

in allen 8/9
Schule

Antje Klinge

«80.000 Kids wollen nur eins – tanzen wie die Stars»¹

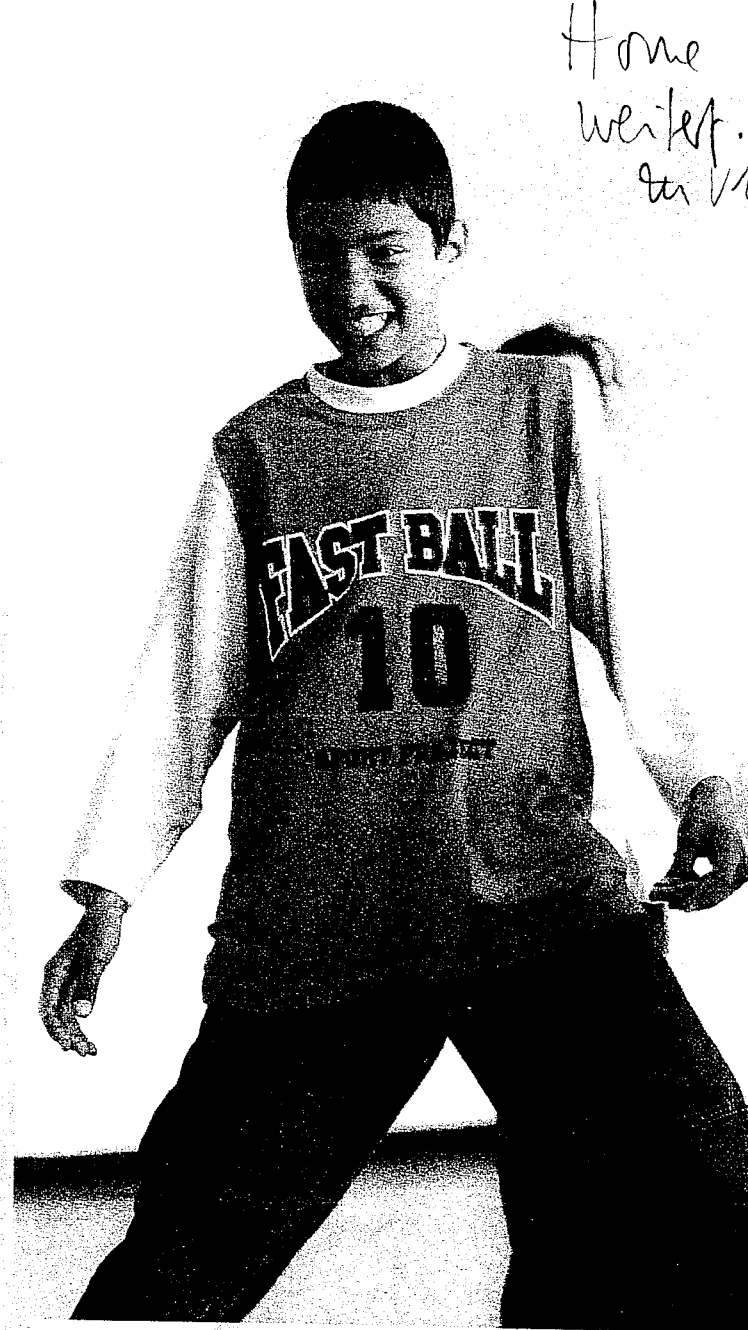
Tanzen wie die Stars von MTV und VIVA, zu cooler Musik und mit dem entsprechend coolen Aussehen – das scheint heute bei Kindern und Jugendlichen angesagt zu sein. Dabei geht es ihnen nicht darum, sich irgendwie zu ihrer Musik zu bewegen, sondern sie wollen so tanzen wie ein Star, wie ihr Star. Längst werden nicht mehr nur das Outfit der geraden hippen Popstars kopiert, sondern die *moves*, die *danceactions* und *specials* der jeweiligen Choreografien. Mit Kampagnen wie «Dance4Fans», «Dance for Kids» oder «Stardance» und dem Versprechen, das *Original* zu tanzen, versuchen Tanzschulen und -verbände die Jugendlichen für ihre Einrichtung zu gewinnen. Eigens ausgebildete «Instruktoren» sorgen dafür, dass die Sehnsüchte der Kids nicht nur zufrieden gestellt, sondern auch immer wieder aufs Neue angeheizt werden.

... auch in der Schule?

Auch in der Schule wird der Ruf danach zu tanzen immer größer. Dabei sind es meist die Jugendlichen selbst – Mädchen wie Jungen – die sich in den Pausenhallen die kniffligen Schritte und Drehungen aus den Videoclips gegenseitig beibringen und darauf hoffen, ihre *Choreos* bei einem der nächsten Schulfeste der Öffentlichkeit präsentieren zu können. Soll Tanzen Gegenstand eines Unterrichtsvorhabens sein, sind die Erwartungen von Seiten der Schüler und vor allem der Schülerinnen groß. Dann wollen sie auch «richtig» tanzen – so wie die Stars. Die Lehrkräfte sind da schnell überfordert. Angesichts der Vielzahl und Schnelllebigkeit der unterschiedlichen Musik- und Tanzstile wissen sie oft gar nicht, welche Stars und Tanzformen denn bei ihren Schülern gerade angesagt sind. Und wenn sich der eine oder andere doch auskennt, fehlen ihm die notwendigen motorischen, koordinativen und rhythmischen Voraussetzungen für möglicherweise notwendig werdende Demonstrationen.

