



Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen

Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann

JÖRG DINKELAKER

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Coronakrise wird im vorliegenden Beitrag nach den spezifischen Bildungspotenzialen der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen gefragt. Anhand videogestützter Beobachtungen und im Vergleich zwischen Online- und Präsenzinteraktion werden die besonderen Möglichkeiten des Umgangs mit Wahrnehmungsdifferenzen herausgearbeitet, die sich aus der gleichzeitigen leiblichen Anwesenheit vor Ort ergeben. Die weiteren Entwicklungen im Angebotsportfolio der Erwachsenenbildung werden zeigen, welche Bedeutung diesen besonderen Bildungspotenzialen in Zukunft noch zukommen wird.

Stichwörter: Bildungsformate; Corona; Präsenz; Distanz; Wahrnehmung

Abstract

Against the background of the experiences in the Corona crisis, this article asks about the specific educational potentials of participation in face-to-face events. On the basis of video-based observations and in comparison between online and face-to-face interaction, the special possibilities of dealing with differences in perception resulting from simultaneous physical presence on site are elaborated. Further developments in the offer portfolio of adult education will show what significance these special educational potentials will have in the future.

Keywords: educational formats; Corona; presence; distance; perception

Die kollektiven Erfahrungen mit medialen Alternativen zur Präsenzveranstaltung werden sich auch noch weit nach dem Abflauen der pandemiebedingten Einschränkungen zeigen.

kungen auf die Erwachsenenbildung auswirken. Zum einen hat sich die Bandbreite erprobter Formate vergrößert, in denen Bildungsangebote stattfinden können. Zum anderen ist ein größeres Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Formaten und ihre jeweiligen Leistungen und Grenzen entstanden. Welches neue Verhältnis zwischen Distanz- und Präsenzangeboten sich vor diesem Hintergrund in Zukunft einstellen wird, ist noch nicht ausgemacht. Dies wird nicht zuletzt auch davon abhängen, wie die mit den unterschiedlichen Angebotsformaten verbundenen Potenziale und Einschränkungen bewertet werden und welche Bedeutung ihnen beigemessen wird.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche spezifischen Potenziale mit Angeboten verbunden sind, in denen Bildung im Format der gleichzeitigen körperlichen Anwesenheit am selben Ort veranstaltet wird. Noch vor einigen Monaten schien diese Frage weit hergeholt, da solche Präsenzveranstaltungen die unhinterfragte Normalform der Erwachsenenbildung dargestellt haben (vgl. Kade & Nolda 2015). Durch die im Zuge der Eindämmung der Coronapandemie erlassenen Präsenzverbote hat sich nun aber unerwartet ein kollektives Krisenexperiment ergeben, in dem diese Selbstverständlichkeit infrage gestellt wird. Notgedrungen wurden neue Formate des organisierten Lernens in für Normalzeiten unvorstellbarer Geschwindigkeit und Breite eingerichtet. Deren Vorzüge wurden dadurch erfahrbar. Zugleich wird aber auch ein Mangel spürbar, der sich einstellt, wenn Bildung im Modus leiblicher Ko-Präsenz nicht mehr möglich ist. Deswegen steht auch für die meisten Akteure in der Erwachsenenbildung außer Frage, dass zumindest partiell eine Rückkehr zur Präsenzveranstaltung zu erwarten ist, sobald dies möglich werden wird.

Obwohl der Wunsch nach einer Rückkehr zur Ko-Präsenz auf eine breite Zustimmung hoffen kann, fällt es überraschend schwer, in der erziehungswissenschaftlichen Literatur Gründe zu finden, warum ausgerechnet der gleichzeitigen Anwesenheit in Bildungsmaßnahmen eine solche Bedeutung zugemessen werden sollte. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nach solchen Gründen anhand empirischer Beobachtungen nachgegangen.

