommen und perspektivisch verarbeitet werden, dann muss man die Lebensgeschichte in Bildungsprozesse reflexiv einbeziehen, mehr noch: die narrativ darstellbare Lebensgeschichte ist die entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität“ (Alheit 2010, 227).

3. Biographie, *Leib* und Bildung

Die Vorstellung, dass die narrativ darstellbare Lebensgeschichte „die entscheidende Ressource“ zur „Vergewisserung der eigenen Identität“ ist, muss meines Erachtens jedoch um eine wesentliche Präzisierung ergänzt werden: Den bewussten und reflexiv zugänglichen Anteilen eines Wissens über mich und mein Leben, das erzählbar ist, liegt ein Wissen zugrunde, das in hohem Maße *implizite* Anteile enthält, die sprachlich nicht oder nur begrenzt eingeholt werden können. Alheit stellt solche impliziten Dimensionen für die Biographie sehr wohl in Rechnung – etwa wenn er von „biographischen Erfahrungscode“ spricht oder von einem „Hintergrundwissen“, das dem Bewusstsein nicht voll zugänglich ist, sondern eher intuitiv ‚gewusst‘ wird und

als eine generative Regel bei der Einsortierung neuer Erfahrungen in bereits akkumulierte Erfahrungsschemata fungiert (Alheit 2010, 238f). Er formuliert dieses implizite Wissen jedoch in Bezug auf biographische Struktur- und Genesemomente und nicht in Bezug auf die Identitätsfrage und die körperliche oder leiblich-affektive Ebene des Identitätsbildungsprozesses.

In Anlehnung an neuere entwicklungstheoretische Konzeptionen zur Entstehung des Selbst, wie sie etwa von Daniel Stern im Rahmen der Säuglingsforschung entwickelt wurden (vgl. Stern 1983 sowie im Überblick Dornes 1997), ist davon auszugehen, dass diese *vorsprachlichen* Ahnungen, Gefühle und körperlich verankerten Haltungen, die ‚mich‘ ebenso ausmachen und wesentlicher präverbaler Teil ‚meiner‘ Geschichte sind, den eigentlichen Grund des Identitätsgefühls im Sinne eines Seins- oder Lebendigkeitsgefühls darstellen. Mit dem Rekurs auf Narrationen ist die Gefahr verbunden, diese fundierenden Tiefenschichten zu übersehen – und zwar dann, wenn man sich in der Rekonstruktion lediglich auf der Oberfläche des Gesagten bewegt und keine Erhebungs- und Interpretationstechniken einsetzt, mit denen auch das Atmosphärische, Implizite und in die Leiblichkeit eingelassene Wissen erfasst und rekonstruiert werden kann. Ästhetische oder künstlerische Verfahren, die auf die präverbale Ebene des Wissens und der Wissensgenerierung abzielen, stellen hier ausgesprochen aussichtsreiche Zugänge dar – verwiesen sei hierzu etwa auf Studien zum erfahrungsbasierten *Künstlerischen Forschen* (Klein 2011) oder zu ästhetisch-leiblich fundierten biographischen Evaluationen im Kontext der *Performativ Research* (Seitz 2012).

Leibphänomenologische und hirnpysiologische Erkenntnisse machen deutlich, dass und inwiefern die interdependenten Wechselwirkungen von Leiblichkeit, Gefühl und Gehirn die Aufschichtung von Erfahrungen und Erinnerungen ermöglichen und damit den Stoff bereitstellen, aus dem der Aufbau eines grundlegenden Lebens- und Seins-Gefühls, eines Ich-Gefühls, eines bewussten Bildes vom eigenen Selbst und einer biographisch gewordenen Identität ermöglicht wird.

Dass der menschliche Organismus als eine lebendige Einheit die Grundlage jeglicher menschlicher Entwicklung darstellt und dass mithin auch die Identitätsentwicklung nicht losgelöst von organismischen Bedingungen des Wahrnehmens, Bewegens, Fühlens und Handelns gesehen werden kann, ist sicherlich keine neue Erkenntnis. Im Rahmen der philosophischen Anthropologie (Plessner), der Leibphänomenologie (Merleau-Ponty), des Pragmatismus (Dewey, Mead), der Verstehenden Soziologie (Schütz) und des Sozialkonstruktivismus (Berger/Luckmann) ist dem *Organismus* bzw. dem *Leib* als Lebensgrund und Grundkoordinate menschlichen Handelns Beachtung geschenkt worden – allerdings nicht immer mit der nötigen theoretischen Konsequenz (zum Schicksal des Körpers bei Plessner und Schütz etwa vgl. Abraham 2002).

Symptomatisch für eine auf kognitive Vorgänge spezialisierte Kultur und Wissenschaft ist daher auch, wie in klassischen Identitätstheorien mit der fundierenden Bedeutung des Körpers umgegangen wird. Nehmen wir George Herbert Mead: Mead schiebt in seinen Überlegungen zum Zusammenhang von Identität und Organismus den gesamten Bereich der physiologischen Grundlagen der Identitätsentwicklung in

eine Fußnote (Mead 1934/1988, 181) und betont immer wieder die Losgelöstheit der Identität vom Körper: „Wir können sehr genau zwischen Identität und Körper unterscheiden“ (Mead 1988, 178) oder: „Identität ist vom eigentlichen physiologischen Organismus verschieden“ (Mead 1988, 177). Mead insistiert damit auf ein Identitätsverständnis, das Identität als eine *geistige Vorstellung*, ein „Objekt“ oder auch eine „gesellschaftliche Struktur“ markiert, die im Grenzfall auch ohne den Körper ausgebildet werden könnte: „Der physiologische Organismus ist für sie [die Identität; d. V.] zwar von entscheidender Bedeutung [...], doch können wir uns eine Identität ohne einen solchen zumindest vorstellen.“ (Mead 1988, 181 f.)

Dass Identität *ohne* den Körper bzw. die Leiblichkeit vorstellbar sei, wird nun jedoch im Rahmen jüngerer neurophysiologischer Erkenntnisse entschieden demontiert. Besonders nachhaltig hat dies Antonio R. Damasio getan (1997) – wie im Folgenden gezeigt werden soll.

4. Neurophysiologische Einsichten und ein phänomenologisch-ökologisches Konzept

Damasio verweist darauf, dass es unzulässig sei, das Gehirn vom Körper zu trennen und beide als unabhängig voneinander existierende Einheiten zu behandeln. Jegliche äußeren und inneren Widerfahrnisse tangieren stets die Einheit von Körper-Gehirn, denn zwischen Körper und Gehirn laufen wechselseitig ineinander verzahnte Prozesse der Registrierung und Veränderung ab und das Gehirn ist zwingend auf den Körper als Registrator, Impulsgeber und Regulator angewiesen. Der Körper ist in diesem Prozess nicht lediglich ein passiver Bote der Reizübermittlung aus der äußeren oder inneren Umwelt, sondern zugleich aktiv an der Aufrechterhaltung oder Wiedergewinnung eines funktionellen Gleichgewichts beteiligt. Damasio vertritt daher auch die These, dass sich das Gehirn evolutionär und ontogenetisch überhaupt nur aufbauen konnte bzw. kann, weil grundlegende neuronale Schaltkreise im Gehirn durch die *funktionellen Bedürfnisse des Organismus* gebildet werden. Die Rückmeldungen, die das Gehirn aus den unterschiedlichen Regionen des Körpers einschließlich der Sinne empfängt, sind lebensnotwendig für das Wachstum und die Reifung des Gehirns und die wechselnden Körperzustände, die dem Gehirn angeboten werden, halten es flexibel und lebendig. Das Gehirn ist also auf einen Körper und dessen Repräsentation zwingend angewiesen, um seine Arbeit sinnvoll erledigen zu können. Damasio sieht daher meines Erachtens zu Recht auch den „*Urgrund des Lebensgefühls*“ in den sensorischen und vegetativen Impulsen, die vom Körper ausgehen und die das Gehirn erhält.

Mit dem Verweis auf den „*Urgrund des Lebensgefühls*“ ergibt sich eine zentrale Anschlussstelle an die leibphänomenologischen Überlegungen Maurice Merleau-Pontys (1966), die von Bernhard Waldenfels (2000) im Hinblick auf eine Theorie des „*leiblichen Selbst*“ aufbereitet wurden. Auf diese Arbeiten bezieht sich auch Thomas Fuchs (2009) in seiner phänomenologisch-ökologischen Konzeption des Gehirns als einem „*Beziehungsorgan*“. Folgende Erkenntnisse sind im Hinblick auf eine leibtheoretisch informierte Identitätstheorie besonders bedeutsam:

Für all unsere Lebensvollzüge bildet der Leib den fundierenden Grund. Der „ge-

lebte Leib“ ist „Ort des diffusen Befindens, Behagens und Unbehagens, der Vitalität, Frische oder Müdigkeit, des Schmerzes, Hungers und Durstes“; er ist „Resonanzraum aller Stimmungen und Gefühle“ und „Zentrum“ wie „Medium aller Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen“ (Fuchs 2009, 97). Auch das Denken stellt eine an den Leib geknüpfte Lebenstätigkeit dar, die sich nicht lediglich der vorhandenen physiologischen Strukturen (Gehirn, neuronale Netzwerke etc.) bedient oder sogar verdankt, sondern die ein leibliches *Befinden* im doppelten Wortsinne *voraussetzt* – im Sinne der örtlichen Anwesenheit und der seelischen Gestimmtheit.

Im Sinne Merleau-Pontys kann der Leib als ein „natürliches Subjekt“ (Fuchs 2009, 98) aufgefasst werden, das immer schon *vor* unserer geistigen Ich-Werdung fungiert, das geistigen Akten *zugrunde* liegt und das sich unserer Wahrnehmung zu meist oder sogar gänzlich *entzieht*. Weiter kann der Leib als „Ensemble aller Fähigkeiten und Vermögen“ angesehen werden, weil im Leib bereits zentrale Grundfiguren des Erkennens und Könnens enthalten sind, die der Mensch in der Begegnung mit der Umwelt realisiert. Fuchs erläutert diesen Zusammenhang so: „In seinen Vollzügen verbindet sich mein Leib mit passenden Umständen und Gegenständen der Umwelt und verleiht ihnen Eignung oder Bedeutsamkeit – etwa als Rhythmus und Spielraum für seine Tanzbewegung (...) als Ziel des Begehrens usw.“ (Fuchs 2009, 98f.). Und weiter: „Der Leib bildet so ein übergreifendes System von Organismus und Umwelt, das sich im ‚Zur-Welt-Sein‘ des leiblichen Subjekts, in unserem grundlegenden Vertrautsein mit der Welt manifestiert. Mein Leib ist also nicht der Körper, den ich sehe, berühre oder empfinde, sondern er ist vielmehr mein *Vermögen* zu sehen, zu berühren und zu empfinden“ (Fuchs 2009, 99).

Die Vorstellung des Leibes als einem *Subjekt*, als einem *wissenden* Leib und als *Akteur* in Interaktion, der unserem Bewusstsein *vorgängig* ist und der wir zugleich immer auch schon *sind*, hat weit reichende Konsequenzen. Mit einer solchen Auffassung wird der gängigen Spaltung von Körper (als einem Ding oder Objekt) und Geist (im Sinne eines reinen oder transzendentalen Bewusstseins) entschieden widersprochen, ebenso dem daraus folgenden neurobiologischen Reduktionismus, der hier den Körper (als physiologische Maschine) und dort das Gehirn (als lenkender Schaltzentrale) auffasst. Die leibphänomenologische Auffassung legt vielmehr nahe, dass es in uns Impulse und Vermögen gibt, derer wir nicht habhaft werden können, die uns aber ausmachen und prägen und die uns einen „Grund des Werdens“ und „einen Ursprung der *Spontaneität* und Bewegung“ bereitstellen (Fuchs 2009, 97).

Für den Zusammenhang von Biographie, Identität und Leiblichkeit ist wesentlich zu bemerken, dass aus leibphänomenologischer Sicht auch unsere Lebensgeschichte „mit einer unbewussten Vorgeschichte des Selbst“ beginnt, „die nirgends einen Punkt aufweist, an dem eine rein biologische Entwicklung in Bewusstsein umschlagen würde“ (Fuchs 2009, 97) – oder anders formuliert: Unsere Lebensgeschichte, und damit auch die Geschichte unseres Bewusstseins und Denkens, beginnt, verläuft und endet als eine Geschichte, die *leiblich* konstituiert ist und die ihre entscheidenden Vermögen und Impulse aus dieser subjekthaften Leiblichkeit erhält.

Zu ergänzen wäre: Der Leib folgt zwar einer eigenen Logik und stellt uns seine Vermögen zur Verfügung, aber er ist zugleich auch höchst reagibel und anpassungs-

fähig sowie verletzlich. Er braucht mithin eine *Umwelt*, an der er sich reiben und in der er seine Potenziale ausbilden kann, und er braucht eine Zuwendung und Fürsorge zum Erhalt seiner Kräfte und Vermögen.

Der Tanz – so die hier verfolgte These – stellt aufgrund seiner Leibgebundenheit im praktischen Vollzug ein pädagogisch wertvolles Explorations-, Erlebens- und Erfahrungsfeld bereit, das für eine Erwachsenenbildung aussichtsreich ist, die sowohl mit der körperlich-leiblichen Konstitution der Sich-Bildenden als auch mit den leiblich situierten biographischen Schichten des Erlebens, der Erfahrung und des Wissens verantwortungsvoll und bildend umgehen möchte. Der Tanz kann in diesem Sinne als Feld und Medium einer ästhetischen Bildungspraxis genutzt werden, die unter der Prämisse der Selbst-Erkenntnis, Selbst-Entfaltung und Selbst-Bildung leiblich-sinnliche und biographische Zugänge bewusst ansteuert und mit ihnen exploriert (ohne dabei eine therapeutische Zielstellung zu verfolgen). Warum und wie eine solche pädagogische und bildende Arbeit möglich werden kann, soll abschließend zumindest angedeutet werden.

5. *Leiblichkeit* als Ort der Bildung im Tanz

Der Tanz ist – wie jedes praktische Handeln – an den Körperleib als Wahrnehmungs- und Austragungsort gebunden. In den darstellenden Künsten, zu denen das Theater und der Tanz gehören, ist der Körperleib *zentrales Medium* der Artikulation – seine in die Zeit und in den Raum expandierenden Bewegungen sind das Gewebe, aus dem Tanz sich bildet. Je nach Tanzstil, künstlerischer Situation und persönlicher Präferenz steht hierbei mehr der kontrollierende, aktive Gestus im Vordergrund – der Körper wird in einem instrumentell-funktionalen Sinne zu einer *bestimmten* Bewegung angehalten – oder mehr das pathische, passiv-einfühlende Moment des Sich-dem-Leib-Überlassens, bei dem der oder die Tanzende einem gefühlten leiblich-sinnlich-affektiven Impuls folgt, aus dem sich dann eine Bewegung entwickelt und Gestalt schafft.

Wie oben ausführlich dargestellt wurde, sind Biographie und Leiblichkeit auf das Engste miteinander verbunden: Jedes biographische Ereignis ist leiblich fundiert und hat leibliche Spuren in uns hinterlassen, die sich auf einer vor-sprachlichen, präreflexiven und nicht-diskursiven *präsentativen* Ebene befinden – wie dies etwa in der Theorie der symbolischen Formen von Susanne K. Langer (1965) aus philosophischer Sicht oder im Rahmen des *szenischen Geschehens* von Alfred Lorenzer (1983, 2002) aus psychoanalytischer Sicht beschrieben wurde.

Auch wenn hier nicht im Detail nachgezeichnet werden kann, wie der Aufbau des Selbst durch Bewegung, Berührung und Wahrnehmung bereits pränatal beginnt und postnatal in leiblich-affektiven Begegnungen mit der personalen und materialen Umwelt fortgesetzt wird, sollte deutlich werden, dass die Entwicklung eines *Gefühls* und eines *Bildes* von sich selbst ohne den Körper bzw. den Leib nicht denkbar ist. Dies gilt nicht nur für die präverbale Phase, sondern lebenslang. Wir sind bis in den Tod hinein als ein leiblich und emotional strukturiertes Wesen von einem Respons auf diesen Ebenen abhängig und werden von diesen evolutionär frühen Schichten – mit-

unter mehr als es uns lieb ist – gelebt. Wir können eine Identität nur ausbilden, wenn wir uns leiblich, sinnlich und affektiv auf die Welt einlassen und der Körper bzw. der Leib legt das Bild, das wir uns aufgrund der ‚Zusammenstöße‘ mit der Umwelt von uns machen, durch seine morphologischen, hormonellen, vitalen, sensorischen und emotionalen Dimensionen als Entwurf an und in seinen Tiefenschichten ab.

In körperleiblichen Bewegungsartikulationen, wie sie im Tanz stattfinden, können diese biographischen Spuren nun in mehrfacher Hinsicht tangiert und bildend genutzt werden. Dabei ergeben sich tendenziell zwei Hauptrichtungen der Erkenntnisgewinnung für das Subjekt und damit einer tanzästhetischen oder tanzkünstlerischen Bildungsarbeit:

1. *Vom Tun über das Erinnern zum Erkennen:* Der Vollzug einer tänzerischen Bewegungshandlung ist geprägt durch die im Leib situierten und sich leiblich artikulierenden Erfahrungen; im tänzerischen Vollzug kann sichtbar, spürbar und gegenwärtig werden, was jenseits des Gesagten und reflexiv Gewussten an biographischen emotionalen, sinnlichen und somatischen Realitäten vorhanden ist und *jetzt so* zu Tage tritt. Die Bewegung stößt Erinnerungen auf der präreflexiven leiblichen Ebene an, indem sie somatisch verankerte, affektive Muster wachruft und darüber biographische Szenen wiederbelebt. Zugleich kann die Bewegung aber auch zu einem neuen, bisher nicht bekannten, unvertrauten somatischen und affektiven Erleben führen und damit zum Zugewinn an leiblich situiertem Wissen und neuen Erlebens- und Lebensqualitäten.
2. *Vom reflexiv verfügbaren biographischen Wissen über das Tun zum Erkennen:* Umgekehrt können reflexiv zugängliche biographische Erfahrungen und Erinnerungen zum Anlass von Bewegung gemacht und in Bewegung umgesetzt werden; dadurch können Prozesse auf der vor-reflexiven, präverbalen leiblichen Ebene ausgelöst werden, die dann wiederum zu neuen Einsichten führen können – etwa indem eine vermeintlich sicher gewusste biographische Erfahrung (etwa ein Verlust, ein Schmerz, eine Grundüberzeugung) durch die Transformation in Bewegung völlig neue, überraschende Seiten zeigt und das bisherige Spektrum möglicher affektiver Resonanzen und reflektierender Betrachtungsweisen deutlich erweitert.

Festzuhalten ist: Das Wissen um die leibliche Fundierung der Identität und um das leibliche Geworden-Sein im Rahmen einer – möglicherweise belastenden, kränken- den oder verunsichernden – Kette biographischer Erfahrungen ist für Bildungsprozesse ungemein bedeutsam: Dieses Wissen um die *leibliche* Konstituierung des Subjekts und seiner oder ihrer Subjektivität kann eine Sensibilität für die Fragilität und Verletzungs Offenheit des Gegenübers eröffnen (oder erhalten), und es kann den Respekt für seine oder ihre *leibhaftige* Geschichte stärken.

Der Tanz – verstanden und umgesetzt als ein subjektsensibler Explorationsraum – stellt vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit dar, diese fragile(n) Geschichte(n) wieder zu beleben, neu zu durchschreiten und leiblich-affektiv neu zu gestalten. Er

nimmt dabei die schützenswerte somatische Dimension des Lebens ernst, tastet sich an den somatischen Grenzen und Möglichkeiten der Tanzenden entlang, eröffnet neue Artikulationsspielräume, fordert heraus und vermittelt die instrumentelle körperliche Seite mit der pathisch-empfindenden leiblich-sinnlich-affektiven Seite menschlichen Daseins.

Ein schönes Beispiel für eine so verstandene Arbeit im Tanz findet sich bei Gabriele Gierz (2014). Beeindruckend ist hier u.a. zu sehen, wie die Würde und emotionale Ausdruckstiefe des alternden Körpers Raum bekommt, wie durch die *Akzeptanz* von körperlichen Limitierungen verblüffende oder nicht mehr für möglich gehaltene Artikulationsformen entstehen können und wie die Tanzenden eingeladen sind, sich mit ihren historisch-kulturell gewordenen biographischen Erfahrungen in die Stückentstehung einzubringen und damit eigene Erfahrungen mit zu teilen und durch den Prozess ihrer tanzkünstlerischen Bearbeitung neu für sich zu *entdecken* und zu gewichten.

Literatur

- Abraham, A. (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden.
- Abraham, A. (2011): Der Körper als heilsam begrenzender Ratgeber? Körperverhältnisse in Zeiten der Entgrenzung. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden, S. 31-52.
- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 219-249.
- Alheit, P./Dausien, B./Fischer-Rosenthal, W./Hanses, A./Keil, A. (Hrsg.) (1999): Biographie und Leib. Gießen.
- Baur, J./Burrmann, U. (2009): Motorische Entwicklung in sozialen Kontexten. In: Baur, J./Bös, K./Conzelmann, A./Singer, R. (Hrsg.): Handbuch Motorische Entwicklung. Schorndorf, S. 87-112.
- Brandstätter, U. (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 174-180.
- Damasio, A. R. (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München.
- Dornes, M. (1997): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.
- Drieschner, E. (2009): Leiblichkeit als Bezugsgröße kritischer Pädagogik. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hamburg, S. 231-252.
- Fuchs, T. (2009): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart.
- Gahlings, U. (2006): Phänomenologie der weiblichen Leiberfahrungen. Freiburg, München.
- Gierz, G. (2014): „Tanzkunst im Alter“ – Überlegungen und Erfahrungen beim Praktizieren von Tanzkunst mit alten Menschen. In: Behrens, C./Rosenberg, C. (Hrsg.): TanzZeit – LebensZeit. Leipzig, S. 196-218.
- Gugutzer, R. (2012): Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen. Bielefeld.

- Hetzel, C. (2011): Der Leib als Subjekt der Bildung. Nietzsches und Merleau-Pontys Anthropologien in bildungstheoretischer Sicht. Berlin.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3. Jg., Heft 3, 291-310.
- Klein, J. (2011): Was ist künstlerische Forschung? In: kunsttexte.de/Auditive Perspektiven, Nr. 2, www.kunsttexte.de
- Langer, S. K. (1965): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Berlin [zuerst 1942].
- Lorenzer, A. (1983): Symbol, Vermittlung von Sinnlichkeit und Bewusstsein. In: Leuner, H. (Hrsg.): Katathymes Bilderleben. Bern, S. 58-73.
- Lorenzer, A. (2002): Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Stuttgart.
- Mattenklott, G. (2012): Ästhetisch-Aisthetisches Lernen. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 115-120.
- Mead, G. H. (1988): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. [zuerst 1934].
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin, New York.
- Meuser, M. (2002): Körper und Sozialität. Zur handlungstheoretischen Fundierung einer Soziologie des Körpers. In: Hahn, K./Meuser, M. (Hrsg.): Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper. Konstanz, S. 19-44.
- Meuser, M. (2004): Zwischen „Leibvergessenheit“ und „Körperboom“. Die Soziologie und der Körper. In: Sport und Gesellschaft, Jg. 1, Heft 3, 197-218.
- Meyer-Drawe, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München.
- Mörth, E. (1997): Der Leib als Subjekt der Wahrnehmung. Zur Philosophie des Leibes bei Merleau-Ponty. In: List, E./Fiala, E. (Hrsg.): Leib Maschine Bild. Körperdiskurse der Moderne und Postmoderne. Wien, S. 75-87.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin/New York [zuerst 1928].
- Seitz, H. (2012): Performative Research. In: Fink, T./Hill, B./Reinwand, V.-I./Wenzlik, A. (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München, S. 81-95.
- Stern, D. (1983): The early development of schemas of self, other, and self with other. In: Lichtenberg, J./Kaplan, S. (Eds.): Reflections of Self Psychology. Hillsdale, NJ, S. 49-84.
- Villa, P.-I. (2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 18, 18-26.
- Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.

Zum Stellenwert von Tanz für Identitätskonstruktionen in Migrationsgesellschaften

İlkay Doğan

Zusammenfassung

Während in der kulturellen Bildung der reflexive transkulturelle Diskurs bereits immer mehr vordringt, dominiert in der Tanzpädagogik der interkulturelle Ansatz noch sehr stark.¹ Die Zugehörigkeitskomponente gewinnt hierbei immer mehr an Bedeutung. Der folgende Text behandelt den tanzpädagogischen Umgang mit natio-ethno-kultureller Differenz.²

1. Einleitung

Die Zahl der Menschen mit einer sogenannten Migrationsgeschichte wächst stetig – nicht erst seit den aktuellen Fluchtbewegungen. Das soziale und kulturelle Leben hat sich seit Beginn der Arbeitsmigration verändert. Aktuell ist Deutschland mit zunehmender Migration aufgrund von Fluchtbewegungen konfrontiert. Laut dem Statistischen Bundesamt (Ergebnisse des Mikrozensus 2014) haben 20,3 % der Menschen in Deutschland Migrationserfahrung. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter 15 Jahren beträgt in Nordrhein-Westfalen 40-48 % (Statistisches Bundesamt 2014).

Darauf reagieren nicht nur Politik und Bildungsinstitutionen, sondern auch Kulturschaffende. Kulturelle Bildungsangebote werden zunehmend gefördert. Zu nennen sind beispielhaft einige Programme: Kulturrucksack³, TuSch⁴, Jeki⁵, Kultur macht Schule⁶, Kinder zum Olymp⁷ und Kulturagenten für kreative Schulen⁸. Kulturelle Bildung soll als Mittel eingesetzt werden, um den sozialen Integrationsprozess zu fördern und zu unterstützen (vgl. Terkessidis 2010, 180). Auch der identitätsstiftende Faktor gewinnt dabei an Bedeutung. Ebenso steigt der Anspruch, im Kontext Migration kultursensibel zu vermitteln (Keuchel 2015, 2).

Dieser Text beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag der Tanz als ein Angebot der Kulturellen Bildung im Migrationskontext leisten kann. Dabei rückt der Fokus auch auf Identitätskonstruktionen.

2. Tanz als Kulturgut

Tanz als Urform künstlerischen Ausdrucks hatte schon bei verschiedenen Völkern eine zentrale Position im kulturellen Leben und gehörte zu den Bestandteilen des alltäglichen Lebens. Höhlenaufzeichnungen von tanzenden Menschen lassen den Bedeutungsgehalt von Tanz erkennen (vgl. Klein 1992, 17). Im antiken Griechenland diente der Tanz sowohl dazu, den Körper auszubilden und ästhetische Bewegungsabläufe zu schulen als auch als Vorbereitung auf den kriegerischen Einsatz (vgl. Sachs 1976, 27). In der höfischen Gesellschaft bekam der Tanz eine politische Dimension. Alle Linien des Hofballetts waren auf den König ausgerichtet, um seine Bedeutung und Machtstellung zu repräsentieren. Die höfischen Tänze mit ihren geometrischen Formen und schwerelos erscheinenden Körpern haben das heutige klassische Ballett stark beeinflusst (vgl. Röthig/Prohl 2003, 583; Klein 1992, 110).

Der Anfang des 20. Jahrhunderts war geprägt von gesellschaftlichem Umbruch und dem Streben nach Erneuerungen in Lebensbereichen wie der Kunst, Kultur oder Pädagogik. In diesem Streben nach Neuem liegen die Anfänge des modernen Tanzes (vgl. Postuwka 1999, S. 15). Der moderne Tanz, auch Ausdruckstanz, Freier Tanz, german dance oder modern dance genannt, versteht sich als Gegenbewegung zu klassisch-akademischer Tanztechnik und ihren strengen Regeln (vgl. Klein 1993, 61).

Die Tänze der zeitgenössischen Moderne sind kulturelle Hybride, die sich über viele Jahrhunderte entwickelt haben. Beispiele hierfür sind die Tänze latein- und afro-amerikanischen Ursprungs wie Mambo, Salsa, Breakdance oder HipHop, die sich in den urbanen Metropolen Europas rasant verbreitet haben. All diese Tänze waren oder sind ein Spiel mit Körper- und Bewegungspraxis, mit Geschlechtercodes, mit Gesten und außereuropäischen Bewegungsrhythmen (vgl. Klein 2010, 132ff.).

In diesen Ausführungen und aus aktuellen Studien zeigt sich der besondere Bedeutungsgehalt von Bewegung und Tanz. Aus der Studie „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ (MediKuS) des Deutschen Jugendinstituts (2012, 3) geht die Bedeutung außerschulischer kultureller Angebote für Jugendliche hervor, etwa im Bereich Musik oder darstellende Kunst. Tanzen wird neben Musizieren und Malen/Zeichnen als eine der subjektiv wichtigsten Aktivitäten genannt. Popkulturelle Varianten wie HipHop, Breakdance und Video-Clip-Dancing können hierunter ebenfalls gefasst werden. Aufgrund des exponierten Stellenwertes von Tanz, sind eigens darauf ausgerichtete Bildungskonzepte entstanden. Gerade wegen der subjektiven Bedeutung von Tanz bietet sich ein breites Angebot an verschiedenen Tanzsettings ideal dazu an, unterschiedliche Zugehörigkeitskonzepte und Identitätskonstruktionen zu erproben.

3. Bildungskonzepte im Tanz

In der Literatur zu Bildungskonzepten mit Tanz wird im Zusammenhang mit Migrationsgesellschaften häufig die Begegnungssituation hervorgehoben. So weist Gieß-Stüber (2003, 5 ff.) darauf hin, dass in Tanzvermittlungssituationen eine Konfrontation mit eigenen und fremden Deutungsmustern erfolgt, die zu einer Veränderung des Selbst- und Weltbildes führen kann. Dadurch können eigene Denkmuster bewusst

werden und Toleranz und Akzeptanz anderer Lebensentwürfe und Verhaltensweisen zu Lernzielen werden. Auch Fleischle-Braun (2005, 65) nimmt beim Tanz in der interkulturellen Begegnung an, dass Toleranz eine erstrebenswerte Tugend sei.⁹ Im Tanz soll über das Eigenverstehen hinaus das Fremdverstehen und das gegenseitige Verstehen gefördert werden (vgl. Kramer-Lauff 1978, 34). Gleichzeitig wird aber darauf hingewiesen, dass Tänze nur dann eine interkulturelle Begegnung ermöglichen, wenn sie nicht nur zur Schau gestellt werden, sondern damit eine Auseinandersetzung mit der Herkunft dieser Tänze einhergeht (vgl. Gieß-Stüber 2003, 5). Die kulturspezifisch geprägten Körperbewegungen und Tänze können eine Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur ermöglichen. Dies kann durch eine Aneignung der kulturspezifisch geprägten Körperbewegungen und die Auseinandersetzung mit den damit zusammenhängenden Lebensgewohnheiten geschehen (vgl. Fleischle-Braun 2005, 61).

Für eine interkulturelle Öffnung (im Sinne einer multikulturellen Gesellschaft) scheint es sinnvoll, unterschiedliche Tanzstile miteinander zu verbinden. Hierbei könnte der Tanzstil HipHop besonders gut geeignet sein. Dies wird dadurch erklärt, dass hier besonders viel Offenheit für die Vermischung von unterschiedlichen Elementen aus anderen Tanzkulturen und Bewegungskünsten wie zum Beispiel Moderner Tanz, Tai Chi, Orientalischer Tanz, Indischer Tanz, Flamenco und Artistik möglich sei (vgl. Fleischle-Braun 2005, 64 f.). Außerdem wird unabhängig vom Tanzstil auf die außersprachliche Kommunikationsmöglichkeit hingewiesen, da das reflexive Sich-Verstehen über Fremdverstehen zum gegenseitigen Verstehen beitrage (vgl. Kramer-Lauff 1978, 28 ff.). Es sei die Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen, Begegnungssituationen herzustellen, um die Anerkennung von Anderen und die Achtung eines Anderen als gleichberechtigtes Mitglied einer Gesellschaft zu fördern. Es sollten Tanzkulturen in ihrer Pluralität und Eigenart gepflegt und ihre zeitgemäße Weiterentwicklung gefördert werden (vgl. Fleischle-Braun 2005, 64).

Zum einen spielen die Begegnung und das interkulturelle Lernen eine große Rolle, aber auch die Zugehörigkeitskomponente gewinnt im Zusammenhang mit Migration immer mehr an Bedeutung. Cabrerías Rivas (2001, 228ff.) hebt die Bedeutung von Bewegung für die Identitätsentwicklung hervor. Tanzen kann demnach ein Beitrag für die Entwicklung einer kulturellen Identität leisten, indem es als kulturelles Vehikel angesehen wird, das wie ein Baustein sowohl für die Herstellung von symbolischen Formen als auch für die Bastelarbeit der eigenen Identität dient. Die Definition von Ich und dem Anderen, dem Fremden und dem Eigenen wird erfahrbar durch Bewegungen. Tanzen dient ihr zufolge als ein Beitrag zur Entwicklung der kulturellen Identität, da das Tanzen als Kultursegment eine vielfältige Beziehungsmöglichkeit mit dem spezifischem Umfeld ermöglicht. Im Tanzen fließen Musik und Bewegungstraditionen zusammen, womit die kulturellen Veränderungen erkennbar und erfahrbar werden. Durch Bewegung, insbesondere Tanz, findet ein Austausch mit der Umwelt statt. Vor allem die Empfindung von Zugehörigkeit zu einem Umfeld bestimmt die kulturelle Identität (ebd.). Bühnentänze, Volkstänze oder Gesellschaftstänze sind Ausdrucksweisen einer bestimmten Region, die gleichzeitig Entwicklungsverläufe der dort Lebenden erkennen lassen. Durch eine Einverleibung, indem diese Tänze gelernt, erlebt oder betrachtet werden, kann eine subjektive Kultur entstehen. Gerade

ein Zugehörigkeitsgefühl zu den vorgefundenen Lebensbedingungen und -verhältnissen eines spezifischen Umfeldes bestimmt die kulturelle Identität (ebd., 230 f.).

Die Potenziale einer Identitätsentwicklung durch Tanzen zeigt auch Joyce Müller (2011, 40 ff.) an einem Beispiel anhand einzelner Szenen und Aussagen. Als theoretischer Rahmen dient ihr Georg Herbert Mead (2013), dessen Theorie der Identitätsentwicklung sie um die Wirkungsdimensionen von Tanz erweitert. Mead beschäftigt sich mit den Fragen, wie die menschliche Identität entsteht und welchen Einfluss die Gesellschaft und die einzelnen Individuen haben. Nach ihm entsteht Identität vor allem durch Kommunikation und Interaktion mit der Gesellschaft und mit einzelnen Individuen (2013, 187). Dabei teilt Mead (2013, 194 ff.) die Identitätsentwicklung in zwei Stadien auf: Das erste Stadium bildet das Spiel in der frühkindlichen Entwicklung. Das zweite Stadium umfasst das verallgemeinerte Andere, das sich auf die gemeinschaftliche Gruppe bezieht. Beide Phasen dienen dazu, die Haltung einer organisierten Gemeinschaft oder gesellschaftlichen Gruppe einzunehmen und zu verallgemeinern. Müller arbeitet nun heraus, welches Potenzial Tanz bietet, um die Identitätsentwicklung zu fördern. Da es beim Tanzen auf die einzelnen Bewegungselemente des Körpers ankommt, werden die bewusste Wahrnehmung und die Konzentration auf die Haltung der Gemeinschaft besonders geschult. Daher kann Tanzen als ein identitätsstiftendes Medium betrachtet werden (Müller 2011, 47 ff.).

