

Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan



Was bedeutet ästhetisches Verhalten?

Thesen:

1. Ästhetisches Verhalten ist weder überflüssige, musische Spielerei, noch bezieht es sich normativ auf ein zeitlos «Schönes», auf einen abstrakten «ästhetischen Wert»; vielmehr ist es eine grundlegende Weise, sich *seine Welt symbolisch zu vergegenwärtigen*. Das heißt, der Mensch kann das, was er erlebt hat, was ihm widerfahren ist, was er empfindet und fühlt durch z. B. Bilder, Klänge, Bewegungen, poetische Sprache zum Ausdruck bringen; er kann es sich und anderen symbolisch präsent machen. («Ästhetisch» beinhaltet also mehr, als der Alltagsbegriff mit «schön»/«gefällig» meint.)

2. Ästhetisches Verhalten zeigt sich in zweierlei: in der «*Aiethesis*», der sinngetragenen Wahrnehmung, soweit sie in uns Empfindungen und Gefühle entstehen läßt (also nicht in jeglicher Art von Wahrnehmung) sowie in der «*Poiesis*», dem sinngetragenen Gestalten, Schaffen, Hervorbringen. Selbstempfindungen bzw. Objekt-empfindungen werden in präsentativen Medien (Farben, Töne, Gesten, formbare Materialien ...) gestaltet.

3. Dieses ästhetische oder «präsentative» Symbolverhalten beinhaltet Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten eigener Art. Anders als die Allgemeinbegriffe unserer diskursiven Wort-Sprache sind präsentative Symbole geeignet, «unsagbares» subjektives Empfinden/Erleben/Betroffensein zu artikulieren, es sich und anderen sinnlich-wirklich greifbar zu machen (LANGER). – Anders auch als wissenschaftlich-analytische Symbolisierungsformen, die auf Objektivität zielen und deshalb Subjekt und Objekt strikt getrennt halten, basieren präsentative Symbolisierungsformen darauf, daß sich Menschen berühren, anziehen, überwältigen lassen, daß sie sympathetisch mitempfunden, sich einfühlen, ihre «*Einbildungskraft dem Wahrgenommenen entgegen-schieben*» (z. LIPPE), daß sie «in» den Dingen sind und die Dinge in sich spüren.

4. Ästhetische Symbole sind nicht beliebig, willkürlich setzbar und austauschbar (wie etwa Verkehrszeichen). Sie sind an unseren «*Leib-Habitus*» gebunden (MOLLENHAUER): Sie verkörpern leibseelische Erfahrungen, gehen also auch über Ornamente oder dekorhafte Verzierungen hinaus.

Vor dem Hintergrund einer allgemeinen ästhetischen Begeisterung in unserer Gesellschaft ist auch die Ästhetische Erziehung z. Zt. in einem neuen Aufschwung begriffen: Zeitschriften, Bücher, Kongresse, pädagogische Aktionen beschäftigen sich damit – im Sportunterricht jedoch ist davon nicht so sehr viel zu spüren. Warum? Haben Körper und Bewegung nichts mit Ausdruck, Gestaltung, Phantasie zu tun? Oder *sollen* die Sportkörper nichts damit zu tun haben? Oder geht man davon aus, daß Ästhetisches im Sport schon hinreichend abgedeckt ist? Vielleicht wissen Sportlehrerinnen und Sportlehrer auch nur nicht so genau, wie das denn gehen soll: Ästhetische Erziehung in unserem Bereich von Körper und Bewegung.

Außer Ansätzen für eine Ästhetische Erziehung aus grundschulpädagogischer und tanzpädagogischer Sicht hat eine breitere Diskussion in unserem Fach noch kaum begonnen. Sie zu führen wäre wohl ein wichtiger erster Schritt, um die Defizite hinsichtlich dieser Thematik aufzuarbeiten. Die folgenden Fragen, Thesen und Erläuterungen sollen Anstöße geben zum Mit- und Gedenken, zum Ähnlich- oder auch Anders-Machen, auf jeden Fall zur Auseinandersetzung mit dieser besonderen Art des Körper- und Bewegungslernens.

Die Besonderheit läßt sich zunächst einmal mit dem Begriff des «ästhetischen Verhaltens» umreißen. Ziel jeglicher Ästhetischen Erziehung wäre – allgemein formuliert – die Bildung, Übung und Ausdifferenzierung ästhetischen Verhaltens. Wenn das nicht nur für z. B. Malen oder Musizieren, sondern auch für den Bewegungsbereich Gültigkeit haben soll, ist es wichtig, das Verständnis von «ästhetischem Verhalten» erst einmal offenzulegen.

Fragen – Thesen – Erläuterungen



* ist inzwischen
"abgeschlossen"
inzwischen
"Standard"

Ursula FRITSCH
war Lehrerin an Grund- und Hauptschulen und arbeitet seit 1970 als Pädagogische Mitarbeiterin am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität Frankfurt im Bereich Sportdidaktik, Schwerpunkt Tanz, Ästhetische Erziehung.
A.-Reichweinstr. 97
6392 Neu-Anspach

5. Der Zusammenhang von «innerer» und «äußerer» Bewegung ist im ästhetischen Verhalten jedoch kein direkter, unmittelbarer (wie das Weinen bei Schmerz). In der Formung, Bearbeitung eines widerständigen Materials wandelt und entwickelt sich gleichzeitig das «'innere' Material der bildhaften Vorstellungen, der Beobachtungen, Erinnerungen und Empfindungen ...» (DEWEY). D. h. im ästhetischen Gestaltungsprozeß wird «Äußeres» und «Inneres» gleichzeitig neu gestaltet, gewinnen leib-seelische Erfahrungen erst in der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Medium eine erkennbare Form.