Hierfür werden Befunde aus einem Forschungsprojekt herangezogen, in dem das Geschehen in Präsenzveranstaltungen anhand videografischer Aufnahmen mikroethnografisch ausgewertet wurde. Über alle untersuchten Veranstaltungen hinweg hat sich dort gezeigt, dass dieses Geschehen auf Momente hin strukturiert ist, in denen dem Wahrgenommenwerden beim situierten Wahrnehmen ein bildender Wert zukommt. (1)

In einem zweiten Schritt wird das Geschehen in Präsenzveranstaltungen dem Interaktionsgeschehen gegenübergestellt, das durch Videokonferenzen ermöglicht wird. Auch dort wird situiertes Wahrnehmen unmittelbar wahrnehmbar. Während für Videokonferenzen aber eine Standardisierung von Perspektiven und die Vernachlässigung von Wahrnehmungsdifferenzen konstitutiv ist, ist für Präsenzveranstaltungen gerade der Umgang mit Perspektivendifferenzen und selektiver Wahrnehmung maßgeblich. Obwohl Videokonferenzen das Geschehen der Interaktion und Anwesenden zu simulieren versuchen, können sie es daher dennoch nur teilweise ersetzen. (2)

Abschließend wird diskutiert, welche Rolle Angeboten des Präsenz- und Distanzlernens in Zukunft zukommen wird. Angesichts einer zu erwartenden Diversifizierung und Spezialisierung wird die – möglicherweise sozial ungleich verteilte – Bereitstellung solcher Formate kritisch zu beobachten sein. (3)

1 Empirische Analysen zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen

Im Projekt „Bild und Wort“ (vgl. Kade et al. 2014) wurde das Geschehen in über 100 Bildungsveranstaltungen für Erwachsene mithilfe von Videokameras aufgezeichnet. Zwei Aufzeichnungsgeräte wurden an verschiedenen Standorten im Raum aufgestellt, sodass möglichst alle Beteiligten mit im Bild und von vorne zu sehen waren. Im Mittelpunkt der Teilstudie „Teilnehmen an Bildungsangeboten“ (vgl. Dinkelaker 2010; 2016) stand die Analyse der Bezugnahmen Teilnehmender auf das Veranstaltungsgeschehen. Hierfür wurden einzelne Teilnehmende ausgewählt. Zu jedem einzelnen ihrer Blickrichtungswechsel wurde ein Standbild angefertigt. Die Standbilder wurden nebeneinandergelegt. Die so dokumentierten Muster der Verkettung von Hinwendungsbewegungen wurden zunächst innerhalb ausgewählter Veranstaltungen und dann über unterschiedliche Veranstaltungsformate hinweg kontrastiert.

Auch wenn sich die rekonstruierten Zuwendungsmuster zwischen unterschiedlichen Veranstaltungen z. T. erheblich voneinander unterscheiden, so zeigt sich doch über alle untersuchten Veranstaltungen hinweg, dass ihnen ein gemeinsames Prinzip der Koordination wechselseitiger Wahrnehmung zugrunde liegt, das es ermöglicht, individuelle Aneignung kollektiv zu inszenieren. Dieses Muster möchte ich anhand eines Bildungsangebots veranschaulichen, bei dem der konkrete Umgang mit Dingen im Mittelpunkt steht: anhand eines Nähkurses an der Volkshochschule. Den Fall habe ich hier ausgewählt, weil sich an ihm die Zusammenhänge besonders gut zeigen lassen, die für die vorliegende Frage von Bedeutung sind:

Bevor Beate den Schnitt auf den Stoff überträgt, zeigt ihr die Kursleiterin, wie man das macht. Sie legt hierfür einen der zugeschnittenen Teile auf das bereits bereitgelegte Kopierpapier und radelt entlang des Schnitts, der auf dem Stoff aufgesteckt wurde. Als sie ein wenig geradelt hat, dreht sie den Stoff um, wendet sich zur Teilnehmerin, zeigt mit dem Rädchen auf einen Stelle am Rand, wackelt mit dem Rädchen an dieser Stelle hin und her und sagt dabei den folgenden Satz:

KL: Und dann kuck mal dann (.) gibt's auf dieser Seite diese:: kleinen Punkte (Abb. 1), ne?