Rissmann (2015, 4 ff.) unterstreicht die körperliche, emotionale und kognitive Ebene durch das Medium Tanz, das auf die Identitätsentwicklung wirkt und bezieht sich vor allem auf die Sinnes- und Wahrnehmungsfähigkeit sowie das Körperbewusstsein. Auf die Bedeutung von Leib und Körper für die Identitätsentwicklung hat Gugutzer (2002, 14) hingewiesen. Er bezieht sich sowohl auf den Körper als auch auf das leibliche Wesen als Identifikationsmerkmal. Er hat ein Leib-Körper fundiertes Identitätsmodell entwickelt, in dem er darstellt, dass vielfältige Einflüsse (Denken/Sprache, Andere und Gesellschaft/Kultur) auf das Individuum einwirken, aus dem sich die Identität entwickelt, wobei Leib und Körper als Ausgangspunkt und Mittelpunkt der Identitätsentwicklung stehen. Die Grundlage dafür sind seine Überlegungen zu Leib-Sein und Körper-Haben sowie die reflexive Leiblichkeit. Durch Erfahrungen und deren Wahrnehmung lässt sich die äußere Welt reflektieren und in Form von sozialem Handeln das entstehende Spannungsverhältnis ausbalancieren (ebd., 123 ff.). Als kultur- und sprachübergreifendes Phänomen beinhaltet der Tanz ein eigenes Kommunikations- und Ausdrucksmittel, da er durch seine Leiblichkeit unmittelbar, hautnah Zugänge zu Empathie und Zugehörigkeit ermöglicht, wie wahrnehmen, empfinden, fühlen und denken sowie ausdrücken, handeln und gestalten. Vor allem der zeitgenössische Tanz bietet sich nach Klinge (2013, 185f.) sehr gut als Bildungsansatz an, weil er von offener, hybrider und transkultureller Struktur ist und vielfältige Gestaltungsprinzipien bietet.

4. Pädagogische Ansätze in der kulturellen Bildung

Das Interesse an Tanz als ein Angebot in der kulturellen Bildung ist vor allem in den Bereichen der außerschulischen Jugendarbeit und in der Erwachsenenbildung gestie-

gen (vgl. Fleischle-Braun 2012, 585). Da Tanz als ein Teil der kulturellen Bildung angesehen werden kann, wird im Folgenden der Diskurs der kulturellen Bildung im Kontext von Migrationsgesellschaften näher betrachtet. Die kulturelle Bildung scheint ein Medium zu sein, um Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund zu integrieren. Oft sind kulturelle Bildungsprogramme mit der Motivation verbunden, die interkulturelle Öffnung der Kulturinstitutionen zu gestalten und einen respektvollen Umgang mit kultureller Differenz und Fremdheit zu fördern. Mecheril (2012, 1) stellt fest, dass damit folgende Schlüsselbegriffe des deutschsprachigen Diskurses über Migration auch in der kulturellen Bildung angekommen sind: Integration, Menschen mit Migrationshintergrund und die kulturelle Andersheit des Migranten. Diese Ansätze seien dafür anfällig, gesamtgesellschaftlich nach wie vor existierende Stereotype zu reproduzieren, die davon ausgehen, dass es Menschen gibt, die kulturell „anders“ (ebd.) sind und deshalb zu integrieren seien. Der Ausdruck „kulturelle Differenz“ (ebd.) wird verwendet, um zwischen uns und den anderen zu unterscheiden. Damit erhält die Zugehörigkeitskategorie eine zentrale Position in Bildung und Pädagogik unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenz (ebd., 2). Mecheril bezieht sich auf die von Georg Auernheimer (2005, 20) formulierten zwei Grundsätze der erziehungswissenschaftlichen „Subdisziplin, die sich mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen befasst: den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe“ (ebd.). Das Prinzip der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe erweitert er insofern, als es hierbei um die Anerkennung einer Nicht-Erkennbarkeit bzw. Unbestimmbarkeit des Anderen gehe, in der „die eigene Unbestimmtheit ihren Widerhall findet“ (Mecheril 2012, 6).

Keuchel (2015, 38 f.) beschäftigt sich mit der Frage zu der Rolle der Künste und der kulturellen Bildung als kultureller Identitätsfaktor innerhalb unterschiedlicher Gesellschaftsmodelle. Sie formuliert eine (Neu-) Konzeptionierung einer diversitätsbewussten kulturellen Bildung. So formuliert auch Kolland (2014, 9): „Es gibt keine kulturelle Bildung für Migranten, es kann nur eine ‚kultursensible Kulturarbeit‘ mit ihren Kernaufgaben ‚kulturelle Bildung‘ für alle geben“. Dies erfordert eine Wahrnehmung von Differenz und den reflektierten Umgang damit. Hierbei geht es um die Offenheit der möglichen kulturellen Prägungen, die nicht dazu dienen, zu unterscheiden oder ab- bzw. auszugrenzen. Transkulturalität geht von einer Vielfalt individueller Lebensformen aus, einer Verflechtung und Durchmischung von kulturellen Prägungen. Die transkulturelle Identität einer Person entsteht durch die Vereinigung verschiedener Kulturen zu etwas Neuem. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit Räume anzubieten, in dem dieses Neue erprobt werden kann.

Für die kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft folgt daraus eine Sensibilität für das Fremde, das Andere. Kulturelle Bildung sollte folglich ein Ort sein, an dem der Prozess der Identitätsfindung gefördert wird, also ein Ort, an dem sich transkulturelle Persönlichkeiten entwickeln können. Deswegen geht es nicht um eine kulturelle Bildung speziell für Migranten, sondern um „kultursensible Kulturarbeit“ (ebd.), in der Differenz wahrgenommen wird. Nicht um zu unterscheiden, sondern um das eigene Repertoire zu hinterfragen und zu entwickeln.

5. Fazit

An pädagogische Angebote der kulturellen Bildung, und ganz speziell an tanzpädagogische Angebote sind Erwartungen geknüpft. Entsprechend der Entwicklung der Pädagogik der Migrationsgesellschaft, in der eine Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik¹⁰ erfolgte und nun immer mehr der transkulturelle Aspekt in den Fokus rückt, sind die Erwartungen an die kulturelle Bildung chronologisch zu lesen. Der transkulturelle Ansatz und die Zugehörigkeitskomponenten gewinnen immer mehr an Bedeutung.

Während in den unterschiedlichen Identitätsvorstellungen Zuschreibungen als erkennbar und bestimmbar angesehen werden, sind die Zuschreibungen in dem hybriden Identitätskonstrukt nie eindeutig ersichtlich, sondern unbestimmbar. „Sie befinden sich im kulturellen Zwischenraum, verkörpern ein sowohl als auch und widersprechen somit der Idee von Loyalität bzw. Zugehörigkeit als einem Entweder/Oder“ (Foroutan 2013, 95).

Identität wird immer im Dialog mit der Gesellschaft konstruiert. Kollektive Identitäten sind gesellschaftliche Produkte und ermöglichen dem Individuum die vorhandene soziale Wirklichkeit zu erkennen und sich damit zu identifizieren. Wir können uns dann als Individuum in Bezug etwa zu einer Nation definieren. Solche kollektiven Identitäten werden vor allem für die Abgrenzung nach außen relevant (Hall 1994, 191ff.). Alle modernen Nationen sind kulturelle Hybride. Durch zunehmende Globalisierung entwickeln sich in Gesellschaften immer mehr Überlappungen (Hall 1999, 393ff.). Tanz kann in diesem Sinne als eine Form des Dialogs angesehen werden.

Diese Hybridisierung zeigt sich sehr deutlich bei zeitgenössischen Kompanien, die wie ein Abbild globaler Lebensweisen erscheinen (Alarcón 2011, 66). „Das Fremde und Exotische spielten von Anfang an eine Rolle in der Entstehung des modernen Tanzes“ (ebd.). Der moderne Tanz ist stark beeinflusst durch anderer Philosophien und Körper-Praktiken, wie z. B. durch den Sufismus, Zen-Buddhismus, Yoga, andere asiatische Sportarten oder afrikanische Tänze. Durch die Globalisierung und Massenmigration wird dieses Phänomen der vielfältigen Körper, Ausdrucksweisen und Tanztechniken noch deutlicher (ebd., 67 ff.).

Daher sollte auch in der Tanzpädagogik der hybride bzw. transkulturelle Aspekt in der Angebotsgestaltung stärker berücksichtigt werden. Dies erfordert einen reflexiven Umgang mit „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ (Mecheril 2010, 14), in der eine kulturalisierende Reduktion auf eine vermeintliche Kultur vermieden werden sollte.

Anmerkungen

- 1 Während in der Ausländerpädagogik die Defizitorientierung noch vorherrschend war, stand in der interkulturellen Pädagogik die Differenz als Unterscheidungsmerkmal im Fokus, in der die Anerkennung von Differenz das Handlungsmaxim darstellte (Mecheril 2010, 61ff.). Die transkulturellen Überlegungen in der Pädagogik sind beeinflusst vom Phi-

- losophen Wolfgang Welsch, der den Kulturbegriff als ein einheitlich homogenes Phänomen kritisiert (Welsch 1994).
- 2 Wenn in Deutschland von Migrant*innen oder den Deutschen die Rede ist, wird nicht nur von einer Nation, Ethnie oder Kultur gesprochen. Es sind vielmehr miteinander verknüpfte und aufeinander verweisende komplexe Phänomene gemeint, die sich wechselseitig aufeinander beziehen (Mecheril 2010, 14).
 - 3 www.kulturrucksack.nrw.de/info/mehr-kultur-fuer-kinder-und-jugendliche
 - 4 www.bag-online.de/start.html?/tusch/ueber.html
 - 5 www.jekits.de/
 - 6 www.kultur-macht-schule.de/
 - 7 www.kinderzumolymp.de/cms/home.aspx
 - 8 www.kulturagenten-programm.de/startseite/aktuelles/
 - 9 Toleranz als Umgangsform mit Differenz oder als Erziehungsziel weist auch paradoxe Wirkungen auf (vgl. Diehm 2000, 265).
 - 10 Zur Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft siehe Mecheril 2010, 54ff.

Literatur

- Auernheimer, G. (2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Cabrerias-Rivas, C. (2001): Fremde Tanzformen und vertraute Bewegungen. Identitätsfindung in der interkulturellen Bewegungserziehung. In: Karoß, S./Welzin, L. (Hrsg.): Tanz Politik Identität Münster, S. 225-239.
- Diehm, I. (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd.), 46. Jg., H 2, S. 251-274.
- Fleischle-Braun, C. (2012): Tanz und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 582-588.
- Fleischle-Braun, C. (2005): Verschiedenheit im Tanz – Interkulturelles Lernen als bewusste Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ 2005. In: Gieß-Stüber, P. (Hrsg.): Sport und Soziale Arbeit. Interkulturelle Erziehung im und durch Sport, 3. Berlin u.a., S. 60-66.
- Foroutan, N. (2013): Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften. In: Brinkmann, H.-U./Uslucan, H.-H. (Hrsg.): Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden, S.85-99.
- Gieß-Stüber, P. (2003): Fremde und Fremdes erleben. Sportpädagogik, 6, S. 4-8.
- Gugutzer, R. (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologische-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden.
- Hall, S. (1999): Kulturelle Identitäten und Globalisierung. In: Hörning, K.-H./Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt, S. 393-441.
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg.
- Keuchel, S. (2015): Diversität, Globalisierung und Individualisierung. Zur möglichen Notwendigkeit einer Neuorientierung in der Kulturpädagogik. In: Keuchel, S./Kelb, V. (Hrsg.): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld, S. 37–57.
- Klein, G. (2010): Tanz als Aufführung des Sozialen. Zum Verhältnis von Gesellschaftsordnung und tänzerischer Praxis. In: Bischof, M./Rosiny, C. (Hrsg.): Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung. Bielefeld, S. 125–144.
- Klein, G. (1993): Was ist modern am modernen Tanz? Zur Dekonstruktion dualistischer Tanzverhältnisse. In: Karoß, S./Welzin, L. (Hrsg.): Tanzforschung Jahrbuch 4. Wilhelmshaven, S. 61-72.
- Klein, G. (1992): Frauen Körper Tanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes. Weinheim, Berlin.

- Klinge, A (2013): Tanz und (inter-) kulturelle Bildung. In: Lutz-Sterzenbach, B./Schnurr, A./Wagner, E. (Hrsg.): Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld, S. 183-189.
- Kramer-Lauff, D. (1978): Tanzdidaktik. Modell kommunikativen Handelns. Schondorf.
- Mead, G. H. (2013): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main (engl. Ausgabe 1934).
- Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim.
- Postuwka, G. (1999): Moderner Tanz und Tanzerziehung: Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen. Schondorf.
- Röthig, P./Prohl, R. (2003): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schondorf.
- Sachs, C. (1976): Eine Weltgeschichte des Tanzes. Hildesheim, New York.
- Terkessidis, M. (2010): Interkultur. Berlin.

Onlinequellen

- Alarcón, M. (2011): Identität und Migration im Zeitgenössischen Tanz. Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien (Hrsg.) Band 25 – Online Zugriff am 22. November 2016 unter: budrich-journals.de/index.php/fgs/article/view/5597/4741
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2012): Ausgewählte Ergebnisse der Studie „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ (MediKuS). Zugriff am 12. April 2016 unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/gespraeche/MediKuS_Ergebnisse.pdf
- Kolland, D. (2014): Künste Diversity und Teilhabe. Kulturelle Bildung zwischen Multikulti, Postmigration und Transkultur. Wissensplattform Kulturelle Bildung – Online (Hrsg.). Zugriff am 26. März 2016 unter: www.kubi-online.de/artikel/kuenste-diversity-teilhabe-kulturelle-bildung-zwischen-multikulti-postmigranten-transkultur
- Mecheril, P. (2012): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. Institute for Art Education Journal (Hrsg.). Zugriff am 01. April 2016 unter: iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf
- Müller, J. (2011): Identitätsentwicklung durch Tanz. Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität. Band 6: Berufliche Bildung neu choreographiert: Let's dance. Andreas Fischer (Hrsg.) Zugriff am 22. November 2016 unter: bwp-schriften.univera.de/Band6_11/mueller_Band6_11.pdf
- Rissmann, M. (2015): „...und das bin ich...“. Identitätsförderung und Ausprägung des Körperbewusstseins im Kontext von tänzerischer Bewegungsgestaltung und pädagogischen Bewegungstechniken. Fachportal Pädagogik (Hrsg.) Zugriff am 20. Dezember 2016 unter: www.pedocs.de/volltexte/2015/10298/pdf/Rissmann_2015_und_das_bin_ich.pdf
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014): Ergebnisse des Mikrozensus. Zugriff am 12. April 2016 unter: www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/08/PD15_277_122.html
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014): Fachserie 1 Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus (S. 18) Zugriff am 12. April 2016 unter: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile
- Welsch, W. (1994): Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Zugriff am 29.08.2016 unter: www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf.

Tanzen Lernen

Ein abseitiger Blick auf Vermittlung und Aneignung in der Erwachsenenbildung

Jörg Dinkelaker

Zusammenfassung

Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, wie in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung Tanzen gelernt wird. Damit wird ein Bereich in den Blick genommen, dem üblicherweise – wenn überhaupt – eine Randbedeutung für das Feld des veranstaltungs-förmigen Lernens zugesprochen wird. In Tanzlernveranstaltungen geht es nicht um die Reflexion biographischer Erfahrungen oder um die Diskussion von Lebensentwürfen. Tanzen ist in der Regel weder politisch noch trägt es zur Beschäftigungsfähigkeit bei. Wenn hier dennoch das Geschehen in solchen Veranstaltungen näher betrachtet wird, dann geschieht dies mit dem Interesse, die Vielfalt der Formen des veranstaltungs-förmigen Lernens in ihrer ganzen Breite zum Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung zu machen. Eine solche Empirie der Pluralität zielt auf eine Theorie der Erwachsenenbildung ab, die in der Lage ist, die Einheit des Gegenstandsfeldes zusammen mit den Differenzen ihrer Ausprägung zu bestimmen.

Das veranstaltungs-förmige Tanzen-Lernen ist in diesem Zusammenhang schon ein besonderer Fall: Im Mittelpunkt des Geschehens steht die Bewegung zur Musik, auch wenn in weiten Teile des Veranstaltungsgeschehens gar keine zu hören ist. Das Einüben der Tanzschritte wird in erheblichem Maße durch die Veranstaltungsleitenden (fremd-)gesteuert. Dennoch ist die Teilnahme an solchen Veranstaltungen notwendig durch kontinuierliche Selbstbeobachtung und eigenständige Selbststeuerung begleitet. Die Körper und ihre Bewegungen sind zentrale Gegenstände. Zugleich werden aber unablässig auch Fragen der Wahrnehmung und des Bewusstseins angesprochen.

Die im Folgenden vorgestellten Beobachtungen wurden anhand von Videoaufnahmen unterschiedlicher Tanzlernveranstaltungen angestellt. Hinzugezogen wurden darüber hinaus Ergebnisse der Analyse weiterer Veranstaltungen des Bewegungslernens (z. B. von Yoga-, Kampfsport- oder Fitnesskursen). Das videographierte Geschehen wurde dabei in einer rekonstruktiven Perspektive betrachtet. Es wurde gefragt, welche Bedeutungen die Geschehensbeteiligten selbst den Aktivitäten des Tanzen-Lernens zuschreiben, das sie realisieren. Im Zentrum steht damit die Frage, wie

das Tanzen-Lernen im Veranstaltungsgeschehen als eine soziale Realität hervorgebracht und als solche für die Beteiligten bedeutsam wird. Untersucht wird, wie „multiple participants are building in concert with each other the actions that define and shape their lifeworld.“ (Goodwin/Goodwin 2004, 223).

Im Folgenden werde ich das Tanzen-Lernen zunächst als einen Fall des veranstaltungsförmigen Bewegungslernens beschreiben. Kennzeichnend für diesen Veranstaltungstypus ist das Zusammenspiel dreier Interaktionsfigurationen: des Einübens, des Übens und des Ausübens (Kapitel 1).

Vor diesem Hintergrund werde ich dann Vermittlungs- und Aneignungsverhältnisse beim Tanzen-Lernen genauer in den Blick nehmen. Ich werde zeigen, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang dem Verhältnis von bewusster Vorstellung und körperlicher Bewegung beigemessen wird und welche Rolle dabei der Koordination der Bewegungen der unterschiedlichen Beteiligten zukommt (Kapitel 2).

Abschließend werde ich auf die Frage eingehen, ob die am abseitigen Fall des Tanzen-Lernens realisierten Beobachtungen nicht doch auch wertvolle Einsichten in das veranstaltungsförmige Lernen Erwachsener im Ganzen eröffnen. Angesichts der aktuellen Diskussionen zur Performativität und zur Leiblichkeit des Lernens könnten sich die Beobachtungen zum Tanzen-Lernen geradezu als Schlüssel zum Verständnis der Vermittlungs- und Aneignungsmatrix der Erwachsenenbildung erweisen (Kapitel 3).

1. Interaktionsmuster des veranstaltungsförmigen Bewegungslernens: Einüben, Üben und Ausüben

Angebote des Bewegungslernens stellen einen feste Größe des veranstaltungsförmigen Lernens im Erwachsenenalter dar (vgl. Voigt 2004). Für Aerobic und Yoga, Kampfsport und Selbstverteidigung und eben auch fürs Tanzen werden Kurse angeboten und es wird an ihnen teilgenommen. Über die klassischen Erwachsenenbildungsanbieter hinaus spielen hier auch themenspezifische Anbieter, wie Sportvereine, Kampf-, Tanz- und Yogaschulen eine bedeutende Rolle. In der Empirie und Theorie der Erwachsenenbildung werden diese Angebote des Bewegungslernens allerdings kaum berücksichtigt. Erst in den letzten Jahren – nicht zuletzt im Zusammenhang des gestiegenen Interesses an der Leiblichkeit des Lernens sowie der neuen technischen Möglichkeiten videogestützter Analyse – sind einige kleinere Studien entstanden, in denen gefragt wird, was in solchen Veranstaltungen eigentlich geschieht (vgl. Alkemeyer/Brümmer/Kodalle/Pille 2009; Dinkelaker/Herrle/Kade 2015; Schindler 2015, 2016). Was sich dabei zeigt, stellt durchaus eine Herausforderung für Theorien des Erwachsenenbildungsgeschehens dar. Schon die Beobachtungen, die sich beim ersten Hinschauen ergeben, sind irritierend. Es ist in Veranstaltungen des Bewegungslernens üblich, dass die Teilnehmenden versuchen, feststehende Bewegungsmuster zu realisieren, die ihnen von den Veranstaltungsleitenden vorgeführt werden. Es wird „eine spezifische Bewegungsordnung erlernt, indem man vorgegebene Bewegungsabläufe übt“ (Schindler 2016, 364). Es scheint, als würden die erwachsenen-

didaktischen Ideale der Selbststeuerung und der kritischen Reflexion in diesem Feld keine orientierende Wirkung entfalten. Ganz so eindeutig bleibt es dann aber beim zweiten Hinsehen nicht. Gerade auch das für diesen Typus von Lehrveranstaltung charakteristische Nachahmen und Üben stellt hohe Anforderungen an die Selbststeuerung und Selbstbeobachtung Teilnehmender. Zwar stehen die einzüübenden Bewegungsabläufe fest. Ohne ein je eigenständiges Erschließen der vermittelten Bewegungszusammenhänge ist aber ihre Aneignung gar nicht denkbar.

Versteht man das Mit- und Nachahmen in dieser Weise als einen Prozess des mimetischen Lernens (vgl. Wulf 2013), so erweist es sich als ein Vorgang, in dem unmittelbare Spontaneität und Angleichung an kulturelle Muster kein Gegensatz darstellen, sondern sich sogar wechselseitig voraussetzen. Mimetisches Lernen wird dort bedeutsam, wo Wissen erworben wird, das nicht allein sprachlich ausgedrückt werden kann. „Körper verfügen über ein Wissen, das nicht immer verbal explizierbar ist.“ (Schindler 2016, 361).

Was getan wird, damit ein solches kulturelles Körperwissen (vgl. Wulf/Renger 2016) gezielt vermittelt und angeeignet werden kann, lässt sich anhand von Veranstaltungen des Bewegungslernens mit Hilfe videographischer Aufnahmen rekonstruieren. Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur videobasierten Analyse des Geschehens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung (Bild und Wort) (vgl. Kade/Nolda/Herrle/Dinkelaker 2014) wurde auch ein Korpus von Veranstaltungen des Bewegungslernens untersucht (vgl. Herrle/Dinkelaker 2010). Er beinhaltet Aufnahmen von 16 Veranstaltungen, darunter 6 Veranstaltungen des Tanzen-Lernens im engeren Sinne.¹ Aus diesem Korpus wurden einzelne Veranstaltungen ausgewählt, die einer näheren Analyse unterzogen wurden. Die Videoaufnahmen wurden zunächst in einer großflächigen Segmentierungsanalyse in Hinsicht auf Wechsel im Muster der Koordination zwischen den Interaktionsbeteiligten gegliedert. Im Anschluss daran wurden einzelne Sequenzen detailliert untersucht, um die in den unterschiedlichen Teilen des Veranstaltungsgeschehens jeweils konstitutive Logik des Wechselseitig-Aufeinander-Bezugnehmens herauszuarbeiten (zur Methode und Methodologie vgl. Erickson/Shulz 1981; Erickson 2006; Herrle/Dinkelaker 2016).

Über das Sprechen hinaus spielt in solchen Veranstaltungen die wechselseitige visuelle Wahrnehmung eine wesentliche Rolle. Dem wird auch durch die Gestaltung der Veranstaltungsräume Rechnung getragen. Ein insbesondere in Veranstaltungen des Tanzen-Lernens genutztes Arrangement ist z. B. die Verspiegelung einer der Wände. Durch sie wird eine spezifische Konstellation wechselseitiger Wahrnehmung etabliert, die sich anhand von Abbildung 1 veranschaulichen lässt.

Während eines Kurses zum Orientalischen Tanz wenden sich die Teilnehmerinnen und die Veranstaltungsleiterin gemeinsam dem Spiegel zu (vgl. Abb. 1). Dabei tanzen alle Beteiligten, auch die Veranstaltungsleiterin in dieselbe Richtung, so dass ein unmittelbarer Abgleich zwischen den Tanzbewegungen möglich wird.



Abb. 1: Die Spiegelwand als didaktisches Raumarrangement

Durch dieses Arrangement wechselseitiger Wahrnehmbarkeit entsteht eine für den Alltag sehr ungewöhnliche, für Kurse des Tanzen-Lernens dagegen geradezu charakteristische Konfiguration von Selbst- und Fremdwahrnehmungsoptionen. Die Teilnehmenden können die Veranstaltungsleiterin und alle anderen Teilnehmerinnen beim Tanzen beobachten und zugleich sich selbst beim Mittanzen wahrnehmen. Die Veranstaltungsleiterin wiederum kann den Teilnehmerinnen Tanzbewegungen vormachen und sie zugleich dabei beobachten, wie sie diese nachahmen. Dennoch kann sie den Teilnehmerinnen den Rücken zukehren, was Voraussetzung dafür ist, dass sie in dieselbe Richtung tanzt, wie die anderen. Dieses durch einen nicht unerheblichen baulichen Aufwand eigens eingerichtete räumliche Arrangement der Selbstwahrnehmung und der wechselseitigen Wahrnehmung wird in den unterschiedlichen Phasen des Veranstaltungsgeschehens je unterschiedlich genutzt. Diese Phasen entsprechen in ihrer Struktur dem für alle Veranstaltungen des Bewegungs- und Tanzen-Lernens kennzeichnenden Muster.

Drei charakteristische Interaktionsmuster treten in solchen Veranstaltungen wiederkehrend auf. Sie sind jeweils durch ein spezifisches Muster der rhythmischen Transformation des zu erlernenden Bewegungsablaufs gekennzeichnet (vgl. Dinkelaker/Herrle 2010) sowie durch ein spezifisches Muster der Koordination zwischen den (Vermittlungs-)Aktivitäten der Kursleitenden und den (Aneignungs-)Aktivitäten der Teilnehmenden (vgl. Dinkelaker/Herrle/Kade 2009). Aufgrund der ihnen zugeschriebenen didaktischen Funktion haben wir in vorangehenden Analysen diese drei Muster als Einüben, Üben und Ausüben bezeichnet.

Das *Einüben* ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kursleitenden kleine Ausschnitte der zu erlernenden komplexen Bewegungsabläufe verlangsamt aufführen, während die Teilnehmenden zunächst zuschauen und erst im Anschluss daran selbst das vorgeführte Bewegungsmuster vollziehen. Häufig werden Vormachen und Nachmachen ein und desselben Bewegungsausschnitts mehrfach wiederholt, wobei das Vormachen variiert wird. Werden Tanzschritte eingeübt, ist zu diesem Zeitpunkt die Musik üblicherweise noch aus, ggf. zählen die Veranstaltungsleitenden den Takt laut mit. Die Musik würde an dieser Stelle das Interaktionsgeschehen erheblich stören, denn dieses ist durch häufige Unterbrechungen und Abbrüche gekennzeichnet. Vor- und Nachmachen sind nicht streng am Takt ausgerichtet. Reihenfolgen werden verändert. Bestimmte Abläufe werden langsamer ausgeführt. Einige Elemente werden wiederholt, andere weggelassen. In dieser Phase kommt es den Geschehensbeteiligten darauf an, dass die Teilnehmenden die vorgeführten Bewegungsabläufe verstehen. Erst wenn sie wissen, was in welcher Weise nacheinander vollzogen werden muss, können sie zu einem anderen Interaktionsmuster des Bewegungslernens übergehen: dem Üben.

Auch wenn das *Üben* in der Logik der didaktischen Abfolge des Bewegungslernens an zweiter Stelle steht, steht es häufig am Anfang einer neuen Kursstunde. Es wird zunächst geübt, was in den vorangegangenen Stunden eingeübt wurde. Die rhythmische Struktur des *Übens* liegt in der mehrfach wiederholten Ausführung eines zuvor eingeübten Ausschnitts des größeren Bewegungszusammenhangs, der erlernt werden soll. Entweder vollziehen Kursleitende und Teilnehmende diesen Ausschnitt gemeinsam, oder der Ablauf wird lediglich durch die Teilnehmenden aufgeführt, während die Kursleitenden die Teilnehmenden beobachten und ggf. korrigierend eingreifen. In der Wiederholung wird das Problem bearbeitet, dass die Bewegungen der Teilnehmenden nicht umstandslos ihren Vorstellungen von diesen Bewegungen folgen. Die Körper erweisen sich gegenüber dem Bewusstsein als widerständig. Im wiederholenden Üben (vgl. Brinkmann 2012) kommt es zu einer Gewöhnung der Körper an die zuvor ungewohnten Bewegungsweisen. Das Bewegungsmuster wird so dem Körper einverleibt, so dass die Bewegungen sich nach erfolgreichem Üben automatisch, wie von selbst ergeben. Das erfolgreiche Üben ist wiederum Voraussetzung für die dritte Umgangsweise mit den zu erlernenden Bewegungsordnungen: *das Ausüben*.

Das Ausüben steht sowohl am Ende der über mehrere Kursstunden hinweg realisierten didaktischen Abfolgen als auch häufig am Ende der einzelnen Kursstunden. Seine rhythmische Struktur ist dadurch gekennzeichnet, dass der gesamte erlernte Bewegungsablauf ohne Unterbrechung von vorne bis hinten aufgeführt wird. Meist realisieren dies die Kursleitenden und Teilnehmenden gemeinsam. In Phasen des Ausübens wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden die Bewegungsmuster kennen und dass sie sie auch ausführen können. Auf der Grundlage dieser (häufig auch kontrafaktischen) Unterstellung wird der Bewegungsablauf nun so realisiert, wie er auch in einer Ernstsituation ausgeführt werden würde. Es wird nun nicht mehr Kämpfen oder Tanzen geübt, sondern es wird gekämpft bzw. getanzt. Das Problem, das nun in den Vordergrund gerät, ist erneut ein anderes. Bedeutsam wird, inwiefern

es gelingt, die erlernte Bewegungsordnung situationsangemessen sinnvoll aufzuführen.

Die über unterschiedlichste Veranstaltungen hinweg wiederkehrend auftretenden Interaktionsmuster des Einübens, Übens und Ausübens rücken jeweils andere Probleme des veranstaltungsformigen Bewegungslernens ins Zentrum. Es handelt sich dabei in allen drei Varianten des Bewegungslernens um Probleme der Etablierung bzw. Stabilisierung von Relationen zwischen bewusster Wahrnehmung und körperlichen Bewegungsvollzügen. Beim Einüben dreht sich alles um die Frage, wie es den Teilnehmenden möglich wird, sich die vorgeführten Abläufe richtig vorzustellen und in den eigenen Bewegungen zu imitieren.² Beim Üben wird dagegen das Problem in den Vordergrund gestellt, dass Bewegungsabläufe nicht nur gedanklich vorgestellt, sondern auch leiblich situativ vollzogen werden müssen. Das Üben verankert das kulturelle Bewegungsmuster in den nur zum Teil bewusst steuerbaren leiblichen Vollzügen der Teilnehmenden. Beim Ausüben schließlich geht es nicht mehr nur um einzelne Bewegungselemente, sondern um die Gestaltung von größeren Bögen, damit auch stärker um die sinnhafte Ausdrucksgestalt, die in den Choreographien zur Darstellung gebracht wird. Dies kann gerade erst dort geschehen, wo nicht mehr auf jedes Element einzeln geachtet werden muss.

In der folgenden Analyse wird der für das Tanzen-Lernen charakteristische Umgang mit dem Verhältnis von Vorstellung und Bewegung anhand eines Ausschnitts aus einer Situation des Einübens näher in den Blick genommen. In diesen Situationen wird besonders deutlich, dass es sich um zwei klar voneinander unterscheidbare Dimensionen des Bewegungslernens handelt, die aber notwendig ineinander zu verschränken sind.

2. Relationierung von Vorstellung und Bewegung beim Einüben von Schrittfolgen

Beim Einüben von Tänzen geht es im Wesentlichen um das Erfassen von Schrittfolgen. Während die Veranstaltungsleitenden diese Schrittfolgen bereits ganz selbstverständlich und ohne längeres Nachdenken ausführen können, müssen die Teilnehmenden diese erst noch in einem aufwändigen, die Aufmerksamkeit der Beteiligten in erheblichen Maße beanspruchenden Prozess der wechselseitigen Wahrnehmung kennenlernen. Wahrnehmung und Bewegung werden in diesem Vorgang in ein spannungsreiches Wechselverhältnis zueinander gestellt. In diesem Zusammenhang hat erstaunlicherweise auch Sprache eine konstitutive Bedeutung. Auffallend ist, dass das Vormachen der Schrittfolgen grundsätzlich durch verbale Äußerungen begleitet wird. Die Veranstaltungsleitenden tanzen nicht einfach vor, sondern sie erläutern ihr Tanzen, während sie tanzen. Umgekehrt werden sprachliche Erläuterungen so gut wie immer durch vorgemachte Bewegungen veranschaulicht. Körperliches Vormachen und sprachliche Kommentierung gehören beim Einüben offenbar zusammen. Die Vermittlung des versprachlichten und des verkörperlichten Wissens bedingen sich wechselseitig.

In der folgenden Sequenz aus einem Kurs zum orientalischen Tanz bringt die Leiterin eine Schrittfolge erneut in Erinnerung, die sie bereits in einer vorangegangenen Kurssitzung eingeführt hatte:

Die Teilnehmerinnen schauen zu, wie die Kursleiterin die Schrittfolge vormacht (Abb. 2) und kommentiert.



Abb. 2: Vormachen der Schritte

KL³: Wandern [0]. Eins [1] Zwei [2] Drei [3] Vier [4] (kurze Pause) Fünf [5].

Noch *bevor* die Kursleiterin den ersten Schritt tut, spricht sie bereits über das, was im Folgenden geschehen wird. Die zu zeigenden Schritte werden von ihr metaphorisch als „Wandern“ gekennzeichnet. Damit wird eine bestimmte Bewegungsvorstellung angesprochen, die das Vollziehen der Tanzschritte begleiten soll. Im weiteren Verlauf des Vormachens können die Teilnehmenden nun darauf achten, was die Kursleiterin mit diesem „Wandern“ meint. Zum Bild des Wanderns passen die ausladenden Schritte der Kursleiterin und ihr festes Auftreten mit dem ganzen Fuß. Dass sie sich bei diesem „Wandern“ im Kreis dreht, erwähnt die Kursleiterin dagegen nicht, obwohl dies für das Einüben dieser Schrittfolge zweifellos einen bedeutenden Aspekt darstellt. Hier verlässt sie sich offenbar darauf, dass der neben der Sprache etablierte zweite Vermittlungskanal des visuellen Vormachens ohne weitere Kommentierung wirksam werden kann. Auch wie sich während des „Wanderns“ der Oberkörper und der Kopf bewegen, wird von der Kursleiterin nicht benannt. Bestimmte Aspekte des Bewegungsmusters werden so durch Sprache hervorgehoben und dabei in spezifischer Weise charakterisiert. Andere Aspekte werden dagegen lediglich gezeigt, aber nicht kommentiert.