Foto: H. Raschke

Ziel der Ästhetischen Erziehung ist die Bildung, Übung und Ausdifferenzierung ästhetischen Verhaltens

6. Es ist nicht gleichgültig, in welchem Medium gestaltet, welcher «Sinn des Sinns» zum Tragen kommt. Wenn Kinder sich auch «ganzheitlich» in Bildern, Worten, Rhythmen, Gesten auszudrücken vermögen, so kommt für die Ausdifferenzierung und Entfaltung der Sinne und der Ausdrucksfähigkeit die Besonderheit je spezifischer Medien ins Spiel: mit Tönen habe ich andere Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten als mit Farben oder Worten, mit dem Körper wiederum ist im Bewegen und Mich-Halten ein eigenes, grundlegendes Medium gegeben, das nicht ohne Verlust ersetzbar ist. Transformationen von einem in das andere Medium bedeuten deshalb wichtige, gewinnbringende Neu-Auseinandersetzungen, die nicht nur zu anderen Formen äußerer Art, sondern auch zur neuen Formierung des «inneren» Materials führen.

Widerstände bei der Förderung und Entfaltung ästhetischen Verhaltens

→ Thesen:

① Unsere Lebensbedingungen sind so beschaffen, daß sie «die Sinne zwingen, an der Oberfläche zu bleiben» (DEWEY). Wir sehen so viele Dinge, hören so viele Dinge – aber sie berühren uns nicht. Mit früh eingeübter Selbstbeherrschung nehmen wir vor allem «distanziert» wahr. Im Übermaß der Routinen, der gewohnten Zu- und Einordnungen, der schnellen Erledigungen sind unsere Sinne so «stumpf» geworden, daß

«das Empfinden des Lebens» (SKLOVSKIJ) keine bewußtseintragende Rolle mehr spielt.

② Unsere Schulerziehung setzt auf jene Form der Rationalität, die auf Begriffsbildung, Theoretisierung, Systematisierung zielt. Diskursive und wissenschaftlich-analytische Symbolisierungsformen dominieren. Fächer, bei denen es um präsentative Symbole geht, werden (zumindest im heimlichen Lehrplan der Schule) nicht so ernst genommen, eher als Ausgleich und Erholung, vielleicht gar als Spielerei betrachtet.

③ Ästhetische Erziehung ist kein grundlegendes Erziehungsprinzip. Statt dessen haben sich Spezialisten und Fachdisziplinen einzelner Sinne und Ausdrucksmedien bemächtigt. Körper und Bewegung sind Thema des Sportunterrichts. Und in diesem ist «Sport» mit seinen quantifizierenden und homogenisierenden Verfahren der Bezugspunkt: Vergleichbarkeit und Kontrollierbarkeit sind maßgebende Kriterien des Sports. So werden selbst die «schönen» Sportbewegungen als definierte Techniken gelehrt und gelernt; sportive Könnensmuster abstrahieren von subjektiven Empfindungen, Erinnerungen, Phantasien. Sportive Bewegungsgestaltungen operieren innerhalb vorgegebener Bewegungsbahnen und Schönheitsmuster. Im Sport geht es nicht um subjektive Form-Findungen, son-

dern um ein Können in objektiven (intersubjektiv vergleichbaren) Formen.

④ Die zunehmende Ästhetisierung der Realität in unserer Massenmediengesellschaft hebt tendenziell die Differenz von Imaginärem und Realem auf. Unsere Welt wird immer phantomer, heißt es bei G. ANDERS. Statt der Möglichkeit von *Erfahrungen*, in denen widerständige Strukturen von Welt lebensgeschichtlich verarbeitet werden, dominieren «Ereignisse» und «Erlebnisse», in denen Beliebig-Reizvolles geschieht, das ohne den Widerstand von Fremdheit konsumiert werden kann (KNÖDLER-BUNTE).

⑤ Ästhetische Inszenierungen bestimmen nicht nur Warenangebot, Wohnungseinrichtungen, Kleider und persönliche Aufmachung, sondern zunehmend auch Bewegung: in immer neuen Be-

wegungsmoden sind chic-dekorhafte und suggestive Momente verschränkt. Ob Body-Shaping, Aerobic, Flamenco, Break oder Dirty Dancing, ob Jogging, Surfen oder Skate-board, die alle enthalten ästhetische Imperative, die Wahrnehmung und Bedürfnisse beeinflussen. Vorfabrizierte Ausdrucksmuster sind also immer schon zur Hand bzw. im Kopf und zunehmend auch schon im Körper von Schülern.

Hat ästhetische Erziehung im Sportunterricht der Schule eine Chance?

Thesen:

① Ästhetische Erziehung hat dann keine Chance, wenn man davon ausgeht, daß Schule immer schon von vornherein jeden Ansatz für Erfahrungsprozesse, für intensive Auseinandersetzungen, speziell für ästhetische zunichte macht, und/oder wenn man annimmt, daß eine übermächtige Kulturindustrie Rezeptionsformen und Bedürfnisausprägungen weitgehend bestimmt.