Nicht leicht zu beantworten ist die Frage, ob und welche Vorlagen aus der glitzernden Pop-Welt denn überhaupt in Schule und Unterricht aufgegriffen werden sollen. So melden die einen moralische Zweifel an, ob es sich z. B. angesichts der nahezu pornografisch wirkenden Choreografie «Dirty» von Christina Aguilera um das «richtige» Vorbild handelt. Andere sehen im Nachmachen der fertigen Tanzvorlagen die Gefahr, dass das ohnehin verschüttete kreative Potenzial der Jugendlichen weiter verkummere und eigene Ausdrucksformen vermeide. Wiederum andere entdecken eine Chance darin, sich mit dem Aufgreifen aktueller Tanzformen auf die Pop- und Medienwelten ihrer Schüler beziehen zu können, sich mit ihren Vorlieben für die unterschiedlichen Moden und Trends bekannt zu machen, um sie schließlich – nicht zuletzt als Motivationshilfen – in den Sport- und Tanzunterricht einzubeziehen.

Was hat es also auf sich mit dem Nachmachen im Tanz? Warum spielt das Nachmachen bei der Aneignung von Tanz häufig eine zentrale Rolle? Welche Chancen und pädagogischen Perspektiven bietet es und was verhindert es?



Home
weil
an

Nachmachen und Tanzen und

Nachmachen im Tanz ... des einen Freud, des andern Leid

gündel

Nachmachen im Tanz ist in Tanzstudios, Tanzschulen und Sporthallen ein weit verbreitetes Phänomen.

Ein Grund dafür ist die Annahme, dass das Lernen im Tanz nicht ohne bewegungstechnische Vorlagen bzw. Vorbilder vorstatten gehen kann und dass das Nachmachen der Vorlagen zu einem schnellen Ergebnis führt. Im Zuge einer wachsenden Strömung von Tanz und Tanzerziehung, die sich dem Konzept der ästhetischen Erziehung zuordnete (vgl. z. B. Haselbach 1976, Fritsch 1988, 1989, Bannmüller 1987), geriet das Nachmachen zunehmend in die Kritik. Auf Kosten individueller Körperlichkeit und Ausdrucksfähigkeit ginge es nämlich lediglich

Wie im Videofilm
Mitschula Erwey tanzen
Kinder und Jugendlichen die
dieses Choreographen für
Popdolls nach

