

Raum – Klang – Bild – Bewegung

Eine Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens
im Zeigekontext der Erziehung



Inaugural-Dissertation

zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
vorgelegt von

Sonja Frohleiks
aus Wermelskirchen

Köln 2016

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Reinhard Schneider (Köln)
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Helmke Jan Keden (Köln)

Tag der mündlichen Prüfung: 14.11.2016

Inhalt

Einleitung	1
Forschungsbericht.....	6
1 Bildungsansätze im Kontext ästhetischer Erziehung und Bildung	7
1.1 Ästhetische Bildungsansätze und konzeptionelle Schwerpunkte	7
1.2 Zum Forschungsvorhaben.....	12
2 Zum Argumentationsverlauf der Arbeit	19
TEIL I: Ästhetisches Lernen und Lehren in Gestaltungsvollzügen	20
1 Schule – kulturelle Bildung – ästhetische Bildung – ästhetisches Lernen und Lehren	21
1.1 „Kultur“ und „Bildung“ – eine Standortbestimmung.....	22
1.2 Künste in ihrer Bedeutsamkeit für ästhetische Bildung.....	24
1.3 Ästhetisches Lernen und Lehren im kulturellen Handlungsfeld der Künste	25
1.3.1 Exkurs I: Zum Gegenstandsbereich „Bauformen der Künste“ bei Gundel Mattenklott	27
1.3.2 Zur Bedeutung von Könnerschaft.....	29
1.3.3 Strukturmomente ästhetischen Lehrens in Gestaltungsvollzügen	30
1.3.4 Exkurs II: Carl Orff: Methodische Vermittlungsstrategien in Gestaltungsvollzügen	31
1.4 Theaterpädagogische Strategien des Lehrens im ästhetischen Lernbereich	34
1.5 „Bauformen der Künste“ im Kontext transdisziplinärer Zusammenhänge.....	38
1.6 Exkurs III: Zur Transkulturalität bei Wolfgang Welsch	40
2 Gestaltungsprozesse: Transdisziplinäre Zugänge zu ästhetischem Lernen und Lehren	43
2.1 Leib und Körper: Exzentrische Positionalität	44
2.2 Exkurs IV: Der Liminalitätsbegriff im theaterwissenschaftlichen und pädagogischen Kontext	45
2.3 Künstlerischer Formelemente	47
2.4 Atmosphäre und Inszenierung	49
3 Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens im Handlungsfeld des Tanzes.....	51
3.1 Verkörperung im 20. Jahrhundert als „Labor“ für didaktische Konzepte	52
3.1.1 Körperkonzepte im Tanz und didaktische Anschlussstellen	53
3.1.2 Körperkonzepte im Theater und didaktische Anschlussstellen.....	57
3.2 Das Körperkonzept bei Pina Bausch: Theatral-performative Elemente im Tanztheater	61
3.2.1 Fragetechnik.....	63
3.2.2 Choreographie als Kollektivarbeit	63
3.2.3 Das Zusammenspiel von Form, Übung und Emotion	64
3.3 Das Körperkonzept bei William Forsythe: Inszenierung phänomenaler Wirklichkeit in der Verkörperung ..	66
3.3.1 Der Tänzer als dynamischer Mitchoeograph	68
3.3.2 Das choreographische Bausteinprinzip	68

3.3.3 Improvisation: Bewegungsgenerierung und Gestaltungsprinzip	68
4 Gestalten: Vermittlungstätigkeit im Zeigekontext pädagogischen Handelns	72
4.1 Zum Lehrverständnis in Gestaltungsvollzügen	73
4.2 Aktivierung von „Lückenschließungspotenzial“	76
TEIL II: Veranschaulichung ästhetischer Vermittlungsstrategien	78
1 Projektbeschreibung.....	79
1.1 „Die Königin der Farben“	79
1.2 Zur Auswahl des Grundlagentextes.....	80
1.3 Zum Plot des Theaterstücks	80
1.4 Zum Ablauf des Projekts.....	81
2 Praxisbeispiele	82
2.1 Aufgabenstellungen in der Zeigestruktur von Erziehung	82
2.1.1 Lehren und Lernen im ostensiven Zeigemodus.....	83
2.1.2 Lehren und Lernen im repräsentativ-darstellenden Zeigemodus	84
2.1.3 Lehren und Lernen im direktiven Zeigemodus	85
2.1.4 Lehren und Lernen im reaktiven Zeigemodus	87
2.2 Selbststeuerung des Lernens: Zur Übernahme der Zeigehandlung	89
2.3 Korrespondenzen zwischen pädagogischen und künstlerischen Vermittlungsstrategien	90
2.4 Theatrale Verkörperungsmechanismen – Erzeugung von Präsenz und Atmosphäre.....	97
2.5 Ästhetische Lernräume im Prozess von Individuation und Enkulturation.....	103
2.6 Reflexion der Veranschaulichungsbeispiele	105
2.7 Aktivierung von „Lückenschließungspotenzial“	107
TEIL III: Ästhetisches Lernen und Lehren in der Grundschule: Fazit und Ausblick.....	111
1 Organisationsformen eines ästhetischen Lernbereichs	112
1.1 „Künstlerisches Gestalten in Raum – Klang – Bild – Bewegung“	112
1.2 Skizzierung eines Lernbereichs	116
1.3 Umsetzungsformen.....	118
2 Fazit und Ausblick.....	120
Literatur	122

Einleitung

Aufgrund unterschiedlicher theoretischer Panoramen, die sich vor philosophisch-anthropologischen, fachlich-pädagogischen und politischen Dimensionen entfalten, löst ästhetische Bildung eine große Spannbreite von Vorstellungen über Potenziale, Inhalte und deren Vermittlung aus. Konzeptionelle Schwerpunkte reichen von speziellen Fachdidaktiken in der Kunst-, Musik-, Bewegungs- und Theaterpädagogik über außerhalb der künstlerischen Fächer liegende, pädagogische Richtungen wie „Lernen mit allen Sinnen“, „Wahrnehmungsschulung“, „fächerübergreifendes Lernen“, „Projektorientierung“ etc.¹, bis zu einer den schulischen Kanon durchziehenden Grundphilosophie von Lernen und Lehren.

Die Affinität zu einer pädagogischen Praxis, die ihren künstlerisch-ästhetischen Schwerpunkt auf Gestaltungsvollzüge in Form inszenierter Ereignisse legt, entspringt mehreren zentralen Stationen meines beruflichen Werdegangs. Dort gemachte Erlebnisse und Erfahrungen lassen sich vor einem berufspraktischen und theoretischen Hintergrund wie ein Mosaik zusammensetzen und tragen zu der Idee einer in dieser Arbeit vorgestellten produktionsästhetischen Auseinandersetzung mit ästhetischem Lernen und Lehren bei.

Erste Station ist das Orff-Institut Salzburg. Hier wurde ich durch die fortwährende praktische Auseinandersetzung mit Stimme, Körper, Musik, Raum und Bild sowohl aus künstlerisch-ästhetischem als auch aus pädagogischem Blickwinkel sowie aufgrund vielfältiger konkreter Gestaltungsaufgaben auf verbindende Elemente der Einzelkünste und die daraus resultierende Gestaltungskraft aufmerksam. Im Vordergrund stand eine Beschäftigung mit Musik, Tanz und Bewegung, bei der insbesondere das Zusammenspiel von Sprache und Bewegung sowie Klang und Bewegung in den Vordergrund rückte. In zahlreichen Gestaltungsprozessen entstanden Arbeitsergebnisse durch das Experimentieren mit den Grundsätzen „Bewegung erzeugt Klang“, „Klang erzeugt Bewegung“, „Sprache ist Klang“. Eigenes ästhetisches Erleben war innerhalb solcher performativen Vollzüge in hohem Maße gebunden an ein sowohl spielerisches Experimentieren mit Elementen aus Bewegung, Sprache und Musik als auch an Einblicke in grundsätzliche Gestaltungsprinzipien und Inszenierungsmöglichkeiten. Der bewusste Umgang mit den Parametern Raum, Zeit, Kraft und Dynamik eröffnete einen künstlerischen Zugang zur eigenen performativen Praxis, der sich u.a. über die Erzeugung von körperlicher Präsenz und Atmosphäre im Rahmen eines wie auch immer gearteten theatralen Geschehens ergab. Dabei stand die eigene Verkörperung im komplexen Zusammenspiel mit Musik und Sprache im Zentrum.

Die Anbindung meines eigenen ästhetischen Erlebens und Erfahrens an Inszenierung und Gestaltung bedeutete für mich als Lehrperson eine belebende Ergänzung zu meinem bisherigen Einblick in Möglichkeiten musikpraktischer Arbeit während meines musikpädagogischen Lehramtsstudiums. In den Vordergrund rückten während meiner musikpraktischen Ar-

¹ Vgl. Franke 2007, S. 113.

Einleitung

beit mit den Kindern produktionsästhetische Aspekte innerhalb gestalterischer Vollzüge, die hohe Anforderungen an meine Gestaltungsfähigkeit und methodische Inszenierungsstrategien stellten. Dies führte zu einer zunehmend Fachgrenzen aufweichenden, vorfachlichen ästhetischen Unterrichtspraxis in übergeordneten Gestaltungskontexten des Musikunterrichts. Dadurch ergaben sich transdisziplinäre Zusammenhänge über die Fachgrenze des Musikunterrichts hinaus, mit denen auch auf die anthropologische Grunddisposition von Kindern im Grundschulalter eingegangen werden konnte. Gleichzeitig kristallisierte sich während der Arbeit mit Kindergruppen eine für mich zentrale Frage nach meiner Lehrerrolle² und Vermittlungstätigkeit innerhalb initiiertter Gestaltungsvollzüge heraus.

Sie hat entscheidenden Einfluss auf mein Vorhaben, mit dieser Arbeit nach Erweiterungsmöglichkeiten ästhetischen Lernens und Lehrens in der Schule zu suchen. Die Betonung eines u.a. improvisatorischen Ansatzes im Konzept des Orff-Schulwerks stellte mich innerhalb meiner pädagogischen Praxis vor die Herausforderung, dem zum Teil erlebnis- und subjektorientierten Charakter des Improvisierens mit Stimme, Körper und Instrument gerecht zu werden und gleichzeitig Ansprüchen zu genügen, die gestalterisch-künstlerischen Erfahrungen am Orff-Institut im Sinne eines nicht nur pädagogisch, sondern auch künstlerisch zu denkenden Konzepts auf die Arbeit mit Kindern zu übertragen. Die Hauptfrage bestand für mich von diesem Zeitpunkt an immer wieder darin, wie das spontane Experimentieren von Kindern mit Klängen, Sprache und Bewegung über die Zentrierung durch konkrete Improvisationsaufgaben hinaus in Gestaltungsprodukte münden könnte, bevor es in einem beliebigen, explorativen Spiel vor allem aufgrund fehlender Fertigkeiten „zerfloss“. Aus dieser Perspektive wurden für mich der Begriff der Gestaltung sowie die Auseinandersetzung mit meiner Lehrerrolle innerhalb spezifisch ästhetischer Lehrpraxen erneut zentral. Dies hat mein Vorhaben bestärkt, der Frage nachzugehen, inwiefern eine Erweiterung der ästhetischen Praxis und ästhetischen Lernens nicht gleichermaßen einer intensiven Auseinandersetzung mit der entsprechenden Lehrhaltung bedarf.

Eine weitere Erfahrung, die meine Einstellung bezüglich inhaltlicher und methodischer Fragestellungen in der ästhetischen Gestaltungspraxis nachhaltig beeinflusst hat und zu einem zentralen Ausgangspunkt meines Forschungsvorhabens wurde, waren ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzungen mit zeitgenössischer Kunst und deren Inszenierungsmethoden. Insbesondere Helmi Vent³ hat den Blick für ein inhaltliches und methodisches Erweiterungspotenzial des Orff-Schulwerks mit Bezügen zum aktuellen, ebenfalls spartenübergreifenden Kunstgeschehen öffnen können. Dass im vorgeschlagenen Methodenrepertoire dieser Arbeit starke Parallelen zu postmodernen performativ-theatralen Inszenierungstechniken avantgardistischer und zeitgenössischer Kunst insbesondere des Tanztheaters erkennbar werden, liegt nicht zuletzt an dem selbst erfahrenen vielseitigen ästhetischen Bil-

² Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form benutzt. Es können dabei aber sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sein. Dies gilt für sämtliche Begriffsverwendungen in dieser Arbeit, die sowohl männliche als auch weibliche Personen meinen können.

³ Helmi Vent unterrichtete von 1983 bis 2013 als ordentliche Professorin an der Universität Mozarteum Salzburg mit den Arbeitsschwerpunkten Performance und Experimentelles Musik- und Tanztheater.

Einleitung

dungspotenzial während eigener produktionsästhetischer performativer Auseinandersetzungen. Dabei besteht nicht das Anliegen, die Avantgardekunst in Gestaltungsvollzügen mit Kindern abbilden zu wollen. Jedoch eignen sich avantgardistische Parameter und Inszenierungsmethoden aufgrund ihrer zentralen Ausrichtung auf den Aspekt der Verkörperung in besonderem Maße für performative Auseinandersetzungen im Feld mimetisch-leiblichen Lernens und Lehrens.

Den konkreten methodischen Zugang hierzu erfuhr ich intensiv während der Ausbildung an meinem zweiten beruflichen Handlungsfeld, dem Theaterpädagogischen Zentrum (TPZ) in Köln. Neben Erweiterungen des theatralischen Ausdrucksrepertoires war ich inspiriert von der Möglichkeit, über die Kombination von systematisch aufeinander aufbauenden Methodenschritten und Aufgabenstellungen in Form verschiedener Theaterspiele und offener Experimentierphasen zu inszenierten Gestaltungen zu gelangen, die mit zunehmendem reflexiven Wissen über theatrale Gestaltungsparameter und dem Erlernen konkreter Fertigkeiten in Bezug auf spielerische Kompetenzen verbessert werden konnten. Zudem erlebte ich die Kunstform Theater und die Auseinandersetzung damit im Theaterspiel gerade auch hinsichtlich meines Berufsfelds an Schule und Universität als durch und durch multidisziplinäre künstlerisch-ästhetische Praxis, in der sich mein Zugang zu einem synthetischen performativen Umgang mit den Elementen der Einzelkünste und die Bedeutung unterschiedlicher Wirkpotenziale innerhalb eines Aufführungsraums erweiterte. Aus pädagogischer Sicht geriet zunehmend die Vermittlungstätigkeit innerhalb gestalterischer Prozesse in den Blick. Insbesondere während der Anleitung und Ausführung zahlreicher Theaterspiele kam ich für meine Lehrer- und Lernerrolle zu der Einsicht, dass im flexiblen Umgang mit Spielaufgaben ein bislang noch nicht ausgeschöpftes Potenzial für die Art und Weise des Unterrichtens innerhalb von Gestaltungsaufgaben liegen könnte. Die Verbindung zwischen meiner Ausbildung am TPZ und meinen Praxiserfahrungen im Bereich des Musikunterrichts in der Grundschule setzte weitere Impulse für die Idee dieser Arbeit. Theaterpädagogische Arbeitsweisen, die am TPZ zum Teil in Anlehnung an konkrete Künstlertheorien erarbeitet wurden, konnte ich in meiner Schulpraxis zunehmend mit methodischen Prinzipien in unterschiedlichen Lernfeldern des Musikunterrichts in Verbindung bringen. Insbesondere die Art und Weise der Organisation von Unterrichtsphasen und das Stellen von Aufgaben zeigten Parallelen. Sowohl während meiner theaterpädagogischen Arbeiten als auch im Musikunterricht begann ich gleichermaßen von übergeordneten Gestaltungsaufgaben auszugehen, um daran orientiert, anwendungsbezogen und situativ mit unterschiedlichen Aufgaben- und Übungsformaten zu Gestaltungsprodukten zu gelangen. Dabei entwickelte ich die Vermutung, dass eine an künstlerischen Inszenierungstechniken und an Theaterpädagogik orientierte Aufgabenkultur Musikunterricht nicht nur auf eine produktionsästhetische Auseinandersetzung mit den Künsten fokussiert, sondern ebenfalls einen grundlegenden Beitrag für ästhetisches Lernen und Lehren auch im Musikunterricht der Grundschule leisten könnte.

Dies ist insofern von Relevanz, da die curriculare Ausrichtung des Fachs zwar die Bereitstellung für Erfahrungsräume ästhetischen Lernens in verschiedenen Kompetenzbereichen vorsieht, die Verwirklichung jedoch an konkrete Vermittlungsfähigkeiten des Lehrers gebunden

Einleitung

ist. Musikalisches Lernen im Fach Musik steht nicht zwangsläufig in wechselseitigem Bezug zu ästhetischem Lernen. Eine konstruktive Erweiterungsmöglichkeit könnte in einer Fokussierung auf Vermittlungsfähigkeiten und -fertigkeiten für die Begleitung gestalterischer Prozesse liegen. Dies erfordert eine Lehrhaltung, die sich methodisch und inhaltlich zwar an der curricularen Ausrichtung des Musikunterrichts orientiert, jedoch nicht linear, sondern zirkulär, im Wechsel zwischen einer lösungsorientierten Aktivierung von bereits vorhandenem Repertoire und dem Erlernen neuer musikalischer Lerninhalte innerhalb übergeordneter Gestaltungsideen. Eine solche Vermittlungsform lässt sich in besonderem Maße mit ästhetischem Lernen verbinden, das eine Art der Weltbegegnung betont, bei dem situative Bezüge zu bestimmten Inhalten, Wissensstrukturen, Fertigkeiten und Fähigkeiten hergestellt werden. So lassen sich konkrete, fachliche Ziele setzen, die ein bestimmtes musikalisches Tätigkeitsrepertoire und Wissen einfordern und erweitern – jedoch kontextualisiert im Feld ästhetischer Bildung.

Gerade innerhalb meiner vierten beruflichen Station, dem seit dem WS 11/12 bestehenden ästhetischen Lernbereich der Universität zu Köln⁴, wurde mir deutlich, inwiefern ästhetisches Lernen in Wechselwirkung mit konkreten Vermittlungsmethoden steht. Einerseits zeigte sich bei der Arbeit mit Studierenden in der künstlerisch-ästhetischen Praxis das in Gestaltungsprozessen liegende Potenzial zur Erweiterung ästhetischen Lernens, andererseits wurde in Didaktikseminaren für Master-Studierende, die mit Kindern einer Grundschulklasse durchgeführt wurden, die Notwendigkeit eines klaren Lehrprofils für die Begleitung von Gestaltungsprozessen deutlich. Im Master-Studiengang stellte sich insbesondere während von Studierenden für Kinder geplanten Stunden heraus, wie sehr die Initiierung ästhetischen Lernens vom Methodenrepertoire und flexiblen Aufgabenstellungen der Anleitenden abhängt. Diese Beobachtung bestärkte mich in meinem Vorhaben, eine Erweiterung ästhetischen Lernens in den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Lernen und Lehren zu stellen. Während den Strukturmomenten ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens in der Literatur vergleichsweise viel Beachtung zuteil wird, bleibt die Frage nach einer möglichen Spezifik der Lehrerrolle innerhalb ästhetischer Praxen weitgehend offen. Sie markiert eine entscheidende Weichenstellung für die Profilierung ästhetischer Lernräume in der Grundschule.

In Anbetracht meiner Erfahrungen, die ich auf praktischer und theoretischer Ebene sowie auf Lerner- und Lehrerseite hinsichtlich ästhetischer Lernprozesse gemacht habe, erhalten die Begriffe *Gestaltung* und *Inszenierung* einen zentralen Fokus in dieser Arbeit und werden im Rahmen von Grundschule sowohl mit didaktischen und pädagogischen Ideen eines ästhetischen Lernbereichs in Beziehung gesetzt als auch mit ästhetischen Grundbegriffen wie dem der Atmosphäre und Präsenz. Dadurch entsteht eine Anreicherung eines im Kern pädagogi-

⁴ Der Lernbereich „Ästhetische Erziehung und Bildung“ wird im Rahmen des Lehramtsstudiums für Grundschule und Förderpädagogik seit dem WS 11/12 an der Universität zu Köln angeboten und getragen von einer Zusammenarbeit der Fächer Kunst und Musik sowie dem Arbeitsbereich Bewegungserziehung. Inhaltliche Schwerpunkte sind eigene bewegungsorientierte, bildnerische und musikalische Praxiserfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten. Diese sollen nicht additiv, unabhängig voneinander, sondern im Sinne der ästhetischen Bildung und Erziehung „in integrierender Verbindung von multidisziplinären und fachlichen Anteilen“ (Humanwissenschaftliche Fakultät Köln 2013: Modulhandbuch, S. 2) erworben werden.

Einleitung

schen Forschungsanliegens durch Bezugsdisziplinen aus Anthropologie, ästhetischen Theorien der Philosophie und Kunst bzw. Kunstwissenschaft. Dies soll eine neue Pointierung der Begriffe Inszenierung und Gestaltung im pädagogischen Kontext ermöglichen.

Die Kontextualisierung schulischen, ästhetischen Lernens und Lehrens im Feld künstlerischer Auseinandersetzungen spezifiziert die Forschungsperspektive auf die Schnittmenge der Fächer Musik, Kunst und Sport mit dem Schwerpunkt überfachlicher gestalterischer Zusammenhänge einer performativen und inter-, zum Teil auch transdisziplinären Praxis. Ästhetisches Lernen begründet sich in dieser Form zwar auch anthropologisch als eine den gesamten Fächerkanon durchziehende, vorfachliche pädagogische „Grundphilosophie“ schulischen Lernens und Lehrens, fokussiert jedoch gleichzeitig einen explizit künstlerischen Ansatz. Für den schulischen Bereich bedeutet dies ein den Fachunterricht ergänzendes Denken in Fächerverbünden zwischen Kunst, Musik und Sport. Dort können sich unter dem dieser Arbeit zu Grunde liegenden theorie- und konzeptkonstituierenden Begriff der Performativität Überschneidungen zu produktionsästhetisch-gestalterischen Auseinandersetzungen ergeben, die nicht mehr explizit einem Fach zuzuordnen sind.

Forschungsbericht

Forschungsbericht

1 Bildungsansätze im Kontext ästhetischer Erziehung und Bildung

Eine Betrachtung transdisziplinärer Zusammenhänge zwischen einzelnen Fachdisziplinen unter Berücksichtigung substanzieller Gesichtspunkte hat bisher zu verschiedenen ästhetischen Lernbereichs- und Bildungskonzepten in schulischen und außerschulischen Feldern geführt. Im Folgenden sollen solche allgemein-, musik- und theaterpädagogischen ästhetischen Bildungsansätze exemplarisch dargelegt werden, die Theatralität und Performativität unter dem Aspekt der Gestaltung mit unterschiedlicher Gewichtung und Forschungsperspektive aufgreifen.

1.1 Ästhetische Bildungsansätze und konzeptionelle Schwerpunkte

Carl Orffs Idee der ursprünglichen Beziehung zwischen Musik, Tanz und Sprache im gemeinsamen Element des Rhythmus⁵ zu Anfang des 20. Jahrhunderts ist ein ästhetisch-künstlerisches, kulturanthropologisches und musikpädagogisches Konzept, das aus heutiger Sicht trotz musikalisch-professionalisierendem Schwerpunkt⁶ Anschlussstellen für ästhetisch-leibliches Lernen im Kontext ästhetischer Bildung bietet.

Das Schulwerk entsteht in Zusammenhang mit Carl Orffs Tätigkeit als Klavierlehrer in Bewegungsbegleitung und Improvisation an der Günther-Schule und dient zunächst der Systematisierung einer musikalischen Schulung im Sinne einer Musikschulausbildung. Zunehmend findet der Ansatz auch Anwendung in allgemeinbildenden Schulen. Carl Orff wird als Künstler und Komponist von der Suche nach künstlerisch-ästhetischen Lernmöglichkeiten geleitet, die von seinen ethnologischen Forschungen und künstlerischen, spartenaufweichenden Tendenzen Anfang des 20. Jahrhunderts inspiriert sind. Einen systematischen pädagogischen Aufbau im Bereich der Bewegungsausbildung mit methodischer Konkretisierung der Orff'schen Grundidee leistet Barbara Haselbach⁷, während Gunhild Keetman die entscheidenden pädagogischen Impulse für die musikalische Entwicklung des Schulwerks gibt.⁸ Hier steht insbesondere die Suche nach Methoden zum Gruppenmusizieren, nach einer Unterrichtspragmatik für die Musikschule und nach einer systematischen Grundlage für körperbezogene und musikalische Gestaltungsprozesse im Vordergrund.⁹

In den 1960er Jahren bildet sich mit Wolfgang Roschers produktionsästhetischem Konzept der „Polyästhetischen Erziehung“ ein explizit auf die Schule ausgerichteter Bildungsansatz heraus, der sich explizit an Kunstformen des Theaters und Schnittstellen der Einzelkünste

⁵ Vgl. Orff 1976, S. 17.

⁶ Vgl. Schönwitz 2008, S. 101.

⁷ Vgl. Orff 1976, S. 250.

⁸ Vgl. Orff 1976, S. 67.

⁹ Vgl. Orff 1976, S. 49.

orientiert.¹⁰ Im Medium des improvisatorischen Musiktheaters sieht Wolfgang Roscher hinsichtlich seiner an der Frankfurter Schule orientierten kulturkritischen Forschungsperspektive Chancen für eine emanzipatorische ästhetische Erziehung.¹¹ Gegenwärtig wird Wolfgang Roschers Ansatz an österreichischen Schulen in Form von polyästhetischen Werkstätten fortgeführt. Die bildungstheoretische Relevanz des zunächst gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansatzes liegt im gegenwärtigen Bildungskontext auf transdisziplinären, künstlerischen Gestaltungsprozessen.

Im Kontext allgemeinpädagogischer Überlegungen legt Gundel Mattenklopp speziell für die Grundschule ihren Forschungsschwerpunkt der „Musisch-ästhetischen Erziehung“ (MÄERZ) innerhalb einer neoreformpädagogischen Bewegung der 1980er Jahre auf allgemeine Aufgaben einer ganzheitlichen Wahrnehmungserziehung und einer darin integrierten Auseinandersetzung mit Kunst als „pädagogische[r] Spielform des Ästhetischen“ (Mattenklopp 2007, S. 168). Gundel Mattenklopp konkretisiert eine praxisbezogene Auseinandersetzung mit den Künsten im Gegenstandsbereich „Bauformen der Künste“ (Mattenklopp 2007, S. 34). Dabei bilden vorfachliche und lernbereichsintegrierende Prinzipien den Orientierungsrahmen, so dass für Gundel Mattenklopp in der Grundschule keine an den künstlerischen Disziplinen orientierte Systematik im Vordergrund steht, sondern gemäß der anthropologischen Disposition des Grundschulkindes multidisziplinäre Gestaltungsprozesse.¹² Intensiv setzt sich Gundel Mattenklopp in einem ihrer sechs curricularen Gegenstandsbereiche mit den Theaterkünsten auseinander.¹³ Aufgrund der Entwicklung solcher konzeptioneller Gegenstandsbereiche bahnt Gundel Mattenklopp in ihrem Ansatz einen Weg für inhaltsbezogene, operationalisierbare Strukturhilfen ästhetischen Lernens in der Schule, der im Forschungsvorhaben dieser Arbeit ausgebaut werden soll.

In ihrem in Abgrenzung zu Gundel Mattenklopp ebenfalls in den 1980er Jahren entstehenden Konzept der „Ästhetisch-Aisthetischen Erziehung“ setzt sich Meike Aissen-Crewett mit den Künsten auseinander, ohne theatralen Praxen eine explizite Stellung zuzuweisen.¹⁴ Auseinandersetzungen mit den Künsten sind auf die tradierten Fächer Musik, Sport und Kunst bezogen.¹⁵ Meike Aissen-Crewett entwickelt ihren Ansatz als Gegenpol zur rational-logischen Intelligenz und vor allem als neuen Weg des Lernens sowie als Modell eines fächerübergreifenden Unterrichts.¹⁶ Aufgrund der konzeptionellen Verwendung des Begriffs des Aisthetischen richtet sich der Fokus von Meike Aissen-Crewett über Kunstwerke hinaus auf eine umfassende ganzheitliche Wahrnehmungserziehung, um das natürliche, soziale, ökolo-

¹⁰ Vgl. Roscher 1970.

¹¹ Auch wenn die „Polyästhetische Erziehung“ explizit im Kontext der Musikpädagogik verankert und Wolfgang Roschers Inanspruchnahme der Kunst in Rückbezug auf Friedrich Schillers ästhetische Theorie als politisches Medium (vgl. Roscher 1970, S. 16) nicht ohne Weiteres als Impuls für gegenwärtige Akzentsetzungen innerhalb der ästhetischen Bildung übertragbar ist, bietet seine Idee auf methodischer Ebene Anschlussstellen für eine Erweiterung ästhetischen Lernens innerhalb einer überfachlichen, theatral-performativen Praxis.

¹² Vgl. Mattenklopp 2007, S. 123.

¹³ Vgl. Mattenklopp 2007, S. 133.

¹⁴ Vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 162.

¹⁵ Vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 5, 20.

¹⁶ Vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 7–9.

gische und ökonomische Umfeld in ästhetische Erziehungsprozesse einzuschließen¹⁷. Damit steht Meike Aissen-Crewetts Ansatz in Teilen konträr zu Gundel Mattenklotts Versuch, den Stellenwert der künstlerischen Auseinandersetzung in der ästhetischen Bildung anzuheben. Zudem grenzt sie sich entschieden vom ideologisch belasteten Begriff des „Musischen“ ab, der von Gundel Mattenklott trotz ihrer ideologiekritischen Haltung noch programmatisch benutzt wird. Mit Meike Aissen-Crewetts Verweis auf einen neuen Weg des Lernens und Lehrens ist ihr Konzept eher einer methodischen Funktionalisierung ästhetischer Bildung zuzuordnen. Meike Aissen-Crewett stellt vor allem die ästhetische Erfahrung ins Zentrum ihres Konzepts.¹⁸

Eine völlig andere Akzentuierung nimmt Ende der 1990er Jahre Ulrike Hentschel vor, die ihren Blick explizit auf die Theaterkunst fokussiert. Sie kritisiert, dass ästhetische Bildung im Kontext von Schule häufig nicht auf Kunstformen, sondern auf pädagogische Intentionen ausgerichtet sei und zum Teil einer progressiven Unterrichtsmethode oder einem Schulentwicklungsvorhaben gleichkomme. Zielsetzungen generierten sich nicht aus einer Orientierung an der Kunstform Theater, sondern seien allgemeinen Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz etc. zuzuordnen. Daher spricht sich Ulrike Hentschel für eine Entfunktionalisierung des Theaterspiels in pädagogischen Zusammenhängen aus.¹⁹²⁰ Sie schlägt dagegen vor, mit Hilfe eines Rückgriffs auf Schauspiel- und Künstlertheorien künstlerische Funktionsmechanismen des Theaters herauszuarbeiten, die als Grundlage für theaterpädagogische Inszenierungsarbeiten gelten können.²¹ Darin sieht Ulrike Hentschel die Möglichkeit, das darin liegende subjektbezogene, selbstbildende Potenzial im Medium der Kunst zu entfalten.

