

Zur Relevanz des Körperlich-Leiblichen in der künstlerischen und kulturell-ästhetischen Bildung: Kerngedanken, Konzepte und Theorien

von **Sebastian Brand**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Körper | Leib | Künstlerische Bildung | Ästhetische Erfahrung | Musikpädagogik | Pädagogik | Tanz | Performance | Kunst

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie wichtig der Körper bzw. der Leib für die Kulturelle Bildung ist. Mit dem performativ-präsentischen Körper, der in kulturellen Prozessen des Hervorbringens und auch des Rezipierens eine entscheidende Rolle spielt, wird die körperlich-leibliche Dimension als wesentliche und unverzichtbare Theoriekategorie in Überlegungen zur künstlerischen und kulturell-ästhetischen Bildung ausgewiesen. Dies geschieht zum Teil anhand dezidiert musikpädagogischer Ausführungen, aber auch Anschlüsse an Bewegungs- und Performancekunst oder Theaterarbeit erfolgen. Mit kunstspartenübergreifendem Anspruch werden wesentliche grundlegende Theorien und Konzepte (z.B. Embodiment) sowie aktuelle körperbezogene Forschungen vorgestellt und einbezogen, um die Bedeutsamkeit des Körpers in der Kulturellen Bildung hervorzuarbeiten. Thematisiert wird u.a., wie der Körper (bzw. der phänomenologische Leib) als Wissensreservoir, als Möglichkeit zur Teilhabe oder als Voraussetzung der ästhetischen Erfahrung fungiert – selbst in einem postdigitalen Zeitalter. Als Untertitel könnte man dem Beitrag auch „Ergänzte, kommentierte und diskutierte Körper-Leib-Quintessenzen ausgehend von dem Sammelband *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?*“ zur Seite stellen, denn Ausgangspunkt der Darlegungen ist der im Jahr 2021 erschienene Tagungsband der 10. Netzwerktagung *Forschung Kulturelle Bildung* (Eger/Klinge 2021a). Den Einführungsartikel [Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?](#) von Nana Eger und Antje Klinge finden Nutzer*innen der Wissensplattform aus diesem Grund auch als Referenz am Ende dieses Beitrages beigefügt.

Einleitung

Mit der Proklamierung des Leibes als Vehikel des Zur-Welt-Seins (Merleau-Ponty 1966) rief uns der französische Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty im vergangenen Jahrhundert wie kaum ein Philosoph zuvor ins Bewusstsein, wie sehr unsere *Weltbegegnung* und *Weltaneignung* zeitlebens auf dem spürenden und lebendig wahrnehmenden Körper als Leib fußen. Auch in der künstlerischen und kulturellen Bildung ist die körperlich-leibliche Dimension unhintergebar: Disziplinen wie Musik, Tanz, Bildende Kunst oder performative Gegenwartskunst sind aufs engste mit dem Körper verwoben und entspringen überhaupt erst aus ihm. Nicht nur die leibliche Wahrnehmungsfähigkeit macht den Körper zur Grundvoraussetzung und zum Ausgangspunkt kulturell-ästhetischer Bildungsprozesse, auch wird der Körper regelmäßig zum zentralen Medium ästhetischer Praxen – etwa, wenn sich Musizierende oder Tanzende ihres Körpers bedienen, um ihre jeweilige Kunstform hervorzubringen.

Ich möchte in diesem Beitrag einen kürzlich veröffentlichten Sammelband ([Eger/Klinge 2021a](#)) zum Anlass nehmen, um Grundsätzliches über die Relevanz von Körperlichkeit in der kulturellen Bildung zusammenzutragen und damit die Rolle des Körpers in künstlerischen und kulturell-ästhetischen Handlungsfeldern evaluieren; auch die Frage, wie viel Körper die kulturelle Bildung braucht, soll dadurch beantwortet werden. Der Körperdiskurs in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen ist inzwischen so breit gefächert, dass ein für alle Agierenden der kulturellen Bildung relevantes Grundsortiment an Gedanken, Konzepten und theoretischen Ansätzen Orientierung für Vermittlungspraxis, Reflexion und Forschung bieten kann. Um besagtes Grundsortiment auf dem neuesten Stand körperaffiner Forschungen bereitzustellen, extrahiere ich körper- und leibbezogene Quintessenzen aus der erwähnten Publikation und werde diese inhaltlichen Substrate um eine Reihe von Diskursen und Seitenblicken ergänzen beziehungsweise erweitern sowie kommentieren, ordnen und diskutieren (wobei es sich nicht um Darlegungen mit rezensierender Absicht handelt). Es sei verziehen, dass – schon allein aus Platzgründen – viele Sammelband-Beiträge ihres konkreten Projekt- bzw. Forschungsinhaltes weitestgehend entkleidet werden müssen, damit möglichst allgemeingültige Implikationen hervortreten können. Dabei spielen die Begriffe *Körper* und *Leib* (in Kürze werden sie phänomenologisch geklärt) eine entscheidende Rolle. Wenn in diesem Beitrag von Körper (bzw. auch körperlich etc.) die Rede sein wird, dann erscheint das Wort in den meisten Fällen als Pars-pro-toto-Begriff, bei dem die leibliche Dimension mitgedacht ist.

Der jüngst erschienene Tagungsband [Wie viel Körper braucht die kulturelle Bildung?](#) (Eger/Klinge 2021a) schärft mit einer Fülle an Beiträgen – und den damit verknüpften, mannigfaltigen Perspektiven auf Körperlichkeit in der kulturellen Bildung – den Blick auf den Körper im derzeitigen pädagogischen und bildungstheoretischen Diskurs. Herausgegeben als Tagungsband der Netzwerktagung *Forschung kulturelle Bildung* (2019 in Merseburg) vereint der Band zahlreiche Beitragende und Themen ganz unterschiedlicher Provenienz, die Einblick in aktuellste körperbezogene Forschungen und Praxislabore gewähren. Innerhalb des weitgefächerten Spektrums liest man u.a. von der Körperlichkeit und Reflexivität im Tanz, vom Körper in der zeitgenössischen Performancekunst, von frühkindlich-ästhetischen Erfahrungen beim Gestalten von plastischem Ton, von Körperreflexion im Erlebenskontext von Virtual-Reality-Filmen, von einem mit Schauspielenden interagierenden Roboter oder intermedialen Inszenierungen im Musiktheater, von der Körperlichkeit eines HipHop-DJs oder auch vom körperbezogenen, ästhetischen Arbeiten an Förderschulen. Dementsprechend liegt natürlich kein körpertheoretisch oder körperpädagogisch motiviertes Lehrwerk vor, dessen Absicht es wäre, grundlegende Diskurse zu Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit und den

dahinterstehenden Bildungspotenzialen insbesondere mit Blick auf das weite Feld der Kulturellen Bildung zu beherbergen; ein derartiges Werk existiert bis dato leider noch nicht, lediglich einzelne Disziplinen setzen diesbezüglich spartenspezifische Akzente durch vereinzelte Sammelband-Publikationen: Im Bereich der Musik(pädagogik) etwa der Band *Musik und Körper – Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (Oberhaus/Stange 2017) und in der (phänomenologischen) Erziehungswissenschaft der Band *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (Brinkmann/Türstig/Weber-Spanknebel 2019); was dieser Tagungsband aber leistet – und dies ist bei gegenwärtigem Stand der verfügbaren Literatur kaum hoch genug anzurechnen –, ist die tatsächlich doch vorhandene Bereitstellung ganz essentieller Gedanken, Konzepte und Theorien über den Körper und dessen Stellenwert, seine Erscheinungsformen und Bedeutungen in der künstlerischen und Kulturellen Bildung – eine solide Einführung in die Körperthematik in der Kulturellen Bildung also. Beispielsweise aus den theoretischen Zuführungen, Einwürfen und Diskussionen der Einzelbeiträge ergibt sich ein Gesamtbild, das mit einigen notwendigen und durch den vorliegenden Beitrag erfolgenden Ergänzungen zur theoretischen Unterfütterung des Körperdiskurses in der Kulturellen Bildung dient. Die Vielzahl der im Band versammelten Stimmen führt zum Vorhandensein der für alle Lehrenden und Forschenden der Kulturellen Bildung wohl wichtigsten Aspekte, die man ansonsten u.a. aus separaten leibphänomenologischen, praxissoziologischen, künstlerisch-didaktischen oder allgemein bildungswissenschaftlichen Quellen herbeischaffen müsste. Die Themenvielfalt lädt außerdem zu terminologischen Vergewisserungen, weiterführenden Diskussionen und körperspezifischen thematischen Erweiterungen ein, was der vorliegende Beitrag dankend annimmt (in diesem Text entstammen übrigens nicht alle, aber die meisten Quellen mit Erscheinungsjahr 2021 dem Sammelband *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?*; die Zugehörigkeit zum Band wird nicht immer explizit angezeigt).

Einführende Grundlagen: Theoriestränge des wissenschaftlichen Körperdiskurses von der Leibphänomenologie zur neueren Praxissoziologie

Gleich zu Beginn des Bandes werden einige notwendige (und auch erwartbare) Grundlagen herausgestellt. In ihrem Eröffnungsbeitrag weisen die Herausgeberinnen darauf hin, dass sich der wissenschaftliche Körperdiskurs im Wesentlichen aus zwei prominenten Theoriesträngen zusammenfädelt, dem anthropologisch-phänomenologischen Ansatz einerseits und dem körpersoziologisch-praxistheoretischen Ansatz andererseits (Eger/Klinge 2021b:9ff.). Der theoriegeschichtlich ältere Ansatz ist natürlich die leibphänomenologische Perspektive, die heutzutage inzwischen untrennbar insbesondere mit dem philosophischen Wirken von Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) – Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1979) nachfolgend – verbunden wird, und etwa mit dessen Hauptwerk *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Merleau-Ponty 1966). Die leibphänomenologische Philosophie (u.a. Schmitz 2011) unterscheidet den physischen, dinghaften Körper vom empfindenden Leib (zum Leibbegriff in der Phänomenologie, seiner Geschichte, seiner Grenzen und Kritik vgl. Alloa et al. 2019). Zentraler als der Körperbegriff ist für das anthropologisch-phänomenologische Paradigma der Leibbegriff, denn – so legen Nana Eger und Antje Klinge dar – er (der Leib) „wird als Fundament allen Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns zugrunde gelegt“ (2021b:10); als „sinnliche Basis“ konstituiert er eine „elementare Erfahrungsdimension“ (ebd.), die prägend für unseren Zugang zur Welt ist. Um aktuelle Entwicklungen einzubeziehen, führen die Autorinnen aus:

„Die neuere Phänomenologie hat das Verhältnis von Leib/Körper und Welt, Sein und Denken, Sinnlichkeit und Reflexion gegen die Instrumentalisierung und Marginalisierung des Leibes und des Körpers in Wissenschaft, Erziehung und Bildung neu bestimmt. Kognitions- und neurowissenschaftliche Ansätze greifen diese Entwicklung auf, indem sie Erfahrung als verkörpertes Bewusstsein, Embodied Cognition oder auch Embodiment, definieren (...).“ (ebd.)

Überaus bedeutsam ist dieser Hinweis auf die erst wenige Jahrzehnte alte Embodiment-Theorie, aber es bleibt lediglich bei dieser kurzen Erwähnung (und auch im Rest des Bandes wird nicht auf Embodiment-Forschung Bezug genommen). Dabei wäre es gerade mit Blick auf den in der Kulturellen Bildung geradezu omnipräsenten Körper durchaus mehr als lohnenswert, auf Bedeutung und Tragweite von Embodiment einzugehen, was nachfolgend auch unternommen wird.