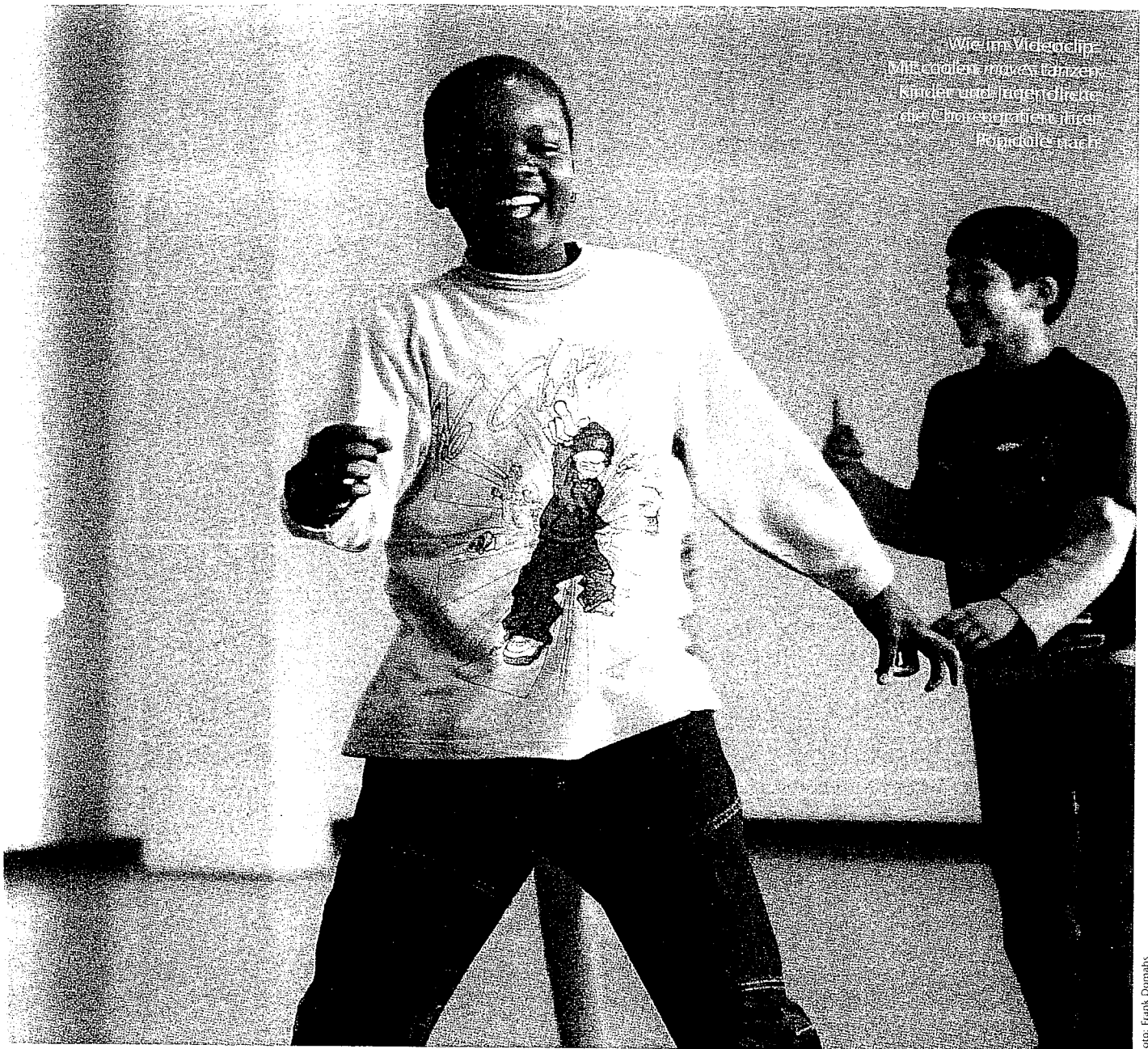


Foto: Frank Domahs

Tanzen – Nachmachen

um eine stilisierte, rein äußerlich bleibende Reproduktion der Form. Die Möglichkeit zu «ausdrucksvollem Tanzen oder gar eigener Tanzgestaltung zu gelangen» (Vormbrock, 1981, 57), wurde dieser Art des Lernens abgesprochen. Als Einüben in vorgegebene Körper- und Bewegungsschablonen (vgl. Fritsch 1981) geriet so das Nachmachen im Tanz ins (tanz-) pädagogische Abseits.

Trotzdem hat es in der Praxis von Unterricht und Vermittlung seinen Stellenwert beibehalten. Es wird immer wieder als Methode des Bewegungslernens eingesetzt, wenn die Aneignung einer bestimmten Tanztechnik oder eines Tanzstils, einer Bewegungsfertigkeit im Vordergrund steht. Zeitökonomische Gründe sowie die Überzeugung, dass die Schaffung einer bewegungstechnischen Basis eine unentbehrliche Voraussetzung

jedes tänzerischen Schaffens sei, werden dabei nach wie vor als Argumente für das Nachmachen herangezogen.

Will man Näheres über das Nachmachen erfahren, erweist sich die Recherche in den einschlägigen sport- und tanzspezifischen Veröffentlichungen als wenig ergiebig. Die Rede ist vielmehr vom *Vormachen* oder *Vorzeigen* zur «Initiierung einer Fertigkeitnormung» (Brehm 1998, 67), vom *Vor-* und *Mitmachen* (Scherler 1983) als einer Aktivität des Lehrens, durch die unterschiedliche Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern gestiftet werden, vom *Modell-Lernen* (Volkamer/Zimmer 1981) oder auch von der *imitativen Arbeitsweise*, bei der der Lehrer eine «objektive Technik vermittelt» (Haselbach 1978, 41). Die Perspektiven sind letztlich auf die Lehrkraft gerichtet und auf die Bedeutung und Modellwirkung, die das *Vor-* und *Mitmachen* oder *Vorzeigen* auf den Vermittlungsprozess hat. Auch die aktuell diskutierte handlungs- und gestalttheoretische Perspektive von Scherer (2001), die die traditionellen Lehrtechnologien kritisiert und den selbsttätigen Lerner und seine Potenziale in den Vordergrund rückt, lässt letztlich offen, welche Rolle das Nachmachen beim Bewegungslernen spielt bzw. spielen kann. So wird im Folgenden der Versuch unternommen, die Anforderungsstruktur des Nachmachens von der tanzpädagogischen Praxis her zu beschreiben und unter Anleihe «fachferner» Erkenntnisse theoretisch zu fundieren.



Foto: AFP

An-, Auf- und Herausforderungen des Nachmachens im Tanz

Neben der Fähigkeit, die Bewegungen eines anderen – ob *in vivo* oder als Bild- bzw. Filmvorlage – genau, d. h. in Form, Dynamik und Zeit bzw. Rhythmus beobachten zu können, wird vom Lernenden ein besonderes Geschick verlangt, die Bewegungen eines anderen in das vorhandene Bewegungskönnen und -repertoire zu integrieren. Widerstände in der Übertragung fremder Bewegungen in die eigenen müssen dabei überwunden werden, will man den Versuch des Sich-Aneignens nicht gleich wieder aufgeben (siehe Hoffmann/Zeidler ab S. 34).

Darüber hinaus beeinflussen auch die subjektiven und kollektiven Geschmacksvorlieben, je nach den aktuellen Tanz- und Musiktrends das Gelingen. Sie lassen das Nachmachen als lustvolles oder auch als ausgesprochen schwerfälliges und zudem peinliches Unterfangen erleben. Das scheint ein Grund dafür zu sein, warum es Jugendlichen heute, vor allem den Jungen, nicht schwer fällt, einzelne Elemente oder ganze Passagen aus HipHop-Videos nachzutanzten. Andere Formen des Tanzens hingegen, die bei ihnen weniger angesagt sind, rufen nicht nur Ablehnung, sondern unmittelbar körperlichen Widerstand hervor. Das in diesem Sinne gelingende Nachmachen im Tanz scheint von der ›richtigen‹ Vorlage, dem in der Gruppe oder Szene akzeptierten Vorbild abhängig zu sein – und das kann ein Pop-Star, ein talentierter Jugendlicher oder auch eine Lehrkraft sein.

Nachmachen im Tanz kann dann motivierend und als Herausforderung erlebt werden, weil das Bewegungsvorbild Orientierung und Sicherheit gibt. Ist zudem nicht nur das Bewegungsvorbild ansprechend und attraktiv, sondern auch die Person, die das Vorbild präsentiert, kann das Nachmachen einen faszinierenden oder sogar verführerischen Charakter annehmen. Besonders deutlich wird dies angesichts des Nachahmungseifers, den Kinder und Jugendliche bei ihren Vorbildern aus der Pop-Welt an den Tag legen. Die Sehnsucht nach Sinn und Orientierung sowie der Wunsch, den eigenen, oft als mangelhaft erlebten «Übergangskörper» (Liebau 1997, 25) überwinden zu können, scheinen durch diese Möglichkeit der Identifikation ein Stück zufrieden gestellt zu werden.