Unter Berücksichtigung des Ansatzes von Ulrike Hentschel erfolgen in dieser Arbeit Erläuterungen zu operationalisierbaren Methoden in Orientierung an performative Kunstformen wie Tanz und Theater. Ulrike Hentschels Kritik an einer pädagogischen Inanspruchnahme des Theaters unterstreicht gleichzeitig innerhalb gestalterischer Prozesse die größere Bedeutungsfähigkeit künstlerischer Erzeugungsqualitäten für Gelingensbedingungen ästhetischen Ler-

¹⁷ Vgl. Aissen-Crewett 1998, S. 80f.

¹⁸ Vgl. Aissen-Crewett 1998, S. 148f.

¹⁹ Ein Beispiel für ein methodisch funktionalisiertes Konzept stellt der von Wolfgang M. Stroh, Rainer O. Brinkmann, Ralf Nebhut und Markus Kosuch für die Sekundarstufen I und II entwickelte handlungsorientierte Ansatz der „Szenischen Interpretation“ dar, innerhalb dessen gesamt-künstlerische und theaterpädagogische Bezüge hergestellt werden, und das theoretisch in der Tätigkeitspsychologie, in den Schauspieltheorien von Augusto Boal, Bertold Brecht und Konstantin S. Stanislawski sowie in konstruktivistischen Bezügen verankert ist (vgl. Stroh 2012, S. 3). Es wird auf Mittel des „Szenischen Spiels“ im erfahrungsbezogenen Unterricht von Ingo Scheller zurückgegriffen, um ein reichhaltiges Methodenrepertoire für die Didaktisierung des Genres Musiktheater, absoluter Musik sowie verschiedener Lieder zu entwickeln (Stroh 2012, S. 65). Im Vordergrund steht die handelnde Auseinandersetzungen mit Hörwerken und die methodische Verarbeitung subjektiver Wahrnehmungen zur Ermöglichung nachhaltiger Erfahrungen (vgl. Brinkmann 2012, S. 51). „Szenische Interpretation“ bewegt sich zwischen den Polen musik- und theaterspezifischer Ansprüche, deren Potenziale aufgrund ihrer fachlichen Komplexität nicht immer ausgeschöpft werden. Ästhetisches Lernen hat keinen eigenen Stellenwert mittels über- bzw. theaterfachlichen Kriterien, sondern wird ebenfalls in die musikbezogene Fachlichkeit zurückgeführt.

²⁰ Vgl. Hentschel 2010, S. 20.

²¹ Vgl. Hentschel 2008, S. 84.

nens. Dies steht zugleich in einem wechselseitigen Verhältnis zur Vermittlungsperspektive. Daran schließt sich Ulrike Hentschels Idee an, ihren Ansatz auch mit einem Rückgriff auf verschiedene Künstlertheorien zu entfalten.

Eine explizit auf die Umsetzung theaterpädagogischer Konzepte ausgelegte „Theatrale Didaktik“ stellen 2013 auch vor dem Hintergrund von Leopold Klepackis Ansatz des Schultheaters²² Leopold Klepacki und Jörg Zirfas vor, bei der sie u. a. bestehende didaktische Modelle auf ihre Tauglichkeit für eine theatrale Didaktik hin überprüfen.²³ Die Grundfragestellung lautet, welche Aspekte, Inhalte, Formen, und Praktiken des Theaters für eine schulisch-unterrichtliche Vermittlung relevant sein könnten und wie oder ob diese didaktisierbar sind.^{24,25} Die Kunstform Theater wird in der „Theatralen Didaktik“ als schulischer Inhalt, Methode, Lernmodell und performatives Prinzip vierfach in Anspruch genommen.²⁶

Im lerntheoretischen Bereich ihrer Didaktik deuten Leopold Klepacki und Jörg Zirfas vielfach auf Gelingensbedingungen für Theaterunterricht in der Schule hin, die es allerdings für ein performativ-theatrales Modell ästhetischen Lernens und Lehrens zu konkretisieren und für die ästhetische Praxis nutzbar zu machen gilt. Das *Wie* ästhetischen Lernens und Lehrens und damit verbundene Handlungsformen werden nicht auf inhaltlicher Ebene thematisiert. In ihren Ausführungen zur Unterrichtspraxis nehmen Leopold Klepacki und Jörg Zirfas eine Forschungsperspektive ein, die sich mit der Grundfragestellung beschäftigt, ob eine durchgängige Methodisierung des Theaterunterrichts zu einer pädagogischen Disziplinierung verkomme und ob selbstbildende Zielsetzungen durch das Theaterspiel überhaupt methodisch vorbereitet werden könnten.²⁷ Gleichzeitig heben Leopold Klepacki und Jörg Zirfas performative Lehrkompetenzen für die theaterpädagogische Vermittlung des Theaterspiels und für Unterricht im Allgemeinen als eine Gelingensbedingung hervor.²⁸ Damit wird dem Aspekt der Erziehung in der „Theatralen Didaktik“ und einer Pädagogik des ästhetischen Zeigens eine zentrale Stellung beigemessen. Dies greift die formale Forderung von Leopold Klepacki und

²² Leopold Klepackis Schultheater als besondere Form des Amateurtheaters steht für produktionsorientiertes Theaterspiel, bei dem sowohl die Wirkmöglichkeiten für das handelnde Subjekt als auch für die Institution Schule im Fokus stehen. (vgl. Klepacki 2004, S. 9f.) Leopold Klepacki nimmt eine doppelschichtige Perspektive auf Theater ein, die neben der kulturellen Bildung des Subjekts auch auf Möglichkeiten zur Schulentwicklung abzielt. Durch Theaterspiel kann Schule von einem Ort der Wissensvermittlung zu einem „Ort der Erfahrung“ werden, an dem das Subjekt in Auseinandersetzung mit dem eigenen Spiel zu einer Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit und zur „Erschließung neuer Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten“ (Klepacki 2004, S. 39) gelangen kann. Für Leopold Klepacki ist Theater im schulischen Kontext Kunstform, Interaktionsform und Bildungsmedium zugleich, wobei die künstlerische Ausrichtung im Vordergrund stehe. Bildungsrelevante Aspekte ergeben sich aus einer grundlegend künstlerisch-ästhetischen Orientierung (vgl. Klepacki 2004, S. 18, 21)

²³ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 8.

²⁴ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 22f.

²⁵ Damit reagieren Leopold Klepacki und Jörg Zirfas bildungstheoretisch auf vorliegende theatral-performative Ansätze ästhetischer Bildung in der Schule und weiten ihr didaktisches Modell auf einen Ansatz allgemeiner Schulentwicklung aus. Ihre der Didaktik zugrunde gelegten Schlüsselbegriffe Performativität und Theatralität gelten dabei auch als analytische Beobachtungskategorien. So soll „Theatrale Didaktik“ dem zweifachen Anspruch genügen, sowohl aus theatraler Perspektive auf Unterricht allgemein zu schauen als auch eine Fachdidaktik für Theaterunterricht darzustellen.

²⁶ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 22f.

²⁷ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 34f.

²⁸ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 23.

Jörg Zirfas nach einem produktionsästhetischen Umgang mit theatralen Ausdrucksträgern auf, um aus didaktischer Perspektive den Fokus auf Aneignung und Vermittlung lenken zu können.²⁹ Handwerkliche, produktions-, aufführungs- und wirkungsästhetische Aspekte³⁰ stehen unter Einbezug konkreter Inszenierungs- und Gestaltungstechniken bestehender Künstlertheorien in einem pragmatisch-inhaltlichen Zusammenhang. Gleiches gilt für den Anspruch „Theatraler Didaktik“ an eine erweiterte Auffassung von Körperlichkeit, die über ihre Bedeutung in den separaten Fächern Sport, Musik und Kunst hinausgehen soll.³¹

Einen methodisch-didaktischen Zugang, der neben der Beleuchtung selbstbildender und sozialer Prozesse durch Theaterspiel die Lehrperspektive auf formaler Ebene der Probengestaltung in den Blick nimmt, bietet Gabriele Czerny in ihrer Dissertation.³² Darin entwickelt sie ein lineares Strukturmodell, anhand dessen theaterpädagogische Unterrichtsverläufe unter Berücksichtigung der Komponenten Stoff, Auftakt, Figur, Aktion, Reflexion, Inszenierung (SAFARI) so geplant werden können, dass innerhalb der Proben die Bereiche der Selbstbildung, der ästhetischen und sozialen Bildung berücksichtigt und in wechselseitige Beziehungen gestellt werden³³. Die Auseinandersetzung mit einem strukturgebenden Modell für den Aufbau von Gestaltungsstunden dient einer pragmatischen Orientierung, um geeignete Voraussetzungen für mögliche Bildungsprozesse während des Theaterspiels schaffen zu können.

In den Ansätzen von Corinna Vogel³⁴ und Andrea Probst³⁵ zeigt sich ebenfalls eine Fokussierung gestalterischer Prozesse. Corinna Vogel stellt die Verbindung zwischen Musik und Bewegung heraus, um in Form des Fachs „Kreativer Kindertanz“ zu tänzerischen Gestaltungsprodukten in Verbindung mit strukturgebenden Musikstücken zu gelangen. Andrea Probst hebt mit der Symboltheorie Ernst Cassirers eine Rahmentheorie für die anthropologische Begründung des Bewegungstheaters innerhalb der Bewegungserziehung als ästhetische Bildung hervor und befürwortet eine Alternative zum weit verbreiteten „Symbolnetz Sport“ (Probst 2008, S. 119), in dem die Bewegungsabläufe größtenteils vorgegeben sind.³⁶ Gleichzeitig bezieht sie sich auf den spartenübergreifenden Aspekt des Theaters

Insbesondere die vorgestellten Methoden beider Konzepte zur Erweiterung und technischen Differenzierung des Bewegungsrepertoires und zur Freisetzung eigener Gestaltungsmaterialien lassen sich mit dem Vorhaben dieser Arbeit verbinden. Abweichend von Corinna Vogel und Andrea Probst wird die Gestaltungsform der Gestaltungsprozesse und -produkte jedoch

²⁹ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 62.

³⁰ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 128.

³¹ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 114.

³² Czerny, Gabriele (2004): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen, Augsburg.

³³ Vgl. Czerny 2004, S. 163.

³⁴ Vogel, Corinna (2010): Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte, 3. unveränderte Auflage, Darmstadt.

³⁵ Probst, Andrea (2008): Ästhetische Bildung und Bewegung. Bewegungstheater als methodisches Mittel im fächerübergreifenden Unterricht, Hamburg.

³⁶ Vgl. Probst 2008, S. 119.

nicht auf ein spezielles Medium wie den Tanz oder das Bewegungstheater eingegrenzt. Stattdessen ist sie aufgrund der zentralen Begriffe Performativität und Inszenierung zur Erweiterung des ästhetischen Möglichkeitsspektrums bewusst offen gehalten. Zudem beziehen sich die fachlichen Rückbezüge nicht auf eine bestehende Fachdidaktik wie die der Musik oder des Sports, sondern auf die spezifische Fachlichkeit der in sich spartenübergreifenden performativ-theatralen Künste.

1.2 Zum Forschungsvorhaben

Zur Erweiterung bzw. Ergänzung bisheriger Konzepte besteht der Kerngedanke dieses Forschungsvorhabens darin, ästhetische Bildung mittels einer Perspektive auf ästhetisches Lernen und Lehren in Gestaltungsvollzügen zu operationalisieren. Innerhalb der Gestaltungsvollzüge steht ästhetisches Lernen in produktionsorientierten Zusammenhängen zwischen performativen Lern- und Lehrformen und künstlerischen Inszenierungsstrategien. Formale Gelingensbedingungen ästhetischer Lernprozesse werden über Gestaltungsaufgaben inhaltlich konkretisiert und bleiben gleichzeitig an Methoden des Lehrens und Inszenierens gebunden. Dadurch soll die Bedeutung von Vermittlungsformen und einer daran anknüpfenden spezifischen Lehrhaltung hervorgehoben werden.

Die zu entwickelnde rahmentheoretische Grundlage grenzt das folgende Modell in zwei wesentlichen Punkten von bisherigen Bildungsansätzen ab bzw. erweitert sie. Zum einen wird in Bezug auf spezifische Vermittlungsformen der Erziehungsbegriff unter Bezugnahme auf die pädagogischen Theorien von Klaus Prange³⁷, Cornelia Dietrich et al.³⁸ und Ludwig Duncker³⁹ in ein konstruktives Wechselverhältnis zur Bildung positioniert. Zum anderen soll aufgrund dieser Positionierung die operationale, erzieherische Grundhandlung des Zeigens⁴⁰ als eine zentrale Gelingensbedingung ästhetischen Lernens und Lehrens hervorgehoben werden. Gleichzeitig wird der Zeigekontext in engem Bezug zu Renate Girmes Überlegungen zu einer aufgabenorientierten Didaktik gerückt.⁴¹

Hierzu entwirft Renate Girmes eine komplexe, aufgabenorientierte allgemeine Didaktik, die Strukturhilfen für die Vermittlungsseite in ästhetischen Lernprozessen bieten kann. Ihre detaillierte Analyse über die Entstehung und Funktionsweisen von Aufgaben legt einen Schwerpunkt auf die Aktivierung von „Lückenschließungspotenzial“ (Girmes 2004, S. 20), um darüber Lernprozesse in Gang zu bringen. Daran anknüpfend kann im Zusammenhang mit Gestaltungsprozessen ebenfalls nach einer Struktur für eine Spezifik von Aufgabenstellungen gesucht werden, die sich auf ästhetische Lernkontexte beziehen lassen.

³⁷ Vgl. Prange 2005.

³⁸ Vgl. Dietrich et al. 2012.

³⁹ Vgl. Duncker 1987, Duncker 1994.

⁴⁰ Vgl. Prange 2005.

⁴¹ Vgl. Girmes 2004.

Mira Sack setzt dazu in ihrem Ansatz⁴² entscheidende Impulse aus einer theaterpädagogischen Perspektive. Auch bei ihr stehen theatrale Gestaltungsprozesse im Vordergrund, wobei Mira Sack explizit das Aktionsfeld des Theaterpädagogen, unterschiedliche Inszenierungspraxen und damit verschiedene Aspekte der Vermittlungsseite theatralen Handelns in den Blick nimmt.⁴³ Anknüpfend an Ulrike Hentschel sieht sie im Theaterspiel zwar ästhetisches Bildungspotenzial, betont jedoch für seine Entfaltung den untrennbaren Zusammenhang mit „konkreten Akten der Vermittlung“ (Sack 2011, S. 11). Mira Sack nutzt die Analyse verschiedener Arbeitsstrategien und Künstlertheorien, um daraus Konsequenzen für die Spielanleitung in der Theaterpädagogik zu ziehen. Kernpunkt der Analyse ist bei ihr neben der Untersuchung verschiedener Arbeitsstrategien ausgewählter Theaterregisseure die Bedeutung des Spiels für eine spezifische Form der Aufgabenstellung in der Theaterpraxis, in der auch erzieherisch-normative Aspekte der Vermittlungstätigkeit zum Tragen kommen.

Rahmentheoretische Überlegungen bezüglich einer systematischen Verschränkung von Erziehung und Bildung stellen Cornelia Dietrich et al. 2012 in ihrem FASS-Modell an. Widersprüchlichkeiten von Lehrbarkeit und pädagogischer Zugänglichkeit ästhetischen Erlebens begegnen Cornelia Dietrich et. al. mit den vier Teildimensionen **F**ingerfertigkeiten, **A**lphabetisierung, **S**elbstaufmerksamkeit und **S**prache (**FASS**)⁴⁴. Für die konzeptionelle Entwicklung eines Beitrags ästhetischen Lernens und Lehrens sollen die Doppelperspektive von Erziehung und Bildung sowie die Kategorie der Fingerfertigkeiten impulsgebend aufgegriffen werden.

Überdies gilt es in Anlehnung an Ludwig Duncker, Schule in Teilen zu einem Möglichkeitsraum auszuweiten, innerhalb dessen, über die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken hinaus, Zeit für individuelle Erfahrungen bleibt.⁴⁵

Ludwig Duncker entwickelte seine schultheoretischen Überlegungen bereits in den 1980er Jahren aufgrund feststellbarer Verkürzungen und Ökonomisierungen des Bildungsbegriffs. Seine kulturanthropologischen Argumentationslinien für kulturelle Teilhabe heben ästhetische Lernprozesse und die anthropologischen Dispositionen des Lernenden hervor. Den der Methode inne wohnenden anthropologischen Moment nutzt Ludwig Duncker für seine Bildungstheorie. Zudem verweist sein Verständnis von kulturerschließender schulischer Bildung auf Basis kulturanthropologisch begründeter Symbolisierungsprozesse auf die zentrale Bedeutung von Gestaltung.⁴⁶ Methoden können sich insbesondere in ästhetischen Praxen künstlerischer Lernfelder konkretisieren und zu einem zusätzlichen Inhalt ästhetischen Lernens und Lehrens werden.

Neben dem in dieser Arbeit gewählten Schwerpunkt einer Operationalisierung ästhetischen Lernens mit Blick auf konkrete Vermittlungsformen und die Berücksichtigung der Erzie-

⁴² Sack, Mira (2011): spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld.

⁴³ Vgl. Sack 2011, S. 11.

⁴⁴ Vgl. Dietrich et al. 2012, S. 28ff.

⁴⁵ Vgl. Duncker 2007, S. 214.

⁴⁶ Vgl. Duncker 2004, S. 87.

hungsdimension, ist die Arbeit zusätzlich im Feld der performanztheoretischen Forschung eingebettet. Der ursprünglich von John Austin in seiner Sprechakttheorie⁴⁷ entwickelte Begriff der Performanz ist in unterschiedlichen Forschungskontexten aufgegriffen worden. Je nach Forschungsfeld entstehen verschiedene Begriffsnuancen, die von „*Performance*“, „*Performance art*“, über „*performative turn*“ in den Theater- und Kunstwissenschaften bis zur „*Performativität*“ in den Bildungs- und Kulturwissenschaften oder in der Genderforschung reichen. Der Handlungsvollzug, worauf bereits die Ableitung des Begriffs aus dem Englischen „to perform = sich vollziehen“ hinweist,⁴⁸ bildet den Kern des Interesses der oben genannten Disziplinen. Die allgemeine Forschungsperspektive richtet sich auf die Konstruktion und Inszenierung von Wirklichkeit⁴⁹.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft sehen Christoph Wulf und Jörg Zirfas die Chance eines performativen Blickwinkels darin, pädagogische Wirklichkeiten aufgrund ihrer performativen Vollzüge zum Interpretations- und Reflexionsgegenstand zu machen. Es gibt dementsprechend keine „allgemeine totale Methode und Lesart von Realität“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 9), sondern vielseitige, dem Kontext angepasste Interpretationsmöglichkeiten. Für Kristin Westphal erhält der Begriff des Performativen in der pädagogischen Praxis dort Relevanz, „wo es um das Geschehen und das Nichtintentionale, Unkalkulierbare von Praxis geht“ (Westphal 2007, S. 55). In der Genderdiskussion bedeutet der performative Blickwinkel die Entwicklung von Geschlechteridentität durch die Verkörperung verschiedener Möglichkeiten im jeweiligen historischen und sozialen Kontext, während die Kunstwissenschaft mit der beginnenden Aktionskunst oder Performance in den 1960er Jahren eine neue Kunstgattung in den Blick nimmt, bei der das Künstlerische der Aufführung erst im Handlungsvollzug generiert wird⁵⁰. In ethnologischen Kontexten stellt der performative Blickwinkel eine Annäherung an rituelle und körperliche Handlungsvollzüge fremder Kulturen dar.⁵¹

Im Zusammenhang dieser Arbeit entfaltet der Begriff der Performativität ein theatral-performatives Modell ästhetischen Lernens und Lehrens vor dem theaterwissenschaftlichen und kulturanthropologischen Forschungshintergrund der „Performativen Ästhetik“ in Anlehnung an Erika Fischer-Lichte (Fischer-Lichte 2004). Erika Fischer-Lichte grenzt die „Performativ Ästhetik“ von auf „Verstehen-Wollen“ basierenden hermeneutisch-semiotischen Ästhetiken ab.⁵² Die Unbestimmtheit performativer Ereignisse als Strukturelement postmo-

⁴⁷ In seiner Sprechakttheorie erweitert John Austin sprachphilosophisch erstmalig den deklarativen Charakter einer Aussage um den Aspekt der sich vollziehenden *performativen Handlung*. „Haben wir uns einmal klargemacht, daß wir nicht den Satz, sondern die Äußerung in einer Sprechsituation untersuchen müssen, dann können wir überhaupt nicht mehr übersehen, daß eine Handlung vollzieht, wer eine Feststellung trifft.“ (Austin 2002, S. 76) Mit dem häufig zitierten Beispielsatz des Standesbeamten: „Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau“ (Fischer-Lichte 2004, S. 32), zeigt sich, wie Sprache nicht nur einen Sachverhalt nach den Klassifikationen wahr oder falsch beschreibt, sondern einen neuen Sachverhalt schaffen kann: Ein Satz kann genau die Handlung vollziehen, die er aussagt, und ist damit selbstreferentiell und wirklichkeitskonstituierend (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 32).

⁴⁸ Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 31.

⁴⁹ Vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 10.

⁵⁰ Vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 14.

⁵¹ Vgl. Wirth 2002, S. 37f.

⁵² Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 17.

der Kunst fordert dazu heraus, verborgene Möglichkeitsspielräume in der Verkörperung zu erproben. Ins Zentrum rückt innerhalb performativer Ästhetik die in der Verkörperung entstehende theatrale Wirkkraft für ein Publikum. Während Erika Fischer-Lichte einen rezeptionsästhetischen Fokus einnimmt, erweitert ihn Gernot Böhme um (auch) produktionsästhetische Aspekte.

Seine neue „Ästhetik qua Aisthetik“ ist neben einer naturästhetischen Kultur- und Gesellschaftskritik eine an der Aisthesis orientierte produktionsästhetische Wahrnehmungslehre.⁵³ Ausgehend vom Begriff der Atmosphäre gelangt Gernot Böhme zu Überlegungen, die sich mit der Erzeugbarkeit von Atmosphären auseinandersetzen.⁵⁴ Stehen innerhalb traditioneller „Urteilsästhetik“ Rezeption und Reflexion sowie ein kontemplativer Wahrnehmungsmodus als Voraussetzung ästhetischen Erlebens im Vordergrund, gewinnt in Gernot Böhmes Ästhetik Leiblichkeit und eine Besinnung auf Alexander Baumgartens Idee der sinnlichen Erkenntnis Bedeutung.⁵⁵ Gernot Böhme koppelt ästhetische Erfahrungen von selbstbeschränkenden, reflexiven, semiotisch-hermeneutischen Elementen des ästhetischen Urteils ab und stellt Zusammenhänge zwischen Performativität, Atmosphären- und Inszenierungsbegriff her, die für ein performativ-theatrales Modell mit dem Schwerpunkt auf gestalterische Prozesse und im Zusammenhang postmoderner Inszenierungsstrategien nutzbar gemacht werden sollen.

Helmuth Plessners Perspektive auf Verkörperung als Wechselspiel zwischen „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“ bietet Anschlussstellen für eine anthropologische Rahmung ästhetischen Lernens. Mit seinen Ausführungen weist Helmuth Plessner auf eine grundlegende anthropologische Bedeutung theatraler Verkörperung hin. In der exzentrischen Position kann der Mensch einen Abstand zu sich selbst schaffen und sich seiner Körperlichkeit im Sinne theatralen „Körper-Habens“ bewusst werden.⁵⁶ Helmuth Plessners Anthropologie wird u. a. in theater- und kulturwissenschaftlichen sowie theater- und tanzpädagogischen Konzepten für einen theoretischen Begründungsrahmen ästhetischer Vorgänge aufgegriffen.⁵⁷ Damit rücken theatrale performative Praxen ins Zentrum inhaltlicher Auseinandersetzung.

Malda Denana weist darauf hin, dass der Tanz bisher zu wenig aus anthropologischer Perspektive betrachtet wird und eröffnet ein Diskussionsfeld, innerhalb dessen sie sich auf Schriften von Helmuth Plessner, Arnold Gehlen und Ernst Cassirer bezieht. Malda Denana sieht in der körperlichen Gebrochenheit zwischen „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“ die entscheidende Bedingung der Möglichkeit für künstlerischen Tanz.⁵⁸

⁵³ Vgl. Böhme 2001, S. 29.

⁵⁴ Vgl. Böhme 1995, S. 25.

⁵⁵ Vgl. Böhme 2001, S. 12, 74.

⁵⁶ Vgl. Plessner 1970, Plessner 1982.

⁵⁷ Vgl. u. a. Denana 2014, Fischer-Lichte 2004; Hentschel 2010; Klepacki 2004.

⁵⁸ Vgl. Denana 2014, S. 46.

Daran anknüpfend wird in dieser Arbeit zusätzlich eine Beziehung zwischen anthropologischen und ästhetischen Kategorien innerhalb inszenierter Gestaltungsprozesse herausarbeiten.

Unter Bezugnahme auf Gernot Böhmes ästhetische und Helmuth Plessners anthropologische Rahmentheorie sollen Verkörperung, Theatralität und Inszenierung als Schlüsselbegriffe für eine Auseinandersetzung mit den Phänomenen ästhetischen Lernens positioniert werden. Zwar sind aus der Forschungsperspektive performativer Pädagogik die Aspekte Inszenierung und Theatralität ebenfalls angedacht, jedoch in Form eines methodischen Elements zur reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Wirklichkeiten. Performativität soll hier als transdisziplinärer Ankerpunkt eines ästhetischen Bildungskonzepts entfaltet werden, der sich charakteristisch in Gestaltungsvollzügen operationalisieren lässt. Für einen ästhetischen Lernbereich kann sich unter dem starken Fokus der Performativität eine eigene Fachlichkeit spezifizieren.

In den Mittelpunkt rückt somit die „Ausdruckskraft des *handelnden Körpers*“ (Lange 2006, S. 102). Beleuchtet werden multidisziplinäre und performative Aspekte ästhetischen Lernens und Lehrens unter dem Gesichtspunkt theater- und tanzpädagogischer Fachdidaktiken. Für den schulischen Kontext wird geprüft, ob sich daraus Korrespondenzen mit den Fachdidaktiken der bislang in der Schule etablierten ästhetisch affinen Fächer Kunst, Musik und Sport sowie eine eigene lernbereichsspezifische Fachperspektive als Erweiterungspotenzial ergeben. Unter Berücksichtigung (kultur-)anthropologischer, philosophischer und theatral-künstlerischer Disziplinen wird ästhetisches Lernen und Lehren in den Zusammenhang einer performativ-produktionsästhetischen Ausrichtung gestellt. Auf diese Weise können Möglichkeitsräume entstehen, die im Sinne des ästhetischen Lernens routinierte, eingeübte Wahrnehmungsmuster bzw. Denk- und Handlungsstrategien durchbrechen und gleichzeitig Berührungspunkte zwischen ästhetischem Lernen und explizit künstlerischen Arbeitsstrategien aufzeigen.⁵⁹ Das Medium der Kunst soll dabei als eine zentrale Möglichkeitsbedingung für „das Thematisch-Werden von Sinnesereignissen“ (Mollenhauer 1996, S. 29) betrachtet werden, wobei die produktionsästhetische Auseinandersetzung mit Kunst auch Verkörperung und Leiblichkeit als zentrale Elemente ästhetischen und kulturellen Lernens in den Vordergrund rückt.⁶⁰

Für einen Beitrag lernbereichsspezifischer Überlegungen finden folgende Schwerpunkte Berücksichtigung:

- Auseinandersetzung mit den Kunstformen Tanz und Theater und ihren spezifischen Vermittlungsformen;

⁵⁹ Vgl. Zacharias 2012, S. 5f.

⁶⁰ Vgl. Liebau 2007, S. 86f.

- Erweiterung der inhaltlichen Seite produktionsästhetischen Gestaltens in der Grundschule um eine an künstlerischen und theaterpädagogischen Vermittlungsstrategien orientierte Methodenstruktur;
- Orientierung von Gestaltungsvollzügen an ästhetischen, anthropologischen und künstlerischen Zielsetzungen.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte soll eine Fachlichkeit für die Vermittlung performativ-ästhetischer Praxen in der Schule aufgebaut werden, die ein eigenes Feld im Bereich ästhetischen Lernens und Lehrens bildet.

Aufgrund der vielschichtigen Bedeutungszuweisung im Begriffsfeld der ästhetischen Bildung bewegt sich der nachfolgende Ansatz im Rahmen eines offenen Verständnisses von ästhetischer Bildung im Sinne der von Ludwig Wittgenstein favorisierten Familienähnlichkeit.⁶¹

In einer solchen sprachphilosophischen Betrachtung bildet die performative Zugangsweise den Kontext des Begriffsfelds. Im Wechselverhältnis von Kunst und Pädagogik rücken Inszenierungs- und Gestaltungsbegriff in den Mittelpunkt, ohne die Durchlässigkeit für Aspekte anderer Perspektiven grundsätzlich zu verschließen.

Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem Wie des Erzeugens performativer Ereignisse durch künstlerisch-ästhetische Gestaltungsparameter bzw. -strategien im konstruktiven Wechselspiel zur anthropologischen Bedeutung von Verkörperung. Damit bietet das Forschungsvorhaben einen produktionsästhetischen, pragmatischen Ansatz ästhetischen Lernens und Lehrens, der sich über performative, an der Tanzkunst orientierte Gestaltungsvollzüge entfaltet. Mit der Öffnung fachlicher Strukturen und der Fokussierung performativer Gestaltungsprozesse soll die Arbeit einen profilbildenden Impuls zur Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens in Bezug auf geeignete Vermittlungsformen in der Grundschule geben.

⁶¹ Diese schreibt einem offiziellen Terminus die Möglichkeit zu, in verschiedenen Kontexten gebraucht zu werden, ohne die ursprüngliche Begriffsfamilie und deren Verwandtschaftsbeziehungen aufzulösen. Die Verwendung desselben Begriffs einer Wortfamilie in verschiedenen Kontexten verlangt aufgrund ihrer Ähnlichkeit nicht nach exakt definierbaren gemeinsamen Merkmalen (vgl. Teuwsen 1988, S. 53), sondern birgt die Chance in sich, je nach Perspektive unterschiedliche Verwandtschaftsverhältnisse zu fokussieren (vgl. PU § 65 Wittgenstein 1967, S. 48). Zwar werden Begriffe zur besseren Kontextualisierung und für bestimmte Intentionen definitorisch oder an Hand von Beispielen bestimmt (vgl. PU § 68 Wittgenstein 1967, S. 49; Kellerwessel 2009, S. 131), jedoch können die Grenzen je nach Zweckmäßigkeit neu verschoben werden. Ein solcher Umgang mit Termini stellt einen dynamischen Prozess dar (vgl. PU § 76 Wittgenstein 1967, S. 53; vgl. Kellerwessel 2009, S. 127), der die Möglichkeit des Wortgebrauchs konstruktiv ausweitet (vgl. PU § 79 Wittgenstein 1967, S. 59). Insbesondere bei der Definitionssuche in Ästhetik und Ethik sieht Ludwig Wittgenstein in einer solchen „Vagheit der Sprache“ (Teuwsen 1988, S. 28) den Vorteil, Begriffsgrenzen durchlässig zu halten, um andere Perspektiven mit einfließen lassen zu können (vgl. PU § 77 Wittgenstein 1967, S. 53; Kellerwessel 2009, S. 292).

Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Problemhorizonte bezüglich einer konzeptionellen, praxisorientierten Aufarbeitung ästhetischen Lernens und Lehrens verdichten sich folgende Thesen:

These 1:

Die Auseinandersetzung mit Vermittlungsformen und -methoden im Bereich der künstlerisch-performativen Praxen kann als methodisches Potenzial ästhetischer Lern- und Lehrprozesse in der Grundschule genutzt werden.

These 2:

Gelingensbedingungen für ästhetische Lern- und Bildungsprozesse sind an die pädagogische Tätigkeit des Zeigens und damit an eine konkrete Lehrhaltung und Aufgabenstellungen gebunden.

2 Zum Argumentationsverlauf der Arbeit

Die Entfaltung des Forschungsvorhabens basiert auf einem begrifflich-systematischen Argumentationsstrang, gestützt von verschiedenen ästhetischen, anthropologischen, künstlerischen und pädagogischen Theorien, sowie auf einer Veranschaulichungsebene, deren konkrete Beispiele zu pragmatischen Zugängen verhelfen sollen. Die Situationsbeschreibungen aus der Unterrichtspraxis dienen zum einen der Veranschaulichung der theoretischen Argumentationen, zum anderen der Darstellung beispielhafter Umsetzungsmöglichkeiten ästhetischen Lernens und Lehrens in der Praxis ohne beweisartigen Anspruch. Es ergeben sich für die formale Struktur der Arbeit drei Teile:

Teil I: Ästhetisches Lernen und Lehren in Gestaltungsvollzügen

Im ersten Teil wird ästhetisches Lernen und Lehren zunächst im Feld von Schule und kultureller Bildung kontextualisiert. Abgrenzend von einer rein ästhetischen Betrachtung soll eine lernbereichsbezogene Praxis in ein komplexes Relationsverhältnis zwischen Sinnen und Künsten gestellt werden. Dabei führen sowohl anthropologische als auch ästhetische Betrachtungsweisen zu einer eigenen Standortbestimmung.

Ausgehend von den zentralen Leitbegriffen Performativität und Verkörperung erfolgt eine transdisziplinäre Auseinandersetzung mit den Kategorien Gestaltung und Inszenierung, wobei die theatrale Erzeugung von Atmosphäre und Präsenz im Mittelpunkt steht. Durch eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Körperkonzepten der Tanzkunst werden Bezüge zwischen postmodernen Kunstformen und Möglichkeiten für ein an der Kunst orientiertes, lernbereichsbezogenes Arbeiten in der Grundschule hergestellt.

Daraus resultierende Impulse für eine entsprechende Lehrhaltung führen im Anschluss daran zu einer Auseinandersetzung mit der Spezifik von Aufgabenstellungen in Gestaltungsvollzügen, die in einen übergeordneten pädagogischen Zeigekontext eingebettet werden.

Teil II: Veranschaulichung ästhetischer Vermittlungsstrategien

Im zweiten Teil werden die Leitbegriffe Performativität und Theatralität aufgegriffen, um die damit zusammenhängenden Kategorien Inszenierung, Verkörperung, Atmosphäre und Präsenz mit ausgewählten Praxisbeispielen aus einem Theaterprojekt in einer Grundschule zu veranschaulichen. Dabei lassen sich Bezüge zwischen künstlerischen und pädagogischen Vermittlungsstrategien herstellen, die für eine Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens in der Schule nutzbar gemacht werden können.

Teil III: Ästhetisches Lernen und Lehren in der Grundschule: Ausblicke und Fazit

Im letzten Teil werden unterschiedliche Perspektiven für eine pragmatische Umsetzung eines ästhetischen Lernbereichs in der Grundschule aufgezeigt. Im Vordergrund stehen mögliche Organisationsformen unter Berücksichtigung des zuvor erarbeiteten Anspruchs an eine Initiierung von ästhetischen Lernmöglichkeiten.

TEIL I:
Ästhetisches Lernen und Lehren
in Gestaltungsvollzügen

1 Schule – kulturelle Bildung – ästhetische Bildung – ästhetisches Lernen und Lehren

Ästhetisches Lernen und Lehren im Kontext von Schule lässt sich im weiten Rahmen kultureller Bildung verorten. Auf bildungspolitischer Ebene steht kulturelle Bildung vornehmlich für eine Akzentuierung von Schulentwicklungsprozessen, bei der die Künste und die damit verbundene künstlerisch-ästhetische Praxis als Mittel für eine verbesserte Unterrichtsgestaltung in allen Fächern und darüber hinaus für gesamtschulische Entwicklungen gelten.⁶² Im Bildungsportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW ist kulturelle Bildung als ein schulpolitischer Baustein des Qualitätstableaus für Schulentwicklung aufgenommen und gilt als ein „unverzichtbarer Bestandteil von Schulprofilen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW). Olaf-Axel Burow sieht in kulturellen Bildungsprojekten die Möglichkeit, das klassische, instruktionistische Modell der Unterrichtsschule auf eine bereits in der Reformpädagogik präsente Vorstellung von Schule als Erfahrungs- und Lebensraum auszuweiten. In Form von Atelierunterricht, Kunst- und Lebenskunstprojekten solle der verengte schulische Fächerkanon durchlässiger und für eine Förderung von Gestaltungskompetenzen geöffnet werden.⁶³

Von Schule wird auch erwartet, ein Minimum an auf Kunst bezogener kultureller Bildung für alle zu initiieren.⁶⁴ Kerstin Hübner bewertet programmatische Thesen in bestehenden Bildungsplänen als anschlussfähig für kulturelle Bildung, da Musik und Kunst, zunehmend auch Darstellendes Spiel, gesicherte Bestandteile des Fächerkanons seien und Tanz im Fach Sport einen Teilbereich darstelle. Dennoch würden nationale Bildungsstandards das Spezifische des Ästhetischen innerhalb schulischer kultureller Bildung nicht abbilden.⁶⁵

Die vielfache Inanspruchnahme kultureller Bildung hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass mit dem Begriff gleich zwei zentrale, übergeordnete Bezugsgrößen von Schule zusammengebracht werden.⁶⁶ Das jeweilige Verständnis evoziert unterschiedliche Akzentuierungsmöglichkeiten, die sich auf Operationalisierungsformen ästhetischer Bildung auswirken. Diese haben für Vanessa-Isabelle Reinwand maßgebliche Anteile an der Qualität kultureller Bildung. Daher gehe es mittlerweile weniger um die Fragestellung, was sie bedeute, sondern „welche Anthropologien, welches Kultur- und Kunstverständnis und welche Vermittlungsansprüche und -formate mit welchen Begriffen und Programmen verbunden werden“ (Reinwand 2012, S. 108).

Die Skizzierung unterschiedlicher Blickwinkel auf Kultur und Bildung soll zu einer Standortbestimmung für die Positionierung eines ästhetischen Lernbereichs mit dem Fokus auf eine gestalterische performative Praxis in der Grundschule verhelfen.

⁶² Vgl. Fuchs 2015, S. 1.

⁶³ Vgl. Burow 2010, S. 1f.

⁶⁴ Vgl. Ermet 2009, S. 3.

⁶⁵ Vgl. Hübner 2012, S. 365.

⁶⁶ Vgl. Oelkers 2012, S. 151f.

1.1 „Kultur“ und „Bildung“ – eine Standortbestimmung

Karl Ermert definiert grundlegend: „Kultur im weiteren Sinne meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.) von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen, also auch den philosophischen und religiösen Bezugssystemen einer Gemeinschaft.“ (Ermert 2009, S. 1)

Im Zuge des „cultural turns“ rückt der Kulturbegriff in vielen Wissenschaftsbereichen ins Zentrum.⁶⁷ Die „vielseitige Verwendung in vielfältigen Praxis- und Wissenschaftskontexten“ (Fuchs 2012, S. 63) und die Vielzahl unterschiedlicher Kulturen führen zu einem „Pluralitätsbegriff“ (Fuchs 2012, S. 63), der nicht mit einer allumfassenden, allgemeingültigen Definition erfassbar ist.⁶⁸⁶⁹ Zudem unterliegen kulturelle Gegenstandsbereiche einem historischen Wandel in Inhalt und Bedeutung. Diese „Offenheit“ bietet neben allgemeingültigen Definitionsschwierigkeiten die Chance, nach kontextbezogenen Anschlüssen zu suchen und Kultur und Bildung im schulischen Zusammenhang aufeinander abzustimmen. Einen möglichen Anschluss sieht Jörg Zirfas in der Auffassung von Bildung als Form der Allgemeinbildung mit künstlerischen Mitteln, die u. a. dazu befähigen solle, „sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinander zu setzen“ (Zirfas 2015, S. 3), soziale Zusammenhänge zu reflektieren und eine Gesellschaft aktiv und verantwortlich mit zu gestalten.

Innerhalb schulischer Fächer wird der Bezug zwischen Kultur- und Bildungsbegriff dann in besonderer Weise profiliert, wenn nicht nur die Vermittlung basaler Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen im Vordergrund stehen, sondern ebenfalls ein dynamisch-gestaltender Umgang mit Kultur.⁷⁰ Aus dieser Perspektive kann „[u]nter dem Begriff der Bildung [...] hier zunächst in sehr weitgehender Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden [werden], die sowohl das Selbst- wie auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Bildung ist die performative und reflexive Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, selbst mitwirken – d. h. in der Lage sind, sich selbst eine Form geben zu können.“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 29)⁷¹

⁶⁷ Vgl. Fuchs 2012, S. 63.

⁶⁸ Vgl. Fuchs 2012, S. 63.

⁶⁹ Neben klassischen Kunstsparten wie Tanz, Theater, Musik, Bildende Kunst, etc. gelten mittlerweile auch Graffiti, Soziale Netzwerke, Poetry Slam, Blogs, Konsolenspiele etc. als kulturell relevante Bereiche.

⁷⁰ Vgl. Duncker 2007, S. 214.

⁷¹ Dies grenzt sich ab von Peter W. Schatts Bezug des Kulturbegriffs auf den Bildungsbegriff, bei dem er zwar auch die enge Verknüpfung beider Begriffe über die dynamische Komponente des Kulturbegriffs hervorhebt, ihn jedoch als „Handlungsbegriff“ (Schatt 2007, S. 60) auslegt, sodass Kultur dementsprechend „die Art und Weise [ist], wie vor dem Hintergrund von Norm- und Wertvorstellungen etwas hervorgebracht wird [...]“. (Schatt 2007, S. 60) Damit verschiebt sich bei Peter W. Schatt in pädagogischen Zusammenhängen je nach entsprechender Norm- und Wertvorstellung auch das Verständnis von kultureller Bildung. Ein als Handlungsbegriff aufgefasster Kulturbegriff mache laut Peter W. Schatt einen festen „Wissens- und Werkkanon, der regelt, welche Art von Musik (...) im Unterricht angeboten werden soll, überflüssig“ (Schatt 2007, S. 60).

Ludwig Duncker sieht in der Erweiterung kultureller Handlungs- und Erfahrungsspielräume eine Gelingensbedingung dafür, dass Schule sich von einem reinen „Dienstleistungsbetrieb für die gesellschaftliche Reproduktion“ (Duncker 2004, S. 19) zu einem beweglichen „*Organ der Kultur*“ (Duncker 2004, S. 19) im Wechselspiel von Individuation und Enkulturation entwickeln kann.⁷² Ein solcher dynamischer Kulturbegriff hebt im Rückbezug auf Ernst Cassirer Symbolisierung als kulturschaffendes Verfahren menschlicher Existenz hervor.⁷³ Helmuth Plessners kulturenthropologisches Theorem der Verschränkung von Leib und Körper verweist auf die Notwendigkeit von Balancebewegungen zwischen menschlichem Innen und Außen.⁷⁴ Die menschliche Sinnlichkeit ist in diesem Kontext sowohl in ihrer körperlich-organischen Materialität als auch in ihrer „fundamental kulturellen Dimension“ (Lichau/Wulf 2012, S. 41) relevant. „Die sinnliche Reaktion auf die Welt vergegenwärtigt dem Menschen seine eigene Existenz und die des Anderen; sie vermittelt Körper und Subjekt mit der Welt und den Objekten und ermöglicht Erfahrungen von Wandlung und Kontinuität“ (Lichau/Wulf 2012, S. 42).

Für die Initiierung kultureller Bildungsprozesse innerhalb von Schule wird ein ästhetischer Lernmodus relevant, in dem Schüler situationsbezogen auf ästhetischer, rezeptiver, urteilsbezogener und produktionsästhetischer Ebene in eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand treten können. Nach Auffassung des Rats für kulturelle Bildung e. V. führe die gegenwärtige Kompetenzorientierung dazu, dass ein Nachdenken über Inhalte und ihre je spezifischen Qualitäten in den Hintergrund gerate bzw. der Beliebigkeit unterliege. Zu bedenken sei, dass sich kulturelle Bildungsprozesse „gegenstandsbezogen“ (Rat für kulturelle Bildung e. V. 2015, S. 3) vollziehen. Gezielt ausgewählte Inhalte stellen neben strukturellen Voraussetzungen eine der wichtigsten Gelingensbedingungen kultureller Bildung dar, und könnten dazu beitragen der „Gleich-Gültigkeits- und Beliebigkeitsfalle zu entgehen.“ (Rat für kulturelle Bildung e. V. 2015, S. 5)

In diesem Zusammenhang schreibt Wolfgang Zacharias den Künsten im Gegensatz zu Lerngegenständen in sogenannten Kernfächern eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund der deutlichen Hervorhebung ästhetischer Qualitätsmerkmale innerhalb der Künste qualifizierten „[d]ie Künste und das Ästhetische [...] den Sinn der Sinne in besonderer Weise. Sensibilisierung und Qualifizierung sinnlicher Wahrnehmung und produktiver Gestaltung zugunsten von Anschaulichkeit und transformatorischer Transzendenz im Rahmen des ‚Auslegens‘ ist dann die bildende und intentionale Programmatik kultureller Bildung, ihrer Methoden und Medien.“ (Zacharias 2012a, S. 167)

In einem solchen Verständnis steht ästhetische Bildung im Kontext einer performativen Praxis, die Inszenierungsformen und Handlungspraktiken im Medium Künste verankert. Sinne und Künste stehen in einem komplexen Relationsverhältnis, bei dem die Reflexion des „sinn-

⁷² Enkulturation und Individuation stellen bei Ludwig Duncker ein dialektisches Begriffspaar dar, das über den ständigen Prozess der aktiven Verkörperung in eine aktive Auseinandersetzung mit Kultur tritt (vgl. Duncker 2004, S. 20).

⁷³ Vgl. Cassirer 2007, S. 345.

⁷⁴ Vgl. Plessner 1982, S. 160.

lichen Wechselspiels zwischen Mensch und Welt“ (Zirfas 2012, S. 168) und eine ästhetische Ausdifferenzierung der Sinne in den Vordergrund rücken. So konstatiert Jörg Zirfas: „Denn obwohl die Sinnesbildungen auch an nicht künstlerischen Gegenständen geschehen können, besitzen kunstförmige Gegenstände insofern eine erhöhte (ästhetische) bildungstheoretische wie –praktische Bedeutsamkeit, als sie in der Lage sind, ein verdichtetes und differenziertes Spiel von Erscheinungen und Bedeutsamkeiten zu evozieren.“ (Zirfas 2012, S. 171)⁷⁵

Die produktionsästhetische Auseinandersetzung mit den Künsten innerhalb kunstaffiner Fächer bietet die Möglichkeit, zu einem zunehmend habitualisierten ästhetischen Lernmodus zu gelangen, und ihn für kulturelle Handlungs- und Erfahrungsräume innerhalb und außerhalb von Schule nutzbar zu machen. In diesem Verständnis wird in der Grundschule ästhetisches Lernen und Lehren im Medium Künste verankert, bei der ein sinnlich-reflexiver Selbstbezug durch künstlerisch-symbolische Strategien der Wirklichkeitsaneignung und Weltbegegnung ermöglicht werden soll.

1.2 Künste in ihrer Bedeutsamkeit für ästhetische Bildung

Für Klaus Mollenhauer ist die kunstförmige ästhetische Wahrnehmung eine Möglichkeitsbedingung für „*das Thematisch-Werden von Sinnesereignissen mit Bezug auf ‚Ich‘ und ‚Selbst‘*“, und zwar ermöglicht durch die artifizielle und darin fiktive Distanzierung von Aisthesis-Phänomenen überhaupt durch das Mittel der ‚Kunst‘-Form (...).“ (Mollenhauer 1996, S. 29)

Im Rahmen der Künste erhält Lernen eine spezifische Formqualität. In den Vordergrund rücken künstlerische und kulturell-symbolische Strategien der Wirklichkeitsaneignung und der interpretierenden Wirklichkeitsgestaltung, bei denen es um Aneignung, Codierung, Decodierung in Bezug auf eine Formung von neu gestalteten Wirklichkeiten geht.⁷⁶ Solche Handlungen stehen in engem Bezug zu Ludwig Dunckers disponibler Schultheorie. Im Rahmen der Künste bedingt das Wechselspiel zwischen Individuation und Enkulturation ein intensives Bildungspotenzial, da Kunst aufgrund ihrer Bedeutungsoffenheit zu einer performativen Praxis herausfordert, in der auf ein Aufbrechen ästhetisch-kultureller Grundschemata und eine Auseinandersetzung auch mit Fremdem und Unbekanntem explizit abgezielt wird.⁷⁷ Kunst kann ein Übungsfeld bieten, um im ästhetischen Lernmodus im Wechsel zwischen ästhetischen, rezeptiven, urteilsbezogenen und produktionsästhetischen Momenten einen flexiblen Umgang mit eigenen Wahrnehmungsmustern anzubahnen.

⁷⁵ Unter Kunst versteht Jörg Zirfas sowohl künstlerische Gegenstände als auch Handlungsvollzüge in den klassischen Bereichen wie Musik, Theater, Tanz, Bildende Kunst etc. Während ästhetische Bildung für ihn Auseinandersetzungen mit den schönen Künsten bedeutet, sind in der kulturellen Bildung auch die nützlichen Künste mit einbezogen (vgl. Zirfas 2012, S. 168).

⁷⁶ Vgl. Zacharias 2012a, S. 166.

⁷⁷ Ein transkulturelles Verständnis von Kultur verweist auf der Makroebene auf Vernetzungen von Kulturen und führt laut Wolfgang Welsch insgesamt zu ihrer „*Hybridisierung*“ (Welsch 1996, S. 276). Dementsprechend würde der Begriff des Fremden neu verhandelbar bzw. aufgelöst.

1.3 Ästhetisches Lernen und Lehren im kulturellen Handlungsfeld der Künste

Beim Begriff des ästhetischen Lernens ist der Lernbegriff mit einem Attribut versehen, das allein aufgrund seiner begrifflichen Herkunft auf einen philosophischen Kontext verweist.⁷⁸ Die ästhetische Dimension eines Lernmodus kann je nach Art und Weise der Zugangsweise zum Lerngegenstand auf unterschiedliche Strukturmomente bezogen werden.

Innerhalb der Künste und ihrer performativen Praxen ergeben sich auf produktionsästhetischer Sicht bildungsrelevante, didaktisierbare Lernprozesse durch Auseinandersetzungen mit technischen Strategien zur Erzeugung theatraler Wirkungen auf ein Publikum ergeben. Dies steht in unmittelbaren Zusammenhängen mit Inszenierungsstrategien der Gegenwartskunst. Über die Möglichkeit eines bewussten Erzeugens intensiver Wahrnehmungen kann innerhalb ästhetischer Lernvollzüge Interesse und Genuss an ästhetischem Erleben entstehen. Auf rezeptionsästhetischer Ebene ereignet sich ästhetisches Erleben gegebenenfalls, wenn das Subjekt ihm Begegnendes nicht begrifflich in vorhandene Wissensnetze einordnet, sondern den rationalen Zugriff in der ästhetischen Wahrnehmungsdimension zunächst ausblendet. Martin Seel bezeichnet diesen Prozess als kontemplative Beurteilungs- bzw. Wahrnehmungsart, „die sich zwischen ‚Anschauung und Begriff‘ unendlich spielend bewegt“ (Seel 1985, S. 52). Unabhängig von der Art des Gegenstandes ist „ästhetisch [...], was ästhetisch besehen wird“ (Seel 1985, S. 181). Es ist die „*Aufmerksamkeit für das Erscheinen von Erscheinendem*“ (Seel 2004, S. 74), die den Betrachter zu einem Einlassen auf die Vergegenwärtigung von Phänomenen herausfordert. In der Unbestimmtheit der Wahrnehmung können Spielräume für Imaginationen und ästhetisch-rezeptives Urteilsvermögen liegen, die Lernen in eine Interaktion zwischen spielerischer Intensität, Ernsthaftigkeit und Genuss stellen. Gleichwohl alle Gegenstände zu ästhetischen Gegenständen werden können⁷⁹, gilt für Martin Seel Kunst als besonders geeignete Möglichkeit „uns zur Gehaltenheit in unseren Überzeugungen, Vorhaben und Passionen nochmals zu verhalten.“ (Seel 1985, S. 173)

Für Jürgen Hasse ist ästhetisches Lernen aus pädagogischer Sicht jedoch auch eine „Reflexionsaufgabe“ (Hasse 2007, S. 5), denn „[i]n der Erfahrung geht man durch ein Erleben hindurch. Es ist eine Passage, die das Denken einem Grat aussetzt und Vermittlungen sucht zwischen zwei Seiten einer Selbstbeziehung – einer verstandesrationalen Seite, auf der das Erlebte durch die Sprache expliziert wird, und einer physischen Seite, auf der das Individuum in der gefühlsmäßigen Kontingenz seines Erlebens gleichsam ‘stumm’ verharrt“ (Hasse 2007, S. 5).

⁷⁸ „Ästhetisch“ stammt vom Ursprungsbegriff der „Aisthesis“ ab und bedeutet die sinnliche Wahrnehmung (vgl. Barck 2000, S. 308f.) Den Beginn bildungsrelevanter philosophischer Bezüge stellt Alexander Baumgarten in seiner 1750 verfassten „*Aesthetica*“ dar, die zu einer Legitimation der Ästhetik als Teil der Philosophie und damit als Teil der Wissenschaft und Erkenntnistheorie führt (vgl. Baumgarten 1750, übersetzt nach Schweizer, in: Schweizer 1973, S. 12). Seit der Moderne richtet sich die Aufmerksamkeit im ästhetischen Diskurs zunehmend auf die Subjektivität im Wahrnehmungsprozess (vgl. Barck 2000, S. 334).

⁷⁹ Vgl. Seel 1985, S. 181

Aus dieser Perspektive wird die ästhetische Erfahrung zum zentralen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse. Beispielsweise verweist Christian Rolle darauf, dass ästhetische Erfahrungen nicht nur als „private Bewusstseinsvorgänge“ (Rolle 1999, S. 19) eines Zwiegesprächs und als „Sperrgut“ in Bildungskontexten zu betrachten seien, sondern Voraussetzung dafür, dass Schüler einen Lerngegenstand als für sie bildungsbedeutsam betrachten. Die ästhetische Erfahrung wird bei Christian Rolle zu einer Gelingensbedingung musikalischen Lernens.⁸⁰ Daraus resultiert seine Forderung nach der Eröffnung von Erfahrungsräumen, innerhalb derer die Schüler in ein Wechselverhältnis zwischen musikalischen Handlungen und ästhetischem Erleben gelangen.⁸¹ Christian Rolle favorisiert Methoden des produktiven Musikmachens, verknüpft mit der schriftlichen Artikulation dieser Erfahrungen sowie mit argumentativen, ästhetischen „Streitgesprächen“, um auf urteilsästhetischer Argumentationsebene, orientiert an eigenen Produkten, ästhetische Erfahrungsräume zu eröffnen.⁸²

Spezifisch ästhetisch werden Erfahrungen, wenn über die leiblich-sinnliche Begegnung die Art und Weise des Wahrnehmens thematisch wird.⁸³ In den Vordergrund rückt dabei das *Wie* des In-Erscheinung-Tretens eines Phänomens in einem „Zwiegespräch zwischen Ich und Selbst“ (Mollenhauer 1996, S. 29). Das Thematisch-Werden der eigenen Wahrnehmung gilt im Kontext unterschiedlicher Bildungsansätze als zentrale Zielperspektive ästhetischen Lernens. Daran schließt sich ein konfliktbehafteter Versuch an, ästhetische Erfahrungen sowohl als Start- wie auch als Zielpunkt abhandeln zu wollen. Zudem bleibt mit dem Verweis auf die Selbstbezogenheit die Schwierigkeit bestehen, das Ziel ästhetischen Erfahrens mit dem kompetenzorientierten Feld Schule in Einklang zu bringen. Ob sich im Unterrichtsprozess eine spezifische Haltung als Voraussetzung für ästhetisches Erfahren und Erleben einstellt, bleibt letztlich offen und ist daher nicht als Start- oder Zielpunkt festlegbar.

Aus diesem Grund soll die ästhetische Erfahrung in diesem Modell vom Anspruch entlastet werden, als zentrale Gelingensbedingung, didaktische Kategorie oder Ziel ästhetischen Lernens zu gelten. Im Zentrum steht vielmehr die Art und Weise einer zunehmend gestalterischen Auseinandersetzung mit Gegenständen. Dies erfordert eine Strategie, insbesondere auch offene Haltungen und Wahrnehmungsmodi dem eigenen Gestaltungsprozess und den dabei entstehenden Ergebnissen gegenüber, wie sie vergleichbar auch in ästhetischen Erfahrungsprozessen beschrieben werden. Dabei können die von Martin Seel erläuterten Momente des unendlich Spielerischen sowie des Einlassens auf das, was im Augenblick entsteht, für bestimmte Phasen des Gestaltungsprozesses einen wichtigen Raum für nutzbar zu machende Imaginationen schaffen. Die für ästhetisches Erleben und Erfahren notwendige Haltung ist nicht nur im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung von Bedeutung, sondern kann auch Potenzial in bewusst geplanten Gestaltungsvollzügen sein. Sowohl auf rezeptions- als auch auf produktionsästhetischer Ebene stehen der Handlungsvollzug und der Umgang mit dem, was in Erscheinung tritt, als performatives Ereignis im Mittelpunkt.

⁸⁰ Vgl. Rolle 1999, S. 19, 71.

⁸¹ Vgl. Rolle 1999, S. 5.

⁸² Vgl. Rolle 1999, S. 161f.

⁸³ Vgl. Mollenhauer 1996, S. 26.

Der Schwerpunkt auf operationalisierbare Gestaltungsvollzüge in ästhetischen Lernbereichen, aber auch innerhalb der Fächer Musik, Kunst und zum Teil auch Sport kann Möglichkeiten für die Öffnung erweiterter Lernräume bieten. Durch Schlüsselkomponenten wie Gestaltung und Symbolisierung lassen sich Verbindungslinien zwischen ästhetischer Bildung und den Künsten ziehen, die das *Ästhetische* und die *Künste* als zentrale Gegenstandsbereiche kultureller Bildung zur Geltung bringen können.⁸⁴ Der Fokus auf die Gestaltung und das Wie der Initiierung transformativer Prozesse trägt zu einer Profilbildung bei, bei der die Performanz in ihrer leiblich-sinnlichen Bedeutung zentral wird. Ihr selbstreferentieller, prozesshafter Handlungscharakter wird im Rahmen gestalterischer Prozesse um eine künstlerische Hervorbringung des Leibes erweitert. Dadurch finden emotional-genussvolle, imaginative, leibliche und kognitiv-rationale Momente ästhetischen Lernens gleichermaßen Berücksichtigung und nehmen auf anthropologische Dimensionen des Lernens genauso Bezug wie auf die Herausbildung ästhetischer Strukturformen der Gestaltung.

1.3.1 Exkurs I: Zum Gegenstandsbereich „Bauformen der Künste“ bei Gundel Mattenklott

An diese Argumentationslinie schließt sich ein Exkurs über Gundel Mattenklotts lernbereichsbezogenes Konzept MÄERZ (Musisch-Ästhetische Erziehung)⁸⁵ an, da sie wichtige Impulse hinsichtlich einer Fokussierung der Künste und einer Profilbildung eines ästhetischen Lernbereichs gibt. Gundel Mattenklotts Ideen zu einem ästhetischen Lernbereich grenzen sich von solchen neoreformpädagogischen Strömungen ab, die den ästhetischen Schwerpunkt monistisch auf die Förderung der sinnlichen Wahrnehmung und damit auf ein allgemeines Programm des Lernens mit allen Sinnen als Gegenpol zum überwiegend kognitiv ausgerichteten Lernfeld Schule legen.⁸⁶ Die Vernachlässigung der Künste in übrigen ästhetischen Erziehungskonzepten der 80er Jahre führt Gundel Mattenklott „auf Reprisen musischer Ganzheitsvorstellungen und einer allgemeinen Kulturkritik an Leistungsdenken, der

⁸⁴ Vgl. Zacharias 2012a, S. 166.

⁸⁵ Der Lernbereich der Musisch-Ästhetischen Erziehung (abgekürzt MÄERZ), den Gundel Mattenklott mit ihrem Konzept „Grundschule der Künste“ seit seiner Gründung 1982 an der UdK Berlin in der Lehrerbildung geprägt hat (vgl. Mattenklott 2007, S. 10), und der mittlerweile von Kirsten Winderlich weiterentwickelt wird, stellt im Zweifach „Grundschulpädagogik“ der Lehramtsausbildung einen Wahlbereich zu den Pflichtfächern Deutsch und Mathematik mit dem Kernfach bildende Kunst oder Musik dar.

Aufgrund der Verankerung des Lernbereichs MÄERZ in den übergeordneten Fachbereich „Grundschulpädagogik“ ist die Musisch-Ästhetische Erziehung in Berlin nicht als künstlerisches Fach, sondern als ein vorfachliches Prinzip in der Grundschule mit überwiegend didaktischer Ausrichtung zu verstehen.

⁸⁶ Bezogen ist dies auf die grundsätzlich problematische Beziehung zwischen der Autonomie der Kunst und ihrer pädagogischen Inanspruchnahme in der ästhetischen Erziehung. Ebenso könnten die Zusammenführung der Künste in einem Lernbereich und die Erweiterung des Kunstverständnisses ins Alltägliche zu einer mangelnden Konturbildung der Kunst führen (vgl. Mattenklott 2007, S. 25).