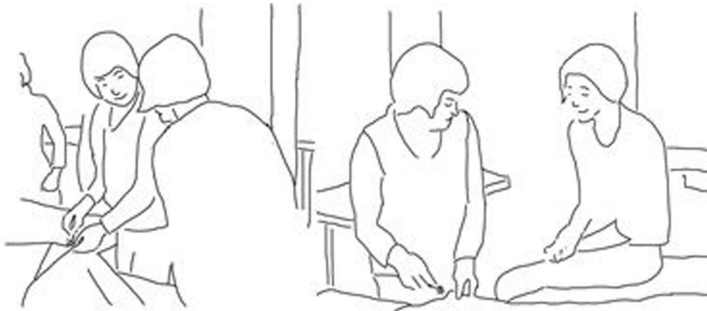


Abbildung 1: Diese kleinen Punkte, ne?

In dieser Situation wird die Teilnehmerin in eine soziale Praxis eingeführt, in der Dinge und Vorgänge eine Rolle spielen, die nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden können. Alles, was in dieser Situation geschieht, ist dabei auf die Herbeiführung eines spezifischen Wahrnehmungsereignisses hin ausgerichtet. Die Teilnehmerin soll die Punkte sehen, die beim Durchradeln des Schnitts mit dem Nadelrädchen entstehen. Dass die Kursleiterin zuvor geradelt hat und dass sie nun den Stoff umdreht, dass die Teilnehmerin sich neben die Kursleiterin auf den Tisch gesetzt hat und sich nun zu ihr vorbeugt, all das – und noch einiges mehr, was hier aus Platzgründen keine Erwähnung findet – dient in seinem Zusammenspiel diesem Zweck. Es geht dabei allerdings nicht allein darum, dass die Teilnehmerin die Punkte sieht und den Zusammenhang zum Radeln wahrnehmen kann. Es geht auch darum, dass die Kursleiterin sieht, dass die Teilnehmerin die Punkte sieht, und es geht auch darum, dass die Teilnehmerin sieht, dass die Kursleiterin sie sieht, während sie auf die Punkte achtet. So ist es auch alles andere als ein Zufall, dass die Kursleiterin sich gerade in dem Moment zur Teilnehmerin hinwendet, in dem sie auf die Punkte hinweist.

Nicht nur im oben exemplarisch dargestellten Moment, sondern auch in vielen anderen Momenten des Nähkurses, nicht nur bei dieser Teilnehmerin, sondern auch bei allen anderen Teilnehmerinnen des Kurses, und nicht nur in solchen praktischen, übungsbetonten Kursen, sondern auch in anderen Formaten wie Vorträgen oder Gesprächsrunden entfaltet sich das Geschehen entlang dieses spezifischen Prinzips der Strukturierung leiblicher Ko-Präsenz: Es geht darum, dass die Personen, die in Bildungsveranstaltungen in der Rolle der Teilnehmenden auftreten, in ihren situativen Wahrnehmungsbewegungen wahrgenommen werden und dass ihre Zuwendungsakte daraufhin beobachtet werden, inwiefern und wie sich durch sie neue Welt- und Selbstsichten entwickeln. Es geht – mit anderen Worten – darum, dass die Teilnehmenden wahrnehmen, wie sie von anderen in ihrem Lernen wahrgenommen werden.

Dem situativen Umgang mit am selben Ort anwesenden Dingen und dem situativen Umgang mit am selben Ort anwesenden anderen kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu. Die in Bildungsveranstaltungen behandelten Dinge sind – an-

