

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Bildungskonzepte im Tanz

von **Antje Klinge**

Erscheinungsjahr: 2017

Stichwörter:

aisthetische Bildung | Bildung | Selbsterfahrung | Tanz | Tanzvermittlung | Lernen

„Ordnungen kommen ins Wanken, wenn unsere Bewegungen aus der Reihe tanzen.

Der Tanz bedeutet dann mehr als eine Bewegungsart unter anderen.“

(Waldenfels 2007:28)

Alles Bildung oder was?

Bildung boomt – könnte man annehmen angesichts der zahlreichen Initiativen, Bildungsberichte und - debatten, die in Bund, Ländern und Gemeinden seit PISA zu tage treten. Die neue Aufmerksamkeit für Bildung ist mit der Hoffnung verbunden, zentrale gesellschaftliche Probleme und soziale Missstände lösen zu können. Ein besonderes öffentliches Interesse wurde in den letzten Jahren den künstlerischen Fächern Musik, bildende Kunst, Theater und auch Tanz zuteil. Mit den sogenannten Education-Projekten haben Theater, Museen oder Orchester sich zum Ziel gesetzt, ihre Sparte einem breiten und vor allem jungen Publikum näher zu bringen. Auf spielerische Art sollen Kinder und Jugendliche einen Zugang zu vermeintlich schweren, eher unzugänglichen Genres der Kunst erhalten. Angebote an Schulen miteinander zu kooperieren fallen dabei auf fruchtbaren Boden, nicht zu letzt weil die künstlerischen Fächer unter einen besonderen Legitimations- und Leistungsdruck in der Schule geraten sind (vgl. Liebau/Zirfas 2008).

Von Theater-, Musik- oder Tanz-Projekten wird erwartet, dass sie einen unverwechselbaren Beitrag zur Verbesserung der sozialen, personellen und künstlerischen Fähigkeiten junger Menschen leisten können. Erste empirische Belege für ihre besondere Bildungsleistung liefert Anne Bamford (2006) in ihrer im Auftrag der UNESCO in verschiedenen Ländern durchgeführten Untersuchung von Projekten zur Kulturellen Bildung.

Was den Tanz betrifft, scheint er aus seinem Schattendasein nicht nur hervorgetreten, sondern auch bereits über sich hinausgewachsen zu sein. Die Presse sieht in ihm ein neues Allheilmittel für soziale Probleme und schulische Defizite. Denn durch Tanz könne „fast jede soziale Auffälligkeit, fast jeder Motivationsverlust, fast jede PISA-verdächtige Lernschwierigkeit behoben werden. Und das Beste: es klappt!“ (Balletttanz 2006:10).

Angesichts solch begeisterter Stimmen und Stimmung scheint es überflüssig zu sein, nach den Bildungswirkungen von Tanz zu fragen. Interessanter ist es, ausfindig zu machen, welche Vorstellungen von Bildung und damit welche pädagogischen Auslegungen den Ansätzen und Konzepten von Tanz zugrunde liegen.

Pädagogische Auslegungen von Tanz

Dass Tanz ein Mittel von Bildung ist bzw. sein kann, geht auf eine lange Tradition zurück, die ihren Anfang in der Lebensreformbewegung um 1900 und im modernen deutschen Ausdruckstanz nimmt. Rudolf von Laban, Wegbereiter der Laientanzbewegung und des kreativen Tanzes legt die Grundlagen für eine pädagogische Konzeptionierung von Tanz. Für ihn stehen nicht die historisch gewachsenen Erscheinungsformen von Tanz im Mittelpunkt, sondern die ihnen wie auch anderen Bewegungsphänomenen zugrundeliegenden Bewegungsthemen und -faktoren, die für jeden Menschen zugänglich sind (vgl. 1984, erstmals 1948). Ihm folgen viele AnhängerInnen und BefürworterInnen wie z. B. Mary Wigman, Gret Palucca, Rosalia Chladek oder Maja Lex, die ihre Leidenschaft und Überzeugung mit anderen, vor allem Kindern und Heranwachsenden teilen wollen (vgl. Fleischle-Braun 2000).

So gibt es eine Vielzahl an pädagogisch ambitionierten Konzepten von Tanz, die alle für sich in Anspruch nehmen, erzieherisch bzw. bildend wirksam zu sein, ohne allerdings geklärt zu haben, was sie im Einzelnen darunter verstehen. Vielmehr können ihre Konzepte als pädagogische Interpretationen von Tanz verstanden werden, die stark von den jeweiligen Personen geprägt sind. Es sind vorwissenschaftliche Entwürfe, die sowohl auf „das künstlerische Werk als auch das Bewegungssystem und die Lehrweise einzelner Tänzerpersönlichkeiten“ zurückgehen (ebd.:11).