Unter dem multidisziplinär von der Verhaltenspsychologie, den Kognitions- und Neurowissenschaften und der Philosophie des Geistes hervorgebrachten Konzept *Embodied Cognition* bzw. *Embodiment* versteht man die wechselseitige Einflussnahme von Körper und Geist in einem dichten Interaktionsgefüge. Konkreter ist damit insbesondere gemeint, dass unser Körper in seiner Beschaffenheit und Funktionsfähigkeit (Anatomie, Physiologie, Körperchemie, Bewegungsfähigkeit etc.) ganz wesentlich auf die Wahrnehmungs- und Denkprozesse der Kognition einwirken kann (Koch 2011; Gallagher 2019). Die Bewegungen, Haltungen, Zustände sowie Regulierungsvorgänge unseres Körpers haben als sogenanntes Körperfeedback Einfluss auf Kognition und Affekt, so wie andersherum die kognitiv-affektive Dimension sich äußerlich beispielsweise in einem spezifischen Bewegungsverhalten ausdrücken kann. Die empirische Basis für diese Zusammenhänge ist inzwischen durch zahlreiche Studien ausstaffiert (vgl. die von Gallagher 2019 erwähnten Forschungen) und auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft wird mit überzeugendem, empirischem Rückenwind inzwischen eine *embodied pedagogy* (Nguyen/Larson 2015) gefordert, die etwa das Potenzial von Körper, Gesten und Bewegung für Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar machen möchte: „The body is extensively integrated within learning processes“ (Shapiro/Stolz 2019:33), gilt indes als unumstritten und selbst in (gerade im Vergleich zu den Künsten) traditionell *körperfernen* Fächern wie Chemie, Biologie, Physik und Mathematik zeigten Studien, dass unter Einsatz von Körper und Bewegung Sachverhalte besser verstanden und gelernt, oder Probleme schneller und effizienter gelöst werden können (Gallagher/Lindgren 2015). Das Embodiment-Paradigma erscheint also als eine Denkweise über die Körper-Geist-Einheit, die es als Theoriefundament zu kennen lohnt, gerade wenn man im Bereich künstlerischer und Kultureller Bildung, die so sehr auf Körperlichkeit fußt, agiert. Die in künstlerisch-kulturellen Bildungsprozessen stets präsente und notwendige Leiblichkeit, das körperliche Spüren, Wahrnehmen und Gestalten, ist Franz Mechsner zufolge – und ganz im Sinne des Embodiment-Ansatzes – „ein gewaltiger Resonanzraum und kreatives Medium für mentale Prozesse aller Art“ und es gilt zu beachten, dass unser „Wahrnehmen, Denken und Handeln leiblich und bewegungsbezogen verankert ist“ (2019:191). Wenn man sich also Gedanken um Körperlichkeit in der Kulturellen Bildung macht oder sogar um die damit verbundene Reflexivität oder die anstoßbaren Bildungsvorgänge, dann liefert Embodiment wichtige Impulse, etwa als theoretische Basis, als Erklärmodell (z.B. für Wechselwirkungen zwischen Körper und Kognition/Affekt), als Praxisimplikationen (z.B. den Aufruf zu ausreichend Körperbezug innerhalb von Bildungsangeboten) oder als kulturpädagogisches Mindset, das Körper- und Leibaspekten einen gebührend hohen Stellenwert zukommen lässt.

Doch nun zum zweiten Theoriestrang des wissenschaftlichen Körperdiskurses: neben dem schon beleuchteten anthropologisch-phänomenologischen Ansatz findet sich auch der körpersoziologisch-

praxistheoretische. Insbesondere seit Ausrufung einer Körperwende, dem sogenannten *body turn* (Gugutzer 2006), die die verstärkte Hinwendung soziologischer Forschungen zum menschlichen Körper als Forschungsobjekt, Theoriekategorie und Erkenntnisinstrument zu bezeichnen versucht, wird der „Körper als zentrale Kategorie sozialer Ordnungen“ gefasst und als „Produkt, Symbolträger und Produzent des Sozialen“ gesehen (Eger/Klinge 2021b:11). Aus praxeologischer Perspektive ist der Körper zudem natürlich konstitutives Merkmal des Zustandekommens von Praxen und wird als Körper im Vollzug besonders berücksichtigt.

Auf die beiden genannten Disziplinen, die Leibphänomenologie und die Körpersoziologie, wird innerhalb von *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?* berechtigterweise wiederholt rekuriert, etwa Julia Rohde (2021) befasst sich im Band ausführlich mit dem phänomenologischen und praxeologischen Körperbegriff, um der Bedeutung des Körpers im Bereich jugendlich-ästhetischer Praktiken der kulturellen Jugendbildung nachzuspüren. Ähnlich fokussiert ist Thomas Alkemeyer, der Körperverständnisse beziehungsweise Körperkonzepte in ihrer jeweiligen Theorie- und Diskursabhängigkeit darstellt. Um die phänomenologische Perspektive aufzugreifen, verdeutlicht er, dass „der lebendige und gelebte, der erfahrende und spürende Körper“ (2021:24) in der deutschsprachigen Philosophietradition Leib genannt wird, lässt Maurice Merleau-Ponty über das Verflochtensein von Welt und Körper zu Wort kommen, und hebt hervor, dass der Leib die sinnhafte (vielleicht noch besser ausgedrückt: *sinnenhafte*) Bezugsgröße menschlichen Zur-Welt-Seins ist. Ein unmissverständlicher Standpunkt zum Verhältnis von Geistigem und Leiblichem bleibt ebenfalls nicht aus:

„Nicht der Geist ist in der Phänomenologie des Leibes die vorrangige Quelle von Wissenserwerb, Erkenntnis und Handeln, sondern der die Welt und dabei zugleich sich selbst spürende Leib. Er, und nicht der Geist, ist phänomenologisch ‚die Grundausrüstung jedes Zugangs zur Welt‘ (Hirschauer 2008:977), ‚transhistorische Bedingung von Erfahrung‘ (Lindemann 2011:591 zit. n. Bedorf 2015:146), ‚primäre Erfahrungsinstanz‘, ‚Nullpunkt‘ (Husserl) und ‚Medium unserer Orientierung in der Welt‘ (Alloa et al. 2012:2) – und kann demzufolge eine größere ontologische Tiefe für sich beanspruchen als Geist und Sprache.“ (ebd.)

Man sollte Alkemeyers Ausführungen jedoch nicht als Wiederaufflammen einer dichotomen Vorstellung von Körper und Geist lesen, wenn er sagt, die Phänomenologie priorisiere das „präreflexive leibliche Zur-Welt-Sein gegenüber dem Geistigen“ (ebd.). Wie auch hier latent geschehen, klingen Einlassungen über das Verhältnis von Leib und Geist schnell nach dem cartesianischen Leib-Seele-Dualismus (bzw. Körper-Geist-Dualismus), der seit René Descartes (1596-1650) eine Trennung von materiellem Körper und denkender Substanz vorsieht. Die Leibphänomenologie *überwindet* aber gerade diese Leib-Seele-Dichotomie, denn die Leiblichkeit des spürenden und erfahrenden Körpers schließt unbedingt auch kognitive Komponenten wie Wahrnehmen, Verstehen, Denken und Urteilen ein. Geistiges und Körperliches verschränken sich im Leib, weshalb sogar ‚Leiblichkeit‘ mitunter als Übersetzungsvorschlag für das Wort ‚Embodiment‘ gehandelt wird (etwa bei Koch 2011). Die Verflochtenheit von Körpermaterie und Verstandesleistung im Konstrukt des Leibes wird auch bei Merleau-Ponty mehrfach deutlich, wie etwa in dieser Äußerung: „Mein Leib ist die allen Gegenständen gemeinsame Textur und – zumindest bezüglich der wahrgenommenen Welt – ist er das Werkzeug all meines ‚Verstehens‘ überhaupt“ (1966:275). Selbst also für die Strukturierung geistiger Wirklichkeit ist der Leib unerlässlich; wie auch in den Grundfesten des Embodiment-Paradigmas verankert, sind Körper und Geist unauflöslich verbundene Instanzen, beinhaltet Leiblichkeit auch Kognition. Selbst

wenn bei Alkemeyer der Eindruck entstehen kann, Leib und Geist seien zwei separate Entitäten, oder sogar etwas potenziell Gegensätzliches, sollte eine postmoderne Weltsicht den Menschen unmissverständlich als Körper-Geist-Einheit zeichnen. Gerade auch die künstlerisch-kulturelle Bildung profitiert in Praxis, Reflexion und Forschung von der Auffassung des Verwobenseins von leiblicher Dimension und Kognitionsvorgängen. Unterstützung in dieser holistischen Sichtweise auf den (kulturell aktiven und künstlerisch agierenden) Menschen erfährt sie – neben der Leibphänomenologie oder der Embodiment-Forschung – zum Beispiel durch Gegenwartsphilosophen wie Jean-Luc Nancy (2000), für den es zutiefst unsinnig erscheint, Körper und Denken losgelöst voneinander zu betrachten, oder durch kognitions- und neurowissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Damásio 2018).

Nach Beleuchtung des phänomenologischen Körperverständnisses ergänzt Alkemeyer den Horizont der vorhandenen Körperkonzepte um die Perspektive der neueren Praxissoziologie. Damit setzt er einen praxissoziologischen Gegenpol, denn die Praxis als Ort, „der das Handeln, Denken und Fühlen konstitutiv bedingt“ (2021:26) impliziere eine „De-Zentrierung des handlungstheoretischen Körpers und des phänomenologischen Leibes“ (ebd.). Das leiblich zur Welt seiende Subjekt – und der damit verbundene Individualismus – rückt in diesem Ansatz demnach merklich aus dem Zentrum heraus:

„Vielmehr richtet sich das praxeologische Interesse auf die performative Verfertigung eines intelligiblen und somit beurteilbaren Körpers in der Praxis, d.h. auf einen Körper, der sich im Vollzug einer historisch bestimmten und identifizierbaren Praktik als dieser oder jener Körper zeigt und konstituiert: als ein Körper des Fußballspielens, des Unterrichtmachens, des Studierens, des Reflektierens oder auch der ästhetischen Bildung.“ (ebd.)

Die von Alkemeyer genannten Körper sind Beispiele für ganz unterschiedliche performative Körper, die – und damit ist ein wichtiges Konzept angesprochen – als „Körper im Vollzug“ und damit „Körper des Werdens“ (ebd.) in kulturellen Prozessen überhaupt erst ausgeformt werden. Bei Erin Manning (2014) heißt diese Vollzugskörperlichkeit *bodying*, was im Übrigen mit der Erschaffung sozialer Welten, dem *worlding*, einhergeht. *Bodying*-Prozesse, also die Ausformung von Vollzugskörpern, sind natürlich von den jeweiligen Praktiken abhängig, in denen sie stattfinden. Jede Praktik besitzt und erfordert ihre ganz eigenen Bewegungen und Haltungen, eigene Wahrnehmungsweisen und spezifische Emotionen (Alkemeyer nennt das die Entfaltung von motorischem, affektivem und sensorischem *Regime* einer Praktik). Logischerweise unterscheidet sich also der Vollzugskörper klavierspielender Menschen von jenem der Theaterschauspielenden und diese beiden wiederum gänzlich von jenem der Dressurreitenden; wobei Körper im Vollzug alles andere als stabil, sondern prekär und zerfallsbedroht sind, da jederzeit neue „Routinen, Affekte, Gefühle und Vorstellungen in das gegenwärtige Geschehen einbrechen“ (Alkemeyer 2021:27) können. Auch Yvonne Hardt (2021) knüpft an den Gedanken der Vollzugskörperlichkeit an und möchte den Körper verstärkt unter Beachtung der real gegebenen und konstruierten Vollzugswirklichkeiten betrachtet wissen: „Körper sind nicht per se gegeben“, sie sind einerseits durch Beschaffenheit und Aktionsvermögen „strukturgebend für ein Geschehen“ und andererseits „bringen Praktiken auch Körper mit hervor“ (2021:39). In Konsequenz plädiert Hardt deshalb für den Einbezug der politischen, historischen sowie künstlerischen *Situiertheit* von Körpererfahrung, Körperwissen und Wissen über den Körper innerhalb von Diskursen der Kulturellen Bildung.