ders als es im Konzept der Realienbildung diskutiert wird¹ – nicht einfach Dinge der Natur, sondern sie erfahren ihre Bedeutung im Horizont einer spezifischen sozialen Praxis, in die die Teilnehmenden eingeführt werden (vgl. auch Dinkelaker 2014). Ihr Lernen in dieser Praxis ist dabei gleichbedeutend damit, dass die Teilnehmenden einen Umgang mit den Dingen entwickeln, denen in dieser Praxis eine Bedeutung zukommt. Dies ist am oben dargestellten Beispiel des Nähens unmittelbar einleuchtend, gilt aber, wie mittlerweile in praxeologischen Studien überzeugend vorgeführt wurde, auch für alle anderen sozialen Praktiken (vgl. Schatzki et al. 2001), da in ihnen immer grundsätzlich auch materielle Dinge eine Rolle spielen (vgl. für den Unterricht Leicht 2020). Auch noch in Veranstaltungen zum Marketing und zur Alltagspsychologie, zur Bilanzbuchhaltung und zum Sprachenlernen ist daher das Einüben eines spezifischen Umgangs mit Dingen ein konstitutiver Bestandteil. Das Besondere dieses Umgangs mit Dingen in Präsenzveranstaltungen ist dabei nicht, dass Teilnehmende sehen können, was mit den Dingen getan wird und was mit ihnen geschieht. Dies lässt sich auch anders, z. T. sogar besser, mit medialen Darstellungen bewerkstelligen. Die Fülle und Vielfalt produzierter Lehrbücher und Lehrfilme, PDF- und Videotutorials zeugt von diesen Möglichkeiten. Auch um mit Dingen hantieren zu können und so zu erfahren, wie sie sich verhalten, muss man nicht notwendig eine Präsenzveranstaltung besuchen. Das lässt sich auch an anderen Orten und zu anderen Zeiten, gegebenenfalls medial begleitet, bewerkstelligen. Wenn aber in den Umgang mit Dingen in Präsenzveranstaltungen eingeführt wird, kommt etwas zum Gezeigtbekommen und zum An-den-Dingen-Erfahrungen-Machen hinzu, was sich nicht ersetzen lässt. Nur in Bildungsveranstaltungen wird es möglich, dass die Teilnehmenden beim Wahrnehmen und auch beim Hantieren von erfahrenen Angehörigen der zu erlernenden Praxis situativ wahrgenommen werden.

Damit sind wir beim zweiten Merkmal der Bildung unter Präsenzbedingungen, der sich so zugleich als das letztlich entscheidende Moment herauschält: der situative Umgang mit gleichzeitig vor Ort anwesenden anderen. In ihm entsteht eine eigentümliche Dynamik der wechselseitigen Wahrnehmung,² bei der die je eigene Perspektive im Spiegel der Perspektiven der jeweils anderen erscheint. Dass im von unmittelbaren Handlungszwängen entlasteten Austausch zwischen Individuen Bildung als Selbstzweck verfolgt werden kann, wurde schon von Friedrich Schleiermacher (vgl. 2000) hervorgehoben, worauf dann im Anschluss in der Erwachsenenbildung immer wieder verwiesen wurde. Die empirische Analyse des Geschehens in Präsenzveranstaltungen macht deutlich, dass selbst dort noch, wo Lernen in den Dienst anderer Zwecke gestellt wird, wechselseitige Wahrnehmung als ein Arrangement der Erweiterung von Selbst- und Weltverhältnissen ausgestaltet wird.

1 Diese beruft sich in der Regel auf das folgende von Johann Amos Comenius formulierte Prinzip: „Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber.“ Comenius 2008, S. 112.

2 Wechselseitige Wahrnehmung stellt ein konstitutives Merkmal jeder Interaktion unter Anwesenden dar (vgl. Luhmann 2018). In Bildungsveranstaltungen wird dieses Merkmal allerdings in spezifischer Weise formatiert, nämlich im Hinblick auf die kollektive Aufführung individueller Aneignung (vgl. Dinkelaker/Kade 2011).