Nachmachen im Tanz kann aber auch aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen, der diversen Geschmacksvor-

lieben und Jugend-Stile von Schülern und Schülerinnen fremdbestimmt und ausgesprochen zwanghaft wirken. Neben dem Problem, dass es ein gewisses Grundmaß an motorischem und koordinativem Können voraussetzt, wird die Bereitschaft verlangt, den immanenten Ausdruck mit zu übernehmen. Im Unterschied zur sportlichen Bewegung, bei der der individuelle Bewegungsausdruck für das Gelingen der Bewegung keine entscheidende Rolle spielt, wird er beim Tanz zur mitbestimmenden Größe. Mit der Übernahme einer tänzerischen Vorlage ist deswegen die Gefahr der Fremdbestimmung, der Überstülpung fremder Ausdrucksgebärden besonders stark. Gefühle von Peinlichkeit, Scham und Bloßstellung sind oft die Folge – die vor-machenden ›Köner‹, Tänzer, Tanzleiter oder Lehrer sind sich dessen selten bewusst. So wird nachvollziehbar, dass und warum das Nachmachen im Tanz häufig auch als frustrierend, unangenehm und demütigend erlebt wird.

Der ambivalente Charakter des Nachmachens enthält also zweierlei: Er kann sowohl Wünsche nach Angleichung und Orientierung befriedigen als auch die Gefühle von Entblößung und Demütigung auslösen. Deshalb verlangt er von der Lehrkraft einen sensiblen und (selbst-)kritischen Umgang bei der Auswahl des Gegenstands wie auch seiner methodischen Inszenierung. Das heißt: Die Bewegungsvorgabe, ein Tanzstil oder eine Technik ist zu reflektieren im Hinblick auf ihren Schwierigkeitsgrad und auch hinsichtlich ihres impliziten Ausdrucksgehaltes und der möglichen ›heimlichen‹ Wirkung (ob als anregendes Angebot oder als demütigender Zwang) auf die Nachahmenden.

In tanz- und sportpädagogischen Auseinandersetzungen wird das Nachmachen auf ein Verständnis als Methode des Bewegungslernens reduziert, von der eine «besonders schnelle und effiziente Art der Übernahme von Fertigkeiten» (Brehm 1998, 77) erwartet wird. Die Aufmerksamkeit ist dabei auf die Fertigkeit, das Tanzprodukt oder eine spezifische Tanzbewegung, die übernommen werden soll, gerichtet; der Lernende wird als reagierender und rezipierender, gleichsam ›subjektloser‹ Nachahmer vorausgesetzt.

Ausgeblendet bleibt aber der aktive, hervorbringende Charakter, der jedem Nach-Machen zugrunde liegt. Im Rückgriff auf das in Kultur- und Bildungstheorie wieder entdeckte mimetische Vermögen als einer zentralen anthropologischen Fähigkeit (vgl. Gebauer/Wulf 1992; Wulf 1994; Mollenhauer 1996; Gebauer/Wulf 1998; Bannmüller 2003) soll im Folgenden dieses

Luftige Outfits: Freizügige Choreos gehören zur Show der Teenie-Stars Britney Spears, Madonna und Christina Aguilera dazu

Defizit aufgehoben werden. Mit diesem Verständnis von Nachmachen als mimetischer Handlung können die pädagogischen Qualitäten und didaktischen Zugänge dieser im Tanz so selbstverständlichen Aktivität entdeckt werden.

Nachmachen als mimetische Handlung

Mimesis ist sowohl Anpassung an das (Vor-) Gegebene ...

Mimesis als anthropologische Fähigkeit ist grundsätzlich ambivalent. Zum einen meint sie Nachahmung im Sinne der Herstellung einer Kopie vom Original, meint also Anpassung an die Umwelt, an das Gegebene. Diese Dimension mimetischen Verhaltens ist mit Piagets Begriff der Akkommodation vergleichbar. Durch Beobachtung ahmt das Kind die Verhaltensweisen seiner Umwelt nach, im motorischen Mit- oder Nachvollzug verleiht es sich die Ordnungsstrukturen der sozialen Welt ein. Dabei eignet es sich nicht nur äußere Bewegungen an, sondern auch die damit zusammenhängenden inneren Einstellungen und Werte. Die nachgeahmten, inkorporierten Haltungen, Gesten und Bewegungen ermöglichen es ihm schließlich, am sozialen Leben (erfolgreich) teilzunehmen und dazu zu gehören. Diese für die Entwicklung des Menschen notwendige Dimension ist nicht nur auf das Kindesalter beschränkt; auch Jugendliche und Erwachsene verhalten sich mimetisch, indem sie sich bestimmte, den sozialen Erwartungen und Normen entsprechende (Körper-) Haltungen – z. B. männliche und weibliche Posen und Gesten – angewöhnen.

Mimesis in diesem Sinne ist ein elementarer Lernvorgang, bei dem die Anpassung des Individuums an das Soziale im Vordergrund steht (Enkulturation). Gebauer/Wulf (1998) kennzeichnen diesen Typ als «objektive Mimesis, die mich handeln macht wie die anderen (auf Grund ähnlicher Notwendigkeiten, Anlässe, Dispositionen)» (ebd., 61).