Mit dieser praxistheoretischen Sicht werden mit Blick auf den Körper in der Kulturellen Bildung einige interessante Fragestellungen, zu denen unter anderem Alkemeyer (2021) anregt, aufgerufen: Wie

rekrutieren, involvieren und engagieren die Praktiken Kultureller Bildung ‚ihre‘ Körper? Wie gestalten sich körperbezogene Formgebungsprozesse in den unterschiedlichen Praktiken? Und schließlich: Wie werden Motorik, Sensorik und Affektgefüge von den Praktiken gestaltet und verwaltet?

Über Sinnlichkeit, Sinn und sinnliche Erkenntnis

In der tänzerischen und tanzpädagogischen Position, die zu Beginn des Bandes vorherrscht, verweilt auch noch Denise Temme (2021), die ihren Beitrag mit *Reflexivität in Bewegung – Zur Konkretisierung ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse im Tanz* überschreibt. Doch was die Autorin am konkreten Beispiel des Tanzes mit Blick auf das Verhältnis von Bewegung, von ästhetischem Tun und Reflexivität entfaltet, transzendiert den Bereich Tanz bei Weitem und ist für nahezu alle ästhetisch-künstlerischen Erfahrungs-, Verstehens- und Reflexionsprozesse von Relevanz. Zunächst versucht Temme „den Kern tanzkünstlerischen Tuns“ (ebd.:49) zu umreißen, nämlich die „Erfahrung des Wie des sinnlich-körperlichen Vollzugs in seinem Verhältnis zum Sinn der Bewegung“ (ebd.:51). Die Autorin kristallisiert das Spannungsverhältnis „von körperlich-sinnlichem Bewegungsvollzug und Sinnvollzug“ (ebd.) in der Bewegungserfahrung heraus, thematisiert also die beiden stets präsenten Pole von Sinn geschehen – etwa dem körperdiskursiven Vermitteln von Sinn durch Bewegung oder dem Erkennen von Sinnhaftigkeit bei der Rezeption von (Tanz)bewegung – und sinnlich-körperlichem Bewegungsvollzug, der sich selbst als Sinn geschehen genügt. Sinn und sinnlicher Vollzug bilden also, und das macht Temme somit unmissverständlich deutlich, ein bildungsbedeutsames (und damit auch tanzdidaktisch bzw. generell *kunst* didaktisch relevantes) Miteinander und sind keinesfalls konträre Dimensionen. Temmes Ausführungen gliedern sich damit bestens in den bestehenden ästhetik-theoretischen Diskurs ein, in dem dezidiert ästhetisch-reflexive Erfahrungen, bei denen die Verwobenheit von Sinnlichkeit und Reflexion, von leiblich-spürendem Wahrnehmungsvollzug und Rationalität wirksam wird, wertgeschätzt und als Regelfall der ästhetischen Erfahrungsweise ausgewiesen werden (vgl. Brandstätter 2014). So führt Ursula Brandstätter aus, dass in der Kunst „Sinnlichkeit und Vernunft, Anschauung und Begriff eine besondere Art des Verhältnisses“ (2008:101) eingehen; und wie wir oben gesehen haben, ist dieses Verhältnis als intim zu charakterisieren, denn die rationalen Anteile ästhetischer Erfahrung bzw. ästhetischer Prozesse sind zu keiner Zeit von der Hand zu weisen. Genussvolles und selbstzweckhaftes Aufgehen in der eigenen Sinnlichkeit auf der einen Seite, zum Beispiel in der Wahrnehmung von (nicht notwendigerweise künstlerischen) Erscheinungen oder in der eigenen Tätigkeit (Bewegen, Musizieren, Darstellen, Gestalten etc.) und Sinnkonstruktion bzw. ästhetische Erkenntnis – sowie auch das Vorhandensein von Sinnhaftigkeit des Geschehens – auf der anderen Seite schließen sich nicht aus, sondern verschmelzen in Praktiken kultureller Betätigungen und damit verbundenen Bildungsvorgängen. Prägend für die eigenständige ästhetische Erkenntnisfähigkeit und Leistung bzw. die jedem Menschen in der individuellen Bildungsbiographie reichhaltig zu wünschende ästhetische Erkenntnis, ist schließlich „ihre durchgängige Bezogenheit auf die sinnliche Wahrnehmung, die sie [die ästh. Erk.] in ihrer komplexen Fülle zu unabschließbaren Erfahrens-, Denk- und Erkenntnisbewegungen anregt“ (ebd.:104 f.).

Räume Kultureller Bildung müssen Räume der Körperlichkeit sein: „Ohne Körper keine Kulturelle Bildung!“

„Mit seinen gestischen, sprachlichen und sängerischen Ausdrucksmöglichkeiten steht der menschliche Körper im Mittelpunkt musikalischer, tänzerischer und performativer Kunstformen“ (Ehring 2021:269).

Unser Körper ermöglicht uns, an kulturellen Prozessen teilzunehmen, sie aktiv handelnd mitzugestalten oder zumindest aus rezeptiver Position wahrzunehmen, und sogar sie zu reflektieren. Ohne den Körper können wir keine bildungsbedeutsamen ästhetischen Erfahrungen machen; ohne ihn kommen keine interkorporalen Interaktionen von Menschen und unterschiedlichen Körpern zustande, können keine kulturellen Praktiken hervorgebracht werden; ohne ihn wären wir schlicht nicht als Subjekte ‚zur Welt‘, um den phänomenologischen Sprachduktus aufzugreifen. Es überrascht daher nicht, wenn Ulrike Stadler-Altmann und Anke Lang den Ausruf „Ohne Körper keine Kulturelle Bildung!“ (2021:88) in ihre Kernthese einflechten, „dass ohne die Berücksichtigung von Körper – sei es als Körper im Schulraum oder als räumlicher Schulkörper – Kulturelle Bildung kaum möglich ist“ (ebd.:90). Sofort wird deutlich, dass in diesem Beitrag namens *Kultur – Raum – Körper* eine explizit schulpädagogische Perspektive eingenommen wird, die unter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Körper- und Raumforschungen sowie Ergebnissen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung das Im-Verhältnis-Stehen von Körper und Raum bezogen auf eine ideale und die real existierende (Schul-)Kultur thematisieren möchte. Die Autorinnen arbeiten hervor, dass der schulische Raum sich natürlich in verschiedene einzelne Räume untergliedert, in denen unterschiedliche Umgangsweisen mit Körpern vorherrschen, in denen Körper unterschiedlich positioniert, eingebunden (oder eben nicht eingebunden), betrachtet und sogar diszipliniert werden. Körperpraktiken und Verhaltensweisen, Bewegungs- und Interaktionsmuster sind derart unterschiedlich, dass nicht von einer einheitlichen Körperlichkeit im Schulraum gesprochen werden kann. Im Klassenzimmer ist es einerseits – so merkt Jörg Zirfas an – häufig Usus, „aus dem Kinderkörper einen Schülerkörper, d.h. einen gefügigen, gelehrigen Körper zu formen, der sich den jeweiligen pädagogischen Zwecken gegenüber angemessen verhält, seien dies nun Aufmerksamkeit, Industriosität (Arbeitsamkeit), Diszipliniiertheit oder lediglich nicht aggressives Verhalten“ (2004:86, zit.n. Stadler-Altmann/Lang 2021:80); und andererseits kommt es im selben Raum zum „Schubsen oder Drängeln beim Eintritt ins Klassenzimmer und der Sitzplatzeinnahme, Kopfschütteln, Haareschwingen etc.“ (Stadler-Altmann/Lang 2021:81) und damit auch zu spezifisch kindlichen bzw. jugendlichen Körperinszenierungen und Auseinandersetzungen mit dem Körper (auch im Sinne von *Doing Gender*). Außerhalb des Standard-Klassenraums gibt es wiederum Räume, die eine spezifische andere Körperlichkeit herstellen. So verhält man sich im Musiksaal anders als in der Turnhalle und anders als im Chemiesaal oder in der Aula, in der darstellendes Spiel stattfinden mag, geht anders mit dem Körper um, und der *Lernkörper* der Teilnehmenden am unterrichtlichen Geschehen wird unterschiedlich involviert. Die Art und Weise der körperlichen Involviertheit ist dabei ein entscheidender Punkt: „Bildungs- und Erziehungsziele spiegeln sich im schulischen Kontext in der Wahrnehmung des Körpers und den Praktiken des Umgangs mit dem Körper in Lehr-Lernprozessen wider“ (ebd.:83), stellen die Autorinnen zurecht fest. In ihren Ausführungen klingt ebenfalls richtigerweise an, dass wir noch weit von einer Idealsituation entfernt sind, in der Schulbauten so gestaltet sind, dass sie nicht schon rein architektonisch den Platz für körperliche (und damit auch kognitive) Entfaltung, für bewegtes bzw. leibbezogenes Lernen einschränken, oder in der nicht die Frontalausrichtung von Sitzpositionen zum ebenfalls frontalen Unterrichtsstil führt. Bei der Thematisierung von Bildungszielen und deren Verflechtung mit den Praktiken des Umgangs mit dem Körper durch Stadler-Altmann und Lang – wie im Zitat von gerade eben – möchte man aber tiefergehend einhaken. Reflexionsanlässe gibt es da viele: beispielsweise domestiziert der gewöhnliche Schulraum weitestgehend die Körper von Kindern und Jugendlichen, fesselt sie im Rahmen der schon länger kritisierten Stillsitzschule (vgl. Illi 1993) in einem dominierenden (und oftmals gänzlich körperlosen) Frontalunterricht – mit gesellschaftlichen Implikationen wie unter anderem der Verfestigung einer Sitzgesellschaft und der Zunahme von Bewegungsmangelkrankheiten. Wenn man über das Verhältnis von Schulraum und Körper nachdenkt, sollte man im fachlichen Diskurs nicht müde