2 Wie Ko-Präsenz digital simuliert wird und warum dies Präsenzveranstaltungen nur teilweise ersetzen kann

Angesichts der coronabedingten Begegnungsverbote haben die medialen Alternativen zur Interaktion unter Anwesenden immens an Bedeutung gewonnen. Dazu zählen schriftbasierte Medien wie E-Mails, Forendiskussionen oder digitale Textdateien und bild- und tonbasierte Medien wie Podcasts, Videocasts, oder Youtube-Filme. Wo Wert auf die besonderen Möglichkeiten der wechselseitigen Wahrnehmung gelegt wird, wo also die Interaktion unter Anwesenden simuliert werden soll, kommen Videokonferenzen zum Einsatz. Auf den ersten Blick erscheint mit Videokonferenzen eine weitreichende Ähnlichkeit zum situativen Geschehen unter Anwesenden gegeben zu sein. Tatsächlich eignen sie sich – von den leider noch sehr häufigen technischen Schwierigkeiten mal abgesehen – überraschend gut als Surrogat. Zwar fallen wesentliche Dimensionen der Sinneswahrnehmung weg (schmecken, riechen, tasten, Gleichgewichtssinn), doch in den beiden Kanälen, die auch in Interaktionen unter Anwesenden die Wahrnehmbarkeit des Wahrgenommenwerdens sinnhaft strukturieren – dem Sehen und dem Hören –, ist auch in der Videokonferenz eine Koordination in Echtzeit möglich. Dennoch bemängeln Teilnehmende an solchen Arrangements, dass sich in ihnen nicht dieselbe Qualität des Aufeinander-bezogen-Seins einstellen würde, wie in der Präsenzinteraktion.

Im Folgenden möchte ich einen Unterschied zwischen Online- und Präsenzinteraktion herausarbeiten, der diese Wahrnehmung eines Mangels erklären könnte. Er betrifft den Umgang mit differentiellen Standpunkten und Perspektiven. Erkennbar wird dieser Unterschied, wenn man die Blickkonstellationen vergleicht, über die sich Situationen der Präsenz- und der Onlineinteraktion konstituieren. In den Abbildungen 2 und 3 sind zwei solcher Situationen einander gegenübergestellt.



Abbildung 2: Videokonferenz

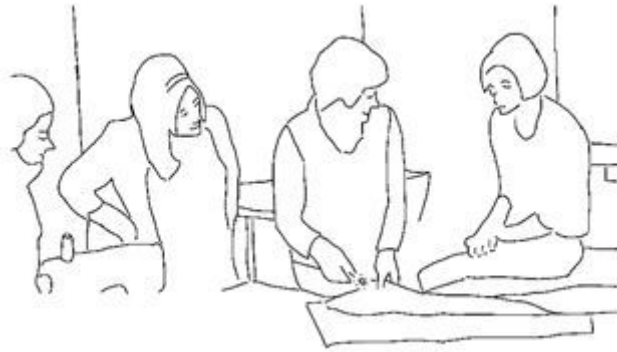


Abbildung 3: Präsenzveranstaltung

Zunächst lässt sich eine Gemeinsamkeit benennen. In beiden Interaktionssituationen zeigen die Beteiligten einander wechselseitig an, dass sie sich aufeinander bzw. auf einen gemeinsam betrachteten Gegenstand beziehen. Sie wenden sich hierfür den Gegenübern bzw. dem gemeinsamen Gegenstand zu. Die Effekte dieser Zuwendung unterscheiden sich allerdings erheblich voneinander, je nachdem welches Interaktionsformat realisiert wird. Während in der Präsenzveranstaltung die Beteiligten jeweils in eine *andere* Richtung schauen müssen, um sich auf *dasselbe* zu beziehen, blicken in der Videokonferenz alle Beteiligten in dieselbe Richtung: in den Bildschirm hinein bzw. aus ihm heraus. Die Videokonferenz konstituiert sich so über eine Standardisierung der Richtungen des Wahrnehmens. Alle schauen diejenigen an, die auf den Bildschirm schauen. So wird technisch der Eindruck erzeugt, alle seien aufeinander bezogen. Die Blicke sind aber nie unmittelbar auf die beteiligten Personen selbst gerichtet, sondern immer nur auf deren Projektionen, die im Bildschirm zu sehen sind. Daher können sich Blicke in Videokonferenzen niemals treffen. Es ist nicht möglich, sich erkennbar auf eine bestimmte Person zu beziehen, denn alle Personen befinden sich am selben Ort: auf dem Bildschirm. Der Bildschirm fungiert so als eine zugleich verbindende und trennende Grenzfläche. Die visuellen Räume, in denen sich die Beteiligten bewegen, stoßen zwar an dieser Grenzfläche aufeinander, bleiben aber dennoch voneinander getrennt. Der Eindruck wechselseitiger Bezugnahme entsteht dabei gerade dadurch, dass es nur scheinbar derselbe Bildschirm ist, auf den die Beteiligten schauen. Gerade weil jede_r in einen anderen Bildschirm schaut, der sich an einem anderen Ort befindet, kann es so aussehen, als hätte ihre Wahrnehmung dieselbe Richtung. Säßen sie am selben Bildschirm, müssten sie sich von unterschiedlichen Standorten aus auf ihn beziehen. Schließlich können sich keine zwei Körper am selben Ort befinden.