... auch Anpassung des Gegebenen an sich und damit konstruktive Neudeutung des Gegebenen

Mimetische Handlungen umfassen zum anderen immer auch «ein Erzeugen von etwas Eigenem» (ebd., 19) und verweisen damit auf ihren konstruktiven Charakter. Im Prozess der Angleichung an das Gegebene, z. B. an einen Gegenstand oder eine Person, gelangt die wahrgenommene Außenwelt in die Innenwelt des Menschen. Dabei gibt es immer «Variationen und Verschiebungen, die durch die Verschiedenheit der Handlungssituation, der beteiligten Körper und ihrer Geschichte sowie durch das Fehlen genauer Regeln begründet sind» (Karl 2003, 95). Die nachgeahmte Welt ist demnach nie identisch mit der vorgängigen. Insofern umfassen mimetische Handlungen immer auch ein Anpassen des Anderen an sich und damit ein Neudeuten der ab- bzw. nachgebildeten Welt. Gebauer/Wulf (1998) kennzeichnen diesen Typus der Welterzeugung als «subjektive Mimesis, in der ich mit Bezug auf die anderen meine Welt so mache, wie die anderen sie machen» (ebd., 61).

Die Nachahmungsversuche tänzerischer Vorgaben – eines Lehrers, Tänzers oder gerade angesagten Pop-Stars – können demnach nicht auf die bloße Übernahme fremder Vor-Bilder auf Kosten des eigenen, authentischen beschränkt werden, sondern implizieren immer auch produktive Neudeutungen. Indem der Nachahmende die (Vor-) Bilder am eigenen Körper

mit- und nachvollzieht, passt er sich und seine Motorik an diese an, um sie dann als eigene, dem Vorbild angegliche Körperlichkeit wieder hervor zu bringen und darzustellen. Dabei entsteht «immer etwas Neues, weil das Bild mit der eigenen Sozial- und Körperwelt verknüpft wird» (Klein/Friedrich 2003, 197). Insofern kann es auch keine bloße Kopie oder reine Imitation einer Vorgabe geben. Das nachgeahmte, ursprünglich Andere wird im bzw. als Eigenes wieder neu hervorgebracht. «Dies geschieht wie beim Spinnen eines Fadens», indem «Faser an Faser» gedreht wird, sodass «viele Fasern einander übergreifen» (Wulf 2001, 76)

Mit diesem Verständnis von Nachmachen als mimetische Angleichung einer vorgängigen Welt, die Aspekte der Neudeutung und Gestaltung immer mit umfasst, kann der in Pädagogik und Didaktik vorschnell reduzierte Begriff um eine wesentliche Dimension erweitert und für tanzpädagogische Belange fruchtbar gemacht werden.

Die Qualitäten tänzerischer Mimesis

Mollenhauer (1996) hat in einer Untersuchung das Verhalten von Kindern und Jugendlichen beim Nachzeichnen bzw. -malen von Bildern und beim Nachspielen von Musik beobachtet und dabei drei verschiedene Weisen der mimetischen Bezugnahme herausgearbeitet: die Nachahmung des Gesamtgestus, die Umgestaltung der Vorlage und die eher assoziative Weiterentwicklung des Vorbildes (ebd., 74). Ausgehend von der prinzipiellen Analogie der ästhetischen Medien Kunst, Musik und Tanz (vgl. Langer 1984) können für die tänzerische Verarbeitung von Vorlagen ebenfalls drei Herstellungspraxen und damit drei sich voneinander unterscheidende Qualitäten tänzerischer Mimesis ausdifferenziert werden, deren Grenzen allerdings in der Praxis nicht scharf zu trennen sind.²

Imitierende, nachgestaltende Nachahmung

Sie lässt sich dadurch charakterisieren, dass hier versucht wird dem Vorbild am nächsten zu kommen. Der Wunsch sich mit dem andern möglichst gleich zu machen, ist stark ausgeprägt. Je nach körperlichen und motorischen Voraussetzungen erfolgt die Anpassung an ganze choreografische Abläufe, einzelne, ausgewählte Schrittkombinationen und Haltungen bis hin zu Bewegungsdetails. Solche Bezugnahmen auf das Vorgegebene «gehen ganz auf in der mimetischen Tätigkeit» und «lassen also keinen eigenen Standpunkt erkennen» (Mollenhauer 1996, 87). Ziel dieses mimetischen Nachvollzugs ist also die Annäherung bzw. Angleichung an andere fremde Bewegungsvorbilder, um Teilhabe und Zugehörigkeit zu ermöglichen – z. B. an vorhandenen Tanzformen oder Gruppen (siehe die Beiträge von Vogel, Maaß, Marmulla, Gebken, Schmücker, Ganz und Frohn).

Verändernde, umgestaltende Nachahmung

Sie zeichnet sich dadurch aus, dass einzelne Elemente der Vorlage in neue Zusammenhänge gebracht werden. Hier werden Motive der Vorlage durch die Veränderung ihrer Gestaltungsparameter wie Raum, Zeit und Spannungsintensität für neue Konstruktionen genutzt. Oder einzelne Teile bis ganze Abschnitte der Vorlage werden neu kontextualisiert und dadurch neu interpretiert (z. B. eine in der Halle ausgeführte Bewegung auf der Straße durchführen oder einen historischen Tanz zu ei-

ner modernen Musik). Ziel dieser mimetischen Bezugnahme ist eine Umdeutung des Vorbildes, «indem eine neue ‚Gestalt‘ entsteht, ein eigenständiges Ganzes» (Mollenhauer 1996, ebd.). Der Möglichkeitsraum für kreative Ideen und eigene Lösungen ist gegeben, ohne dass die Orientierung am Vorbild aufgegeben werden muss (siehe die Beiträge von Ganz, Frohn, Becker/Feuersenger und Freytag).