Die weitere Kommentierung besteht dann zunächst lediglich darin, die einzelnen Schritte laut zu zählen. Vor dem fünften Schritt wird die Regelmäßigkeit des Schreitens und Zählens irritierenderweise unterbrochen. Würde die Musik mitlaufen, wäre die Kursleiterin hier aus dem Takt geraten. Diese Verzögerung geschieht allerdings nicht an irgendeiner Stelle, sondern genau zu dem Zeitpunkt, an dem sich das vorgeführte Bewegungsprinzip verändert. Beim fünften Schritt wird nun nicht mehr der ganze Fuß auf den Boden gestellt, sondern es wird lediglich mit den Zehenspitzen der Boden berührt. Durch die sowohl in der Kommentierung als auch in der Bewegung vollzogene Verzögerung des Vormachens wird die Aufmerksamkeit auf dieses neue Bewegungsprinzip erhöht. Erst *nach* Vollzug der abweichenden Bewegung wird diese dann sprachlich kommentiert:

KL: Bei fünf hatten wir die Aufstellung, weil wir dann bei zwei erst mit dem Hüft-drop beginnen wollten, ja? (Mehrere TN: Mmh)

Das Aufstellen des Fußes wird damit begründet, dass mit ihm eine weitere Bewegung – der Hüft-drop – vorbereitet wird. Erneut, wie bereits zu Beginn des Vormachens, wird damit eine Vorstellung von der weiteren Schrittfolge angesprochen. Dass die nächste Bewegung gedacht wird, bevor sie vollzogen wird, bestimmt dabei bereits die jetzt aktuelle Bewegung wesentlich.

Die sprachliche Kommentierung der Kursleiterin geht in dieser Sequenz zeitweise der vorgemachten Bewegung voraus, zeitweise wird sie zur Bewegung synchronisiert und zeitweise folgt sie ihr nach. Dadurch werden je andere Schwerpunkte im Wechselverhältnis von Sprechen und Bewegen gesetzt. Beim Mitzählen der Schritte gehen die durch Sprache evozierte Vorstellung vom Schreiten und die sichtbare Bewegung zeitlich miteinander einher. Die gemachten Schritte *sind* gezählte Schritte. Beim Ankündigen zukünftiger Bewegungen („Wandern“ und „Hüft-drop“) werden die Bewegungen als etwas behandelt, worin sich bildhafte, komplexe Bewegungsvorstellungen niederschlagen. Die Bewegungen werden *als* Wandern und *als* Hüft-drop ausgeführt. Mit der nachträglichen Erläuterung („Bei fünf hatten wir die Aufstellung“) benennt die Kursleiterin etwas, das zuvor bereits als ein Wechsel in der Qualität der Bewegung wahrnehmbar wurde, aber unbenannt geblieben war. Die Bewegung wird als eine solche zur Wahrnehmung gebracht. Erst dann wird ihr ein Name gegeben.

Was die hier vorgenommene enge Verschränkung von sprachlicher Kommentierung und visueller Vorführung leistet, wird erkennbar, wenn man gedankenexperimentell danach fragt, was jeweils fehlen würde, wenn eines der beiden Elemente weggelassen wäre. Würde die Kursleiterin nicht während der Kommentierung auch vormachen, würden wesentliche Elemente der Schrittfolge überhaupt nicht vorkommen (etwa, dass im Kreis gelaufen wird oder wie sich Oberkörper, Kopf und Arme bewegen). Alle Elemente und Qualitäten der Bewegung müssten ebenfalls versprachlicht werden. Die Komplexität des Zusammenspiels der einzelnen Bewegungen und Bewegungsqualitäten lässt sich aber als solche überhaupt nicht in Worte fassen. Sie wird erst deutlich, wenn man sieht, was gemeint ist (etwa mit „Wandern“ und „Aufstellen“). Das Vormachen ist damit weit mehr als nur eine Veranschaulichung des Gesagten. Es ist ein Medium der Vermittlung, das zeigbar macht, was sonst überhaupt nicht wahrgenommen werden könnte.⁴ Würde die Kursleiterin umgekehrt nur vormachen, ohne ihre Bewegungen zu kommentieren, dann wäre nicht erkennbar, durch welche Vorstellungen die realisierten Bewegungen begleitet werden. Es bliebe unbestimmt, worauf es bei den vorgeführten Bewegungen ankommt. Die unterschiedlichen Bewegungskonzepte (Wandern, Aufstellung, Hüft-drop) würden unbenannt bleiben. Die Orientierung der Schritte in der Taktfolge bliebe ungeklärt. Durch Sprache werden so bewusste Orientierungen in den sonst unbestimmbar bleibenden Bewegungsvorgängen etabliert.

Es ist für diejenigen, die sich in Kursen mit dem Erlernen des Tanzens befassen, offenbar nicht nur von Bedeutung, wie man sich bewegt, sondern auch, was man sich dabei denkt. Wer hier eine Schrittfolge erlernen will, muss sich also mit zwei Dimen-

sionen des Tanzens auseinandersetzen, die zwar aufs engste ineinander verschlungen sind, aber dennoch klar voneinander unterscheidbar bleiben. Es geht zum einen um die sich ereignenden konkreten Bewegungsabläufe und es geht zum anderen um die sprachlich verfassten Vorstellungen von ihnen. In der Sprache wird ein Aufmerksamkeitsverlauf vorgeführt, der als Abfolge einzelner hervorgehobener Bewegungsmomente erfahrbar wird (vgl. Dinkelaker 2010). Die vorgeführte Bewegung selbst beschränkt sich aber nicht auf diese herausgehobenen Momente. Sie ist in ihrer Komplexität und in ihrem eigensinnigen Voranschreiten bewusst gar nicht vollständig erfassbar. Versprachlichte Aufmerksamkeit kann immer nur Ausschnitte von dem benennen, was geschieht, lediglich durch Hervorhebungen Markierung in einem Geschehen vornehmen (vgl. Ingold 2001). Wer Bewegungen erlernen will, muss daher zudem berücksichtigen, dass „Bewegungsabläufen eine Eigenlogik innewohnt“ (Schindler 2016, 370). Vormachen und Vorsagen vermitteln damit zwei unterschiedliche Dimensionen des Tanzens: die das Tanzen begleitende Abfolge von Bewegungsvorstellungen und die im Tanzen vollzogene Abfolge der Bewegungen selbst. Diese beiden Dimensionen werden als etwas Zusammengehöriges betrachtet, als zwei Momente, die sich im Geschehen des Tanzens wechselseitig bedingen. Die Diskrepanz zwischen geistiger Vorstellung und physikalischer Bewegung muss dabei gar nicht auffallen, ja sie darf über weite Strecken gar nicht thematisch werden, damit die das Tanzen begleitende Entsprechungsunterstellung überhaupt aufgehen kann.

Eine zentrale Rolle bei der Verknüpfung von Vorstellung und Bewegung spielt dabei der Rhythmus des Taktes. Die betonten Momente werden aus dem selbst nicht disjunktiven, sondern kontinuierlichen Bewegungsablauf herausgehoben (vgl. Erickson 2009). Der Rhythmus organisiert damit sowohl die Bewegung als die sie begleitende Aufmerksamkeit. Tanzen lernen meint somit nicht etwa allein die Gewöhnung des Körpers an ein bestimmtes Bewegungsmuster. Auch diese muss stattfinden. Tanzen lernen meint aber darüber hinaus und vor allem die Etablierung neuer, durch Rhythmen orientierter Verknüpfungen von Vorstellungs- und Bewegungsabläufen.

Diese Beschreibung greift allerdings insofern noch zu kurz, als dass die soziale Komponente des Miteinander-Tanzens bislang unberücksichtigt geblieben ist. Die Tanzschritte werden nicht von einer Person alleine vollzogen, sondern gemeinsam mit anderen. Dieses Gemeinsame des Tanzens kann ausschließlich dann gelingen, wenn sich die Tanzenden untereinander aufs engste abstimmen. Die Orientierung am Rhythmus der Musik ist auch hier entscheidend. Und auch diese Koordination ist eine doppelte: Sie betrifft die sichtbaren Bewegungen im Raum und sie betrifft die Vorstellungen von diesen Bewegungen. Für das Erlernen solcher Tänze bedeutet dies, dass sich der Erfolg des Lernens darin zeigt, dass keine Unterschiede mehr zwischen den Bewegungen der unterschiedlichen Teilnehmenden beobachtbar werden. Fortgesetzte Abweichungen im Bewegungsmuster weisen dagegen auf ein Vermittlungsproblem hin. Anhand der folgenden Szene lässt sich diese Bedeutung wahrnehmbarer Abweichungen für das Lehr-Lern-Geschehen gut erkennen:

Frauke bitte die Kursleiterin, eine Schrittfolge erneut vorzumachen:

TN: der Übergang wenn, wenn zum ersten Mal dieses hier (Abb. 3) kommt. (KL: Ja).
kannste den nochmal machen,

KL. ganz am Anfang

TN: genau.

TN: Wenn ich mein Bein wegschmeiße, hast Du Deins schon wieder da.

TN 2: Richtig. So gehts mir auch.



Abb. 3: Andeutung der problematischen Schrittfolge durch die Teilnehmerin

Die Teilnehmerin erhebt diese Schrittfolge zum Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit, weil sie eine Differenz zwischen ihren eigenen Bewegungen und den Bewegungen der Kursleiterin wahrnimmt. Ihre Beine und die Beine der Kursleiterin bewegen sich an dieser Stelle nicht synchron. Wahrgenommen wird zunächst nur das Misslingen der Synchronisierung. Die Abweichung wird zum Hinweis für ein Vermittlungsproblem, dem durch eine Wiederholung des Vormachens Abhilfe geschaffen werden soll. Die Wahrnehmung von Abweichung wird zum Anlass klärender Verständigung. Im erneuten Vormachen entsteht die Möglichkeit eines detaillierten Abgleichs zwischen den eigenen Vorstellungen und den Vorstellungen und Bewegungen der Kursleiterin. Bei der Klärung dieser Frage würden Worte allein versagen. Es sind gerade die noch unerkannten Differenzen, die hier angesprochen werden.

In dieser Situation zeigt sich die Mehrschichtigkeit des Verhältnisses zwischen der Kursleiter- und der Teilnehmendenrolle in dieser Tanzlern-Veranstaltung. Hinsicht-

lich der Frage, wer wen zu imitieren hat, sind – insbesondere in der Phase des Einübens – die Rollen eindeutig verteilt. Nur die Kursleiterin weiß, wie die Tanzschritte gehen. Die anderen müssen sie von ihr abschauen (vgl. Dinkelaker 2010). Was die Steuerung des Lehr-/Lern-Geschehens angeht, kommt dagegen auch den Teilnehmenden eine bestimmende Rolle zu. Zwar übernimmt die Kursleiterin die Verantwortung für den Veranstaltungsverlauf im Ganzen und dominiert auch die Gestaltung des Geschehens im Einzelnen. Dort wo Aneignungsschwierigkeiten auftreten, wird den Teilnehmenden aber die Möglichkeit zugesprochen, zeitweise die Führung zu übernehmen.

3. Ein abseitiger Blick auf Erwachsenenbildung?

Die dargestellten Muster des Umgangs mit Problemen der Vermittlung und Aneignung koordinierter Vollzugsmuster wurden in den beiden vorangegangenen Kapiteln als ein begrenztes Phänomen behandelt, durch das Veranstaltungen des Tanzen- und darüber hinaus Veranstaltungen des Bewegungslernens geprägt sind. Damit hätten wir es mit einem zwar nicht ganz unbedeutenden, aber dennoch sicherlich nicht zentralen Problem der Erwachsenenbildung zu tun. Zieht man dagegen neuere Überlegungen zur Leibgebundenheit und zur Performativität sozialer Praxen in Betracht, würden die angestellten Beobachtungen auch für das Verständnis anderer Bereiche des veranstaltungsförmigen Lernens eine Rolle spielen, ja womöglich sogar ein angemesseneres Verständnis des veranstaltungsförmigen Lernens als solchem eröffnen.

Vergleichbar werden Tanzkurse mit anderen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung dann, wenn man den Aspekt der Performativität sozialer Handlungen und Interaktionen in den Vordergrund stellt. Geht man davon aus, dass jede soziale Praxis ein sinnstrukturiertes Zusammenspiel von leiblichen und geistigen Vollzügen darstellt⁵ und dass soziale Praktiken gerade durch die Verknüpfung von sprachlichen und körperlichen Aktivitäten⁶ gekennzeichnet sind, würden alle Varianten des veranstaltungsförmigen Lernens grundsätzlich mit den Problemen konfrontiert sein, die sich hier in den Tanzkursen gezeigt haben. Entsprechend wird im Zusammenhang praxistheoretischer Untersuchungen konstatiert: „Kulturelles Lernen ist weitgehend mimetisches Lernen.“ (Wulf 2013, 16).

So ließe sich möglicherweise Neues über Erwachsenenbildung erfahren, wenn wir fragen, was wir sehen können, wenn wir versuchsweise annehmen, in der Erwachsenenbildung ginge es im Wesentlichen darum, „Tanzen“ zu lernen?

Wenn es auch in anderen Veranstaltungen darum gehen sollte, sich koordiniert an gemeinsamen Vollzügen zu beteiligen, die durch spezifische, kulturell tradierte Verlaufsmuster orientiert werden, so ließen sich neue Fragen stellen: Wie geschieht in anderen Veranstaltungsformen der Prozess des wechselseitigen Beobachtens und Abgleichens, obwohl kein Spiegel vorhanden ist und die realisierten Vollzüge nicht immer als Bewegungen unmittelbar visuell wahrgenommen werden können? Woran orientiert sich die Koordination zwischen den Beteiligten, wenn kein gemeinsamer Rhythmus unmittelbar hörbar durch Musik vorgegeben wird? Was bedeutet das Interesse an Selbststeuerung im Kontext einer auf gemeinsame, koordinierte Vollzüge hin

ausgelegten sozialen Praxis? Wie gelingen angesichts der Fundierung sozialer Praxen in Mustern der Koordination Individualisierung und Kollektivierung und an welcher Stelle kann Reflexivität, an welcher Stelle kann die Transformation bestehender Koordinationsmuster einsetzen?

So gesehen erweist sich die hier angedeutete Analyse des Tanzen-Lernens als eine Möglichkeit, besonders deutliche Einblicke in Fragen des Umgangs mit der Performativität des Lernens und in Fragen der veränderten Teilhabe an sozialen Praxen zu erhalten. Anhand der Analyse des Vermittlungs- und Aneignungsgeschehens in Tanzlernveranstaltungen haben sich hierbei einige überraschende Beobachtungen ergeben. Es konnte gezeigt werden, dass auch im Bereich des Lernens Erwachsener Formen sowohl des Einübens als auch des Übens wie des Ausübens von Praktiken institutionalisiert sind. Die didaktische Literatur zur Erwachsenenbildung scheint dagegen lediglich bestimmte Formen des Umgangs mit Praktiken zu präferieren: Interaktionen im Modus der Verständigung über das Ausüben, verbunden mit einer reflexiven Aufmerksamkeit auf die je eigenen individuellen Vorstellungen, die das Ausüben begleiten. Abgewertet werden dagegen insbesondere diejenigen Formen des Umgangs mit Aneignung, die sich in Phasen des Übens und Einübens zeigen. Diese werden als fremdgesteuertes Lernen, bloßes Nachahmen oder als stupide Wiederholung kritisch betrachtet. Auch das Üben und Einüben erweist sich in den oben dargestellten Analysen aber als ein Prozess, der ohne eine rege geistige Beteiligung, ohne Selbstbeobachtung und bewusste Mitgestaltung nicht auskommt. Die Frage der Angemessenheit didaktischer Muster müsste vor diesem Hintergrund womöglich anders diskutiert werden, als dies bislang häufig der Fall ist. Anstatt von vornherein in jeder Situation das Modell des reflexiven Ausübens als Ideal heranzutragen, müsste die Frage im Vordergrund stehen, ob die realisierten Muster der Vermittlung und Aneignung in notwendig mehrstufigen Prozessen des Erlernens und der Transformation sozialer Praxen je stimmig situiert sind. Eine Reflexion von Choreographien schon vor dem Kennenlernen der ersten Tanzschritte wäre insofern ebenso unangebracht, wie die Orientierung am Schema des Vor- und Nachmachens dort, wo sich Personen schon längst eigenständig in einer Praxis bewegen.

Die Analyse des abseitigen Geschehens in Tanzveranstaltungen könnte insofern als Schlüssel des Verständnisses der Pluralität didaktischer Situationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dienen. Gerade das Tanzen steht hierbei für die spontane und erfüllte individuelle Teilhabe an einer sinnhaft strukturierten gemeinsamen Praxis. Das sensible Zusammenspiel von antizipierenden Vorstellungen und vollzogenen Bewegungen und die enge Koordination zwischen den unterschiedlichen Beteiligten sind hierfür Gelingensbedingungen, auch und gerade noch dort, wo gemeinsam improvisiert oder ein Solo getanzt wird.

Anmerkungen

- 1 Bauch-Beine-Po, Bodystyling, Callenetics, Feldenkrais, Flamenco, Massai-Barfuß-Technologie, Modern Dance, Nordic Walking, Orientalischer Tanz, Selbstverteidigung, Stepptanz, Tango, Yoga.

- 2 Hierzu gehört es auch, eine „Scheitertätigkeit“ (Schindler 2016, 362) zu entwickeln, die es ihnen erlaubt, überhaupt auf das zu achten, worauf es im betreffenden Bewegungsablauf ankommt (vgl. Goodwin 2015).
- 3 Die Zahlen in eckigen Klammern verweisen auf das zum betreffenden Zeitpunkt angefertigte Standbild in Abb. 2.
- 4 So werden auch durch die hier beigefügten Abbildungen Aspekte des untersuchten Geschehens darstellbar, die in Schriftform allein überhaupt nicht mitgeteilt werden könnten. Auch diese Bildfolgen sind allerdings nur unvollständige Darstellungen, da nur die besonders hervorgehobenen Momente der Bewegung festgehalten wurden, aber weggelassen wurde, was dazwischen und drumherum passiert.
- 5 Selbst das häufig als rein geistig verstandene Geschehen der Mathematik erweist sich in entsprechenden Analysen als durch den handgreiflichen Umgang mit Materialien und durch Bewegungen im Raum konstituierter Zusammenhang (vgl. Abrahamson/Sanchez-Garcia 2016).
- 6 „Practice is a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, 89).

Literatur

- Abrahamson, D./Sanchez-Garcia, R. (2016): Learning Is Moving in New Ways: The Ecological Dynamics of Mathematics Education. In: *Journal of the Learning Sciences* 25, S. 203-239.
- Alkemeyer, Th./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, Th. (2009): *Ordnung in Bewegung: Choreographien des Sozialen Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld.
- Brinkmann, M. (2012): *Pädagogische Übung, Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn.
- 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, S. 229-242.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2010): Einfinden in Rhythmen – Rhythmen des Einfindens. Zum kursförmigen Erlernen von Bewegungsabläufen. In: Egger, R./Hackl B. (Hrsg.): *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Wiesbaden, S. 195-217.
- Dinkelaker, J./Herrle, M./Kade, J. (2015): *Körperbildung*. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M.: *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart, S. 162-177.
- Erickson, F. (2006): Definition an Analysis of Data from Videotape. Some Research Procedures and their Rationales. In: Green, J. L./et. al. (Hrsg.) (2006): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington, S. 177-192.
- Erickson, F. (2009): Musicality in talk and listening. A key element in classroom discourse as an environment for learning. In: Malloch, S./Trevathan, C. (Hrsg.): *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford, S. 449-463.
- Erickson, F./Shultz, J. (1981): When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence. In: Green, J. L./Wallat, C. (Hrsg.): *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ, S.147-160.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA, S. 222-244.

- Goodwin, C. (2015): Professional Vision. In: Reh, S./Berdemann, K./Dinkelaker, J. (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden, S. 387-426.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Methoden videographischer Unterrichtsanalyse. In: Rauin, U./Engartner, T./Herrle, M. (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim, S. 76-129.
- Herrle, M./Dinkelaker, J./Kade, J. (2009): Einüben, Üben, Ausüben. Körperbildung in Kursen der Erwachsenenbildung. In: Behnisch, M./Winkler, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven. München, S. 134-152.
- Ingold, T. (2001): From the Transmission of Representations to the Education of Attention. In: Whitehouse, H. (Hrsg.): The Debated Mind: Evolutionary Psychology versus Ethnography. New York, S. 113-132.
- Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M. (Hrsg.) (2014): Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart.
- Renger, A.-B./Wulf, C.: Körperwissen: Transfer und Innovation. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 25, H. 1.
- Schatzki, Theodore (1996): Social Practices: A Wittgenstein Approach to Human Activity and the Social. Cambridge.
- Schindler, L. (2015): Körper-Bildung. Über Wissensvermittlung in Bewegungstrainings. In: T. Alkemeyer/H. Kalthoff/M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Artefakte. Weilerswist, S. 91-112.
- Schindler, L. (2016): Eine Kampfkunst Lernen. Didaktische Transformationen und somatische Kommunikation. In: Paragrana 25, H.1, S. 361-372.
- Voigt, U. (2004): Spielbein-Standbein. Bewegungsbildung an Volkshochschulen. In: DIE-Zeitschrift IV/2004, s. 24-32.
- Wulf, C. (2013): Die mimetische Aneignung der Welt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, S. 15-25.

Tanz – Leibhaftig

Achim Rache

„Bei allen kulturellen Unterschieden, die Wurzel des Tanzes ist der Körper und der Körper ist die gemeinsame Basis aller Menschen.“

Ushio Amagatsu

„Tanz“ ist ein sehr vielfältiges Genre. Seine Facetten und Ausdrucksformen können, trotz einiger Gemeinsamkeiten, kaum unterschiedlicher sein. Darum ist mir wichtig zu betonen, dass hier bewusst keine spezifische Tanzform oder -kultur fokussiert wird, sondern alle tänzerischen Ausdrucksformen gemeint sind, egal ob Standard-, Volks-, Jazz-, Stepp-, Moderner-, zeitgenössischer und lateinamerikanischer Tanz, Hip Hop, Rock’n’Roll, Ballett usw.

Dieser Beitrag versucht, verschiedene Aspekte zum Thema Tanz zu fassen und sie in eine Form zu bringen, die Erkenntnisse und Anregungen verschaffen soll. Es geht darum zu klären, was den Tanz ausmacht und ihm im Rahmen der erwachsenpädagogischen Vermittlung an Volkshochschulen näher zu kommen bzw. gerecht zu werden. Es ist auch ein Plädoyer für die Eigenständigkeit des Tanzes im kulturellen Kontext, für die Stärken, die ihm inne wohnen und seine kommunikativen und nonverbalen Möglichkeiten. Dies gewinnt verstärkt an Bedeutung in Zeiten zunehmender Digitalisierung und Globalisierung, bei gleichzeitiger Ein- und Ausgrenzung kulturell unterschiedlicher Identitäten und Traditionen.

Tanz berührt und fasziniert. Sein bewegter Ausdruck, seine Vielfalt und Vitalität sind scheinbar grenzenlos. So war und ist Tanz zu allen Zeiten und auf allen Kontinenten immer Teil kultureller Entwicklungen gewesen. Das Gefühl von Leichtigkeit, Energie und Erdung während des Tanzens, nach körperlicher Verausgabung und Konzentration, nach choreografischen „Kapriolen“ oder stiller Konzentration ist schwer in Worte zu fassen. Wenn alles im Fluss ist, entsteht eine Harmonie, die Körper und Geist gleichermaßen sinnlich beflügelt. Das beinahe Unmögliche wird plötzlich natürlich und leicht.

Tanz überrascht und erstaunt durch die Ästhetik sich bewegender Körper, die scheinbare Leichtigkeit, Dynamik und Unerschöpflichkeit der kreativen Bewegungen sowie dessen technische Varianten und die Möglichkeiten des körperlichen Ausdrucks. André Heller hat dieses Gefühl einmal so beschrieben:

„Die Sprache der Bewegungen hat mehr Wörter, als im Duden gesammelt sind. Es ist die Hohe Schule der Zwischentöne“ (Zeitschrift Stern 3/1996).

Tanz ist aber auch ein „flüchtiges Wesen“, das immer nur für eine kurze Dauer, einen Moment besteht und abhängig ist von Gefühlen, Beziehungen, Musik, Rhythmus, den verschiedensten Techniken und unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen und Traditionen. Im Tanz kann man die Schwere überwinden, die Energie einer Bewegung verdichten, den Moment intensivieren, um ihn für einen kurzen Augenblick – einem Blitzlicht gleich – ausstrahlen zu können und in der nächsten Bewegung gleich wieder und wieder. Tanz ist gefühlter, lebendiger Ausdruck. Eine Form der Befreiung aller Gedanken für den Augenblick und universell.

Dieser eher poetischen Beschreibung liegt aber ein Gedanke zu Grunde, den es lohnt, anzuschauen: Die Faszination, die von Bewegung und Tanz ausgeht, hat immer auch mit einer tiefen Sehnsucht zu tun – der Sehnsucht nach Bewegung. Jedes Gefühl, noch bevor wir es wahrnehmen, ruft einen Bewegungsdrang oder Bewegungsimpuls in uns wach, der eine Spur im Körper hinterlässt und gelebt werden will. Bewegung ist Gefühl. Gefühl ist Bewegung (E-motion) und Bewegung ist immer Ausdruck von Gefühl. Unser Mangel an Bewegung, der uns ständig attestiert wird, ist also auch ein Mangel an bewegendem Gefühl. Ein Mangel, Gefühle körperlich werden zu lassen.

Beim Blick in die Kulturgeschichte stoßen wir u.a. bei dem Philosophen Plotin auf eine Wurzel unserer „Körperlosigkeit“. „Plotin, der Philosoph unserer Tage, glich einem Manne, der sich schämte, im Leibe zu sein.“ (zit. n. Ammicht-Quinn 2002, 255). So beginnt der Philosoph Porphyrios die Biographie seines verehrten Lehrers. Und nehmen wir Plotins Körperbild als „corpus delicti“: Was lässt sich daraus schließen? Plotin steht in der Philosophiegeschichte für eine Renaissance und Vereinfachung der Platonischen Philosophie: „Das eigentlich Wirkliche und damit das Wertvolle ist nicht die sinnlich erfassbare, körperliche Welt. Das eigentlich Wirkliche ist die Welt des Geistes“ (ebd., 256).

Plotin war ein populärer Philosoph und er muss einen Nerv seiner Zeit getroffen haben. Und die Zeit – das dritte Jahrhundert nach Christus – ist auch die Zeit, in der das Christentum sich entscheidend konstituierte. Mit dem tanzenden Menschen aber hat sich das Christentum seit jeher schwer getan. In der Betonung des körperlichen Ausdrucks im Tanz sah man eine Gefahr für den geistbegabten Menschen. Bildgewordene Negativismen sind Beschreibungen wie „abgöttischer Tanz“ oder „der Tanz ums goldene Kalb“. Die Einflüsse des Zeitgeistes sind, damals wie heute, wesentlich. So schreibt etwa um die gleiche Zeit Origenes in „De principiis“:

„Gott schuf nun die gegenwärtige Welt, und er fesselte die Seele an den Körper zu ihrer Bestrafung“ (zit. n. Ammicht-Quinn 2002, 256).

Diese Formulierung ist eine frühe Form des anthropologischen Dualismus, der nicht nur das Auseinanderklaffen von Leib und Seele, Materiellem und Immateriellem lehrt, sondern eine Art Kriegs- und Belagerungszustand zwischen beiden mit wechselseitigen Angriffen: dem asketischen Angriff der Seele auf den Leib und dem

ekstatisch-lustvollen Angriff des Leibes auf die Seele. Der Sieg ist ungewiss und wird erst mit dem Tod entschieden.

Richten wir heute unseren von der westlich-industrialisierten Welt geprägten Blick auf Plotin, erscheint er uns in höchstem Maße fremd. Der gegenwärtige Zeitgeist scheint das Gegenteil der platonischen Vernachlässigung des Körpers zu fordern. Er rückt den Körper in einer nie gekannten Weise in den Mittelpunkt. Eines der Hauptmerkmale des heutigen Lebensstils ist die Beschäftigung mit dem Körper. Diese Beschäftigung hat nicht nur eine ganze Industrie hervorgebracht, sondern tendiert auch dazu, Bedürfnisse zu befriedigen, denen traditionelle, religiöse und bildungsbürgerliche Institutionen wie Kirche und Museum immer weniger gerecht werden – Bedürfnisse nach Ganzheit, Schönheit, Perfektion. Der Körper ist, ob männlich oder weiblich, zum Projekt und Statussymbol geworden, getragen von Werten und Ansprüchen wie Jugendlichkeit, Schönheit und Fitness. An diesen neuen, den perfekten Körper knüpfen sich Heilserwartungen wie vormals an die Seele. Ähnlich wie in der körperfeindlichen religiösen Tradition gilt auch im modernen säkularen Körperkult der natürliche, fehlerhafte, alternde Körper als ein Objekt der Verachtung. Er muss gebändigt, gezähmt und geformt werden, um zu einem neuen, quasi „re-inkarnierten“ Körper zu werden.

Damit zielt dieser neue Körperkult aber auf Perfektion und Leistung, womit er den Anspruch auf Ganzheitlichkeit, also auf die Verbindung von Körper und Seele, paradoxer Weise wieder verliert. „Daraus schöpft der Körperkult seine andauernde Aktualität. Denn der Kampf *gegen den Körper* und *um den „neuen“ Körper* ist ein unendlicher, eine Geschichte von Reue, Buße und Neuanfang und gleichzeitig die ferne Utopie eines besseren, endlich guten Lebens“ (ebd., 263; Hervorhebungen im Original, A. R.).

Die Trennung von Geist und Körper ist eine Grundlage unserer Kultur. Sie schien lange Zeit nicht so bedeutsam zu sein, dass man sich darüber Sorgen machen müsste. Der Körper existierte nur auf der Schattenseite der Vernunft und das Licht der Vernunft blendete offensichtlich so stark, dass wir einige Jahrhunderte brauchten, um auch die Vorgänge in seinem Schatten wahrzunehmen und zu erkennen. Es wäre schön, wenn diese Trennungen von Geist und Körper zu Ende geht (vgl. Scholz/Schubert 1982).

In diesem Licht betrachtet lässt sich erahnen, warum Tanz eine große Faszination auf den Menschen ausübt, aber immer auch tabuisiert, unterdrückt und diffamiert wurde. Vermutlich ist der Tanz so alt wie das Verlangen des Menschen, sich auszudrücken und seine Gefühle mitzuteilen. Das erste, unmittelbare Ausdrucksmittel war stets der Leib, lange bevor sich andere Möglichkeiten wie die Sprache entwickelten. Das Wort „Leib“ gründet ursprünglich im Wortstamm Leben (z. B. Leibrente ist eine Rente auf Lebenszeit). Erst später wird Leib zu Körper, dann zur Person. Tanz ist also leibhaftig, im besten Sinne von persönlich, „Selbst“, eine Art der Selbstversicherung (vgl. Betz 2003).

So wird verständlich, dass alle Menschen tänzerische Ausdrucksformen kennen, ob aus reiner Freude oder Trauer, in Ritualen gepflegt, im Stillen oder öffentlich und als Kunstform. Folglich vermag der Tanz verschiedene leibliche Ausdrucksformen als

Grundlage menschlicher Kommunikation und Reflexion zu thematisieren und auszuloten. Damit ist er auch die älteste und elementarste Form der darstellenden Kunst, die sich in den unterschiedlichsten Richtungen ausgeprägt hat.

In der Auseinandersetzung mit persönlichen, kulturellen oder politischen Themen entwickeln sich im Tanz immer wieder neue Möglichkeiten der Selbst-Darstellung. Dabei spielt die Lust an der Bewegung und das Ausloten der physischen Grenzen genauso eine Rolle wie das Anliegen, Gefühle in tänzerischen Ausdruck zu übersetzen und Tanz als Sprache einzusetzen. Für viele ist er ein Pendel zwischen Lust und Frust, zwischen Freiheit und Begrenzung, zwischen Vitalität und Vergehen.

Seine Vielfalt ist ein entscheidender Grund für die Faszination, die vom Tanz ausgeht: Sich körperlich und seelisch ausdrücken zu können, zu sprechen, ohne Worte zu gebrauchen. Tanz ist das Synonym für Ganzheit und Authentizität, eben weil Bewegung eine menschliche Ausdrucksform ist und das menschliche Bewusstsein nicht nur im Kopf, sondern im ganzen Körper entsteht.

In der Erwachsenenbildung hat Tanz seinen festen Platz in fast allen Programmen an Volkshochschulen. Hier finden sich in großer Vielfalt sowohl traditionelle, ethnische und zeitgenössische Tanzstile und -richtungen, die sowohl als Paartanz oder auch für Einzelpersonen geeignet sind. Oft sind es Angebote, die einen Einstieg leicht machen. Neben der Vermittlung erster Grundlagen geht es in der Volkshochschule aber immer auch um das Miteinander, die sozial-kommunikative Ebene, die das gemeinsame Erleben in den Vordergrund stellt. Erst in zweiter Linie steht die Vertiefung der spezifischen Tanz-Techniken. Sie sind eher Mittel zum Zweck, um z. B. Rhythmusgefühl, Koordination, Motorik, Achtsamkeit, Kommunikation oder auch Improvisation zu üben und zu vertiefen und damit die Persönlichkeit der Akteure zu unterstützen und zu stärken. Natürlich dürfen dabei die Lust und der Spaß an der Sache nicht zu kurz kommen, denn sie sind ein wichtiges Motiv für die Teilnehmenden.

Wie finden vhs-Kunden nun „ihren Tanz-Kurs“? Die Zuordnung des Teilbereichs Tanz ist innerhalb der gängigen Programmstruktur an Volkshochschulen interessanter Weise nicht einheitlich. Das macht das Finden eines Tanzkurses nicht leicht und die dahinter stehende Systematik ist für Suchende nicht unbedingt nachvollziehbar. Dies gilt zumindest für den Personenkreis, der Kurse nicht über das Internet sucht und bucht, sondern für diejenigen die das Printmedium, das klassische Programmheft, in die Hand nehmen.

Für viele gehört Tanz zum Programmbereich „Kultur“. Dem liegt die Idee zu Grunde, dass Kultur die Art und Weise ist, wie Menschen ihren Alltag und ihre Lebenswelt gestalten. In der Erwachsenenbildung geht es demnach also um die Vermittlung von Kulturtechniken und deren Geschichte. Von einem solchen breiten Kulturverständnis ausgehend, stellt die kulturelle Bildung für die Volkshochschulen sowohl eine „Querschnittsaufgabe“ als auch einen bedeutenden eigenständigen Programmbereich dar. Deshalb kommt ihr nicht nur eine gestalterische, sondern auch eine integrative Aufgabe von großer Bedeutung in unserer multikulturellen Gesell-

schaft zu. Interkulturelle Bildung ist der Schlüssel zur Verständigung zwischen Kulturen.

