

Zum Glück (im) Tanz

von **Verena Freytag**

Erscheinungsjahr: 2015

Stichwörter:

Ästhetische Bildung | Glück | Schule | Selbstbestimmungstheorie | Tanz

Dass der Kategorie Glück in der ästhetischen Bildung aktuell verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, mag verwundern. Scheint doch hier aus rezeptions- wie produktionsästhetischer Perspektive eine Besonderheit der Künste zu liegen. Ausnahme bilden Veröffentlichungen, die sich mit dem Zusammenhang von Lebenskunst und Kultureller Bildung beschäftigen, wobei es hier aber weniger um Glück als Emotion, sondern das gelingende und damit glückliche Leben geht (vgl. z.B. Bockhorst: 2012; Fuchs: 1999). Insgesamt überwiegen derzeit Studien, die versuchen herauszufinden, welche Effekte denn genau das Theaterspielen, das Musizieren, das Tanzen usw. haben. Also macht zum Beispiel das Theaterspielen wirklich empathiefähiger, verbessert Tanz tatsächlich das räumliche Denken oder macht Musizieren tatsächlich schlau? Es ist sicher wichtig diesen Fragen nachzugehen. Sie alleine zu betrachten, geht aber am Kern ästhetischer Praxis vorbei und verengt diese auf Transferwirkungen, Selbstoptimierung und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Ellen Winner u.a. (2013) konstatieren, dass Zufriedenheit und Wohlbefinden wesentliche Erlebnisdimensionen rezeptiver wie produktiver ästhetischer Erfahrungen sind, die es noch genauer zu erforschen gilt: „Wir sind der Meinung, dass die Menschen in den Ländern, in denen den Künsten eine bedeutende Rolle in den Schulen zugewiesen wird, aufgrund der Freude, die mit den Künsten einhergeht, zufriedener und glücklicher sind. Eine Studie, die dies nachweist, muss noch durchgeführt werden.“ (ebd.: 23).

Der vorliegende Beitrag stellt die These auf, dass das Potential ästhetischer Praxis vor allem in dem besonderen Glückserleben liegt und beschreibt den Zusammenhang von kreativem Tanz und Glückserleben anhand von Beispielen aus einem schulischen Tanzprojekt. Als ein möglicher Erklärungsansatz wird die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Einbindung* (Deci & Ryan 1985; 1993) innerhalb ästhetischer Praxis angenommen. Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt auf dem Autonomieerleben (Selbstbestimmtheit) im kreativen Tanz.

Zum Glück

In wissenschaftlichen Diskursen, die sich mit dem Glück als Emotion beschäftigen, existieren zahlreiche Kategorisierungen und Definitionen (z.B. Mayring 1991; Becker 1994). Die verschiedenen Glücksgefühle wie

Spaß, Freude und Zufriedenheit werden dabei hinsichtlich ihrer Intensität, ihrer Situationsgebunden bzw. -ungebundenheit und ihrer Dauer kategorisiert. Beispielsweise unterscheidet Jörg Zirfas (2011) idealtypisch zwischen zwei verschiedenen Glücksgefühlen und beschreibt zum einen die „kontemplative Glücksempfindung des Denkens“ und zum anderen die „trieb- oder wunschbezogenen Lustgefühle“ (226). Unter Verweis auf philosophische Traditionen (z.B. Thomas von Aquin, Montaigne) kennzeichnet Zirfas die kontemplativen Glücksempfindungen des Denkens beziehungsweise die Muße als eine emotionale Beglückung durch eine reflexive Haltung. Dahinter steht der Wunsch sich durch das reine Denken den Lebensanforderungen zu entziehen: „Die Wahrnehmungen des Lebens sind deshalb schön und beglückend, weil sie Freiheit erfahrbar werden lassen, Freiheit von der eigenen unmittelbaren Bedürftigkeit und Freiheit zum eigenen Entwurf von Selbst und Welt“ (ebd.). Merkmale dieses kontemplativen Zustands sind nach Zirfas das Abstandnehmen von alltäglichen Problemen (Zeitsouveränität), das kontemplative Eintauchen in die Dinge (Verweilen im Augenblick) sowie ein „(interesseloses) Wohlgefallen, das Welt und Selbst in neuem Licht erscheinen und nachvollziehen lässt (mimetisches Angleichen)“. Dabei ähnelt die Muße einem ästhetischen Zustand, der keinen bestimmten Zweck oder ethische Ziele verfolgt, sondern auf „spielerische Gelassenheit, Schönheit des Lebens und Glück zielt“ (227). Mit der Muße verbundene Glücksgefühle seien die der Geborgenheit und Entspannung. Diese Art des Glücks finde sich vor allem in ästhetischen Bereichen wieder.