② Sie hat auch keine Chance, wenn der Bezugspunkt des Unterrichts allein «Sport» und nicht der weitere Rahmen einer grundlegenden Körperbildung und Bewegungserziehung ist, in der der «Leib» auch als mögliches Ausdrucksorgan wahrgenommen und für wichtig erachtet wird.

3. Sie hat auch dort keine Chance, wo zwar «schöne» Formen beigebracht werden, aber so, daß sich Schüler in fertige Ausdrucksmuster (mehr oder weniger gut) einpassen lernen und die Perfektion der Technik im Vordergrund steht ... aber auch dann nicht, wenn in falsch verstandener Offenheit alles beliebig bleibt, wenn weder Herausforderungen noch überhaupt Anforderungen deutlich werden und eine Spielerei mit Gesten und Gebärden schließlich im «Gemurkse» (z. LIPPE) endet ... oder auch, wenn formale Wahrnehmungsübungen sich als Sinnes-«Training» verselbständigen. Dennoch:

4. Ästhetische Erziehung hat eine Chance, wenn man davon ausgeht, daß gerade in der Schule noch ein pädagogisch «geschützter» Erfahrungsraum möglich ist (v. H. HENTIG), der auch gesellschaftlichen Modetrends und Phantomisierungen wenigstens bis zu einem gewissen Grade widerstehen kann, und wenn Lehrende es schaffen, Gelegenheiten für wirkliche Erfahrungen und intensive Wahrnehmungen zu bieten.

5. Sie hat eine Chance, wenn man von sich und den Schülern keine Kunstwerke verlangt, sondern bei elementaren Möglichkeiten des Experimentierens, Ausdrückens und Gestaltens ansetzt, dies aber kontinuierlich zu differenzieren und weiterzuentwickeln sucht.

6. Sie bekommt eine Chance, wenn man Raum und Zeit für ästhetische Lernprozesse schafft: außer in üblichen Schulstunden sind ästhetische Auseinandersetzungen intensiver in Projektwochen, in Schulfestvorbereitungen, in fächerübergreifenden Vorhaben realisierbar. Und die Turnhalle ist nicht der einzige Bewegungsort; eventuell eignen sich Klassenraum, Musik-, Kunst-, Filmraum, Aula oder auch Treppen, Innenhöfe u. ä. viel mehr.

7. Und sie hat dann eine Chance (wie ich von engagierten Lehrenden aus Schule, Hochschule, und Freizeitbereich weiß), wenn man sich selbst auf ästhetische Erfahrungsprozesse einzulassen bereit ist, wenn man Lust bekommt, sich mit «widerständigem» Material auseinanderzusetzen, wenn man selbst einmal in einem ästheti-

schen Medium experimentieren, gestalten, symbolisch verstehen lernt ... und dabei die eigenen Ausdrucksstärken und -schwächen ins Spiel bringen kann.

Wesentliche Aspekte elementarer ästhetischer Lernprozessen mit Körper und Bewegung

● Die Intensivierung des Empfindens im eigenen Bewegen und: das Gewährwerden von Verkörperungen

Eine wichtige Bedingung ästhetischen Verhaltens in unserem Bereich ist die Fähigkeit, sich selbst im Bewegen und Halten zu spüren und dessen gewahr zu werden, also der reflexive Umgang mit den Wahrnehmungsempfindungen.

Das läßt sich schon bei jenen einfachen Bewegungen üben, wie dem Heben des Kopfes, dem Aufrichten des Körpers, dem Loslassen, Sich-selber-Tragen und In-den-Raum-Bewegen (PUTTKAMER spricht von «Urgebärden des Menschen»), die seelisch «geladen» sind, wie viele andere Bewegungen auch (z. B. ein Zusammensinken oder Sich-Öffnen, ein Fallenlassen, ein Sprung etc. bis hin zu den «reinen» Ausdrucksgesten). Hier geht es nicht um Techniken, sondern um spürendes Gewährwerden dessen, was diese Gebärden «sagen», ihre Bedeutung im eigenen leiblichen Füh-

len. Solche Bedeutungen sind zumeist verschüttet, weil wir ihnen keine Aufmerksamkeit widmen.

Zu einer spannenden Entdeckungsreise kann das Nachspüren der im Körper eingravierten Alltagshaltungen werden oder der konventionellen sozialen Gesten (des Begrüßens, Zuhörens, Besichtigens etc.) oder auch sozialer Rollen (Mann-Frau, Lehrer-Schüler etc.), in denen sich Subjektiv- oder Sozial-Bedeutsames verkörpern. Der Körper fungiere als «Speicher für bereitgehaltene Gedanken», meint BOURDIEU, nur ist man sich gemeinhin dieser Verkörperungen nicht bewußt.

Dieses Nachspüren des Bedeutsamen im Bewegen ist wichtig bis hin zum Lernen von komplexeren Gymnastik- und Tanzbewegungen, deren «Sinn» man erst erfaßt, wenn man in den besonderen Formen und Dynamiken deren spezifische Aussage spürt.