Welche Bedeutung dagegen gerade der Differenz von Standorten und Perspektiven in der Interaktion unter Anwesenden zukommt, lässt sich anhand von Abb. 3 deutlich machen: Dass sich die Teilnehmenden auf *dasselbe* beziehen, zeigen sich die in der dort dokumentierten Situation Beteiligten gerade dadurch wechselseitig an, dass sie je in eine *andere* Richtung schauen. Diese Richtung ist abhängig von dem

Standort, von dem aus sie sich dem Näharrangement zuwenden. Während sich in der Videokonferenz alle zugleich auf alle anderen und gegebenenfalls auch auf die im Bildschirm dargestellten Gegenstände beziehen können, wenn sie immer weiter geradeaus schauen, müssen sich die Beteiligten in der Präsenzsituation entscheiden, welchem Aspekt des Geschehens bzw. welchen Beteiligten sie sich zuwenden. Sie können *nicht alle und alles zugleich* in den Blick nehmen. So ist beispielsweise die Zuwendung der Kursleiterin zur Teilnehmerin Beate mit einer Abwendung von den anderen beiden Teilnehmerinnen verbunden. Dass Beate auf das Rädchen schaut, ist wiederum damit verbunden, dass sie nicht zeitgleich die Kursleiterin (und auch nicht die anderen Teilnehmerinnen, und auch nichts anderes) anschauen kann. Diese Selektivität des Wahrnehmens ist für alle anderen wahrnehmbar, sodass es einen Unterschied für die Dynamiken der wechselseitigen Wahrnehmung ausmachen kann, wer in welchem Moment auf welchen Aspekt des Geschehens achtet (vgl. Dinkelaker 2016; 2017).

Wenn, wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, der Fluchtpunkt des Geschehens in der Bildungsveranstaltung gerade in der bildenden Wirkung solcher Momente liegt, in denen die Teilnehmenden wahrnehmen können, dass die Selektivität ihres Wahrnehmens zum Gegenstand der Wahrnehmung anderer wird, dann ließe sich damit erklären, was fehlt, wenn Videokonferenzen Präsenzveranstaltungen ersetzen sollen. Auch in der Videokonferenz wird eine gewisse Selektivität des Wahrnehmens durchaus wahrnehmbar. Sichtbar wird letztlich aber nur, *ob* man sich dem Bildschirm zuwendet oder nicht. *Worauf genau* sich die Beteiligten dann aber jeweils innerhalb dieser binären Unterscheidung (hin- oder wegschauen) beziehen – worauf und auf wen sie also achten –, bleibt in diesem Arrangement notwendig unsichtbar. Diese Unsichtbarkeit des Zu- und Abwendens zu bestimmten Aspekten und Personen ergibt sich aus der virtuellen Vereinheitlichung von Standort und Perspektive (alle sitzen vor dem scheinbar selben Bildschirm). Die panoptische Anmutung der Videokonferenz versetzt dabei jede_n einzelne_n Teilnehmende_n in die Situation dessen, der_die alles überblicken kann, und reiht ihn_sie paradoxerweise zugleich ein in das mühelos einsehbares Tableau derer, die gleichzeitig beobachtet werden können. Dieses Überblicken und das Dabei-gesehen-Werden werden darstellbar. Das auch in diesen Situationen stattfindende Auswählen und Einschränken bleibt dagegen unbeobachtet. Die Beteiligten werden damit nicht nur ihres je eigenen Standpunkts enthoben und ihrer je besonderen Perspektive entledigt. Es kann auch der Standpunkt nicht gewechselt und die Richtung des Wahrnehmens nicht erkennbar verändert werden. Es ist im wörtlichen Sinne nicht möglich, aufeinander zuzugehen oder voneinander Abstand zu nehmen, sich jemandem zu- oder von jemandem abzuwenden. Man kann sich auch so den gemeinsamen Gegenständen nicht unterschiedlich annähern.