Auch die aktuellen Ansätze von Tanz in Schulen sind oft von den Personen geprägt, die die Projekte ins Leben gerufen haben (z. B. Livia Patrizi von TanzZeit in Berlin, vgl. v. Zedlitz 2009 oder Leonore Ickstadt von Tanz und Schule in München, vgl. 2007). In Fortbildungen, öffentlichen lecture demonstrations und auch Veröffentlichungen geben sie umfangreiche und wertvolle Anregungen sowie konkrete Hilfestellungen für die tanzpädagogische Praxis. Dabei folgen sie keiner wissenschaftlichen Theorie (vgl. v. Zedlitz: 2009:6), sondern wollen AnfängerInnen wie Fortgeschrittene des Tanz-Unterrichtens, SchullehrerInnen wie professionelle TänzerInnen mit dem dafür notwendigen pädagogischen Handwerkszeug versorgen (vgl. Ickstadt 2007:11). Neben dem mittlerweile starken Öffentlichkeitsinteresse und natürlich auch der Werbung in eigener Sache, wollen die neu erschienenen Publikationen und Dokumentationen über Tanz in Schulen vor allem „einen Eindruck von der künstlerischen und menschlichen Atmosphäre vermitteln, die Methoden beleuchten und die Glücksmomente auf dem Weg skizzieren, an denen alle Menschen teilhaben, die mit TanzZeit in Berührung kommen“ (v. Zedlitz 2009:6).

Ein besonders populär gewordenes Beispiel für ein pädagogisch ambitioniertes Konzept von Tanz liefert der Dokumentationsfilm „Rhythm is it!“. Er zeichnet den Entwicklungsgang der choreografischen Inszenierung des Stravinsky-Stücks „Le sacre du printemps“ mit über 250 Kindern und Jugendlichen Berliner Schulen nach. Dargestellt werden die ersten Zusammenkünfte von Choreografinnen und Berliner Jugendlichen aus sogenannten Brennpunktschulen, die bislang weder klassische Musik gehört noch modernen Tanz gesehen, geschweige denn getanzt hatten.

Eng verbunden mit dem Projekt sind der Name Royston Maldoom und sein oft zitiertes Credo: „You can change your life in a dance-class“. Maldoom ist prominenter Vertreter des englischen community-dance, einer Bewegung, die alle Menschen ansprechen und insbesondere solchen einen Zugang zur Kunstform Tanz ermöglichen will, die aufgrund ihrer sozialen, körperlichen oder kulturellen Voraussetzungen eher zu den gesellschaftlichen Randgruppen gezählt werden. Selbstaussagen zufolge ist sein Anliegen, dass die Kinder und Jugendlichen „ein Gefühl bekommen, etwas wert und wertvoll zu sein und dass sie fühlen: Wir haben etwas geschafft, von dem niemand gedacht hätte, dass wir es schaffen können, auch wir selbst nicht“ (Maldoom 2005).

Er teilt die Erfahrungen der SchülerInnen und scheint ein besonderes Verständnis für ihre Lebenslagen aufzubringen, weil sie ihn an sich selbst erinnern (vgl. ebd.). Sein kahl geschorenes Haar, Leder- und Silberschmuck sowie ein einzelner Ohrring lassen ihn als einen von ihnen erscheinen. Mit dieser Mischung aus „street credibility“ und „Kinderflüsterer“ zugleich bringe Maldoom den Jugendlichen das Leben bei – so Ilka Piegras (2006).

Als Kennzeichen seiner Arbeit werden allerdings immer wieder seine Strenge, sein ungewöhnlich harter Umgangston und sein autoritäres Auftreten genannt. Sätze im Befehlston wie „Seid still, sonst lernt ihr nichts!“ lassen den kritischen Beobachter an seinem Anliegen die Jugendlichen wert zu schätzen zweifeln.

Maldooms Projekte haben trotz oder auch aufgrund dieses harschen Umgangstons viele NachahmerInnen gefunden. Städtische Theater und Choreografinnen folgen dem Ansatz des community dance und können dem Anspruch, die Kunstform Tanz einem breiten, vor allem jungen Publikum näher zu bringen, offensichtlich gerecht werden (vgl. Jeitschko 2008). Die enormen Erfolge, die von solchen Laientanzprojekten ausgehen, sind auf die meist groß angelegten Inszenierungen zurück zu führen. Überaus publikumswirksam werden sich bewegende SchülerInnen auf großer Bühne – und wenn möglich – mit Orchester-Begleitung in Szene gesetzt. Die erleichterten und begeisterten Gesichter der Jugendlichen nach erfolgreicher Aufführung gelten dann schnell als Indiz einer gelungenen Bildungsarbeit.