Dominanz des naturwissenschaftlichen Denkens und der neuen Medien“ (Mattenklott 2007, S. 25) zurück.⁸⁷

Mit dem konzeptionellen Gegenstandsbereich „Bauformen der Künste“⁸⁸ rückt auch eine ästhetische Auseinandersetzung mit den Künsten in den Vordergrund.⁸⁹ Hierzu zählen Musik, Kunst, Literatur und Darstellendes Spiel, wobei auch im „Sport auf die nicht-funktionalisierten, ästhetisch bestimmten Lerngegenstände einer umfassenden Leibeserziehung, wie der Tanz- und die Bewegungsimprovisation“ (Mattenklott 2007, S. 33) Bezug genommen werden kann. Konstruktionselemente der Künste werden in den Mittelpunkt gerückt, um Formprinzipien als Grundlagen für Gestaltungsprozesse zu gewinnen.⁹⁰ Das im „Baukastensystem“ zusammengestellte Gestaltungsmaterial soll Schüler bei ihren eigenen Gestaltungsprozessen unterstützen.^{91,92} Im Bezugsfeld des vorfachlichen und lernbereichsintegrierenden Prinzips der musisch-ästhetischen Erziehung in der Grundschule steht dabei jedoch keine an den künstlerischen Disziplinen orientierte Systematik im Vordergrund. Gundel Mattenklott begründet einen vorfachlichen Gesamtunterricht und eine ganzheitliche Erziehung aus anthropologischer und philosophischer Perspektive. Bezugspunkt sind zum einen Alexander Baumgartens Überlegungen zur Relevanz der sinnlichen Erkenntnisweisen.⁹³ Zum anderen verweist Gundel Mattenklott auf § 2 der Aesthetica, in der die natürliche Ästhetik als eine beim Kind generell vorhandene Disposition beschrieben wird, die in einen auch weiter zu entwickelnden ästhetischen Zustand übergehe. Eine solche umfassendere Ausbildung könne geübt werden und sei darüber an die Lehre gebunden.⁹⁴

Im Mittelpunkt dieses ästhetischen Argumentationsstrangs stehen das Subjekt und seine Leiblichkeit, sodass der „Schwerpunkt auf die Weckung und Förderung sinnlichen Wahrnehmungsvermögens als Energiepotential der Erkenntnis, des Genusses und der Verständi-

⁸⁷ Gundel Mattenklott stellt dabei unterschiedliche Vereinnahmungen des Musischen heraus, die sich u. a. in der Verschmelzung von Kunst und Leben, in einer Bereitstellung eines Spielraums als Übung und Vorbereitung für das wirkliche Leben und in der Darstellung einer „Insel des Heils“ innerhalb der industrialisierten Welt widerspiegeln. Insbesondere aufgrund solcher kulturkritischen und teilweise antimodernen Tendenzen werde das Musische schließlich durch den Nationalsozialismus vereinnahmt. Da eine kritische Aufarbeitung nach 1945 fehle, bleiben die kulturkritischen und antimodernen Begrifflichkeiten vielfach in den Konzepten der musischen Erziehung verankert und werden weiterhin als „Allerheilmittel gegen die Übel der modernen Massenkultur“ (Mattenklott 2007, S. 11) funktionalisiert. Dies finde sich auch in Theodor W. Adornos und Heinz-Klaus Metzgers Kritik an der Gesellschaftsferne des Musischen wieder, die insbesondere „die Feindlichkeit der Jugendmusikbewegung gegen die Musik der Moderne heraus[stellten]“ (Mattenklott 2007 S. 13).

⁸⁸ Die sechs Gegenstandsbereiche des Konzepts umfassen: „Der Leib und die Sinne“, „Elementare ästhetische Erfahrungen“, „Bauformen der Künste“, „Theaterkünste“, „Das Naturschöne“, „Zwischen Alltag und Kunst“ (vgl. Mattenklott 2007, S. 34).

⁸⁹ Vgl. Mattenklott 2007, S. 27.

⁹⁰ Vgl. Mattenklott 2007, S. 115.

⁹¹ Vgl. Mattenklott 2007, S. 123.

⁹² Diese systematisch lehrbaren Konstruktionselemente der Künste stellt Gundel Mattenklott in den Zusammenhang mit dem in der Ästhetikdiskussion verwendeten Begriff der ästhetischen Alphabetisierung. Jedoch „nicht in dem Sinn, wie er (u. a.) in der Berliner Diskussion in Frage gestellt wurde, nämlich als Verfügbarmachen eines Codes, mit dem Kunstwerke *entschlüsselt* werden können“ (Mattenklott 2007, S. 117), sondern in Anlehnung an Klaus Mollenhauer im Sinne von allgemeineren Formprinzipien, „mit denen wir spielen und aus denen wir neue Kunstgebilde herstellen können“ (Mattenklott 2007, S. 117).

⁹³ Vgl. Baumgarten § 1 der Aesthetica in: Schweizer 1973, S. 107.

⁹⁴ Vgl. Baumgarten, übersetzt nach Schweizer 1973, S. 107.

gung mit anderen Lebewesen“ (Mattenklott 2007, S. 97) abzielt. Gleichzeitig werden ästhetische Strukturmomente innerhalb der einzelnen Gegenstandsbereiche um urteilsbezogene, rezeptive und produktionsästhetische Dimensionen erweitert. So versucht Gundel Mattenklott die „Entwicklung und Förderung eines allen Menschen vor jeder Spezialisierung eigenen Vermögens“ (Mattenklott 2007, S. 10) mit der Vermittlung von Fertigkeiten in den Einzelkünsten zu verbinden. Eine Auseinandersetzung mit den Künsten als „pädagogische Spielform des Ästhetischen“ (Mattenklott 2007, S. 168) bedürfe insbesondere der Übung und Kenntnis bestimmter Fertigkeiten, damit ästhetische Erziehung nicht nur über affektive Lernziele konstituiert werde.⁹⁵

1.3.2 Zur Bedeutung von Könnerschaft

Die Bedeutung von Übung und Könnerschaft für ästhetisches Lernen wird im Diskurs um ästhetische Erziehung und Bildung kontrovers diskutiert. Cornelia Dietrich nimmt hier eine verbindende Position ein.⁹⁶ Sie bietet gemeinsam mit Dominik Krinninger und Volker Schubert über die Dimensionen „Fingerfertigkeit“ und „Alphabetisierung“ des FASS-Modells⁹⁷ eine interdependente Verbindungslinie ästhetischer Erziehung und Bildung an, die im schulischen Kontext Grundlage für eine pragmatische Didaktisierung ästhetischen Lernens und Lehrens sein könnte. Im ästhetischen Modus der Einverleibung und Übung stellt die Erziehungsdimension eine wichtige Perspektive dar. Entwicklung von Könnerschaft und Gestaltungskompetenz basieren auf der Vermittlung konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten und bilden gleichzeitig Voraussetzung für das Erleben von Selbstwirksamkeit. Darüber hinaus verweist der Doppelaspekt von Erziehung und Bildung auf eine Integrationsmöglichkeit des „Sperrguts“ ästhetischer Bildung in den Kontext von Schule. Insbesondere in Gestaltungsprozessen rücken zielgerichtete und normative Erziehungsdimensionen in den Vordergrund. Für Juliane Ribke gelten Technik bzw. Handwerk sowie die „Bereitschaft zur Öffnung und Mobilisierung der subjektiven Empfindungen“ (Ribke 2004b, S. 56) gleichermaßen als Grundvoraussetzung. Regina Pauls und Johanna Metz betonen ebenfalls den Aspekt des Künstlerischen in der Gestaltung, der in der pädagogischen Praxis durch die Vernachlässigung von Könnerschaft in den Hintergrund gerate, obwohl er gerade im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungsräumen von zentraler Bedeutung sei. Für sie ist zentral: „Nicht die pädagogische Absicht ist es, die ästhetische Erlebnisse hervorruft. Wir sehen ein entscheidendes Problem in der fehlenden Bewusstheit beim Umgang mit dem sogenannten Künstlerischen in der Musikpraxis.“ (Pauls/Metz 2004, S. 36)⁹⁸

⁹⁵ Vgl. Mattenklott 2007, S. 118.

⁹⁶ Vgl. Dietrich 2012, S. 121.

⁹⁷ Vgl. Dietrich et al. 2012, S. 28ff.

⁹⁸ Vgl. hierzu auch Christoph Richter (2000).

In auf ein Produkt hinstuernden Gestaltungsaufgaben liegt die Möglichkeit, improvisatorische und experimentelle Umgangsweisen in eine an Kunst orientierte Form zu bringen und so eine Verbindung zu Handwerk und Könnerschaft herzustellen.

Statt als Barriere ästhetischer Selbstbildung kann Erziehung auch als Bedingung für die inhaltliche Konkretisierung ästhetisch-leiblichen Lernens dienen. Die selbstbildende „*Vermittlungstätigkeit* des Subjekts“ (Dietrich et al. 2012, S. 24) zwischen den von außen an das Subjekt herangeführten Lerngegenständen und Aufgaben oder normativ festgelegten Erwartungen bzw. Zielsetzungen und den eigenen individuellen Bedürfnissen kann dem Subjekt zwar nicht abgenommen werden, unterliegt jedoch der erzieherischen Verantwortung.⁹⁹

1.3.3 Strukturmomente ästhetischen Lehrens in Gestaltungsvollzügen

Die Frage nach einer Verbindung zwischen Könnerschaft und ästhetischen Vermittlungsformen lenkt den Fokus auf konkrete erzieherische Anforderungen an die Lehrerrolle innerhalb ästhetischer Lernprozesse. Zwar wird in ästhetischen Bildungskonzepten dem Inszenieren von Erfahrungsräumen durch die Lehrkraft eine zentrale Bedeutung beigemessen, jedoch bleibt zumeist offen, wie innerhalb des Erfahrungsraumes weiter agiert und unterstützt werden kann. Bezüglich der u. a. von Georg Peez aufgelisteten Momente ästhetischer Erfahrungen¹⁰⁰ wäre zu untersuchen, in welcher Form einzelne Momente wie Achtsamkeit, Neugier, Versunkensein, Genuss der Wahrnehmung selbst, Reflexion über die eigene Wahrnehmung durch Lehrerhandeln verknüpfbar sind. Was also kann in der konkreten Unterrichtssituation aus Lehrerperspektive getan werden, um Achtsamkeit und Überraschung, Momente des Staunens, Offenheit und Neugier etc. hervorzurufen und aufrecht zu erhalten? Erforderlich ist eine professionelle Erziehungshaltung und operative Praxis, die kontinuierlich die ästhetischen Lernprozesse situationsgebunden und anwendungsbezogen in Form adäquaten Lehrerhandelns unterstützt. Entsprechend konkrete Handlungsformen können gegebenenfalls Zielsetzungen wie beispielsweise das Heraustreten aus eingeübten Wahrnehmungs- und Denkmustern¹⁰¹ oder den Anspruch nach Differenzerfahrung und Selbstbildung¹⁰² um eine inhaltliche Ebene erweitern. Die Annahme, dass, sofern den ästhetischen Praxisformen genügend Raum für Wahrnehmungs- und Denkprozesse jenseits zielgerichteter Kategorisierung, Wiedererkennung sowie zeitlich linearer Strukturierung¹⁰³ gegeben wird, rezeptions- und produktionsästhetische Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Kunstformen bildungsrelevante Vorgänge ästhetischen Lernens evozieren können, ist durchaus plausibel für Gelingensbedingungen ästhetischen Lernens, bietet jedoch noch keine Strukturhilfe für pragmatische Zugänge in pädagogischen Kontexten.

⁹⁹ Vgl. Dietrich et al. 2012, S. 25.

¹⁰⁰ Vgl. Peez 2007, S. 2f.

¹⁰¹ Vgl. Willenbacher 2012, S. 26.

¹⁰² Vgl. Hentschel 2010.

¹⁰³ Vgl. Eisner 2007, S. 116f.

1.3.4 Exkurs II: Carl Orff: Methodische Vermittlungsstrategien in Gestaltungsvollzügen

In diesem Zusammenhang erhält das Orff-Schulwerk Relevanz, da die darin enthaltenen Übungsmodelle als genereller methodischer Ansatzpunkt für die Unterstützung von Gestaltungsprozessen gelten können. Carl Orffs elementare Musik- und Bewegungserziehung stellt einen bis heute immer wieder aktualisierten musikpädagogischen Ansatz dar, bei dem der Aspekt der Gestaltung neben der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zentrum steht. Über strukturelle Veränderungen raum-zeitlicher und dynamischer Dimensionen sollen spartenübergreifende Verbindungen zu vielfältigen gestalterischen Prinzipien führen.¹⁰⁴ Carl Orff versteht die aus elementaren musikalischen Modellen bestehenden „Übreihen“ (Orff 1976, S. 49) als Baukastensystem, dessen Einzelelemente die technische Grundlage für einen sukzessiven Aufbau musikbezogener Inhalte und neuer Akzente hinsichtlich einer Erweiterung des Gestaltungsrepertoires bilden.¹⁰⁵ Carl Orff gibt für die pädagogische Umgangsweise mit dem Baukasten den Hinweis, die darin enthaltenen Übungen nicht als „Lehrbuch“ für ihre etüdenhafte Einübung zu verwenden, sondern sie als Grundlage für freies Musizieren zu nutzen (Orff 1976, S. 131). Viele der Aufzeichnungen sind nicht auskomponierte Muster und daher lediglich als Anregungen für die elementare Improvisation zu sehen.¹⁰⁶ Gunild Keetmann bezeichnet solche Improvisationsanlässe als Beginn einer Methode für zielgerichtete Gestaltung.¹⁰⁷ Gleichzeitig bedingt die Methode jedoch eine stetige Weiterentwicklung der spieltechnischen Voraussetzungen, um die Umsetzung der Ideen gewährleisten zu können.¹⁰⁸

Carl Orff hält sich in seinen fünf Bänden unter der Kategorie „Hinweise und Anmerkungen“ allerdings mit methodischen Erläuterungen zur Umgangsweise mit dem Material zurück.¹⁰⁹ Dies ist vor allem auch darauf zurückzuführen, dass er seine Wurzeln nicht in der Pädagogik, sondern in seiner künstlerischen Arbeit als Komponist hat. Das Orff-Schulwerk gilt für Carl Orff auch als Publikationsmöglichkeit seiner zahlreichen improvisatorisch-kreativen Arbeiten.¹¹⁰ Die fehlenden Konkretisierungsimpulse können allerdings ein Grund dafür sein, warum die entscheidende Orff'sche Grundidee in den Schulen zum Teil aus dem Gesamtzusammenhang gerissen wird. Ohne die Berücksichtigung und Weiterentwicklung der kurzen „Anmerkungen und Hinweise“ erwecken die fünf Bände den Anschein eines eintönig, bzw. für Kinder und Jugendliche eintönig aufgebauten Etüdenlehrgangs.

Im Zusammenhang mit der in dieser Arbeit zu entwickelnden Perspektive auf die Vermittlungsfunktion in Gestaltungsvollzügen lassen sich aus Carl Orffs Ansatz zentrale Anschlussstellen ableiten. Einerseits bietet er mit seinem Baukastensystem und den darin enthaltenen

¹⁰⁴ Vgl. Haselbach 1984, S. 792.

¹⁰⁵ Vgl. Orff 1976, S. 49.

¹⁰⁶ Vgl. Orff 1976, S. 30.

¹⁰⁷ Vgl. Keetmann 1970, S. 155.

¹⁰⁸ Vgl. Keller 1963, S. 35.

¹⁰⁹ Eine pädagogische Perspektive auf die musikpraktischen Übungen nimmt Gunild Keetmann ein.

¹¹⁰ Vgl. Orff 1976, S. 115.

Mustern für einen Gestaltungsrahmen ein pragmatisches methodisches Modell für die Didaktisierung von Gestaltungsvollzügen an. Der von Gundel Mattenklott vorgeschlagene Gegenstandsbereich „Bauformen der Künste“ könnte unter Berücksichtigung der detaillierten Konkretisierung eines Methodenmodells im Sinne Carl Orffs systematisch ausgearbeitet werden. Andererseits wird deutlich, dass eine Entfaltung des im Orff-Schulwerk liegenden künstlerisch-gestalterischen Potenzials in Abhängigkeit zu den künstlerisch-gestalterischen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrperson steht. Das zur selbstständigen Weiterarbeit anregende Material erfordert laut Carl Orff eine „gründliche fachliche Schulung und unbedingtes Vertrautsein mit dem Stil, den Möglichkeiten und Zielen des Schulwerks“ (Orff 1963, S. 13).¹¹¹

Zudem geht von Carl Orff ein Ergänzungsgedanke von vernachlässigten Bereichen der Musikdidaktik aus, was auch ein Impuls für den Ansatz dieser Arbeit ist. Im Zentrum der Akzentverschiebung bei Carl Orff stehen Improvisation und Interdisziplinarität als pragmatischer und didaktisierbarer Zugang zur Gestaltung.¹¹² Günther Noll hebt insbesondere das Überschreiten der bis dahin eng gehaltenen Fachgrenzen sowie die inhaltlich-methodischen Grundsätze der elementaren Musikerziehung als anschlussfähig für eine gegenwärtige Bildungsdiskussion und eine „qualitativ-maßstäbliche Orientierung“ (Noll 1994, S. 215) hervor.

Werner Thomas setzt sich in den 1970er Jahren für eine Neubestimmung des Orff-Schulwerks in Form einer künstlerischen Werkstattkonzeption ein.¹¹³ Damit hebt er Carl Orffs künstlerische Kontextualisierung zu Anfang des 20. Jahrhunderts hervor. Aufgrund avantgardistischer Impulse und Orientierungen wird im Orff-Schulwerk die kulturkritische und -anthropologische Perspektive auf den Begriff des Elementaren um eine fachliche Akzentuierung erweitert. Dies ermöglicht, Carl Orff auch in Abgrenzung von musisch-verklärenden Strömungen seiner Zeit zu sehen. Er zielt mit der Verwendung des Begriffs des Elementaren auf eine „gegenseitige [...] Durchdringung und Ergänzung der Bewegungs- und Musik-Erziehung“ (Orff 1963, S. 13) ab, sodass Musik und Tanz zu einer Gestalteinheit gelangen, bei der beispielsweise elementare Körpergesten ins instrumentale Schlagwerk bzw. in musikalische Phrasierungen übergehen und zur „Organprojektion des tänzerisch bewegten Körpers“ (Thomas 1977, S. 15) werden. Dies kann in Parallelen gesehen werden zu avantgardistischen Entwicklungen, bei denen das Elementare und der Rhythmus in verbindender Funktion zueinander stehen.¹¹⁴

¹¹¹ Aus diesem Grund eröffnet Carl Orff gemeinsam mit Eberhard Preussner die Aus- und Weiterbildungsstätte Orff-Institut in Salzburg. Orff weist selber darauf hin, dass seine marginal gehaltenen methodischen Anmerkungen und Hinweise für den Umgang mit seinem Material auf mögliche Missverständnisse in der Anwendung des Orff-Schulwerks zurückzuführen seien (vgl. Orff 1976, S. 115). Er unterstützt zwar die selbstständige Weiterführung seines Konzepts, beansprucht mit der Eröffnung des Orff-Instituts jedoch eine „fachliche Schulung und unbedingtes Vertrautsein mit dem Stil, den Möglichkeiten und Zielen des Schulwerks“ (Orff 1963, S. 13).

¹¹² Vgl. Keller 1969, S. 489.

¹¹³ Vgl. Thomas 1963, S. 37.

¹¹⁴ Eberhard Preussner verweist dabei insbesondere auf die Annäherung von Musik und Malerei am Bauhaus. Um die Einzelkünste auf ihre gemeinsame Wurzel zurückführen zu können, strebt Wassily Kandinsky z. B. ein

Auch Carl Orff fokussiert mit dem Elementaren das jeweils Verbindende der Künste, das im Ansatz dieser Arbeit über den Begriff der Performativität aus einer erweiternden Perspektive auf Verkörperung und Theatralität betrachtet werden soll. Dadurch kann ebenfalls eine Betrachtung der Vermittlungsseite innerhalb von Gestaltungsprozessen um fachübergreifende Methoden in Theater- und Tanzpädagogik erweitert werden. Bei Carl Orff ist der wichtige Bereich der Bewegung zwar stets mitgedacht,¹¹⁵ wird jedoch kaum von ihm in konkreten methodischen Beispielen schriftlich festgehalten.¹¹⁶ Lediglich die Ausführungen zu den von ihm eingeführten ganzkörperlichen Dirigierübungen als „gestisches Gestalten einer Improvisation“ (Orff 1976, S. 74), bei der die Musik tänzerisch geführt und die Musik aus und nach der Bewegung entsteht,¹¹⁷ weisen auf Carl Orffs Vorstellung von einer Einheit aus Musik und Bewegung im Orff-Schulwerk hin.

Erst Barbara Haselbach greift Carl Orffs Gestaltungsprinzip auf und weitet die Methodik der strukturellen Veränderung raum-zeitlicher und dynamischer Dimensionen in Anlehnung an Dorothee Günthers Arbeit an der Günther-Schule auf gestalterische Prinzipien sowohl in spartenübergreifenden Verbindungen als auch tanzpädagogischem Kontext aus.¹¹⁸¹¹⁹ Barbara Haselbach vertieft mit ihrer spezifisch tanzpädagogischen und auf Rudolf von Laban Bezug nehmenden Sichtweise die Dimension der Bewegung des Orff-Schulwerks. Aufbauend auf den Vorsatz im neu aufkommenden Ausdruckstanz an der Günther-Schule, den natürlichen Gestaltungswillen des Menschen mit den Bewegungsdimensionen Raum, Zeit, Form und Kraft zu wecken, setzt Barbara Haselbach an einer differenzierten ästhetischen Erziehung an, die eine auch künstlerisch-tänzerische Ausbildung grundlegen kann.¹²⁰ Die Laban'schen Grundbewegungsausrichtungen Federn, Gehen, Hüpfen etc., die beim Kind in „zweckfreier Bewegungslust“ (Günther 1963, S. 62) vorhanden sind, erhalten in Verbindung mit den räumlichen Formen zunehmenden Gestaltungscharakter und können sich fortwäh-

„Elementar-Wörterbuch der Künste“ (Thomas 1977, S. 56) an, das sich am Vorbild musikalischer Kompositionsgesetze wie dem Rhythmus, der Polyphonie und der Variation orientiert (vgl. Schoon 1995, S. 37).

Paul Klee verwendet in seinen Bildern eine „zeitliche (also musikalische) Periodizität“ (Schoon 1995, S. 36), um dynamische Bewegung bildnerisch umsetzen zu können, während Wassily Kandinsky 1928 das Bühnenbild zu „Bilder einer Ausstellung“ entwickelt, bei dem das hauptsächliche Inszenierungsprinzip die „Entwicklung der Bilder in der Zeit“ durch ein sukzessives Herunterlassen der Bühnenelemente dargestellt wird (vgl. Schoon 1995, S. 59). Auch Oskar Schlemmer beruft sich in seinen Bauhaustänzen wie z. B. dem „Triadischen Ballett“ auf eine Rückführung zu den elementaren Formen, die der Expressivität eine neue Möglichkeit geben sollen (vgl. Schoon 1995, S. 63–67).

¹¹⁵ Vgl. Orff 1976, S. 12.

¹¹⁶ Vgl. Nykrin 2001, S. 59.

¹¹⁷ Vgl. Orff 1976, S. 74.

¹¹⁸ Vgl. Haselbach 1984, S. 792.

¹¹⁹ Carl Orff ist vom damals neuen Ausdruckstanz, den Rudolf von Laban, Mary Wigman und Maja Lex verkörpern, insbesondere in seinem künstlerischen Denken und Schaffen inspiriert (vgl. Orff 1963, S. 13). Sie geben ihm den Impuls für seine grundlegende Idee, eine Einheit aus Musik und Bewegung auf Basis des verbindenden Rhythmuselements zu schaffen (vgl. Orff 1976, S. 97). In dieser interdisziplinären Wechselwirkung und den erweiterten Bewegungsantrieben im Ausdruckstanz sieht Carl Orff das Potenzial für eine „differenzierte Dynamik, die wiederum Raumgestalt“ (Orff 1976, S. 150) schafft. Für ihn drückt der Tanz Anfang des 20. Jahrhunderts ein ganzheitliches, Musik und Tanz verbindendes Prinzip des inneren Rhythmus aus, das nicht durch die Musik von außen, sondern von innen her Musik und Bewegung ineinander fließen lässt.

¹²⁰ Vgl. Haselbach 1976.

rend an der persönlichen „Darstellungskraft“ jedes einzelnen Kindes orientieren, ohne zu über- oder unterfordern. Eine Erweiterung des Formenrepertoires entwickelt sich organisch mit der sukzessiven Erweiterung des Bewegungsrepertoires.¹²¹¹²² Dies impliziert neben technischen Übungen eine Methodik, bei der die individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen an Bedeutung gewinnen. Barbara Haselbach sieht in den Medien Musik, Tanz und Bewegung eine Doppelschichtigkeit zwischen Innen- und Außenwelt des Subjekts, „die sowohl Erfahrungen und Wahrnehmungen über das eigene Ich ermöglichen, aber auch durch die Gestaltung selbst erfahrener und reflektierter Eindrücke ein Zeichen nach außen setzen wollen“ (Haselbach 1984, S. 796).¹²³ All dies soll in einem Bezug zum künstlerischen Tanz stehen, der im pädagogischen Kontext die Möglichkeiten des individuellen Körpers für die Darstellung ästhetischer Erfahrungen anstrebt und einer „in Technik und Ausdrucksmitteln inadäquaten Darstellung“ entgegen wirkt.¹²⁴

Barbara Haselbachs Idee, mit Hilfe der sukzessiven raum-zeitlichen und dynamischen Umwandlung von Bewegungsmotiven zu gestalteten Tanzformen zu gelangen, ist auch in gegenwärtigen tanzpädagogischen Ansätzen aktuell und korrespondiert sowohl mit einem theater- und tanzpädagogischen Methodenrepertoire als auch mit einer an der Kunst orientierten Methodik und Inszenierungsstrategie.

1.4 Theaterpädagogische Strategien des Lehrens im ästhetischen Lernbereich

Die Methodik der Vermittlung von Fertigkeiten und Gestaltungswissen im hier vorgesehenen ästhetischen Lernbereich kann an bestehende Ansätze ästhetischen Lernens wie bei Gundel Mattenklott, Carl Orff und Barbara Haselbach anknüpfen und an eine grundsätzlich perfor-

¹²¹ Vgl. Günther 1963, S. 62.

¹²² In Verbindung mit der Erweiterung des Bewegungsrepertoires sieht Dorothee Günther Bezugspunkte zur dem heutigen Sportunterricht vergleichbaren Leibeserziehung, da die organische Bewegungsgestaltung eine systematische Ausbildung des gesamten Bewegungsapparats und der Musikübung voraussetzt. Die Bewegungsgestaltung setzt sich aus zwei grundsätzlichen Kategorien zusammen: einer funktionalen Zweckbewegung und einer befreienden Gestaltungsbewegung (vgl. Günther 1963, S. 61).

¹²³ Barbara Haselbach schreibt der Improvisation einen bedeutsamen Stellenwert in der ästhetischen Erziehung zu. Sie sei ausdehnbar auf alle Ausdrucksmedien wie Musik, Geste, Bewegung, Tanz, Pantomime, Sprache, Darstellung, Malerei, Graphik, Skulptur, Environment etc. (vgl. Haselbach 1976, S. 21). Innerhalb der Improvisation gibt es unterschiedliche Schwerpunkte. Bei der Improvisation als Erfahrung steht das Kennenlernen des Bewegungsrepertoires für nachfolgende Gestaltungsprozesse im Vordergrund. Der Schwerpunkt liegt nicht auf dem kreativen Tun, sondern auf einer individuellen und differenzierten Körperwahrnehmung (vgl. Haselbach 1976, S. 5). Bei der Improvisation als inhaltliche und formale Spontangestaltung wird mit den bereits vorhandenen Erfahrungen experimentiert, die über eine bestimmte Motivation oder Themenvorgabe eine spontane Gestaltung erhalten. Gemeint ist ein „Nach-außen-Bringen“ von zuvor verinnerlichten Eindrücken“, was zu einer wiederholbaren Gestaltung ausgeweitet werden kann. „Improvisation kann also Anregung, Vorstufe oder Versuchsfeld zu tänzerischen Kompositionen, zu Gestaltungen sein.“ Sie kann jedoch auch als Selbstzweck betrachtet werden (Haselbach 1976, S. 6). Die erfahrene Improvisation wirkt von außen nach innen, während die gestaltende Improvisation von innen nach außen geht (vgl. Haselbach 1976, S. 7).

¹²⁴ Vgl. Haselbach 1984, S. 795.

mativ-theatrale Leitidee und performative Lehrform gebunden sein. Daher bietet sich als Systematisierungs- und Didaktisierungshilfe für lernbereichsbezogenes Lehren die Orientierung an künstlerischen Arbeitstechniken und Gestaltungsparametern sowie eine Auseinandersetzung mit auch theaterpädagogischen Ansätzen an. Insbesondere in aktuellen theaterpädagogischen Arbeitsweisen wird der Versuch unternommen, aufgrund spezieller Methoden und Lehrkonzepte eine wechselseitige Verbindung zwischen pädagogischen und künstlerischen Ansprüchen herzustellen, um zwischen dem „Drahtseilakt“ (Sack 2011, S. 35) zwischen Kunst und Pädagogik konstruktiv zu vermitteln. Weder soll dabei die Kunstform Theater für pädagogische Zwecke funktionalisiert werden, noch eine reine Simulation künstlerischer Arbeitsprozesse und -techniken erfolgen. Angestrebt wird ein fließender Übergang zwischen spielerischer und künstlerischer Praxis, wie er in aktuellen theaterpädagogischen Ansätzen an Bedeutung gewinnt.¹²⁵¹²⁶ In dieser sich wechselseitig beeinflussenden Konstellation zwischen Theater und Pädagogik untermauert der Begriff „Theater“ die künstlerische Orientierung, während sich der Begriff „Pädagogik“ auf die Möglichkeit eines methodischen Ansatzes als Impuls für das *Wie* der Vermittlung der Kunstform Theater an nichtprofessionelle Theaterspieler bezieht.¹²⁷ Der Schwerpunkt einer theaterpädagogischen Lehrhaltung liegt auf der Orientierung an künstlerischen Formelementen. Gleichzeitig bleibt sie im Kontext der Pädagogik verankert und versucht von dort aus künstlerische Zielvorstellungen mit pädagogischen zu verknüpfen.¹²⁸ Während für den Regisseur das künstlerische Produkt wichtiger ist „als die den Spielern ermöglichte Differenz Erfahrung, [ist es] in der Theaterpädagogik (...) umgekehrt“ (Sack 2011, S. 19). Dennoch bleibt das Spiel in Verbindung zur künstlerischen Praxis auf Darstellung gerichtet.¹²⁹ Dafür bedarf es für nichtprofessionelle Akteure, ohne Anspruch auf Perfektion, der Aneignung verschiedener Techniken des Theaterspiels und anderer performativer Verkörperungsmechanismen bzw. Ausdrucksformen. Ästhetische Lernmöglichkeiten ergeben sich im Vollzug zunehmend *künstlerisch-theatraler* Verkörperung sowie in der Aneignung gestalterischer und theatraler Könnerschaft.

Während der gestalterischen Arbeit spielen Aufgabenstellungen und die Interventionen durch den Lehrer eine entscheidende Rolle. Sie weichen zum Teil von allgemeinpädagogischen Aufgabenkategorisierungen und Strukturformen ab, da gestalterische Prozesse seitens des Lehrers häufig ein spontanes, intuitives und spielgeleitetes Eingreifen durch Variationen oder

¹²⁵ Vgl. Vaßen 2014, S. 140.