Sich von der Vorlage entfernende Neugestaltung

Hierbei wird die ästhetische Empfindung, die individuelle Reaktion auf ein Vorbild bestimmend. In diesem Modus des «mimetischen Selbstbezugs» (Mollenhauer 1996, 83) leiten erinnerte oder neu entworfenen Vorstellungen die Konstruktionen. Ziel ist es, in der Endgestalt einen Gegenentwurf zum vorgegangenen Ausgangspunkt hervorzubringen oder sich von diesem zumindest so weit entfernt zu haben, dass keine Affinitäten mehr erkennbar sind. Dabei kann der Akteur «sowohl Neues erfinden als auch auf Bewährtes zurückgreifen» (ebd.). Die Vorlage hat hier die Funktion eines Anlasses oder Impulses für eigene Kreationen (siehe die Beiträge von Freytag und Bäcker).

Tanzen zwischen Rezeption und Produktion

Hinsichtlich ihrer bildenden Qualität hat keine der Varianten einen Vorrang vor den anderen; sie alle sind als «Selbstbildungsbemühungen» (Mollenhauer 1996, 70) zu verstehen, auch wenn – wie Mollenhauer zuspitzend hinzufügt – «Platoniker» der ersten, «Autonomie-Interessierte» der dritten Variante das größte Gewicht zusprechen möchten³ (ebd., 99). Welche Variante gewählt wird, ist nicht nur von dem Vorhaben der Lehrkraft abhängig (z. B. ob das Gewicht stärker auf die Erweiterung des Bewegungsrepertoires gelegt wird oder auf die Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit), sondern ebenso von den individuellen Dispositionen der Schüler und Schülerinnen (Geschlecht, Alter, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Einstellungen und Visionen). Es liegt also nicht im alleinigen Ermessensspielraum der Lehrkraft, ob eher erstens: die Anpassung an Gegebenes oder zweitens: der gestalterische Umgang mit historischen, aktuellen oder fremdkulturellen Vorlagen bzw. schließlich drittens: die subjektiv-assoziative und kreative Neuauslegung einer Vorlage zur leitenden Perspektive wird. Die dispositionellen Voraussetzungen der Schüler verlangen einen differenzierten Umgang mit allen drei Möglichkeiten tänzerischer Mimesis, denn «gerade das Gleichgewicht der drei Modi ermöglicht das Fortschreiten der Bildung» (ebd.).

Mit diesem Rückgriff auf den Begriff der Mimesis erfährt das in der tanz- (und sport-) pädagogischen Praxis vorherrschende Verständnis von Nachmachen eine Erweiterung um die konstruktive Mitarbeit des Subjekts. Es gibt demnach weder ein bloßes, «blindes» Nachmachen noch ein völlig freies, «authentisches»⁴ und damit voraussetzungsloses Gestalten. Beide Dimensionen sind als mimetische Bezugnahmen auf bereits bestehende Vor-Bilder, auf Gesehenes, Gehörtes und Erlebtes zu verstehen.

Die Differenzierung der drei verschiedenen Weisen mimetischer Bezugnahme liefert nicht nur klärende Hilfen auf methodischer Ebene, sondern trägt auch dazu bei, die unterschiedlichen Herstellungsmodi von Tanz zu verdeutlichen und besser verstehen zu können. Als solches hilft es, choreografische

Vorhaben klären und analysieren zu können – ob als Produzierender oder Rezipierender. Unterscheiden zu können, wie eng bzw. weit sich das Nachmachen von der Vorlage entfernt, wie groß der Spielraum für eigene Deutungen und Konstruktionen sein kann oder soll, liefert Entscheidungshilfen für didaktische und pädagogische Akzentuierungen. Für eine pädagogisch begründete Legitimation von Tanz wird deutlich, dass eine Entweder-Oder-Lösung, eine *entweder* auf das imitative Nachgestalten *oder* das kreative Um- bzw. Neugestalten ausgerichtete Unterrichtspraxis den Entfaltungsspielraum für die Schülerinnen und Schüler einseitig begrenzt.

In der praktischen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Herstellungsmodi liegt die Möglichkeit, über eine mit dem Tanz verbundene vorschnelle Polarisierung aufzuklären und der damit konnotierten Zwanghaftigkeit von Tanz entgegen zu wirken: nämlich sich weder einer Tanzvorlage «bewusstlos» ausliefern oder sogar unterwerfen zu müssen noch im sozusagen «luftleeren», voraussetzungslosen Raum sich und die Welt immer wieder neu erfinden zu müssen.

Zwischen Nachmachen und Gestalten – die Praxisbeiträge

Eine ^{als} imitative Anpassung an Bewegungsvorbilder oder Übernahme von Bewegungsmustern anderer ermöglicht zunächst immer die Erweiterung des vorhandenen Bewegungsrepertoires und der Bewegungs- und Formensprache. Zum expliziten Ziel wird das imitierende Tanzen bei Peter Maaß, der in seinem Unterricht Arbeitskarten als Vorlagen für Tanzbewegungen einsetzt und trotzdem Raum für die Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen lässt. Christiane Marmulla entwirft mit ihrer Tanz-AG eine Choreografie mit einem für den Tanzunterricht ungewöhnlichen Material, dem Kickboard, und nutzt dabei das Nachmachen zur «Kultivierung» gefundener Bewegungsideen. Ulf Gebken und Sarah Schmücker beschreiben, wie ein Schüler als Kenner der Szene und Köhner des Hip-Hop-Tanzens zum Vorbild für seine Mitschüler wird. Corinna Vogel bietet schließlich in einer Unterrichtsidee eine Choreografie an, die als Vorlage zum Nachmachen nicht nur für Schüler und Schülerinnen geeignet ist.