werden, sich angesichts der vorherrschenden Körperlosigkeit im Bildungssystem über die gegenwärtige Situation in den Schulen zu empören. Stadler-Altman und Lang sprechen zwar immer wieder von *idealer* Schulkultur, jedoch vermisst man eine greifbare Vision jener idealen Schulkultur. Man muss sich in der heutigen Zeit fragen, was sich ändern kann und sollte, wie der Schulraum in seinem Verhältnis zum Körper alternativ gedacht werden kann. Erziehungswissenschaftlich sowie körper- und bewegungspädagogisch bestens fundierte und spannende schulprogrammatische Überlegungen hierzu finden sich etwa bei Ralf Laging (2017), der sich der Bewegungsthematik (und damit auch dem Körper) in Schule und Unterricht annimmt und zu einer bewegungsorientierten Schulentwicklung anregen möchte. Das Konzept ‚Bewegte Schule‘ betont dabei „die *Bewegung* als grundlegenden Beitrag zur Förderung von Gesundheit, Bildung und Lernen“ (ebd.:65; Herv.i.O.). In einer bewegten Schul- und Unterrichtskultur erfährt Körperlichkeit eine enorme Aufwertung und es wird nicht nur mit dem Kopf (dem Verstand), sondern mit dem ganzen Körper gelernt, sodass sich Entwicklungs- und Bildungsprozesse ganzheitlich – ohne eindimensionale Verstandesorientierung – vollziehen können. Diese den ganzen Menschen in seiner Leiblichkeit berücksichtigende Ganzheitlichkeit, realisiert etwa durch ein körper- und bewegungsorientiertes Schulleben (gerade auch im Fachunterricht), ist insbesondere für jene Fächer unerlässlich, die den künstlerisch-kulturellen Bereich abdecken. Betroffen sind hier unter anderem der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, der zu literatur- und sprachästhetischen Erfahrungen anregen kann, oder in dem theatrale Formen erprobt werden, aber auch der Sportunterricht, in dem Körperausdruck, Tanz und Bewegungsimprovisation einen festen Platz haben (sollten), sowie die Fächer Kunst und Musik, in denen sich Lernende in vielfältiger Form leiblich-rezipierend zu Objekten der Wahrnehmung in Beziehung setzen können oder künstlerische Produkte selbst körperlich handelnd hervorbringen (fächer- und kunstspartenübergreifende Aktionsweisen sowie facettenreiche Arbeitsgemeinschaften haben selbstredend ebenfalls kulturellen Bildungsauftrag). Ohne den Körper, da sind sich die entsprechenden Fachdidaktiken einig, kommen die genannten Tätigkeitsfelder nicht aus, ohne den Körper findet dort keine Kulturelle Bildung statt. Dennoch wird der Unterricht in diesen Bereichen oftmals in einem leibfernen Modus praktiziert, wird der Unterricht in ein Korsett gesteckt, dass den Körper oft einengt, seine Präsenz auf ein unvermeidliches Minimalmaß reduziert und ihn damit randständig werden lässt. Am Beispiel des Musikunterrichts soll dies kurz skizziert werden.

Bereits vor einiger Zeit beklagte der Musikpädagoge Franz Amrhein die „Kopfständigkeit“ (2001:3) des Schulmusikunterrichts in seiner Monographie *Den Musikunterricht auf die Füße stellen* und kritisierte damit die zu häufig vorherrschende theoretisch-analytische Beschäftigung mit der Musik. Unter anderem unter Berufung auf Psychologie und Neurophysiologie plädiert er für einen „sensomotorisch orientierten Ansatz musikalischen Lernens“ (ebd.:16), der den Lernenden zahlreiche musikalische *Körperkontakte* ermöglicht, und damit auch leibliche Erfahrungsräume inszeniert, in denen musikalisch-ästhetische Erfahrungen (vgl. Rolle 1999) gemacht werden können. Bis heute wurden die Rufe nach einem solchen leiblichen Musikkernen immer wieder aktualisiert und lauter (vgl. Oberhaus 2006; Rüdiger 2018; Unger-Rudroff 2020; Brand 2021), wurde die zentrale Bedeutung des Einbezugs von Körper, Bewegung und Sinnlichkeit als Ausgangsbasis musikalischer Bildung unermüdlich betont. Doch trotz des Aufschwunges, den körperorientierte Ansätze und Aktionsformen wie Bodypercussion, Theorievermittlung durch Bewegung und eigenes Handeln oder auch ästhetisch-transformative Tätigkeiten (z.B. die Überführung von Musik in Bewegung, Sprache oder Bild und umgekehrt) in den letzten Jahren erfahren haben, stellt die empirische Unterrichtsforschung ein leibliches Defizit fest: Eine Studie in der Sekundarstufe zeigte, dass produktive Methoden im Musikunterricht eine eher marginale Rolle spielen (Fiedler/Handschick 2014), und dass der

Methodenbestand des Unterrichts von Aspekten wie dem Ausfüllen von Arbeitsblättern, Notenlernen, Instrumentenkunde, Musiktheorie und Harmonielehre oder der Auseinandersetzung mit Komponisten angeführt wird.

Gerade die ästhetischen Fächer profitieren ungemein von einer starken Akzentuierung von Leiblichkeit, und die Potenziale kultureller Bildungsarbeit versprechen sich dann am besten zu entfalten, wenn die körperlich-leibliche Basis kulturell-ästhetischer Prozesse nicht hintergangen wird. Der schulische Raum – noch allgemeiner formuliert: jeglicher Raum Kultureller Bildung – muss daher auch ein Raum der Körperlichkeit sein, also ein Raum, der sinnengeleitetes In-Erfahrung-Bringen ermöglicht, und der keine körperunintegrierten oder körperentfremdeten Subjekte hinterlässt, sondern Individuen, die die leibliche Ganzheitlichkeit für ihre Persönlichkeitsbildung fruchtbar machen können. Angebote künstlerisch-kultureller Bildung sollten Menschen deshalb immer wieder auf die sinnlich-leibliche Ebene der Welterfahrung locken, sollten zu differenzierter Wahrnehmung des eigenen Selbst und der Umwelt, zu Körperausdruck, zu Bewegung, zu aktivem Gestalten und generell zu einem ästhetischen Weltzugang einladen. Aus diesem Primat des Ästhetischen ist der Leib nicht subtrahierbar, was die Bedeutsamkeit unseres empfindungs- und damit auch erkenntnisfähigen Körpers für die Kulturelle Bildung untermauert.

Insbesondere jedwede vorstellbare Form des Performativen kommt nicht ohne den Körper aus. Etwa Kerstin Hallmann führt aus: „Die klassische Performance definiert sich ganz entschieden über den Körper bzw. die körperliche Präsenz der Künstler*in. Auf diese Weise involviert sie die Besucher*innen in ihrer leiblichen Ko-Präsenz in den situativen und ethischen Momenten der Performance“ (Hallmann 2021:227). Bei Hallmann findet sich zudem der interessante Hinweis, dass zeitgenössische Performancekunst die eigentliche Performance gelegentlich auch *delegiert* beziehungsweise an Publikum oder Passanten *outsourct*. Solche Vorgänge schmälern meiner Auffassung nach aber keineswegs die fundamentale Körperlichkeit performativer Kunstpraxen. Christin Lübke, die den Körper in der Performance beleuchtet, hält fest: „In der Ästhetik des Performativen [vgl. Fischer-Lichte 2019] nehmen Leib und Körper eine wesentliche Stellung ein. Körper und Leib werden als materieller und spürbarer Ort der Erfahrung aufgefasst“ (Lübke 2021:111). Deshalb gehören Performativität und leibliche Präsenz „unabdingbar zusammen, und zwar sowohl in der körperlichen Aktivität als auch in der am Körper erfahrenen Passivität“ (ebd.:112). Die Autorin hebt darauf ab, herauszustellen, dass im Zuge einer Performance der Körper sowohl als „sichtbares, materielles Körperding“ als auch als „spüreder, komplex wahrnehmender Leib“ (ebd.:110) in Erscheinung tritt. Der Körper fungiert also zum einen als gegenständliches künstlerisches Material, dass zum Ausdrucksträger geformt und als solcher von anderen betrachtet, berührt etc. werden kann, und zum anderen als empfindende Entität. Die Gleichzeitigkeit von materieller und spüreder Körperlichkeit bezeichnet Lübke – und hierin liegt durchaus ein didaktischer Kunstgriff – als Ich^{hoch}Zwei. Damit werden das phänomenologische Leib-Sein und das Körper-Haben (Plessner 1970) für die (in diesem Falle schulische) Performancekunstvermittlung in zeitgemäß-ansprechendem Sprachduktus zugänglicher und greifbarer gemacht (ich existiere eben in physischer Materialität, die ich nach außen inszenieren und künstlerisch verarbeiten kann, aber eben zugleich auch als stets spüreder gestaltendes Wesen). Im Zuge der Etablierung eines Performer-Ichs kann der Begriff Ich^{hoch}Zwei den Teilnehmenden Essentielles über künstlerisch-körperliches Handeln und eigenleibliches Spüren ins Bewusstsein tragen, sodass alle Dimensionen gewinnbringend eingesetzt, verwoben und reflektiert werden können.

Eine spezifisch tänzerische Performativität beabsichtigt auch An Boekman in das schulische Lernen hineinzutragen, wobei es dabei nicht nur um die Kunstform Tanz geht, sondern um die Etablierung einer

Lernumgebung, in der mit allen Sinnen und dem ganzen Körper gelernt wird – wohlgerne in allen Fachbereichen: „Das Format *Moving the classroom* kann alle Fächer des Curriculums durch tanz-spezifische Methoden einführen, vermitteln und vertiefen“ (Boekman 2021:236). Das Labor *Tanz und Unterricht – Bewegtes Lernen* stellt also einen körperlich-motorischen Lehransatz dar, der „auf das lernförderliche Potenzial von Bewegung“ (ebd.:242) vertraut, und der „intensives ganzkörperliches Erleben“ als „Voraussetzung für eine nachhaltige Lernerfahrung“ (ebd.:241 f.) auffasst. „Verbunden mit dieser Art des Lernens ist eine emotionale Erfahrung und die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen als agierende, umsetzende, kreierende, fühlende und Verantwortung übernehmende Menschen“ (ebd.:242). Wie in diesem bewegungsbezogenen Ansatz physische Erfahrungen Lerninhalte vermitteln, zeigt Boekman anschaulich am Beispiel des Sprachlernens, innerhalb dessen es möglich ist, etwa Verbkonjugationen und die dazu passenden Personalpronomen durch körperlich-tänzerische Bewegungserfahrungen zu lernen. Die Bewegung ist in solchen Zusammenhängen nicht bloß *lernbegleitendes* Element (als solches tritt sie in kooperativen Methoden wie *Vier Ecken – Four corners*, *Marktplatz – Milling around*, *Lerntempoduet – Bus stop* oder *Galerierundgang – Gallery walk* gerne auf); das ganzkörperliche und darüber hinaus auch künstlerische Tätigwerden ist hier „inhaltserschließendes Element und unterstützt das Verständnis von Zusammenhängen und Prozessen“ (ebd.). Die Choreographin und Tanzpädagogin Boekman reflektiert schlussendlich:

„*Moving the Classroom* ist ein bewegungsintensives und andauerndes Experiment, in dem Tanz als Lehr- und Lernmittel am eigenen Körper ausprobiert und ein anderes Verständnis von Unterricht entwickelt wird. Wir suchen nach Antworten auf Fragen wie: Welche Lernerfahrungen entwickeln Denkvermögen? Möchten wir weiterhin Körperintelligenzen vernachlässigen? Unterstützt ein ganzkörperliches Erleben das Erinnerungsvermögen und somit den Prozess des Wissenserwerbs?“ (ebd.:245)

Das hier angesprochene *andere* – und im Geiste der Embodiment-Forschung auch *zeitgemäßere* – Verständnis von Unterricht ist sicherlich eines, dass Konzepte wie *Bewegte Schule* (Laging 2017) anzuregen versuchen. Genau jene neuen Auffassungen von Lehren und Lernen benötigt unser Bildungssystem heutzutage, um den Menschen in seiner leiblich-kulturellen Verankerung in der Welt ganzheitlich in den Blick zu bekommen. Dazu müssen neue Wege beschritten, Methoden und Konzepte erprobt und gewagt und empirische Grundlagen geschaffen werden, wobei aus den vielfältigen Kunstpraxen der Kulturellen Bildung zahlreiche körperbezogene Anregungen geschöpft werden können. Die von Boekman im obigen Zitat aufgeworfenen Fragen sind außerdem spannend und sehr relevant. Aus erziehungs- und neurowissenschaftlicher Sicht ist es überaus einleuchtend, dass ganzkörperliches Erleben Erinnerung und Wissenserwerb fördert, da das physische Eingebundensein verstärktere affektive Komponenten entstehen lässt, und weil die umfassende Aktivierung des sensomotorischen Kortex neurophysiologisch intensive Lernsituationen herbeiführt, in denen körperliche Erinnerungsanker entstehen und Verknüpfungsmöglichkeiten neuronaler Netzwerke geschaffen werden, die ansonsten eher nicht zustande kämen. Auch sollte man Körperintelligenzen keinesfalls vernachlässigen wollen; die Zeiten einer leib- und körperlosen Auffassung von Bildung sind – so möchte man abseits der theoretischen Didaktik besonders mit Blick auf die Praxis hoffen – passé. Über Körperintelligenz, Körpergedächtnis (vgl. Gugutzer 2002 zum Begriff *Leibgedächtnis*) bzw. den Körper „als Speicher und Träger von Wissen“ (Klinge 2017:93) wird erfreulicherweise immer häufiger nachgedacht:

„Wo vom Wissen des Körpers oder Körperwissen die Rede ist, da wird auch vom Erfahrungswissen oder praktischem Wissen, vom impliziten oder einverlebten Wissen gesprochen. Betont wird eine andere Wissensform, die nicht von Rationalität und Sprache dominiert wird, sondern von den Erfahrungen, die sich in den Lebenswelten der Akteure, in ihren Praxen versammelt haben und als sedimentierte Erfahrungen im Körper niederschlagen.“ (ebd.)