¹²⁶ Ein solches theaterpädagogisches Verständnis ist keine Selbstverständlichkeit. Je nach Lesart der Wortzusammensetzung Theater und Pädagogik können für die pädagogische Praxis gegensätzliche Arbeitsschwerpunkte und Zielsetzungen fokussiert werden. Leopold Klepacki stellt im Zusammenhang seiner Auseinandersetzung mit dem Schultheater die Frage, ob die Kunstform Theater für pädagogische Kontexte überhaupt eine Orientierung geben kann, „ohne seine Kunstförmigkeit zu verlieren und ohne instrumentalisiert zu werden“ (Klepacki 2004, S. 12). Gemeint ist eine Verkürzung theaterpädagogischer Methoden auf funktionale Intentionen zur Vermittlung fachlicher Inhalte, die außerhalb theatral-performativer Kunstformen liegen. In einem solchen Verständnis erfährt der auf eine spezifische Kunstform verweisende Begriff „Theater“ des Kompositums eine nur marginale Berücksichtigung, die als „Mittel zum Zweck“ in andere Fächer implementiert wird, obwohl sie als fester Bestandteil auf ein bestehendes Verhältnis zwischen Theaterpädagogik und dem Gegenstand Theater verweist.

¹²⁷ Vgl. Hentschel 2010, S. 116.

¹²⁸ Vgl. Sack 2011, S. 14.

¹²⁹ Vgl. Sack 2011, S. 156.

Zusätze der Aufgabenstellungen erfordern.¹³⁰ Mira Sack bezeichnet das spontane, verändernde Eingreifenkönnen in die aktuelle Spielsituation durch die Verfügbarkeit über ein breites Methodenrepertoire als ein Grundwerkzeug des Theaterpädagogen. Denn, „[j]e gezielter und versierter er Spiele und Spielverläufe arrangieren, variieren und zu szenischen Vorgängen verdichten kann, desto ausgeprägter wird seine Kompetenz sein, den Spieler aus seinen Gewohnheiten herauszuholen und in neue Wahrnehmungsprozesse einzubinden“ (Sack 2011, S. 21).

Der Lehrende befindet sich im Gestaltungsprozess selbst in einer künstlerischen Suchbewegung, die ein auch intuitives, nicht planbares, situationsgeleitetes Kreieren und Variieren von Arbeitsanweisungen und Impulsen erfordert. Spielweisen werden in der künstlerischen Praxis fortwährend variiert und dem konkreten Spielverlauf angeglichen.¹³¹ Zur Erweiterung eines solchen spezifischen Methodenrepertoires schlägt Mira Sack vor, die Verfahrensweisen ausgewählter Regisseure aus theaterpädagogischem Blickwinkel zu evaluieren, um künstlerisch orientierte Arbeitsstrategien ausfindig zu machen und in der pädagogischen Praxis einsetzen zu können.¹³² Aufgabenstellungen dienen bei Mira Sack der gezielten Intervention und Präparation für ein Auslösen künstlerischer Suchbewegungen bei den Spielenden. Währenddessen werden sie fortwährend mit weiteren Spielanlässen konfrontiert.¹³³

Zentral sind immer neue Spielimpulse, um einen gestalteten Spielprozess in Gang zu halten. Zur Basisaufgabe des Theaterpädagogen zählt für Mira Sack das Eingreifen durch spielerische Intervention.¹³⁴ Im Diskurs um ästhetische Bildungsmöglichkeiten hebt sie für das Handlungsfeld Theater solche Vermittlungsakte als Gelingensbedingung zur Ermöglichung ästhetischer Bildungsprozesse hervor. Für sie ist „[n]icht das Theaterspielen an sich (...) Garant für Prozesse ästhetischer Bildung, sondern erst im Verbund mit den jeweils konkreten Akten der Vermittlung bekommen ästhetische Bildungsprozesse ihr spezifisches Gewicht“ (Sack 2011, S. 11).

Damit erweitert Mira Sack Ulrike Hentschels Forderung nach einem entfunktionalisierten, selbstbildenden Zugang zum Theaterspiel um den Zusammenhang zwischen theaterpädagogischen Vermittlungsprozessen und daraus resultierenden, selbstbildenden Prozessen.

¹³⁰ Allgemeinpädagogisch besteht eine der unterrichtsrelevanten Hauptaufgabe des Lehrers darin, deutliche und klare Aufgaben zu formulieren, die Lernprozesse initiieren und Schülerhandeln aktivieren (vgl. Oelschlegel 2010, S. 35). Jede Aufgabenstellung dient, abhängig vom Typ, als didaktisches Mittel zur Aneignung von Wissen und/oder Können, bzw. zur Initiierung von Transfertätigkeiten oder Problemlösungsstrategien. Darunter fallen beispielsweise Übungsaufgaben, Aneignungs- und Explorationsaufgaben, Vertiefungs- und Vernetzungsaufgaben, Transferaufgaben, Entwicklungsaufgaben und Experimente, bis hin zu von den Schülern selbst gestellten Aufgaben in Projekten (vgl. Wagner 2010a, S. 7). Abhängig vom Alter unterscheiden sich Aufgaben zumeist hinsichtlich der Komplexität und des Grads der geforderten Selbstständigkeit. Je jünger und unerfahrener die Schüler sind, desto mehr bedürfen die Aufgabenformate einer Strukturierung und Binnendifferenzierung in Teilaufgaben (vgl. Oelschlegel 2010, S. 35).

¹³¹ Vgl. Sack 2011, S. 21.

¹³² Vgl. Sack 2011, S. 16.

¹³³ Vgl. Sack 2011, S. 20.

¹³⁴ Vgl. Sack 2011, S. 20f.

Innerhalb der Gestaltungskontexte gibt es eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten für Lernaufgaben, die sich zwischen den beiden Extremen „Vormachen-Nachmachen“ und „probiert doch einfach mal aus“ (Neuber 2000, S. 53) bewegen. Entscheidend ist je nach Zielsetzung der jeweiligen Einheit und Voraussetzungen der Gruppenteilnehmer der Grad der Offenheit einer Aufgabenstellung. Dies betrifft sowohl das reine Üben von Fertigkeiten als auch Aufgabenformate in freien oder teiloffenen Gestaltungsaufgaben, in denen unterschiedliche Lösungswege erwünscht sind oder als Ziel gelten.

In der kreativen Bewegungserziehung zählen Bewegungs-, Spiel- oder Tanzanweisungen zu klar geschlossenen Aufgabenformen. Hierzu gehören beispielsweise das Üben konkreter Fertigkeiten oder die Umsetzung vorgegebener Inszenierungsvorstellungen. Die Lösungsansätze liegen bei geschlossenen Aufgaben fest, während sie bei offenen von den Schülern selbst entwickelt werden. Im Bewegungstheater ist der Schwerpunkt bei einem offenen oder teiloffenen Aufgabenformat vor allem in unkonventionellen Bewegungsaufgaben, die zu Lösungen mit über das bekannte Repertoire hinausgehenden Bewegungen führen, zu finden.¹³⁵ Die offenste Form der Aufgabenstellung ist die *Bewegungsanregung*. Sie wird zumeist durch ein Angebot von Materialien, Requisiten und Geräten ausgelöst.¹³⁶ Zusätzlich „soll [sie] die darstellerische Fantasie anregen und wird in der Praxis auch häufig als ‚Brücke‘ von der Bewegung zur Darstellung genutzt“ (Neuber 2000, S. 55). Der Lehrer kann innerhalb problemlösungsorientierter Aufgabenstellungen, die eigene gestalterische Ideen evozieren sollen, durch teiloffene Formate und durch Teilaufgaben systematisch didaktisierbare Hilfestellungen bieten.¹³⁷ Während des Gestaltungsverlaufs wird dabei immer wieder mit klaren Impulsen und Arbeitsanweisungen interveniert, sodass sich Gestaltungsstunden „in einem ständigen Fluss des Öffnens und Schließens“ (Neuber 2000, S. 63) bewegen.

Eine Stundeneinheit erfordert in Abhängigkeit zu den Zielsetzungen zumeist unterschiedliche Schwerpunkte des Aufgabenformats. Den verschiedenen Verfahrensweisen sind jeweilige Aktionsformen zugeordnet, „mit denen der kreative Prozess in seinem Wechselspiel von Aufnehmen und Ausprobieren, Improvisieren und Gestalten, Öffnen und Schließen differenziert angeleitet werden kann“ (Neuber 2000, S. 61). Dies entspricht Ernst Wagners Forderung nach einer gleichberechtigten Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungsniveaus innerhalb verschiedener Aufgabenstellungen. Sie reichen von Reproduktion und Transfer bis hin zu komplexen, eigenständigen Problemlösungen.¹³⁸

Der Grad der Offenheit trägt entscheidend dazu bei, ob die Akteure zu Lösungen mit neuen Spiel-, Tanz- oder Bewegungsmustern herausgefordert oder überfordert werden. Aus pädagogischem Blickwinkel gilt es, den inneren Raum der Spieler nicht zu weit zu machen. Maximale Offenheit in der Aufgabenstellung innerhalb eines Gestaltungsprozesses verlangt ein

¹³⁵ Vgl. Neuber 2000, S. 54f.

¹³⁶ Vgl. Neuber 2000, S. 56f.

¹³⁷ Vgl. hierzu auch Wagner 2010a, S. 6.

¹³⁸ Vgl. Wagner 2010a, S. 12.

hohes Maß an Selbstorganisation und Eigenständigkeit, da sich die Schüler selbstverantwortete Ziele setzen, Detailschritte zur Lösung des Problems und eigene Lösungsstrategien entwickeln müssen. Ernst Wagner spricht bei offenen Gestaltungsaufgaben von einem Höchstmaß an Methoden- und Fachkompetenz seitens der Schüler¹³⁹, die im Grundschulalter noch kaum vorausgesetzt werden können. Gelingensbedingung für eine zunehmende Offenheit in der Aufgabenstellung ist die Entwicklung und immer wieder erneute Aktivierung eines „Bewegungspool[s]“ (Neuber 2000, S. 63), aus dem für Gestaltungsprozesse geschöpft werden kann. Vergleichbar mit der Methodik bei Carl Orff und Barbara Haselbach entsteht über Improvisationsaufgaben unter Verwendung bestimmter Methoden und Bewegungsanweisungen ein erweitertes Bewegungsrepertoire, das für komplexere Gestaltungen genutzt werden kann. Dabei besteht „[d]ie Kunst [darin] (...), den Kindern einen ihren Voraussetzungen angemessenen, situationsgerechten Spielraum zur Verfügung zu stellen. Im Allgemeinen ist der Handlungsspielraum zu Beginn einer Unterrichtsstunde eher begrenzt, um die Kinder schrittweise an den kreativen Umgang mit der Bewegung heranzuführen. Nach und nach kann der Rahmen der Aufgabenstellung dann offener werden.“ (Neuber 2000, S. 63)

Improvisation gehört dabei sowohl im pädagogischen als auch künstlerischen Gestaltungsbereich zu einer bedeutsamen Handlungsweise, bei der Experimentieren, Ausprobieren und Entwickeln eines darstellenden und körperlichen Repertoires im Vordergrund stehen. Erst in der Gestaltung wird „Klären, Festlegen und Inszenieren“ (Neuber 2000, S. 61) zentral. Zusätzlich sind methodische Überlegungen in der Theaterpädagogik auf eine Kunstform bezogen, die eine multidisziplinäre Spezifik aufweist, und allein dadurch zu fachunabhängigen, also lernbereichskompatiblen Gestaltungsvollzügen herausfordern.

1.5 „Bauformen der Künste“ im Kontext transdisziplinärer Zusammenhänge

Gundel Mattenklott bettet MÄERZ in ein Spannungsfeld zwischen allgemeinen Aufgaben einer ganzheitlichen Wahrnehmungserziehung im Kontext vorfachlicher, kindlicher Weltaneignung und einer Auseinandersetzung mit Formelementen der Einzelkünste als „pädagogische Spielform des Ästhetischen“ ein. Im Gegenstandsbereich „Theaterkünste“¹⁴⁰, in Anlehnung an Walter Benjamin, hebt sie die Gegenwärtigkeit des Theaters als anthropologische Komponente hervor.¹⁴¹ Dagegen sind die darstellenden Künste in diesem Ansatz als paradigmatisches Beispiel für Gestaltungsvollzüge gedacht, innerhalb derer Künstlerisches über trans-

¹³⁹ Vgl. Wagner 2010b, S. 21.

¹⁴⁰ Im Gegenstandsbereich „Theaterkünste“ wird das Kennenlernen bestimmter Theaterformen und -techniken z. B. über die eigene Entwicklung von Theaterstücken, den Einbezug der Medienkünste in produktiver und rezeptiver Form, das szenische Gestalten aus Material- und Bewegungsimprovisationen und über das Kennenlernen verschiedener Theaterformen wie das Schattenspiel, Figurenspiel, Maskenspiel, etc. konkretisiert (vgl. Mattenklott 2007, S. 42).

¹⁴¹ Vgl. Mattenklott 2007, S. 133.

disziplinäre Zusammenhänge entfaltet wird. Gleichzeitig finden „Bauformen“ der Einzelkünste als eine je eigene Spezifik Berücksichtigung.

Die Einbettung traditioneller künstlerischer Fächer in einen übergeordneten Gestaltungsrahmen unterstützt eine Sichtweise, bei der Einblicke in die unterschiedlichen „Bauformen der Künste“ nicht aus der Orientierung an linearen, kompetenzorientierten Curriculumsstrukturen erfolgen, sondern vor dem Hintergrund, bestimmte Parameter und Strukturelemente für eigene, fachunabhängige Gestaltungsvollzüge nutzbar machen bzw. transformieren zu können. Die in der Schule dominierende fachbezogene Ausrichtung einzelner Fächer kann so um performativ-gestalterische Dimensionen erweitert werden.

In einem Lernbereich soll sich ästhetisches Lernen und Lehren zu großen Teilen innerhalb einer Verbindung der einzelnen künstlerischen Fächer vollziehen. Die transdisziplinären Bezüge werden über den konzeptionellen Schlüsselbegriff der Performativität und den damit verbundenen Praxen in Gestaltungsvollzügen konkretisiert bzw. zur Erscheinung gebracht. Die Betonung fächerverbindenden Denkens als Problemlösungsstrategie in Gestaltungsprozessen weist Parallelen zu Forschungsperspektiven in wissenschaftstheoretischen Überlegungen auf. U. a. Jürgen Mittelstraß¹⁴² macht auf transdisziplinäre Problemlösungsstrategien aufmerksam, mittels derer Disziplinengrenzen überschritten werden, um nach Erkenntnis gewinnenden Anregungen auch außerhalb der Wissenschaften zu suchen.¹⁴³ Der Begriff der Transdisziplinarität kann in diesem Verständnis mit außerwissenschaftlichen Erkenntnisformen in künstlerisch-ästhetischen Praxen in Verbindung gebracht werden.¹⁴⁴

Die Ersetzung der Vorsilbe „inter“ durch „trans“ soll auch in Bezug auf einen ästhetischen Lernbereich einen entscheidenden Mehrwert im Vergleich zu fächerübergreifendem, interdisziplinärem Unterricht bieten, wie ihn beispielsweise Beate Dethelfs-Forsbach für den Musikunterricht vorstellt.¹⁴⁵¹⁴⁶ Da die produktionsästhetische Auseinandersetzung mit Gestaltungsaufgaben Disziplinengrenzen überschreitende Strategien einfordert, steht eine transdisziplinäre Sichtweise in korrespondierenden Zusammenhängen zu Strukturmomenten ästhetischen Lernens und Lehrens. Sie konstituieren sich nicht methodisch kategorisierbar in Do-

¹⁴² Vgl. Mittelstraß 2003.

¹⁴³ In wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsorganisatorischen Rahmen gilt Transdisziplinarität als zunehmend paradigmatischer wenngleich teilweise auch überstrapazierter Begriff, der auch in Abgrenzung zum Begriff der Interdisziplinarität eine neue methodische Orientierung evoziert, „die aus den Fächern und Disziplinen herausführt“ (Mittelstraß 2003, S. 6). Strikte institutionelle Fachgrenzen gelten als regelrechte „*Erkenntnisgrenzen*“ (Mittelstraß 2003, S. 7), sodass Transdisziplinarität dort zur Problemlösung beitragen soll, wo eine vom Fach ausgehende Problemlösungsstrategie nicht mehr ausreicht. Statt einer interdisziplinären Erweiterung des Erkenntnisinteresses innerhalb einer Hauptdisziplin löst sich die transdisziplinäre Problemlösung ganz aus den Disziplinengrenzen.

¹⁴⁴ Eine ästhetische Praxis stellt beispielsweise das kunstpädagogische Konzept der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen (2002) dar.

¹⁴⁵ Vgl. Dethelfs-Forsbach 2005.

¹⁴⁶ Beate Dethelfs-Forsbach greift als konzeptionellen Rahmen des Fächerverbindenden auf die Koppelung von Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik und auf reformpädagogische Entwicklungen im Sinne einer Schule als Lern- und Erfahrungsraum zurück (vgl. Dethelfs-Forsbach 20005, S. 28f.). Die Integration des fächerübergreifenden Prinzips als feste Größe im Fächerkanon soll veraltete institutionelle Strukturen lockern (vgl. Dethelfs-Forsbach 2005, S. 40f.).

mänen, sondern gleichermaßen in Form transdisziplinärer Verbindungen, die eine zunehmend ästhetische Art und Weise der Weltbegegnung und -aneignung habitualisieren können. Fachdisziplinen werden nicht für die methodische oder inhaltliche Unterstützung zu einem Fach hinzu addiert, sondern bilden ein durchlässiges Verhältnis zueinander. Transversale Bewegungen durchkreuzen verschiedene Bereiche nicht voneinander losgelöst, sondern reichen an den Schnittstellen die Bereiche mit dem Wissen um das jeweils andere kontinuierlich an. Bezogen auf ästhetische Praxen können die im Gegenstandsbereich „Bauformen der Künste“ oder in den einzelfächern Musik, Kunst und Sport erworbenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erkenntnisse innerhalb performativer Praxen als Ergebnis transdisziplinär gedachter Zugänge in Gestaltungsvollzügen und Formgebung zur Anschauung gebracht werden.

1.6 Exkurs III: Zur Transkulturalität bei Wolfgang Iwanski

Die Auswirkungen zunehmend transversal gedachter Grenzen, die eher ihre „Durchmischung“ (Iwanski 1996, S. 270) als ihre Überschreitungen betonen, beschreibt insbesondere Wolfgang Iwanski in seinen Überlegungen zum transversalen Kulturbegriff.

Auf kulturphilosophischer Ebene bietet die Betonung der Differenzierung zwischen der Vorsilbe „trans“ (= hindurch, quer durch, über...hinaus)¹⁴⁷ als Alternative zum bisher üblichen Präfix „inter“ (= zwischen, unter, zu, in)¹⁴⁸ in der Diskussion um Wolfgang Iwanskis transversalen Kulturbegriff Anknüpfungsmöglichkeiten an den Begriff der Transdisziplinarität in lernbereichsbezogenem Denken. Mit Wolfgang Iwanskis Überlegungen zur transversalen Kultur der Gegenwart weicht das Bild von einem Überschreiten bestehender Trennungslinien im Sinne eines Verlassens von Bekanntem in ein komplett neues Terrain kontinuierlich transversalen kulturphilosophischen Vorstellungen von verflochtenen Beziehungen „zwischen den einzelnen Kulturen, Disziplinen, Texten etc.“ (Iljasova 2008, S. 7). Wolfgang Iwanskis Ansatz beschreibt Transkulturalität als ein „Durch-die-Kulturgrenzen-hindurch“ gehendes Phänomen, das etwas anderes ist „als eine Begegnung der monolithischen Einheiten, die sich an ihren Grenzen reiben, (...)“ (Iljasova 2008, S. 7).

Diese kulturanthropologischen Grundgedanken zu transversalem Denken entwickelt Wolfgang Iwanski über das sich wechselseitig bedingende Begriffspaar Ästhetik und Anästhetik.¹⁴⁹ Wolfgang Iwanski untersucht gegenwärtige Wirklichkeitsstrukturen auf Umgangsformen innerhalb der Pole Ästhetik und Anästhetik. In den Blick genommen werden verborgene Anteile der Wahrnehmung, die außerhalb schematischer, vermeintlich objektiver Wahrnehmungsbilder liegen und unbeachtet bleiben.¹⁵⁰ Vor dem Hintergrund der „Kultur des

¹⁴⁷ <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/trans>.

¹⁴⁸ <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/inter>.

¹⁴⁹ Aufgrund der feststellbaren Ästhetisierung des Realen ist das Ästhetische in der sinnlichen Empfindung untrennbar an Anästhetisches gebunden (vgl. Iwanski 2003, S. 82). Anästhetik gilt bei Wolfgang Iwanski nicht nur als Selektions- und Ausblendungsmechanismus für gelingendes Wahrnehmen (Iwanski 2003, S. 31), sondern auch als kulturphilosophisches Phänomen.

¹⁵⁰ Vgl. Iwanski 2003, S. 38.

blinden Flecks“ (Welsch 2003, S. 38) begründet Wolfgang Welsch seine Forderungen nach einer Ausbildung zu pluralem und transversalem Denken, da Wahrnehmungsbilder aufgrund kultureller, sozialer und ästhetischer Prägungen von schematischen Grundbildern beeinflusst werden und nicht ins Schema passende Reize ausblenden. Kulturell oktroyierte Wahrnehmungsmuster schränken Wahrnehmungen auf Vorhandenes, Abrufbares, Einordbares ein.¹⁵¹ Wolfgang Welsch verdeutlicht Mechanismen einer „Kultur des blinden Flecks“ zum Teil mit Hilfe ästhetischer Strukturen postmoderner Kunst¹⁵²:

Das postdramatische Theater beschreibt u.a. Hans-Thies Lehmann als ein ästhetisches Handlungsfeld, auf dem die in routiniert-funktionalen Wahrnehmungsprozessen oftmals „verdrängte[n] und ausgeschlossene[n] Daseinsmöglichkeiten in hochgradig physischen Formen (...) zur Geltung“ (Lehmann 2011, S.163) kommen. Gespielt wird mit der Beschaffenheit des menschlichen Sinnesapparats, der, sobald ihm verstehbare Verknüpfungen in der Wahrnehmung entzogen werden, in ein aktives Suchen nach „Ähnlichkeiten, Zusammenhänge[n], Korrespondenzen“ ver falle.¹⁵³ Grundlage solcher Prozesse ist die Erzeugung „sinnlich intensivierter[r] Wahrnehmbarkeit“. ¹⁵⁴ Fehlende Eindeutigkeit eröffnet demnach intensivierte Möglichkeiten zum Thematisch-Werden eigener Wahrnehmungsvorgänge, da die Eigengesetzlichkeit ästhetischer Qualitäten immer wieder an die Grenzen „intendierte[r] Wahrnehmungs- und Verstehensleistungen“ (Weiler 2014, S. 265) führt.

Hans-Thies Lehmanns und Christel Weilers Beschreibung des postdramatischen Theaters macht deutlich, warum Kunst bei Wolfgang Welsch eine „Modellfunktion“ transversalen Denkens einnehmen und der Erprobung von Möglichkeiten heterogener Gesellschaftsnetze dienen kann.¹⁵⁵ Forciert wird ein ästhetisches Denken, das nicht nur „um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte – auch seines eigenen [weiß], sondern [demgemäß mit ihr] rechnet (...) und handelt (...)“ (Welsch 2003, S. 76). Unterstützt werden solche Möglichkeiten, wenn Kunsterfahrung sich im Modus reflektierter Rezeption und Distanz zum überästhetisierten Alltag und Erleben vollzieht. Laut Wolfgang Welsch kann sich in Mustern ästhetischen Denkens der „Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit“ (Welsch 2003, S. 76) verlieren, sofern er der Anerkennung anderer Wahrheiten und Möglichkeiten Raum gibt.¹⁵⁶

Ähnlich wie sich Wolfgang Welsch über die Kultur des „blinden Flecks“ von einer normativen Auffassung von Wirklichkeit und Wahrheit abgrenzt, ergeben sich durch die zentrale Betonung von Gegenwärtigkeit in der Kunst ebenfalls eine „Vielheit der Wahrheiten“ (Brandstätter 2000, S. 41). Darüber hinaus thematisiert postmoderne Kunst laut Wolfgang Welsch transversale Verbindungen, die nicht mehr Pluralität als solche in den Mittelpunkt rücken, „sondern de[n] mögliche[n] Verkehr der pluralen Formen untereinander“ (Welsch 2003, S. 72). Ein solches Verständnis von Transversalität ist in Wolfgang Welschs Kulturanthropologie das

¹⁵¹ Vgl. Welsch 2003, S. 35.

¹⁵² Vgl. Welsch 2003, S. 72.

¹⁵³ Vgl. Lehmann 2011, S.143f.

¹⁵⁴ Vgl. Lehmann 2011, S.169.

¹⁵⁵ Vgl. Welsch 2003, S. 75.

¹⁵⁶ Vgl. Welsch 2003, S. 76f.

Schule – kulturelle Bildung – ästhetische Bildung
– ästhetisches Lernen und Lehren

Fundament, auf dem sich sein transversaler Kulturbegriff entfaltet. Mit dem Verweis auf Transkulturalität als ein „Durch-die-Kulturgrenzen-hindurch“ gehendes Phänomen, das den Fremdbegriff neu verhandelbar macht, beschreibt Wolfgang Welsch verschiedene Kulturen in Abgrenzung zu Johann Gottfried Herder nicht mehr als „autonome Inseln“ (Welsch 1996, S. 273) oder „geschlossene Kugeln“ (Welsch 1996, S. 273), sondern als durchlässige Phänomene, die sich gegenseitig durchdringen. Dadurch werde der Aspekt der Multikulturalität von traditionellen Strukturvorstellungen abgelöst. Der Angst um Verwässerung der eigenen Kultur, die eine undurchlässige Grenze für kulturelle Importe und Exporte zieht, könnte durch zunehmend transversales Denken begegnet werden, indem „die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur“ (Welsch 1996, S. 274), gedacht würden.

2 Gestaltungsprozesse: Transdisziplinäre Zugänge zu ästhetischem Lernen und Lehren

Ästhetisches Lernen bezieht sich ebenfalls auf ein Denken und auf Problemlösungsstrategien, deren Erkenntnisformen in transdisziplinären performativen Praxen zu finden sein können. Demnach sollen Gestaltungsprozesse unter Berücksichtigung ihrer Möglichkeiten für einen transdisziplinären Zugang zu ästhetischem Lernen und Lehren in den Blick genommen werden. Dies geschieht in dieser Arbeit in Form einer künstlerischen Auseinandersetzung innerhalb eines überfachlichen Lernbereichs, der im Kern auf die Fächer Musik, Kunst und Sport bezogen bleibt. Daher steht in den gestalterischen Prozessen als verbindende, transdisziplinäre Zugangsweisen Verkörperung als zentrales Element der Performativität im Vordergrund. Gestaltung wird dabei in mehrfacher Hinsicht als Erweiterungspotenzial der Performanz betrachtet.

Erstens lässt sich mittels Gestaltung in einer zumeist prozessbetonten, performativen Praxis eine auch produktorientierte Verbindlichkeit herstellen, die ästhetisches Lernen und Lehren zweitens in den Zusammenhang mit systematisierbaren Gestaltungskategorien und Vermittlungsstrategien stellt. Erfahrungsoffene, improvisatorische und experimentelle Umgangsweisen werden mit den Künsten aufgrund unterschiedlicher Inszenierungsvorstellungen und -strategien in eine Form gebracht und können eine Verbindung zum Künstlerischen sowie zu Handwerk und Könnerschaft herstellen. Überdies wird in der mimetischen Auseinandersetzung mit Verkörperungs- und Gestaltungselementen das Wechselspiel zwischen „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“ höchst relevant, sodass Darstellung und Inszenierung nicht nur in ihren ästhetischen, sondern auch in ihren anthropologischen Dimensionen gelesen werden können.

Bereits Ernst Cassirer greift in seiner „Philosophie der symbolischen Formen“ anthropologische Dimensionen der Darstellung auf, die er explizit auf den Poiesis- und Gestaltungsbegriff bezieht. Für ihn nimmt menschliches Sein erst im Tun und in daraus resultierenden Wirkkreisen Gestalt an. Zentral ist in seiner kulturanthropologischen Perspektive das grundlegende Bedürfnis des Menschen, seinem Leben über symbolische Transformationsprozesse Ausdruck zu verleihen.¹⁵⁷

Erika Fischer-Lichte greift ebenfalls eine anthropologische Position auf und versteht Inszenierung und „Theatralität (...)“ als das „allgemein verbindliche Gesetz der schöpferischen Transformation der von uns wahrgenommenen Welt“ (...)“ (Fischer-Lichte 2007, S. 16).¹⁵⁸ Sie knüpft an Helmuth Plessner an und verweist auf die Möglichkeit des bewussten Spiels

¹⁵⁷ Vgl. Cassirer 2007, S. 336.

¹⁵⁸ Theatralität und Inszenierung sind unmittelbar aufeinander bezogen, indem sich Theatralität in der Inszenierung konkretisiert. In Bezug auf die Kunstform Theater gilt Theatralität als formale Kategorie, die „die Gesamtheit aller Materialien bzw. Zeichensysteme bedeutet, die in einer Aufführung Verwendung finden und ihre Eigenart als Theateraufführung ausmachen“ (Fischer-Lichte 2007, S. 16) und durch die Inszenierung konkret hervorgebracht wird.

zwischen „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“, sodass sich im Pendeln zwischen zentrischer und exzentrischer Position eine Fähigkeit und Notwendigkeit zum Rollenspiel und symbolischen Handeln manifestiert.

2.1 Leib und Körper: Exzentrische Positionalität

Selbstinszenierung gehört in der Ambivalenz von „gebrochene[r] Offenheit zur Welt“ (Plessner 1970, S. 227) zur anthropologischen Bedingung menschlichen Lebens.¹⁵⁹ Während performativer Darstellungsprozesse können genussvolle und reflexive Zugänge zu Symbolisierung und Balancebewegungen zwischen Innen und Außen gefunden und ästhetisches Lernen initiiert werden. Verkörperung ist in diesem Zusammenhang ein Schlüsselmoment für die konkrete Inszenierung des Selbst und damit auch für ästhetisches Lernen.

Die von Helmuth Plessner beschriebene anthropologische Grundbedingung menschlicher Existenz, die Pendelbewegung von „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“, lässt sich insbesondere mit einer pädagogischen Praxis im Kontext darstellender Künste in Zusammenhang bringen.