● Sich ästhetisch artikulieren lernen oder: Übungen im Gestalten

Im Gewährwerden des Bewegungsempfindens liegt die Möglichkeit damit zu spielen, zu experimentieren, zu gestalten. Jede Wahrnehmungsempfindung kann Anlaß zum Gestalten sein, aber auch Musiken, Materialien, Erinnerungen, Phantasien usw. Um Formen hervorbringen zu können, bedarf es u. a. auch der Übung mit verschiedenen «Gestaltungsprinzipien» (BRÄUER).

In Anlehnung an die von BRÄUER beschriebenen Tätigkeiten seien hier genannt:

– *Ausgrenzen und Ordnen*, das erst den Rahmen für mögliche Artikulationen schafft. Ohne diese Tätigkeit bleiben Gestaltungsversuche oft hilfloses Herumprobieren im Beliebigen oder Festhalten am Bekannten. Erst die Begrenzung des Möglichen auch im Sinne ungewöhnlicher Reduktionen läßt eine neue Formenvielfalt entstehen, deren ästhetische Wirkungen erfahrbar werden.

– *Rhythmisieren*, bei dem Ordnungen «schwingungsfähig und variabel» werden. Hierzu gehört sowohl der Aspekt des Sich-Einlassens, Mitschwingens, bei dem Körper und Bewegung resonanzhaft reagieren, als auch der Aspekt des aktiven eigenen Rhythmisierens, bei dem Rhythmen erst hervorgebracht und gestaltet werden.



Foto: E. Bannmüller

Körper und Bewegungen haben eigene, unersetzbare Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten

▼ – Kontrastieren und Polarisieren:

Das «Erzeugen ästhetischer Gegensatzspannungen» stellt die wichtige Möglichkeit dar, einerseits Kontrasterfahrungen (hell-dunkel, nah-fern, spitz-stumpf, laut-leise etc.) zu artikulieren, andererseits Wahrnehmungsempfindungen zu differenzieren und zu intensivieren.

– Sich-ähnlich-Machen: Sich im eigenen Habitus anzuverwandeln an ein Gegenüber (einen anderen Menschen, ein Tier, einen Gegenstand) und sich dadurch das Andere, Fremde, Unvertraute zu eigen zu machen, es sich ein-zu-bilden, ist ein grundlegender Gestus ästhetischen Zur-Welt-Seins.

▼ – Verändern und Verfremden: Allzu Vertrautes, Routinehaftes läßt sich dadurch wieder ««neu» sehen und bewußt wahrnehmbar machen, wenn man es bedeutungsvoll in ein neues Licht rückt: durch parodistisches Verzerrern, skurrile Übertreibungen, Verlangsamungen, Wiederholungen, Maskierungen etc. bekommt es eine neue äußere Gestalt, die auch neue innere Bilder provoziert.

▼ – Transformieren: Daß Musiken/ Rhythmen Bewegungen provozieren, kennen wir, daß sich Musiken durch Tanz auch ganz neu interpretieren lassen, ist eine Stufe mehr: ein reflexives Empfinden der Musik ruft «innere» Bewegungen hervor, die zu eigenen äußeren Bewegungsformen führen können. Diese Fähigkeit, auf eine Musik, ein Bild, ein Gedicht etc. leib-seelisch zu reagieren, sich anrühren zu lassen, macht es wiederum sinnvoll, das Wahrgenommene selbst noch einmal in einem neuen Medium zu artikulieren und dadurch für sich selbst zu «fassen». Transformationsversuche von Bildern in Bewegung, von Bewegung in Zeichnungen, von Zeichnungen in Gedichten etc. setzen ästhetisch-symbolisches Verstehen in Gang.

▼ ● Den «Eigensinn» und die Widerständigkeit ästhetischer Medien erfahren

Ohne eine Erfahrung von Widerständigkeit kann sich auch das Bewegungs- und Ausdrucksvermögen nicht weiterentwickeln. Es ist hilfreich, ausgegrenzte Themen so zu wählen, daß sie einen «eigensinnigen» Rahmen bieten: ungewöhnliche Musiken,



Foto: B. Burkhardt

Jede empfundene Wahrnehmung kann Anlaß für eine Bewegungsgestaltung sein

eingengegte Bewegungsmotive, sperrige Räume, merkwürdige Materialien fordern zu Auseinandersetzungen heraus, lassen sich nicht einfach erledigen. (So wären für Phantasie-, Traum- u. a. Geschichten die komplexen Handlungen in spezifischen Szenen mit eigenem Rahmen sinnlich-greifbarer Art zu fassen, so daß sie über ein dazwischengeschaltetes ästhetisches Medium neu artikulierbar sind.)

In den ausgegrenzten Themen erfahren Schüler auch immer wieder die Grenzen ihres Bewegungsvermögens (z. B. im rhythmischen Differenzieren, in dynamischen Spannungsvariationen, im Koordinationsvermögen, im Spiel mit Schwere und Leichtigkeit, im Kampf um Balance etc.) und dadurch die Notwendigkeit, «sich zum Instrument zu bilden» (WIGMAN). Den Körper selbst auch als widerständiges Instrument wahrzunehmen, bedeutet, anhand bestimmter «Körperfragen» dieses Instrument spielbar, d. h. aussagefähig zu machen – nicht

durch Addition von unverbundenen Übungen, die den Körper durchdeklinieren, sondern durch insistierendes, variationenreiches Verweilen bei einer aufgetauchten Körperfrage. (Solche Körperfragen können auch Tanzstile sein, deren typische Ausdrucksweise es innerlich nachzuempfinden und mit dem Instrument Körper hervorzubringen gilt.)