Von der kontemplativen Glücksempfindung unterscheidet Zirfas verschiedene lustbezogene Glücksgefühle wie Spaß, Flow, Freude und Zufriedenheit. Spaß und Flow als präsentische Glücksgefühle fungieren als „eine Art sensitiver Existenzverstärker“ (ebd.:229). Spaß ist „kurzes Glück“ und gegenwartsbezogen. Flow als eine spezielle Form des Wohlbefindens, als freudvolle Erfahrung meint das selbstvergessene, harmonische Aufgehen in einer Tätigkeit. Flow wird auf der einen Seite als Augenblicksglück, also als Glücksgefühl gekennzeichnet, auf der anderen Seite als „Bedingung für Glück, Freude, Zufriedenheit und Wohlbefinden“ betrachtet (231). Freude bezeichnet dagegen eine „tiefere und vor allem länger anhaltende Emotion“, die in Zusammenhang mit „bedeutsamen biographischen Erfahrungen“ (232) steht. Nach der Typisierung von Zirfas ist Zufriedenheit bzw. Wohlbefinden (well-being) schließlich ein positives Gefühl, „das sowohl die aktuelle Befindlichkeit wie die biographische Entwicklung umfasst“ (233). Zufriedenheit meint dabei die kognitive Dimension des Wohlbefindens, also die subjektive Bewertung/ Reflexion von Erfahrung.

Im Rahmen des vorab skizzierten Hintergrundes scheint es für den vorliegenden Beitrag weniger sinnvoll zu sein ein spezielles Glücksgefühl in den Fokus zu nehmen, sondern vielmehr davon auszugehen, dass innerhalb von tänzerischen Gestaltungsprozessen verschiedene Erscheinungsformen auftreten können.

Zur Bedeutung grundlegender psychologischer Bedürfnisse im Tanz

Über das Zustandekommen von Glücksgefühlen im Tanz sind unterschiedliche Erklärungsansätze denkbar. In Bezug auf tänzerische Improvisation stellt beispielsweise Susanne Quinten (2014) die Vermutung an, dass die im Tanzen zu beobachtenden freudvollen und lustbetonten Erfahrungen durch die Stimulation frühkindlicher positiver Bewegungs- und Interaktionserfahrungen im Körpergedächtnis erklärt werden können. Dies äußere sich in den spielerischen und experimentellen Tanzbewegungen der Kontaktimprovisation. Bezogen auf professionelle Theaterarbeit hat Dietmar Sachser (2009) nach dem „Mysterium Freude“ in theatralen, schöpferischen Prozessen gefragt und untersucht wie

Theaterschauspieler freudvolle Erfahrungen beschreiben bzw. in welchen Situationen diese auftreten. Aufgrund von Aussagen namhafter Theaterschauspieler (u.a. Fritz Haberlandt, Peter Jordan) hat Sachser daraufhin Charakteristika eines „Theaterspielflows“ herausgearbeitet und nennt diese *Gestaltung und Entrückung, Gebundenheit und Freiheit* sowie *Grenzerfahrung und Icherweiterung*.

Eine weitere Erklärung dafür, dass gestalterische Prozesse im Tanz positive Effekte auf das Wohlbefinden der Akteure haben, könnte die Selbstbestimmungstheorie der Motivation liefern. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard Ryan beeinflussen psychologische Bedürfnisse (*Autonomie, Kompetenz* sowie *soziale Eingebundenheit*) neben den biologisch-physiologischen Trieben und Emotionen das Verhalten des Menschen (Deci & Ryan 1993:229). Deci & Ryan wollen mit dem Konzept u.a. erklären, warum bestimmte Handlungsziele motivierend sind und vermuten einen Zusammenhang zwischen dem Verfolgen bestimmter Ziele und der Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse (ebd.). Die Theorie wird herangezogen um die Entstehung von Handlungsmotivation, Lernleistung, Selbstwert, psychosozialer Entwicklung oder auch psychologischen Wohlbefinden zu erklären (z.B. Krapp 2005; Ryan & Deci 2000; Véronneau u.a. 2005). Bezogen auf Tanz haben beispielsweise Eleanor Qusted und Joan Duda (2009) anhand der Selbstbestimmungstheorie den Zusammenhang von Bedürfnisbefriedigung und Wohlbefinden bei HipHop Tänzern untersucht. Die Studien beziehen sich allerdings in erster Linie auf professionelle Tänzerinnen und Tänzer. Quinten (2013) hat auf die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse für tänzerisches kreatives Handeln anhand der Konsistenztheorie von Klaus Grawe hingewiesen und Konsequenzen für die Gestaltung von Lernsituationen abgeleitet.

Auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie ist davon auszugehen, dass das Erleben von Glücksgefühlen innerhalb von ästhetischer Praxis unter anderem als Folge gelingender Bedürfnisbefriedigung interpretiert werden kann. Im Rahmen von gestalterischem Handeln im Tanz sind hier vielfältige Situationen denkbar:

1. *Autonomieerleben/ Selbstbestimmung* (d.h. Situationen bestimmen und beeinflussen zu können): Selbstbestimmung kann in tänzerischen Gestaltungsprozessen zum Beispiel dann erleben werden, wenn eigene Bewegungsideen ausprobiert und verwirklicht werden können und der Körper in seinen vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten erfahren wird. Auch Sprünge, Drehungen, Off-Balance-Bewegungen können besondere Körpererfahrungen eröffnen, die sich von Alltagsbewegungen abheben. Der Körper wird als ‚autonom‘ erlebt.
2. *Kompetenzerleben bzw. Wirksamkeit* (d.h. Anforderungen/ Aufgaben mittels der eigenen Möglichkeiten bewältigen zu können): Die eigene Kompetenz kann beispielsweise in Gestaltungsprozessen erfahren werden, wenn es gelingt Ideen für eine Gruppenkomposition einzubringen und diese von den anderen Gruppenmitgliedern aufgegriffen werden. Wenn es gelingt in der tänzerischen Improvisation eigene Ideen umzusetzen sowie im Umgang mit Frustrationen und der Entwicklung von Alternativen.
3. *Erleben sozialer Zugehörigkeit/ Eingebundenheit* (d.h. die Erfahrung einer Gemeinschaft anzugehören): Soziale Bildung kann beispielsweise in der gelingenden nonverbalen Kommunikation mit MittänzerInnen erfahren werden, in dem Verfolgen eines gemeinsamen gestalterischen Handlungsziels, im Spiel von Aktion und Reaktion im Rahmen von tänzerischer Improvisation, durch Körperkontakt im Tanz etc. Soziale Zugehörigkeit kann im kreativen Handeln im Tanz vor allem dann erlebt werden, wenn Improvisations- bzw. Bewegungsaufgaben die Möglichkeit hierfür geben, also beispielsweise Aufgaben gestellt werden, die kooperatives Verhalten erfordern.

Wie insgesamt im künstlerischen Hervorbringen (vgl. Fauser 2015) eröffnen sich also auch im Tanz vielfältige Möglichkeiten für das Erleben von Selbstbestimmung, Kompetenz und sozialer Einbindung. In gleicher Weise können die Bedürfnisse natürlich auch frustriert werden, beispielsweise, wenn eine Person keine eigenen Bewegungseinfälle hat, wenn die Interaktion mit einem Partner oder in der Gruppe nicht gelingt oder es nicht ermöglicht wurde, sich eine vorgegebene Choreographie zu Eigen zu machen.

Mit Körper und Bewegung gestalten

Auch wenn, wie vorab dargestellt wurde, davon auszugehen ist, dass innerhalb von gestalterischen Prozessen im Tanz alle drei Bedürfniskategorien angesprochen werden können, geht es im Rahmen des vorliegenden Beitrags in erster Linie um das Erleben von *Selbstbestimmtheit*. Am Beispiel eines schulischen Tanzprojekts soll das Autonomieerleben im kreativen Tanz im Folgenden veranschaulicht werden.