Erika Fischer-Lichte beschreibt in Anlehnung an Helmuth Plessner menschliches Dasein als „theatrale Grundsituation“ (Fischer-Lichte 2007, S. 20), aus der eine ausschließlich dem Menschen vorbehaltene Fähigkeit und Notwendigkeit zum Rollenspiel und symbolischen Handeln erwächst.¹⁶⁰ Bezogen auf ästhetisches Lernen und Lehren lassen sich daraus Fragestellungen und Praxen ableiten, die ihren Schwerpunkt auf Umgangsweisen mit dieser Grundsituation legen. Gegebenenfalls besteht auch in schulischen Lernräumen die Möglichkeit, eine Habitualisierung lebensgestaltender, handlungskompetenter Auseinandersetzungen mit der gebrochenen körperlich-leiblichen Doppelexistenz anzubahnen, in denen sich Lernende insbesondere in expressiv-performativen Akten immer wieder neu ausprobieren können.¹⁶¹

Josef Früchtl und Jörg Zimmermann betonen ebenfalls die Bedeutung der Selbstinszenierung bzw. der „theatralen Grundsituation“ (Früchtl/Zimmermann 2001, S. 20). Inszenierung wird zu einer den Menschen als handelndes Wesen konstituierenden Funktion im Kontext eines Authentizitätskonzepts¹⁶². In diesem Verständnis ist Inszenierung nicht als narzisstische Selbstdarstellung oder als „betrügerische Verführung des Anderen“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 30) zu verstehen, sondern als Bedürfnis, sich über den performativen Vollzug mit sich oder Unbekanntem in Beziehung zu setzen.¹⁶³¹⁶⁴ Der Bedarf nach Strategien des spielerischen Umgangs mit Pendelbewegungen zwischen Leib-Sein und Körper-Haben werde in

¹⁵⁹ Vgl. Warstat 2014b, S. 384.

¹⁶⁰ Vgl. Fischer-Lichte 2007, S. 20.

¹⁶¹ Vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 30.

¹⁶² Vgl. Früchtl/Zimmermann 2001, S. 19.

¹⁶³ Ein anthropologisches Verständnis von Inszenierung grenzt sich von oftmals negativ konnotierten sozialwissenschaftlichen Modellen ab, in denen Inszenierung einer Täuschung gleichkommt (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 157).

¹⁶⁴ Vgl. Klepacki/Zirfas 2008, S. 77.

gegenwärtigen pluralistischen Gesellschaftsformen umso größer, je mehr das Selbst auf sich gestellt und immer weniger „traditionsverpflichtend von anderen abhängig ist“ (Früchtel/Zimmermann 2001, S. 16). Theatral-performative Praxen können auf immer wieder neue Weise zu einem Umgang mit der „Doppelexistenz“ herausfordern.

Für Inszenierungspraxen in der Grundschule gilt, eine Bewusstheit theatraler Verkörperung anzubahnen. Während das Kind im Grundschulalter ohnehin noch aufgrund seiner anthropologischen Grunddisposition spontane Zugänge zum Rollen- und Symbolspiel auf leiblicher Ebene findet, stehen im Kontext ästhetischen Lernens und Lehrens auch das Kennenlernen und Einverleiben konkreter Herstellungsmechanismen theatraler Verkörperung im Zentrum. Bewusst inszenierte theatrale Wirklichkeiten fordern zu einer Distanz zum eigenen Spiel heraus und machen sie reflektierbar und bewertbar.¹⁶⁵ In der Konfrontation des Spielenden mit zum Teil ungewohnten, unbekannten oder unterdrückten Verhaltens- bzw. Verkörperungsmustern ergeben sich für Kinder im Grundschulalter durchaus Irritationen, zum Teil auch Widerstände auslösende Erlebnisse, ohne jedoch direkt in Bezug zu von Leopold Klepacki und Jörg Zirfas oder Erika Fischer-Lichte hervorgehobenen liminalen Zuständen zu stehen. Irritationen in Bezug auf Ungewohntes gilt es im Sinne ästhetischen Lernens und Lehrens behutsam für eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung eigener Verhaltensdispositionen nutzbar zu machen.

2.2 Exkurs IV: Der Liminalitätsbegriff im theaterwissenschaftlichen und pädagogischen Kontext

Erika Fischer-Lichte greift Helmuth Plessners Überlegungen zur Anthropologie des Schauspiels in ihrer rezeptionsästhetischen „Ästhetik des Performativen“¹⁶⁶ aus theaterwissenschaftlicher Sicht auf. Mit dem Begriff der Liminalität¹⁶⁷ elaboriert sie die Bedeutung von

¹⁶⁵ Vgl. Klepacki 2004, S. 35f.

¹⁶⁶ Erika Fischer-Lichte grenzt die „Performative Ästhetik“ von einer auf dem „Verstehen-Wollen“ basierenden hermeneutischen, bzw. semiotischen Ästhetik ab (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 17). Im Zentrum stehen transformative Ereignisse, innerhalb derer alle Beteiligten durch ein dynamisches, wechselseitiges Wirkverhältnis in Beziehung treten. Die klare Trennung zwischen Kunstwerk und Betrachter wird zunehmend unschärfer (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 19). Eindeutige Parameter und Kriterien, die klare Bedeutungszuordnungen zulassen, sind in einer „Performativen Ästhetik“ nicht mehr anwendbar (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 22). Zuschauer und Akteure sind gleichermaßen aufgefordert, „anders als nur das Bekannte wahrzunehmen“ (Westphal 2007, S. 52) und sich vom rein kognitiven Verstehen „vorgegebene[r] Deutungsmuster“ (Westphal 2007, S. 52) zu lösen.

¹⁶⁷ Im Lexikon der Theatertheorie setzt sich Matthias Warstat umfassend mit dem Liminalitätsbegriff auseinander. Der ursprünglich aus der ethnologischen Ritualforschung von Arnold van Gennep stammende Begriff dient der Strukturierung von Übergängen von einer gesellschaftlichen Position in eine andere mittels Übergangsriten. Durchlaufen wird eine Phase der Trennung, ein labiler Zwischen- oder Schwellenzustand und eine Wiedereingliederungsphase in der neuen Position. Der zunächst negativ konnotierte liminale mittlere Zustand wird von Victor Turner auch mit positiven Qualitäten versehen, da sich dort neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen können. Victor Turner kommt in seiner ethnologischen und soziologischen Ritualforschung zu dem Schluss, dass in liminalen Zuständen der Angleichung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen durch die Differenzaufhebung auch Raum für besondere zwischenmenschliche Begegnungen frei wird. Erst in seinen Spätwerken betont er, dass sich liminale Zustände auch unabhängig von Ritualen in Theater, Literatur und Freizeit ereignen können (vgl. Warstat 2014, S. 195f.).

Schwellenerfahrungen, im Zustand eines „Dazwischen“.¹⁶⁸¹⁶⁹ Der Zuschauer pendelt in seiner Rezeptionshaltung zwischen der Leiblichkeit des Schauspielers und der Körperlichkeit der zu spielenden Figur. Dieses Umspringen der Wahrnehmung zwischen phänomenaler Leiblichkeit und theatraler Verkörperung im liminalen Zustand betrachtet Erika Fischer-Lichte aus der Perspektive des Zuschauers als ein ursprünglich ästhetisches Phänomen mit zugleich anthropologischen Momenten,¹⁷⁰ das den Zuschauer mit Grundbedingungen seiner Existenz konfrontieren könne.¹⁷¹ Zentral dafür sei auf Seiten des Schauspielers die Erzeugung theatraler Präsenz im Raum. Als „performative Qualität“ (Fischer-Lichte 2004, S. 165), die keinem Genre zugeschrieben werden könne, sei Präsenz eine Wirkkraft, die durch den Akteur im Zusammenhang mit der künstlerischen Materialität hervorgebracht werde.¹⁷² Im Schauspiel könne sie bewusst „durch spezifische Prozesse der Verkörperung erzeugt [werden], mit denen der Darsteller seinen phänomenalen Leib als einen raumbeherrschenden und die Aufmerksamkeit des Zuschauers erzwingenden hervorbringt“ (Fischer-Lichte 2004, S. 165), und durch die in der Ko-Präsenz des Zuschauenden während der Aufführung eine „emotionale Ansteckung“ (Fischer-Lichte 2004, S. 162), ein Involviertsein, eine spezifische Form der Aufmerksamkeit ausgelöst werde.

Aus theaterpädagogischer Perspektive greifen Leopold Klepacki und Jörg Zirfas den Aspekt der Schwellenerfahrung auf produktionsästhetischer Seite auf und legen den bildungsrelevanten Schwerpunkt theatraler Verkörperung zentral auf den Aspekt der „Fremdheitserfahrung“ (Klepacki/Zirfas 2008, S. 76). Sie beziehen sich im theatralen Spiel auf eine mögliche erlebbare „Dezentrierung der bislang gültigen Selbst- und Welterfahrung“ (Klepacki/Zirfas 2008, S. 76) sowie ein „Thematischerwerden der unhinterfragten Selbstbeziehung“ (Klepacki/Zirfas 2008, S. 76) mit oftmals als fremd empfundenen Handlungen, Rollen und Reaktionen. Dies bilde die Voraussetzung für ästhetisches Erleben und Erfahren. Die Grundsituation theatraler Darstellungen sei die „Erfahrung eines Fremden, auf die das Subjekt eine theatrale Antwort finden muss. Das Fremde wird in dieser Erfahrung zum Ausdruck einer möglichen Welt (Musil); die Fremdheitserfahrung dekonstruiert die bisherige Normalität, weil mit ihr Möglichkeitsspielräume verknüpft sind. Theater ist die leibliche Konfrontation mit

¹⁶⁸ Vgl. Warstat 2014, S. 197.

¹⁶⁹ Im Zusammenfallen zweier Gegensätze, bei dem das eine zugleich das andere sein kann – Verkörperung sowohl als leibliches In-der-Welt-Sein als auch als theatrale Verkörperung vollzogen wird – richtet sich die Aufmerksamkeit „auf den Übergang von einem Zustand zum anderen“ (Fischer-Lichte 2004, S. 305).

¹⁷⁰ Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 152.

¹⁷¹ Erika Fischer-Lichte betrachtet die Schwellenerfahrung zwar als eigentlichen Ursprung ästhetischer Erfahrung im Kontext theatraler Aufführungspraxis, jedoch bedürfe das Zustandekommen liminalen Erlebens im Theater einer wirklich nachhaltigen Irritation der Wahrnehmungsgewohnheiten. Tatsächliches Durchleben neuer Erfahrungsdimensionen bleibe eine Besonderheit (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 305, Warstat 2014, S. 198).

¹⁷² Für die Beschreibung einer besonderen Gegenwärtigkeit von Objekten orientiert sich Erika Fischer-Lichte an Gernot Böhmes Begriff der Ekstase (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 173). In der sich dem Betrachter anbietenden phänomenalen Wirklichkeit treten die Dinge zumeist mittels Erzeugungsmechanismen als Wirkpotential aus sich heraus. Das Wirkpotenzial ist nicht als dem Ding innewohnende Eigenschaft zu verstehen, sondern entsteht über seine konkrete Artikulation in Form von Kontrast, Konkurrenz, Punktualität, Abgrenzung etc. (vgl. Böhme 2001, 139–143). Ekstasen sind die Art und Weisen, „wie Dinge aus sich heraustreten und wie sie sich im Raum präsentieren“ (Böhme 2001, 137).

Kontingenz. In der Erfahrung des Fremden verfremdet sich die eigene Erfahrung.“ (Klepacki/Zirfas 2008, S. 76)

Der Fokus liegt hier auf theaterpädagogisch hervorzurufenden liminalen Zuständen, die „in ambivalenter Weise Möglichkeiten eröffnen und gleichzeitig verunsichernd sein“ (Karl 2008, S. 131) können. Aus dieser Perspektive gilt Verkörperung als ambivalente Pendelbewegung, in der aufgrund der Besonderheit liminaler Zustände und offener Möglichkeitsräume ein erhöhtes Entwicklungspotenzial liege. Ästhetische Erfahrung wird als ein Weder-noch-Zustand der Verunsicherung aufgefasst, aus dem heraus sich wieder neu in eine sichere Struktur positioniert werden soll. Sie kann sich im Theaterspiel jedoch auch gerade als, mentales Erleben ohne verunsichernde Grenzerfahrung ereignen, bei dem eine „spezifische Bewußtheit von Gegenwart“ (Seel 2004, S. 74) die Zeitwahrnehmung für einen Augenblick „ausklinkt“. Ein solches „synästhetische[s] Vernehmen von Simultaneität und Momentaneität“ (Seel 2004, S. 74) kann in bestimmten Momenten darstellerischer Verkörperungsprozesse die eigene Leiblichkeit spürbar werden lassen.

Gleichzeitig ist diese Art von genussvollem Erleben im schulischen Kontext ästhetischen Lernens und Lehrens auch auf eine Art gestalterischer Ernsthaftigkeit und performativer Intensität und damit auf künstlerische Formelemente bezogen. Darauf aufbauend können sich allmählich „neue Perspektiven auf sich und damit neue Möglichkeiten der Wahrnehmung von Welt“ (Orgass 2007, S. 46) anbahnen, die in Gestaltungsideen zum Ausdruck gebracht werden.

2.3 Künstlerischer Formelemente

In einem an der gegenwärtigen Theaterkunst orientierten Gestaltungsansatz besteht nicht die Anforderung, sich unbedingt von traditioneller theatraler Darstellung lösen zu wollen.¹⁷³ Entgegen postdramatischer Theaterformen und Performances kann eine Inszenierung durchaus an einen konkreten Handlungsstrang gebunden bleiben, der durch klassische Figurendarstellung vorangetrieben wird. Dennoch weicht die Reproduktion von Szene, Text und Rolle der Hervorbringung von Theatralität und postdramatischen Inszenierungsmerkmalen. Prozess und Produkt stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Beides beeinflusst die didaktische Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume gleichermaßen. Für Hajo Kurzenberger „bezeichnen [sie] Unterschiede innerhalb desselben theatralen Prozesses, der im Spiel und durch das Spiel immer wieder neue Verschiebungen auf den Ebenen der Wahrnehmung und der Bedeutung herstellt.“ (Kurzenberger 2014, S. 63) Sowohl Prozess als auch das zu gestaltende Produkt werden in seiner ästhetischen Qualität berücksichtigt. Das

¹⁷³ Auch für den Performer bleibt die Grundkategorie des theatralen Darstellungs- und Spielraums bestehen, da der Raum allein durch die konstitutive Bedingung eines Wechselspiels zwischen Performer und Zuschauer zu einem arrangierten Raum wird (vgl. Kurzenberger 2014, S. 64).

Prozesshafte des Performativen wird mit einer Produktorientierung in Beziehung gesetzt und kann dadurch für ästhetisches Lernen und Lehren einen Orientierungsrahmen geben.

Ein paradigmatisches Beispiel für die Orientierung an künstlerischen Formelementen innerhalb einer pädagogischen Gestaltungspraxis bieten aktuelle theaterpädagogische Arbeitsstrategien. Sie nehmen Bezug auf Erika Fischer-Lichtes Abkoppelung theatraler Präsenz von einer scheinbar naturgegebenen Aura, sodass für die pädagogische Praxis Möglichkeiten bestehen, sich bei der Vermittlung konkreter Erzeugungs- und Wirkmechanismen bzw. Gestaltungstechniken an Formelementen performativer Künste zu orientieren.

Als Beispiele nennt Erika Fischer-Lichte u. a. rhythmisches Sprechen oder rhythmische Bewegungen, zeitliche Rhythmisierungen in Form von Zeitlupe oder ständigen Wiederholungen.¹⁷⁴ Die aufgeführten Beispiele finden sich auch in Beschreibungen einer postdramatischen¹⁷⁵ oder postmodernen¹⁷⁶ Theaterästhetik wieder und werden ebenfalls für die methodische Vermittlung theatraler Stilmittel in theater- und tanzpädagogischen Spielsammlungen aufgegriffen.¹⁷⁷ Dies ist insofern nicht verwunderlich, da es in Theaterkunst und -pädagogik zunehmend um einen Akteur geht, der sich gerade in seiner *Präsenz* darbietet. Hans-Thies Lehmann nennt in diesem Zusammenhang als weitere Formelemente und Techniken Polylogie, Simultaneität, Komprimierung der Zeit, Wiederholung, scheinbaren Stillstand, Überraschungsmomente etc.¹⁷⁸

Insbesondere in pädagogischen Kontexten steht die Auftrittssituation in einem direkten Bezug zu ästhetischem Lernen. Durch sie wird für die Akteure in der Ko-Präsenz mit Zuschauenden sowohl die Würdigung ihres Gestaltungsergebnisses als auch die Wirkkraft der ästhetischen Qualität ihres Produkts erlebbar. Dadurch kann der Anspruch an theatrale Könnerschaft und ein damit verbundenes Interesse an der Erzeugbarkeit von theatralen Atmosphären intrinsisch bei den Spielenden motiviert werden. Im Zentrum steht die Frage nach Entwicklungsmöglichkeiten körperlicher Präsenz, die in Kombination mit zusätzlichen Inszenierungsmitteln wie Licht, Klang, Raum etc. den wie auch immer gewählten Bühnenraum atmosphärisch tönen und dadurch theatralisieren.

Während des gestalterischen Arbeitens werden eine theatrale Bühnenatmosphäre und ihre leibliche Erzeugbarkeit zentrale Bezugspunkte für didaktische Überlegungen zur Inszenierung. Der Gestaltungsprozess steht immer wieder unter den Fragestellungen nach geeigneten gegenständlichen Konstituenten von Atmosphären sowie ihren Erzeugungsmöglichkeiten, um ästhetisches Lernen und Lehren mit künstlerischen Gesichtspunkten verbinden zu

¹⁷⁴ Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 170.

¹⁷⁵ Der Begriff „postdramatisch“ klammert einige zeitgenössische Theaterformen aus. Verwiesen sei z. B. auf neuzeitliche Inszenierungen klassisch-tradierter, weiterhin an Handlung und Figur gebundener Dramentexte oder performanceähnliche Theaterereignisse, die die Interaktion zwischen Akteur und Publikum ins Zentrum rücken (vgl. Weiler 2014, S. 265).

¹⁷⁶ Postdramatische Inszenierungstechniken weisen im Zusammenhang mit rezeptions- und produktionsästhetischen Wirkmechanismen auf einen allgemeingültigen Paradigmenwechsel hin, sodass der Begriff des Postmodernen zum Teil mit dem des Postdramatischen gleichgesetzt wird (vgl. Weiler 2014, S. 263).

¹⁷⁷ Vgl. u. a. Barthel/Artus 2013; Diekhans 2003.

¹⁷⁸ Vgl. Lehmann 2011, 318.

können. Im Spiel mit dem selbstreferentiellen Charakter performativer Prozesse und transformativen Wirkpotenzialen bleibt Gestaltung gleichermaßen an ästhetische und anthropologische Inszenierungsdimensionen gebunden und bietet über die Auseinandersetzung mit Vermittlungsmöglichkeiten von Gestaltungsparametern und theatralen Erzeugungsmechanismen einen pragmatischen Zugang zu ästhetischem Lernen und Lehren. Formgebung ist dabei eine zentrale Kategorie für die Realisierung einer künstlerischen Praxis.

2.4 Atmosphäre und Inszenierung

Ausgehend vom Begriff der Atmosphäre gelangt Gernot Böhme in seiner neuen Ästhetik zu produktionsästhetischen Überlegungen, die sich mit der Erzeugbarkeit von Atmosphären auseinandersetzen und dadurch in engem Bezug zur Inszenierung stehen.¹⁷⁹ In seiner produktionsästhetischen Sichtweise beschreibt Gernot Böhme die eigentliche Aufgabe ästhetischer Praxis als eine Auseinandersetzung mit der Erzeugbarkeit von Atmosphären. Sie könne mittels ästhetischer Techniken konkret spürbar gemacht werden. Kunst bezeichnet Gernot Böhme dabei als „eine besondere Form ästhetischer Arbeit“ (Böhme 1995, S. 16), die den Zusammenhang zwischen Atmosphären- und Inszenierungsbegriff deutlich hervorhebt. In seiner Ästhetik geht es um Vermittlungsstrategien von Kunst, insbesondere postmoderner Kunst, an ein Publikum.¹⁸⁰ Inszenierungsmechanismen postmoderner Kunst und daraus hervorgehende Atmosphären bewirken in besonderer Weise die Möglichkeit zur leiblichen Präsenzerfahrung. Ästhetische Erfahrungen seien währenddessen zunächst von reflexiven Elementen des ästhetischen Urteils abgekoppelt und bezögen sich in Korrespondenz zur ursprünglichen Lehre von der sinnlichen Erkenntnis auf leiblich-vorreflexive Aspekte, bei denen alle Sinne in gleicher Weise wirkten.¹⁸¹ Fokussiert werde ein unbestimmtes leibliches Spüren von Anwesenheit in der Ko-Präsenz der Pole Ich und Ding und vermittele „qua Spüren eine Erfahrung davon, daß ich selbst da bin und wie ich mich, wo ich bin, befinde“ (Böhme 2001, S. 42). Während des Spürens einer Anwesenheit von etwas, spüre sich das Subjekt in seinem eigenen leiblichen Dasein und disponiere sich zur Wirkkraft phänomenaler Wirklichkeit bzw. werde dazu in eine bestimmte Disposition gesetzt.¹⁸²

Damit beginnt Gernot Böhme seine wahrnehmungstheoretischen Überlegungen dort, wo Martin Seel in der ästhetischen Anschauung endet.¹⁸³ Systematisierungsprozesse, wie die Unterteilung in verschiedene Wahrnehmungsmodi, setzen bei Gernot Böhme erst während des Übergangs zur konkreten Dingwahrnehmung ein.¹⁸⁴ Auf rezeptions- und produktionsästhetischer Ebene steht der zunächst ganzheitliche (synästhetische) Wahrnehmungsvollzug

¹⁷⁹ Vgl. Böhme 1995, S. 15.

¹⁸⁰ Vgl. Böhme 2001, S. 18.

¹⁸¹ Vgl. Böhme 2001, S. 30.

¹⁸² Vgl. Böhme 2001, S. 74.

¹⁸³ Vgl. Heß 2002, S. 43.

¹⁸⁴ Vgl. Böhme 2001, S. 168f.

Gestaltungsprozesse: Transdisziplinäre Zugänge zu ästhetischem Lernen und Lehren

augenblicklicher Wirkkraft und Präsenzerfahrung im Vordergrund. Erst ein Nachlassen affektiver Betroffenheit im Atmosphärischen sei Voraussetzung dafür, dass das Subjekt nicht darin aufgehe, sondern ihm als ein vom Objekt Getrenntes gegenüberreten könne.¹⁸⁵ Atmosphärisches verliere den Moment des Subjektiven und nehme Dingcharakter an, ohne konkretes Ding zu sein.¹⁸⁶¹⁸⁷ Die fünf Charaktere von Atmosphären¹⁸⁸ geben Anhaltspunkte für eine an der darstellerischen Körperlichkeit orientierten pädagogischen Methodisierung von Inszenierungen, da der „atmosphärisch getönte Raum“ durch konkrete ästhetische Techniken wie Kontrast, Konkurrenz, Punktualität, Abgrenzung in Form von Ekstasen und anderen Wahrnehmungsmechanismen¹⁸⁹ hervorgebracht wird.¹⁹⁰

¹⁸⁵ Vgl. Böhme 2001, S. 59f.

¹⁸⁶ Vgl. Böhme 2001, S. 59.

¹⁸⁷ Gernot Böhme spricht von „Halbdingen“. Halbdinge sind Zwitter. Zur Dinghaftigkeit fehlt ihnen konkrete Substanz. Dennoch haben sie Eigenschaften und können etwas tun. Als Beispiel führt Gernot Böhme u. a. den Wind an. Im Unterschied zum Ding kann das Halbding jedoch nicht seinen Charakter wechseln, da es dann aufhört zu sein. Halbdinge gehören in ihrer Seinsweise der phänomenalen Wirklichkeit, nicht der Realität an. Sie sind, was sie sind ohne Abbildungscharakter von etwas, nur in momentaner Aktualität und haben keine Dispositionsqualitäten. Der Wind hört in dem Moment auf zu sein, in dem er nicht mehr bläst (vgl. Böhme 2001, S. 61f.).

¹⁸⁸ Im Theater sind es u. a. dingliche Arrangements von Szenen, die mit Hilfe konkreter Insignien, Symbole, Lichtverhältnisse, etc. einen Ort der Erscheinung und der Inszenierung phänomenaler Wirklichkeit ermöglichen (vgl. Böhme 2001, 139–143). Gegenständliche Konstituenten ordnet Böhme den fünf Charakteren zu:

- Gesellschaftliche Charaktere (Insignien, Symbole)
- Synästhetische Charaktere
- Stimmungen (Szenen)
- Kommunikative Charaktere (Gestik, Mimik, Stimmfärbung, etc.)
- Bewegungsanmutungen (Formen, Volumina) (vgl. Böhme 2001, S. 89, 102).

¹⁸⁹ Zu Wahrnehmungsmechanismen zählen neben den Ekstasen Atmosphären, Atmosphärisches, Synästhesien, Physiognomien, Szenen, Symbole und Zeichen (vgl. Böhme 2001, S. 164).

¹⁹⁰ Vgl. Böhme 2001, 139–143.

3 Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens im Handlungsfeld des Tanzes

In einem ästhetischen Lernbereich, in dem die Bedeutung von Körperlichkeit in besonderer Weise hervorgehoben werden soll, gewinnen insbesondere die bei Gernot Böhme beschriebenen kommunikativen Charaktere in Form von Gestik, Mimik, Stimmfärbung, Körper etc. an Bedeutung. Aufgrund der Schwerpunktsetzung auf Verkörperungsmechanismen zur Erzeugung theatraler Atmosphäre und einem diesbezüglichen Anspruch an Könnerschaft ergeben sich für die Vermittlungsperspektive Suchbewegungen nach vielfältigen Möglichkeiten, um das Repertoire an Verkörperungsmechanismen zu erweitern. Anschlussfähige Hilfestellungen für eine pädagogische und künstlerische Körperarbeit mit Schülern können Konzepte und Arbeitsweisen aus dem ästhetischen Handlungsfeld des Tanzes bieten, da der Tanz aufgrund seiner Materialität und seines inhaltlichen Bezugs zur Performativität einen grundlegenden Bezugspunkt für Verkörperungsmechanismen darstellt. So konstatiert Gerald Siegmund: „Tanz ist die reine Performativität, der reine Vollzug, der dem Malen, Musikmachen und Schreiben als konstitutive Geste zugrunde liegt. Als solche intensiviert sie die Gegenwartserfahrung.“ (Siegmund 2006, S. 55) Insbesondere in postmodernen Tanztheorien ergeben sich methodische Anregungen für eine Antwort auf die Frage nach dem *Wie* theatraler Verkörperung, da die Tanzkunst seit der Avantgarde durch den Einbezug des ganzen Körpers ohne festgelegte Posen und aufgrund der Subjektivierung seiner Materialität durch die Berücksichtigung jedes einzelnen Tänzers in seiner Individualität einem Paradigmenwechsel unterzogen ist. Angestrebt werden deshalb Vernetzungsmöglichkeiten zwischen tanz-/theaterpädagogischen und künstlerischen Arbeitsstrategien, die pädagogische und künstlerische Ansprüche auf der Vermittlungsebene aufeinander abstimmen.

Möglichkeiten leibnahen ästhetischen Erlebens und Lernens stehen im Tanz in besonderer Weise im Vordergrund, denn er „geschieht auf der Schnittstelle der vier (...) Minimalelemente, die sich wechselseitig kreuzen: Raum – Körper – Bewegung – Rhythmus“ (Mersch 2015, S. 330). Ausgehend vom Tanz kann ein paradigmatischer Zugang zu leiblichen Erzeugungsstrategien von Theatralität und Verkörperung aufgezeigt werden, die zum Teil auch für andere performative Künste nutzbar zu machen sind. Im Tanz lassen sich die fünf Dimensionen von Leiblichkeit (Sinnen-, Werkzeug-, Erscheinungs-, Symbol- und Sozialleib)¹⁹¹ beispielhaft als mögliche Gelingensbedingungen für ästhetisches Lernen im Kontext der Performanz konkretisieren.

In der allgemeinbildenden Schule stehen eher die Bereiche Tanzkultur¹⁹² und in geringen Anteilen auch Tanzsport¹⁹³ im Vordergrund.¹⁹⁴ Jedoch ist Tanz gerade außerhalb reiner Vermitt-

¹⁹¹ Vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 175.

¹⁹² In der Tanzkultur geht es um einen umfassenden Zugang zur tänzerischen Bewegung, der das gesellschaftliche Miteinander und interkulturelles Lernen in den Vordergrund stellt. Inhalte sind Wahrnehmung des eigenen Körpers und des anderen, Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit durch Variationsreichtum in der Bewegung sowie Kommunikation durch Bewegung (vgl. Ellermann/Flügge-Wollenberg 2012, S. 594f.).

lung von Stilen und Technik eine „grundlegende Artikulationsform“ (Fleischle-Braun 2012, S. 582) von Leiblichkeit, „durch welche die Gliederung und Gestaltung der Mensch-Welt-Relation geschieht, (...) auch [als] eine Ausdrucksform, in welcher unsere Leiblichkeit bzw. das jeweilige Mensch-Welt-Verhältnis repräsentiert und performativ zur Schau gestellt wird“ (Fleischle-Braun 2012, S. 582). In diesem Verständnis von Tanz wird die „Expressivität des Körpers und der Bewegung selbst zum Thema und schafft eigene poetische und symbolische Formenwelten“ (Fleischle-Braun 2012, S. 582). In immer wieder neuem Bezug zur eigenen Leiblichkeit wird im Tänzer ein „künstliches und künstlerisches *Sich-und-anderen-präsent-Sein* selbstbezüglich thematisiert“ (Denana 2014, S. 53). Leiblichkeit gewinnt im „gestaltete[n] Körperwissen“ (Denana 2014, S. 10) des Tanzes eine reflexive Komponente.¹⁹⁵ die auch für ästhetisches Lernen und Lehren mit dem Schwerpunkt auf theatraler Verkörperung relevant sein kann. Für ein theatral-performatives Modell steht demnach eine Betrachtung der Tanzkunst außerhalb der Vermittlung von Stilen und Technik im Vordergrund. Insbesondere postmoderne Tanzformen, bei der eine Hinwendung zur Wirkästhetik vollzogen wird, korrespondieren mit dieser Auffassung von Tanz. Aufgrund der Abkehr vom Handlungsballett dienen tänzerische Bewegungen nicht mehr einer narrativen Verkörperung von Handlungen oder Musik, sondern werden nach Dimensionen wie Zeit, Raum, Körper, Gewicht und Bewegungsfluss kategorisiert.¹⁹⁶ Auch das Verhältnis zwischen Tanz und Musik verändert sich. Zeichnet sich tradierter Tanz durch eine Übersetzung der Musik in der Verkörperung aus, werden in der Moderne assoziative Verknüpfungen im gleichberechtigten oder sogar unabhängigen Nebeneinander hergestellt.¹⁹⁷¹⁹⁸ Parallel dazu korrespondiert der aufkommende Ausdruckstanz um die Jahrhundertwende mit einem neuen Verständnis von Körperlichkeit im Theater. Der Tanz bietet für die Theaterkunst ein zum Teil neu zu entdeckendes, auf *körperlichem* Wissen beruhendes „Erkenntnismodell“, was auch in pädagogischen Konzepten ästhetischen Lernens aufgegriffen wird.