Manche Volkshochschulen siedeln Tanz jedoch im Programmbereich Gesundheit an, eine mögliche, aber nicht unbedingt plausible Orientierung, wie bereits weiter oben beschrieben. Ist dies aber der Fall, sind Absprachen und Querverweise in diesem Grenzbereich zwischen „Kultur“ und „Gesundheit“ in jedem Fall sinnvoll bzw. notwendig. Befürworter der Zuordnung zur „Gesundheit“ sehen in erster Linie den sportlichen Aspekt in der tänzerischen Bewegung. Unter anderem werden das Herz-Kreislauf-System, die Muskulatur, Koordination und Motorik gefördert und gestärkt, keine Frage. Aber stehen diese Aspekte im Vordergrund, wenn ich tanzen will?

Für Zumba, das Aerobic mit Aspekten lateinamerikanischer sowie internationaler Tänze kombiniert, mag das richtig sein, aber nicht für das Gros der Tanzstile und -richtungen. Zumba ist der eingetragene Markenname für ein kommerzielles Fitness-Konzept, das in den 1990er Jahren kreiert wurde. Es ist ein weltweit registriertes Warenzeichen und damit lizenzgeschützt. Zumba ist kein aus einem kulturell entwickelten Umfeld entstandener Tanz, es ist eine Fitnessrichtung wie viele andere.

Eine Variante dieser Zuordnung sieht Tanz auch als Tanzsport. Das ist in der Regel wettkampfmäßiger Turniertanz.

Es ist erstaunlich, wie viele Tanzstile weltweit auch als Tanzsport betrieben werden, unter anderem die lateinamerikanischen Tänze, die Standardtänze, Rock ‘n’ Roll, Boogie-Woogie, Bugg und West Coast Swing sowie Orientalischer Tanz, modern Line Dance, Cheerleading, Hip-Hop, Showdance, Discodance, Steptanz, Breakdance, Electric Boogie, Jumpstyle, Gardetanz, Jazz und Modern Dance. Welche Tänze sportlich ausgeübt werden, unterscheidet sich von Land zu Land. Wenn man sich diese Palette anschaut, fällt auf, dass es hier nicht um die Wurzeln eines Tanzstils oder einer -richtung geht. Es ist wettkampfmäßiger Sport, der bestimmten Kriterien unterliegt und in dem Leistung bewertet wird.

Das kann natürlich Spaß machen und Leistung ist für viele auch Motivation, um weiter zu kommen, keine Frage. Aber ich denke, diese Aspekte sollten im Tanzbereich der Volkshochschulen keine Priorität haben.

Es ist sicherlich auch kein Zufall, wenn kommerzielle Tanzstudios und Tanzschulen und ihre Verbände immer wieder die Volkshochschulen im Visier haben, gerade wenn sie sich auf diesem Terrain bewegen. Volkshochschulen werden öffentlich gefördert, Tanzschulen nicht. Die vhs-Entgelte sind nicht vergleichbar mit denen kommerzieller Anbieter.

Von daher sollten Tanzangebote an Volkshochschulen eine andere Ausrichtung haben, die sie deutlich von kommerziellen unterscheidet. So sind sie z. B. kostengünstig, damit niederschwellig und gerade auch für Zielgruppen mit kleinem Geldbeutel geeignet. Zudem stellen sie den kommunikativen Aspekt in den Vordergrund und keine Leistungsabzeichen, wie sie im kommerziellen Bereich üblich sind (Bronze nach der ersten erfolgreichen Abnahme, Silber an Inhaber des Abzeichens in Bronze nach einer weiteren erfolgreichen Abnahme, Gold, Gold mit Kranz, Gold mit Kranz und Zahl etc., nach weiteren Abnahmen).

Wenn man den kurzen Abriss der oben dargestellten Kulturgeschichte des Tanzes ernst nimmt, dann kann man Tanz und Sport nicht gleichstellen. Eine solche Haltung reduziert Tanz auf eine rein körperlich funktionale Bewegung, ein Training und vergisst seine Wurzeln im emotionalen Ausdruck eines Lebensgefühls und damit auch den Hintergrund seines jeweiligen Entstehens. Es entzieht dem Tanz seine sinnstiftende Identität.

Leider wird dies in der praktischen Kursarbeit an Volkshochschulen – nicht nur beim Tanz – oft verkannt. Nimmt man das Selbstverständnis der Volkshochschulen aber ernst, dass deren Programme auch einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag erfüllen sollen, kann es in der Erwachsenenbildung nicht nur um die Vermittlung von Techniken und Kompetenzen gehen. Es geht auch um Urteils- und Gestaltungsfähigkeit, Selbstbehauptung und Identitätsfindung der Teilnehmenden. Daher sollte immer auch die „Geschichte dahinter“ deutlich werden. Dann sind Tänze nicht nur Körperübungen und Trainings, sondern haben immer auch mit der jeweiligen Kultur, Geschichte, Religion, Philosophie und den sozialen und politischen Bedingungen ihres Entstehens zu tun. Erst diese soziokulturellen Aspekte machen die Sache rund und vermitteln ein vollständiges Bild.

In diesem Sinne ist Tanz weit mehr, als man ihm zutraut. Die Sprache des Tanzes kann verbinden, eben ohne viele Worte zu machen. Er bietet Möglichkeiten der Begegnung, des Kennenlernens, Austauschs und zur Kommunikation über die körperliche Ebene der Bewegung und über Musik und deren Rhythmen. Und er kann Vehikel sein, um seine Entstehung, Tradition und Aktualität zu vermitteln und quasi ganz nebenbei kultur- und sozialgeschichtliche Aspekte darzustellen, ohne mit trockener Theorie daher zu kommen, die nur den interessierten Kopf bedient und den Körper (wieder) außen vor lässt.

Hierzu ein kurzes Beispiel: Der Begriff Rock´n´Roll (Rock and Roll) steht für eine US-amerikanische Musikrichtung und einen dazugehörigen Tanzstil der 1950er- und frühen 1960er-Jahre und das damit verbundene Lebensgefühl einer Jugendlichen-Protestkultur. Rock´n´Roll zu tanzen ist dynamisch und mitunter schweißtreibend, sein bekanntestes Merkmal sind akrobatische Einlagen (vgl. Wikipedia: Stichwort Rock´n´Roll).

Als Elvis sein „Becken zum Rock´n´Roll kreiste“, brach eine alte Wunde unserer Kultur wieder auf. Ein Hauch von Kindheit, Fröhlichkeit, Lust, Hemmungslosigkeit und Unbeschwertheit erinnerte die im Wohlstand Versteinerten an das Leben unterhalb ihrer Krawatten. Der Körper, merkten viele, bietet uns ein Geschenk an, das nur vom Körper kommen konnte. So entstanden gegen vielfältige Widerstände politische Bewegungen, deren Aktivisten eine Welt aus körperlich und geistig befreiten Menschen im Sinn hatten (vgl. Scholz/Schubert 1982). Zudem standen Elvis' Bewegungen auch im Gegensatz zur militärisch geprägten Körpersprache des Mannes, die in Deutschland und in Mitteleuropa sowohl im privaten wie auch im öffentlichen Kontext noch vorherrschend war, wie z. B. in Filmen.

Es braucht nicht viel, um diese und weitere Grundlagen zur Entstehung des Rock´n´Roll zu vermitteln, wie in dieser exemplarischen Kurzfassung. Im Zeitalter

des Internet findet man unzählige Links zum Rock'n'Roll, die sich eignen, den Teilnehmenden eines Kurses an die Hand zu geben. Interesse wecken, Möglichkeiten für Medien und ein Forum bieten, ähnlich den Blogs im Internet, das können Volkshochschulkurse. Beim Tanz primär analog, also 1:1 leibhaftig.

Vorbehalte und Widerstände gegen solche pädagogischen Ansätze sind bekannt und nicht neu. Dennoch, sie können Türen öffnen, ein Kennenlernen ermöglichen und ein Mehr an Teilhabe schaffen, ähnlich wie es das „Studium Generale“ mit seinen kleinen, aber feinen Wissens-Häppchen vormacht, aber eben nicht nur theoretisch über den Kopf, sondern vorrangig praktisch über den Körper, in diesem Fall lebendig über den Tanz.

Ein letzter, vielleicht etwas abwegig erscheinender Aspekt zum Tanz ist das Eingehen lohnenswerter Kooperationen. Volkshochschulen müssen das Rad nicht neu erfinden. Sie können mit anderen lokalen oder regionalen Akteuren Projekte anregen und/oder initiieren. Gerade weil Tanz ein zartes, kleines Pflänzchen ist, braucht er Partner zum Bestehen und um sich zu entwickeln. Ich denke dabei primär an die „freie Tanzszene“, die sich vielerorts in den letzten Jahren entwickelt und sich teilweise in Vereinsform gegründet hat, aber auch an klassische Ballettschulen, die zunehmend auch für zeitgenössische Tanzrichtungen offen sind, sowie an Tanzstudios/-schulen und auch die Theater. Die Formate sollten dabei eher nicht an den klassischen wöchentlich stattfinden Kursen orientiert sein. Geeignet sind z. B. Ferienkurse, die temporär, über einen bestimmten Zeitraum und ggf. täglich stattfinden. Das können Tanz-Performance-Projekte sein, die mit Elementen des zeitgenössischen Tanzes arbeiten, Tanztheater, entwickelt aus den Ideen der Teilnehmenden oder Musicals, die ausgewählte Songs in Szene setzen, Hip Hop, Street-Dance oder Stepp-Tanz-Tage zum Kennenlernen. Solche Projekte eignen sich für unterschiedliche Zielgruppen, die speziell beworben werden können. Der Reiz solcher kooperativer Projekte liegt im unterschiedlichen Zugang für Publikum und die beteiligten Anbieter. Volkshochschulen bieten ein breites Spektrum an Kursen quer durch die verschiedensten Bereiche und spiegeln gesellschaftliche Vielfalt wider. Tanzstudios oder Vereine bieten Tanz an. Sicherlich, eine Binsenweisheit. Wenn Anbieter sich aber nicht als Konkurrenten auf dem Markt verstehen, sondern als sich ergänzende Systeme, die sich gegenseitig bereichern, wenn wir die Synergien sehen und nutzen, die aus den oben beschriebenen Projekten entstehen können, machen die beteiligten Partner jeweils Werbung für den anderen, öffnen Türen für ein breites Publikum und machen bestenfalls neugierig auf mehr, ohne dass die beteiligten Akteure ihr eigenes Terrain auf- oder hergeben müssen.

Dies ist auch ein Aspekt von Ganzheitlichkeit, von positiver Globalisierung im Kleinen, ein Aspekt, der für Anbieter wie Teilnehmende bereichernd sein kann, im wahrsten Sinne des Wortes Teilhabe ermöglicht und den Blick über den Tellerrand öffnet.

Die in diesem Beitrag beschriebenen ganzheitlichen Ansätze im Tanz sind ein Plädoyer für die Aufhebung der Trennung von Geist und Körper. Zudem beschreiben sie auch einen Weg zur Überwindung von Konkurrenzen hin zu temporären,

partnerschaftlichen Kooperationen unterschiedlicher Akteure in der Erwachsenenbildung. Beide Aspekte sind abschließend im nachstehenden Zitat des Pädagogen Rolf Niemann treffend zusammengefasst:

*„Das Anderssein der anderen
als Bereicherung des eigenen Seins begreifen
sich verstehen
sich verständigen
miteinander vertraut werden
darin liegt die Zukunft der Menschheit“ (zit. n. Usarski 1992)*

Literatur

- Ammicht-Quinn, R. (2002): Corpus delicti: Körper – Religion – Sexualität. In: Salzburger Theologische Zeitschrift, H.6, S. 255-268.
- Betz, G. (2003): Ausstellungstext in der Reihe „Transfusionen“. Kassel.
- Scholz, R./Schubert, P. (1982): Körpererfahrung – die Wiederentdeckung des Körpers“, Reinbek bei Hamburg.
- Usarski, F. (Hrsg.) (1992): Yoga und Indien. Bonn.

Bewegtes Lernen: Zeitgenössischer Tanz als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld

– Ein Erfahrungsbericht

Vivien van Deventer

Zusammenfassung

Die Tanzpädagogik ist bislang als ein Desiderat in der Erwachsenenpädagogik zu deklarieren. Dieser vorliegende Artikel wird die Bedeutung des Tanzes im erwachsenenpädagogischen Praxisfeld hervorheben und der epistemischen Frage nachgehen, wie Tanz die leiblichen und sinnlichen Wahrnehmungen bei Erwachsenen fördern kann. Nach einer phänomenologischen Auseinandersetzung mit dem Thema wird aus der erfahrungsbasierten Perspektive der Tanzpädagogin die Planung und Durchführung eines Tanzworkshops beschrieben und ihr professionelles Handeln sowie ihre didaktischen Konzeptionen reflektiert. Mit dieser erfahrungsbasierten Analyse sollen neu gedachte Verbindungen zum Feld der Erwachsenenbildung und zur Betrachtung des Tanzes als Bildungsmedium für Erwachsene eröffnet und aufgezeigt werden.

1. Einleitung

Tanz begleitet den Menschen von Anfang an und kann als ein wichtiger Bestandteil gemeinschaftlichen Lebens deklariert werden. Er zeigt sich uns in großer Vielfalt, als populärer oder Gesellschaftstanz, als Freizeitvergnügen, Sport oder Therapieform, als individuelle Körpererfahrung wie auch als Kunst (vgl. Klinge/Müller/Schneeweis 2010, 46).

Tanz als darstellende Kunst bringt künstlerische Zeichen mit dem eigenen Körper hervor. Im Gegensatz zu anderen Künsten, in denen das Kunstwerk mit Hilfe eines Instrumentes oder eines Materials produziert und dargestellt wird, bleibt in den darstellerischen Künsten das gestaltende Objekt an dem Körper des Darstellers gebunden (vgl. Hentschel 1996, 137). Dem Ausdrucksverstehen im Tanz liegt dabei nicht nur eine körperliche, sondern immer auch eine leibliche Wahrnehmung zugrunde (ebd. 1996, 148). Diese These greift in einen phänomenologischen Ansatz hinein, der das Zusammenwirken von Geist, Körper und Leib beantworten will. Der Mensch ist sowohl leiblich als auch körperlich. Die Sinne sind dazu da, um abstrahie-

ren zu können und der Leib kann als „Nadelöhr“ unserer Sinne beschrieben werden. Er ist Versammlungsstätte unserer Gefühle, Gebärden und Gedanken, das lebendige Zentrum unseres individuellen Erlebens und ein Orientierungspunkt unserer sinnlichen Wahrnehmungen. Durch unseren Leib drücken wir uns aus und stellen eine Verbindung zwischen uns und der Umwelt her. Der Leib vermittelt somit Botschaften von uns, über uns, für uns und für andere. An dieser Stelle möchte ich mich auf den von Plessner begründeten Begriff der *exzentrischen Positionalität* beziehen (vgl. Plessner 1982), mit dem die Außenperspektive des Menschen thematisiert und von der aus eine Verknüpfung von Selbst- und Außenbezug hergestellt wird. Nach Ansicht Plessners ist der Mensch nicht nur in der Lage, seine innere Welt zu empfinden und zu spüren, sondern diese Empfindungen auch nach außen zu tragen. Diese Außen- und Innensicht des Körpers, also „Körper-Haben“ und „Leib-Sein“ (vgl. Plessner 1975) kann der Tanz erfahrbar machen. Insbesondere im zeitgenössischen Tanz,¹ auf den ich mich im weiteren Verlauf dieses Artikels beziehen möchte, wird die exzentrische Positionalität des Leibkörpers erfahrbar und sichtbar. Die körperliche Bewegung wird von „innen nach außen“ und umgekehrt bestimmt. Durch den zeitgenössischen Tanz ist der Mensch in der Lage, ohne Verbalisation zu artikulieren, was er empfindet, was er ist und darstellt. Zeitgenössischer Tanz, als Teilbereich der kulturellen Bildung, kann das körperliche und leibliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksrepertoire erweitern und ein ganzheitliches, ästhetisches Denken und Verstehen aktivieren und evaluieren.

Diese eminenten ästhetisch-leiblichen Erfahrungen des zeitgenössischen Tanzes sind mittlerweile erkannt worden und werden insbesondere in Schulen und Kitas prosperierend eingesetzt. Die daraus resultierenden Erfahrungen und Forschungen haben Konjunktur und sind in vielen Studien veröffentlicht worden. Umso erstaunlicher ist es jedoch, dass die zeitgenössische Tanzpädagogik in der Erwachsenenbildung ein bislang vernachlässigtes Praxisfeld ist. Zwar ist die kulturelle, ästhetische Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung Bestandteil wissenschaftlichen Diskurses, doch eine theoretische und praxisrelevante Auseinandersetzung mit tanzpädagogischen Themen ist nur selten zu finden. Dabei genügt es nicht, die Forschungen und Erfahrungen der zeitgenössischen Tanzpädagogik aus den Bereichen Schule und Kita unreflektiert auf die tanzpädagogische Arbeit mit Erwachsenen zu übertragen. „Das Lernen Erwachsener vollzieht sich unter anderen Voraussetzungen und mit anderen Zielperspektiven als das von Kindern und Jugendlichen. Erwachsene knüpfen mit ihrem Lernprozess immer an bereits vorhandene Strukturen im Hinblick auf Wissen, Einstellungen und Verhalten an und haben in der Regel einen mehr oder minder konkreten Verwendungszusammenhang für das Gelernte im Auge.“ (Schiersmann 1994, 501).

Im Bezug zu den vorangegangenen Überlegungen zur Körper-Leib-Thematik lässt sich konkludieren, dass das Körper-Leib-Verständnis eines Erwachsenen ein anderes ist als das eines Kindes oder Jugendlichen. Im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen ist der Körper eines Erwachsenen nicht mehr so formbar, gelenkig und beweglich. Körperliche Probleme nehmen mit dem Alter zu, die Bereitschaft zum Ausprobieren und Experimentieren lässt nach und die intellektuelle und rationale Herange-

hensweise an tänzerische Aufgaben dominiert. Die Selbstkritik und die Hemmung, sich im Tanz zu offenbaren, loszulassen und die Angst vor bestimmten Bewegungen, nehmen zu. Der erwachsene Teilnehmer will immer erst verstehen und Deutungsmuster finden. Somit erfordert die tanzpädagogische Arbeit mit Erwachsenen ganz andere Fertigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse. Hier möchte der vorliegende Artikel ansetzen, indem die tanzpädagogische Arbeit mit Erwachsenen in Form eines Erfahrungsberichts dargestellt und damit ein Beitrag zur Praxisreflexion (vgl. Egloff 2011) geleistet wird. Der Erfahrungsbericht beschreibt und dokumentiert Erfahrungen und Momente aus mehreren Jahren zeitgenössischer tanzpädagogischer Arbeit.

2. Planung und Ablauf eines Tanzworkshops

Vorbereitung

In meinen Workshops arbeite ich nicht mit einer festen Teilnehmergruppe. Meine Workshops biete ich für unterschiedliche Institutionen/öffentliche Einrichtungen an (Haus der Begegnung in Frankfurt, Schultheaterstudio Frankfurt, Schultheatertage Darmstadt, Staatstheater Darmstadt, Theater Mollerhaus, Nationaltheater Mannheim, Bundesverband Theater in Schulen, Flux Frankfurt) und adaptiere den Unterrichtsinhalt meiner Workshops an die Bedürfnisse und Erwartungen der jeweiligen Zielgruppen.

Diese Varianz an Teilnehmern und der damit einhergehenden disparaten Bedürfnisse setzt ein hohes Maß an Flexibilität meiner Workshopgestaltung, Workshopplanung und Workshopdurchführung voraus und verlangt differente Schwerpunktsetzungen. Darüber hinaus habe ich es selten mit einer homogenen Gruppe zu tun. Alter, Geschlecht, körperliche Voraussetzungen und Tanzerfahrungen variieren stark und müssen von mir stets berücksichtigt werden. Dadurch wird deutlich, dass „(...) die Erwachsenenbildung sich nicht allein auf eine aus einer logischen Sachstruktur oder Wissenschaftsdisziplin hergeleitete Inhaltssystematik beschränken darf, sondern bei der Planung und Durchführung von Erwachsenenbildungsangeboten die jeweilige Lebenssituation, die Lernerfahrungen sowie daraus resultierende Problem- und Interessenlagen der Teilnehmer/-innen als Anknüpfungspunkte von Bildungsprozessen ernst nehmen sollte.“ (Schiersmann 1994, 505). Darin zeichnet sich meiner Ansicht nach professionelles Handeln ab. Mein tanzpädagogisches Fachwissen bietet mir eine Basis, mit der ich einen Workshop planen, anleiten und durchführen kann. Es gibt bestimmte Prinzipien, Schwerpunkte und Unterrichtsinhalte, die ich als eminent konstatiere und dementsprechend vermitteln möchte, doch „(...) die Maxime besteht nicht darin, nur über wissenschaftliches Wissen zu verfügen, sondern es geht vielmehr darum, ein Wissen, das man erworben hat, auch fallgerecht anzuwenden.“ (Dewe 1996, 742).

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass es nicht mein Anspruch ist, aus meinen Teilnehmern nach einem Workshop Tänzer zu kreieren. Vielmehr geht es darum, Lust auf zeitgenössischen Tanz zu evozieren, zu motivieren, anregen weiterzuma-

chen, Vorschläge zur Umsetzung einer Tanzstunde zu geben und viele Ideen und Anregungen zu vermitteln.

Zu Beginn des Workshops

Da meine Teilnehmer und ich uns im Vorfeld nicht kennen, stelle ich vorweg immer drei konkrete Fragen. Wer bin ich, welche Tanzerfahrung habe ich und was erhoffe bzw. erwarte ich von dem Workshop? Durch diese drei Fragen kristallisieren sich die unterschiedlichen tänzerischen Niveaus der Teilnehmenden heraus. Es gibt Teilnehmende, die bereits seit frühester Jugend tanzen und sich durch meinen Workshop weitere Inputs und Inspirationen wünschen. Des Weiteren gibt es Teilnehmende, die noch nie zuvor getanzt haben und sich einfach einer neuen Herausforderung stellen möchten. Bereits zu Beginn finden sich daher aus pädagogischer Sicht bedeutsame Momente. Überwiegt in einem Workshop der Anteil an tanzerfahrenen Teilnehmenden, fühlen sich die Tanzneulinge schon zu Beginn kompromittiert und demotiviert. Häufig tauchen dann folgende Fragen auf: „Ich weiß jetzt gar nicht, ob ich hier richtig bin“ oder „Ich bin irritiert, ob der Workshop etwas für mich ist“. Daraufhin mache ich meinen Teilnehmenden deutlich, dass es mir nicht darum geht, eine perfekte Tanz- und Körpertechnik auszubilden. In meinen Workshops geht es darum, sich von einem antiquierten Tanzideal bzw. von einem idealen Tanzkörper, wie er paradigmatisch im klassischen Ballett suggeriert wird, zu lösen. Ich möchte in meinem zeitgenössischen Tanzworkshop meine Teilnehmenden dahingehend motivieren, eine eigene Bewegungsqualität und -Identität zu formieren und eine künstlerische Haltung zu sich selbst zu evaluieren. Ich möchte vermitteln, dass alles Bewegung sein kann. Jede Handlung, jede Geste ist Bewegung, kann tänzerisch abstrahiert und umgesetzt werden. Diesen Grundgedanken zu Beginn des Workshops zu postulieren bewirkt, dass sich Hemmungen, Ängste und Unsicherheiten abbauen und die Freude an der Bewegung überwiegt. Hierbei recurriere ich auf ein Zitat von der Tänzerin und Choreographin Pina Bausch, welches meine Haltung noch einmal unterstreichen soll:

„Wo fängt es an zu tanzen, wo nicht? Wo ist der Beginn? Wann sagt man Tanz? Das hat schon etwas mit Bewusstsein zu tun, mit dem Körperbewusstsein, und wie man etwas formt. Aber das braucht nicht diese tradierte Art von ästhetischer Form zu haben, es kann auch eine ganz andere sein und trotzdem Tanz bleiben.“ (Jeske/Schlicher 1994, 242).

Warm-up Übungen

Ich beginne meinen Workshop immer mit einfachen, grundlagentechnischen Übungen aus dem zeitgenössischen Tanz, die die eigene Körper-, Zeit- und Raumwahrnehmung und das Rhythmusgefühl schulen, sensibilisieren, erweitern und fördern sollen. Zudem liefern sie meinen Teilnehmenden auch das Material und Handwerkszeug, um im weiteren Verlauf des Workshops an der Choreographie zu arbeiten. Die Übungen bestehen aus dem Verlegen der Bewegungszentren, aus Bewegungsimpulsen verschiedener Körperteile, Anspannung/Entspannung, Gewichtsverlagerung,

Langsamkeit/Schnelligkeit, Spiel mit der Schwerkraft, Spannung/Entspannung (auch in den Boden hinein und wieder heraus). Durch Fokussierung auf z. B. Raum, Richtung, Körperteile oder Dynamiken zeige ich die zeitlichen und räumlichen Bedingungsfaktoren des Tanzes deutlich auf. Selbstverständlich bedarf es hier einiger Zeit, bis sich eine intime Atmosphäre einstellt und die Teilnehmenden allmählich ihre Hemmungen abbauen. An dieser Stelle kommt es zu einem sehr wichtigen pädagogischen Moment: Tanzerfahrene Teilnehmende kennen diese Übungen und bewegen sich dementsprechend sehr raumgreifend und selbstsicher. Dahingehend sind die tanzunerfahrenen Teilnehmenden zu Beginn eher eingeschüchtert, irritiert und gehemmt. An dieser Stelle lassen sich direkte Anforderungen an mich selbst ableiten. Gelingt es mir im weiteren Verlauf des Workshops, eine Balance zwischen Über- und Unterforderungen meiner Teilnehmenden herzustellen, habe ich die größte Herausforderung gemeistert. Es ist wichtig, dass ein Kursleiter eine Gruppe nicht in „die Guten“ und „die Schlechten“ teilt, man sollte jedoch nicht so tun, als gäbe es keine Unterschiede (vgl. Blell 1997, 23). Es muss deutlich gemacht werden, wer was wie kann, wer welche Stärken hat und wie die Gruppe davon profitieren kann. Es gibt Teilnehmende, die sind in der Tanztechnik, andere sind wiederum im Improvisieren gut. Auch meine eigene Leistungserwartung muss zu diesem Zeitpunkt realistisch an das tänzerische Niveau der Mitglieder angepasst werden, damit nicht bereits zu Anfang von beiden Seiten Über-oder Unterforderung entsteht. Meistens lockert sich die Stimmung auf, wenn ich zu Beginn mitmache, Impulse setze, motiviere, Tipps und Ratschläge gebe und somit zu einem Teil der Gruppe werde. Wenn ich merke, dass sich jeder Teilnehmende wohlfühlt, ziehe ich mich unauffällig heraus, um die Gruppe zu beobachten.

Nach dem Warm-up gehen wir in die Partnerübungen. Bei diesen Übungen lernen die Teilnehmenden, sowohl auf die eigene Befindlichkeit als auch auf die Befindlichkeit anderer zu achten. Sinne, Reflexe, Reaktions- und Aufnahmefähigkeit werden geschult. Es geht um die Förderung der Wachheit für eigene und äußere Impulse, indem kleine Berührungen bei dem Partner, Impulse zu einer Bewegung setzen. Es geht um Begleiten und Führen, darum sich gegenseitig auszubalancieren, Gewicht zu geben und zu übernehmen, Abgleiten und Ineinanderrollen (vgl. Blell 1997, 29). Ein ständiger Wechsel von Führen und Geführt-Werden mit dem Einsatz aller Körperteile lässt Unvorhergesehenes entstehen. An dieser Stelle kommt es aus pädagogischer Sicht zu einem weiteren sehr interessanten Moment. Einige Teilnehmende tun sich schwer damit, sich berühren zu lassen und Kontrolle abzugeben. Meine Erfahrung an dieser Stelle zeigt, dass es oft hilfreich ist, wenn ich zunächst einmal mit diesen Teilnehmenden die Übungen ausführe und ihnen ganz genau erkläre, worauf es ankommt, sie ermutige und lobe. Dadurch versuche ich, den Teilnehmenden die Angst zu nehmen und ihnen Sicherheit und Selbstverständlichkeit zu vermitteln. Es geht in diesen Partnerübungen schließlich nicht um ein „Begrapschen“, sondern um eine neue, kreative und ästhetische Fortbewegung zweier Körper in Zeit und Raum.

Für die Gruppenübungen bilde ich Kleingruppen. Dabei achte ich stets darauf, dass sich in jeder Gruppe tanzerfahrene und tanzunerfahrene Teilnehmende befinden. Ich ordne die Gruppe im Raum an und gebe ihnen die Anweisung, sich mit den

vorher ausprobierten Übungen im Raum als Gruppe fortzubewegen, wodurch kleine Gruppenchoreographien im Raum entstehen. Diese Gruppenübungen schulen die Wahrnehmung im Raum, die Sensibilität und die Eigenwahrnehmung in Relation zu den anderen. Impulse werden übernommen. Ein Gemeinschaftsgefühl entsteht.

Inszenierung der Performance

Hauptbestandteil meines Workshops ist die Improvisation und das Inszenieren einer Performance.² Thematischer Schwerpunkt meines zeitgenössischen Tanzworkshops ist der biographische Tanz bzw. die bewegte Biographie. Für die Entwicklung einer Performance nutze ich die biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden und bleibe somit nahe an deren Lebenswelt. Statt vorgegebener Schrittfolge und einstudierter Choreographie werden die Biografien meiner Teilnehmenden konzeptionell in das Zentrum meines Workshops gestellt. Durch gezielt gestellte Fragen von meiner Seite und Diskussionen innerhalb der Gruppe versuche ich herauszufinden, was die Teilnehmenden bewegt. Individuelle Persönlichkeit, Erinnerungen, Gefühle, persönliche Gegenstände, Fotos, Texte fließen in den kreativen Arbeitsprozess mit ein und werden durch körperliche Bewegung abstrahiert und performativ umgesetzt. Der biographische Tanz wird von meinen Teilnehmenden aufgrund seiner Ausrichtung an den Interessen und Lebenswelten von Erwachsenen immer als eine besonders motivierende und daher erfolgreiche Tanzarbeit angesehen, ohne dass die Inszenierung zur Nabelschau wird und therapeutischen Gesetzen folgt.

Das vorangegangene Techniktraining lieferte meinen Teilnehmenden das Handwerkszeug, um nun mit den Fragmenten Text, Bild, Körper und Gegenstand zu arbeiten und diese zu einer Performance im Raum zusammenzufügen. In Kleingruppen fordere ich die Teilnehmenden dazu auf, die einzelnen Fragmente nach einem Collagenprinzip in Eigenregie zusammenzufügen. Daraus entsteht eine Performance, die neu geschrieben wird und keine Vorlage hat. Die Teilnehmenden sind somit maßgeblich an dem Entstehungsprozess beteiligt und werden zu ihren eigenen Choreographen. An dieser Stelle ziehe ich mich als Kursleiterin aus dem Geschehen zurück und setze somit ein ganz klares (tanz-)pädagogisches Zeichen. Ich motiviere meine Teilnehmenden selbst zu gestalten, mitzuentcheiden, selbst kreativ sein zu dürfen, bleibe aber weiterhin als beratende Funktion im Hintergrund und versuche, bei Fragen und Unsicherheiten zu unterstützen. Dieses eigenverantwortliche, künstlerische Gestalten in der Gruppe wird von meinen Teilnehmenden stets als eine große Bereicherung angesehen und es ist spannend zu beobachten, mit welcher Kreativität die Teilnehmenden ganz individuelle Choreographien entstehen lassen und sich die Grenzen zwischen den Profis und den Nicht-Profis auflösen. Jeder kann und darf seine persönlichen Prioritäten setzen und die eigenen Talente in dem Entstehungsprozess gewinnbringend einsetzen. Der Tanz öffnet sich für alle Tanzwilligen unabhängig von Alter, Vorkenntnissen, Geschlecht und Hautfarbe (vgl. Westphal 2008, 50). Besonders eindrucksvoll wird es dann, wenn die Beteiligten kreativ mit Raum und Sound experimentieren. Einige Gruppen präsentieren ihre Performances an Orten außerhalb des Workshopraumes, zum Beispiel im Treppenhaus, draußen auf der Straße oder im

Park. Andere wiederum experimentieren mit Sound, Klang und Geräuschen und setzen somit neue musikalische Impulse. Berührend wird es, wenn Teilnehmende bewegende, emotionale Erlebnisse, Momente und Geschichten aus ihrem Leben erzählen und performativ umsetzen. In solchen Momenten wird mir als Workshopleiterin bewusst, dass sich die von mir angestrebte Vertraulichkeit eingestellt hat und ich vermitteln konnte, dass Tanz weit mehr ist, als einen Körper in Raum und Zeit von einem Punkt zum nächsten zu katapultieren.

Zum Schluss werden die individuellen Gruppenperformances präsentiert. Die Präsentation wird von den Teilnehmenden als besonderes Highlight des Workshops angesehen. Auch wenn ich meinen Workshop eher als eine prozesshafte Arbeit deklarieren, die weniger auf ein Endprodukt ausgerichtet ist, ist mir bewusst, dass es für meine Teilnehmenden eine sehr profunde Erfahrung ist, das Gelernte auch anwenden und präsentieren zu können.

Am Ende des Workshops

Ein wichtiges pädagogisches Moment ist die Gestaltung des Workshopendes. In einer Reflektionsrunde lasse ich meine Teilnehmenden berichten, was positiv an dem Workshop war, was ausbaufähig ist und was jeder Teilnehmende an Erfahrungen und Erlebnissen für sich aus dem Workshop herausziehen kann. Auch ich gebe meinen Teilnehmenden ein Feedback über den Workshop, berichte, was mir gut gefallen hat und gebe Auskunft und Informationen zu tanzpädagogischer Literatur, weiteren Workshops oder Weiterbildungen.

3. Schlussbemerkung

Ich habe mit diesem Artikel aufzeigen wollen, dass die zeitgenössische Tanzpädagogik ein zentrales Praxisfeld in der Erwachsenenpädagogik sein kann. Auch wenn sich die zeitgenössische Tanzpädagogik in der Erwachsenenbildung in Theorie und in der Praxis noch nicht wirklich etabliert hat und kaum konsolidiert und institutionalisiert worden ist, möchte ich dennoch behaupten, dass sie ein entscheidendes Bildungsmittel für die Entwicklung von ästhetischen Erfahrungen, Phantasie, Expressivität, Urteilskraft sowie für die Auseinandersetzung mit der Welt und den individuellen Fähigkeiten ist. Somit sollte die zeitgenössische Tanzpädagogik nicht nur ausschließlich in Schulen, Kitas und Jugendeinrichtungen Anwendung finden. Denn in der Erwachsenenpädagogik und dem Tanz gibt es Überschneidungen und Parallelen, die für eine gemeinsame Zusammenarbeit hilfreich und förderlich sein könnten. Die Erwachsenenpädagogik hat einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag und möchte zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung von Erwachsenen beitragen. Auch die Tanzpädagogik bzw. die Performancekunst hat einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag, indem sie den Kontakt und die Konfrontation mit der Gesellschaft und dem Individuum sucht, soziale, politische, kulturelle Themen aufgreift und diese in einer ästhetischen Form darstellt. Man kann sich also folglich zu Recht fragen, was näher liegen könnte, als zusammenzuarbeiten und sich die wechselseitigen Kompetenzen zu vermitteln.