Angesichts der vielen und vielfältigen, ambitionierten Projekte kann man zusammenfassend sagen, dass es so viele Bildungskonzepte von Tanz gibt wie Personen, die Tanz unterrichten und vermitteln. Auf eine explizite pädagogische Theorie oder bildungstheoretische Grundlage lassen sich diese biografisch geprägten Ansätze und Vermittlungskonzepte nicht zurückführen. Maldoom z.B. verwehrt sich vehement gegen jeglichen Bildungsanspruch. Er sei kein Lehrer und baue seine Arbeit auch nicht auf pädagogischen Theorien auf. „...ich funktioniere einfach, und zwar als Künstler, der mit jungen Leuten arbeitet, nicht als Lehrer“ (Maldoom 2006).

Nichtsdestotrotz sind Bildungswirkungen nicht auszuschließen. Sie werden – ob beabsichtigt oder nicht – in der körperlich-praktischen Vermittlung von Tanz immer gleich mitgeliefert. Maßgeblich ist das jeweilige Verständnis vom Gegenstand Tanz sowie die Arbeits- bzw. Vermittlungsweise im Umgang mit Jugendlichen, SchülerInnen oder Laien. Die Frage, ob und welche Bildungskonzepte von den diversen tanzpädagogischen Praxen zugrunde liegen, lässt sich demzufolge auf drei Ebenen beantworten:

- auf der Ebene des Verständnisses von Tanz – ob als gesellschaftliche Tradition, spezifischer Bewegungsstil, als Technik oder individuelle Erfahrung,

- auf der Ebene der Arbeits- und Vermittlungsweise von Tanz; sie verweist auf die zugrundeliegende Auffassung vom lernenden Subjekt und seinen Potentialen,
- und schließlich auf dem – häufig nur diffusen – Verständnis von Bildung, das die verschiedenen Praxen durchzieht.

Mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Tanz, der jeweiligen Auslegung von (Tanz-)Vermittlung und einem mehr oder weniger bewussten Begriff von Bildung zeichnen sich Anhaltspunkte ab, die als konstitutive Elemente von Bildungskonzepten im Tanz festgehalten werden können. Sie liefern sowohl eine Orientierung für die Analyse und Reflexion vorhandener Ansätze, Konzepte oder Education-Projekte wie auch als Hilfestellung für ihre Planung und Durchführung.

Orientierungshilfen für eine bildungstheoretische Reflexion auf den Tanz

Um pädagogisch angelegte Projekte und Praxen von Tanz im Hinblick auf ihr Bildungspotential untersuchen zu können, ist zu allererst die Kernfrage zu klären, was unter Bildung eigentlich verstanden werden soll.

Bildung geht über Ausbildung hinaus

Wenn von Bildung die Rede ist, wird damit in einer ersten Hinsicht ein erwerbbares und besitzbares Gut verbunden, das sich in Wissens- und Kulturbeständen äußert und überwiegend durch schulische bzw. institutionelle Anleitungen erworben wird. Bildung wird in diesem Sinne zum Synonym für Ausbildung und bezieht sich auf bestimmte Kompetenzen und Qualifikationen, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen sollen.

In einer zweiten Hinsicht bezieht sich Bildung sowohl auf den Prozess als auch das Ergebnis persönlicher Entwicklung und Entfaltung eines selbstbestimmt und verantwortungsvoll handelnden Individuums und geht damit über das Verständnis von Ausbildung hinaus. Bildung in diesem erweiterten Sinne umfasst die Fähigkeit der aktiven Teilhabe an sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Handlungsfeldern (Partizipationskompetenz) wie auch die Fähigkeit persönliche und soziale Erfahrungen mit Hilfe erworbenen Wissens deuten und beurteilen zu können (Interpretations- und Urteilskompetenz). Beide Dimensionen gehören zur Grundbildung des Menschen (vgl. Benner 2007:134).

Bildung schließt Selbstbestimmung, Teilhabe und Urteilsfähigkeit mit ein

Dem aktuellen bildungstheoretischen Diskurs zufolge bezieht sich Bildung sowohl auf das Selbst- als auch auf das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen und drückt sich in einem „durch Wissen, Nachdenklichkeit, Urteilsvermögen wie auch Geschmack ausgezeichneten, aufgeklärt-reflexiven Zustand des Bewusstseins“ (Ricken 2007:19) aus. Mit Harmut v. Hentig ist Bildung der Umstand, durch den Dinge geklärt und Menschen gestärkt werden (vgl. v. Heftig 1996:57). Bildung ist zugleich ein nie abschließbarer Prozess der Selbsterfahrung und Selbstgestaltung, der nicht nur zur eigenen Vervollkommenung, sondern auch zur Verbesserung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse beitragen soll (vgl. Ricken 2007:23). Von daher ist mit dem Bildungsgedanken die Frage verbunden, in welcher Gesellschaft wir leben wollen. Zu berücksichtigen sind die Erwartungen der Gesellschaft an den Einzelnen und an seinen Beitrag zur Entwicklung einer humanen Gesellschaft. Bildung lässt sich damit durch einen doppelten Anspruch kennzeichnen, den Theodor Litt als jene Verfassung des Menschen beschreibt, „die ihn in den Stand

versetzt, sowohl sich selbst auch seine Beziehungen zur Welt „in Ordnung zu bringen“ (Litt zit. in Beckers 2003:115). Ein so verstandener Bildungsbegriff umfasst Wissen, Erfahrungsfähigkeit, Reflexivität, Aktivität und Soziabilität als Voraussetzung und Ziel zugleich.