Als Wissensreservoir ist der Körper in der künstlerischen und ästhetisch-kulturellen Bildung unabdingbar. Das ihm einverlebte Wissen und Können ermöglicht kulturelle Betätigungsformen und wird genutzt, um diese Praktiken fortwährend auszudifferenzieren. Doch viel allgemeiner betrachtet, bereichert Körperlichkeit und die Ausschöpfung körperlich-leiblicher Potenziale Lernprozesse ganz generell (vgl. u.a. Macedonia 2019:6: „The body – via action and gesture – is a powerful tool to understand and to learn school subjects“). Ohne den Körper kann die Kulturelle Bildung nicht, und ohne den Körper sollten auch andere Lern- und Bildungsfelder nicht auskommen müssen, denn ein Ausblenden von Leiblichkeit bedeutet das versäumende Verschenken von aussichtsreichen Bildungspotenzialen.

Der Körper als Möglichkeit zur Teilhabe – Das Konzept *Verkörperte Teilhabe*

Einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Teilhabedebatte der Kulturellen Bildung leistet Susanne Quintens (2021) Aufsatz *Verkörperte Teilhabe als spezifische Teilhabemodalität in künstlerisch-ästhetischen Handlungsfeldern*. Dieser handelt vom Evolutionsprozess des Konzeptes der Verkörperten Teilhabe, das nach hier vertretener Ansicht für ausnahmslos alle pädagogisch-didaktisch Agierenden im kulturellen Bildungssektor kennenswert ist. Der Verdienst des Beitrages liegt zudem in der konzeptuell gefassten, längst überfälligen Ausweisung der Potenziale von Körperlichkeit mit Blick auf breitestmögliche Teilhabe, die gerade angesichts migrationsgesellschaftlicher Herausforderungen enorme Aktualität aufweist (etwa im Bereich schulischer Inklusions- und Integrationsforschung).

Teilhaben, Mitwirken, Mitbestimmen – all dies sind essentielle Kategorien einer Gesellschaft und natürlich auch von Bildungsprozessen. Sich zugehörig zu fühlen und Anteil an etwas zu nehmen, kann aber insbesondere dann erschwert sein, wenn beispielsweise Sprachbarrieren existieren und Angebote auf Verbalsprachlichkeit und ein hohes Maß an sprachlich-logischem Denken angewiesen sind. Abhilfe verschafft hier die jedem Menschen bedingungslos zugängliche, körperlich-leibliche Dimension, die es „Menschen mit unterschiedlichen körperlich-motorischen, kognitiven, perzeptiven oder sprachlichen Voraussetzungen“ problemlos und umfangreich ermöglicht, „gemeinsam miteinander künstlerisch tätig“ zu werden (ebd.:121). Der Leib ermöglicht es uns, wahrzunehmen, mitzuempfinden, Dinge körperlich nachzuvollziehen, zu verstehen oder mimetisch zu imitieren, uns Gegebenheiten anzupassen oder zu widersetzen, körperlich zu interagieren und (nonverbal) zu kommunizieren, körperlich zu handeln und uns zu bewegen, uns jenseits des gesprochenen Wortes auszudrücken, künstlerisch kreativ zu werden, darzustellen etc.; Geste, Bewegung und Empfindung sind deshalb Schlüsselaspekte eines verkörperten Sich-Beteiligen, kinästhetischen Anteilnehmens, das in den performativen Künsten – in denen gemeinsam musiziert, sich bewegt, hergestellt etc. wird – besonders leicht realisiert werden kann.

Quintens Definition des Konstruktes *Verkörperte Teilhabe* (vgl. Abbildung 1) soll deswegen hier nicht vorenthalten werden:

„Verkörperter Teilhabe in künstlerisch-ästhetischen Handlungsfeldern [abseits dieser spezifischen Felder natürlich auch in anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen bzw. Funktionssystemen] umfasst Formen des Eingebunden-Seins, welche sich über nichtsprachliche, handlungsorientierte, leibliche Weisen des Teilnehmens, Anteilnehmens, Mitwirkens und Mitbestimmens manifestieren. Damit wird primär die prozessuale sozial-interaktionale Dimension von Teilhabe fokussiert. Verkörperter Teilhabe lässt sich in drei Modalitäten mit jeweils zwei Subdimensionen auffächern:

- Die Basale Modalität mit den beiden Subdimensionen Eingebunden-Sein durch eigenleibliche, körperlich-vegetative Resonanzen sowie Eingebunden-Sein durch nonverbales Ausdrucksverhalten (aktiv, reaktiv) inklusive Aufmerksamkeitslenkung.
- Die Kreativ-Gestalterische Modalität mit den beiden Subdimensionen Mitgestalten und Mitbestimmen durch eigenes Ausdrucksverhalten sowie Mitgestalten und Mitbestimmen durch Reagieren auf das Verhalten einer anderen Person[.]
- Die Empathische Modalität mit den beiden Subdimensionen sensorisch-kinästhetisches Einfühlen durch Rezeption sowie sensorisch-kinästhetisches Einfühlen durch Produktion.“ (ebd.:131)

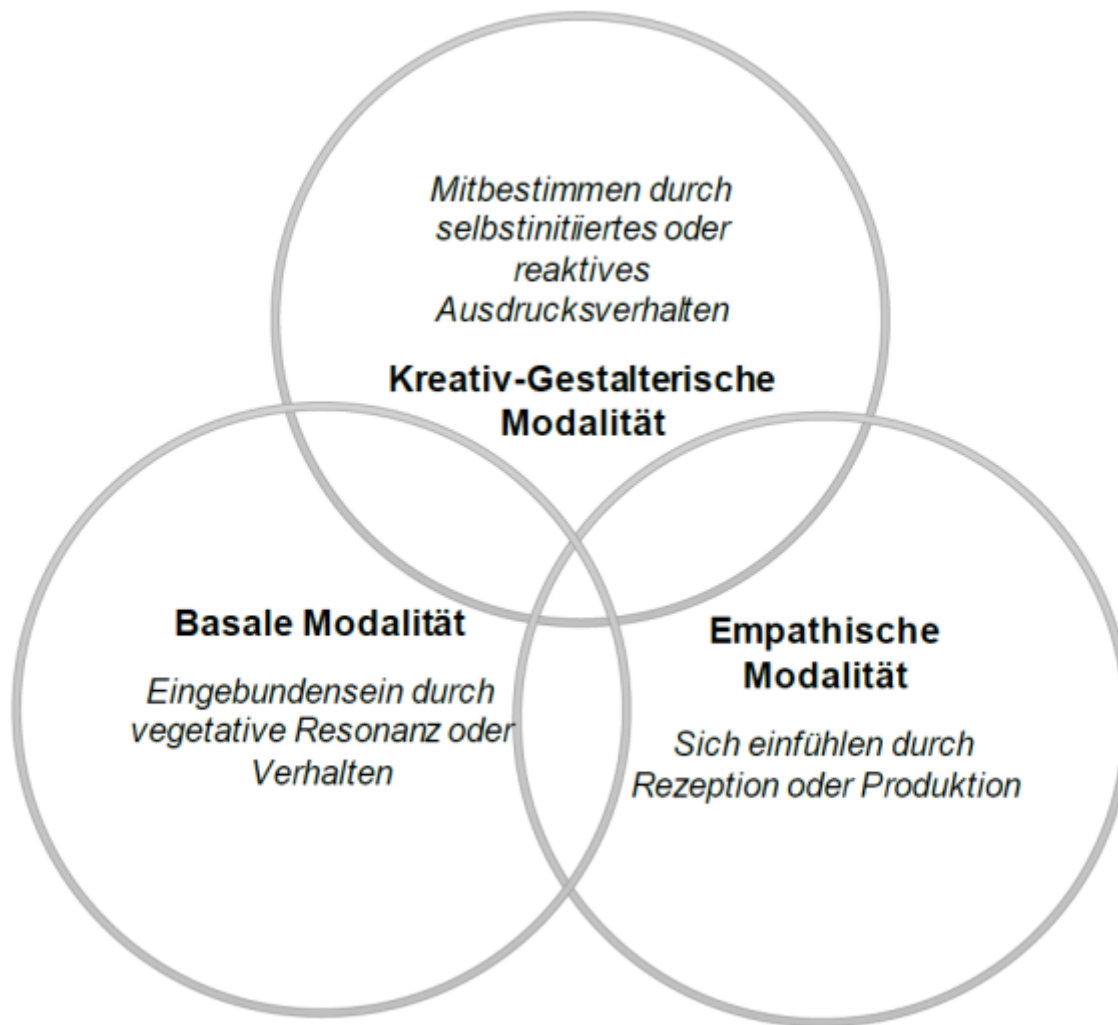


Abb.1: Modalitäten der Verkörperten Teilhabe in künstlerisch-ästhetischen Handlungsfeldern (Quinten 2021:131).
Abbildung ist eine Nachgestaltung der Originalpublikation.

Die basale Teilhabemodalität, das Eingebundensein der Beteiligten, kommt schon „alleine aufgrund ihrer Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit“ (ebd.:126) zustande. Eingebundensein lässt sich, wie Quinten ausführt, voraussetzungslos durch „Aufmerksamkeit und Blickkontakt, Körperberührungen, Annäherungs- und Abwendungsverhalten u.a.“ (ebd.) vermitteln. Die empathische Teilhabemodalität, das sich kinästhetisch Einfühlen und Anteilnehmen, thematisiert die „kinästhetische bzw. ästhetische Einfühlung in die Bewegungen und Haltungen anderer Menschen (...) oder in Kunstwerke“ (ebd.:127). Dies geschieht rezeptiv zum Beispiel durch hörende oder beobachtende Einfühlung in Körperpraktiken anderer Menschen oder in von diesen Menschen hervorgebrachte Wahrnehmungsobjekte (Musikstücke, Tanzchoreographien etc.), aber auch produktiv durch mimetisches Nachahmen (etwa von körperlichen Spannungszuständen, von Bewegungen) wie es zum Beispiel notwendig ist, um ein Musikstück nachzuspielen oder eine Skulptur nachzuformen. Reaktiv und selbstinitiiert kann sich wiederum die dritte Teilhabemodalität, das kreativ-gestalterische Mitgestalten und Mitbestimmen ausprägen. Sich selbst auszudrücken sowie auf das Ausdrucksverhalten seiner Mitmenschen zu reagieren, steht hier im Zentrum. Quinten schildert, dass dies etwa geschieht, „wenn sich Personen im Rahmen einer tänzerischen Bewegungsaufgabe gegenseitig ihre

Bewegungsideen zeigen, miteinander Bewegungsmotive entwickeln und diese in eine gemeinsame tänzerische Komposition aufnehmen“ (ebd.:126).