● Symbolisch verstehen lernen – auch an Kunstwerken

Wenn Kunstwerke die Dokumentation intensiven ästhetischen Verhaltens sind, kann man sie auch in einer elementaren ästhetischen Erziehung nicht missen. In Korrespondenz zu eigenen symbolischen Artikulationen lassen sich an ihnen Symbolisierungsformen zum Bewußtsein bringen. Damit sind (wie MOLLENHAUER betont) keine kunstwissenschaftlichen Interpretationen oder ein Wissen um Stilunterschiede angezielt, sondern es geht um die Fähigkeit, ästhetische Gestalten (z. B. auch in abstrakten Bildern, die keine Inhalte repräsentieren) im eigenen leib-seelischen Empfinden zu spüren, ästhetische «Figuren» als Symbole für ein imaginierbares inneres Ereignis wahrnehmen und d. h. verstehen zu lernen. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Bewegungsgestaltungen (von traditionellen Tanz-Choreographien bis zum Bewegungstheater) ist sicherlich schwierig. Ob Kinder sich davon vielleicht zu Zeichnungen oder Gedichten, zum Marionetten-Puppenspiel (mit einfachen Fadenpuppen) oder Schattenspiel anregen lassen, ist auszuprobieren. Ältere Schüler können angeregt werden, einzelne per Video eingespielte Bewegungsszenen genau zu beschreiben, um dann auch ihre Wahrnehmungsempfindungen zu artikulieren.

Wider eine Isolierung ästhetischer Praxis

Wider eine Isolierung ästhetischer Praxis

Die Überlegungen zu wesentlichen Aspekten ästhetischen Lernens dürfen den folgenden Sachverhalt nicht unberücksichtigt lassen, der in der heutigen Lebenssituation zunehmend gravierender wird: Kinder und Jugendliche haben immer weniger

Gelegenheit, in ihrer Lebenswelt noch sinnlich-materielle Realerfahrungen zu machen, sich in ihrer Umwelt noch selbst handelnd auseinanderzusetzen. Damit wird aber auch einer ästhetischen Erziehung der Boden entzogen: Es ist gewissermaßen nichts mehr da (an Erfahrungen, bedeutsamen Erinnerungen, Wahrnehmungen), das ästhetisch-symbolisch artikuliert werden könnte. ZACHARIAS plädiert deshalb dafür, den Rahmen für eine ästhetische Praxis sehr weit zu ziehen und in gezielten «pädagogischen Aktionen» Handlungsfelder ganz vielfältiger Art für Kinder zu eröffnen, durch die die Lebenswelt wieder zur aktiven Lernumwelt wird. Für Schule ließe sich in diesem Sinne vielleicht umgekehrt sagen, daß die Lernwelt wieder mehr von einer Lebensumwelt bekommen müßte, in der Schüler zum aktiven Zugriff auf dortige konkrete Situationen ermuntert werden – z. B. zur Raum- oder Schulhofgestaltung, zur Herstellung einer Schulzeitung, zur Organisation einer Ausstellung, zur Vorbereitung von Festen, auch Sportfesten, Zirkusveranstaltungen, Tanz und Theatervorstellungen ... (Wie sähe es aus, wenn z. B. in einer Projektwoche alle Schulräume neu gestaltet werden: zu Wahrnehmungsräumen – Hör-, Riech-, Tasträumen –, zu Erkundungs- oder «action»-Räumen, zu Spiel-, Ausstellungs-, Tanzräumen, zu einem Besinnungsraum, Begegnungsraum, Ruheraum etc.). Erst in der Verschränkung solch komplexerer Vorhaben, die vielfältiges Tätigsein ermöglichen, mit ästhetischen Lern- und Übungsprozessen wird vielleicht der Grundimpuls ästhetischen Verhaltens wirklich spürbar: sich seine Welt(erfahrungen) sinnlich-symbolisch zu vergegenwärtigen.

Und wie, bitteschön, geht das nun?

Mit dem letzten Punkt sollte der Beitrag schließen. Doch die Herausgeber von sportpädagogik meinten, es müsse weitergehen: Wie sieht die Methode/sehen verschiedene Methoden ästhetischen Lernens aus, gibt es nicht noch genauere Anhaltspunkte? Ich verstehe die Fragen als Bemühungen um möglichst weitgehende Hilfen für die Unter-

richtspraxis, zumindest um die Verdeutlichung der Verbindung der hier entfalteten Thesen zu den Praxisbeiträgen des Heftes.

Nun wären methodische Angaben im engeren Sinne – wie die im Sportunterricht gängigen methodischen Übungsreihen oder Ansteuerungsprogramme, die linear auf definierte Zielformen hinführen – für einen entdeckend-gestalterischen Auseinandersetzungsprozeß ein Widerspruch in sich. In einem weiteren Verständnis von «Methode» jedoch ließen sich Hinweise zu Unterrichtsprinzipien, Bedingungen ästhetischen Lernens, Strukturierungshilfen, Inhaltsauswahl geben. Dazu möchte ich einen zentralen Punkt meiner Thesen aufgreifen und dessen Konkretisierung in Verbindung zu den Praxis-Beispielen skizzieren (vgl. FRITSCH 1987, 291 ff).