Pädagogische Vorhaben oder Konzepte, die den Bildungsgedanken zugrunde legen, müssten sich prinzipiell an diesen Merkmalen messen lassen können. In ihnen müssten Anzeichen sichtbar oder Voraussetzungen gegeben sein, die die Selbstbestimmung des Einzelnen an Kenntnisse und Erfahrungen knüpft, die ihn erkennen lassen, was seine Potentiale sind und welche Konsequenzen sein Tun im sozialen Feld nach sich ziehen kann. Damit einher geht die Frage nach der Qualität und Wirkung von Bildungsprozessen, eine Frage, die gerade in den letzten Jahren in den Mittelpunkt bildungspolitischer Debatten gerückt ist (vgl. BMBF 2007).

Den ästhetischen Fächern Musik, Theater, Kunst oder Tanz ist dabei eine besondere Aufmerksamkeit zuteil geworden. Von ihnen wird erwartet, dem Bildungsanspruch in besonderer Weise gerecht werden zu können, weil der „gesamte menschliche Selbst- und Weltbezug“ – so Liebau/Zirfas (2008:7) – „wesentlich über die Sinne vermittelt [wird]“. Mit der Betonung der Sinne wird der Bewusstwerdungsprozess in den Blick genommen, das Aufmerken, Gewahrnehmen und Wahrnehmen des Ungewöhnlichen, Widersprüchlichen oder Unerwarteten.

Solche Wahrnehmungs- und Bewusstwerdungsprozesse werden durch Differenzen bzw. Störungen hervorgerufen, die sich sowohl auf widersprüchliche gesellschaftliche Verhältnisse als auch auf prekäre individuelle Situationen zurückführen lassen. Sie zu bewältigen setzt ein differenziertes Wahrnehmen und Erkennen voraus sowie Erfahrungen im Umgang mit den eigenen Handlungs- und Gestaltungspotentialen. Die Künste oder besser: ästhetischen Gegenstände, zu denen neben Musik, Theater, bildender Kunst und Tanz auch Bewegung, Spiel und Sport zu zählen sind (vgl. Beckers 2003; Funke-Wienke 2008), bieten hier einen besonderen Zugang. Praktische Erfahrungen ‚am eigenen Leibe‘ zu machen, sich auf Ungereimtheiten und Unfertiges einlassen zu können, individuelle Wege und Lösungen zu erproben und darin die Maßstäbe gelingender oder misslingender Praxis zu erkennen, sie zu genießen oder auch auszuhalten, lassen sich als charakteristische Elemente eines die Sinne akzentuierenden Erfahrungs- und Bildungsprozesses bestimmen.

Mit diesem skizzierten Verständnis von (ästhetischer) Bildung richtet sich der Blick auf das spezifische Potential von Tanz als Bildungsgegenstand und seine Einbindung in Bildungskonzepte. Dabei wird ein Verständnis von Tanz als (Selbst-)Erfahrung und Kritik entfaltet, mit dem die Bildungsprinzipien der Selbstbestimmung, Teilhabe und Urteilsfähigkeit verbunden sind. Um dem Konzeptgedanken gerecht werden zu können, tritt neben das Verständnis von Bildung und Tanz ein Begriff von Vermittlung, der eine bestimmte Auffassung vom lernenden Subjekt impliziert.

Tanz als (Selbst-)Erfahrung und Kritik

Im Unterschied zu anderen Bewegungsarten wie der Alltagsbewegung oder den für den organisierten Sport typischen Bewegungscode ist für den Tanz die Überschreitung des Alltäglichen, der „Überschuss leiblichen Bewegens“ (Waldenfels 2007:29) kennzeichnend. Obwohl die Überschreitung von Gewohnheiten und Alltäglichem prinzipiell jeder leiblichen Bewegung innewohnt, bietet der Tanz einen besonderen Spiel- und Erfahrungsraum. Als ein von gesellschaftlichen Zwecken weitestgehend freies und befreites Feld liefert er

vielfältige Gelegenheiten für die Entgrenzung bestehender Ordnungen, die Erprobung neuer Möglichkeitsräume und die Entdeckung neuer Themen. Tanz enthält insofern auch eine kritische Dimension, als der performative Überschuss von Bewegungen auf Bestehendes verweist und/oder Zukünftiges hindeutet und neue Erfahrungsräume eröffnet, die praktisch erforscht und erprobt werden können.