Daher wäre es wünschenswert, wenn die Erwachsenenbildung vermehrt die zeitgenössische Tanzpädagogik in ihren wissenschaftlichen Diskurs etabliert und somit zur Professionalisierung von Tanzpädagogen und Tanzpädagogik beiträgt.

Anmerkungen

- 1 Der zeitgenössische Tanz versteht sich nicht auf der Basis nur einer Technik, sondern aus der Vielfalt heraus. Er sucht Grenzüberschreitungen zwischen den Künsten und bricht immer wieder mit vorhandenen Formen. Zeitgenössischer Tanz hat eine offene Struktur, die sich bewusst von festgelegten, linearen Entwürfen der Klassik und Moderne absetzt. Zeitgenössische Tänzer sowie Choreografen verstehen ihre Arbeit als Suche und Entwicklung. Zeitgenössischer Tanz ist prozessorientiert und die Ergebnisse stehen im Kontext einer persönlichen Gesamtentwicklung. Recherche in der Bewegung und dem Körper, Bewusstseinerweiterung und neues Körperverständnis als Forschungsschwerpunkt. Forschung und neue Tanzentwicklung stehen neben der Vermittlung von Techniken (Johannes Odenthal, Tanzwissenschaftler (www.vezt.de/tanz.htm)).
- 2 Als Performance wird eine situationsbezogene, handlungsbetonte und ephemere künstlerische Darbietung eines Darstellers deklariert. Performance ist häufig ortsgebunden, kann jedoch zu jeder Zeit und ohne zeitliche Begrenzung stattfinden. Dabei kommen vier Grundelemente ins Spiel: Zeit, Raum, der Körper des Künstlers und eine Beziehung zwischen dem Künstler und dem Zuschauer. Performance ist eine Arbeit am biographischen wie auch gesellschaftlichen Material. [de.m.wikipedia.org/wiki/Performance_\(Kunst\)](http://de.m.wikipedia.org/wiki/Performance_(Kunst))

Literatur

- Blell, B. (1997): Tanz Theater. In: Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.). Reihe: Kulturelle Praxis, Heft 4, Wiesbaden.
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug-Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main, S.714-757.
- Egloff, B. (2011): Praxisreflexion. In: Kade, J./Helsper, W./Luders, C./Egloff, B./Radtko, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaften in Grundbegriffen, Stuttgart, S.211-219.
- Hentschel, U. (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung, Weinheim.
- Jeschke, C./Schlicher, S. (1994): „Tanzforschung für die Theaterwissenschaft. Pina Bausch und William Forsythe. „Im besten Fall drückt Tanz nichts anderes aus als sich selbst.“ In: Fischer Lichte, E./Greisenegger, W./Lehmann, H.T. (Hrsg.): Arbeitsfelder der Theaterwissenschaften, Tübingen, S. 241-249.
- Klinge, D./Müller, L./Schneeweis, K. (2010): Zum Stellenwert von Tanz in Schulen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Heft 5/2010, S. 46-47.
- Plessner, H. (1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart.
- Plessner, Helmuth (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/New York.
- Schiersmann, C. (1994): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 501-509.
- Westphal, K. (2008): Ertanzter Raum. Körper. Bewegung. Raum. In: Klepacki, L./Liebau, E. (Hrsg.): Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzens. Münster, S. 45-63.
- www.vezt.de/tanz.htm [zuletzt zugegriffen am 14.12.2016]
- [de.m.wikipedia.org/wiki/Performance_\(Kunst\)](http://de.m.wikipedia.org/wiki/Performance_(Kunst)) [zuletzt zugegriffen am 14.12.2016]

Mein Weg zum Tanzen – Betrachtungen einer Teilnehmerin

Heide Kallert

Im Oktober 2016 gab es eine Woche, in der ich an drei Abenden zu drei verschiedenen Tanzkursen, an denen ich regelmäßig teilnehme, ging. Das war zwar eine Ausnahme-Woche, weil die Termine, die sonst alle 14 Tage oder einmal im Monat stattfinden, gerade so zusammenfielen; aber mir wurde einmal mehr bewusst, welche – bei Weitem nicht nur zeitliche – Bedeutung das Tanzen in den letzten drei Jahren jenseits des 75. Geburtstages in meinem Leben bekommen hat. Auf alle drei Abende, auf die Bewegung, auf die Musik, auf die beiden Tanz-Lehrenden, auf die Menschen in den Kursgruppen freute ich mich. Nach jedem der Abende kam ich erfrischt und beglückt nach Hause, beglückt auch darüber, dass mein Körper mir erlaubt, alle Bewegungen schmerz- und (fast) schwindelfrei auszuführen, mich ganz der Musik, der Anstrengung, der Konzentration, der Freude hinzugeben.

Es begann ungeplant. Zur Vorbereitung einer Überraschung zum 70. Geburtstag eines Freundes nahm ich zweimal an dem Tanzkurs teil, den ein Tanzlehrer syrischer Herkunft leitet und in dem er regelmäßig mit mehreren Paaren aus dem interkulturellen Freundeskreis, dem er selbst angehört, Gesellschaftstänze einübt bzw. früher Gelerntes auffrischt. Für den Geburtstag hatte er ein paar nicht allzu schwierige Figuren zu Cha-Cha-Cha-Musik und Langsamen Walzer ausgewählt. Der Langsame Walzer traf bei mir, meinem Körper und meinen Füßen noch auf Spuren der Erinnerung, das ging ganz gut. Aber die früher nicht gelernten Cha-Cha-Cha-Schritte überforderten mich unter all den weiter fortgeschrittenen Kursteilnehmenden. Merkwürdigerweise kümmerte mich das weit weniger als Misserfolge auf anderen Gebieten.

Sich Bewegen zu rhythmischer Musik war sehr angenehm, dieses scheinbar ganz neue Empfinden würde ich gern öfter erleben. Leider hatte ich keine Ahnung, wie ich das verwirklichen könnte; Rhythmische Gymnastik für Seniorinnen, das Einzige, was mir einfiel, schien nicht besonders verlockend.

Genau zur rechten Zeit, noch ganz am Anfang einer ernsthaften Suche, erzählte mir eine etwa zehn Jahre jüngere Bekannte, sie ginge seit ein paar Jahren in einen Tanzkurs, in dem Kreis- und Folklore-Tänze aus vielen Ländern getanzt würden. Der Kurs finde alle 14 Tage, geleitet von einer Tanzpädagogin, in einem Raum der Kir-

chengemeinde statt. Ob ich da auch hingehen kann? – „Selbstverständlich kannst du es versuchen. Die meisten sind schon lange dabei, denn der Kurs wird nach einer Sommer- und einer Weihnachtspause immer fortgesetzt. Aber die Tanzlehrerin und wir alle sind offen für Neue, zumal gelegentlich die eine oder andere aus Krankheits- oder anderen Gründen ausscheidet und der Kreis nicht zu klein werden soll.“ Außerdem sei Tanzen gut für den Kopf. Für den Kopf? Ja, das Lernen und Behalten der Schritte sei perfektes Gedächtnistraining.

Am folgenden Donnerstagabend kurz vor 20 Uhr komme ich im Nachbarort in den angegebenen Raum. Die Kursleiterin, ich nenne sie hier Hanna, ihr Ehemann und acht bis zehn Frauen sind schon da. Hanna kommt auf mich zu, begrüßt mich mit dem dort üblichen Du, fragt, durch welche der Teilnehmenden ich auf den Kurs aufmerksam geworden sei; ich dürfe gern heute erst einmal „schnuppern“.

Es ist noch ein wenig Zeit, mich umzusehen, den anderen Teilnehmenden zuzunicken, die Vorbereitungen im Raum wahrzunehmen. An der Seite steht die kompakte Musikanlage, daneben ein großes Album mit CDs und mit Tanzanleitungen auf kleinen Zetteln. Die Mitte des Raums ist mit einem farbigen Tuch, mit Blumen in einer Vase, Kastanien, kleinen Kürbissen und ein paar Kerzen gestaltet. Wie ich bald erfahre, bringen Hanna und ihr Mann all dies immer zu jedem Kursabend im Auto mit.

Der Kurs beginnt pünktlich, auch wenn noch nicht alle, die erwartet werden, da sind. Hanna lässt mittels der Fernbedienung eine getragene Musik beginnen und nimmt eine der Tänzerinnen an der Hand, die übrigen schließen sich an. Zwei der Frauen nehmen mich zwischen sich. Es sind nur drei verschiedene Schrittfolgen, die ich leicht „abgucken“ kann; doch ich muss erst lernen, wie Kreistänzerinnen sich anfassend: die rechte Hand öffnen, so dass die rechte Nachbarin ihre linke hineinlegen kann, und die linke in die geöffnete Hand der linken Nachbarin legen. Als die Musik verklungen ist, begrüßt Hanna die Anwesenden und regt eine Namensrunde an, da ich ja neu bin. Die Frauen in der Runde, Hanna selbst und ihr Ehemann scheinen im Alter verteilt von Anfang 40 bis über 70 Jahre zu sein. Die Vornamen kann ich mir bei Weitem nicht alle merken, aber wenigstens weiß ich später noch, welche der Frauen denselben Vornamen hat wie ich.

Danach wird weiter getanzt: Schwungvolle Tänze aus Israel, sehr rhythmische aus Griechenland und Mazedonien, je ein Tanz aus Rumänien und Bulgarien. Jedes Mal spielt Hanna die Musik an, nennt den Namen des Tanzes in der Ursprungssprache und in der Übersetzung, sagt ein paar Worte der Erläuterung, denn jeder Tanz hat einen Gehalt, einen Inhalt, manche erzählen sogar eine Geschichte. Mehrere der Teilnehmenden kennen den Tanz oder erinnern sich und ergänzen; es kommt auch vor, dass sie Vorfreude oder Vorbehalte äußern. In diesen Fällen erwidert Hanna, warum sie gerade diesen Tanz besonders schön oder für heute passend findet.

Hanna zeigt zuerst die Schritte im Kreisinneren auf der einen Seite, dann noch einmal auf der anderen Seite, damit keine der Lernenden die Schritte nur spiegelverkehrt sehen kann. Die Schrittfolgen haben Bezeichnungen, die mir (außer „Wechselschritt“) fremd sind und die ich alle erst in der Folge nach und nach erlerne. Danach

versuchen die Teilnehmenden im Kreis zu imitieren, was Hanna vortanzt und mit Worten begleitet. Die Tänze haben meist einen A- und einen B-Teil, danach wird der A-Teil wiederholt; manchmal kommt noch ein C-Teil hinzu. Das wird für mich – je länger die Kurseinheit dauert – zunehmend kompliziert, aber ich versuche, nicht „auszusteigen“.

Nach den „Trockenübungen“ stellt Hanna die Musik an; damit geht es viel besser, denn die Musik hilft, die Abschnitte zu unterscheiden und mit den Füßen wieder in den richtigen Takt zu kommen. Später merke ich, dass ich an diesem ersten und den folgenden Abenden nur auf Rhythmus und Takt achtete und die Schönheit und Besonderheit des jeweiligen Gesangs- oder Instrumentalstücks überhaupt nicht wahrgenommen habe. Zwischen den Tänzen liest Hanna manchmal einen kurzen Text oder ein kleines Gedicht vor und bietet an, dass wir uns später eine Kopie davon mit nach Hause nehmen.

Gegen Ende der Kurseinheit, die anderthalb Stunden dauert, fragt Hanna, wie es mir ergangen sei und ob ich früher schon getanzt habe. Ich antworte ein wenig zögernd und erinnere mich im Moment nur an die Tanzstunde. Ich weiß, dass ich als junge Frau sehr gern getanzt habe; in vielen Jahren danach, in denen Familie und Beruf mein Leben bestimmten, kam ich jedoch nur noch selten dazu. Monate später wird mir bewusst, dass mir das regelmäßige Tanzen im Kurs erlaubt, wieder mit der Musik, die in meiner Jugend eine intensive Rolle spielte, in aktive Berührung zu kommen: Volkstanz in der Schule, Instrumentalspiel, Singen in einem Oratorienchor hatten damals viel Zeit, Raum und Begeisterung eingenommen, schienen aber inzwischen weit entfernt und kaum noch erinnerbar zu sein. Erst ganz allmählich bekam ich Zugang zu den Spuren der Erinnerung und konnte an manche der vor vielen Jahren erworbenen Fähigkeiten anknüpfen.

Da Hanna und auch die anderen Frauen im Kurs mich einluden, wieder zu kommen, bedurfte der Entschluss, mich bald auch für den nächsten Kurs anzumelden, keiner Überlegung. Hier fand ich die Verbindung von Musik und Bewegung, die ich mir wünschte, dazu gefielen mir das Klima in der Gruppe und der Umgang miteinander. Allerdings stand zunächst die Aufmerksamkeit auf die Tanztechnik und auf das Erlernen der Tanzschritte so stark im Vordergrund, dass es längere Zeit dauerte, bis mir die wesentlichen Gestaltungsmerkmale dieser Art des Tanzens und des Tanzen Lehrens und Lernens, die Hanna anbietet, bewusst und vertraut wurden.

In ihrem Jahresprogramm für 2017 beschreibt sie ihr Angebot: „Wir tanzen traditionelle internationale Folklore, üben uns in Meditation des Tanzes und Körperwahrnehmungsübungen. Wir lassen uns von unterschiedlicher Musik beflügeln, machen uns weit und öffnen unser Herz. Im Tanz wird die Schwere des Körpers aufgehoben. Wir spüren unsere Lebendigkeit und Lebensfreude, so wie Harmonie und Ruhe. ... beim Kreistanz um eine gemeinsame Mitte (findet) Begegnung – ein Gruppenerleben statt. Teilnehmen kann jeder, der Freude an Musik und Bewegung hat.“

Durch den letzten Satz fühlte ich mich sofort eingeladen; über die spirituellen Elemente, die in dem Text aufscheinen, versuchte ich vorsichtig mehr zu erfahren.

Dazu und zum intensiveren Erlernen der Tänze gibt es bei den jährlichen Tanzwochenenden Gelegenheit, die Hanna ebenfalls leitet. Sie finden in der Nähe von Frankfurt im Gästehaus eines ehemaligen Klosters statt. Schon wenige Monate nach meinem Kursbeginn nahm ich zum ersten Mal daran teil, nachdem ich Hanna und einige erfahrene Tänzerinnen aus der Gruppe vorsichtig befragt hatte, ob sie meinen, dass ich als Anfängerin dort schon hinpasse.

Wie berechtigt die Frage war, zeigte sich bereits am ersten Abend, als die gut 20 Teilnehmerinnen sich vorstellten und dabei ihre langjährigen Tanzerfahrungen erwähnten; nicht wenige leiteten selbst Kreistanzgruppen, hatten schon häufig an den Wochenenden teilgenommen und nutzten sie zur eigenen Weiterbildung. Doch auch hier wurden eine andere „Neue“ und ich freundlich begrüßt, die Lücken und Mängel in unserem Können wurden geduldig ertragen.

Das Programm war intensiv: Es begann mit dem Abendessen am Freitag, danach folgte die Einstimmung und die erste Tanzeinheit. Am Samstag waren vormittags und nachmittags je zwei Tanzeinheiten mit kurzer Pause angesetzt; dazwischen lagen drei Stunden Mittagspause, die wir zum Spaziergehen oder Ausruhen nutzen konnten. Am Samstagabend gab es ein Tanzfest, das bis nach Mitternacht dauerte; am Sonntagvormittag nochmals zwei Tanzeinheiten. Der Plan vermittelte eindeutig: Wir sind zum Tanzen hergekommen. Die meisten Frauen wussten das aus Erfahrung, und mir gefiel es sehr. Ich geriet wie in einen Sog oder einen „Flow“, hätte selbst zuvor nicht erwartet, dass ich keinen Tanz auslassen und keine Ruhepause während der Tanzeinheiten brauchen würde. Hannas Meinung zu individuellen Pausen kannte ich schon aus dem Tanzkurs: Wenn eine Tänzerin sich einmal hinsetzen möchte, weil sie erschöpft ist oder eine Drehung oder ein Hüpfen nicht gut für ihren Körper ist, so hat sie volles Verständnis, rät ihr dazu, sich nicht zu überlasten; aber wenn eine Tänzerin aus Unsicherheit sich einen neuen Tanz erst einmal „von außen“ ansehen möchte, so bedeutet sie ihr, dass Tanzen nur durch Mitmachen erlernt werden kann, und bittet sie wieder in den Kreis.

Hanna gestaltet die einzelnen Tanzeinheiten ähnlich wie die Kurseinheiten, aber sie wählt die Tänze mit Bezug auf das Thema, unter dem das Wochenende steht. Die Texte, die sie oder manchmal auch andere Teilnehmerinnen zwischen den Tänzen vorlesen oder vortragen, geben Anlass zum Innehalten und Nachdenken. Bei vielen Tänzen spielen Gebärden, die den Gehalt des Tanzes noch verdeutlichten, eine wichtige Rolle; sie geben – wenn sie von allen Teilnehmerinnen im gleichen Sinn und gekonnt ausgeführt werden – den Tänzen eine eigene Schönheit. Mir fällt die Koordination von Schritten und Gebärden zunächst sehr schwer, ich bestaune das Können der anderen; Hanna ermutigt dazu, sich erst einmal auf die Schritte zu konzentrieren und mit den Gebärden zu warten, bis die Schritte sicher sind. Ich mache in diesen Tagen die gute Erfahrung, dass mir manche Tänze nach den vergangenen Kursmonaten nicht mehr ganz neu sind und dass ich immerhin schon weiß, was ein linker und ein rechter Jemenit oder ein Mayim-Schritt ist und wie sie getanzt werden.

Bei der Heimkehr von diesem ersten Tanzwochenende am Sonntagnachmittag fällt mir das Zurückfinden und erst recht das Vorbereiten auf die „alltäglichen“ Aktivitä-

ten am Montag schwer. Ich muss mir einige Stunden Zeit für den Übergang aus diesem intensiven Erleben gönnen. Spuren der körperlichen Aktivität und des Übens über viele Stunden scheinen am nächsten Tag noch beobachtbar gewesen zu sein, denn als ich einer jungen Kollegin von der Unternehmung am Wochenende erzählte, sagte diese: „Ich habe mich schon gewundert, als ich neben Ihnen ging, Sie wirkten so leichtfüßig.“

Durch die Begegnungen und Gespräche an dem Wochenende habe ich mehr über das Tanzen erfahren. Es gibt offenbar eine ganze Kreistanzbewegung, bei deren Veranstaltungen sich Tanzleiter/innen und Interessierte immer wieder in unterschiedlichen Zusammensetzungen treffen. So wie viele der Teilnehmenden, sind auch Hanna und ihr Ehemann schon in etlichen Ländern, aus denen die Tänze stammen, zum Urlaub und zu Lehrgängen gewesen, haben bei dortigen Tanzlehrern das Original kennen und tanzen gelernt und dann die Musik mitgebracht. Nur so ist das enorme Repertoire an Tänzen zu erklären, aus dem Hanna jederzeit schöpfen kann.

Ich bin nun aufmerksam auf Möglichkeiten zu weiteren Tanzerfahrungen und komme dadurch zu einem Tanzgottesdienst in der großen Elisabethkirche in Marburg. Tanzen in einer evangelischen Kirche? Das konnte ich mir vorher nicht vorstellen. Die Leitung hat eine Pfarrerin; etwa ein Dutzend weibliche und männliche Personen, die in weißen Gewändern zuerst eine Art Ausdruckstanz vorführen und dann die Teilnehmenden anleiten, haben den Gottesdienst vorbereitet. Das Thema ist „Exodus – der Auszug des Volkes Israel aus der Gefangenschaft in Ägypten“. In der großen Gemeinde, die sich eingefunden hat, werden wir angeregt, uns durch den Kirchenraum zu bewegen, uns zuerst in die Menschen in ihrem Leiden und ihrer Not, über mehrere Zwischenstationen später auch in ihre Freude nach der Rettung einzufühlen. Unseren Empfindungen können wir nach Live-Musik-Klängen eines kleinen Orchesters freien tänzerischen Ausdruck verleihen. Dazwischen nehmen alle – hingelagert auf den Kirchenboden – ein Mahl mit Weintrauben und Fladenbrot ein.

Für mich ist es ein intensives Erlebnis mit der darauf folgenden Erkenntnis: Ich schätze geformte, choreografierte Tänze mehr als das freie Tanzen, das diesen Gottesdienst prägte und das – so ist den ausliegenden Prospekten zu entnehmen – anscheinend eine eigene starke Tanzbewegung begründet. Die choreografierten Kreistänze, wie ich sie bisher erlebte, werden sorgfältig gelernt und geübt, damit eine gemeinsame gute Gestalt entsteht; der individuelle Ausdruck und der individuelle Zugang zur Musik oder zum Gehalt eines Tanzes spielen für die einzelne Tänzerin sicher eine Rolle, sie treten in der Gruppe aber in den Hintergrund.

Kurze Zeit später kam ich mit den spirituellen Elementen der Kreistänze in besonders intensive Berührung. Hanna bot ein Tanzwochenende im Benediktinerkloster Münsterschwarzach an, das ganz dem Erlernen und Tanzen der „Misa Latinoamericana“ gewidmet war. Die Musik und der mitreißende Gesang stammen von der Südamerikanerin Olivia Molina, die Choreografie ist von der niederländisch-deutschen Choreografin Friedel Klocke-Eibl. Beides entstand in den 1980er Jahren. Wieder stand ein Gottesdienst, eine katholische Messe, im Mittelpunkt.

Der Ablauf der Tage ist ähnlich wie bei dem zuvor erlebten Tanzwochenende. Nacheinander lernen wir in den sieben Tanzeinheiten, die von Freitagabend bis Sonntagmorgen zur Verfügung stehen, die Schritte, Gebärden und Wege durch den Raum der sechs Teile der Messe: Kyrie, Gloria, Credo, Santo, Agnus Dei und Padre Nuestro. Die Musik ist wunderbar und lässt einen noch Tage danach nicht mehr los, und die Choreografie wirkt stimmig, ist umfangreich und vielgestaltig wie die Musik. Nach der anfänglichen Begeisterung spüre ich bei mir und mehreren anderen Frauen, wie im Lauf des Samstag ein Druck wächst, den ich zuvor nicht beim Tanzen erlebte. Ist es die Sorge, diesem imposanten „Gesamtkunstwerk“ in der kurzen Zeit nicht gerecht werden zu können? Hanna verspricht, im nächsten oder übernächsten Jahr diesen Kurs zu wiederholen und dann einen ganzen Tag mehr einzuplanen.

Zum Wiederfinden von Freude und Gelassenheit trägt schließlich Pater Zacharias bei, der unseren Kurs schon jeden Tag stundenweise begleitet, auch mitgetanzt hat. Er feiert mit uns und nur für uns am späten Sonntagvormittag eine Messe, in der wir die sechs Teile der Messe tanzen, in der auch Predigt und Kommunion ihren Platz haben, auf eine Art, die alle Teilnehmenden – Gläubige und Distanzierte beider Konfessionen – einbezieht und die kleine Tanzfehler unwichtig werden lässt.

Da ich gern noch mehr tanzen und mehr lernen möchte, besuche ich seit etwa einem Jahr montags alle 14 Tage einen weiteren Kurs bei Hanna. Die Frauen und das Ehepaar, die dort seit vielen Jahren gemeinsam tanzen, sind etwas älter. Auf ihren Wunsch wird zwar intensiv und zum Teil schwungvoll getanzt, aber nach einer Stunde gibt es eine Pause. Alle nehmen sich einen Stuhl, einige Schlucke aus mitgebrachten Wasserflaschen können getrunken werden und es besteht Gelegenheit zum Austausch über Aktuelles oder kürzlich Erlebtes. Ehe das Tanzen wieder beginnt, legt Hanna eine entspannende Musik auf.

Einem von Hannas methodischen Grundsätzen, die selten explizit werden, komme ich kürzlich dort auf die Spur. Leider passiert es mir, was jetzt nicht mehr oft vorkommt, dass ich bei einem Tanz zu Beginn jeder Tanzsequenz den falschen Fuß vorsetze. Meine rechte Nachbarin flüstert: „Links“, ich bin ihr dankbar und kann mich richtig einfädeln. Nach Ende der Musik sagt Hanna, die die kleine Szene beobachtet hat: „Ich korrigiere eigentlich nie während des Tanzens. Ich finde es am Schönsten, wenn es jemand selber merkt.“

Den zu Anfang erwähnten Kurs, mit dem für mich das Tanzen begann, in dem wir unter der Anleitung von Nabil Gesellschaftstänze lernen, besuche ich einmal im Monat inzwischen ebenfalls regelmäßig. Das stetige Üben in der Kreistanzgruppe erleichtert das Erlernen der Schrittfolgen, auch beim Rumba oder Cha-cha-cha, erheblich, und ich teile Nabils Vorliebe für sehr rhythmische Musik. Gegenwärtig üben wir einen Paso doble, dessen temperamentvolle Musik Saiten in den Tanzenden anrührt, die sonst eher verborgen werden.

Tanzen ist überaus vielfältig, und die so verschiedenen Tanzkurse ergänzen sich wunderbar!



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

Paul Biermann, Eike Hennig, Hannelore Leder, Dieter Müller,
Norbert Pacho, Erwin Schauerermann, Jens-Uwe Sponholz,
Grete Steiner, Heinz Wazinski (Hrsg.)

Politische Bildung im Alter

Die vorliegende Studie untersucht die biographischen und sozialen Verankerungen einer Gruppe von Menschen zwischen 60 und 81 Jahren. Grundlage sind 28 ausführliche, qualitative Interviews. Ausgehend von den Interviewpartnern und thematischen Querschnitten, u.a. zur politischen Orientierung, zur Parteibindung oder zum Wahlverhalten, wird eine Typologie politischen Verhaltens entwickelt. Identifiziert werden Typen vom „Nachdenker“, dem „kritisch Engagierten“, dem „Selbstverwirklicher“ bis zum „Gestalter“.



ISBN 978-3-7344-0412-2
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974906-9
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0142-8
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 19,80

 **Alle Titel auch als eBook**

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

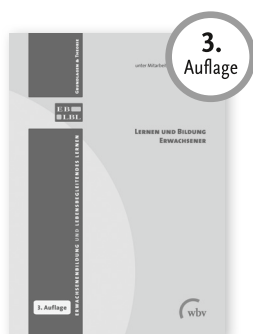


Wie lernen Erwachsene?

Antworten gibt das Grundlagenwerk der
Erwachsenenbildung

➔ wbv.de/ebibl

Das Grundlagenwerk bietet einen umfassenden Überblick zum
Wissens- und Forschungsstand. Die dritte, vollständig überarbeitete
Auflage enthält einen neuen Beitrag von Matthias Rohs zur Erwachse-
nenbildung in der digitalisierten Gesellschaft.



Horst Siebert

Unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes
Lernen – Grundlagen & Theorie, 17**

3. überarbeitete Auflage

2017, 243 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5713-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Berichte

Deutsch lernen steht hoch im Kurs

Die „Bildungsoffensive für Flüchtlinge“ der deutschen Volkshochschulen zeigt Wirkung: das Kursangebot „Deutsch als Fremdsprache“ ist in Volkshochschulen 2015 stark gestiegen. Dies belegt die aktuelle Volkshochschul-Statistik, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) jetzt vorgelegt hat.

2015 erfuhren die Sprachangebote der Volkshochschulen einen enormen Zuwachs durch die große Nachfrage nach Deutschkursen. Volkshochschulen steigerten ihr Angebot um 1,2 Millionen Unterrichtsstunden, eine Zunahme von 37 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Insgesamt wurden in Deutschkursen 194.000 mehr Teilnahmen verbucht (ein Plus von 16 Prozent).

Das Engagement für Integration zeigt sich auch in den Angeboten für spezielle Zielgruppen. Ein gutes Drittel dieser Kurse entfielen auf Menschen mit Migrationshintergrund, insgesamt 37.385 Kurse – 8.421 mehr als im Vorjahr. Sprachkurse machen aktuell die Hälfte aller Kursstunden aus, davon 55 Prozent als Deutschkurse.

Bei den klassischen Fremdsprachen bleibt Englisch mit rund 467.000 Kurssteilnahmen (ein Anteil von rund 30 Prozent bei den Sprachen) zwar unangefochten auf Platz eins, wenn auch mit geringen Rückgängen. In Sachen Zuwachsraten punkten aber die „kleineren“ Sprachen. Dies gilt besonders für Arabischkurse, die um circa 30 Prozent stei-

gen. Hinter diesen Zuwächsen dürften zu einem großen Teil engagierte Menschen stehen, die sich in 2015 verstärkt für Geflüchtete und Migrantinnen und Migranten einsetzten und hierfür ihre Sprachkompetenzen erweiterten. Auch wenn der Anteil von Arabisch am Sprachbereich insgesamt mit 0,7 Prozent der Teilnahmen eher klein ist.

Neben den Sprachen sind Gesundheitskurse stark nachgefragt (17,8 Prozent der Kursstunden). Sie führen die Beliebtheitsskala an Volkshochschulen deutlich an mit einem Anteil von 36,5 Prozent aller Kursbelegungen. Aber auch Grundbildung und Schulabschlüsse bleiben 2015 ein Wachstumsbereich mit steigenden Kurszahlen und mehr Teilnehmenden.

Über alle Veranstaltungstypen hinweg (Kurse und Lehrgänge, Einzelveranstaltungen sowie Studienfahrten und -reisen) führten Volkshochschulen 2015 16,8 Millionen Unterrichtsstunden durch – ein Anstieg um 7,6 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Die 697.800 Veranstaltungen verbuchten rund neun Millionen Teilnahmen.

Die 54. Volkshochschul-Statistik steht ab sofort auf der Website des DIE kostenlos zur Verfügung, auch als Kurzfassung. Der Tabellenband zur VHS-Statistik liefert umfangreiches Datenmaterial zu deutschen Volkshochschulen. Alle Daten sind nach Bundesländern strukturiert dargestellt.

Information: Hella Huntemann, Tel.: 0228/3294-202, statistik@die-bonn.de

Servicetelefon zur Weiterbildung wird dauerhaftes Angebot

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bietet ab 1. Januar 2017 dauerhaft einen Telefonservice zur Weiterbildungsberatung an. Unter der

Nummer 030/20179090 gibt es an Werktagen eine bundesweite Beratung zu allen Fragen rund um die Weiterbildung. Das „Infotelefon Weiterbildungsberatung“ wurde zuvor zwei Jahre erprobt. Im Jahr 2016 wurden bis Ende November 5715 Personen telefonisch beraten; knapp 63 Prozent der Ratsuchenden waren Frauen. Das BMBF stellt für das Infotelefon jährlich 500.000 Euro bereit.

Der bundesweite Telefonservice arbeitet mit bestehenden Beratungsangeboten in den Ländern und Kommunen zusammen und kann Ratsuchende zum Teil direkt an diese Stellen weitervermitteln; derzeit ist dies in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein möglich. Neben den Ländern sind auch die Bundesagentur für Arbeit und die Hotline „Arbeiten und Leben in Deutschland“ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Partner des „Infotelefon Weiterbildungsberatung“.

Über Videotelefonie wird der Service des Infotelefon auch in deutscher Gebärdensprache angeboten. Gegenwärtig wird die bestehende Website www.der-weiterbildungsratgeber.de zu einem umfassenden Internetportal ausgebaut, das ab Mitte des Jahres den telefonischen Service ergänzen wird.

Information: www.bmbf.de/de/service-telefon-zur-weiterbildung-1369.html

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2016

Das DIE hat mit dem Innovationspreis 2016 drei Projekte prämiert, die in herausragender Weise die Chancen der Digitalisierung für die Herausforderung von Integration und Teilhabe nutzen. Mit dem Preis würdigt das DIE innovative

Leistungen in der Erwachsenenbildung und unterstreicht die wichtige Rolle dieses Bildungsbereichs in einer sich verändernden Gesellschaft.

DaFür – Deutsch als Fremdsprache für Integrationen ist ein digitales Sprachlernangebot, das grundlegende Sprachkenntnisse zur Bewältigung von Alltagssituationen lehrt. Es wurde für die drei Sprachen Arabisch, Kurdisch und Farsi entwickelt, für die es bisher nur wenig Materialien gibt, und die gleichzeitig von vielen der neu zugewanderten Menschen gesprochen werden. Das Portal besteht aus Online-Modulen und verschiedenen Apps, die Alltagssituationen zum Leben in Deutschland behandeln.

Das Projekt eVideo – Gastgewerbe richtet sich an Menschen mit Lese-, Schreib-, Rechenschwierigkeiten, die im Gastgewerbe arbeiten oder arbeiten wollen. Dort führen solche Defizite unmittelbar zu großen Problemen – Lernangebote gibt es aber kaum oder sie sind ungeeignet. Hinzu kommt, dass der Arbeitsalltag die Integration von Lernangeboten fast unmöglich macht. eVideo – Gastgewerbe schließt hier eine Lücke: Lernort und -zeit können flexibel bestimmt werden.

Die Plattform integration.oncampus.de, initiiert von der FH Lüneburg und ihrer Tochter oncampus, und der offene Online-Kurs #DEU4ARAB von Prof. Dr. Jürgen Handke, Universität Marburg, gehören zu den ersten Bildungsaktivitäten deutscher Hochschulen für Geflüchtete. Beide Angebote sind unbürokratisch zugänglich, zu 100 Prozent online und tragen der zunehmenden Digitalisierung der globalen Gesellschaft Rechnung. Dabei setzen sie konsequent auf die Bedürfnisse der Geflüchteten.

Information: www.die-bonn.de/institut/innovationspreis/2016/default.aspx

Lückenhafte Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland für Maßnahmen zur beruflichen Neuorientierung

Bund und Länder haben in den vergangenen Jahren etliche Programme zur Förderung der Weiterbildung von Individuen und in Betrieben aufgelegt. Die Zahl der Geförderten bleibt aber trotz des Fachkräftebedarfs eher gering. Die Förderung ist vor allem vom Bundesland abhängig. Mittel für qualifizierende Maßnahmen, die die Beschäftigungsfähigkeit nachhaltig stärken, fehlen, wie das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie in einer aktuellen Studie feststellt.

In der jüngsten Studie des Berliner Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) werden die Förderregelungen zur Weiterbildungsfinanzierung erstmals systemisch analysiert, die Daten zur Anzahl der Geförderten in verschiedenen Programmen zusammengefasst und Ansätze für eine geeignete Weiterbildungsfinanzierung entwickelt. Die Ergebnisse überraschen angesichts des Bedarfs an möglichst gut qualifizierten Erwerbstätigen.