In diesem Praxisbeispiel Quintens versteckt sich ein sehr wichtiger bildungstheoretischer Punkt. Solche kollaborativen Gestaltungsaufgaben können nahezu unabhängig von Sprach- oder Reflexionsvermögen angegangen werden und binden alle Beteiligten auf leiblicher Ebene in das Geschehen ein, verhelfen zu verkörperter Teilhabe *par excellence*. Darüber hinaus aber fördert diese kreativ-gestalterische Form der Teilhabe trotz der gegebenenfalls vorherrschenden Nonverbalität in besonderer Weise die Ausdifferenzierung *ästhetischer Rationalität*. Im Zuge der gemeinsamen Produktion kommt es zu bildungsbedeutsamen Aushandlungsprozessen (durchaus auch und gerade auf nichtsprachlich-leiblicher Ebene), die für die Beteiligten den Eintritt in einen sogenannten *ästhetischen Streit* darstellen. Im Bereich der Musikpädagogik haben Christian Rolle und Christopher Wallbaum richtungsweisend über den ästhetischen Streit als Medium musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse publiziert (vgl. u.a. Rolle 2014; Rolle/Wallbaum 2011). Mit ästhetischem Streit ist gemeint, dass die gestaltenden Personen miteinander aushandeln müssen, wie ein für sie ansprechendes und ästhetisch vertretbares Endprodukt zustande kommen kann. Es müssen – und all dies kann theoretisch ohne Sprache geschehen, z.B. durch körperliche Kommunikation – Vorschläge gemacht werden, es werden Argumente ausgetauscht (zum Beispiel durch Vor- und Nachmachen), es wird verworfen, verbruchstückt, neu zusammengefügt, sich gegenseitig inspiriert und wohlwollend kritisiert. Man muss versuchen, die ästhetischen Ansichten der anderen zu verstehen, und selbst wenn man sich letztlich nicht überzeugen lassen konnte, so kann man dem ästhetischen Streit und den darin vertretenen Argumenten und Perspektiven sicherlich neue Sichtweisen auf den Herstellungsprozess und das künstlerische Produkt abgewinnen; Zwischenergebnisse müssen reflektiert, Geltungsansprüche für eigene Vorstellungen erhoben und gemeinsame Lösungen gefunden werden. In diesen für den ästhetischen Streit charakteristischen Vorgängen konkretisiert sich ästhetische Rationalität, vollzieht sich ästhetische Bildung. Es bleibt daher zu hoffen, dass kulturelle Bildungsangebote unter Gewährleistung größtmöglicher Teilhabe durch Pflegen von Leiblichkeit häufig genug zum gemeinsamen Gestalten und ästhetischen Streiten anregen. Ereignen kann sich dies variantenreich und körperbetont in vielfältiger Weise, etwa wenn Gruppen musikalische oder tänzerische Kompositionen oder Improvisationen entwickeln, Performances konzipiert werden und vieles andere mehr.

Kulturelle Bildung - eine somästhetische Praxis, die *Somatic Literacy* fördert

Die gerade genannten Aufgabenstellungen und Formen des Tätigwerdens schaffen natürlich Settings Kultureller Bildung, die das eigene Körpererleben thematisch werden lassen. Das Erleben des Körpers und das Erleben durch den Körper kann dabei signifikante identitätsstiftende und persönlichkeitsbildende Wirkung entfalten. Darauf verweisen inzwischen auch Leib-Körper-fundierte Identitätsmodelle wie jenes von Robert Gugutzer (2002), das eigenleibliches Wahrnehmen und den physischen Zustand des Körpers neben sprachlich-kognitiven Dimensionen zentral platziert. Mit Gugutzer gesprochen, sind Leib und Körper von hoher Identitätsrelevanz, „um jenen Halt, jene Sicherheit und Orientierung im eigenen Leben zu finden, die gemeinhin als Ausdruck personaler Identität bezeichnet werden“ (ebd.:16). Im Laufe der Identitätskonstruktion führt leibliches Involviertsein u.a. dazu, sich seiner eigenen Körperlichkeit bewusst zu sein, sich mit dem eigenen Körper zu identifizieren, sich nicht von ihm zu entfremden, ihn als Medium der Welterschließung vielfältig nutzbar zu machen, und über ihn eine individuell sinnvolle und fruchttragende Lebensgestaltung zu erreichen. Dass mit einer körperbezogenen Ichbildung, zum Beispiel im Rahmen

performativen Handelns, auch der Bewegungsarmut und dem zunehmenden Motilitätsverlust des Menschen entgegengewirkt wird, darauf verweist Antje Dalbakermeyer (2021) – wenngleich die sich eigentlich als Argument selbst genügende Identitätsentwicklung dabei etwas instrumentalisiert erscheint:

„Demzufolge ist die Bewegung durch physische und tastende Kräfte des menschlichen Körpers von grundlegender Bedeutung für die Identität des Menschseins, welche besonders in den sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsangeboten der Künste intendiert ist. Ästhetische Erfahrungszugänge, die den Blick auf eine körperbezogene Kunstvermittlung richten, können so der zunehmenden Bewegungsarmut u.a. durch (Stadt-)Raumverknappung und dem damit einhergehenden fortschreitenden Verschwinden der körperlichen Bewegung entgegenwirken.“
(ebd.:263)

Nichtsdestotrotz: Mit dem eigenen Körper umzugehen, die mit ihm und durch ihn gemachten Erfahrungen gewinnbringend in den Erfahrungsschatz integrieren, Körperlichkeit reflektieren, Körperbewusstsein zu entwickeln, Körperwissen aufzubauen und darauf zurückgreifen zu können – damit sind Kompetenzen angesprochen, die im Laufe des Lebens eine körperlich-leibliche Alphabetisierung erfordern, also Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozesse, die den Gesamtkomplex Körper betreffen. In der Literatur findet sich für diesen Bildungskontext – ich möchte ihn auf Deutsch *Körper-Leib-Alphabetisierung* oder schlicht *leibliche Bildung* nennen – der Terminus *Somatic Literacy* (Halprin/Kaplan 2019, vgl. auch Buono 2021). Alexia Buono fasst kurz: „Somatic movement literacy is when one is literate *in Body*, making meaning from somatic experiences“ (2021:1, Herv.i.O.). Was Buono hier für den noch etwas spezielleren, bewegungsbezogenen Bereich *Somatic Movement Literacy* angibt, gilt getrost aber auch für die allgemeine *Somatic Literacy*. Denn natürlich geht es nicht nur darum, ein Wissen *über* den Körper aufzubauen, sondern eben auch und gerade um das Sich-Zurechtfinden in körperlich-leiblichen Erfahrungsräumen.

Die Kulturelle Bildung sollte sich der Tatsache bewusst sein, dass das Zustandekommen von *Somatic Literacy* eines ihrer Kerngeschäfte darstellt. Die dementsprechenden Beschäftigungsfelder und Aufgabenbereiche Kultureller Bildung reichen von allgemeiner Sinnes- und Wahrnehmungsschulung über die Ausbildung körperlich-künstlerischer Handlungskompetenzen (etwa die Entwicklung psycho-physischer Voraussetzungen für das Musizieren oder das Tanzen – motorische Koordinationsfähigkeiten etc.) bis hin beispielsweise zur Förderung eines bewussten Agierens im Modus des Ich^{hoch}Zwei (Lübke 2021) als materieller Körper unter vielen anderen Körpern und gleichzeitig als empfindendes Subjekt. Im Lichte der Bedeutung von *Somatic Literacy* zeigen sich damit erneut die Konstrukte Körper und Leib als Dreh- und Angelpunkte kulturell-ästhetischer Bildung; wie etwa Rechenkenntnis (*Numerical Literacy*) gehört eben auch *Leibkenntnis* ganz essentiell zum Projekt allgemeiner Bildungsbemühungen.

Auf *Somatic Literacy* macht innerhalb von *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?* Constanze Schulte (2021) aufmerksam, und es ist von hohem Wert, dass diese Thematik durch die Autorin in den deutschsprachigen Körperdiskurs hineingetragen wird. Den Ausgangspunkt für *Somatic Literacy* sieht Schulte vollkommen zu Recht in „eine[r] aktive[n] Hinwendung zum eigenen Körpererleben“ (ebd.:152). Diese Hinwendung kann in Zusammenhängen Kultureller Bildung natürlich bestens gelingen, wenn die jeweiligen Praxen und Vermittlungsangebote ein ausreichendes Maß an Körperorientierung aufweisen. Um das für die leibliche Bildsamkeit so wichtige Körpererleben näher zu bestimmen, zieht Schulte folgende mehrdimensionale Definition heran:

- „1. ein Erleben *vom* Körper (ich nehme etwas an meinem oder in meinem Körper wahr),
2. ein Erleben *über* den Körper (der Körper als Medium des Erlebens) und
3. ein Erleben *des* Körpers in dem fundamentalen Sinne, dass der Körper als eine eigenständige Empfindungseinheit etwas gewahren, registrieren, ‚merken‘ kann.“ (Abraham/Müller 2010:23, zit.n. Schulte 2021:153; Herv.i.O.)

All diese Dimensionen können in der Kulturellen Bildung, etwa wenn künstlerisch-gestalterisch gehandelt wird, in mitunter *intensivster* Ausprägung (man denke an geradezu ekstatischen Körpereinsatz in Tanz, Musik, Performance, Theater etc.) gegeben sein. Dass diese Formen des Körpererlebens, die zu derartiger leiblicher Betroffenheit der Beteiligten führen, dazu imstande sind, ästhetisch-transformatorische Bildungsprozesse anzustoßen – also zu Erfahrungen führen, die uns verändert, mit neuen Denk- und Handlungsoptionen hinterlassen – ist offensichtlich. Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vgl. u.a. Rainer Kokemohr (2015) oder Hans-Christoph Koller (2012); im künstlerisch-musikalischen Bereich hat hierzu jüngst Lukas Bugiel (2021) veröffentlicht.