Für die Möglichkeiten, sich zu bilden, ist das folgenreich. Wenn es in Bildungsveranstaltungen im Wesentlichen darum geht, dabei wahrgenommen zu werden, wie sich das eigene Wahrnehmen verändert, dann kann man in der Onlineinteraktion zwar beim Wahrnehmen wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung der mit dem Wahrnehmen verbundenen Positionalität und Selektivität des Zur-Welt-Seins (vgl.

Merleau-Ponty 1966) fällt aber – durchaus im wörtlichen Sinne – flach. Die Bedingungen der Möglichkeit einer Bildung im Modus der Perspektivenverschränkung (vgl. Gieseke 2001) sind so nicht gegeben. Wo Wahrnehmungsdifferenzen zum Gegenstand der gemeinsamen Wahrnehmung werden sollen, ist daher Erwachsenenbildung weiterhin auf die Veranstaltung von Ko-Präsenz angewiesen.

3 Formate postpandemischer Erwachsenenbildung

Auch nach dem Ende der pandemiebedingten Einschränkungen werden weiterhin die Argumente gelten, die für medienbasiertes und mobiles Lernen seit Jahren überzeugend vorgebracht werden (vgl. Nolda 2002; Maier Reinhard & Wrana 2008; Pachler et al. 2012; Dinkelaker 2018, S. 109 ff.). Distanzlernen schafft einfach, schnell und unaufwendig Zugänge. Es ist zeitlich und räumlich flexibel und lässt sich dadurch leicht in unterschiedliche Alltagskonstellationen integrieren. Es ist in hohem Maße selbstgesteuert. Es ermöglicht interessegeleitete selektive Aneignung, erlaubt Auslassungen und Vertiefungen. Es kann schließlich auch technisch auf individuelle Bedarfe zugeschnitten werden. Insbesondere dort, wo Software zum Einsatz kommt, können auf die je konkrete Situation und den Lernbedarf Einzelner zugeschnittene Angebote gemacht werden. Die Coronakrise fungierte als Katalysator, der der Trägheit von Technik und Institutionen überwinden half, sodass entsprechende Angebote nun stärker verbreitet sind, die diese Potenziale des Distanzlernens auszuschöpfen erlauben. Deren Vorteile wurden in der Coronakrise für ein breiteres Publikum erfahrbar. Die neuen Möglichkeiten des Distanzlernens erweitern so die Spielräume des Teilnehmers an Erwachsenenbildung.

Während die Vorteile des Distanzlernens schon lange breit diskutiert werden, wurden für das Format der Präsenzveranstaltungen dagegen vor Corona wenig Argumente ins Feld geführt. Erst wo ihr Stattfinden keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt, wird nun ihr Fehlen als Problem thematisiert. Dabei erweisen sich gerade auch noch solche Eigenschaften der Präsenzlehre als wertvoll, die bislang eher als deren Nachteile angesehen wurden (vgl. ebd., S. 152 ff.). Die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen ist verbunden mit der Einschränkung von Flexibilität. Man ist zu bestimmten Zeiten auf die Anwesenheit an einem Ort festgelegt. Es ist notwendig, sich verbindlich und mit einer gewissen Ausschließlichkeit dem zuzuwenden, was gemeinsam als Gegenstand behandelt wird, und den Personen, die sich daran beteiligen. Teilnahme in Präsenz ist mit der Notwendigkeit verbunden, sich in den eigenen Wahrnehmungs- und Körperbewegungen auf alle anderen Anwesenden einzustellen und damit die eigenen Freiheiten zu beschränken. Wie man sich auf das Geschehen bezieht, ist simultan von allen anderen Geschehensbeteiligten zudem ungefiltert wahrnehmbar. Man ist der Bewertung durch andere ausgesetzt, die sich anerkennend, aber auch kritisch auf die eingenommenen Standpunkte und die gewählten Perspektiven beziehen. Wo liegt also der Vorteil dieses Formats? Nur in ihm kann eine selbstverständliche Befangenheit in den je eigenen Positionen und Perspektiven über-