Nachmachen impliziert außerdem die Möglichkeit, Haltungen, Einstellungen oder Werte anderer Personen sowie anderer Kulturen und Zeiten unmittelbar körperlich nachzuvollziehen.

Die empathische Erprobung anderer, fremder Bewegungs- und Tanzweisen ermöglicht ein Verstehen, das vorsprachlich und vor allen, rationalen Erklärung erfolgt. Der Körper und seine Sinne, sein Wissen bilden dabei in erster Linie das Fundament für weitergehende Prozesse des Verstehens und der Verständigung. Dieses Potenzial wird in den Praxisbeiträgen von Susanne Ganz, Judith Frohn, Verena Freytag und Marianne Bäcker unterschiedlich genutzt. Während Susanne Ganz die Bewegungsprinzipien eines «fremden» Tanzverhaltens, dem Afrikanischen Tanz, den Schülerinnen über eine anregende Musik sowie «entsprechende Bewegungsabfolgen nahe bringt, unternimmt Judith Frohn den Versuch, zeitgeschichtliche und kulturelle Eigenschaften und Hintergründe eines längst vergangenen Tanzstils, dem Menuett, über Prozesse des Nachmachens und Umgestaltens den Schülern und Schülerinnen verständlich zu machen. Verena Freytag nimmt Abbildungen von Körper-

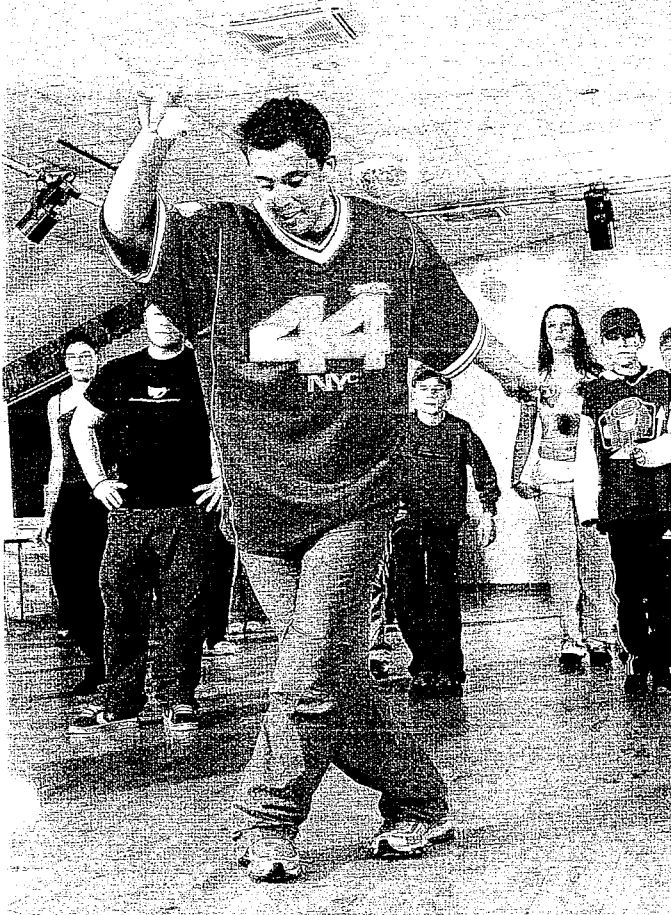


Foto: Volker Minkus

mehr als nur Nachmachen:
Neu gelernte Schritte
können in der eigenen
Gestaltung zum Ausdruck
gebracht werden

Haltungen von Käthe Kollwitz zum Ausgangspunkt für tänzerische Auseinandersetzungen, wobei die eigenen Erfahrungen zum künstlerischen Produkt in Beziehung gesetzt werden. Marianne Bäcker schließlich nutzt die choreografische Arbeitsweise von Pina Bausch für tanzpädagogische Projekte unter dem Aspekt, gestalterische Anregungen für eigene Produktionen zu erhalten, aber auch um den Blick für Bühnenkunst und ihrer Mach-Arten zu schärfen.

Einen ebenso schärfenden Einblick in die Mach- und Inszenierungsstrategien «fertiger» Produkte liefert das Projekt von Alexa Becker und Carmen Feuersenger zum Videoclip-Dancing. Indem nicht nur das Nachahmen einzelner, typischer Tanzsequenzen anvisiert wird, sondern auch die Herstellung eigener Videoclips zum Gegenstand tänzerischer Mimesis wird, versuchen die Autorinnen mit ihren Lerngruppen auch einmal hinter die schillernden Kulissen zu gucken und durch die Eigenproduktionen zum kreativen Umgang mit Videoclips anzuregen.

B

Die Potenziale des Nach-Machens

• immer mehr
• neu gelerte Schritte

Nachmachen im Tanz ist also immer mehr als bloßes Imitieren oder Reproduzieren. Es umfasst die Möglichkeiten, sich im nachgeahmten Anderen zu erproben, einzufühlen oder auch zu reiben, das fremde Andere mit dem Eigenen zu verbinden und in einer neuen, eigenen Gestalt zum Ausdruck zu bringen. Es kann der Erweiterung vorhandenen Bewegungs- und Ausdrucksrepertoires dienen sowie als Ausgangspunkt und Anlass für weitere Auseinandersetzungen und gestalterische Modifikationen genutzt werden. Immer enthält das Nach-Machen die Chance, soziale, kulturelle, historische oder auch psychologische Zusammenhänge praktisch zu erfassen, «ein Erfassen, das von dem gewöhnlich mit der Vorstellung des Erfassens verbundenen absichtlichen, bewußten Entziffern völlig verschieden ist» (Bourdieu 1997, 174). Die hier versammelten Beiträge, Unterrichtsideen und Veranschaulichungen sollen den Blick schärfen für die Potenziale dieses körperlichen Mit- und Nachvollziehens, der «körperlichen Erkenntnis» (ebd.), die über den Tanz hinaus auch für andere Bereiche des Sich-Bewegens und Darstellens nutzbar gemacht werden können.