Doch zurück zu Schultes Argumentationsgang, in dem sich noch ein weiterer relevanter Hinweis findet, nämlich der auf die sogenannte *Somästhetik* (u.a. Shusterman 2012): „In dem Moment, da Kulturelle Bildung Erfahrungsräume schafft, die es ermöglichen, sich mit Körpern und dem eigenen Körpererleben auseinanderzusetzen, kann sie als somästhetische Praxis verstanden werden“ (Schulte 2021:150). Die Ausweisung der Kulturellen Bildung als somästhetische Praxis, die Schulte hier vornimmt, ist ein wichtiges Unterfangen. Der Begriff *Somästhetik* geht unterdessen zurück auf den amerikanischen Philosophen Richard Shusterman, bei dem – und aus dieser Beschreibung zitiert auch Schulte bei ihrer kurzen Erwähnung der Somästhetik – man das Folgende liest:

„Die Somästhetik kann vorläufig als kritische und meliorative Untersuchung der Erfahrung und des Gebrauchs des Körpers als Ort sinnlich-ästhetischer Wertschätzung (aisthesis) und kreativer Selbsterschaffung definiert werden. Sie beschäftigt sich mit den Erkenntnissen, Diskursen, Praktiken und Körperdisziplinen, die diese somatische Sorge strukturieren oder verbessern können.“ (Shusterman 2005:124)

Shusterman nutzt also das dem Griechischen entstammende Wort *Soma* für das, was wir im Deutschen als Leib bezeichnen, und für das es im Englischen eben keine direkte Entsprechung gibt (man hilft sich mit hinzugefügten Adjektiven wie in *physical body* und *lived body*). Schon durch die Namensgebung seiner philosophischen Stoßrichtung möchte Shusterman die besondere Rolle des empfindungsfähigen Körpers für ästhetische Prozesse anzeigen und betonen. Wenn man dann aber an anderen Stellen liest, Shusterman entwickle mit seiner Somästhetik „ein erweitertes Verständnis ästhetischer Theorie, bei dem den Aspekten der Leiblichkeit und der Lebensführung besonderes Augenmerk gilt“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013:71), gibt dies Anlass zum Stutzigwerden. Denn genau genommen handelt es sich bei der Somästhetik nicht um eine theoretisch-ästhesiologische *Erweiterung* (dies würde etwa implizieren, in ästhetischen Theorien spiele der Leib bisher kaum eine Rolle), sondern um den eigentlichen *Regelfall*, der lediglich bei der Terminologie einen Akzent auf Leiblichkeit setzt. Denn – und das ist entscheidend – der Ästhetik-Begriff trägt bereits das apriorische Wahrnehmungsmedium Leib in zentralster Position in sich. Ohne den wahrnehmungsfähigen Körper gäbe es schlicht keine ästhetische Erfahrung, da diese in der Sinnlichkeit wurzelt (vgl. u.a. Brandstätter 2012; Liebau/Zirfas 2008). Die Synästhesie körperlicher Wahrnehmungen und generell unser

leibliches Zur-Welt-Sein bilden überhaupt erst das Fundament ästhetischer Erfahrungsprozesse, aus dem dann auch weitere Kerneigenschaften der ästhetischen Erfahrung wie Selbstzweckhaftigkeit, Selbstbezüglichkeit oder Differenz emporwachsen können. Die kulturell-*ästhetische* Bildung, so sie denn bildungsbedeutsame ästhetische Erfahrungen ermöglichen möchte – und dies sollte ihr Anspruch sein –, kommt also keinesfalls um den Leib herum und tut gut daran, sich explizit als somästhetische Praxis zu verstehen, in der Körperlichkeit einen angemessen hohen Stellenwert genießt. Kulturpädagogisch Agierende sollten also frühzeitig einen geschärften Blick für Leiblichkeit entwickeln, sodass sich diese Dimension auch in den real stattfindenden Vermittlungskontexten zeigt.

Postdigitales Zeitalter: Konsolidierung oder Niedergang des performativ-präsentischen Körpers?

Natürlich ist auch an der künstlerisch-kulturellen Bildung die Digitalisierung alles andere als spurlos vorübergegangen (was nicht heißen soll, die Digitalisierungs- und Hybridisierungsprozesse seien angesichts beständig neuer Entwicklungen bereits abgeschlossen). Doch was bedeuten die zahlreichen technologischen Möglichkeiten für die physischen und virtuellen Körper der Kulturellen Bildung, insbesondere für den menschlichen, performativ-präsentischen Körper?

Unterrichtlichen Einsatz erfahren inzwischen verschiedenste Apps, Softwareprogramme und digitale Endgeräte. Benjamin Jörissen (2021) berichtet etwa vom Projekt #digitanz, bei dem das „Mr. Griddle“-Strichmännchen-Tool Körperposen zum spielerischen Nachstellen vorgibt. „Allerdings entspricht die zugrundeliegende Datenstruktur des Strichmännchens nicht der menschlichen Anatomie, so dass sie [die Posen] nicht direkt übersetzt werden können, sondern einen aktiven Gestaltungsprozess provozieren“ und damit „über den fachdidaktischen Aspekt und mögliche Effekte allgemeiner Kreativitätsförderung hinaus (...) das allgemeinbildende Potenzial der Kultivierung eines differenzlogischen, transaktional-dialogischen Verhältnisses zu digitaler Technologie“ mitbringen (ebd.:167). Wie Jörissen herausarbeitet, birgt also gerade die „*Differenz* von technogener und körperlicher Bewegung“ (ebd.; Herv.i.O.) das Potenzial für erfahrungsstiftende, ästhetisch-transformative Prozesse des kreativen Umgangs mit Technologie und Virtualität. Eine ästhetisch reizvolle Differenz zwischen human und humanoid besteht auch, wenn Roboter und Animatronic-Figuren beispielsweise auf der Improvisationstheater-Bühne mit menschlichen Schauspielenden interagieren, was von Peter Frohleiks (2021) anhand des sprachfähigen (aber dennoch natürlich leiblosen) Roboters Rüdiger thematisiert wird. „Roboter spiegeln gerade in ihrer leb- und leiblosen Materie drastischer denn je wider, welche Bedeutsamkeit Präsenz und Körperlichkeit im Theaterspiel zukommt“ (ebd.:175). Dies gilt natürlich nicht nur für das Theaterspiel, sondern für die meisten ästhetischen Praxen; und der schillernde Kontrast zwischen Präsentisch-Menschlich-Körperlichem und Virtuellem bzw. Robotischem kann didaktisch genutzt werden, um die Reflexion der ästhetischen Erfahrung zu bereichern und zu vertiefen (Frohleiks beispielsweise nutzt den Kontrast u.a. zur Reflexion von Gelingensbedingungen theatraler Praxis im Impro-Theater-Workshop).

Eine Leiblichkeit, die in der Virtual-Reality-Filmerfahrung intensiv als zwischenräumliches Phänomen (man changiert zwischen virtueller und realer Körperlichkeit) wahrgenommen wird (Tietjen 2021), kann ebenso Neuorientierungen der Selbst- und Weltwahrnehmung provozieren wie jene Leiblichkeit, die in gemischter Realität erfahren wird. Letzterem widmet sich Martina Ide (Ide 2021), die über die Relevanz des Sinnlichen und der Körperlichkeit in performativ-ästhetischen Bildungsprozessen mit digitalen Medien ausführt. Sie zeigt auf, dass Physisches und Mediales sich nicht gegenseitig verschlucken, sondern viel eher gegenseitig

beflügeln können. Digital-Performatives, das moderne und ansprechende ästhetische Erfahrungsräume schafft, wird in Ides Fall durch die Lernapplikationen *Act^eMotion* und *CTsound* generiert, die eine „hypertextuale Interaktivität zwischen Körper, Geste und Videofragment beziehungsweise Licht- und Klangprojektion konstruieren und modulieren“ (ebd.:217) können. Über die körperbezogene Gegenwartskunst der involvierten Jugendlichen schreibt Ide: „Das in Echtzeit digital-interaktiv erzeugte Wahrnehmbare lädt die Akteure zu einem immersiven Erlebnis ein, das sich intuitiv und schöpferisch im Zusammenspiel der Handelnden ereignet und in der Unvorhersehbarkeit der Handlungen die verändernde Kraft der Aufmerksamkeitsorientierung zeigt“ (ebd.). Die entstehenden Performances der jungen Menschen im Raum der Verwobenheit von physischer Körpermaterie und virtuellen Erscheinungen spiegeln also offenbar eine für unsere postdigitale Kultur tragfähige und inspirierende Form der Leiblichkeit und des Körpereinsatzes wider. Ide resümiert überzeugt von den ästhetisch-kulturellen Bildungspotenzialen der Mixed Reality Settings: „In kreativen Prozessen in gemischter Realität erlangen sie [die Jugendlichen] die Fähigkeit durch Emotion, mediale Involviertheit und kritischem Denken neuartige Verbindungen zu knüpfen, die Beobachtungen und Vorstellungen auf neue Art zusammenbringen“ (ebd.:220). An dieser Fähigkeitsentwicklung ist die leibliche Komponente trotz Vorrücken auf dem Realitäts-Virtualitäts-Kontinuum immer noch maßgeblich beteiligt.

Zu ähnlich lautenden Schlussfolgerungen gelangt auch Kerstin Hallmann (2021), die trotz weitläufig kursierender Befürchtungen, das Medien- und Technologiezeitalter könne ein „Verschwinden des Körpers“, eine „Entsinnlichung“ bzw. „sinnliche Abstumpfung hinter Bildschirmen“ bewirken (ebd.:229), festhält, dass der Körper als „entscheidende Schnittstelle und Interface zwischen der Mensch-Computer-Interaktion“ (ebd.) erhalten bleibt. Sie betont, und dabei stützt sie sich sinnvollerweise u.a. auf den leiblich-affektiv grundierten Erfahrungsbegriff von Bernhard Waldenfels (1994), dass „die Digitalisierung nicht wie vermutet eine Entfremdung oder Entfernung von Körpern, Sinnen und Subjekten bedeute[t]. Vielmehr definieren die Bedingungen postdigitaler Kulturen Körper, Sinnlichkeit und Subjektivität in einer bisher ungeahnten Weise neu. (...) Von daher sind und bleiben auch mediale, postdigitale Kultur- und Kunstpraktiken nur in ihrer humanen, leiblichen Referenz und Responsivität denkbar“ (Hallmann 2021:229). Dies ist ein zentraler Aspekt, denn selbst im Extremfall virtueller Realitäten, die mittels VR-Brillen erlebt werden können und ausschließlich virtuell existieren, werden diese von uns nur und nach wie vor über unsere leibliche Wahrnehmung erschlossen; auch reagieren wir trotzdem *körperlich* auf diese Szenarien beziehungsweise müssen uns sogar körperlich-leiblich einbringen, um die virtuelle Realität zu gestalten. Wenn in zeitgenössischen künstlerischen Praktiken darüber hinaus noch viel häufiger Hybridformen entstehen, in denen Mensch, Technologie und Virtualität interagieren, dann bleibt unser Körper dennoch Wahrnehmungs- und Erfahrungsgrundlage sowie künstlerisches Material; er bleibt dennoch ein *performativer* Körper (auch wenn er digital erweitert, gespiegelt und beliebig verändert wird); und er kann in einem technogenen Umfeld in neuem Licht erscheinen, völlig neuartige Perspektiven und Erfahrungswelten erschließen. In diesem Sinne einer immer noch brisanten Aktualität körperlicher Handlungs- und Erkenntnisformen in allen künstlerisch-kulturellen Praxen sei Hallmann das Schlusswort überlassen:

„Auch in postdigitalen Ordnungen bleibt der historisch-kulturell geprägte Körper nach wie vor unsere Bedingung dafür, wie wir unser leibliches In-der-Welt-Sein realisieren und wie die äußeren Dinge und medialen Substrate eine Bedeutung für uns annehmen – eine Erkenntnis, die leider viel zu stark in die Phänomenologie abgewandert ist, die aber wieder wesentlich stärker von den Künsten aus in der Kulturellen Bildung erforscht werden sollte.“ (ebd.:230)

Fazit

Ausgangspunkt der hiesigen Ausführungen war der Sammelband *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?*, der dem wissenschaftlichen Körperdiskurs weiteren Auftrieb verleiht und wichtige Perspektiven auf Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit in der Kulturellen Bildung in sich vereint. Die Titelfrage der Publikation habe ich im zurückliegenden Text unter Einbezug essentieller körperbezogener Themenstränge zu beantworten versucht: Viel Körper braucht die Kulturelle Bildung, wenn sie ertragreich sein möchte und nicht gedenkt, wertvolles Potenzial zu vergeuden. Es gilt heute mehr denn je, den Körper als Theorie- und Forschungskategorie sowie als Praxis- und Reflexionsmedium in Bildungsdiskussionen präsent und – nach hier vertretener Ansicht – auch *prominent* zu halten, insbesondere in den künstlerischen Fachgebieten im Zentralspektrum Kultureller Bildung.