Die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Tanz lassen dabei je andere Spielräume zu. Der Volkstanz z.B. hebt die „Zwischenleiblichkeit“ (Merleau-Ponty zit. in Meyer-Drawe 1996:97), das Gemeinsame und historisch wie kulturell Verbindende einer Ethnie oder Gruppe hervor, während popkulturelle Tänze unterschiedliche, vom Markt überformte und bestimmte Lebensstile jugendlicher Gruppen widerspiegeln. Das klassische Ballett repräsentiert in seiner hoch kodifizierten Präzision die Erhabenheit und einer vom Adel bestimmten gesellschaftlichen Epoche und Kultur, während in zeitgenössischen Bühnentanzformen die Suche nach neuen, individuellen wie sozialen Bewegungs- und Erfahrungsräumen im Mittelpunkt steht. Sie alle kennzeichnet „ein bestimmtes Verhältnis zwischen Mensch und Welt“ (Brandstetter/Wulf 2007:10), das individuelle Suchbewegungen zulässt, bestehende Körper- und Bewegungsordnungen transparent macht sowie deren Transformationen und Umkehrungen ermöglicht.

Im Tanz kommen kulturspezifische regionale und lokale Wahrnehmungs- und Umgangsweisen mit dem Körper in Raum und Zeit zum Tragen. Als „Spiel- und Reflexionsmaterial“ (ebd.:11) bietet er die Möglichkeit kultureller Identifikation wie auch die Erfahrung von Differenz und Fremdheit.

Zentrales Medium und Ansatzpunkt für das Erfahrungs- und Erkenntnispotential ist der Körper. Wie viel Spielraum ihm im Tanz, in den verschiedenen Erscheinungsformen und auch pädagogischen settings eingeräumt wird, wie viel Raum für Überschreitungen des Alltäglichen und Hervorbringungen des Außergewöhnlichen und Außerordentlichen bereitgestellt wird, liefert ein Kriterium zur Entschlüsselung der jeweiligen Auslegung des Gegenstands Tanz.

Im Hinblick auf mögliche Bildungspotentiale bieten die unterschiedlichen Spielarten von Tanz je eigene, unterschiedlich große Erfahrungsräume. Derzeit wird vor allem zeitgenössischen, hybriden Tanzformen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da für sie die Suche nach neuen Erfahrungsräumen, nach Verfremdungen des Vertrauten und Entdeckungen des Ungewöhnlichen kennzeichnend ist und sie das reflexive, kritische Potential von Tanz hervorheben.

Die Bevorzugung zeitgenössischer Tanzformen heißt aber nicht, dass anderen, traditionell festgeschriebenen und kulturell gebundenen Formen des Tanzes diese Bildungspotentiale abgesprochen werden müssen. Anstelle des Freiraums für die Entdeckung neuer Bewegungsräume und -formen tritt ihr performativer Charakter in den Vordergrund. An gebundenen, überlieferten Tänzen zeigen sich die kulturellen, geschichtlichen, sozialen und politischen Bedingungen, die sich in die jeweiligen Formen, Figuren und Haltungen eingeschrieben haben. Sie aufzuzeigen, d.h. über den praktisch-körperlichen Nach- und Mitvollzug sinnlich nach zu spüren und sichtbar zu machen, hebt die Zeige- und Aufklärungsfunktion von Bildung hervor. Im mimetischen Vollzug zeigt sich, wie der Tanz und die kulturellen wie gesellschaftlichen Kontexte miteinander verschränkt sind – eine Dimension, die die Reflexivität und Erkenntnisfähigkeit des Körpers hervorhebt (vgl. Bockrath/Boschert/Franke 2008).

Mit dieser Perspektive richtet sich der Blick auf das Verständnis von Vermittlung und die damit verbundene Grundlegung des Subjektbegriffs. Sollen Bildungsprozesse im hier dargestellten Sinne in Gang gesetzt

werden, bedarf es der Herstellung von Erfahrungs- und Möglichkeitsräumen, die das Subjekt entdecken, erkennen und nutzen kann.

Vermittlung als Herstellung subjektiver Erfahrungs- und Möglichkeitsräume

Damit steht die Frage im Mittelpunkt, wie Bildungsprozesse im Tanz initiiert, gestaltet und reflektiert werden können, wie Erfahrungen gemacht, reflektiert und umgesetzt werden können.

Die Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Bildung und Erfahrung und der Frage, wie Erfahrungen erzeugt werden, wie sie sich vollziehen und was sie hervorbringen. Dies tut sie allerdings nicht mit dem aus ihrer Sicht metaphorisch überladenen Bildungsbegriff, sondern mit dem Begriff des Lernens (vgl. 1982, 1996, 2008).