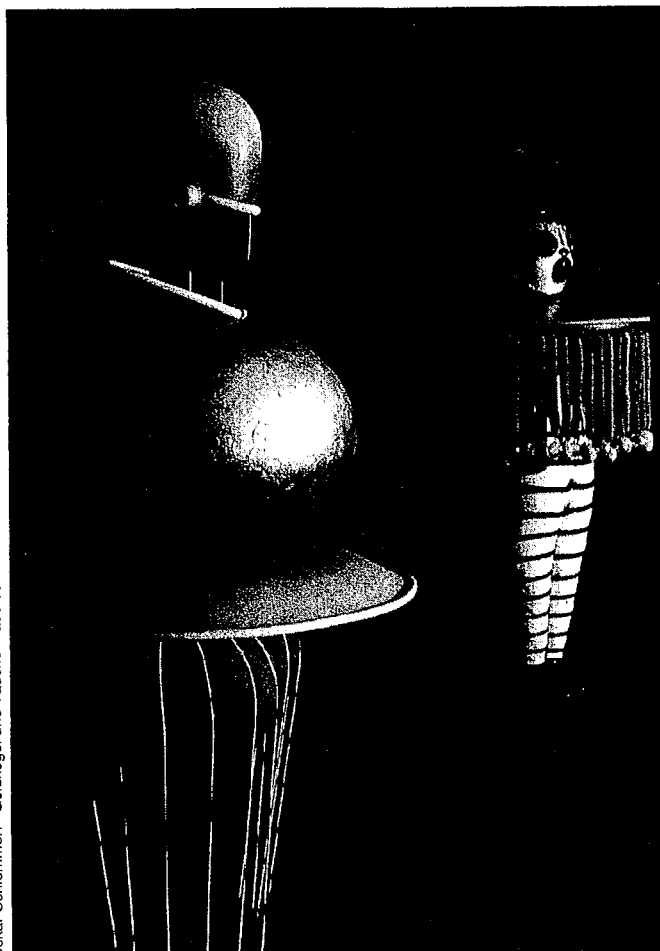
Wenn im Lehr-/Lernprozeß ästhetisches Verhalten entwickelt und ausdifferenziert werden soll, sind Erlebnisse ästhetischen

Wahrnehmens und Gestaltens wichtig und wünschenswert, aber nicht hinreichend; es muß auch *Widerständigkeit* erfahrbar werden. Das bezieht sich nicht nur auf das «Instrument» Körper, sondern ist ein durchgängiges Prinzip ästhetischer Lernprozesse. Erst dadurch können intensive Auseinandersetzungen in Gang kommen, können auch vorhandene Routinen und Schemata aufgebrochen werden. Der Lehrende muß Widerständigkeit durch die Themen, Aufgaben und Bedingungen, die er setzt, regelrecht «erzeugen». Wie kann er das? Hier seien wichtige einzelne Prinzipien genannt: – Durch *Einengungen* auf eine begrenzte Bewegungsaufgabe, auf *ein* Körperteil, *ein* Sinnesorgan, das zum «Thema» wird (vgl. hierzu den Beitrag von H. RASCHKE, die die Füße zum Thema von Wahrnehmungs- und auch Gestaltungsprozessen macht sowie den Beitrag von D. ROTHMAIER, die Einschränkungen, Reduktionen als grundlegendes Gestaltungsprinzip verdeutlicht).

– Durch *Erschwerungen* des Bewegens mittels «behindernder» Kostümierungen, «diktierender» Raumsituationen (vgl. die Kostüme des Triadischen Balletts von O. SCHLEMMER, hier die Beispiele von D. ROTHMAIER: eingehüllt in Spiralen, Dreiecke, geschlossene Säcke ...)

– Durch *Verfremdungen/Verwandlungen* in ver-rückten, ungewohnten Bewegungssituationen, durch merkwürdige Klänge, dazwischengeschaltete Materialien (vgl. die Traumländer bei E. BANNMÜLLER, in denen «Schattengestalten» auftauchen, vgl. auch die Verwandlung alltäglicher sportiver Bewegungen in expressiv-rhythmische Gestaltungen bei DANUSER/MAHLER/WÜRMLI oder die Verfremdung der Alltagssituation «Wartezimmer» durch Zeitungspapier, das sich in ein Fernrohr und schließlich ein Surfbrett verwandelt, in dem Beitrag von Ch. ROSENBERG).