Was in diesem Beitrag zusammengefasst hat, läuft auf eine Pointe hinaus, die Julia Rohde (2021:187) treffend formuliert:

„Es ist als Konsens zu bezeichnen, dass dem Körper in den Künsten und der Kulturellen Bildung eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (z.B. Lohwasser/Zirfas 2014). Insbesondere im Kontext ästhetischer Erfahrungen, deren Ermöglichung und Eröffnung oft als Kern Kultureller Bildung gefasst werden, ist dem Körper bzw. dem leiblichen Eingebundensein eine zentrale Stellung zuzugestehen (u.a. Brandstätter 2012; Roscher 2010; Lowinski 2007).“

Dem wird hier natürlich zugestimmt, denn: Sowohl in seiner physischen Materialität als auch als empfindende Entität ist der Körper in der künstlerischen und ästhetisch-kulturellen Bildung in der Tat *unhintergebar*, eine unverzichtbare Größe in der Auseinandersetzung mit der Welt. Der Körper tritt auf als Fundament und wesensbestimmendes Kernmerkmal unseres Wahrnehmens, unserer ästhetischen Erkenntnis und Erfahrung, unserer zwischenmenschlichen Interaktionen und unserer künstlerischen Praktiken – sogar in einem postdigitalen Technologiezeitalter. Kunstpraxen adressieren und involvieren den Körper, setzen ihn sogar voraus und werden durch die körperliche Instanz, durch den performativ-präsentischen Körper überhaupt erst existent. Eine solide und an ästhetischen Erfahrungszugängen interessierte Kulturelle Bildung, deren Beteiligte nicht nur rein intellektuell-distanziert, sondern im Sinne einer somästhetischen Bildungspraxis umfassend *leiblich* betroffen sind und angesprochen werden, kann auf Körperlichkeit nicht verzichten. Kulturelle Bildung, die sich institutionell wie außerinstitutionell in facettenreichen Kontexten wie etwa Unterrichtszusammenhängen, Projekten oder Events ereignen kann, sollte eigenleibliches Spüren akzentuieren, die Potenziale holistisch-ganzkörperlichen Lernens und Erfahrens ausschöpfen (*embodied learning*) und verkörperte Teilhabe ermöglichen. Durch leibbezogene Vermittlungsformen und Praktiken können das persönlichkeits- und identitätskonstruierende Subjekt wie auch die Gesellschaft von *Somatic Literacy* profitieren, der Ausbildung einer leiblichen Lebensgestaltungskompetenz, die mit Blick auf das Ästhetische unabdingbar und generell von wesentlicher Bildungsbedeutung ist.

Nana Eger / Antje Klinge (Hrsg.)

Wie viel Körper braucht
die Kulturelle Bildung?

KULTURELLE BILDUNG /// 68

Einleitungskapitel von Nana Eger / Antje Klinge:[Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?](#) (PDF 138,9 KB)

Verwendete Literatur

Alkemeyer, Thomas (2021): Die Körper der (kulturellen) Bildung. Theoretisch-methodische Perspektiven und ihre Körperkonzepte. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung? München: kopaed, 19-36.

Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.) (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen: Mohr Siebeck.

Amrhein, Franz (2001): Den Musikunterricht auf die Füße stellen – die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Boekman, An (2021): Lernen in Bewegung. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 235-246.

Brand, Sebastian (2021): Attentional Focus Effects and Singing. Enhancing Vocal Performance through Body Movements and Gestures as External Foci of Attention. In: International Journal of Arts Education 16, II/2021, 1-12.

Brandstätter, Ursula (2014): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg: Wißner.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, 174-180.

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.

Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.) (2019): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer.

Bugiel, Lukas (2021): Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. Bielefeld: transcript.

Buono, Alexia (2021): Fostering Somatic Movement Literacy with Young Children. In: Research in Dance Education, doi.org/10.1080/14647893.2021.1879773

Dalbkmeyer, Antje (2021): Anstiften zum Erproben öffentlicher Skulptur. Sinnlich-leibliche Erfahrungen im performativen Handlungsfeld der Gegenwartskunst. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 261-268.

Damásio, António (2018): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlin: List.

Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.

Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.) (2021a): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung? München: kopaed.

Eger, Nana/Klinge, Antje (2021b): [Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?](#) In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel

Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 9-18.

Ehring, Carolin (2021): Von virtuellen Doppelgänger*innen und subjektiven Kameras. Strategien intermedialer Inszenierungen im Musiktheater. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 269-278.

Fiedler, Daniel/Handschock, Matthias (2014): Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4409> (letzter Zugriff am 31.05.2022).

Fischer-Lichte, Erika (2019): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Frohleiks, Peter (2021): „Rüdiger, komm spiel´ mit mir!“ Ein Roboter im Gegenüber der Schauspielenden. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 175-186.

Gallagher, Shaun (2019): Embodiment. Leiblichkeit in den Kognitionswissenschaften. In: Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen: Mohr Siebeck, 354-377.

Gallagher, Shaun/Lindgren, Robb (2015): Enactive Metaphors. Learning Through Full-Body Engagement. In: Educational Psychology Review 27, 391-404.

Gugutzer, Robert (Hrsg.) (2006): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript.

Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Springer.

Hallmann, Kerstin (2021): Zur responsiven Leiblichkeit in Kunst und Bildung. Perspektiven für eine phänomenologisch orientierte Kulturelle Bildungsforschung. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 223-232.

Halprin, Anna/Kaplan, Rachel (Hrsg.) (2019): Making Dances that Matter. Resources for Community Creativity. Middletown: Wesleyan University Press.

Hardt, Yvonne (2021): Choreographierte Körper-Gefüge. Zur Hervorbringung und Analyse von Pluralität von Körperlichkeit im Tanz. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 37-48.

Ide, Martina (2021): Zur Relevanz des Sinnlichen. Kulturelle Identität und Körperlichkeit in performativ-ästhetischen Bildungsprozessen mit digitalen Medien. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung? München: kopaed, 207-222.

Illl, Urs (1993): Sitzen als Belastung – Projekt Bewegung Schule. In: Haltung und Bewegung 13 II/1993, 11-18.

Jörissen, Benjamin (2021): Sinne, Subjekt, Gemeinschaft. Perspektiven der Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung? (161-174). München: kopaed.

Klinge, Antje (2017): Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. In: Oberhaus, Lars/Stange, Christoph (Hrsg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: transcript, 91-103.

Koch, Sabine C. (2011): Embodiment. Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition. Empirische Grundlagen und klinische Anwendungen. Berlin: Logos.

Kokemohr, Rainer (2015): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessentheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 13-68.

Koller, Hans Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Laging, Ralf (2017): Bewegung in Schule und Unterricht. Anregungen für eine bewegungsorientierte Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (2008): Die Sinne, die Künste und die Bildung. Ein Vorwort. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript, 7-15.

Lübke, Christin (2021): Ich^{hoch}Zwei. Den Körper in der Performance als künstlerisches Material gestaltend spüren und spürend gestalten. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 109-118.

Macedonia, Manuela (2019): Embodied Learning. Why at School the Mind Needs the Body. In: Frontiers in Psychology 10, Artikel Nr. 2098.

Manning, Erin (2014): Do we know what a body can do? In: Böhler, Arno/Kruschkova, Krassimira/Granzer, Susanne (Hrsg.): Wissen wir, was ein Körper vermag? Rhizomatische Körper in Religion, Kunst, Philosophie. Bielefeld: transcript, 12-21.

Mechsner, Franz (2019): Bewegung ist gestaltete Wahrnehmung. In: Steffen-Wittek, Marianne/Weise, Dorothea/Zaiser, Dierk (Hrsg.): Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 181-194.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.

Nancy, Jean-Luc (2000): Corpus. Berlin: Diaphanes.

Nguyen, David J./Larson, Jay B. (2015): Don't Forget About the Body. Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. In: Innovative Higher Education 40, 331-344.

- Oberhaus, Lars/Stange, Christoph (Hrsg.) (2017):** Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: transcript.
- Oberhaus, Lars (2006):** Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht. Essen: Blaue Eule.
- Plessner, Helmuth (1970):** Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Frankfurt am Main: Fischer.
- Quinten, Susanne (2021):** Verkörperte Teilhabe als spezifische Teilhabemodalität in künstlerisch-ästhetischen Handlungsfeldern. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 121-136.
- Rohde, Julia (2021):** Ästhetische Praktiken und Körper. Überlegungen zur Bedeutung und Rolle des Körpers in ästhetischen Praktiken Jugendlicher im Feld kultureller Jugendbildung. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 187-196.
- Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011):** Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, 507-535.
- Rolle, Christian (2014):** Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research 5 IX/2014. Elektronischer Artikel, verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf (letzter Zugriff am 31.05.2022).
- Rolle, Christian (1999):** Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.
- Rüdiger, Wolfgang (2018):** Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele. In: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck: Helbling, 130-154.
- Schmitz, Hermann (2011):** Der Leib. Berlin: De Gruyter.
- Schulte, Constanze (2021):** Somatic Literacy. Kulturelle Bildung als somästhetische Praxis. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung? München: kopaed, 149-157.
- Shapiro, Lawrence/Stolz, Steven A. (2019):** Embodied Cognition and Its Significance for Education. In: Theory and Research in Education 17 I/2019, 19-39.
- Shusterman, Richard (2012):** Körper-Bewusstsein – Für eine Philosophie der Somästhetik. Hamburg: Felix Meiner.
- Shusterman, Richard (2005):** Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil. Berlin: Akademie.
- Stadler-Altmann, Ulrike/Lang, Anke (2021):** Kultur – Raum – Körper. Schule als Heterotopie des Lehrens und Lernens. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 77-94.
- Temme, Denise (2021):** Reflexivität in Bewegung. Zur Konkretisierung ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse im Tanz. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 49-60.
- Tietjen, Sabrina (2021):** Auf der Schwelle. Ästhetische Erfahrung und Körperreflexion im Erleben des VR-Films. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?. München: kopaed, 197-206.
- Unger-Rudroff, Anna (2020):** Bewegung und Musikverstehen. Leibphänomenologische Perspektiven auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern. Bielefeld: transcript.
- Waldenfels, Bernhard (1994):** Antwortregister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Anmerkungen

Die *kubi-online* Redaktion dankt dem Verlag *kopaed* für die Genehmigung, das [PDF des Einleitungskapitels](#) *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung* der gleichnamigen [Publikation \(2021\)](#), herausgegeben von Nana Eger und Antje Klinge, auf der Wissensplattform zu veröffentlichen.

Zitieren

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

Sebastian Brand (2022): Zur Relevanz des Körperlich-Leiblichen in der künstlerischen und kulturell-ästhetischen Bildung: Kerngedanken, Konzepte und Theorien. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-relevanz-des-koerperlich-leiblichen-kuenstlerischen-kulturell-aesthetischen-bildung> (letzter Zugriff am 19.11.2022)

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>