Insgesamt gab es im Jahr 2015 rund 25 Programme von Bund und Ländern, um Individuen und Betriebe bei der Weiterbildung zu unterstützen. Fasst man die Zahl der durch diese Zuschussregelungen, wie etwa die Bildungsprämie oder auch die Bildungsschecks in Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Sachsen, Hessen und Rheinland-Pfalz etc., geförderten Personen zusammen, dann waren dies in einzelnen Jahren des letzten Jahrzehnts bis zu 150.000 Personen, teilweise auch deutlich weniger. Die Summe der Personen, die über diese Fördermittel in ihrer beruflichen Qualifikation unterstützt wurden, liegt jedoch unter den Zahlen für Personen und Betriebe, die durch Steuerfreibeträge und das Meister-

BAföG erreicht werden; allein vom Meister-BAföG profitieren über 170.000 Menschen. Über die Bundesagentur für Arbeit wurden im Jahr 2015 insgesamt rund 230.000 gefördert, wenn die verschiedenen Programme zusammenge-rechnet werden.

„Fasst man die Zahl der durch all diese Regelungen geförderten Personen zusammen, dann entspricht dies nicht einmal drei Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren“, stellt Dr. Dieter Dohmen, der Direktor des FiBS, die Ergebnisse der Studie fest. „Abgesehen von einigen wenigen Gruppen, die bundesweit gefördert werden, ist es vom Zufall des Wohnortes abhängig, ob es eine Zuschussförderung für die Weiterbildung gibt oder nicht.“ Die Förderung ist zudem, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, auf Beträge von bis zu 500 Euro begrenzt. Für teure Weiterbildungen gibt es bundesweit neben dem Meister-BAföG nur Steuerfreibeträge für Fortbildungsmaßnahmen.

In der Studie werden daher verschiedene Ansätze für die Finanzierung von Weiterbildungen entwickelt, die zwar für den Staat nicht kostenneutral sind, aber essentiell, um die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands und die Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbstätigen auf Dauer zu verbessern.

Es werden verschiedene Optionen zur Verbesserung der Weiterbildungsfinanzierung vorgestellt. Einerseits muss die bestehende steuerliche Förderung durch einen uneingeschränkten Zuschuss ergänzt werden. Dieser sollte mit der Steuererleichterung der Besserverdienenden vergleichbar sein, um zu vermeiden, dass Personen mit einem geringeren Einkommen nicht einen höheren Anteil der Kosten selbst finanzieren müssen als diejenigen mit einem höheren Einkommen. „Von 1.000 Euro Weiterbildungsausgaben tragen Spitzenverdiener nur

550 Euro selbst, Geringverdiener aber 850 oder gar die ganzen 1.000 Euro. Das ist schlicht ungerecht“, meint der Bildungsökonom. Viele Personen, etwa in Gesundheitsberufen, verdienen nicht üppig, müssen sich aber permanent weiterbilden und bekommen dafür kaum staatliche Unterstützung.

Andererseits müssen nach Ansicht des Bildungsökonomens unbedingt Weiterbildungskredite zu günstigen Konditionen zur Verfügung stehen, wie sie im Konzept der Bildungsprämie vorgesehen waren, die das FiBS bereits vor zehn Jahren entwickelt hat. Ein naheliegender Anbieter für ein solches Darlehen wäre die Kreditanstalt für Wiederaufbau.

Alternative Kredite könnten hier von Arbeitgebern angeboten werden. Wenn sie ihren Mitarbeiter die Möglichkeit bieten, ihre Weiterbildung zu fördern, erhöht das nicht nur ihre Attraktivität als Arbeitgeber, sondern sie gehen auch kein Risiko ein, falls der Arbeitnehmer das Unternehmen verlässt. „Heute hat der Arbeitgeber zwei Optionen: Entweder beteiligt er sich nicht an den Kosten der Weiterbildung und riskiert, dass sich Mitarbeiter nicht hinreichend unterstützt fühlen, oder er trägt die Kosten und riskiert, dass er auf den Kosten sitzen bleibt, wenn der Mitarbeiter nach erfolgreicher Weiterbildung kündigt“, so Dohmen. „Hat er allerdings ein zinsgünstiges Darlehen vom Arbeitgeber erhalten, dann hat ihn der Arbeitgeber bei der Weiterbildung unterstützt und damit zugleich seine Attraktivität als Arbeitgeber erhöht. Bleibt der Mitarbeiter, dann kann der Arbeitgeber das Darlehen in einen Zuschuss umwandeln und so die Kosten der Weiterbildung für die eigenen Mitarbeiter übernehmen. Geht der Mitarbeiter, dann hat er die Kosten der Weiterbildung zwar selbst getragen, wird den bisherigen Arbeitgeber aber immer noch als unterstützend wahrnehmen.“

Auch die Bundesländer oder Kommunen könnten einen solchen Darlehensfonds einrichten, durch den Weiterbildungswillige aus dem jeweiligen Land die Weiterbildung finanzieren können. Dies kann, wie bei den Unternehmen, zur Attraktivität von Standorten, auch jenseits der Großstädte und Metropolregionen, beitragen und sorgt zudem für den dringend benötigten Fachkräftenachwuchs.

Ferner kommt ein privates Darlehensangebot in Betracht. „Das FiBS entwickelt und prüft derzeit, ob ein solches Darlehen eine realistische Variante sein und eine Chance auf Umsetzung haben könnte“, so Dohmen. „Eine wichtige Rolle spielen dabei ausreichende Risikoabsicherungen, um das Zinsniveau auf einem vertretbaren Niveau zu halten. Das wird sicherlich nicht ganz einfach, aber vielleicht gibt es hier auch europäische Optionen.“

Quelle: Pressemitteilung des FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie vom 10. Januar 2017

Studium für beruflich Qualifizierte ohne Berufserfahrung in Hessen

Zum Wintersemester 2016/17 konnten erstmals in Hessen junge Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung auch ohne Berufserfahrung und Abitur ein Studium aufnehmen.

In diesem Modellversuch haben Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss erstmals bereits nach einer dreijährigen anerkannten Berufsausbildung mindestens mit der Abschlussnote 2,5 einen prüfungsfreien Zugang zu allen gestuften Studiengängen an den Hochschulen des Landes. Bisher mussten die Interessenten neben einer abgeschlossenen Berufsausbildung mindestens drei Jahre Berufstätigkeit, eine erfolgreich absol-

vierte Hochschulzugangsprüfung und ggf. eine einschlägige Weiterbildung nachweisen.

Die neue Möglichkeit des Hochschulzugangs stößt auf großes Interesse: Zum Wintersemester 2016/17 haben sich 80 beruflich Qualifizierte, die die Voraussetzungen des Modellversuchs erfüllen, in 37 verschiedenen Studiengängen an den Hochschulen des Landes immatrikuliert. Die Bandbreite der gewählten Studiengänge reichte dabei von Bauingenieurwesen über Erziehungswissenschaften, International Finance, Maschinenbau und Informatik, Soziale Arbeit und Pflegemanagement bis hin zu Weinwirtschaft, Gartenbau und Landwirtschaft. Die meisten der Studierenden haben sich dabei für Studienangebote entschieden, die einen fachlichen Bezug zu ihrem beruflichen Werdegang haben.

Unterstützt wird der Modellversuch von einer großen Allianz wirtschaftspolitischer Akteure wie der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU), den Industrie und Handelskammern (IHK), den Handwerkskammern und dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB). Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Modellversuchs soll bis zum Sommersemester 2021 abgeschlossen sein.

Information: wissenschaft.hessen.de/presse/pressemitteilung/modellversuch-ermoeglicht-studium-fuer-beruflich-qualifizierte-ohne

Hinweise

VHS-Weiterbildungsmanagement – Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen

Neue Fortbildungsgruppen ab März 2017 Adressaten und Zielsetzung

Die Fortbildung VHS-Weiterbildungsmanagement ist für Leitungen, Programm- und Fachbereichsleitungen konzipiert, die sich (zu Beginn oder im Laufe Ihrer Leitungstätigkeit) in Grundlagen des Weiterbildungsmanagements fortbilden möchten. Sie bietet eine Abfolge von sieben Modulen, die alle Managementbereiche umfassen und aufeinander aufbauend konzipiert sind:

1. Selbstverständnis und Standortbestimmung
2. Strategisches Management
3. Führung, Personalführung, Personalentwicklung
4. Strategische Programmplanung
5. Marketing
6. Finanzen, Controlling, Kennzahlen
7. Rechtsfragen

Erarbeitet im Auftrag des Deutschen Volkshochschul-Verbands und der VHS-Landesverbände, unterstützt die Modulreihe die Professionalisierung der Führungs- und Leitungsarbeit an Volkshochschulen und trägt zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Weiterbildungsmanagement in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung bei.

Themen und Inhalte

Führungs- und Leitungshandeln an Volkshochschulen findet in einem Spannungsfeld aus pädagogischen, organisationalen und betriebswirtschaftlichen Erfordernissen und Zielen statt. Freiräume

und Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb dieses Spannungsfeldes müssen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rahmenbedingungen ausgelotet werden.

Die Fortbildung greift durch die gesamte Modulreihe hinweg drei zentrale Themenkreise („Person“, „Organisation“ und „Umfeld“) mit unterschiedlicher Gewichtung und unter jeweils spezifischen Perspektiven auf:

- Die berufsbiographische Reflexion des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses als VHS-Leitungskraft ist Grundlage für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Managementmodulen sowie die Basis für die Erarbeitung von persönlichen Entwicklungszielen (Themenkreis „Person“).
- Die Bearbeitung der Module erfolgt stets in konkreter Auseinandersetzung mit der VHS als historisch gewachsener, normativ gebundener Institution in öffentlicher Verantwortung. Zugänge zu Profil und Aufgabenverständnis der eigenen Einrichtung in Gegenwart und Zukunft werden erschlossen (Themenkreis „Organisation“).
- Das Profil von VHS wird im komplexen Umfeld seiner vielfältigen Akteure, Adressaten und Zielgruppen betrachtet. Ziel ist die eigene Standortbestimmung und Strategieentwicklung in einer pluralen Weiterbildungslandschaft.

Arbeitsmethoden und didaktische Gestaltung

Je nach Modulzielen und -themen werden in unterschiedlichen Arbeitsphasen informative, interaktive und reflexive Methoden eingesetzt.

Für alle Module steht ein Team von zwei Referenten/-innen zur Verfügung, die als Experten/-innen im jeweiligen

Thema theorie- wie praxisbezogen fundierte Erfahrungen einbringen, den aktuellen Diskussionsstand vermitteln und die spezifischen Fragen der Seminarteilnehmer/-innen berücksichtigen. Im Vordergrund steht der konkrete Bezug zur VHS-Arbeitspraxis. Eine begrenzte Gruppengröße (max. 16 Teilnehmende) erleichtert die Berücksichtigung des individuellen Bedarfs. Zu jedem Modul wird als vorbereitende Lektüre vor Seminarbeginn ein Reader mit einer Textauswahl im Umfang von ca. 50 Seiten auf der Online-Plattform dvv-fortbildung.de bereitgestellt.

Die Teilnehmenden werden in der Fortbildung darin unterstützt, ihre persönlichen Ziele für die eigene Arbeitspraxis zu verfolgen und diese zwischen den Modulen (individuell und ggf. in kollegialen Lerntandems) zu bearbeiten.

Die Möglichkeit des überregionalen Austauschs der teilnehmenden VHS-Führungskräfte ist einer der Mehrwerte der Fortbildung und wird entsprechend gefördert. Die Fortbildung bietet ein Austauschforum, das als Basis zum Knüpfen eines professionellen Netzwerks genutzt werden kann. Die virtuelle Arbeitsumgebung (dvv-fortbildung.de) unterstützt den kollegialen Austausch.

Zeitaufwand und Prüfungsanforderungen

Jedes Modul umfasst 15 Unterrichtseinheiten Präsenzzeit (eine Unterrichtseinheit = 45 Minuten), verteilt auf zwei Seminartage. Hinzu kommen pro Modul 15 UE Selbstlernzeit. Die Fortbildung kann mit einer Teilnahmebescheinigung oder einem Zertifikat abgeschlossen werden.

Der Zertifikatsabschluss mit Angabe der ECTS-Punkte stellt einen Anschluss zum hochschulischen System dar. Die Anerkennung des Zertifikats bei einschlägigen Studiengängen an Hochschulen ist individuell zu erfragen.

Voraussetzung zum Erreichen eines Zertifikats ist die Teilnahme an allen sieben Modulen sowie das Ablegen von verschiedenen Prüfungsleistungen. Bestandteil der Prüfung ist zum einen eine benotete Hausarbeit im Umfang von 15 Seiten. Sie kann in einem beliebigen Modul zu einem selbst gewählten Thema verfasst werden. Hinzu kommt eine unbenotete Leistung, die wahlweise durch eine Konzepterstellung, eine Präsentation oder ein Protokoll erbracht werden kann.

Insgesamt ergibt sich daraus ein Arbeitsumfang von 360 Unterrichtsstunden, was dem Aufwand von 12 ECTS-Punkten entspricht.

Evaluation

Jedes Modul schließt mit einer Seminarevaluation ab. Es wird sichergestellt, dass Anregungen und Wünsche, die sich

auf nachfolgende Module beziehen, direkt an die jeweiligen Referent/innen weitergegeben werden.

Durchführung

Die sieben Module werden an jeweils zwei aufeinander folgenden Werktagen, ggf. mit Ausnahmen an Samstagen, in Kassel durchgeführt. Die Präsenzveranstaltungen starten jeweils um 11 Uhr am ersten Tag und enden um 16 Uhr am zweiten Tag. Für das Jahr 2017 sind bis zu drei Fortbildungsgruppen geplant, die zeitversetzt starten.

Information: Lisa Freigang Tel.: 0228/97569-24 Fax: 0228/9756930 freigang@dvv-vhs.de
www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/4_Service/VHS-Weiterbildungsmanagement/Ausschreibung_WBM_2017_final.pdf

Kommentar

Das Land Berlin auf dem Weg zu einem Weiterbildungsgesetz und mehr festangestellten Lehrenden?

Die neue rot-rot-grüne Berliner Landesregierung beschloss 2016 in ihrem 251 Seiten langen Koalitionsvertrag in einem Passus zu Lebenslangem Lernen relativ prominent auf der Seite 20: „Die Koalition will durch den Erlass eines Berliner Weiterbildungsgesetzes den Einrichtungenbestand der staatlichen Einrichtungen der außerschulischen Bildungsarbeit (Jugendkunstschulen, Jugendverkehrsschulen, Gartenarbeitsschulen, Musikschulen) sowie der allgemeinen Weiterbildung/Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, Landeszentrale für politische Bildung) sichern und außerdem innovative Projekte und Programme freier und staatlicher Träger fördern. Die Volkshochschulen werden durch die Schaffung eines gemeinsamen Servicezentrums organisatorisch gestärkt. Insbesondere für stadtweite Bildungsaufgaben, die die Volkshochschulen im politischen Auftrag erfüllen (Beispiel: Sprachintegrationsmaßnahmen für Geflüchtete), werden zentrale Entwicklungs- und Organisationsstrukturen benötigt. Auch den Kurs Teilnehmer*innen kann nur im Verbund ein hohes Servicenniveau geboten werden.“

Die heterogene Auswahl an in Frage kommenden Einrichtungen erstaunt und ist wohl nicht sachlogisch, sondern in Ressortzuständigkeiten begründet. Wird das Weiterbildungsgesetz in den nächsten Jahren wirklich verabschiedet, würde Berlin zu der deutlichen Mehrheit an Bundesländern hinzukommen, die ein Erwachsenenbildungs- oder Weiterbildungsgesetz haben. Generell deutet sich

u. a. nach dem Weiterbildungspakt in Hessen mit seiner Mittelaufstockung sowie u. a. Entwicklungen in Niedersachsen eine Renaissance der Landesgesetze an, die jahrelang eher stagnierten, was sich vor allem an den zur Verfügung stehenden Landesmitteln ablesen ließ.

Die zwölf Berliner Volkshochschulen sind aus historischen Gründen und vor allem wegen der besonderen, unabhängigen Stellung der Berliner Bezirke bislang nicht in einem Landesverband organisiert. Es gibt jedoch übergreifende Arbeitskreise und informelle Abstimmungen zwischen einzelnen Volkshochschulen u. a. beim Sprachangebot und in Zertifizierungsfragen. Die Aufwertung der Volkshochschulen und ihre partielle Reorganisation durch ein zentrales Servicezentrum werden in informellen Gesprächen keinesfalls als Sparmaßnahme durch Synergien, sondern als landespolitische Anerkennung gerade für die schnelle, flexible und kompetente Arbeit im Zusammenhang mit den Herausforderungen bei der Integration von Flüchtlingen gewertet. Diese Einschätzung wird dadurch gestützt, dass das Servicezentrum nicht stellenneutral durch Umbesetzungen, sondern mit zusätzlichem Personal betrieben werden soll.

Bemerkenswert ist des Weiteren, dass die Volkshochschulen nach derzeitigem Kenntnisstand von der Senatsverwaltung Schule in die Senatsverwaltung Kultur unter dem neuen Senator Klaus Lederer wechseln soll. Dieser hat sich die Verbesserung der Arbeitssituation von Beschäftigten im Bereich Kultur und Bildung zum erklärten Ziel gesetzt. So kann man dem Koalitionsvertrag auf Seite 121 entnehmen: „Die Entlohnung für Lehrkräfte an Volkshochschulen und Musikschulen wird die Koalition erhöhen und prüfen, wie eine bessere soziale Absicherung sichergestellt werden kann. Dafür werden bei dauerhaftem Tätigkeitsbedarf

Honorarverträge in Arbeitsverträge umgewandelt, mit einem Zwischenziel von mindestens 20 Prozent Festangestellten bis 2021. Für arbeitnehmerähnliche Beschäftigte will die Koalition eine tarifvertragliche Regelung abschließen.“ Es bleibt abzuwarten, was von diesen ambitionierten Zielen im Sinne „Guter Arbeit“ umgesetzt wird, die das Land Berlin zum Vorreiter machen würde, aber für die Volkshochschularbeit und Lehrkräfte auch weitreichende Folgen ähnlich dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz haben könnte, die in ihrer Flexibilitätseinschränkende Wirkung auch nicht immer nur positiv sind. Für die Teilnehmenden könnte es ggf. auch eine Anhebung bei den Gebühren nach sich ziehen oder ggf. zu einer Angebotsreduktion führen. Hier bleibt zu hoffen, dass solche Reformen auch unabhängig wissenschaftlich begleitet bzw. untersucht werden. Trotzdem sollte es zu begrüßen sein, dass die Be-

schäftigungssituation des Weiterbildungspersonals nicht nur in der Weiterbildungswissenschaft und von Gewerkschaften angesprochen wird, sondern mittlerweile offensichtlich auch immer mehr in der Politik zum Thema wird. Die Flüchtlingssituation und ihre Bearbeitung ist hier keine Belastung, sondern ein modernisierender Katalysator für Veränderungen, da u. a. auf der Ebene von Sprachlehrenden in Integrations- und Orientierungskursen schon Personalmangel herrscht und so das Lohnniveau angehoben wurde, um die Attraktivität der Arbeitsplätze zu erhöhen und Personal zu finden.

Bernd Käßlinger

Quelle: Koalitionsvertrag der Berliner neuen Landesregierung als Download: www.berlin.de/rbmskzl/regierender-buergermeister/senat/koalitionsvereinbarung-2016-bis-2021/

Dokumentation

Rede des Bundespräsidenten Joachim Gauck anlässlich der Eröffnung des XIV. Deutschen Volkshochschultages am 9. Juni 2016 in Ber- lin

In Zeiten des Wandels tun Institutionen oft gut daran, sich auf ihre Wurzeln und ihren Wesenskern zu besinnen. Denn nur wer sich seiner Identität gewiss ist, kann gesellschaftliche Veränderungen selbstbewusst mitgestalten. Lassen Sie mich deshalb, bevor ich mich der digitalen Herausforderung zuwende, über die Sie heute und morgen ja intensiver sprechen werden, zunächst eine Erinnerung aufrufen an einen Mann, der für Ihre Geschichte von besonderer Bedeutung ist. Ich denke an den liberalen Gewerkschaftsführer und Pionier der Volkshochschulen: Max Hirsch.

Er war es, der 1878 hier in Berlin die Humboldt-Akademie gründete, die erste Volkshochschule Deutschlands. Die Ziele, die ihm damals wichtig waren, sie sind immer noch aktuell, auch wenn wir sie heute wohl anders formulieren würden. Hirsch wollte, so sagte er, „höhere, wahrhaft wissenschaftliche Bildung“ verbreiten, und zwar in „allen Volkskreisen“. Er wollte ein thematisch breit gefächertes Angebot, und zwar „für alle, die nach gründlicher Belehrung verlangen“. Ja, das kann man auch in unsere heutige emanzipatorische Sprache übersetzen, und dann stimmt es wunderbar. Nicht zuletzt wollte er jedem Einzelnen die Chance eröffnen, sich durch Bildung zu einem mündigen, selbstverantwortlichen Bürger zu entwickeln. Zu einem Bürger, der sich für seine persönliche und berufliche Entwicklung genauso engagiert wie für das Gemeinwesen, in dem er lebt.

Offen für alle, vielfältig und bürgerschaftlich engagiert – das waren die Prinzipien der Erwachsenenbildung, für die Max Hirsch ein Leben lang stand. Und diese Prinzipien sind es doch auch, die Volkshochschulen in Deutschland bis heute verbinden, so verschieden die rund 900 Einrichtungen oft auch sind, so sehr sich Trägerschaft und Publikum, Pädagogik und Programm im Laufe der Zeit auch verändert haben mögen. Und diese Prinzipien sind es auch, mit denen ich mich als Bundespräsident identifizieren kann. So danke ich Ihnen also herzlich für die Einladung, heute hier zu sprechen. Sie merken vielleicht schon: Ich bin gern zu Ihnen gekommen.

Volkshochschulen, das ist ihr erstes Prinzip, sind offen für alle. Menschen, die sich weiterbilden wollen, finden hier, wonach sie suchen und was sie brauchen, ganz egal, wie alt sie sind, woher sie stammen und welche Vorkenntnisse sie mitbringen. Als Schulen für das ganze Leben bieten sie jeder und jedem die Chance, sich persönlich weiterzuentwickeln oder sich auf neue Anforderungen im Berufsleben vorzubereiten. An Volkshochschulen können Bürgerinnen und Bürger ihr Recht auf Bildung einlösen. Damit kommt unsere Gesellschaft ihrem Anspruch auf Chancengerechtigkeit einen Schritt näher. Volkshochschulen zeigen, wie viele Gesichter lebenslanges Lernen heute hat. Und sie zeigen, dass es nicht auf den sogenannten „lückenlosen Lebenslauf“ ankommt, sondern darauf, was jemand im Laufe des Lebens dazulernt, auch auf Umwegen, auch in Phasen der Selbstvergewisserung.

Volkshochschulen, das ist ihr zweites Merkmal, sind vielfältig: Ihr Themenspektrum reicht von der beruflichen bis zur politischen, von der technischen bis zu kulturellen Bildung. Sie sind auch ein Seismograph gesellschaftlicher Trends und Lebensstile. Ich denke zum Beispiel

an die Lust am Konkreten, vom Gartenbau bis zur Handarbeit. An die Freude am künstlerischen Gestalten und an das Bedürfnis nach Bewegung oder gesunder Ernährung. Ich denke auch an die Sehnsucht nach Orientierung in einer unübersichtlichen Welt, in der wir gemeinsam Verantwortung übernehmen müssen. Volkshochschulen bringen uns andere Kulturen näher, sie setzen sich mit politischen, ethischen und religiösen Positionen auseinander. Sie spiegeln die Komplexität unserer Zeit, und sie zeigen Wege auf, mit dieser Komplexität umzugehen.

Damit bin ich beim dritten Merkmal angekommen: Volkshochschulen sind bürgerschaftlich engagiert. Sie haben nicht nur Aufstiegsmöglichkeiten für den Einzelnen im Blick, sondern vermitteln auch soziales und politisches Verantwortungsbewusstsein. Als Schulen der Kommunen sind sie fest verankert in ihrer Stadt, ihrer Gemeinde oder ihrem Landkreis. Sie stiften Begegnungen zwischen Bürgern, stärken das Miteinander und den Zusammenhalt. Auch Volkshochschulen sind somit Werkstätten der Demokratie.

Es ist keine vier Wochen her, da habe ich genau in diesem Raum eine Rede gehalten vor 750 haupt- und ehrenamtlichen Bürgermeisterinnen und Landräten aus dem ganzen Land, und da kam dieser Satz schon einmal vor, dass Kommunen Werkstätten und Lernorte der Demokratie sind. Das fügt sich ganz schön zusammen: Die Wahrnehmung der Leistung der kommunalen Politik durch das Staatsoberhaupt und jetzt meine Wahrnehmung Ihrer Arbeit und Ihrer Tätigkeit.

Und es gibt natürlich noch etwas, was in Zeiten wie diesen nicht fehlen darf: Ich finde es beeindruckend, was Sie gegenwärtig leisten, um Flüchtlingen einen Weg in unsere Gesellschaft zu ebnen. In Ihren Integrationskursen vermitteln Sie Menschen aus anderen Kulturen

und Lebenszusammenhängen, die zu uns gekommen sind, das, was hier wichtig ist: zuerst die deutsche Sprache, das Recht, das hier gilt, vielleicht auch die deutsche Geschichte und die demokratischen Prinzipien, die in diesem Lande gelten. Sie bilden Flüchtlinge, die bei uns bleiben können und wollen, aus, Sie bilden sie auch beruflich weiter und verbessern so ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Alle, die sich hier engagieren, leisten einen wichtigen Beitrag zur Integration. Ich will Ihnen heute dafür von Herzen danke sagen.

Immer wieder haben Volkshochschulen auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert und sie mitgestaltet. Immer wieder haben sie ihr Programm und ihr pädagogisches Handwerkszeug an neue Bedürfnisse angepasst, ohne ihren Prinzipien untreu zu werden. Und diese Anpassungsfähigkeit ist für mich auch eine der besonderen Stärken Ihrer Institution.

Es waren mehrfach politische Umbrüche, die die Erwachsenenbildung prägten und ihr sogar zu neuer Blüte verhalfen. Denken wir an die unterschiedlichen Zeiten, durch die diese Nation gegangen ist. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, in der Frühphase der Weimarer Republik, setzte mit der Demokratisierung eine regelrechte Volkshochschul-Euphorie ein. Auch nach der nationalsozialistischen Diktatur erlebten die Volkshochschulen in der jungen Bundesrepublik großen Zulauf. Sie galten damals als Stätten der Besinnung und trugen bald zur Vermittlung westlicher Werte und der Idee eines vereinten Europa bei. Und eine andere Zäsur: In der Phase des Aufbruchs nach der Friedlichen Revolution kamen in Ostdeutschland nach Jahrzehnten der Unfreiheit, in der allerdings auch die Volkshochschulen eine wichtige Aufgabe hatten, neue, vielfältige Lernprozesse in Gang. Und es waren die Volkshochschulen, denen viele

Bürgerinnen und Bürger ihr Vertrauen schenken.

Heute ist es kein Wandel der Staatsform, dem die Volkshochschulen sich stellen müssen. Es ist der digitale Wandel, der alle Bereiche unseres Lebens erfasst und somit auch die Erwachsenenbildung verändert. Wir sollten über die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung diskutieren, und zwar nicht nur unter Fachleuten, das ist relativ einfach, sondern in der ganzen Gesellschaft. Nur so kann es gelingen, die Vorteile zu nutzen, die diese Technik bietet, und zwar für alle. Und nur so kann es gelingen, auch die Nachteile zu erkennen, die mit einer schrankenlosen Kommunikation verbunden sind, die oft in aller Anonymität abläuft.

Und wer von allen spricht, der muss ganz schnell wieder bei den Volkshochschulen einkehren. Deshalb ist es gut und richtig, dass Sie, die Volkshochschulen, ihre Angebote erweitern, um Menschen eine Chance zu bieten, mit den neuen Entwicklungen Schritt zu halten. Es ist wichtig, dass sie Medienkompetenz vermitteln. Denn wir alle müssen lernen, im Strom der digitalen Informationen den Überblick zu behalten und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Wir müssen es doch irgendwie schaffen, zu mündigen Nutzern der digitalen Welt zu werden. Ich finde, das ist ein Mega-Thema der Weiterbildung.

Die Digitalisierung ist aber nicht nur ein Gegenstand der Weiterbildung, sondern sie bringt auch etwas anderes hervor, nämlich neue Formen des Lernens. Zahlreiche digitale Lernangebote sind entstanden, die den Unterricht vor Ort teilweise ergänzen, teilweise sogar ersetzen. Vieles ist da noch in der Erprobungsphase, anderes wird schon erfolgreich genutzt. Neue Anbieter – übrigens auch private – haben die Bildungsbranche belebt, Wettbewerb hat Prozesse der

Erneuerung in Gang gesetzt. Das digitale Lernen, es bereichert die Bildungslandschaft.

Manche Lehrer und Dozenten, auch viele hier im Saal, arbeiten ja längst mit digitalen Medien. Sie sehen sich konfrontiert mit einem veränderten Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. Und der Einsatz von digitalen Geräten, er verändert auch die Rollen der Lehrenden wie Lernenden. Das erfordert oftmals ein Umdenken von allen Beteiligten. Ich finde, wir sollten digitales Lernen weder verteufeln noch als Allheilmittel verklären. Wir sollten neue und altbewährte Formen des Unterrichts nicht als Gegensätze begreifen, sondern die Stärken und die Vielfalt der neuen Angebote für uns alle nutzbar machen.

Und hier im Congress Center werden Sie nun heute und morgen erleben können, was das heißt: Digitale Angebote öffnen neue Möglichkeiten für selbständiges und gemeinsames Lernen, auch und gerade in der Erwachsenenbildung. Wer sie nutzt, kann an jedem Ort und zu jeder Zeit lernen. Er kann Inhalte exakt auf seine Bedürfnisse und auf sein persönliches Zeitbudget abstimmen. Und er kann sich schneller und besser austauschen, mit wem er will, auch über Grenzen hinweg. Das alles bedeutet mehr Freiheit für den Lernenden. Es bedeutet aber auch, dass er mehr Entscheidungen treffen und dann selbst mehr Verantwortung für seine Weiterbildung übernehmen muss.

Digitale Angebote erleichtern das lebenslange Lernen, weil sie sich gut in den Alltag einfügen lassen. Berufstätige können, wenn sie denn wollen, auf dem Weg zur Arbeit lernen, oder nach Feierabend, wenn die Kinder im Bett sind. Mit ihnen lassen sich aber auch Menschen erreichen und zum Lernen motivieren, die das klassische Kursangebot bislang nicht nutzen konnten oder wollten. Beispiel:

Menschen, die auf dem Lande wohnen und keine Bildungseinrichtung in ihrer Nähe haben, können dank digitaler Medien auf Lernangebote zugreifen. Und für viele junge Leute ist lebensbegleitendes Lernen ohnehin nur noch mit Tablet oder Smartphone überhaupt vorstellbar.

Oft ist es das E-Learning, das mit der Hoffnung verbunden ist, zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen. Manche Wissenschaftler glauben sogar, dass das Internet höhere Bildung für alle bringen kann, zum Nulltarif. Aber Computer sind eben keine Zauberkisten, die automatisch zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungswesen beitragen. Der gleiche Zugang für alle reicht oft nicht aus. Es bleibt so eine Verpflichtung für Staat und Gemeinwesen, die Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit zu garantieren. Auch darf sich wirkliche Chancengerechtigkeit nicht auf formale Gleichheit beschränken. Es ist wichtig, vom Einzelnen, von seinen Talenten, seinen Stärken und seinen Schwächen auszugehen, ganz egal, ob er im Seminarraum oder mit dem Smartphone lernt. Auch wenn es um digitale Angebote geht, müssen wir deshalb formale Gleichheit um spezifische Förderung ergänzen, damit Menschen das erreichen können, was ihre Fähigkeiten erlauben.

Was wir deshalb brauchen, sind gemeinsame Anstrengungen aller Akteure der Weiterbildung. Sie sollten Lehrmethoden mit Blick auf die neuen technischen Möglichkeiten überdenken. Und sie sollten digitale Angebote entwickeln, die auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Nutzergruppen zugeschnitten sind, wenn Sie so wollen: personalisierte digitale Bildungsangebote. Nicht zuletzt ist es notwendig, dass Bund und Länder auf dem Gebiet der digitalen Bildung noch enger zusammenarbeiten und eine gemeinsame Strategie entwickeln. Es ist wichtig, dass sie sich austauschen, voneinander lernen

und digitale Projekte besser koordinieren. Nur so können sie in einer stetig wachsenden Branche Qualitätsstandards setzen und Orientierung bieten.

Das Ziel der Anstrengungen ist klar, und ich will es noch einmal auf den Punkt bringen: Möglichst viele Menschen sollen profitieren, auch solche, denen das Lernen schwerfällt oder die aus bildungsfernen Milieus stammen.

Hier öffnet sich ein besonders weites Feld für die Volkshochschulen. Ich weiß, Sie haben bereits viele Schritte unternommen und gute Erfahrungen mit kombinierten Angeboten gemacht. Besonders beeindruckend finde ich das Online-Portal "Ich will Deutsch lernen", das die Integrationskurse für Flüchtlinge ergänzt. Wer sich hier anmeldet, kann im eigenen Rhythmus vertiefen, was er an der Volkshochschule gelernt hat, auch dann, wenn der Kurs vor Ort bereits beendet ist. Er wird online von Tutoren betreut und bekommt auf Wunsch zusätzlich Hilfe etwa bei Bewerbungen und auch beim Einstieg in den Beruf.

Volkshochschulen sind lebendige Institutionen, das beweist nicht zuletzt das Thema dieses Kongresses. Sie können gesellschaftlichen Wandel mitgestalten, gerade weil sie auf einem stabilen Wertefundament stehen und fest in ihren Kommunen verankert sind. Unsere Bürgergesellschaft braucht solche Institutionen, jetzt und in Zukunft. Ich möchte Sie deshalb ermutigen: Haben Sie auch künftig Ihr Ohr am Puls der Zeit, probieren Sie Neues aus und stellen Sie sich auch schwierigen Debatten. Und bleiben Sie dabei, wie Sie waren und wie Sie sind: offen für alle, vielfältig und bürgerschaftlich engagiert.

Quelle: www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2016/06/160609-Volkshochschultag.html

Gemeinsame Stellungnahme des Expertengremiums zur Bestandsaufnahme der niedersächsischen Erwachsenenbildung

A. Vorbemerkung

Der Erwachsenen- und Weiterbildung kommt bei der Verwirklichung von Chancengleichheit und der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe eine herausragende Bedeutung zu. Sie sichert durch lebenslanges Lernen der Bürgerinnen und Bürger die Entwicklung von Kompetenzen und Potenzialen als eine wichtige Ressource für die Zukunft unseres Landes. Dabei reagiert die Erwachsenen- und Weiterbildung entsprechend ihres Auftrages kontinuierlich auf gesellschaftliche Veränderungen und nimmt neue Impulse auf, um zeitgemäße Strukturen, Angebote und Leistungen abzubilden, zu erbringen und Herausforderungen zu antizipieren.