„Gruppogramm“: Ich und die Anderen

Das hier skizzierte Tanzprojekt fand im Rahmen einer Projektwoche in einer vierten Grundschulklasse statt. Das übergreifende Thema des Projekts, das in Zusammenarbeit mit einer Tanzpädagogin durchgeführt wurde, hieß zunächst „Schulbilder“. Ziel war es gemeinsam mit den Kindern verschiedene Blicke auf ihre Schule zu werfen und sich mittels Körper und Bewegung ‚forschend‘ mit dem Lern- und Erfahrungsraum Schule auseinanderzusetzen. Verschiedene Ausgangsfragen dienten dazu mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und erste Bewegungsimprovisationen anzuregen: Was ist dein liebstes Pausenspiel? Wie viele Geräusche hat deine Schule? Wenn die Eingangstür sprechen könnte, was würde sie dir erzählen? Wenn du deine Lehrerin unterrichten dürftest, was könnte sie von dir lernen? Welche Bewegung machst du in der Schule am häufigsten/ liebsten/ gar nicht gern? Erkunde deine Schule kopfüber!

Während der ersten Treffen und Experimentierphasen stellte sich dann heraus, dass es vor allem ein Thema war, das die Kinder aktuell im Kontext Schule zu beschäftigen schien: das Gruppengefüge beziehungsweise die Frage wer, wann, was, warum und mit wem? Dabei wurde das Thema Gemeinsamkeit zunächst nicht explicit formuliert. Es begleitete eher unmerklich aber trotzdem stets präsent den Projektanfang. Die Tanzpädagogin erkannte die Bedeutung für die Kinder und machte das Subthema Gruppenprozesse zum Hauptthema des Tanzprojekts. Die SchülerInnen erhielten beispielsweise die Aufgabe zu rekonstruieren, mit wem sie wie lange an einem Vormittag verbracht hatten und skizzierten die wechselnden Gruppenkonstellationen. Die Skizzen („Gruppogramme“) dienten als Ausgangsmaterial für tänzerische Improvisation, in denen dann wiederum verschiedene Gruppierungsformen und Gruppenbezüge erprobt wurden. Die Kinder erhielten auch die Aufgabe sich ein Gruppogramm eines anderen Kindes anzuschauen und am nächsten Tag zu versuchen, die gleiche Abfolge und Anzahl von Begegnungen nachzustellen. Ziel war es zu keinem Zeitpunkt, Einfluss auf das Sozialverhalten zu nehmen, sondern die SchülerInnen anzuregen sich möglichst neutral zu beobachten. Parallel dazu wurden in der Tanzimprovisation verschiedene Sozialformen spielerisch erprobt (z.B. Spiegelimitation mit Partner, Schattenimprovisation in der Gruppe etc.). Bewegungsideen, die in den Improvisationen entstanden sind, wurden nach und nach aufgegriffen und in einer Choreographie festgehalten.

Was als spielerische Improvisation begann, entwickelte sich so nach und nach zu der tragenden Idee des Stückes. Mal steht die Gruppe, mal das Duett, mal das Solo im Vordergrund, mal steht eine Person an der Seite und mal im Zentrum des Geschehens - wie auch im Schulalltag.

„Wirklich machen“

Ästhetische Erfahrungen, also das, was wir erfahren, wenn wir malen, musizieren, Theater spielen etc. oder wenn wir ein Bild anschauen, Musik hören etc. - sind dadurch, dass sie sinnlich hervorgerufen sind, ihren Ursprung in den Sinnen (also im Hören, Sehen, Fühlen) haben, begrifflich nicht vollständig zu fassen. Sie entziehen sich der Sprache. Es gibt hier keine Ent-sprechung: „Die ästhetische Anschauung findet ihre Erfüllung niemals in definierenden Begriffen - das Einzigartige der ästhetischen sinnlichen Erfahrung kann niemals vom allgemeinen Charakter der Begriffe erfasst werden.“ (Brandstätter 2012:178). Deshalb fällt es oft schwer, nach einem bewegenden Theaterabend oder wenn wir eine bestimmte Musik hören, zu beschreiben, was uns eigentlich berührt. Es findet in den Künsten eine spezielle Form der Weltzuwendung statt, ein sinnlich-emotionaler Umgang, der sich eben unterscheidet von einem begrifflich diskursiven Blick auf Wirklichkeit. Durch ästhetische Phänomene wird eine Suchbewegung angeregt, in der wir probieren, für das, was wir sehen, eine Erklärung, einen Begriff zu finden, uns dies aber nicht abschließend gelingt. Damit einhergeht weniger ein theoretisches Nachdenken, als ein besonderes Gefühl des Angeregt seins, ausgelöst durch einen bestimmten Typus geistig-sinnlicher Tätigkeit, durch ein geistig-sinnliches Wechselspiel. Friedrich Schiller spricht in diesem Sinne von dem Zustand von Freiheit, der durch das freie Spiel von Einbildungskraft und Verstand hervorgerufen wird. In der Erfahrung des Schönen lasse sich ein Zustand von Freiheit wiederfinden.

