

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 veranstaltungsförmigen 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 „Bewegungsabläufe 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 „Scheitfertigkeit“ (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.