Vor diesem Hintergrund und auf der Grundlage des Landtagsbeschlusses vom 26. März 2014 „Erwachsenenbildung als wesentlichen Teil der niedersächsischen Bildungslandschaft ausbauen und weiterentwickeln“ hat das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) eine Bestandsaufnahme der niedersächsischen Erwachsenenbildung veranlasst. Hierzu wurde TNS Infratest Sozialforschung mit der Durchführung der Länderstudie „Weiterbildung in Niedersachsen 2014“ beauftragt, die sich an die bundesweite Studie „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und den „Adult Education Survey“ (AES) anschließt. Ergänzend wurden gemeinsam mit dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. (nbeb) durch die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Rahmendaten der niedersächsischen Erwachsenenbildung – u. a. zu Teilnehmerzahlen, Angeboten, Finanzierungs-, Träger- und Personalstrukturen – zusam-

gestellt. Anschließend wurden die Ergebnisse im Dialog mit einem Expertengremium, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der niedersächsischen Erwachsenenbildung und Felderfahrenen anderer Bundesländer, bewertet. In einem mehrstufigen Arbeitsprozess wurden insbesondere die auf die Zukunft gerichteten Potenziale und Handlungsfelder der niedersächsischen Erwachsenenbildung identifiziert und daraus Empfehlungen zur Weiterentwicklung abgeleitet.

B. Einleitung

Die vorliegende Bestandsaufnahme bildet in ihrem ersten Teil anhand der Zusammenstellung von relevanten Rahmendaten die empirische Basis für eine eingehende Betrachtung der zentralen Herausforderungen und Handlungsfelder der niedersächsischen Erwachsenenbildung. Dazu wurde die Vorbereitungsunterlage mit Rahmendaten des Bestandsaufnahme Prozesses einem Expertengremium aus Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der niedersächsischen Erwachsenenbildung und Felderfahrenen anderer Bundesländer zugeleitet mit der Bitte, in einer nachfolgenden Beratung mit dem MWK Fragen der Fördersystematik, der Teilnehmerstrukturen sowie Themen und Zukunftsfelder der Erwachsenenbildung zu erörtern. Hierzu ist das Expertengremium am 26. April, am 25. August und am 2. November 2016 in Hannover zusammengekommen. Im Dialog mit den Beteiligten wurde auf der Grundlage schriftlicher Stellungnahmen zu den zentralen Herausforderungen und Handlungsfeldern im zweiten Teil des Bestandsaufnahme Prozesses die vorliegende gemeinsame Stellungnahme des Expertengremiums erarbeitet.

Der eingehenden Befassung mit den zentralen Herausforderungen und Handlungsfeldern vorausgegangen ist der

Hinweis auf die Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Datengrundlage. Außerdem decken die erörterten Themen nicht alle aktuell in der Erwachsenenbildung diskutierten Bereiche ab.

C. Zentrale Herausforderungen und Handlungsfelder

1. Fördersystematik

Die Einrichtungen der niedersächsischen Erwachsenen- und Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung finanzieren sich aus unterschiedlichen Quellen. Der Landesanteil betrug im Berichtszeitraum im Durchschnitt etwa 15 Prozent.¹ Die Finanzhilfe hat sich zwischen 2009 und 2013 – von 45,59 Millionen Euro auf 44,49 Millionen Euro – verringert. Die allgemeine Kostenentwicklung hat darüber hinaus zu weiteren Einbußen bei den Einrichtungen geführt. Mit dieser Förderung nimmt Niedersachsen gleichwohl im Bundesvergleich noch einen der oberen Plätze ein. Die institutionelle Förderung durch die Finanzhilfe des Landes wird ergänzt durch Projektförderungen, die haushaltsrechtlich in einem Sonderfonds für Lebenslanges Lernen zusammengefasst sind. Die Fördersystematik der Kombination der Finanzhilfe, deren Verteilung zwischen den Einrichtungen jeweils für einen Dreijahreszeitraum fixiert ist, und zusätzlicher Projektförderung wird von den Mitgliedern des Expertengremiums für grundsätzlich richtig und ausreichend flexibel gehalten.

Die Expertinnen und Experten stimmen darin überein, dass mit der zeitlich befristeten, themengebundenen Zuweisung von zusätzlichen Finanzmitteln, z. B. im Rahmen von Projektförderung, die auf der Basis einer soliden Finanzhilfe geleistet wird, Entwicklungen von herausgehobener und aktueller Bedeutung befördert werden können.

Das Expertengremium sieht anhand der Daten der Bestandsaufnahme keine

Anhaltspunkte für mangelnde Flexibilität in der niedersächsischen Erwachsenenbildung. Vielmehr wird die Leistungsfähigkeit der Einrichtungen vor dem Hintergrund leicht verringerter Finanzhilfe bei gestiegenen allgemeinen Kosten als Indiz für eine hohe Flexibilität gewertet.

In diesem Zusammenhang wird die in wesentlichen Teilen adäquate und moderne Ausrichtung des niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes (NEBG) hervorgehoben. Gleichzeitig werden hinsichtlich der Landesförderung zwei wesentliche Forderungen aufgegriffen: Erstens empfehlen die Expertinnen und Experten nachdrücklich, die öffentliche Finanzierung in den nächsten Jahren deutlich anzuheben, indem die Ausgaben für die Erwachsenenbildung beispielsweise schrittweise mit einem festen Prozentsatz (1 Prozent) an die allgemeinen Bildungsausgaben in Niedersachsen gekoppelt werden. Kurzfristig wird eine Erhöhung der Finanzhilfe um 8 Prozent empfohlen, um die Inflation sowie gestiegene Personal- und Energiekosten auszugleichen. Zweitens rät das Gremium von einer Umsteuerung des Finanzierungssystems zu Lasten einer verlässlichen Sockelfinanzierung ab. Wenn die Administration wirkungsvoller steuern wolle, dann müssten hierzu zusätzliche Programm- und Projektmittel zur Verfügung gestellt werden. Das Gremium würdigt an dieser Stelle, dass aktuell landesseitig zusätzliche Mittel in erheblichem Umfang für Integrationsmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden.

Prägend für die niedersächsische Erwachsenenbildung ist das förderpolitische Instrument der so genannten Faktorisierung, bei dem Angebote von hoher gesellschaftlicher Bedeutung bei der Leistungsberechnung mit einem höheren Faktor gewichtet werden. Die Faktorisierung wird von den Expertinnen und Experten unterschiedlich bewertet. Wäh-

rend darin einerseits ein Instrument gesehen wird, dass offen genug für Schwerpunktsetzungen ist und nicht der Gefahr der Kurzlebigkeit unterliegt, wird andererseits diese Steuerungsmöglichkeit für kritisch gehalten, sofern sie Bestandteil der Finanzhilfe ist. Es ist zu prüfen, ob die besondere Herausforderung, die mit der Ausdifferenzierung allgemeiner Bildung verbunden ist, ausreichend berücksichtigt wurde.

Um die Mittel der Projektförderung flexibel und nachhaltig einzusetzen, empfiehlt das Expertengremium, die Entwicklung der Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen der Bürgerinnen und Bürger systematisch und wissenschaftlich zu erfassen und zu analysieren, dabei mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung eng zusammenzuarbeiten und Förderungsmöglichkeiten für das Erproben von Innovationen zu schaffen, insbesondere auch vor dem Hintergrund der Anforderungen der Digitalisierung und neuer Lehr- und Lernformen.

Die Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass bei der Zugrundelegung der quantitativen Rahmendaten der Bestandaufnahme die qualitativen Aspekte der Bildungsarbeit, die nicht abrechnungsfähig sind, unberücksichtigt bleiben müssen. Maßnahmen, die nicht nach dem NEBG abgerechnet werden können, wurden nicht erhoben. Insofern engt die Beschränkung auf die statistischen Rahmendaten den Blick für die Gesamtheit der Leistungen der niedersächsischen Erwachsenenbildung ein. Außerdem enthalten die Daten keine Aussagen darüber, wie Erwachsenen- und Weiterbildung außerhalb des Geltungsbereiches des NEBG gefördert wird. Zukünftige Erhebungen und Auswertungen sollten diese Aspekte möglichst mit in den Blick nehmen, um das Leistungsspektrum der Erwachsenenbildung abzubilden und um zu beurteilen,

welche Leistungen prioritär über das NEBG gefördert werden sollten.

Im Sinne der Fachkräftesicherung ist eine systematisch betriebene Entwicklung der fortlaufenden Qualifizierung des in der Erwachsenenbildung tätigen haupt- und nebenamtlichen Personals einerseits sowie eine gleichsam systematische Nachwuchsgewinnung und -förderung auf der anderen Seite erforderlich. In diesem Kontext gilt es, die besondere Situation der Honorarkräfte zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund des auch von der Landesregierung Niedersachsen verfolgten Ansatzes „Gute Arbeit“ sollen Wege zur arbeitsvertraglichen Gestaltung hinsichtlich Honorarhöhe, Sozialversicherung, Festanstellung oder befristeter Beschäftigungsverhältnisse erarbeitet und vorhandene Standards gesichert werden. Dies ist vor allem im Hinblick auf die aufgrund der hohen Flüchtlingszahlen zu erwartende zunehmende Bedeutung der Grundbildung, der Alphabetisierung sowie der nachholenden Schulabschlüsse wichtig. Ziel sollte es sein, in allen Bildungsbereichen Arbeits- und Entlohnungsbedingungen vorzuhalten, die die Attraktivität des Arbeitsplatzes in der Erwachsenenbildung langfristig sichern.

II. Teilnehmerstrukturen, Angebot und Nachfrage/Bildungsberatung

Die TNS-Studie lieferte im Rahmen des Bestandsaufnahme Prozesses grundlegende Erkenntnisse zur niedersächsischen Erwachsenenbildungslandschaft. So liegt die Weiterbildungsbeteiligung in Niedersachsen bei 47 Prozent, mithin 4 Prozentpunkte unter dem Bundesdurchschnitt. Da die *Weiterbildungsbeteiligung* positiv mit dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf korreliert, ist zu vermuten, dass die leicht unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung mit dem – im Vergleich zu anderen westdeutschen

Bundesländern – unterdurchschnittlichen BIP pro Kopf in Zusammenhang steht. Ferner steht Niedersachsen als Flächenland vor besonderen Herausforderungen.²

Bezüglich der in der Studie erhobenen Merkmale Alter, Bildungshintergrund und Geschlecht zeigen sich in Niedersachsen die gleichen Trends wie bundesweit. Positiv fällt auf, dass in Niedersachsen in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung kaum Unterschiede nach schulischem Bildungshintergrund bestehen (diese sind bundesweit und auch in den anderen Weiterbildungssegmenten stark ausgeprägt). Die Analyse der sozio-ökonomischen Merkmale lässt allerdings keine Rückschlüsse auf Angebotslücken oder die Exklusion einzelner gesellschaftlicher Gruppen zu. Hierfür bedarf es einer weitergehenden Datengrundlage.

Laut §1 Abs. 2 NEBG sollen die Inhalte der geförderten Erwachsenenbildung durch die *Bedürfnisse der Erwachsenen* bestimmt werden. Im Rahmen des Bestandsaufnahmeprozesses wurde zwischen Bildungsbedürfnissen – den persönlichen Wünschen von Teilnehmenden – und Bildungsbedarfen unterschieden. Letztere beziehen auch gesamtgesellschaftliche Anforderungen mit ein. Sowohl persönliche Bildungsbedürfnisse als auch gesellschaftliche Bildungsbedarfe sollten gleichberechtigt, systematisch und möglichst kontinuierlich analysiert werden, um Schlussfolgerungen hinsichtlich der Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebots ziehen zu können.

Die nach dem NEBG geförderten Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind seit dem 1. Januar 2005 gesetzlich dazu verpflichtet, ihre Bildungsarbeit regelmäßig evaluieren zu lassen und laufend Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durchzuführen.³ Diesbezüglich wird angeraten, die Auswertungen dieser Qualitätssiche-

rungs- und -entwicklungsprozesse stärker auszutauschen und den Informationsfluss in diesem Bereich auch mit dem MWK zu intensivieren. Angesichts der Tatsache, dass der Anteil der Teilnehmerbeiträge an der Gesamtfinanzierung mit durchschnittlich 23 Prozent (2013) als eine wichtige Säule der Finanzierung betrachtet werden muss, wird auf die wirtschaftlich gebotene Nachfrageorientierung der Einrichtungen hingewiesen. Die Teilnehmerbeiträge sollten so gestaffelt sein, dass sozial Schwächeren eine Teilnahme ermöglicht wird.

Detaillierte Nachfrageanalysen übersteigen jedoch vielfach die Möglichkeiten einzelner Einrichtungen und sollten daher stärker auf übergeordneter Ebene erfolgen mit dem Ziel, eine empirisch gesicherte Datenbasis zu erzielen. Die Datenerhebung im Rahmen der Bestandsaufnahme hat gezeigt, dass es in Niedersachsen derzeit kein umfassendes, ausreichendes und kontinuierliches *Monitoringsystem* über die Erwachsenenbildung gibt. Allerdings erhebt die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) Daten für die jährliche Abrechnung der Bildungsmaßnahmen nach dem NEBG und kann aus diesen Informationen quantitative Aussagen generieren über Stundenumfänge bzw. Teilnehmertage, die Anzahl der Teilnehmenden sowie die Verteilung der Maßnahmen auf die einzelnen Bildungsbereiche.

Aus Sicht der Expertinnen und Experten sollte vor dem Hintergrund der Bestandsaufnahme ein kategoriengeleitetes Monitoringsystem aufgebaut werden mit dem Ziel, die Leistungen der Erwachsenenbildung aussagekräftig abzubilden. Die Indikatoren sollten gemeinsam von relevanten Akteuren entwickelt werden. Das Monitoring sollte in einem festgelegten Turnus durchgeführt werden, um in der Bestandsaufnahme aufgeworfene Fragen wie die Eruierung von

Trends, Entwicklungen und Bedarfen zu klären. Hier wird von den Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft empfohlen, fundierte Weiterbildungsberichte auf der Grundlage erwachsenenpädagogischer Kriterien und Fragen in Auftrag zu geben. Dieses könnte unter Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern der Erwachsenenbildung, Verwaltung, Politik und Wissenschaft beraten werden. Bei diesen Überlegungen ist aus Sicht der Erwachsenenbildung und der Wissenschaft aber zu beachten, dass jede Datenerhebung in der Regel mit einem weiteren Aufwand für die Einrichtungen verbunden ist. Aus diesem Grund ist ein mehrjähriger Turnus anzustreben.

Eine Stärkung der Erwachsenenbildungslandschaft und eine Erhöhung der Transparenz über die Ergebnisse kann indessen nur erreicht werden, wenn genügend Verständigung (Dialog zwischen Erwachsenenbildung, Politik, Verwaltung und Wissenschaft) besteht. Hierbei geht es insbesondere um das Spannungsfeld der einerseits gesetzlich verankerten Unabhängigkeit der niedersächsischen Erwachsenenbildung und andererseits um die Notwendigkeit der Politik, thematische Schwerpunkte zu setzen, um identifizierte Bildungsbedarfe aufzugreifen. Unter Berücksichtigung des gesetzlichen Rahmens kann dem nur über einen kontinuierlichen Dialog, Respekt vor unterschiedlichen Positionen und der Suche nach gemeinsamen Interessen begegnet werden. Die genannten Akteure sollten sich hierzu auf einen gemeinsamen Handlungsrahmen verständigen.

Alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung bieten eine *programmbezogene Bildungsberatung* als Querschnittsaufgabe an. Diese Beratung dient als wichtige Quelle für die Einrichtungen, um Wissen über Bildungsbedürfnisse und -bedarfe wie auch neue Impulse zu sammeln und ihre Programme entsprechend

weiterzuentwickeln. Die Funktion der programmbezogene Beratung in einzelnen Einrichtungen hat sich bewährt und sollte ausgeweitet werden, hierfür gibt es aus der Wissenschaft bereits erprobte Methoden. Beratungsangebote sollten als wichtige Zukunftsaufgabe kontinuierlich und nachhaltig ausgebaut werden. Dabei ist zu vermeiden, dass die Erwartung an die Unterstützungsfunktion der programmbezogenen Beratung für Entscheidungsprozesse überdehnt wird.

Das Land Niedersachsen hat im Jahr 2009 Modellprojekte zur trägerübergreifenden Bildungsberatung eingerichtet, um lebensbegleitendes Lernen zu fördern und die allgemeine Weiterbildungsbeteiligung durch kompetente und professionelle Beratung zu erhöhen. Die mittlerweile zwölf *regionalen Beratungsstellen* bieten im Themenfeld Bildung und Beruf fachkundige und trägerunabhängige Beratung inklusive Lernberatung an. Sie leisten somit wichtige ergänzende Arbeit zu der programmbezogenen Beratung in den Einrichtungen. Nach Auffassung des Expertengremiums hat sich die zunächst als Modellprojekte eingeführte Bildungsberatung bewährt. Der nächste Schritt sollte die Institutionalisierung der Beratungsstellen sein. Die Finanzierungsbedingungen für eine Erweiterung des aufsuchenden Angebots sind in diesem Zusammenhang zu klären.

III. Themen, Förderprogramme, Zukunftsfelder

Die *allgemeine Bildung* wird als Thema der Erwachsenenbildung an Bedeutung weiter zunehmen. Rund die Hälfte der Teilnehmenden findet sich in diesem Bereich wieder. Es wird empfohlen, diesen Bereich genauer auszudifferenzieren, um weitergehende Aussagen über die in der allgemeinen Bildung enthaltenen einzelnen Themenbereiche – wie Schlüsselqualifikationen, kulturelle oder Gesund-

heitsbildung – treffen zu können. Sowohl jüngere Teilnehmende wie auch die wachsenden Zielgruppen älterer Menschen, die sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen, fragen die Angebote aus diesem Bereich nach. Angebotsformate der allgemeinen Bildung sollten angesichts des demographischen Wandels auch auf die besonderen Bedürfnisse älterer Menschen hin weiterentwickelt werden.

Daneben werden die *Grundbildung*, *Alphabetisierung* sowie *nachholende Schulabschlüsse* als Schlüsselthemen für die nächsten Jahre identifiziert. Diese haben insgesamt einen Anteil von rund 3 Prozent am gesamten Bildungsangebot, ihre Bedeutung wird im Hinblick auf die hohen Flüchtlingszahlen in nächster Zeit noch erheblich zunehmen.

Es ist eine besondere Herausforderung die Teilhabechancen für Menschen in prekären Lebensverhältnissen oder mit geringer Bildung zu steigern. Um diese gesellschaftlich benachteiligten Personengruppen zu erreichen, sind niedrigschwellige und zielgruppengerechte Angebote zu unterbreiten, die mit der Lebenswelt, der Arbeitssituation sowie den bisherigen Lernerfahrungen dieser Menschen vereinbar sind.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre haben auch das Thema der *politischen Bildung* wieder stärker in den Fokus gerückt. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung erreichen mit ihren Angeboten etwa 100.000 Teilnehmende im Jahr. Mit der wieder errichteten Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung soll dieser Bereich maßgeblich gestärkt werden. Die vielfältigen Angebote der Erwachsenenbildung werden besser sichtbar aufgestellt und erhalten neue Impulse durch die Entwicklung neuer Konzepte und Formate.

Innovative Bildungsformate, die insbesondere die neuen Möglichkeiten der Di-

gitalisierung berücksichtigen, gewinnen für die Erwachsenenbildung an Bedeutung. Daher sollten Spielräume für neue Formate geschaffen werden. Angesichts neuer technischer Möglichkeiten und veränderter Nutzergewohnheiten wird es notwendig sein, bisher zentrale Förderfaktoren wie Dauer oder Ort zu flexibilisieren und Spielräume zu eröffnen, in denen Innovationen erprobt werden können. Neben der DVO sollten diesbezüglich auch die Vereinbarungen des Landes mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen überprüft werden. Die Vereinbarung mit den Landeseinrichtungen enthält bereits eine entsprechende Regelung.

Nicht jedes neu entwickelte Projekt wird in nachhaltigen Strukturen münden können. Dennoch ist es für die Weiterentwicklung des Bildungssystems im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens von großer Bedeutung, experimentell, forschend und entwickelnd tätig zu sein. Ein Ziel sollte es sein, anschlussfähige und bildungsbereichsübergreifende Bildungsketten zu entwickeln und zu erproben.

Das Image der Erwachsenenbildung und das Marketing der Einrichtungen sind wichtige Themen der Erwachsenenbildung. *Das Marketing* ist auf die einzelnen Zielgruppen gesondert auszurichten. Neben klassischen Kommunikationskanälen sollte dabei verstärkt auf informelle Kanäle gesetzt werden. Das wird insbesondere deutlich am Beispiel der Gruppe bildungsferner junger Erwachsener, die eher selten aktiv über Bildungsberatung oder Datenbanken nach Informationen suchen. Deshalb sollten vor allem für diese Zielgruppe Informationen in sozialen Netzwerken und durch Kooperationen mit Vereinen (insb. Sportvereine) und Multiplikatoren zur Verfügung gestellt werden. Die sozialen Orte und der Lebensweltbezug erleichtern den Zugang

zu bisher „fremden“ Institutionen. Für zukünftige Angebotsformate der Erwachsenenbildung könnte dies bedeuten, Inhalte lebensweltorientierter Aktivitäten zu kombinieren und an diesen sozialen Orten auszurichten und dadurch den Zugang zu Bildung für neue Teilnehmergruppen zu ermöglichen.

Die niedersächsische Erwachsenenbildung bietet ein breites qualitativ hochwertiges Angebot. Um diese Leistungen auch in Zukunft klar zu kommunizieren und sichtbar zu machen, sollte das Image der Erwachsenenbildung mithilfe öffentlichkeitswirksamer Maßnahmen weiterentwickelt werden.

Neben den genannten inhaltlichen Bereichen hat die AEWB die Entwicklung der niedersächsischen Erwachsenenbildung in den letzten Jahren beeinflusst. Sie wurde im Jahr 2004 auf Grundlage des NEBG eingerichtet und unterliegt der Fachaufsicht des MWK. Die AEWB erhält jährlich 2,27 Mio. Euro über den Neben vom MWK, um die ihr übertragenen Aufgaben zu erfüllen und Serviceleistungen für die Erwachsenenbildung zu erbringen. Bei der AEWB, die regelmäßig nach dem LQW-Verfahren testiert wird, handelt es sich um eine bundesweit einmalige Einrichtung, die sich in Niedersachsen etabliert hat. Sie sollte von externer Seite unter Einbindung fachwissenschaftlicher Expertise im Auftrag des MWK evaluiert werden. Grundlage hierfür sollte ein vorab mit dem Neben festgelegter Evaluationsauftrag sein.

D. Schlussfolgerungen

Auf Grundlage des Landtagsbeschlusses vom 26. März 2014 „Erwachsenenbildung als wesentlichen Teil der niedersächsischen Bildungslandschaft ausbauen und weiterentwickeln“ wurde die vorliegende Bestandsaufnahme durchgeführt. Der Prozess verdeutlicht die herausra-

gende Rolle der nach dem NEBG geförderten Erwachsenenbildung für das lebensbegleitende Lernen in Niedersachsen. Der niedersächsischen Erwachsenenbildung wird ein hohes Maß an Flexibilität und Leistungsfähigkeit attestiert. Die plurale Trägerstruktur ermöglicht einen breiten Zugang zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen.

Um die Erwachsenenbildung in Niedersachsen auch weiterhin zukunftsfähig aufzustellen, empfiehlt das Expertengremium den Akteuren, sich an den folgenden Hinweisen zu orientieren:

- Das NEBG erfüllt seinen Förderzweck und wird aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht. Eine Gesetzesnovellierung wird daher zum jetzigen Zeitpunkt nicht empfohlen. Im Rahmen des NEBG sollte jedoch geprüft werden, ob es sinnvoll wäre die Durchführungsverordnung (DVO) zu überarbeiten. Ziel einer Anpassung der DVO sollte es sein, die Rahmenbedingungen für Weiterbildungsformate zu erweitern, um auch moderne Formate, die nicht den bisherigen Anforderungen entsprechen, fördern zu können.
- Die Kombination aus Finanzhilfe, die den Charakter einer institutionellen Förderung hat, und zusätzlicher Projektförderung hat sich bewährt und soll beibehalten werden. Die nach dem NEBG verteilte Finanzhilfe des Landes gibt den Einrichtungen das erforderliche Maß an Planungssicherheit und unterstützt die Bereitstellung von gesellschaftlich relevanten Angeboten – wie der Alphabetisierung, der Grundbildung oder dem zweiten Bildungsweg – die ansonsten von vielen Einrichtungen nicht realisiert werden könnten. In Ergänzung zu den erheblichen Steigerungen bei den Fördermitteln für die Sprachförderung für Geflüchtete sowie

Grundbildung sollte die Finanzhilfe kurzfristig um 8 Prozent gesteigert werden, um die Inflation sowie gestiegene Personal- und Energiekosten auszugleichen. Darüber hinaus wird empfohlen, durch gezielte zusätzliche Projektförderung auf Entwicklungen von herausgehobener gesellschaftlicher Bedeutung zu reagieren. Erst durch eine fundierte institutionelle Förderung kann eine Projektförderung zum Gelingen beitragen.

- Angesichts stetig wachsender Anforderungen an die Erwachsenenbildung sollte das Fördervolumen sukzessive erhöht werden. Unter Berücksichtigung der Handlungsspielräume, die der Landeshaushalt ermöglicht, ist eine Anhebung des Bildungsbudgets für Weiterbildung auf 1 % des gesamten Bildungsetats anzustreben. Durch den massiven Mittelaufwuchs für Maßnahmen für Geflüchtete befindet sich Niedersachsen hier auf einem guten Weg.
- Im Sinne der Fachkräftesicherung ist eine systematisch betriebene Entwicklung der fortlaufenden Qualifizierung des in der Erwachsenenbildung tätigen haupt- und nebenamtlichen Personals einerseits sowie eine gleichsam strukturierte Nachwuchsgewinnung und -förderung auf der anderen Seite erforderlich.
- Vor dem Hintergrund des auch von der Landesregierung Niedersachsen verfolgten Ansatzes „Gute Arbeit“ sollen Wege zur arbeitsvertraglichen Gestaltung hinsichtlich Honorarhöhe, Sozialversicherung, Festanstellung oder befristeter Beschäftigungsverhältnisse erarbeitet und vorhandenen Standards gesichert werden. Dies ist vor allem im Hinblick auf die aufgrund der hohen Flüchtlingszahlen zu erwartende zunehmende Bedeutung der Grundbildung, der Al-

phabetisierung sowie der nachholenden Schulabschlüsse wichtig.

- Der Bestandsaufnahmeprozess verdeutlicht, dass die Analyse des Weiterbildungsangebots und der -nachfrage ausgebaut werden sollte. Die Erwachsenenbildung und das MWK sollten unter Einbeziehung der Wissenschaft ein Monitoringsystem mit konkreten Kennzahlen und Indikatoren entwerfen, um die Leistungen der Erwachsenenbildung besser erfassen und kommunizieren zu können. Gleichzeitig ist die Analyse von Bildungsbedürfnissen und -bedarfen auszubauen, um Rückschlüsse auf eine sinnvolle Weiterentwicklung des Bildungsangebots ziehen zu können.
- Über die Entwicklung eines Monitoringsystems hinaus soll der mit dem Bestandsaufnahmeprozess angestoßene Dialog zwischen Erwachsenenbildung, Verwaltung und Wissenschaft verstetigt werden. Durch einen regelmäßigen Austausch dieser Akteure können neue Impulse schneller wahrgenommen und gemeinsame Zielsetzungen auf den verschiedenen Ebenen besser aufgegriffen werden.
- Menschen, die keine oder formal geringe Bildungsabschlüsse mitbringen, sind in besonderer Weise auf die Angebote der Erwachsenenbildung angewiesen. Hierzu zählen etwa Grundbildungsmaßnahmen im weiteren Sinne (ökonomische und politische Grundbildung, Gesundheits-, Medienbildung) wie auch die Perspektive, die der zweite Bildungsweg eröffnet. Hinzu kommen die Sprachkurseangebote für Geflüchtete. Diese Herausforderung für die anerkannte Erwachsenenbildung wird noch zunehmen. Das MWK unterstützt das Engagement der Erwachsenenbildung an dieser Stelle mit Mitteln aus dem Sonderfonds Lebenslanges Lernen.

- Die Bildungsberatung ist durch eine institutionelle Förderung abzusichern. Die Möglichkeit sich bei den derzeit zwölf Bildungsberatungsstellen trägerübergreifend beraten zu lassen, sollte niedersachsenweit noch stärker kommuniziert werden. Weiterhin sollten die regionalen Beratungsstellen um ein noch stärker aufsuchendes Angebot erweitert werden. Diese Aufgabenverteilung ist mit zusätzlichen finanziellen Mitteln zu hinterlegen.
- Das Marketing ist auf die einzelnen Zielgruppen gesondert auszurichten. Neben dem Ausbau üblicher Kommunikationskanäle, gilt es neue Wege zu finden, um auf Zielgruppen zuzugehen, die bisher noch keinen Zugang zu den Angeboten der Erwachsenenbildung gefunden haben.
- Die AEWB ist eine bundesweit einzigartige Einrichtung, die seit mehr als 10 Jahren hoheitliche Aufgaben für das Land übernimmt und Serviceleistungen für die anerkannte Erwachsenenbildung erbringt. Sie sollte von externer Seite im Auftrag des MWK unter Einbindung fachwissenschaftlicher Expertise evaluiert werden. Grundlage hierfür sollte ein vorab mit dem nbeb festgelegter Evaluationsauftrag sein.

Quelle: www.mwk.niedersachsen.de/startseite/service/presseinformationen/erwachsenenbildung-ist-leistungsfachig-und-flexibel-150052.html

Anmerkungen

- 1 VHS-Statistik 2014, S. 22, Vorbereitungsunterlage Bestandsaufnahme, S. 14
- 2 Hinsichtlich der TNS-Studie ist darauf zu verweisen, dass die Erhebung über den Bereich der anerkannten niedersächsischen Erwachsenenbildung hinausgeht. Sie umfasst auch Weiterbildungen anderer Einrichtungen sowie die betriebliche

Weiterbildung. Die Ergebnisse sind somit nicht ohne weiteres auf die anerkannte Erwachsenenbildung übertragbar.

3 3 §§ 3 und 10 NEBG.

BMBF-Richtlinie zur Förderung der Maßnahme „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

I. Zuwendungszweck

Die Frage nach den Folgen von Migration für die deutsche Gesellschaft ist nicht zuletzt angesichts der stark gestiegenen Flüchtlingszahlen vordringlich. Ihre Beantwortung wird sowohl die Bundesrepublik Deutschland als auch die Europäische Union in den nächsten Jahrzehnten beschäftigen. Einwanderung wird in Deutschland zwar mittlerweile mehrheitlich als gesellschaftliche Normalität anerkannt. Sie stellt die Gesellschaft aber auch vor große Herausforderungen. Das politische Ziel wird darin bestehen, eine allgemeine Teilhabe zu ermöglichen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern und zu stärken. Vor diesem Hintergrund fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Vorhaben, die den durch Migration ausgelösten gesellschaftlichen Wandel in den Mittelpunkt stellen und Forschung zu Migration und Integration unter dem Vorzeichen gesellschaftlicher Vielfalt in den Blick nehmen.

In der Geschichte der BRD ist Einwanderung kein neues Phänomen. Seit der Nachkriegszeit fanden – auch in die damalige DDR – vielfältige Zuwanderungsbewegungen aufgrund unterschiedlicher Ursachen statt. Parallel zur Globalisierung und Beschleunigung der internationalen Migration in den achtziger Jahren hat die Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland ebenfalls zugenommen. Sie hat jüngst vor allem durch Fluchtbewegungen einen starken Zuwachs erfahren. Im Laufe der letzten

Jahrzehnte ist die ethnische, religiöse und kulturelle Zusammensetzung der Eingewanderten immer diverser geworden. Forschungsergebnisse zu vergangenen Einwanderungsphasen deuten darauf hin, dass die aktuelle Einwanderung die Gesellschaft Deutschlands in kultureller, sozialstruktureller und institutioneller Hinsicht spürbar verändern wird.

Diese gesellschaftlichen Wandlungsprozesse machen es notwendig, hinsichtlich aktueller wie vergangener Migration neue Fragen zu stellen und bisherige Forschungskonzepte und -methoden den neuen Forschungsfragen anzupassen. Auf der Basis empirisch fundierter Erkenntnisse können Lösungskonzepte für Probleme entwickelt werden, mit denen Deutschland als Zuwanderungsland konfrontiert ist. Daher soll Zuwanderung nach Deutschland unter dem Aspekt untersucht werden, dass sie einen gesellschaftlichen Wandel auslöst. Insbesondere interessiert hier der Institutionenwandel, der auch durch Migrationsprozesse angestoßen wird, sowie der Wandel von Normen und Werten, einschließlich der Normen- und Wertekonflikte. Ebenso entscheidend sind Erkenntnisse über den Wandel weiterer kultureller Aspekte wie Sprache, Religion, Einstellungen und Identität sowie deren Folgen für gesellschaftliches Zusammenleben. Dabei sind sozialstrukturelle Aspekte, die auf Migration beruhen, wie z. B. Arbeitsmarktsegmentation oder räumliche Segregation als Hintergrund kulturellen und institutionellen Wandels zu berücksichtigen. Hierbei spielen auch die räumlichen Kontexte eine Rolle, z. B. die Unterschiede Stadt/Land und zwischen Bundesländern. Es bedarf dieser Forschungsgrundlage, um orientierendes Wissen zur Akzeptanz von und zum Umgang mit Pluralität zu generieren und damit zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts beizutragen.

Integration bedeutet aus dieser Perspektive nicht eine Eingliederung in eine gleichsam statische und monolithische Gesellschaft. Vielmehr wird der Blick auf dynamische Aspekte von Einwanderung gelenkt. Das sind zum einen Entwicklungen von Migrations- und Eingliederungsformen in der Bundesrepublik, die auch postmigrantische Perspektiven einschließen. Zum anderen werden gesellschaftliche Veränderungen beleuchtet, die durch Einwanderung sowie durch transnationale Beziehungen, insbesondere auch die Beziehungen zum Herkunftsland, von Eingewanderten angestoßen werden. Außerdem wird berücksichtigt, dass Integration in einer pluralen und regional spezifischen Gesellschaft stattfindet. Gesellschaftlicher Wandel durch die aktuelle Zu- bzw. Einwanderung nach Deutschland soll dabei – auch unter Berücksichtigung vergangener Einwanderung – mit Blick auf zwei Forschungsbereiche untersucht werden: Erstens kulturelle Integration und Kulturwandel und zweitens durch Einwanderung ausgelöster institutioneller Wandel, der die gesellschaftliche Teilhabe von Einwanderern ermöglicht.

II. Gegenstand der Förderung

Das BMBF beabsichtigt die Förderung von Forschungsvorhaben zu den unten beschriebenen Themenfeldern über eine Dauer von bis zu vier Jahren. Gefördert werden Einzel- und Verbundvorhaben.