3.1 Verkörperung im 20. Jahrhundert als „Labor“ für didaktische Konzepte

Anknüpfungspunkte liegen in einer tanz- und theaterwissenschaftlichen Betrachtung künstlerisch-ästhetischer Praxis, bei der die produktionsästhetisch-leibliche Auseinandersetzung mit

¹⁹³ Tanzsport steht eher mit der Vermittlung konkreter Tanzstile- und Techniken sowie Punkten und Bewertung in Verbindung (vgl. Ellermann/Flügge-Wollenberg 2012, S. 594).

¹⁹⁴ Vgl. Ellermann/Flügge-Wollenberg 2012, S. 594.

¹⁹⁵ Vgl. Denana 2014, S. 145.

¹⁹⁶ Vgl. Berger 2006, S. 26.

¹⁹⁷ Vgl. Brandstetter 2014, S. 354.

¹⁹⁸ Rudolf von Laban verfolgt konzeptionell das Ziel einer Befreiung des Tanzes von der Musik, um dem Ausdruck von Innerlichkeit mehr Bedeutung beimessen zu können. Auch Pina Bausch arbeitet während der Bewegungsgenerierung für ihre Stücke zumeist ohne Musik, um die Bewegung aus dem Gefühl, der Leiblichkeit des Tänzers entstehen zu lassen.

Theatralität, Performativität und darstellerischen Prozessen sowie ihren Erzeugungsmechanismen im Vordergrund steht. Insbesondere Körperkonzepte im Tanz und Theater des 20. und 21. Jahrhunderts können die Relevanz von Verkörperung für ästhetisches Lernen und Lehren deutlich machen.¹⁹⁹

3.1.1 Körperkonzepte im Tanz und didaktische Anschlussstellen

Der Einbezug des ganzen Körpers im Tanz der Moderne hat zu einem Paradigmenwechsel geführt, der die tanzwissenschaftlichen Polaritäten von Pose und Übergang, Schritt und Pose, Bewegung und Ruhe immer wieder neu zur Disposition stellt.²⁰⁰²⁰¹

Allen Bewegungskonzepten der Avantgarde gemeinsam ist ein zunehmender „Verlust der Referenz des Bewegungszeichens in einem fest verankerten Bedeutungshorizont“ (Siegmund 2006, S. 117), was zu einem vielfältigen Assoziationsreichtum führt. Tradierte Körperkonzepte werden verändert – und zwar hinsichtlich eines „Prozess[es] der Endstrukturierung, Destabilisierung und Dynamisierung, der von der Stabilisierung des Torsos und der Zentralisierung der Körperachsen im klassischen Tanz, über deren Destabilisierung und Flexibilisierung im modernen Ballett bis zu einer Dezentralisierung der Zentralachsen und einer Pluralisierung der Körperzentren führt“ (Klein 2015a, S. 29). Dies zeigt sich in unterschiedlichen Schwerpunkten: „Erkennbar werden Körperkonzepte in der Bandbreite zwischen empathischer Leiblichkeit und einem nüchtern-physikalischen Körperverständnis, in denen sich ein je unterschiedliches Verständnis von Körper und Subjekt spiegelt.“ (Berger 2006, S. 82)

Der Tanzkörper wird generell einer Subjektivierung unterzogen und lässt die Virtuosität bestimmter Techniken in den Hintergrund rücken.²⁰²²⁰³ Darauf aufbauend ergeben sich für pädagogische und choreographische Gestaltungskonzepte neue Anschlussstellen. Ein zunehmend differenzierteres und erweitertes Raumkonzept, bei dem der Raum im Herstellungsprozess über Beziehungen zwischen Raum, Zuschauer und Bewegungen des Tänzers fort-

¹⁹⁹ Seit der Avantgarde wird zunehmend der Umgang mit der je individuellen Physis betont, was zur Aufwertung leiblich-körperlicher Darstellung gegenüber formal eingeübten Tanzstilen führt. Ähnliche Auswirkungen sind auch in der Aufwertung des darstellenden Körpers in der Theaterkunst zu beobachten. Vor allem klassischer Tanz bedeutet die Beherrschung geometrischer Figuren, was Dieter Mersch als „konträre Negation des Leibes“ (Mersch 2015, S. 325) bezeichnet. Parallel dazu stellt klassisches Theater bis zur Avantgarde den Versuch einer „Entleiblichung“ (Fischer-Lichte 2004, S. 133) des Schauspielers dar, bei dem der Darsteller lediglich als „Zeichenträger“ und Übermittler des Textes fungiert.

²⁰⁰ Vgl. Berger 2006, S. 72.

²⁰¹ Besteht der Tanz im höfischen Ballett zunächst aus Schritten, bei denen der Körper ruhig in einer zentralen Ausrichtung zur königlichen Zuschauerloge bleibt, erfolgt in der Moderne eine zunehmende zeiträumliche Dynamisierung der Bewegung (vgl. Berger 2006, S. 26, 63).

²⁰² Vgl. Klein 2015a, S. 29.

²⁰³ Während sich Oskar Schlemmer mit der Formung von Raum und Zeit durch ein abstraktes körperliches Zeichenspiel beschäftigt, wird die Subjektivierung des Tanzkörpers insbesondere im Ausdruckstanz von Rudolf von Laban, Mary Wigman, Isadora Duncan, Maja Lex etc. zentral. Im Vordergrund steht die Gestaltung des Raumes durch den expressiven Körper (vgl. Brandstetter 2014, S. 356). Er ist „Medium der Darstellung innerer Erfahrung und Ort der Utopie“ (Klein 2015a, S. 38). Auch im Modern Dance der 1920er Jahre in den USA wird weiterhin eine Kommunikationsstruktur zwischen innen und außen verfolgt (vgl. Brandstetter 2014, S. 356).

Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens im Handlungsfeld des Tanzes

während neu generiert wird²⁰⁴, erweitert die Möglichkeit für die Entwicklung von Bewegungsformen genauso, wie die Berücksichtigung der individuellen Leiblichkeit und subjektiven Empfindungen der Tänzer. Choreographische Gestaltungsaufgaben basieren nicht mehr (nur) auf reproduktiven Auseinandersetzungen mit tänzerischen Gesetzmäßigkeiten bestimmter Stile und Techniken, sondern bieten einen Möglichkeitsraum für die Entfaltung neuer Bewegungen. Aus der Analyse der dynamischen Eigengesetzlichkeit der Bewegung nach Antrieb, Schwung, Verhältnis zum Raum etc. entstehen Ausgangspunkte für individuelle Gestaltungsprozesse.²⁰⁵

Tanzpädagogische Konzepte orientieren sich dabei größtenteils an den zu Anfang des 20. Jahrhunderts entstehenden Bewegungsstudien Rudolf von Labans. Zum Teil werden diese abgeändert, bzw. erweitert, bleiben jedoch Ausgangspunkt einer paradigmatischen Wende für Entwicklungen in der Tanzwissenschaft, -kunst und -pädagogik.²⁰⁶ Bezeichnend dafür ist die Entstehung neuer Tanztechniken, die aufgrund anderer Schwerpunkte, Achsen, Körperzentren und Raumkonzepte neue Möglichkeiten der Bewegungsgenerierung schaffen. Als Referenzpunkte im veränderten Raum- und Körperkonzept Rudolf von Labans gelten Octaeder, Würfel und Ikosaeder, die um die Kinesphäre des Tänzers liegen und von ihm im Raum mitgeführt werden.²⁰⁷ Innerhalb der Raumformen wird zwischen räumlichen Strukturen auf verschiedenen Raumebenen wie hoch, tief und mittel unterschieden. In dieser Neuorientierung der Raumrichtungen und -ebenen innerhalb der drei Raumformen ergibt sich im Gegensatz zu tradierten Tanzformen eine Vielfalt an Umspielungsmöglichkeiten des Raumes.²⁰⁸ Die Möglichkeiten erweitern sich noch einmal, indem unterschiedliche Dynamiken, Aktions- und Beziehungsformen etc. auf jede einzelne Bewegung Einfluss nehmen können.²⁰⁹ Damit schaffen laut Gabriele Klein „Laban-Bewegungsstudien [...] eine theoretische Grundlage, um die Qualität und Quantität von Körperbewegungen sowohl in ihrer Gestaltung und Ausfüh-

²⁰⁴ Vgl. Brandstetter 2015, S. 13.

²⁰⁵ Vgl. Brandstetter/Klein 2015, S. 13.

²⁰⁶ Vgl. Laban 1981, S. 9; vgl. auch Haselbach, Teil I, Punkt 1.2.1.4.

²⁰⁷ In der Laban'schen Bewegungslehre ist ein Schwerpunkt der Studien die Kinesphäre, der persönliche Bewegungsraum, der einen Tänzer umgibt. Der Tänzer legt demnach nicht nur Spuren im allgemeinen Raum, sondern auch in seinem persönlichen Umraum zurück. Die Orientierung innerhalb der Kinesphäre erfolgt über die fünf platonischen Körper. Rudolf von Laban stellt sich den menschlichen Körper in diesen platonischen Polyedern vor. Jeder Polyeder (Würfel, Oktaeder, Ikosaeder) dient als Modell für Bewegungen im persönlichen Bewegungsraum. Dabei ist Rudolf von Laban nicht an den Flächen, sondern an den Ecken interessiert. Er denkt sich einen menschlichen Körper beispielsweise in ein Oktaeder, stellt dies auf eine Ecke, sodass sechs Signalpunkte existieren, auf die eine Bewegung im Raum ausgerichtet sein kann (hoch, tief, vor, rück, rechts und links). Gleiches gilt für Würfel und Ikosaeder, sodass immer mehr Bezugspunkte auf unterschiedlichen Raumebenen hinzukommen (vgl. Kennedy 2015, S. 20–28).

²⁰⁸ Vgl. Laban 1981, S. 100–110.

²⁰⁹ Zur Dynamik zählen z. B. die Pole direkt – indirekt (wird die Bewegung auf direktem oder indirektem Weg im Raum ausgeführt), plötzlich – allmählich (wie steht die Bewegung im Verhältnis zur Zeitdimension?), kraftvoll – leicht (mit welchem Krafteinsatz wird die Bewegung vollzogen?). Nach der Initiierung einer Bewegung durch acht grundsätzliche Antriebsaktionen (drücken, flattern, stoßen, schweben, wringen, tupfen, peitschen, gleiten) (vgl. Laban 1981, S. 75–89) kann eine Aktionsform ausgelöst werden, die in der Bewegung ggf. weiter geführt wird. Beginnt eine initiierte Bewegung vom Finger aus, führt sie die Bewegung u. U. in eine ganzkörperliche Rotation, ins Rollen, Twisten etc.

rung als auch in der Beobachtung, Beschreibung und Aufzeichnung zu differenzieren.“ (Klein 2015a, S. 30)

Rudolf von Laban bietet ein Strukturmodell an, mittels dessen Bewegungen nach den Parametern Körper, Raum, Dynamik, Aktion und Beziehung sowohl auf beobachtend-reflexiver Ebene als auch in der Bewegung selbst detailliert differenziert werden können. Nach seinem Verständnis entsteht jede Bewegung in einem beschreibbaren Bezug zum Raum und hat eine kategorisierbare Art und Weise, wodurch die Art der Bewegung initiiert wird. Der spezifische Ansatz der Bewegung bestimmt ihre Qualität.²¹⁰

Darin liegt ein hohes pädagogisches Potenzial performativer Praxis. Es bezieht sich auf Seiten des Pädagogen zum einen auf erweiternde Möglichkeiten analytischer Beobachtung, die sich gleichzeitig auf Vermittlungsstrategien im Bereich der Körperarbeit auswirken können. Im Laban'schen Strukturmodell finden sich konkrete Ankerpunkte und Begrifflichkeiten für Bewegungen, die auch für Vermittlungsprozesse bei der Übertragung von Bewegungsvorstellungen des Choreographen, Regisseurs oder Pädagogen auf die Bewegungsumsetzung der Akteure einsetzbar werden. Ähnliches gilt für die Reflexion und Optimierung eigener Bewegungsmöglichkeiten auf produktionsästhetischer Ebene.

Rudolf von Laban bietet nicht nur für den Tänzer selbst, sondern auch für die Vermittlungsperspektive ein präzises Vokabular, das jede Bewegung in ihrer Qualität und in ihrer Position im Raum genau bestimmbar macht. In der pädagogischen und künstlerischen Praxis gilt es, durch Übung, Wiederholung und Variation dem Vokabular einen präzisen „Platz im Raum“ zuzuordnen. Als Hilfe zur Raumorientierung, die in generell allen performativen Praxen eine zentrale Grundlage für die Erzeugung theatraler Präsenz darstellt, können selbst mit völlig unerfahrenen Akteuren bestimmte Referenzpunkte des Strukturmodells variantenreich in der Bewegung eingesetzt werden, um zu einer zunehmenden Bewegungsgenauigkeit zu gelangen. In Verbindung mit reflexiven Momenten wird das Wirkverhältnis zwischen Bewegung und Bewegungsansatz erfahrbar. Jeder bewusste Bewegungsansatz evoziert eine ganz bestimmte Bewegung. Insbesondere für Didaktisierungsprozesse gilt allerdings, dass es keine bestimmte Laban-Technik gibt, sondern lediglich ein Modell, das für jeden Tänzer, unabhängig von seinen Voraussetzungen, zur Veränderung herausfordert. Bewegungsmotive werden aufgegriffen, auf verschiedene Raumebenen verteilt und beispielsweise in unterschiedlichen Aktionsformen ausgeführt. Mit Hilfe des Vokabulars kann ein strukturgebender Rahmen für das spielerische Experimentieren mit einem Ausgangsmotiv geschaffen werden.

Antja Kennedy greift aus Sicht einer Choreographin das Laban'sche Modell auf und entwickelt für ihre choreographische Arbeit mit Tänzern ein Beobachtungskonzept, mittels dessen Bewegungen genau analysiert und als Grundlage zur Verbesserung der Bewegungsqualität und für die Entwicklung choreographischer Ideen genutzt werden können. Ihre sechs grund-

²¹⁰ Vgl. Laban 1981, S. 67–89.

sätzlichen Fragen²¹¹ zu Körper, Raum, Antrieb, Form, Phrasierung und Beziehung können auch in Gestaltungsprozessen in der Schule nutzbar gemacht werden. Weitere Differenzierungen zur Beobachtung ergeben sich aus den vier Antriebsfaktoren Kraft, Fluss, Raum und Zeit.

Gundel Mattenklott führt Rudolf von Labans Bewegungslehre zur Konkretisierung ihres Gegenstandsbereichs „Bauformen der Künste“ an.²¹² Ähnlich wie Rudolf von Laban ein „Bewegungsalphabet“ für den Tanz zur Verfügung stellt, lässt sich nach Gundel Mattenklott ein solches Strukturmodell für die allgemeine Bewegungsanalyse auf sämtliche Künste übertragen, um sich mit deren qualitativer Struktur auseinandersetzen zu können. Rudolf von Laban zeige exemplarisch, wie sich inhaltliche Markierungen auf Seite des ästhetischen Lehrens so formulieren lassen, dass sie dennoch nicht festgeschrieben sind und Raum für eigene Gestaltung lassen.²¹³ Sein System mache die Bedeutung grundlegender Bewegungserfahrungen bewusst, die auch für eine tänzerische Grundlagenarbeit in der Grundschule gut geeignet seien.²¹⁴ Für Gundel Mattenklott gibt es zahlreiche Möglichkeiten, „[a]us seinem sternförmig visualisierten System elementarer Antriebsaktionen, eingeschrieben in die Koordinaten der Bewegungsfaktoren Raum, Zeit und Schwerkraft und sechs Elementen des Bewegungsantriebs zugeordnet, [...]– wie aus dem Alphabet die Wörter – eine große Zahl von Bewegungsideen in den verschiedensten Kombinationen [zu] entwickeln (...)“. (Mattenklott 2007, S. 127) Vergleichbar mit dem Buchstabensystem als Grundlage für das Verfassen eigener Texte, könnten Kinder Rudolf von Labans Tanz- und Bewegungsterminologie nutzen, um zu eigenen tänzerischen Gestaltungen zu gelangen. Als Didaktisierungshilfe gibt Gundel Mattenklott Hinweise, wie Rudolf von Labans Vokabular in eine kindgerechte Bewegungsvorstellung transformiert werden könnte.²¹⁵

Eine weitere Durchmischung und gegenseitige Bezugnahme darstellender Künste, die auch die Pädagogik für sich nutzbar macht, resultieren nicht zuletzt aus den Entwicklungen im aufkommenden Tanztheater der 1970er Jahre. Dort sind narrative Handlungen wieder aufgenommen, jedoch in fragmentierter und gebrochener Form, die über Montage- und Collagetechniken oder die Integration von Alltagsbewegungen und populären Tanzstilen erzeugt werden.²¹⁶ Insbesondere die Ästhetisierung von Alltagsbewegungen mit Hilfe moderner Tanztechniken und eine Hinwendung der Kunstform Tanz zum Theater führen zu wech-

²¹¹ Was bewegt sich? Wohin geht die Bewegung? Mit welcher energetischen Qualität vollzieht sich die Bewegung? Mit welcher plastischen Formveränderung wird gespielt? In welchem zeitlichen Ablauf vollzieht sich die Bewegung? Wie setzt sich die bewegende Person in Beziehung zu etwas, zu jemandem? (Vgl. Kennedy 2015, S. 67.)

²¹² Vgl. Mattenklott, Punkt 1.2.1.1.

²¹³ Vgl. Mattenklott 2007, S. 127.

²¹⁴ Vgl. Mattenklott 2007, S. 127.

²¹⁵ Der Bewegungsantrieb „Drücken“, den Rudolf von Laban mit den Qualitäten fest, direkt und allmählich umschreibt, wird bei Gundel Mattenklott beispielsweise mit der Vorstellungshilfe, „ein schweres Möbelstück weg-schieben“, kombiniert (vgl. Mattenklott 2007, S. 127).

²¹⁶ Vgl. Brandstetter 2014, S. 356; Klein 2015a, S. 37.

selseitigen Impulsen. Verkörperungskonzepte des Tanzes nehmen Einfluss auf dramaturgische Verfahren in Inszenierungen, und theatrale Techniken beeinflussen tänzerische Choreographien.²¹⁷

3.1.2 Körperkonzepte im Theater und didaktische Anschlussstellen

Der spartenübergreifende Aspekt des Tanztheaters wirkt sich auch auf theaterpädagogische Entwicklungen aus, bei denen es zunehmend um die Ausdruckskraft des handelnden Körpers geht. Zudem bestehen durch eine Berücksichtigung narrativer Handlungen und der damit verbundenen wechselseitigen Annäherung zwischen Tanz und Theater im theaterpädagogischen Kontext Möglichkeiten, die Ausdruckskraft des handelnden Körpers auf konkrete Inhalte zu beziehen und über verschiedene, auch außerhalb der Sprache liegende transformative Ausdrucksqualitäten zu theatralisieren.

Parallel zur Abkehr vom Handlungsballett und von tradierten Körperkonzepten im Tanz beginnt Anfang des 20. Jahrhunderts im Theater eine veränderte Sichtweise auf Verkörperung.²¹⁸ Der Darsteller ist nicht mehr ausschließlich „Zeichenträger“ oder Übermittler semiotischer Bedeutungen bzw. „Diener am Werke des Dichters“ (Fischer-Lichte 2001, S. 11), sondern gelangt in seiner eigenen Leiblichkeit zur Bedeutung. Mit dieser veränderten Sichtweise in der Avantgarde erfolgt eine zunehmende Thematisierung darstellender Verkörperung, was Textstrukturen in den Hintergrund rücken lässt. Körperlichkeit wird der Funktion als Zeichen- und Bedeutungsträger enthoben und als gestaltbare Materialität in der Theaterkunst betrachtet (Fischer-Lichte 2004, 136ff.).²¹⁹ In besonderem Maße verdeutlicht Edward Gordon Craigs Körperkonzept der „Über-Marionette“²²⁰ die widersprüchliche Auseinandersetzung mit menschlicher Verkörperung als leiblich-körperlichen Doppelaspekt im Sinne Helmuth

²¹⁷ Vgl. Klein 2015a, S. 37.

²¹⁸ Erika Fischer-Lichte bezeichnet das Körperkonzept des 19. Jahrhunderts als Form einer „Entleiblichung“ (Fischer-Lichte 2004, S. 133). Der Körper des Schauspielers soll so gut wie möglich zum Verschwinden gebracht werden, um nicht von der Inhaltlichkeit des Theaterstücks abzulenken.

²¹⁹ Dennoch bleibt die Entleiblichung des Schauspielers, wenngleich aus einer anderen Perspektive, auch in der Avantgarde noch zentrales Element. Verkörperung gilt als künstlerisches Material, das bis zur „unendlich perfektionierbare[n] Maschine“ (Fischer-Lichte 2004, S. 134) geformt werden soll. Der Versuch einer „Entleiblichung“ des Schauspielers basiert nicht mehr auf der Annahme, dass eine Trennung der natürlichen Körperlichkeit des Darstellers von der zu spielenden Figur die semiotische, textuelle Bedeutung des Theaterstücks in seiner Bedeutung hervorhebe, sondern auf dem Bestreben, den Körper des Schauspielers als künstlerisches Material in seinen abstrakten Bewegungsformen und -möglichkeiten zu erforschen und zu vervollkommen (vgl. Ansätze von Meyerhold und Craig).

²²⁰ Mit dem Bild der Über-Marionette versucht Edward Gordon Craig, Wsewolod Emiljewitsch Meyerholds Streben nach völliger Perfektionierung der Bewegungen des Schauspielers und seiner Loslösung von seiner natürlichen Leiblichkeit als ein utopisches Unterfangen zu verdeutlichen, da sich der Darsteller niemals völlig von seiner körperlichen Natur trennen könne (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 137f.). Einzig die Über-Marionette sei „absolut planbar und handhabbar“, während der Schauspieler „ganz und gar ungeeignet für das Theater der Zukunft“ sei (Simhandl 1996, S. 349). Selbst Edward Gordon Craigs Versuch, den Schauspieler durch Tragen von Masken, unnatürliches Licht und Anweisungen zu formalisierten Bewegungen einer marionettenhaften Darstellung anzunähern, könne dies nicht verhindern (vgl. Simhandl 1996, S. 344).

Plessners.²²¹²²² Da der naturgegebene Leib des Schauspielers letztlich nicht in der darstellenden Verkörperung aufgelöst werden kann, wird er zu einem eigenen, selbstreferentiellen, bedeutungsgenerierenden Wirkpotential.²²³ Eine paradigmatische Stellung erfährt dieses Körperkonzept während der performativen Wende der 1960er Jahre. Der Leib des Schauspielers gilt zunehmend als Bedingung der Möglichkeit für die Entstehung einer Figur.²²⁴ In der Leiblichkeit des Schauspielers tritt etwas in Erscheinung, was im Augenblick der Verkörperung zum künstlerischen Moment wird. Jerzy Grotowski²²⁵ verkehrt in seinem Theateransatz die Trennung zwischen Leiblichkeit des Darstellers und bewusster Verkörperung einer Rolle ins Gegenteil.²²⁶ Insbesondere in seiner letzten Arbeitsphase versucht er, die Theaterkunst dadurch zu akzentuieren, dass er sie in seiner Ästhetik auf den Kern ihres Wesens reduziert. Ästhetische Gestaltungsprinzipien sollen sich auf das beschränken, was in der Leiblichkeit des Schauspielers liegt.²²⁷ Durch den Begriff des „embodiment“ bekommt Körperlichkeit eine eigene Position innerhalb darstellender Künste und wird nicht länger unter dem Textparadigma subsumiert.

Der neue Begriff der Verkörperung eröffnet auch neue methodische Felder für Zielsetzungen theaterpädagogischer Rahmungen ästhetischen Lernens und Lehrens, da die individuelle Körperlichkeit jedes einzelnen zur Grundkonstituente theatraler Verkörperung wird und von perfekten Modellvorstellungen, wie noch bei Edward Craig, abgegrenzt ist. Bildungsperspektivisch geht es um ein Loslösen von vorgegebenen Deutungsmustern und der Dominanz kognitiven Verstehens. In der Verkörperung als inszenatorisches Spiel mit der collageartigen Nutzung ästhetischer Qualitäten wie Körper, Raum, Zeit, Rhythmus, Stimme, Musik etc.²²⁸ können sich erfahrungsoffene Situationen ergeben, in denen sich das Subjekt gegebenenfalls in ein neues Weltverhältnis setzt. In Abgrenzung zum Textparadigma und der Symbolsprache wird über den Aspekt der Verkörperung das Wirkpotential der je individuellen Körperlichkeit der Theaterspielenden ins Zentrum gerückt. Im Gegensatz zum insbesondere in schulischen Theaterprojekten oft adaptierten klassischen Sprechtheater erfolgt keine Unterteilung in Haupt- und Nebenrollen nach dem Kriterium des bühnentauglichen lauten und deutlichen Sprechens und gewissenhaften Auswendiglernens vorgegebener Texte bzw. nach einer von der natürlichen Konstitution her gegebenen, besonders bühnentauglichen präsenten Körperlichkeit. Stattdessen steht dem Akteur im Umgang mit den verschiedenen

²²¹ Vgl. Teil I, Punkt 2.1.

²²² Forciert werden Edward Gordon Craigs ambivalente Versuche mit dem Umgang doppelerspektivischer Verkörperung aufgrund seiner Verbindung zur Ausdruckstänzerin Isadora Duncan. Durch sie wird ihm die Bedeutung des leiblichen Körpers des Darstellers noch stärker bewusst.

²²³ Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 138.

²²⁴ Vgl. Fischer-Lichte 2001, S. 15.

²²⁵ Jerzy Grotowski wurde 1933 in Polen geboren. Sein Theatermodell, das „Arme Theater“ entstand durch intensive Auseinandersetzungen mit verschiedenen Traditionen, dazu zählen Konstantin S. Stanislawski, Wsewolod E. Meyerhold, Antoine Artaud und fernöstliche Theateransätze.

²²⁶ Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 139f.

²²⁷ Vgl. Simhandl 1996, S. 410ff.

²²⁸ Vgl. Lehmann, 2011, S. 7.

ästhetischen Qualitäten wie Raum, Zeit, Stimme etc. ein selbst gewählter Zugang zur individuellen Verkörperung offen. Die je eigene Leiblichkeit ist „wertfrei“; die ursprüngliche Bedingung der Möglichkeit, den Körper als eigenen Zeichen- und Bedeutungsträger mit seiner spezifischen Sprache des wechselseitigen „Sich-Zeigens“ und „Etwas-Zeigens“ in Gebrauch zu nehmen,²²⁹ ohne einer Perfektionierung des theatralen Körpers nacheifern zu müssen, bietet insbesondere für theaterpädagogische Kontexte neue Perspektiven. Jeder Akteur kann gleichermaßen in das Wechselspiel zwischen „Sich-Zeigen“ und „Etwas-Zeigen“ im theatralen Geschehen mitwirken.

Dies knüpft an Robert Wilson²³⁰ an, der mit seinem Körperkonzept gerade das Spezifische, das Individuelle jedes einzelnen Körpers unabhängig von einer bestimmten Rolle betont. Ihm geht es um individuelle Körperbewegungen im Augenblick einer Aktion.²³¹ Robert Wilson beschäftigt sich so lange mit den Bewegungen seiner Darsteller, bis er ihre physischen Handlungen in kleinste Einzelteile zerlegt und verlangsamt hat, so „daß sie nicht mehr als Zeichen für andere Realitäten aufzufassen sind, sondern nurmehr für sich selbst stehen“ (Simhandl 1996, S. 463). Ziel bei Robert Wilson ist es, die Aufmerksamkeit ausschließlich auf körperlich-leibliche Materialität und nicht auf Bedeutungen zu lenken. Ihm geht es um die „ganz individuelle Eigenart des betreffenden Laien, Behinderten, Schauspielschülers, Performers oder Schauspielers“ (Fischer-Lichte 2004, S. 142), indem die individuellen Körperbewegungen zum Zentrum des Geschehens werden. Bezeichnend ist Robert Wilsons professionelle Arbeit mit Menschen mit Behinderung, die zu Akteuren seiner frühen Theaterarbeiten werden.²³²

In der Fokussierung eines performativen Blickwinkels auf Verkörperung soll nicht eine grundsätzliche Desemantisierung des Körpers oder eine Verdrängung der Sprache für die schulische theatral-performative Praxis vollzogen werden. Die Berücksichtigung performativer Körperkonzepte in Tanz und Theater verdeutlicht jedoch, dass innerhalb der darstellenden Künste auf einen lebendigen Organismus zurückgegriffen wird, „der sich beständig im Werden befindet, im Prozeß einer permanenter Transformation“ (Fischer-Lichte 2004, S. 158), und in seiner Leiblichkeit grundsätzlich die theatrale, darstellende Verkörperung beeinflusst. Dies gilt auch für Theaterstücke, innerhalb derer ein bestimmter Handlungsstrang mit sprachlicher Semiotik vorangetrieben wird.

Für Hans-Thies Lehmann ist körperliche Präsenz der Ankerpunkt jedweder Theaterform: „Allen Mühen zum Trotz, das Ausdruckspotential des Körpers in eine Logik, Grammatik, Rheto-

²²⁹ Vgl. Fischer-Lichte 2001, S. 20f.

²³⁰ Robert Wilson wurde 1941 in Waco/Texas geboren und gehört zu den bedeutendsten Theatermachern des letzten Viertels des 20. Jahrhunderts. Geleitet ist er von Richard Wagners Gedanke des theatralen Gesamtkunstwerks (vgl. Simhandl 1996, S. 455).

²³¹ Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 142.

²³² Die Arbeit mit einem taubstummen Jungen als Hauptdarsteller von „Deafman Glance“ führt zu einer nahezu stummen, siebenstündigen Abfolge von Traumszenen. Wortsprache ist ab Mitte der 70er Jahre in Robert Wilsons Theateransatz zwar integraler Bestandteil, jedoch in anderer Funktion als im traditionellen Sprechtheater (vgl. Simhandl 1006, S. 464).

rik zu bannen, bleibt die Aura körperlicher Präsenz der Punkt des Theaters, an dem immer wieder das Schwinden, das ‚Fading‘ allen Bedeuts zugunsten einer sinnstiftenden Faszination, einer schauspielerischen ‚Präsenz‘, des Charismas oder der ‚Ausstrahlung‘ eintritt.“ (Lehmann 2011, S. 162f.)

Generell besteht für theaterpädagogische didaktische Anschlussstellen die Möglichkeit, durch den Bezug auf körperlich-leibliche Arbeitsstrategien einer performativen Ästhetik zunächst von der Leiblichkeit der Spieler auszugehen, um darüber zur Rolle und schließlich zum Text zu gelangen. Gerade im Theaterspiel mit ungeübten Personen geht beim umgekehrten Weg von der Sprache als Bedeutungsträger zur Suche nach einer passenden Körperlichkeit zur Figur oftmals ein Verlust von Theatralität einher. Die inhaltliche Logik der Textabfolge überdeckt die leibkörperliche Darstellungskraft des Akteurs und entzieht der Verkörperung die Präsenz. Methodisierbar und didaktisierbar wird die Erzeugung theatraler Präsenz und Atmosphäre insbesondere über den Bezug auf Stilmittel des postmodernen Tanzes und Theaters.²³³ Dadurch können außersprachliche, theatrale Gestaltungsmittel mit einbezogen werden, die in potenziierter Form auf ein Spiel in und mit Möglichkeitsräumen verweisen.