In dem skizzierten Tanzprojekt wird den Kindern wie auch der Choreographin erst während der Probenarbeit bewusst, dass das Thema Gruppe für sie aktuell von grundlegender Bedeutung ist. Durch den Probenprozess, durch die gestalterische Arbeit tritt ein Thema, das sie bewegt, überhaupt erst an die Oberfläche. Ursula Fritsch (1990:101) macht in Anlehnung an John Dewey deutlich, dass Kunst für den Menschen eine Möglichkeit bietet, sich über Erfahrungen bewusst zu werden und diese sinnlich, gestaltend zu bearbeiten und zu reflektieren: „Jene ästhetische ‚Bearbeitung‘ von Erfahrungswirklichkeit zeigt sich nun weder im praktisch-zweckorientierten Handeln, noch im theoretischen Erkennen, sondern allein im expressiven Umgang mit präsentativen Medien. Töne, Farben, Gesten usw. werden so gestaltet, dass sie über sich hinausweisen und zu ‚sprechen‘ beginnen“ (ebd.).

Tanz stellt wie in *Gruppogramm* dann nicht nur dar, „sondern macht wirklich“ (ebd.:99). Durch das Transformieren von Erfahrung entsteht ein produktiver Umgang mit eben dieser. Es erscheint etwas, was über Wort-Sprache zunächst nicht zugänglich ist und wird im Erscheinen handhabbar. Das Erleben von Autonomie ergibt sich dann der Möglichkeit, einen ästhetischen Ausdruck für Erfahrungen zu finden. Bezogen auf Tanz kann dies bedeuten, den „Körper als Ausdrucksorgan“ (Fritsch 1989) zu erleben sowie zu erfahren, dass sich mit und über Bewegung Vorstellungen, Ideen, Wünsche, Erlebnisse, Emotionen bearbeiten und artikulieren lassen. Das sich in und durch gestalterisches Handeln einstellende Gefühl von *Zufriedenheit* könnte somit eine Folge sein, sich als autonom gegenüber der eigenen Erfahrungswelt zu erleben und mit dieser innerhalb von Gestaltung selbstbestimmt umgehen zu können.

Offenheit

In *Gruppogramm* wurde von der Tanzpädagogin zunächst über verschiedene Fragen und Bewegungsaufgaben eine Art körperliches Brainstorming zu dem Thema Schule angeregt. Es wurden unterschiedliche Zugänge, Ideen, Aspekte erprobt, bis sich herauskristallisierte, dass es für die

SchülerInnen vor allem interessant war, sich mit den verschiedenen Begegnungen und Beziehungen, die sich im Laufe eines Schultages abspielen tänzerisch zu beschäftigen. Damit war zwar ein gewisser thematischer Rahmen vorgegeben, die sich daraus entwickelnde Inszenierungsidee entwickelte sich aber erst im gemeinsamen Improvisieren.

Gestaltungsprozesse sind offene Prozesse, sie eröffnen der Person einen Handlungsspielraum, einen Möglichkeitsraum, den sie nach eigenen Ideen und Vorstellungen füllen kann. Damit sind Gestaltungsprozesse ‚Prototypen‘ für das Erleben von Selbstbestimmtheit. Kreatives Handeln im Tanz lässt aber nicht nur selbstbestimmtes Handeln zu, es erfordert es auch. Der durch die Offenheit entstehende Handlungsspielraum kann individuell ausgefüllt bzw. gelöst werden und im Idealfall machen sich die Akteure den Gegenstand *zu Eigen*. Im kreativen Tanz wird dies häufig durch Bewegungs- bzw. Improvisationsaufgaben angeregt.

Bewegungsaufgaben sind eine methodische Maßnahme, die den SchülerInnen einen Handlungsspielraum einräumen und individuelle Bewegungslösungen eröffnen. Bei der Lösung der Aufgabe geht es nicht um richtig und falsch, sondern um den individuellen Umgang mit den Aufgaben. Wenn wie in dem Projekt *Gruppogramm* beispielsweise die Aufgabe gegeben wird, mit einer Partnerin/ einem Partner eine Spiegelimitation mit den Armen zu tanzen, in dem jeweils eine Zeit lang eine Person die Bewegungen anführt und die andere Person versucht, diese möglichst genau nachzuahmen, gibt es hier zwar eine Aufgabe, aber keine eindeutige Lösung. Die Aufgabe gibt Kriterien vor (in dem Fall: Armbewegungen, Spiegelimitation, Partner), die die Kinder aufgreifen und die ihnen einen Handlungsrahmen geben. Der Umgang mit offenen Bewegungsaufgaben erfordert somit ein selbstbestimmtes Handeln innerhalb eines vorgegebenen Spielraums.