„Lernen beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist, mit einer Benommenheit im Zwischenreich, auf einer Schwelle, die zwar einen Übergang markiert, aber keine Synthese von vorher und nachher ermöglicht.“ (Meyer-Drawe 2008:212)

In phänomenologischer Tradition hängen Lernen und Erfahrung eng miteinander zusammen. Die Verunsicherung, die Negativität von Erfahrung wird dabei als Fundament und Voraussetzung zugleich für jegliches Lernen angenommen. Denn erst durch die Irritation vorhandener, lebensweltlicher Erfahrungs- und Wissensbestände eröffnet sich ein neuer Horizont (vgl. Meyer-Drawe 2008:212). Bislang gültige Erfahrungsmuster werden aufgemischt, so dass Um- oder Neudeutungen notwendig werden. Meyer-Drawe (1982) bezeichnet in Anlehnung an Günter Buck diesen Wandlungsprozess als Umlernen und versteht Lernen grundsätzlich als Umlernen. Bestehende Erfahrungen werden in Frage gestellt, weil sie an Grenzen stoßen, die Widerstand auslösen und Differenzerfahrungen hervorrufen.

Lernen vollzieht sich somit als eine Veränderung bisheriger Erfahrungs- und Wissensbestände, wobei das Subjekt nicht nur mit neuen Erfahrungen der sozialen Welt konfrontiert wird, sondern auch mit sich selbst als Erfarendem. Es sind gerade diese Momente des Brüchigen, die Lernen als einen Prozess der Selbst- und Welterfahrung kennzeichnen, der nie abgeschlossen ist. Lernen verstanden als Erfahrung impliziert die Entdeckung von Möglichkeiten, von denen man nicht wusste, dass man sie hat (vgl. Meyer-Drawe 2008:190).

Um so verstandene Lern- bzw. Bildungsprozesse in Gang setzen zu können, bedarf es Vermittlungsverfahren, die sich an der prinzipiellen Offenheit und Unabschließbarkeit von Bildung orientieren und die Vermittlung als Herstellung subjektiver Erfahrungs- und Möglichkeitsräume begreifen. Sie sollten die Voraussetzungen schaffen für Neues, „das sich dem Gewohnten widersetzt und sich nicht in das Gängige fügen lässt“ (ebd.:202). Solche Vermittlungsverfahren orientieren sich am Verfremdungsprinzip der Kunst (bei Brecht oder Sklovskij), mit dem die Verzögerung von Wahrnehmungen provoziert und ein Innehalten und Nach-Denken ausgelöst werden soll. Sie folgen dem Prinzip, scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen, Gewohnheiten zu irritieren und allzu Gefügiges zu hinterfragen, um wach zu werden für Empfindungen, unterschwellige Ordnungen und Themen.

Ursula Fritsch (1976, 1990) hat diesen Ansatz für tanzdidaktische Überlegungen fruchtbar gemacht, die im Zuge schul- und bildungspolitischer Reformen in den 1970er Jahren diskutiert wurden und – wenn auch nur

in Ansätzen – Eingang in die Curricula der Fächer Sport, Musik oder Darstellen und Gestalten erhalten haben (vgl. Bäcker 2008:165). Sie begründet den Bildungsbeitrag von Tanz mit den kunst- und kulturtheoretischen Grundlegungen des Pädagogen Klaus Mollenhauer. Ihm zufolge muss es angesichts der Ausdifferenzierung der verschiedenen Künsten in unserer Gesellschaft eine Aufgabe von Schule sein, SchülerInnen zu einem ästhetischen Verstehen zu befähigen, das auf sinnlichen Empfindungen aufbaut und in ein Gewahrwerden dieser Empfindungen übergeht, auf dem sich schließlich ästhetische Urteilsfähigkeit aufbauen kann (vgl. Mollenhauer 1988).

Tanz als sinnlich-leiblicher Gegenstand von Bildung bietet die Möglichkeiten „ästhetischer Alphabetisierung“ (ebd.:27). Im Mittelpunkt stehen die Förderung der ästhetischen Erfahrungsfähigkeit des Lernenden und die Unterstützung bei der gestalterischen Be- und Verarbeitung dessen, was ihn in der Welt bewegt (vgl. Fritsch 1990). Entscheidend für den Bildungsprozess ist es dabei, dass der Tänzer, das Kind, der Schüler bzw. Laie, Fragen, die ihn bewegen, entfalten und in der gestalterischen Auseinandersetzung erforschen, bearbeiten und zum Ausdruck bringen kann. Dies setzt ein Verständnis von Tanz voraus, das die Grenzen vorhandener Bewegungsgewohnheiten und Tanzformen überschreitet und den Körper als empfindungsdurchlässiges Medium begreift, durch den Erfahrungen in und mit der Welt bearbeitet und symbolisiert werden können. Nicht das Einüben von Figuren, Tanzschritten oder Techniken steht im Vordergrund tanzpädagogischer Praxis, sondern das Bestreben, „zu Fragen vorzudringen, die allererst ein Suchen, Entdecken, Entstehen-Lassen von Gestalten auslösen“ (ebd.:112).

Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stehen die Erfahrungs- und Erkenntnispotentiale von Körper und Bewegung, der „Überschuss leiblichen Bewegens“ (Waldenfels 2007:29); er kommt im Tanz besonders sinnfällig zum Tragen. Damit tritt die Bedeutung des Körpers als konstitutives Element von Tanz und Bildung in den Vordergrund (vgl. Klinge 2001). Der Körper ist der Ort, an dem sich lebensweltliche Erfahrungen niederschlagen; er liefert die sinnliche Basis, von der Widerstands-, Differenz- und Lernerfahrungen ausgehen und ist schließlich das Handlungszentrum, das Erfahrungen, Ideen, Pläne oder auch Einsichten umsetzt. Der Tanz bietet dem Körper als Speicher von Erfahrungen und als Handlungszentrum zugleich ein besonders geeignetes Übungs- und Erfahrungsfeld.

Nicht alles ist Bildung

Die hier dargestellten Projekte und tanzpädagogischen Ansätze gehen zum einen auf verschiedene Vermittlungspraxen von Tanz zurück und zum anderen auf theoretische Grundlegungen ästhetischer Bildung im und durch Tanz. Von den praktisch generierten Konzepten ist eine Vielzahl – womöglich die Mehrheit – durch das persönlich bestimmte Engagement gekennzeichnet, das die eigene Leidenschaft für die Kunstform Tanz mit dem Glauben an die Potentiale junger Menschen verknüpft. Persönliche Erfahrungen als Bühnentänzer oder Lernender bestimmter Tanzformen bilden das Fundament für die jeweilige Arbeitsweise mit Kindern und Jugendlichen. Eine leitende Orientierung für das vertretene Tanzkonzept stellen die vielfältigen praktischen Erfahrungen ‚am eigenen Leibe‘ dar. Sie liegen häufig als nicht-bewusste, implizite oder auch ‚heimliche‘ Theorien von Bildung den verschiedenen Konzepten zugrunde, ein Umstand, der in körper- und bewegungszentrierten Lern- und Vermittlungsfeldern besonders zum Tragen kommt (vgl. Klinge 2004). Dem gegenüber stehen Konzepte, die von einer expliziten Erziehungs- oder Bildungstheorie ausgehen und den spezifischen Beitrag von Tanz als ästhetisches Medium entfalten. Dies trifft vor allem auf die tanzdidaktischen Ansätze der 1970er Jahre zu, die bis heute in bildungs- und

schulpolitischen Debatten Geltung haben. Sie folgen elaborierten Theorien und liefern eine für den fachlichen wie wissenschaftlichen Diskurs notwendige Anschlussfähigkeit.

Während Royston Maldoom mit seiner direkten, durchaus autoritären Vermittlungsweise die SchülerInnen für eine bestimmte Art von Tanz (hier in der Tradition des community dance) zu begeistern vermag, setzen die theoretisch fundierten Konzepte auf ein Vorgehen, das mit einem weiten Tanzbegriff die ästhetische Erfahrung, das Gewahrwerden mitgebrachter Wahrnehmungsgewohnheiten und Bewegungsweisen in den Vordergrund rückt. Steht für Maldoom weder der Erziehungs- noch Bildungsgedanke, sondern die bewegungs- und tanzpraktische Arbeit mit Jugendlichen im Zentrum, nehmen die tanzdidaktischen Konzepte eine ausdrücklich bildungstheoretische, pädagogisch ambitionierte Position ein.

Zentral und richtungweisend für die Ermöglichung von Bildung ist ein Verständnis von Tanz als Erfahrungsfeld individueller, kultureller und gesellschaftlicher Reflexionen. Dem entspricht ein Begriff von Lernen und damit ein Verständnis von Vermittlung, das Erfahrungen von Brüchigkeit und Differenz in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt und das statt in soziale und kulturelle Gepflogenheiten einzuüben das Gewohnte zu irritieren vermag. Der Körper liefert die Voraussetzungen zur Wahrnehmung und Hervorbringung solcher ästhetischen Erfahrungen gleichsam mit und erweist sich damit als unverzichtbarer Bündnispartner von Bildungsprozessen – nicht nur im Tanz.