Anmerkungen

¹ Titel der Web-Seite zum Projekt «Dance4Fans» 2003 des Allgemeinen Deutschen Tanzverbandes (ADTV) (http://www.dance4fans.de/konzept/tanzen/tanzen_fr.html vom 13.2.04)

² Die folgende Unterscheidung erinnert an die von Haselbach vorgenommene Differenzierung des Gestaltungsbegriffs in «interpretierendes Nachgestalten oder Reproduzieren» und «kreatives Neugestalten oder Produzieren» (vgl. Haselbach 1976, 164) sowie an die Unterteilung der Formen der Bewegungsgestaltung bei Meusel/Wieser in «Nachgestalten, Umgestalten und Neugestalten» (1995, 10 f.), wobei bei beiden unklar ist, woher diese Unterteilungen stammen und wie sie theoretisch hergeleitet sind.

³ Mit «Platonikern» will Mollenhauer die Vertreter einer normativen Erziehungstheorie charakterisieren, die – ganz im Sinne der Ideenlehre Platons – davon ausgehen, dass durch Kontrolle und Auswahl der «richtigen» Vorbilder die gewünschte Entfaltung und Vervollkommnung junger Menschen möglich wird (vgl. Wulf 1994, 25).

⁴ Mit dem modernen, freien Tanz und seinen Ablegern in der Tanzpädagogik und Tanztherapie werden häufig Vorstellungen von Authentizität, Echtheit und Ursprünglichkeit verbunden (vgl. Artus 1997). Dabei werden Mythen und Visionen eines aus den gesellschaftlichen Zwängen befreiten Menschen entworfen und gepflegt, die so tun, als gäbe es einen (Bewegungs-) Raum außerhalb des gesellschaftlichen Kontextes.

Literatur

- Artus, H. G.: «Authentizität, authentische Bewegung und Tanz.» In: *Jahrbuch Tanzforschung*, Band 7, Wilhelmshaven 1997.
- Bannmüller, E.: «Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung.» In: Bannmüller, E./Giel, K. (Hg.): *Studieninheit Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen 1987, 8–67.
- Bannmüller, E.: «Die Bedeutung der Mimesis in der Bewegungserziehung zur Fundierung der Ästhetischen Erziehung.» In: Franke, E./Bannmüller, E. (Hg.): *Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung*, Band 2, Butzbach-Griedel 2003, 110–118.
- Bourdieu, P.: *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/Main 1997.
- Brehm, W.: «Mit Hilfe welcher Aktionsformen können Fertigkeiten im Sport gelehrt werden?» In: *Bielefelder Sportpädagogen: Methoden im Sportunterricht*. Schorndorf 1998, 65–79.
- Fritsch, U.: «Tanzen – auch im Sportunterricht?» In: *Sportpädagogik* 5 (1981) 4, 7–14.
- Fritsch, U.: «Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan.» In: *Sportpädagogik* 13 (1989) 5, 11–16.
- Gebauer, G./Wulf, C.: *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek 1998.
- Haselbach, B.: «Tanz und ästhetische Erziehung.» In: Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hg.): *Die menschliche Bewegung*. Schorndorf 1976, 158–167.
- Haselbach, B.: *Tanzverziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule*. Stuttgart 1978².
- Karl, U.: «Ambivalente Zusammenhänge: Vom Thematisieren und Vergessen des Körpers als Kategorie pädagogischen Handelns.» In: *Pädagogische Rundschau* 57 (2003) 1, 93–108.
- Klein, G./Friedrich, M.: *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt 2003.
- Liebau, E.: «Sehnsucht nach Sinn. Pubertät als Zeit der Suche.» In: *Schüler 1997: Stars – Idole – Vorbilder*. 1997, 22–25.
- Meusel, W./Wieser, R.: *Handbuch Bewegungsgestaltung*. Seelze-Velber 1995.
- Mollenhauer, K.: *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim 1996.
- Langer, S. K.: *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt 1984.
- Scherer, H.-G.: «Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen.» In: *Sportpädagogik* 25 (2001) 4.
- Scherler, K.: «Vormachen – Mitmachen. Von unterrichtlicher Praxis zu didaktischer Theorie.» In: *Sportpädagogik* 7 (1983) 2, 9–15.
- Voikamer, M./Zimmer, R.: «Modell-Lernen im Sportunterricht.» In: *Sportpädagogik* 5 (1981) 6, 18 – 23.
- Wulf, C.: «Mimesis in der Erziehung.» In: Wulf, C. (Hg.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim 1994, 22–44.
- Wulf, C.: *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim 2001.
- Vormbrock, F.: «Jazztanz: Finden,erspüren, Probieren – nicht Imitieren.» In: *Sportpädagogik* 5 (1981) 4, 57–60.

Antje Klinge war wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Düsseldorf und Dortmund und ist derzeit freiberuflich tätig.

Nachmachen im Tanz ist also immer mehr als bloßes Imitieren oder Reproduzieren