Veränderte Zeitlichkeit

Wenn ästhetische Praxis gelingt, versinken die Akteure ganz in ihrer Tätigkeit und sind auf das Malen, Singen, Tanzen, Theater spielen etc. fokussiert. Die Reformpädagogin Maria Montessori spricht von der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, Hans Robert Jauß (1991) vom „Genuss erfüllter Gegenwart“, Mihalyi Csikszentmihalyi (2000) vom „flow“. Auch wenn diese Begriffe nicht unterschiedslos dasselbe meinen, geht es doch immer um ein besonderes Erleben und eine besondere Form von Zeitlichkeit. Dadurch, dass innerhalb ästhetischen Erfahrens die Wahrnehmung ganz auf sich selbst bezogen ist, entsteht eine Differenz zwischen dem subjektiven Zeiterleben und der realen Zeit. Nach Martin Seel (1996:50) ereignen sich ästhetische Erfahrungen daher im „Modus des Verweilens“. Ästhetische Erfahrungen sind somit *alltagsfern* und zwar im positiven Sinne. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Sinnesempfinden, durch das veränderte Erleben von Zeitlichkeit kann sich ein Loslösen, ein Abstandnehmen von alltäglichen Gegebenheiten einstellen. Es findet eine Art ‚Autonomisierung‘ von alltagspragmatischen Notwendigkeiten statt und eine Konzentration auf die eigene Person. Bezogen auf die Zeit ist das Flüchtige das bestimmende Moment von Tanz. Es ist der Augenblick, die Nichtwiederholbarkeit, die im Moment des Tanzens die Konzentration der TänzerInnen fordert. In ästhetischer Praxis halten wir uns - wie auch im Spiel „für den Augenblick empfänglich“ (Seel 1999:163).

Nach Csikszentmihalyi (2000) können Personen dann sogenannte *flow*-Erlebnisse erfahren, wenn die Herausforderung, die mit einer Tätigkeit verbunden ist, möglichst unbekannt und herausfordernd und die

sich hieraus ergebenden Anforderungen gerade noch zu schaffen sind. Von Bedeutung ist hierbei scheinbar das eigene Vertrauen, dass man der Bewältigung der Aufgabe entgegenbringt. Das *flow*-Erleben, das als ein intensives Glücksgefühl beschrieben wird, ist u.a. durch ein gänzlich Aufgehen in einer Tätigkeit gekennzeichnet, dadurch, dass keine willentliche Konzentration erforderlich ist, durch ein verändertes Zeiterleben sowie dem Verschmelzen von Selbst und Tätigkeit und der Reflexivitätslosigkeit (vgl. Rheinberg 2006).

Bei den vorab beschriebenen offenen Bewegungsaufgaben kann sich dieser Modus einstellen, wenn es gelingt die Aufgaben so zu formulieren, dass sich die Kinder durch eine möglichst unbekannte Aufgabe herausgefordert fühlen, aber das Vertrauen in sich haben, diese bewältigen zu können. Da die Bewegungsaufgaben - wie beschrieben - zum einen einen Spielraum/ Rahmen vorgeben, der Vertrauen vermitteln kann sowie auch individuelle Aufgabenanpassung ermöglichen, kann dies das Entstehen eines *flow*- Erlebens begünstigen. Innerhalb von tänzerischen Gestaltungsprozessen kann sich dieses besondere zeitliche Empfinden aber auch im gemeinsamen Improvisieren mit einem Partner einstellen, indem man immer wieder eine bestimmte Bewegungssequenz übt, durch die besondere Atmosphäre in dem Proben- oder Bühnenraum oder durch das lustvolle Umsetzen neuer Bewegungseinfälle.