wunden werden. Differenzen zwischen Wahrnehmungsweisen werden wahrnehmbar. Es wird möglich, über die bestehende Weltsicht hinaus, neue, andere Weltverhältnisse kennenzulernen und neue Selbstverhältnisse zu erproben. Zudem kann man aufgrund der zeitlichen und räumlichen Festlegungen den Anforderungen ständiger medialer Erreichbarkeit entkommen und sich vorübergehend ganz auf eine Sache konzentrieren.

Nach dem Wiedererlangen von Möglichkeiten öffentlicher Begegnung wird es erwartbar zu einer Neubewertung der unterschiedlichen Formate von Bildungsangeboten kommen. Sowohl Programmplanende als auch Adressat_innen werden deren Potenziale und Kosten neu gegeneinander abwägen müssen. Dabei geht es nicht nur um neue Wahlmöglichkeiten. Auch die Formate selbst könnten sich verändern, sofern bei der Ausgestaltung von Distanz- und Präsenzformaten deren jeweiligen Potenziale gezielter entfaltet werden. Dabei wird kritisch zu beobachten bleiben, wer die mit den jeweiligen Formaten verbundenen Kosten und Einschränkungen zu tragen haben wird und wem welcher Nutzen zukommen wird. So wäre es beispielsweise eine problematische Entwicklung, wenn die besonderen Möglichkeiten einer standpunktsensiblen Bildung unter Präsenzbedingungen nur noch denjenigen offenstünden, denen besondere finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Literatur

- Comenius, J. A. (2008 [1657]). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (übers. u. hrsg. v. A. Flitner, 10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dinkelaker, J. (2010). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 377–392.
- Dinkelaker, J. (2014). Dinge als Gegenstände des Lernens. In J. Kade, S. Nolda, M. Herrle & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 95–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dinkelaker, J. (2016). Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 110–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dinkelaker, J. (2017). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Rekonstruktion pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dinkelaker, J. (in Vorbereitung). *Bildung veranstalten. Eine vergleichende Analyse der kollektiven Aufführung individueller Aneignung in kontrastierend ausgewählten Angeboten der Erwachsenenbildung*.

- Dinkelaker, J. & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung. Antworten der Erwachsenenbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 24–34.
- Gieseke, W. (2001). Perspektivenverschränkung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 253 f.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kade, J. & Nolda, S. (2015). Kurse. In J. Dinkelaker, A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 143–150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J., Nolda, S., Herrle, M. & J. Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart.
- Leicht, J. (2020). *Wie ein Inhalt klassenöffentlich zum Unterrichtsthema wird. Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus* (unveröffentlichte Dissertation). Universität Leipzig.
- Luhmann, N. (2018): Einfache Sozialsysteme. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (7. Aufl., S. 17–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Maier Reinhard, C. & Wrana, D. (Hrsg.) (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich UniPress.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Nolda, S. (2002). *Pädagogik und Medien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pachler, N., Seipold, J. & Bachmair, B. (2012). Mobile Learning: Some Theoretical and Practical Considerations. In K. Friedrich, M. Ranieri, N. Pachler & P. de Theux (Hrsg.), *The „My Mobile“ Handbook. Guidelines and Scenarios for Mobile Learning in Adult Education* (S. 11–16). http://www.mymobile-project.eu/IMG/pdf/Handbook_web.pdf
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K. & Savigny, E. v. (Hrsg.) (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York/London: Routledge.
- Schleiermacher, F. (2000 [1798]): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In F. Schleiermacher. *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Band 1 (hrsg. v. M. Winkler & J. Brachmann, S. 15–34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autor

Jörg Dinkelaker, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 18th of November 2021.