– Durch *Transformationen* von Bildern, Plastiken, Musiken, Gedichten in Bewegung und umgekehrt (vgl. den Beitrag von B. HASSELBACH, in dem Bilder zu «Begegnungen» führen, sowie den Beitrag von T. OHLHAUSEN, in dem Bilder in Tänze «überführt» werden; vgl. auch die doppelseitige Transformation von Tänzen in Trommeln und Trommeln in Tan-



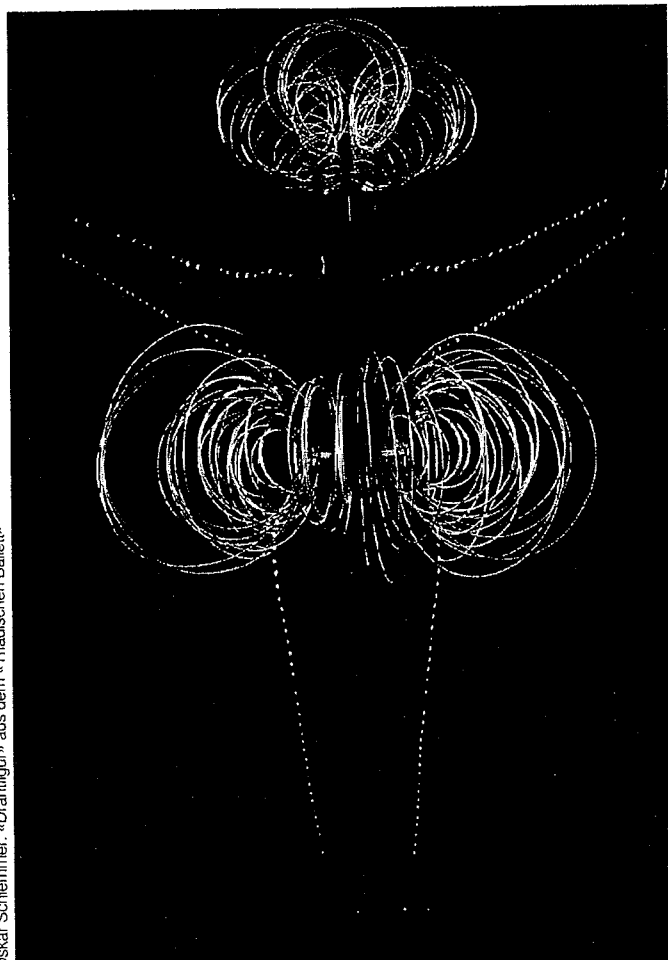
Oskar Schlemmer: «Goldkegel und Taucher» aus dem «Triadischen Ballett»

Widerständigkeit ist ein durchgängiges Prinzip ästhetischer Lernprozesse

zen im Beitrag von W. MEUSEL).
 – Auch durch *Verlangsamten* oder *Anhalten* des Bewegens, wodurch ein Spüren und Gewährwerden im eigenen Bewegen intensiviert wird (das wäre in allen Praxis-Beiträgen möglich, könnte aber in einem «Wahrnehmungs»-Thema, vgl. H. RASCHKE, oder bei der Erarbeitung von *Stilisierungen*, vgl. HASELBACH- und ROSENBERG-Beiträge, besonders wichtig werden).

Widerständigkeit, die die Suche nach eigenen Formen anregt und Phantasien provoziert, macht auch die Notwendigkeit von handwerklich-technischem *Üben* deutlich, bei dem der Musik, der Bewegung, dem Material dessen/deren Eigen-Sinn «abzulauschen» ist (SELLE 1986). Jene Übungen brauchen zwar Zeit, sollten sich aber nicht völlig verselbständigen: ästhetische Lehr-/Lernprozesse bedeuten ein komplexes Ineinander von Erleben, Widerstände erfahren, Suchen, Üben, Finden. Sie verlaufen eher spiralförmig. Dennoch soll hier versucht werden, die im Unterricht durch Anleitung mögliche Folge von verschiedenen *Phasen eines Gestaltungsprozesses aufzuzeichnen*:

- Konfrontation der Schüler mit einem «ansteckenden», neugierig machenden, lustigen oder auch befremdlichen (Bewegungs-, Musik-, Bild-, Wort-)Material, bei dem keine routinemäßigen, schnellen Einordnungen möglich sind.
- Spielerisches Probieren, Experimentieren, Erkunden; Sich-Einlassen auf das Material und ihm dabei etwas «ablauschen».
- Widerständige Einengungen, Erschwerungen, Verfremdungen ..., die das mitgebrachte, vielleicht noch «glatte» Material aufrauen, in ein neues Licht rücken, Perspektiven öffnen, die sich erweitern und Phantasie-Entwicklung anregen.
- Gezielteres Suchen, Üben, auch handwerkliches Erarbeiten; dabei immer schon wichtige «Funde» registrieren.
- Die anfänglich weite Thematik jetzt schärfer oder neu fassen und themenbezogene Gütekriterien entwickeln.
- Gestaltpräzisierungen im Sinne subjektiv gültiger Formen (das «Subjekt» kann auch die Klein-Gruppe sein).
- Eventuell noch (und häufig sehr empfehlenswert): Darbietung der Gestaltung vor



Oskar Schlemmer: «Drahtfigur», aus dem «Traditionellen Ballett»

Der Lehrende muß sie durch Themen, Aufgaben und Bedingungen, die er setzt, erzeugen

anderen (Schülern, Eltern, Freunden) und auch gemeinsame «Werkbetrachtung» (Rezensions- bzw. Interpretationsversuche durch Mitschüler, Diskussion der Gütekriterien).

Ein solcher mehr-phasiger und spiralförmig sich in den Phasen wiederholender ästhetischer Lernprozeß läßt sich schwerlich in eine einzige Unterrichtsstunde pressen. Um einer Weiterentwicklung eine Chance zu geben, müßten zumindest mehrere Unterrichtsstunden dafür zur Verfügung stehen (Projektunterricht); besonders geeignet erscheinen Kompaktveranstaltungen (Projektwoche).