Körperlichkeit

In *Gruppogramm* setzen sich die SchülerInnen körperlich mit ihrer Schule auseinander und gehen buchstäblich ‚über Tische und Bänke‘. Der Körper, der ansonsten im Kontext Schule, eher zu Ruhe und Anpassung stimuliert wird, kann hier in Bewegung kommen. Anders als Bewegungen des Alltags und des Sports sind die Bewegungen im Tanz nicht zielgerichtet, intentional und regelgeleitet, sondern zweckfrei und selbstbestimmt. Der Selbstzweck „gehört wohl zu den genuin der ältesten Bestimmungsmerkmalen von Kunst bzw. im erweiterten Sinne von ästhetischer Erfahrung“ (Brandstätter 2014:30). Innerhalb von tänzerischen Gestaltungsprozessen kann das heißen, den Körper außerhalb von normierten Standards zu erleben und sein Ausdruckspotential zu entdecken.

Andere Blicke auf ein Thema zu fördern, Erwartungen zu konterkarieren, Brüche zum Gewohnten zu schaffen, traditionelle Wahrnehmungs- und Denkweisen aufzubrechen sind grundlegende Aspekte Ästhetischer Bildung. Ästhetische Erfahrung wird in diesem Sinne auch als *Differenzerfahrung* beschrieben (z.B. Brandstätter 2014:35). Irritationen und Verfremdungen sollen eingeschliffene Wahrnehmungsstrukturen stören. Gewohnheiten über und mit Bewegung zu hinterfragen, eröffnet den Schülerinnen und Schülern einen Spielraum selbstbestimmten Handelns. Sie haben den Raum andere (Körper-)Perspektiven einzunehmen und neue Bewegungsformen zu entdecken. Selbstbestimmtheit zeigt sich hier in dem körperlichen Entdecken von Möglichkeit und Differenzen.

Ungebundenheit und Freiheit lassen sich im Tanz aber nicht nur durch kreatives Handeln und den gestalterischen Umgang mit Bewegung erfahren. Die tänzerische Bewegung trägt an sich schon ein gewisses Maß an Freiheit in sich: Im Drehen, Fallen, Springen, Gleiten verändert der Körper permanent seine Lage und seine Ausrichtung. Bernhard Waldenfels (o.J.) spricht vom Tanz als einer „Bewegung im Überschwang“ und Christian Rittelmeyer und Heike Klünker (2005:203f) zeigen - ausgehend von Tanzdarstellungen der griechischen Antike - dass sich der Tänzer in besonderer Weise von den Gesetzen (hier die der Flieh- und Schwerkraft) entbinden kann und sprechen daher von „Tanz als Logos der Freiheit“.

Die leibliche Erfahrung von Autonomie, die der Phänomenologe Erwin Strauß bereits in der Bewahrung der aufrechten Haltung beschrieben habe, lasse sich in gesteigerter Form im Tanz erleben. Das sich durch die ‚überschwängliche‘ Bewegung einstellende Gefühl von Glück lässt sich in Anlehnung an die vorab dargestellte Kategorisierung von Zirfas wohl am ehesten mit Spaß als gegenwartsbezogenes, kurzes Glücksgefühl beschreiben als „eine Art sensitiver Existenzverstärker“ (Zirfas 2011:229).

Fazit

Auf der Basis des theoretischen Rahmenkonzepts wurde davon ausgegangen, dass das Erleben von Glücksgefühlen innerhalb von tänzerischen Gestaltungsprozessen unter anderem als Folge gelingender Bedürfnisbefriedigung interpretiert werden kann, in dem sich die Bereiche Selbstbestimmung, Wirksamkeit und soziale Zugehörigkeit realisieren. In dem vorliegenden Beitrag lag der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Selbstbestimmtheit. Es lässt sich zusammenfassen, dass es innerhalb tänzerischer Gestaltungsprozesse unter bestimmten Voraussetzungen gut möglich zu sein scheint sich als autonom und selbstbestimmt zu erfahren: beispielsweise durch das *Transformieren* von Erfahrungen, Ideen und Vorstellungen, durch den *offenen gestalterischen Prozess*, durch das einer ästhetischer Erfahrung immanente *veränderte Zeiterleben* sowie durch den *unreglementierten Umgang mit Körper und Bewegung*.

Voraussetzung hierfür sind allerdings Unterrichtssituationen, die einen selbstbestimmten Umgang mit Körper und Bewegung ermöglichen und animierende Aufgabenstellungen, die Schülerinnen und Schülern anregen, eine experimentierende Lernhaltung einzunehmen und so Raum für erfahrungs offene Prozesse geben. Die beschriebenen Glücksgefühle im Tanz lassen sich somit mit der Eröffnung von Möglichkeitsräumen erklären, in denen die Akteure in vielfältiger Weise Selbstbestimmung erfahren können. Der Aspekt der Selbstbestimmtheit zeigt sich dann in der Erfahrung, „dass alles auch ganz anders sein könnte“ (Mandel 2005:16).