Themenfeld I: „Diversität und kultureller Wandel durch Zuwanderung“

Die zunehmende Diversität in Deutschland auch aufgrund von Einwanderung verändert kulturelle Erscheinungsformen wie Normen und Werte, Geschlechterrollen, Sprache, Religion, Identität und soziale Beziehungen. Diese beschleunigte kulturelle Pluralisierung setzt Potenziale und Modernisierungsimpulse frei (z. B.

in Hinblick auf transnationale Beziehungen, Kompetenzen und weltoffene Einstellungen). Im Falle eines kulturellen Auseinanderdriftens birgt sie aber auch Risiken sozialer Spaltung. Die Aufgabe dieses Themenfelds ist es, die verschiedenen kulturellen Integrationsaspekte und -prozesse, insbesondere wie sie sich in Alltagssituationen darstellen, zu erfassen, zu erklären und sie in Zusammenhang mit einem gesamtgesellschaftlichen kulturellen Wandel zu bringen.

Bisherige Forschungsergebnisse haben z. B. auf die entscheidende Bedeutung des Spracherwerbs in Integrationsprozessen hingewiesen. Sprachkompetenz und sprachliche Variation stehen in engem Zusammenhang mit weiteren kulturellen Erscheinungsformen wie Identität und Norm- und Wertesystemen. Sprachkompetenz ist dabei nicht nur eine entscheidende Voraussetzung für Teilhabe. Aufgrund der basalen Rolle von Sprachkontakt bewirken sprachliche Veränderungen (z. B. hin zu Mehrsprachigkeit oder „hybriden“ Sprachen) einen Kulturwandel und sprachliche Variationen schlagen sich im Alltagshandeln wie in sozialen Strukturen nieder.

Auch die Folgen religiöser Pluralisierung durch Migration sind in diesem Zusammenhang von Interesse. Das betrifft sowohl den Einfluss von Migration auf Einstellungen zu Religion in der Gesamtgesellschaft als auch die Bedeutung der Religion der Einwander/innen in ihrem Alltagsleben. In welchen Formen wird religiöse Verschiedenheit sozial akzeptiert und wie schlägt sich dies auf Identitäten, Einstellungen und Verhaltensweisen von Zugewanderten und anderen sozialen Gruppen nieder?

Veränderungen in der kulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft sind auch ein wesentlicher Grund für einen Norm- und Wertewandel. Allgemein geht es um die Frage, in welchen Alltags-

situationen unterschiedliche Werte aktiviert und relevant werden. Denn Werte- und Normsysteme einzelner Einwanderergruppen unterscheiden sich zum Zeitpunkt der Ankunft in der Aufnahmegesellschaft untereinander ebenso, wie sie von denen vorhandener Gruppen differieren. „Mitgebrachte“ Werte und Normen ändern sich zum einen im Laufe des individuellen Eingliederungsprozesses, zum anderen über Generationen hinweg. Gleichzeitig wandeln sich die vorherrschenden Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft. Eine besondere soziale Bedeutung hat in diesem Zusammenhang z. B. die Frage nach dem Wandel der vorherrschenden Geschlechternormen einzelner Einwanderergruppen und der Aufnahmegesellschaft.

Den hier mit wenigen Beispielen ansatzweise umrissenen kulturellen Wandel zu untersuchen, Problemstellungen zu identifizieren und Lösungsansätze zu entwickeln und zu erproben, ist ein Ziel der zu fördernden Projekte.

Themenfeld II: „Diversität und institutioneller Wandel durch Zuwanderung“

Durch Forschung zum Themenfeld II sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie sich gesellschaftliche Institutionen in Deutschland z. B. in den Bereichen Bildung, Arbeit, Gesundheit, Verwaltung und Politik wie auch zivilgesellschaftliche Organisationen in Reaktion auf Einwanderung verändert haben und unter Berücksichtigung des demografischen Wandels verändern werden. Dieser institutionelle Wandel soll an Fallbeispielen empirisch erforscht werden.

Dabei soll untersucht werden, ob und wie sich unterschiedliche Organisationen durch die Einwanderungssituation verändert haben. Viele Institutionen und Organisationen haben mit verschiedenen Aktivitäten, die zum Teil auf bestimmte Einwanderergruppen zielen, versucht,

kulturelle Vielfalt bzw. Diversität zu berücksichtigen und bereits kultursensible Programme eingeführt. Teils verfolgen sie damit das Ziel, eine gleichberechtigte Teilhabe oder zumindest eine Gleichbehandlung von Einwanderinnen und Einwanderern zu ermöglichen.

Zudem soll untersucht werden, inwiefern Migrantinnen und Migranten Organisationen verändern. Eine offene Frage ist in diesem Zusammenhang, in welchem Maße und wie durch die Partizipation von Zugewanderten in einer Organisation ein institutioneller Wandel initiiert wird. Hierbei ist auch der Einfluss zivilgesellschaftlicher Organisationen von Zugewanderten auf den institutionellen Wandel von Interesse. Darüber hinaus interessiert schließlich der Zusammenhang zwischen zivilgesellschaftlichem Handeln im Allgemeinen und dem Wandel von Institutionen in den oben genannten Bereichen.

Die Migrationsforschung hat diesen institutionellen Wandel durch Migration bisher noch nicht über ein breites Spektrum von Sektoren und Organisationstypen hinweg untersucht. Im Rahmen der Fördermaßnahme kann deshalb das gesamte Spektrum von Institutionen und Organisationen in öffentlicher und privater Hand – von den Bereichen Bildung und Arbeit, Gesundheit und Wohlfahrt, Verwaltung und Politik bis hin zur (Pionier-)Rolle der Kulturpolitik – in den Blick genommen werden. Aufschlussreich kann in diesem Zusammenhang der Vergleich von Organisationen unterschiedlichen Typs sein. Zum besseren Verständnis kann auch die Betrachtung von Organisationen in ihren räumlichen Kontexten beitragen. Hier kann wiederum der Vergleich unterschiedlicher räumlicher Kontexte einen Erkenntniswert haben.

In empirischen Studien soll untersucht werden, welche integrativen Effek-

te institutionelle Veränderungen haben, die auf Einwanderungsprozesse reagieren oder diese erleichtern wollen (z. B. interkulturelle Öffnung oder Diversity-Management). Diese Veränderungen sollen daraufhin untersucht werden, inwieweit sie die gesellschaftliche Teilhabe von Zugewanderten (auch der zweiten und dritten Generation) fördern. In diesem Kontext sind auch neue methodische Zugänge zu Diskriminierungsvorgängen und Gleichstellungspraxis von Interesse.

Forschungsprojekte auf dem hier mit Beispielen ansatzweise umrissenen Themengebiet sollen aus anwendungsorientierter Perspektive neue Forschungsfragen stellen und auf der Grundlage empirischer, praxisbezogener Forschung Lösungsansätze mit dem Ziel der Ermöglichung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe entwickeln und erproben.

Quelle: www.bundesanzeiger.de, 15.11.2016

AdB-Stellungnahme zum Jahresthema 2017 Demokratie in Gefahr? Rechtspopulismus und die Krise der politischen Repräsentation“

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) setzt sich für eine demokratische Gesellschaft ein, die sich durch eine Vielzahl von Interessen und eine Pluralität von Werten, durch die Unterschiedlichkeit von Lebensentwürfen und politischen Überzeugungen auszeichnet. Diese verschiedenen Interessen miteinander in einen Austausch zu bringen, Kompromisse zu finden und Konflikte zu regulieren ist die Kernaufgabe der repräsentativen Demokratie. Es hat sich jedoch gezeigt, wie leicht demokratische Strukturen durch Polarisierung und rechtspopulistisches Agieren erschüttert und die Legitimität demokratischer Entscheidungen und Instanzen in Frage gestellt werden können. Diese Entwicklung hat die poli-

tische Kultur negativ verändert und zum Erstarken von offen als rechtsextrem erkennbaren Einstellungen und Gruppen geführt.

Krise der politischen Repräsentation

In der Wahrnehmung vieler hat sich eine Distanz herausgebildet zwischen Bürgerinnen und Bürgern und politischen Eliten. Die Gründe dafür sind vielschichtig und komplex. Sie liegen vor allem in der sozialen Spaltung und in gesellschaftlichen Exklusionsprozessen, die dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes zuwider laufen. Sie sind zudem in der abnehmenden gesellschaftlichen Bindungs- und Integrationskraft von Parteien, Gewerkschaften und Religionsgemeinschaften zu finden sowie in der sinkenden Bereitschaft, sich langfristig politisch zu engagieren. Sie liegen in der Transformation des öffentlichen Meinungs- und Willensbildungsprozesses durch die digitalen Medien und nicht zuletzt sind sie eine Folge der Globalisierung, die politischen Regelungsbedarf in supranationale Institutionen verlagert hat, ohne dass diese über eine direkte demokratische Legitimation verfügen.

Viele Bürgerinnen und Bürger haben den Eindruck gewonnen, dass sich Politik und politisch Verantwortliche von ihrer Lebenswelt entfernt haben und sich um ihre Belange nicht kümmern. Der eigene Einfluss auf Politik wird als gering eingeschätzt, die eigene politische Beteiligung z. B. durch die Ausübung des Wahlrechts zunehmend als wirkungslos angesehen. Dieses Gefühl der Entfremdung und Überforderung nutzen Rechtspopulisten.

Rechtspopulismus im Aufschwung

Rechtspopulisten, die z. B. als Rednerinnen und Redner auf den Kundgebungen der Pegida-Bewegung auftauchen oder

eine ideologische Heimat in der Partei „Alternative für Deutschland“ gefunden haben, stellen vermeintlich einfache Fragen und geben Antworten, die die Komplexität der Sachverhalte ausblenden. Sie bedienen sich eines simplen Weltbildes von „unten“ und „oben“, das dazu dient, die Legitimität der repräsentativen Demokratie zu bestreiten. Ihre propagierte Fiktion eines homogenen „wir“ wertet alle anderen, die nicht diesem „wir“ angehören, ab. Damit verbunden sind ein autoritäres Demokratieverständnis und die Ausgrenzung anderer: Menschen anderer Hautfarbe, Herkunft oder Religion, aber auch derjenigen, die politische Verantwortung tragen, die in den Medien tätig sind oder die sich (ehrenamtlich) um Geflüchtete kümmern. Rechtspopulismus setzt auf Nationalisierung, Ethnisierung und Kulturalisierung sozialer, politischer und ökonomischer Probleme. Er ist antipluralistisch, diskriminierend und rassistisch und damit unvereinbar mit demokratischen Werten.

Erhalt der demokratischen politischen Kultur

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und seine Mitglieder positionieren sich eindeutig und engagiert gegen Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, den Stellenwert der Demokratie zu vermitteln und Räume für den demokratischen Diskurs bereitzustellen, in denen Menschen ihre eigene Haltung reflektieren und sich mit anderen Positionen konstruktiv auseinandersetzen können.

Im Hinblick auf den aktuellen Rechtspopulismus und die Bedrohung der repräsentativen Demokratie sehen sie ihre Aufgabe insbesondere darin,

- Bürgerinnen und Bürger in die Lage zu versetzen, die antidemokratischen

und menschenfeindlichen Potenziale rechtspopulistischer Agitation online wie offline zu erkennen, aufzudecken und dagegen vorzugehen;

- der Themensetzung der Rechtspopulisten entgegenzutreten. Dazu gehört, Begriffe, die z. B. nationalsozialistisch belegt sind, als solche zu benennen und nicht zu übernehmen, damit sie nicht Teil des öffentlichen Diskurses werden.
- den untrennbaren Zusammenhang zwischen freien Medien und einer demokratischen, offenen Gesellschaft aufzuzeigen und die unverzichtbare Rolle der Medien in der Demokratie zu vermitteln;
- demokratische Grundprinzipien wie Dialogbereitschaft, Gleichwertigkeit, Gewaltfreiheit und Anerkennung der Menschenrechte zu stärken;
- Partizipationsmöglichkeiten an Politik und Gesellschaft aufzuzeigen, Kompetenzen zur politischen und gesellschaftlichen Beteiligung zu vermitteln und die Motivation zur Mitwirkung zu stärken – gerade auch bei denjenigen, die sich abgehängt und ausgeschlossen fühlen.

Gesellschaftspolitische Aufgaben

Politische Bildung braucht zur Umsetzung ihrer Ziele die Unterstützung und Wertschätzung der Politik. Es muss politischer Konsens sein, dass die außerschulische politische Bildung unabdingbarer Bestandteil der Bildung jugendlicher und erwachsener Menschen ist.

Im Hinblick auf den erstarkten Rechtspopulismus und die Bedrohung der repräsentativen Demokratie sehen der AdB und seine Mitglieder die Aufgaben der politisch Verantwortlichen insbesondere darin,

- bürgernahe Beteiligungsformen zu entwickeln und zu fördern, die es al-

len Menschen ermöglichen, ihre Anliegen und Interessen einzubringen und Gehör zu finden;

- dem durch Rechtspopulisten propagierten Gegensatz von „wir“ und „die anderen“ entgegenzutreten mit dem Ziel, alle in die Ausgestaltung des demokratischen Gemeinwesens einzubeziehen;
- sich für die Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen einzusetzen, da diese eine Scharnierfunktion einnehmen und sowohl den gesellschaftlichen Zusammenhalt befördern als auch Interessen und Anliegen der Gesellschaft an Politik weiterleiten;
- sich mit den von rechtspopulistischer Agitation und rechtsextremem Gewalt Betroffenen solidarisch zu zeigen und sie zu schützen.

Mehr denn je gilt, dass Demokratien aufgeklärte Demokratinnen und Demokraten brauchen und dass Demokratie immer wieder (neu) gelernt werden muss. Diese Daueraufgabe kann nur im Zusammenspiel von Politik und politischer Bildung erfolgreich wahrgenommen werden. Die Träger und Einrichtungen politischer Bildung im AdB qualifizieren und motivieren Menschen, ihren Alltag – egal ob in Familie, Freizeit, Schule oder Arbeitswelt – demokratisch zu gestalten. Die politisch Verantwortlichen müssen dauerhaft die Beteiligungsrechte und -möglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger an einer transparenten und dem Gemeinwohl dienenden Politik stärken, um die Partizipation aller als demokratische Grundvoraussetzung zu garantieren.

Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung des AdB am 24.11.2016 in Vlotho, www.adb.de/content/stellungnahme-adb-jahresthema-2017

Rezensionen

HBV-Rezension zu Jost Reischmann (2016): Andragogik – Beiträge zur Theorie und Didaktik. Augsburg: ZIEL-Verlag

In der Sektion Erwachsenenbildung vollzieht sich seit einer knappen Dekade ein Generationswechsel auf professoraler Ebene. Die Generation der Hochschullehrenden, die in den frühen 1990er Jahren berufen wurden, geht in Pension oder ist dabei. Neben den obligatorischen Festschriften zum 60. oder 65. Geburtstag, in denen vor allem die Schülerinnen und Schüler über würdigende, fortführende Arbeiten berichten, werden nun Schriften vorgelegt, die autobiografisch das Lebenswerk nachzeichnen. Das kürzlich erschienene Buch „Keine lange Weile“ von Ekkehard Nuissl ist dafür ein Beispiel. Ein anderes Beispiel ist das Buch „Andragogik – Beiträge zur Theorie und Didaktik“ von Jost Reischmann, das 2016 erschienen ist. Jost Reischmann hatte von 1994 bis 2008 den Lehrstuhl für Andragogik in Bamberg inne. Bekannt ist er für seine Forschungsarbeiten u. a. zu Internationalem, Selbstgesteuertem Lernen und Evaluation, um die bekanntesten Themen zu nennen. Außerdem ist er ein glühender Verfechter des Begriffs Andragogik als Identitätsfördernden Leitbegriff für Forschung und Lehre zur lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener.

Das Buch versammelt 19 unveränderte Texte, die zwischen 1981 und 2014 bereits publiziert wurden. Die Texte sind sechs Teilen zugeordnet. Es geht um Andragogik, lebensbreite Bildung, Konzepte, Didaktik, Modelle sowie die Ab-

schiedsvorlesung. Etwas gewundert habe ich mich über den Untertitel. Warum nicht „Beiträge zu Theorie und Praxis“? Warum sollte man also ein solches Buch lesen, dessen Texte sich verstreut bereits finden lassen? Das Vorwort liefert hierzu einige Antworten. Das Buch soll für aktuelle Diskussionen einen Beitrag leisten und nicht allein historisch verstanden werden. Das ist m.E. auch davon abhängig, in welcher eigenen beruflichen Position man sich gegenwärtig befindet. Für Studierende bietet das Buch zum Beispiel wichtige Anregungen, um die Disziplin und ihre Genese besser zu verstehen. Historische Bezüge zur Begriffsentwicklung sind ein zentrales Thema vieler Artikel. Der Begriff der Andragogik und seine Vorzüge werden so plausibel begründet, dass man sofort zustimmen könnte. Die in Schriften einiger Generationskolleginnen und -kollegen von Reischmann eher abwesende internationale Dimension wird besonders in Bezug auf die USA anschaulich nachgezeichnet. Dies wird immer in engagierter, manchmal in nahezu missionarischer Art und Weise vorgebracht, die so manchen Studierenden mitreißen sollte. Die Sprache von Reischmann ist lebendig, und oft werden die Texte persönlich, sodass man auch den Menschen hinter dem Buch und den Formulierungen erkennen kann. Welcher Hochschullehrer berichtet ansonsten zum Beispiel über schulische Schwächen und Kränkungen im Englischen so offenherzig (S. 134)? Auch Berichte wie zu kalifornischen Selbsterfahrungsgruppen (S. 47 ff.) erwartet man nicht unbedingt. Sie passen zum heutigen Duktus von wissenschaftlichen Schriften eigentlich nicht mehr. Das macht das Buch zu einem ungewöhnlich anderen Buch, was jedoch gerade einen seiner außergewöhnlichen Reize ausmacht. Wahrscheinlich wird das Buch in der Rezeption polarisieren, was vom Au-

tor aber wahrscheinlich durchaus begrüßt werden dürfte. Ein solches Buch lässt den Leser sicherlich nicht unberührt.

Die erfahrenen Leserinnen und Leser in Wissenschaft und Praxis haben mit der Schrift die Chance, etablierte Konzepte wie selbstgesteuertes Lernen in ihrer Genese (S. 113 ff.) nachvollziehen zu können. Der Erfahrungsschatz und die längeren historischen Linien machen es interessant, mit diesem Blick die aktuellen Diskurse noch einmal neu zu begreifen. Erschreckend stellt man manchmal fest, dass das Neue nicht viel weiter ist. Die Artikel, welche die Entwicklung der Lehre in Bamberg anhand der national wohl einzigartigen Andragogentage als Alumni- und Vernetzungstreffen nachzeichnen (S. 223 ff.), helfen dabei, die eigenen Lehrkonzepte und regionalen Vernetzungen zu prüfen. Auch die Diskussion des Leitbegriffs Andragogik (S. 11 ff.) wirft die reflexive Frage auf, was man selbst dafür tut, die Absolventinnen und Absolventen unserer Studiengänge gut auf dem Arbeitsmarkt und vor allem professionell so zu platzieren, dass der akademische Platz der Disziplin und das Berufsfeld gesichert sind (siehe dazu auch den „Rechenschaftsbericht“ Kapitel 6). Ganz persönlich fand ich es als Programmforscher interessant bzw. eine Bestätigung, dass auf Grundlage des Feedbacks der Alumni der Bamberger Lehrstuhl sich im Fokus wandelte: etwas weg von der Ausbildung von Erwachsenenlehrern und mehr hin in Richtung Planung und Organisation, weil eher in letzteren Tätigkeiten viele Alumni später arbeiteten (S. 227). Die Texte rund um das Evaluationsthema (S. 143 ff. und 177 ff.) zeigen, dass sich die Erwachsenenpädagogik schon seit langem mit Wirkungen von Bildung oder Transfer befasst hat – lange bevor der Evidenz- oder Wirkungsbegriff so modisch wurde wie heu-

te. Die Begriffsschöpfung „andragogische Wertschöpfungskette“ fand ich allerdings eher diskutabel, da ich selbst den Nutzenbegriff in humanistisch breiter Auslegung wie u. a. durch Maslow bevorzuge statt einen rein ökonomischen Begriff zu importieren, was aber damals auch Zeitgeist war.

Insgesamt fand ich das Buch spannend und kurzweilig zu lesen und würde es auf jeden Fall zur Lektüre sehr empfehlen. Über das Kurzweilige hinaus habe ich einige Texte kurz danach ein zweites Mal gelesen, weil sie so anregend waren. Gerade weil das Buch so anders ist als viele heutige Bücher, die nach aktuellem Stand bzw. Verständnis wissenschaftlicher bzw. empirischer sein mögen, aber nicht so vergnügt gelesen werden können. Sollte jemand an dieser Stelle vorschnell die Nase rümpfen und mangelnde Wissenschaftlichkeit vermuten, diesem Jemand sei zum einen gesagt, dass die Artikel zumeist große Begründungstiefen aufweisen und durchdachter als viele heutige Texte sind. Zum anderen sei dieser Jemand vorgewarnt, dass sich in 25 Jahren sicherlich wiederum ein anderes Verständnis von Wissenschaftlichkeit vorherrschen wird. Demut steht uns Wissenschaftlern im Generationenvergleich gut an. Wir alle sind nur Zwerge auf den Schultern von Riesen, d. h. wir können nur so gut sehen, weil uns andere vorher mit ihren Arbeiten, Ergebnissen und Fehlern neue Perspektiven und Einsichten gewährt haben. Vor dem Hintergrund fand ich die öfters relativ defensive Haltung oder Argumentation schwer zu verstehen. So ist beispielsweise die Abschlussvorlesung mit „ein Rechenschaftsbericht“ überschrieben. Auch bei der Diskussion des Andragogikbegriffs ist die Argumentation zentral, dass mit dieser Bezeichnung ein genuines, professionelles Selbstverständnis transportiert werden könne. Zum einen

hätte ich große Zweifel, ob das allein oder primär durch einen Begriff geleistet werden kann oder ob hier nicht falsche Hoffnungen bestehen? Reischmann selbst sagt hierzu einiges (S. 38). Zum anderen sehe ich angesichts der Leistungen von Jost Reischmann gar keine Notwendigkeit der Rechtfertigung. Manchmal hätte ich mir mehr Souveränität oder auch interessierte Gelassenheit gegenüber dem Neuen und Anderen (s. Bologna-Reform) und weniger einer ab und zu durchschimmernden Bitternis gewünscht. Die nachfolgende Generation kann auf Vieles aufbauen, was in dem Buch dargelegt ist, und gleichzeitig müssen neue Wege gegangen werden. Dafür bietet das Buch eine exzellente Reflexionshilfe, ein Angebot zur Identitätsentwicklung und Vieles mehr für alle Generationen. Ob die heutige Generation an Hochschullehrenden in 25 Jahren Vergleichbares geleistet hat und zu einem vergleichbaren Fazit kommen wird wie die Generation rund um Jost Reischmann?

Bernd Kämpf

Günter Blümel/Wolfgang Natonek: „Das edle Bestreben, der breiten Masse zu nützen“. Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Göttingen. Universitätsverlag Göttingen 2016, 2., überarbeitete Auflage, 344 Seiten. ISBN: 978-3-86395-270-9

Das Buch beinhaltet eine ausführliche Darstellung der universitären und volkshochschulischen Erwachsenenbildung in der Universitätsstadt Göttingen. Die Geschichte dieser „Volkshochschule“ in der Zeit vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 2. Weltkriegs beschreibt detailliert Günter Blümel, der Politikwissenschaften, Germanistik und Philosophie studiert hat und der von 1973 bis 1977 Leiter der Kreisvolkshochschule Gießen und von 1977 bis 2010 Leiter der Volks-

hochschule Göttingen war. Die Entwicklung der Göttinger Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit wird von dem Historiker Wolfgang Natonek (1919-1994) im Jahr 1988 dargestellt.

Blümel beschreibt bis 1945 fünf Phasen der Erwachsenenbildung im Raum Göttingen:

- a) Nach der Gründung der Göttinger Universität 1737, Anfänge einer bürgerlich-liberalen Erwachsenenbildung.
- b) Eine gesellschaftliche Orientierung der Bildungsarbeit nach der französischen Revolution und angesichts der Anfänge der Industrialisierung in Deutschland.
- c) Zahlreiche Bildungsvereine nach der Reichsgründung 1871, unter anderem aufgrund der neuen Arbeitswelt und der naturwissenschaftlichen Forschungen.
- d) Gründung von Abend- und Jugendvolkshochschulen in den 1920er Jahren vor dem Hintergrund der reformpädagogischen „neuen Richtung“ im „Hohenrodter Bund“.
- e) Nationalsozialistische Propaganda durch die „Volksbildungsstätte Göttingen“ in der Zeit von 1933 bis 1944.

Günter Blümel gelingt eine materialreiche und verständnisvolle Beschreibung der Bildungsinhalte und der kontroversen politischen Positionen und Konflikte. Wissenschaftlich-universitäre Hochschulkurse und Arbeiterbildungsvereine, bürgerlich-liberale Vereine und sozialdemokratische gewerkschaftliche Organisationen, studentische Volkskurse und Frauenstudien, politische Erziehungsversuche und Jugendbewegung – diese und weitere Konzepte ergänzen sich und konkurrieren teilweise miteinander in Göttingen.

Blümel stellt fest, dass vor allem Hochschullehrer der Universität die Bil-

dungsarbeit gestalten (S. 7). Allerdings ist die Zusammenarbeit zwischen Universität und Volksbildung oft auch kontrovers und konfliktreich. Dennoch ist die Aufklärung überwiegend eine gemeinsame Grundlage für universitäre und volkstümliche Bildung. Die Philosophie der Aufklärung prägt auch die gegen Ende des 18. Jahrhunderts zahlreich gegründeten Lesegesellschaften. Nicht nur die Mehrzahl der Hochschullehrer, sondern auch das „aufsteigende Bürgertum“ plädieren für eine aufgeklärte „praktische Vernunft“. 1837 protestieren vor allem Göttinger Professoren gegen den konservativen König in Hannover (S. 18).

Mitte des 19. Jahrhunderts ist eine erstaunliche Pluralität der Zielgruppen festzustellen: „Bibliotheken, Lesehallen, Handwerker- und Arbeitervereine, den beruflichen Anforderungen genügende Schulen, Arbeiterkurse der Studenten, die Arbeiterbewegungen und die bürgerlichen Frauenvereine standen am Anfang der Volksbildungsbewegung.“ (S. 20).

1849 entwickelten sich „Handwerkerbildungsvereine“ zu politisch engagierten „Arbeiterbildungsvereinen“. Auch in Göttingen stabilisierte sich eine „emanzipatorische Bewegung“ in Bildungsvereinen, die eine Überwindung der „Klassenschranken“ beabsichtigten.

Seit 1900 sind auch „volkstümliche Hochschulkurse“ für „Frauenbildungsvereine“ angeboten worden. Frauen konnten sich seit 1908 universitär immatrikulieren lassen. Blümel gelangt zu dem Ergebnis: „Man kann für die Jahre nach der Jahrhundertwende in Göttingen von einem Bildungsboom sprechen.“ (S. 35).

Ende des 19. Jahrhunderts kooperierten die Sozialdemokraten vor allem mit den Gewerkschaften. Auch in Göttingen haben 1906 die SPD und das Gewerkschaftskartell einen „Arbeiterbildungsausschuss“ gegründet. Später – nach dem 2. Weltkrieg – wurde eine gewerkschaft-

liche Bildungseinrichtung „Arbeit und Leben“ eingerichtet.

Seit 1900 wurden in Göttingen die zahlreiche „volkstümliche Hochschulkurse“ veranstaltet. Aus solchen volkstümlichen Kursen entstanden – vor allem nach dem 1. Weltkrieg – in Deutschland Volkshochschulen. Bereits 1911 war ein „Verein für Volkshochschulkurse“ in Göttingen gegründet worden. Die Göttinger Volkshochschule ist seit dem eng verknüpft mit der Universität, insbesondere mit „den volkstümlichen Hochschulkursen“. Übrigens wurde 1955 an der Universität ein „Sekretariat für Seminarkurse“ etabliert. Der Leiter war damals Willy Strzelewicz, der später Professor für Soziologie in Hannover wurde.

Ein einflussreicher Hochschullehrer für die Erwachsenenbildung wurde bereits in den 1920er Jahren der Pädagogikprofessor Herman Nohl – später unterstützt durch seinen Assistenten und Nachfolger Erich Weniger.

1921 wurde in Göttingen – u. a. durch Mitarbeit von Nohl – eine „Beratung der Universität in Fragen der Volksbildung“ eingerichtet. Nohl und Weniger hatten 1921 eine „Jugend-Volkshochschule“ gegründet. Diese Jugend-Volkshochschule war eine Einrichtung der Jugendbewegung. 1926 hat diese Volksbildungsstätte u. a. „unentgeltliche Kurse für jugendliche Erwerbslose“ angeboten.

Die Nationalsozialisten hatten 1933 eine „Volksbildungsstätte“ etabliert mit sieben Themenbereichen:

- a) Geschichte und Politik,
- b) Wehrhaftes Volk
- c) Gesundes Volk
- d) Volk an der Arbeit
- e) Deutsches Kultur- und Geistesleben
- f) Volkstum und Heimat
- g) Blick in die Welt

Blümel beurteilt die nationalsozialistischen Pädagogen kritisch: „Sie waren

bewusste Täter, nicht Mitläufer oder gar die Opfer, als die sie sich gerne nach 1945 dargestellt haben.“ (S. 215)

Nach dem Krieg haben die Gewerkschaften, die sozialdemokratische Partei, die Universität und auch die britische Besatzungsmacht eine Neueinrichtung der Volkshochschule konzipiert. An dieser Planung waren auch H. Nohl und E. Weniger beteiligt. Im Herbst 1948 wurde diese Volkshochschule dann wieder eingerichtet.

„Der ‚realistischen Wende‘, die in der Prerower Formel 1931 ihren Ausdruck gefunden hatte, ist es mit zu verdanken, dass die Volkshochschulen nach 1945 sich verstärkt in den Dienst der Interessen und Bedürfnisse der Menschen stellten, wie es einst die ‚neue Richtung‘ gefordert hatte.“ (S. 222)

Wolfgang Natonek (1919 geboren, 1994 gestorben). Gymnasiallehrer und Geschichtsdozent an der VHS, hat 1988 einen Beitrag über die „Wiedereröffnung der Volkshochschule“ geschrieben, der hier abgedruckt wird.

Vor der Wiedegründung der VHS waren der DGB und die städtische Kulturpolitik unterschiedlicher Auffassung. 1948 wurde auch die neue „Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben“ gegründet. So konnte die VHS in ihrer (vorläufigen) Satzung als „überparteilich auf demokratischer Grundlage“ definiert werden.

Für die Leitung der VHS bewarben sich 84 Männer und 5 Frauen. „Unter den Bewerbern waren ehemalige Mitglieder der NSDAP, ‚entnazifizierte‘... Gegner des Dritten Reiches, Menschen, die selbst oder deren Familien Verfol-

gungsmaßnahmen erlitten hatten... Es bewarben sich Kriegsfreiwillige beider Weltkriege, ehemalige Offiziere, einfache Soldaten...“ (S. 260).. Nicht gewählt werden konnte Fritz Borinski, der an der Heimvolkshochschule Göttinge als Leiter tätig war. Vorsitzender der VHS von 1948 bis 1975 wurde Prof. Gisbert Rittig. Die Eröffnungsvorträge hielten er und Fritz Borinski, letzterer zur „Volkshochschularbeit im Ausland“ am 11.10.1948. (S. 262) Die Göttinger Zeitung berichtete 1949 über 982 Belegungen: „Bevorzugt wurden nach wie vor geisteswissenschaftliche Kurse. Politik ist nicht gefragt.“

Außer den informativen historischen Beiträgen von Blümel und Natonek beinhaltet das Buch zahlreiche geschichtliche Fotos, ein umfangreiches Quellen- und Literaturverzeichnis sowie ein Personenregister. Ich halte diese Publikation für eine der interessantesten Publikationen zur Geschichte der niedersächsischen Erwachsenenbildung. Das Buch verweist auf die politischen, ökonomischen und kulturellen Kontexte der Erwachsenenbildungsinitiativen. In Göttingen war die Erwachsenenbildung auch eine „volkstümliche“ Aktivität. Seit dem 19. Jahrhundert wird deutlich, dass Erwachsenenbildung ein wesentlicher Beitrag für demokratisches Bewusstsein und berufliche Kompetenz ist. Das 2013 veröffentlichte Buch ist in einer 2., überarbeiteten Auflage, erschienen. Es ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags oder über den Universitätskatalog (GUK) bei der niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen erreichbar.

Horst Siebert

Mitarbeiter/innen

Anke Abraham, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1960, Professorin an der Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Leitung des Arbeitsbereichs „Psychologie der Bewegung“ – Veröffentlichungen u. a.: Künstlerisches Forschen in Wissenschaft und Bildung. Zur Anerkennung und Nutzung leiblich-sinnlicher Erkenntnispotenziale, Bielefeld 2016.

Jörg Dinkelaker, Prof. Dr., Jg. 1975, Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung am Institut für Pädagogik, Fakultät III: Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – Veröffentlichungen u. a.: Dinkelaker, J./Hippel, A. v.: Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart 2015.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Biografisch-narrative Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster – New York 2016.

İlkay Doğan, Wissenschaftlich Mitarbeiterin Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sportwissenschaften, Lehr- und Forschungsbereich Sportpädagogik und Sportdidaktik – Veröffentlichungen u. a.: İlkay Doğan, Natalia Hein, Irene Krug, Boris Zuijko: Handbuch Migrantenorganisationen als Träger von Freiwilligendiensten; Herausgeber: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V., Frankfurt/Main 2011.

Heide Kallert, Univ.-Prof. Dr. phil., Jg. 1938, Pensionärin, ehemals Fachbereich Erziehungswissenschaften Goethe-Universität Frankfurt/Main – Veröffentlichungen u. a.: Beiträge zur frühkindlichen Erziehung (ifoebb-Materialien).

Achim Rache, Jg. 1956, Hauptamtlich pädagogischer Mitarbeiter (HPM) der vhs Region Kassel/Programmbereichsleiter für Kultur und Gesundheit, Fachkoordinator Gesundheit beim Hessischen Volkshochschulverband (hvv) – Veröffentlichung u. a.: Ein Fachbereich – zwei Köpfe. Die Geschichte einer Entwicklung – Kulturelle Bildung an der Volkshochschule Kassel, Hessische Blätter für Volksbildung 4/2002.

Vivien van Deventer, Jg. 1980, Kuratorin/Bildungsreferentin im Haus der Begegnung Frankfurt am Main – Veröffentlichung: Postdramatisches Theater als ästhetische Erfahrung für pädagogische Prozesse, Diplomarbeit, Frankfurt am Main 2009.

Betriebe sind Individuen

Entwicklung eines Konfigurationsmodells

Wie kann die Heterogenität betrieblicher Weiterbildung erklärt und eingeordnet werden? Aus Perspektive der Erwachsenenpädagogik entwickelt Bernd Käßlinger eine eigenständige Theorie, die er mit quantitativen und qualitativen Daten belegt.



Bernd Käßlinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2016, 256 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5796-5

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Evaluation und Wirksamkeit von Beratung

Forschungsergebnisse und Auswirkungen

➤ wbv.de/bildungsberatung

Die Forschung zur Evaluation und Wirksamkeit von Beratung steckt im internationalen Vergleich hierzulande noch in den Anfängen. Autoren aus der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Beratungsforschung diskutieren Bedeutung, Methodik und Forschungsstand.



Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Hg.)

Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung

2017, 256 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5784-2
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