Verwendete Literatur

- Bäcker, Marianne (2008):** Tanz(en) bildet? Zum tanzpädagogischen Diskurs im Bildungs- und Ausbildungskontext. In: Fleischle-Braun, Claudia/Stabel, Ralf (Hrsg.), Tanzforschung und Tanzausbildung (161-175). Berlin: Henschel.
- Ballettanz (2006):** ballettanz macht schule. In: Ballettanz, Heft 11, 10.
- Bamford, Anne (2006):** The Wow-Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster u.a.: Waxmann.
- Beckers, Edgar (2003):** Der übergangene Körper. Der Beitrag des Sports zum Bildungsprozess. In: Wolfgang Schwarzkopf (Hrsg.): Jenseits von PISA: welche Bildung braucht der Mensch? (113-124). Künzelsau: Swiridoff.
- Benner, Dietrich (2007):** Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Benner, Dietrich u.a. (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven (123-138). Paderborn: Schöningh.
- Bockrath, Franz/Boschert, Bernhard/Franke, Elk (2008):** Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung. Bielefeld: transcript.
- Brandstetter, Gabriele/Wulf, Christoph (2007):** Einleitung: Tanz als Anthropologie. In: Dies. (Hrsg.): Tanz als Anthropologie (9-13). München: Wilhelm Fink.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) / Referat Bildungsforschung Band 1 (2007):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
- Fleischle-Braun, Claudia (2000):** Der moderne Tanz. Geschichte und Vermittlungskonzepte. Butzbach-Griedel: Afra.
- Foik, Jovana (2008):** Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. Eine Untersuchung der Kunst form Community Dance am Beispiel des Tanzprojekts Carmina Burana (2006) der Berliner Philharmoniker unter der choreografischen Leitung von Royston Maldoom. In: Mandel, Birgit (Hrsg.): Audience Development, Kulturmanagement, Kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder von Kulturvermittlung (123-132). München: kopaed.
- Fritsch, Ursula (1976):** Aspekte einer ästhetisch-kommunikativen Tanzerziehung. In: Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.): Tanzdidaktische Konzeptionen, 55-64.
- Fritsch, Ursula (1990):** Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In: Banmüller, Eva/Röthig, Peter (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung (99-117). Stuttgart: Klett.
- Funke-Wienecke, Jürgen (2008):** Die Kunst, sich zu bewegen. Eine erziehungs- und bildungstheoretische Interpretation. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung (105-128), Bielefeld: transcript.
- Hentig von, Hartmut (1996):** Bildung. Ein Essay. München: Hanser.

Ickstadt, Leonore (2007): Dancing Heads. Ein Hand- und Fußbuch für kreativen und zeitgenössischen Tanz mit Kindern und jungen Leuten von 4 bis 18 Jahren (hrsg. von Katja Schneider und Tanz und Schule e.V. München). München: Benedict Press.

Jeitschko, Marieluise (2008): Bewegte Zuschauer. In: Die Deutsche Bühne, 2, 22-23.

Klinge, Antje (2004): Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In: Beckers, Edgar/Schmidt-Millard, Torsten (Hrsg.): Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern. (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung 3 (92-104). Butzbach-Griedel: Afra.

Klinge, Antje (2001): Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In: Karoß, Sabine/Welzin, Leonore (Hrsg.): Tanz. Politik. Identität. Jahrbuch Tanzforschung 11 (243-256). Münster: LIT.

Laban von, Rudolf (1984): Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.

Maldoom, Royston (2006): Bildung durch Bewegung. Vortrag auf dem Kongress McKinsey bildet. Frühkindliche Bildung im Oktober 2006 in Berlin: <http://www.royston-maldoom.net/service/dateiDownload.php?id=10920> (letzter Zugriff am 14.10.2009).

Maldoom, Royston (2005): Wir sollten mit der Kunst beginnen: <http://www.bpb.de/themen/VGB773.html> (letzter Zugriff am 4.10.2009).

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen der Pädagogik. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 1 (85-98). Hohengehren: Schneider.

Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen (19-45). Frankfurt am Main: Skriptor.

Mollenhauer, Klaus (1988): Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 2. Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Untersuchungen, Perspektiven (17-47). Tübingen.

Piegras, Ilka (2006): Der Vortänzer. Royston Maldoom bringt mit seinen Tanzprojekten Jugendlichen das Leben bei: http://www.zeit.de/2006/16/W_2fMaldoom_16 (letzter Zugriff am 4.12.2009).

Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang - Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohls, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen (15-40). Wiesbaden: VS.

Waldenfels, Bernhard (2007): Sichbewegen. In: Brandstetter, Gabriele/Wulf, Christoph (Hrsg.): Tanz als Anthropologie (14 -30). München: Fink.

Zedlitz von, Sanna (2009): »Auf der Bühne seid ihr Tänzer!‘ Hinter den Kulissen von TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen«. Eine Dokumentation Sanna v. Zedlitz mit Fotografien von Marion Borriss, München: kopaed.

Anmerkungen

Der vorliegende Beitrag wurde für die Veröffentlichung auf der Wissensplattform formal leicht angepasst und erstmals veröffentlicht in: [Klinge, Antje \(2010\). Bildungskonzepte im Tanz. In M. Bischof, Margrit/Rosiny, Claudia \(Hrsg.\): Konzepte der Tanzkultur. \(79-94\). Bielefeld: transcript.](#)

Zitieren

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

Antje Klinge (2017): Bildungskonzepte im Tanz. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/bildungskonzepte-tanz>

(letzter Zugriff am 16.02.2022)

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>