Wie das, bitteschön, gehen soll? Diese Frage läßt sich immer wieder, und das sicher mit Recht, stellen. Unsicherheit, ob und wie es «gehen» soll, ist jedoch nicht nur negativ. Für ästhetisches Lernen, scheint mir, gehört sie sogar wesentlich dazu (auch beim «Können»); sie kann fruchtbares Moment für Entwicklungs-Spielräume sein, wenn sie nicht so groß ist, daß von

vornherein abgeblockt wird. Für sich allzu unsicher Fühlende vielleicht noch der Rat: den ästhetischen Lernprozeß zunächst einmal in den hier aufgezeichneten ersten beiden Phasen für sich und die Schüler zu erproben und dafür die in den Praxisbeiträgen ausprobierten Themen, Inhalte, Materialien zu nutzen. Erst wenn es «geht», sollte man dabei nicht stehen bleiben.

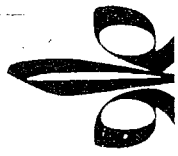
Literatur

- ANDERS, G.: Die Antiquiertheit des Menschen 1. Bd. München 1980⁹, 2. Bd. München 1981²
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Frankfurt / M. 1987
- BÄURER, G.: Zugänge zur ästhetischen Elementarerbziehung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien. Tübingen 1989
- DEWEY, J.: Kunst als Erfahrung (1934). Frankfurt / M. 1980
- FRICTSCH, U.: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. Frankfurt / M. 1987
- KNÖDLER-BUNT in: KAMPER, R. D. u. a.: Tendenzen der Kulturgesellschaft. In: Zs. Ästhetik und Kommunikation, H. 67/68 «Kulturgesellschaft», 1988
- LANGER, S.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst (1942). Frankfurt / M. 1984
- LIPPE, R. z.: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987
- MOLLENHAUER, K.: Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Untersuchungen, Perspektiven. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien. Tübingen 1988
- PUTTKAMER, M. v.: Gestalt und Gebärde – Wegweiser zum Wort. In: Zs. poiesis, 4/1988
- RUMPF, H.: Mit fremdem Blick. Weinheim/Basel 1986
- ders.: Belebungsversuche. Weinheim/München 1987
- ders.: Ernstes Spiel. Anmerkungen zur «Stadt der Kinder» im Olympiapark München. Süddeutsche Zeitung 1988
- SELLE, G.: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988
- ders.: Aus einer elementarpraktischen Übung. In: Zs. poiesis 1/1986
- SIEGFRIED, W.: Stadttanz. Übungen zur Ganzheit. In: Zs. poiesis 4/1988
- SKLOVSKIJ, V.: Die Kunst als Verfahren. In: STRIEDTER, J.: Russischer Formalismus. München 1981⁹
- WIGMAN, M., zit. in MÜLLER, H.: Mary Wigman. Weinheim/Berlin 1986
- ZACHARIAS, W.: Ästhetisches Lernen in der Lebenswelt. In: Jahrbuch Ästhetische Erziehung 1, Berlin 1983

Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung

herausgegeben von
Eva Bannmüller
und Peter Röthig

Klett



15

Ursula Fritsch

Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“
Ästhetische Erziehung als Ausbildung
tänzerischer Sprachfähigkeit

Tanzen heißt Feierabendvergnügen, heißt Unterhaltung, Steigerung des Lebensgefühls, Geselligkeit, heißt auch Fitnessstraining, Show oder Therapie, Sport oder Kunst . . . Viele Facetten und Funktionen von Tanz lassen sich in unserer Gesellschaft finden. Wenn Pädagogen vom Tanz sprechen, wird er zum Erziehungsinhalt. Auch das ist eine Facette, die hier genauer betrachtet werden soll.

Tanzerzieher gehen übereinstimmend davon aus, daß Tanz der Ästhetischen Erziehung zuzuordnen sei. Was für eine Art von Tänzen, welcher Umgang mit Tanz ist damit gemeint? Wenn sich der Begriff ‚ästhetisch‘ nicht nur wie im Alltags-Sprachgebrauch auf ein Gefallen an schönen und gekonnten Formen bezieht – und damit auf nahezu jeden Tanzbereich, jedes tänzerische Tun anwendbar wäre, was könnte mit Tanzen im Sinne Ästhetischer Erziehung Spezifisches gemeint sein? Hierfür ist auf das Verständnis von Ästhetischer Erziehung einzugehen. Zu fragen ist, welcher Art ästhetische Erfahrungen sind, womit sie zusammenhängen, was ästhetisches Verhalten kennzeichnet. Vor diesem Hintergrund ist dann zu überlegen, was dies für eine *Tanzerziehung* bedeutet und was es heißen mag: Tanz „macht wirklich“.

Dem ästhetischen Verhalten auf die Spur kommen

In der Tradition der Ästhetischen Erziehung in der Schule haben sich unterschiedliche Konzepte entwickelt, die man einmal grob vereinfacht zwei Positionen zuordnen könnte:

a) Die Position derjenigen, die eine *anthropologisch-genetische Perspektive* betonen, also vornehmlich ‚vom Kinde aus‘ denken. Dazu gehört das Konzept der „musischen Bildung“, das sich ausschließlich auf die musi-

99

bis S. 146 Werke Ursula

im

S. 99-116