Verwendete Literatur

- Becker, Peter (1994):** Theoretische Grundlagen. In: Abele, Andrea/Becker, Peter (Hrsg.): Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik (13-49). Weinheim: Juventa.
- Bockhorst, Hildegard (2012):** "Lernziel Lebenskunst" in der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (135-141). München: kopaed.
- Brandstätter, Ursula (2014):** Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungsspezifische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. 3. Auflage. Augsburg: Wißner.
- Brandstätter, Ursula (2012):** Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (174-180). München: kopaed.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1995):** Das flow- Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschen. In: Csikszentmihalyi, Mihaly/Csikszentmihalyi, Isabella S. (Hrsg.): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des flow – Erlebnisses. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 II/1993, 223-238.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985):** Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Fausser, Peter (2015):** Lernen heißt erfinden. Über Kulturelle Bildung und die Bedeutung von Kunst und Imagination für Lernen und Schule. In: kubi-online. Letzter Zugriff am 10. März 2015 unter <http://www.kubi-online.de/artikel/lernen-heisst-erfinden-ueber-kulturel...>
- Fritsch, Ursula (1990):** Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In: Bannmüller, Eva/Röthig, Peter (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung (99-117). Stuttgart: Klett.
- Fuchs, Max (1999b):** Kulturelle Bildung und Lebenskunst. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (1999): Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven (29-40). Remscheid: BKJ.

Jauß, Hans Robert (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main.

Mandel, Birgit (Hrsg.) (2005): Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.

Mayring, Philipp (1991): Psychologie des Glücks. Stuttgart: Kohlhammer.

Quested, Eleanor/ Duda, Joan L. (2010): Exploring the Social Environmental Determinants of Well- an Ill-Beeing in Dansers: A Test of Basic Needs Theory. In: Journal of Sport & Exercise Psychologie 32, 1/2010, 39-60.

Quested, Eleanor/Duda, Joan L. (2009): Perceptions of the Motivational Climate, Need Satisfaction, and Indices of Well- and Ill-Beeing among Hip Hop Dancers. In: Journal of Dance, Medicine & Science 13, 1/2009, 10-19.

Quinten, Susanne (2014): Einstellung in Bewegung. Kann Tanzkunst helfen, Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zu verändern? In: Zeitschrift für Inklusion, 4/2014: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view...> (letzter Zugriff am 22.9.2016).

Quinten, Susanne (2013): Zur Bedeutung psychischer Grundbedürfnisse beim kreative Handeln im Tanz. In: Bäcker, Marianne/Freytag, Verena (Hrsg.): Tanz- Spiel- Kreativität, Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung, Bd. 23 (171-184). Leipzig: Henschel.

Rheinberg, Falko (2006): Intrinsische Motivation und das Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3. Auflage (331-354). Berlin: Springer. Online-Dokument, Letzter Zugriff am 20.11.2014 unter <http://ecem2007.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/Intrinsisch...>

Rittelmeyer, Christian/Klünker, Heike (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist, 55, 68-78.

Sachser, Dietmar (2009): Theaterspielflow. Über die Freude als Basis schöpferischen Theaterschaffens. Berlin: Alexander.

Seel, Martin (1999): Versuch über die Form des Glücks. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sklovskij, Viktor (1971): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa (3-35). München: Fink.

Véronneau, Marie-Hélène/Koestner, Richard F./Abela, John R.Z. (2005): Intrinsic need satisfaction and well being in children and adolescents: An application of the selfdetermination theory. In: Journal of Social and Clinical Psychology 24, 2/2005, 280-292.

Waldenfels, Bernhard (o.J.) (2014): Leibhafter Tanz - im Blick der Phänomenologie. Letzter Zugriff am 28.11.2014 unter <http://www.goethe.de/kue/tut/tre/de10031494.htm>

Winner, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): Kunst um der Kunst Willen. Ein Überblick. Letzter Zugriff am 15.01.2015 unter http://www.oecd.org/edu/cei/AR%20FOR%20ART'S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf

Zirfas, Jörg (2011): Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zum Pursuit of Happiness. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, 2/2011, 223-240.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Verena Freytag (2015): Zum Glück (im) Tanz. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/zum-glueck-tanz>
 (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>