Die Auseinandersetzung mit den in diesem Kapitel dargestellten avantgardistischen und postmodernen künstlerischen Parametern in der ästhetischen Praxis sollten für den schulischen Kontext eine zeitgemäße Selbstverständlichkeit sein, solange sich Schule auch als Ort der Anbahnung für kulturelle Teilhabe versteht.²³⁴ In der Öffnung zu vielseitigen kulturellen Sparten kann sich vielseitiges kulturelles Denken entwickeln. Dies korrespondiert mit theaterpädagogischen Tendenzen, die sich zunehmend mit der Forderung beschäftigen, das Theaterspiel in pädagogischen Kontexten zu entfunktionalisieren und in seinem Kern „als Kunstform zu verstehen, zu konzipieren und zu vermitteln“ (Klepacki 2004, S. 21)²³⁵.

Im Folgenden soll ein differenzierter Einblick in die gestalterischen Arbeitsstrategien moderner und zeitgenössischer Künstler aus dem *Tanz* didaktische Anschlussstellen an künstlerischen Praxen konkretisieren. Sie können gleichzeitig als Orientierungshilfe für ein performativ ausgerichtetes Erweiterungskonzept ästhetischen Lernens und Lehrens gelten, da im Tanz in besonderem Maße Erzeugungs- und Wirkmechanismen körperlicher Darstellungsweisen relevant sind. Zugleich wird deutlich, dass sich ebenfalls das Theater der Avantgarde zunehmend an der Tanzkunst orientiert, um einen erweiterten Blick auf Körperlichkeit und damit eine spezifisch performative Ästhetik zu schaffen.

²³³ Vgl. Böhme, Teil I, Punkt 2.4.

²³⁴ Vgl. Duncker, Teil I, Punkt 1.1.

²³⁵ Vgl. auch Teil I, Punkt 1.4.

3.2 Das Körperkonzept bei Pina Bausch: Theatral-performative Elemente im Tanztheater

In Pina Bauschs²³⁶ Tanztheater spiegeln sich spartenübergreifende Tendenzen postdramatischer Theaterstrukturen in Kombination mit rhythmischen und choreographischen Elementen aus der Tanzkunst wider. Die Vermischung von tänzerischen und theatralen Elementen bieten sowohl dem Theater als auch dem Tanz neue Akzente und Möglichkeiten. Ihre Arbeitsweise kann daher insbesondere Impulse für eine ästhetische Praxis geben, die nicht in einer spezifischen Kunstform verankert ist, sondern das Element des Performativ-Theatralen als künstlerisches Moment ins Zentrum stellt.

Pina Bauschs Tanztheaterästhetik ist losgelöst von der Umsetzung einer Choreographie oder einer Literaturvorgabe durch den Tanz. Die Stücke verwehren sich einer eindeutigen Genrezuordnung und erfordern insbesondere in der Zeit ihrer Entstehung ein grundlegend neues Verständnis von Tanz und damit auch die Öffnung gegenüber anderen Kunstsparten. Zunehmend verwischen die Grenzen zwischen theatralen und tänzerischen Elementen. Entgegen geläufigen tänzerischen oder choreographischen Beurteilungsmaßstäben liegt die „Virtuosität manchmal im Aufsagen eines Gedichts oder im Singen eines Kinderliedes“ (Servos 1996, S. 287). Gerade dies eröffnet für pädagogische Kontexte neue Gestaltungsformate, die insbesondere für Kinder im Grundschulalter zugänglich sind. Es gibt keinen stringent zu verfolgenden Handlungsstrang mehr, dem die montageartig auftauchenden Szenen zuzuordnen sind. Schlüssel eines Zusammenhangs liegen im subjektiven Erleben des Rezipienten und im Prozess der Aufführung.²³⁷

Pina Bauschs Ästhetik entwickelte sich schrittweise. In ihrem ersten Stück, „Im Wind der Zeit“, sind noch Anlehnungen an den Modern Dance erkennbar. Erst mit dem zweiten Stück, „Nachnull“ vom Frühjahr 1970, kündigt sich eine andere Ästhetik an. Pina Bausch benutzt „geknickte, zerschlissene kaputte Bewegungen, die ihre durchs Kostüm in Skelette verwandelten Tänzerinnen wie die Überbleibsel einer kriegerischen oder atomaren Katastrophe erscheinen lassen“ (Servos 1996, S. 9). Mit dem Nachfolgestück „Aktionen für Tänzer“ beginnt sie erstmalig theatralisch-realistische Elemente in ihre Choreographie aufzunehmen. Sie lässt Tänzer in Reaktion auf den Contergan-Skandal mit „verdrehten, gekrümmten, funktionslos schlenkernden Gliedmaßen wie Mißgeburten über die Bühne stolpern“ (Servos 1996, S. 9), was in der damaligen Zeit die bisherigen Sehgewohnheiten völlig durchbricht.

Auch wenn bei Pina Bausch aufgrund der Stilmittel der Gestus zumeist im Mittelpunkt steht, ist er in seiner Körperlichkeit und Performativität selbstreferentiell und „nicht mehr Mittel zum Zweck, er selbst wird zum Gegenstand der Darstellung“ (Servos 1996, S. 19). Die Bewegun-

²³⁶ Pina Bausch studierte Modern Dance an der Folkwang-Hochschule Essen und in New York. Mit 33 Jahren übernahm sie die Leitung des Wuppertaler Balletts und veränderte die Ästhetik des Tanzes grundlegend (vgl. Servos 1996, S. 8).

²³⁷ Vgl. Servos 1996, S. 14ff.

gen sind nicht mit vorgegebenen Bedeutungen besetzt, sondern lassen nach dem Vorbild des postdramatischen Theaters zahlreiche Assoziationsketten zu. Peter M. Boenisch beschreibt Pina Bauschs Ästhetik als einen „Präsentationsmodus, der mehr andeutet als ausbuchstabiert“ (Boenisch 2015, S. 46). Bei Pina Bausch sind formale Strukturen des Modern Dance und Ausdruckstanzes erkennbar, werden jedoch mit einer für sie „typischen reflektierend tastenden, skeptischen Geste“ (Boenisch 2015, S. 50) überschrieben. In „Sacre“, das Gabriele Klein als letztes durchchoreographiertes Stück von Pina Bausch bezeichnet,²³⁸ werden ihre Anbindungen an den Ausdruckstanz besonders deutlich. Körperliche Geste und Emotion stehen „unter Einbezug der von Rudolf von Laban und in dessen Folge von Kurt Jooss und Sigurt Leeder generierten Erkenntnisse, Emotionen in Bewegung auszudrücken und diese in einer choreografischen Form zu organisieren“ (Brinkmann, Stephan 2015, S. 156) in besonders engem Zusammenhang. Für solche Transformationsprozesse begibt sich Pina Bausch in ein Spiel mit Parametern aus Rudolf von Labans Bewegungsmodell. In den Proben wird intensiv an den Bewegungsparametern gearbeitet, die in „ihrer Dynamik sowie ihrem zeitlichen und räumlichen Verlauf“ (Brinkmann, Stephan 2015, S. 156) spezifiziert werden sollen, um zu einer theatralen Präsenz zu gelangen.

Auch hier ergeben sich Anschlussstellen für didaktisch-methodische Überlegungen. Aufgrund von Bewegungsgenerierungen über eine bestimmte Emotion kann in der Gestaltung auf ein sehr individuelles Bewegungsrepertoire zurückgegriffen werden, das die Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit unterstützt. Gleichzeitig ist die choreographische Arbeit mit diesem individuellen Repertoire an ein konkretes Strukturmodell gebunden, das Hilfestellungen für die Organisation der Bewegungen in Raum, Zeit und Form geben kann.

Parallel zur performativen Wende im Theater erhält der Tanz bei Pina Bausch eine neue Körperlichkeit, die sich an einer im Augenblick des Bewegungsvollzugs freigesetzten konkreten Energie orientiert. Für die Erzeugung konkreter, auf der Bühne freigesetzter Energie greift Pina Bausch auf verschiedene, spartenübergreifende Stilmittel insbesondere des epischen Theaters wie Verfremdung, Collage und Montagetechnik zurück, grenzt sich jedoch von Bertold Brechts moralisch-erzieherischen Beweggründen ab.

Solche Stilmittel finden ebenfalls in theaterpädagogischen Kontexten Verwendung. In Form chorischen Sprechens kann mit unerfahrenen Akteuren beispielsweise eine Möglichkeit geschaffen werden, über den Kontrast zwischen kollektiven und einzelnen sowie unterstützenden und kontrastierenden Gesten eine hohe theatrale Intensität zu erzeugen.²³⁹ Mit welchen Mitteln Pina Bausch ihre spezifische Ästhetik auf der Bühne hervorruft, zeigen Einblicke in ihre Probenarbeit und Stückentwicklung.

²³⁸ Vgl. Klein 2015b, S. 125.

²³⁹ Vgl. z. B. Barthel 2013; Diekhans 2003

3.2.1 Fragetechnik

Pina Bauschs spezielle Fragetechnik nach Befindlichkeiten, Erinnerungen und Motivationen bildet schon in den 1970er Jahren die Grundlage ihrer Stücke. Ausgehend von ihrem Kerngedanken, dass jede Bewegung thematisch motiviert sein soll, stellt Pina Bausch über bestimmte Fragen einen individuellen Bezug zwischen Thema und Ausdruck des Tänzers her. Die Art und Weise der Frage macht laut Tänzern des Ensembles die Vielfalt der Anregungen für Bewegungsmotive aus.²⁴⁰ Mittels der Fragen nähert sich Pina Bausch gemeinsam mit ihren Tänzern einem Thema, um im Individuellen der Künstlerpersönlichkeiten etwas Allgemeines, Übergeordnetes zu finden, das fernab des Klischees liegt und worin sich jeder zeitlos wiederentdecken kann. Während William Forsythe Bewegungssprachen einer genauen Analyse unterzieht, um seine Stücke zu verdichteten, zu streng organisierten „Versuchsanordnungen“ (Siegmond 2004, S. 13) zu gelangen und die Wirkung dynamisch-performativer Qualitäten von Körperbewegungen zu fokussieren, stehen bei Pina Bausch oftmals die Bewegungen und Gesten mit dem in Verbindung, was die einzelnen Tänzer in ihrem Inneren bewegt. Pina Bausch kehrt sich stilistisch sowohl vom klassischen Ballett als auch von modernen Tanztechniken ab, um „Tanz und Theater durch die Montage einzelner Szenen und Bilder zu einer neuen Form zu verbinden“ (Siegmond 2004, S. 17). Dabei steht die Tanz- und Theaterkunst selbst im Mittelpunkt und werde „unabhängig von einer choreographischen oder literarischen Vorgabe auf ihre eigenen Mittel“ zurückgeführt.²⁴¹

3.2.2 Choreographie als Kollektivarbeit

Pina Bausch beginnt Ende der 1970er Jahre verstärkt mit dem Einbezug der Tänzer in die choreographische Arbeit, um hierarchische Arbeitsmethoden aufzubrechen und die Erfahrungen der einzelnen Ensemblemitglieder nutzen zu können. Norbert Servos hebt die Verschiedenheit der Künstlerpersönlichkeiten als einen bedeutenden Schlüssel für Pina Bauschs Stückentwicklungen hervor. Gerade das Ungleiche, das Individuelle, das Asymmetrische jedes Ensemblemitglieds zeichnet die hohe energetische Intensität der Stücke aus.

Ihre Ängste, Sorgen, Trauer, Freude etc. sollen thematisch in die Bewegungsgenerierung aufgenommen werden. Zu Beginn einer Stückentwicklung ist der Ausgang für alle Beteiligten noch völlig variabel. Jean-Laurent Sasportes beschreibt sich während der Proben „wie ein Kind, das plötzlich nachts in einer Spielzeugabteilung eingesperrt wird“²⁴² und alle Facetten der Bewegung und des Ausdrucks ausprobieren darf. Diese Art der „Materialsammlung“ dient als Grundlage für die jeweilige Stückentwicklung.

²⁴⁰ Vgl. Brinkmann, Stephan 2015, S. 156f.

²⁴¹ Vgl. Servos 1996, S. 286f.; vgl. Servos 1996, S. 14.

²⁴² Jean-Laurent Sasportes in Meyer 2012, S. 180.

3.2.3 Das Zusammenspiel von Form, Übung und Emotion

Obwohl Pina Bausch von einer inneren Motivation, einem Gefühl zu einem übergeordneten Thema ausgeht, generiert sie das entsprechende Bewegungsvokabular nicht wie im Ausdruckstanz Anfang des 20. Jahrhunderts unbedingt von einer Transformation des inneren Gefühls in die Bewegung, sondern wählt nach Berichten der Tänzer in ihrem Ensemble auch den umgekehrten Weg. Das bedeutet, dass teilweise über das Erlernen eines ganz konkreten, vorgegebenen Schrittmaterials eine Nähe zum Stück und zum Thema entsteht. Gitta Barthel, Tänzerin in Pina Bauschs Ensemble, beschreibt das Zusammenspiel zwischen Bewegung und Emotion folgendermaßen: „Wenn ich zum Beispiel eine Bewegung tanze, die zentral ist, nach innen geht und die einen Akzent hat, werde ich nach und nach eine selbstzerstörerische Kraft in mir spüren. Und nicht weil ich mir vornehme: ‘So, jetzt will ich zeigen, dass ich mich selbst zerstöre’, sondern weil ich die entsprechenden Bewegungen mache, komme ich in den Zustand, den ich ausdrücken soll.“ (Gitta Barthel im Gespräch mit Gabriele Klein, in: Brandstetter/Klein 2015, S. 84.)

Pina Bausch erzeugt die Präsenz ihrer Stücke, indem sie an ihre Tänzer den Anspruch stellt, die Stücke einerseits mit der gleichen Aufmerksamkeit wie beim ersten Mal zu tanzen, obwohl die Bewegungsabfolgen andererseits so komplex sind, dass sie ein detailliertes Ausarbeiten und eine lange Zeit des automatisierenden Übens in Anspruch nehmen.²⁴³ „Der besondere Bezug des Verhältnisses zwischen Bewegung und Emotion ist also der des gegenseitigen Auslösens. So wie emotionale Zustände in *Sacre* durch Bewegungen hervorgerufen werden, so sind es umgekehrt Emotionen, die die Tanzbewegungen in *Sacre* motivieren.“ (Brinkmann, Stephan 2015, S. 156)

In Reflexionen zur Stückentwicklung von „*Sacre*“ mit dem übergeordneten Thema „Individuum und Gemeinschaft“ berichten Tänzer, dass die divergierenden Gefühle zwischen Unsicherheit und Sicherheit in einer Gemeinschaft zum Teil über die Formvorgabe des Stückes evoziert werden. In unisonen Gruppentänzen fühle man sich automatisch mit der Gruppe verbunden, während ein nicht festgelegter Platzwechsel im Kreuz und Quer des Raumwechsels und des wieder Eingliedern-Müssens zu Verunsicherungen führten.²⁴⁴ Zwar begründet sich Pina Bauschs Bewegungsästhetik motivisch und thematisch, jedoch entstehen Emotionen nicht nur über eine innere Vorstellung zum Motiv oder Thema, sondern über die Bewegungsform.

Damit es zu einem emotionalen Zugang kommen kann, spielt für Pina Bausch die Präzision der Bewegungsausführung eine entscheidende Rolle. Emotion entsteht über Form und Form entsteht über die genaue Beziehung der Körperteile untereinander sowie über eine Präzisierung der Bewegungsdynamik. Für eine solche synthetisierende Einstudierung, bei der Pina Bausch die Bewegungen konkret vormacht, setzt sie bei ihren Tänzern ein hohes Bewe-

²⁴³ Vgl. Barbara Kaufmann im Gespräch mit Gabriele Klein, in: Brandstetter/Klein 2015, S. 173.

²⁴⁴ Vgl. Barthel 2015, S. 86.

gungsrepertoire aus dem klassischen und modernen Tanz voraus.²⁴⁵ Stephan Brinkmann beschreibt die Vermittlungsstrategien innerhalb der choreographischen Arbeit zu *Sacre* als eher instruktiv: „Die Bewegungen von *Sacre* werden durch die Technik des Zeigens, also durch interpersonelle Vermittlung, weitergegeben. Ein sich wiederholender Kreislauf in der Arbeit am Bewegungsmaterial von *Sacre* lässt sich umschreiben als der des Zeigens, Benennens, Wiederholens und Reflektierens.“ (Brinkmann, Stephan 2015, S. 159f.) Zusätzlich nutzt Pina Bausch die je eigene Leiblichkeit der Tänzer, durch die Pina Bauschs Körpersprache während der Einübung des Bewegungsvokabulars mimetisch nachvollzogen und in eigener Körperlichkeit neu hervorgebracht wird.²⁴⁶

Gitta Barthel berichtet über die Probenarbeit zu *Sacre*, dass das Bewegungsvokabular ganz exakt ohne Musik über genau eingezählte Schrittfolgen erlernt wurde. Und dennoch stehe über dem Erlernen der exakten Technik und Bewegungsabfolge die Herstellung einer Verbindung zwischen Bewegung und Emotion. So erinnert sich Gitta Barthel an die Generalprobe zu *Sacre* folgendermaßen: „Ich erinnere mich zum Beispiel an die Generalprobe im Theatre de la Ville in Paris, wo ich auf einmal per Zufall ganz vorn stand und eine Bewegung machte, ganz weit nach außen geschaut und meinen Körper nach außen gewendet habe in die Weite des Zuschauerraums hinein. Da kam Pina und sagte, sie verstehe das nicht, sie fände das nicht stimmig, weil das ein Moment sei, bei dem man ganz bei sich ist, ganz nach innen gekehrt. Und es würde nicht zusammenpassen mit einem Blick, der so nach außen geht.“ (Barthel 2015, S. S. 87)

Damit eine solche Verbindung zwischen exakten Bewegungsabläufen und intensiven emotionalen Bezügen nicht über die erlernte Automatisierung der Bewegung verloren geht, nutzt Pina Bausch ihre besondere Art der Bühnenästhetik, die sich oftmals durch eine Präparierung des Aktionsraums auszeichnet. Dies zeigt exemplarisch der Bühnenboden bei „*Sacre*“, der für die Aufführung mit Torf aufgeschüttet wird. Über das Material im Raum entstehen Widerstände, die den einverleibten Bewegungsablauf irritieren und zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit der Tänzer führen sollen. Sie müssen letztlich ihre Bewegungsform während des Tanzes wieder neu finden. „Der Torf ist widerständig, aber er zwingt die Tänzer auch dazu, die erlernten Bewegungen nicht einfach zu wiederholen, sie ‚schön‘ zu tanzen, sondern in der Situation zu sein, die Form immer wieder in der Auseinandersetzung mit dem Torf zu generieren.“ (Klein 2015b, 137f.)

Zwar stellt die Einübung und Automatisierung von Bewegungssphrasen über die fortwährende Wiederholung eine der wichtigsten Methoden bei der Einstudierung eines Stückes dar, jedoch sorgt Pina Bausch über nicht vollständig kalkulierbare Veränderungen im Aktionsraum für unberechenbare Variablen, die einer Bewegungsroutine entgegenwirken. Für „*Sacre*“ wird bis zwei Tage vor der Aufführung auf Tanzboden geprobt. Erst dann werden die Tänzer mit der Schwerfälligkeit des Torfbodens konfrontiert. Pina Bausch geht es bei „*Sacre*“ um ei-

²⁴⁵ Vgl. Klein 2015b, S. 137; Brinkmann, Stephan 2015, S. 159.

²⁴⁶ Vgl. Brinkmann, Stephan 2015, S. 159.

ne Suche nach Sinnlichkeit beim Tanzen in Torf.²⁴⁷ Für Pina Bausch ist es ein „gern geseher Nebeneffekt“, wenn „aus den Tänzern (...) nach und nach ‚Erdmenschen‘ (...) werden, (...) deren Haut über und über mit Torf bedeckt ist“ (Brinkmann, Stephan 2015, S. 150).

Ähnlich wie bei „Sacre“ verfährt Pina Bausch, wenn sie die Tänzer erst in der Aufführung mit Live-Musik konfrontiert. Dies führt dazu, dass die Aufmerksamkeit des Ensembles neu gebündelt wird. Die Akteure tanzen „gegenwartsbezogen, was sie hören“ (Brinkmann, Stephan 2015, S. 149), und Bewegungen werden nicht automatisiert aus dem Bewegungsgedächtnis abgerufen.

3.3 Das Körperkonzept bei William Forsythe: Inszenierung phänomenaler Wirklichkeit in der Verkörperung

William Forsythe²⁴⁸ betrachtet menschliche Körper physikalisch und physiologisch und experimentiert mit ihnen, um Aufschluss darüber zu gewinnen, in welchen Formen und mit welchen Mitteln Bewegungen initiiert und Bewegungsenergie und Wirkkraft erzeugt werden können. Betont wird die je individuelle Physikalität des Körpers, die anders als während formal eingeübter Tanzstile eine Aufwertung erfährt.

William Forsythe entwirft eine Tanzästhetik, die sich von Plot, Psychologisierung und Pantomime löst und auf Makro- und Mikrostrukturen der Bewegung konzentriert. Gebildet werden lediglich „Bedeutungshöfe“ (Siegmond 2006, S. 253), was Parallelen zu Entwicklungen in postdramatischen Theaterformen nach der performativen Wende aufweist. Im Vordergrund stehen bei William Forsythe performative Phänomene und dynamische Qualitäten von Körperbewegungen. In einer solchen Akzentuierung werden Physik und Physiologie der Verkörperung als Möglichkeiten genutzt.^{249,250}

²⁴⁷ Vgl. Brinkmann, Stephan 2015, S. 147ff.

²⁴⁸ Der Choreograph William Forsythe wurde am 30.12.1949 in New York geboren, studierte nach einer Knieverletzung Theaterwissenschaft, Philosophie und Kunstgeschichte, bis er 1969 ein Stipendium für die Joffrey Ballet School in New York erhielt. Er beschäftigte sich umfassend mit den Bewegungsstudien Rudolf von Labans, die seine Arbeit als Choreograph beeinflussten. 1976 zeigte er seine erste Choreographie und wurde zum Hauschoreographen des Stuttgarter Balletts. William Forsythe's Durchbruch erfolgte 1983 mit seinem Stück „Gänge“ mit dem Frankfurter Ballett (vgl. Siegmond 2004, S. 11–19), das er 1984 übernahm. 2004 gründete er seine eigen Forsythe Company (vgl. Berger 2006, S. 21f.), die seit der Spielzeit 2015/16 von einem ehemaligen Mitglied des Ensembles, Jacobo Godani, weiter geführt wird.

²⁴⁹ Ein zentrales Element seiner Ästhetik ist beispielsweise die fortwährende Destabilisierung des Körperschwerpunkts, die Fallbewegungen auslöst, um daraus raumgreifende und raumbeschreibende Bewegungen mit hohem Tempo generieren zu können (vgl. Römer 1993, S. 24). In Anlehnung an den asiatischen Kampfsport wird das Körpergewicht im Fall als Energiepotential genutzt und der Körper in extrem hoher Geschwindigkeit vom Impuls eines verletzungsfreien, gesteuerten Fallens in eine gewünschte Richtung bewegt (vgl. Berger 2006, S. 69f.). Obwohl der Bewegungsimpuls einer klaren Bewegungsimagination und hohen Präzision folgt, bleibt ein Spiel mit dem Unstabilen, Flüchtigen und Unbeständigen bestehen (vgl. Römer 1993, S. 24).

²⁵⁰ Vgl. Berger 2006, S. 94.

Bewegungen stellen bei ihm nichts über sich selbst hinaus dar, sondern sind selbstreferentielle bewegte Körper im Raum. Choreographische Elemente werden aus der Bewegung entworfen und zentrieren die „Triebkraft des Geschehens“ (Berger 2006, S. 148) auf die Leiblichkeit und Präsenz des Tänzers.

Für methodisch-didaktische Überlegungen bietet William Forsythe insofern Anregungspotential, als dass er sich zwar an Versatzstücken des klassischen Balletts orientiert, ohne jedoch das Bewegungsrepertoire auf Wiederholung und Aneinanderreihung tradierter Tanzformeln zu begrenzen. Ballett ist für William Forsythe kein „historisches Ritual“ (William Forsythe, in: Rauner 1993, S. 17), das nach bestimmten Regeln choreographiert wird, sondern bietet Posen und Bewegungsabläufe, die wie „fließende Denkprozesse“ aufzufassen sind und unendliche Möglichkeiten zulassen.²⁵¹ Während William Forsythe Versatzstücke aus dem Ballett als Material dienen, strukturiert er die unzähligen Möglichkeiten für dynamische Ausdehnungen von Bewegungen im Raum mit Hilfe von Rudolf von Labans Bewegungsstudien,²⁵² die er in seiner Ästhetik erweitert.²⁵³ Dies ist ein zusätzlicher Ankerpunkt für pädagogische Überlegungen. Während sich die Tänzer beim klassischen Ballett in ihren Bewegungen am Betrachter-Blick ausrichten, bewirkt das erweiterte Strukturmodell von Rudolf von Laban eine Konzentration auf die kinästhetische Eigenwahrnehmung. Zwar verliert der klassisch ausgebildete Tänzer in neu entstehenden, ungewohnten Bewegungssituationen seine ursprüngliche Orientierung, jedoch eröffnet sich ihm dadurch ein neues Bewegungsfeld.²⁵⁵

Innerhalb dynamischer Veränderungs- und Entwicklungsprozesse wird bei William Forsythe immer wieder auf zentrale Ausgangs- und Bezugspunkte für die Generierung von neuem zurückgegriffen, was generell für ein Prinzip performativer Prozesse in didaktischen Bezügen nutzbar gemacht werden kann. Bewegungsmuster dienen als gestalterisches Material, indem sie nach unterschiedlichen bewegungserzeugenden Prinzipien immer wieder neu zusammengesetzt werden.²⁵⁶ Das Ballett wird für William Forsythe quasi zum „Intertext“ (Siegmond 2006, S. 238). Er setzt sich in seinen Stücken mit seinen ursprünglichen tänzerischen Wurzeln, dem Ballett, auseinander, indem er tänzerische Strukturformen umspielt, und schafft gleichzeitig Produktionsbedingungen, bei denen die Zusammenarbeit mit den Tänzern, deren Ideen, Persönlichkeit, Kreativität und „Bewegungsintelligenz“ (Siegmond 2004, S. 16) im Vordergrund stehen. Damit geht William Forsythe von einem performativen Körperkonzept und einer daran angelehnten Arbeitsweise aus, anhand derer sich für die pädagogische Vermittlungspraxis ästhetischen Lernens und Lehrens künstlerisch orientierte Methoden ableiten lassen. William Forsythe nutzt die Physikalität von Körpern und Merkmale „des körper-

²⁵¹ Vgl. Forsythe, in: Rauner 1993, S. 7f., S. 17.

²⁵² Vgl. Punkt 3.1.1.

²⁵³ Wie bei Rudolf von Laban gilt auch bei William Forsythe ein dezentrales, enthierarchisierendes Raumkonzept. William Forsythe geht nicht mehr von nur einem Mittelpunkt der Kinesphäre aus, sondern davon, dass sich Dreh- und Schwingpunkte als polizentrisches Konzept über den ganzen Körper verteilen und unendliche Möglichkeiten für Bewegungsimpulse geben kann (vgl. Römer 1993, S. 23, Rauner 1993, S. 10; Berger 2006, S. 63f.).

²⁵⁴ Vgl. Römer 1993, S. 22.

²⁵⁵ Vgl. Forsythe/Haffner 1999, S. 24–26.

²⁵⁶ Vgl. Forsythe/Odenthal 1994, S. 35.

lichen Eigensinns“ (Berger 2006, S. 26) gestalterisch und eröffnet so vielfältige Möglichkeiten für den Umgang mit Diversität und Individualität. In einer Analyse von grundlegenden Bewegungsmechanismen und Arbeitsweisen im Umgang mit der je eigenen Körperlichkeit steckt die Möglichkeit, Ansatzpunkte für die Erzeugung von Präsenz und Theatralität zu finden, was auch in anderen performativen Handlungsfeldern eine Rolle spielen kann, bei denen der Tanz nicht mehr als Kunstform im Mittelpunkt steht.

3.3.1 Der Tänzer als dynamischer Mit choreograph

William Forsythe's Hauptmotivation besteht darin, Neues zu generieren. Dabei nimmt er die Ideen seiner Ensemblemitglieder auf und macht sie zu „Entscheidungsträgern der Choreographie“ (Siegmond 2006, S. 316). Für ihn ist Tanz nicht ein System, das erfüllt werden muss, sondern das durch alle Beteiligten fortwährend entwickelt und hervorgebracht wird. In seinem Selbstverständnis fühlt er sich zwar als Organisator seines Ensembles, lehnt jedoch tradierte Methoden choreographischer Arbeit, die er mit militärischen Formen vergleicht, ab.²⁵⁷ Mit Vertrauen auf die professionelle Haltung und Selbsteinschätzung seiner Tänzer betrachtet William Forsythe Choreographie als Gemeinschaftsproduktion seines Ensembles, in der Erfahrungen, Ideen und Fähigkeiten vieler zusammenfließen.²⁵⁸ Bühnenproben zeichnen sich aus durch „ein ständiges Ändern, eine bis in die Generalprobe hinein und darüber hinaus fortdauernde Komposition“ (Schreeb 1993, S. 66).

3.3.2 Das choreographische Bausteinprinzip

Diesem Prinzip folgt William Forsythe in Form einer strukturalistischen Tätigkeit. In nahezu jedem seiner Stücke setzt er sich mit bestimmten Parametern des Balletts auseinander, in dem er die Struktur des Balletts und seine spezifische Syntax nach bestimmten Gesichtspunkten analysiert. William Forsythe versucht, das System so weit zu rekonstruieren, dass seine Funktionen aufgedeckt werden, um mit Bausteinen in unterschiedlicher Zusammensetzung spielen zu können.²⁵⁹

3.3.3 Improvisation: Bewegungsgenerierung und Gestaltungsprinzip

In seinen Stücken spielt William Forsythe bewusst mit dem Phänomen des „Nicht-reproduzierbaren“.²⁶⁰ Zentrales Konzept der Forsythe-Stücke ist, dass sie im Moment der Aufführung entstehen und dass dieser Moment nicht kontrollierbar ist. Die Stücke sind in jeder Aufführung ein Stück weit anders. „Auch wenn dies den Zuschauern nicht bewusst ist,

²⁵⁷ Vgl. Forsythe 1993, S. 18.

²⁵⁸ Vgl. Forsythe 1993, S. 13.

²⁵⁹ Vgl. Siegmund 2006, S. 235f.

²⁶⁰ Vgl. Berger 2006, S. 43ff.

haben sie doch das Gefühl, etwas Einmaligem und Fragilem beizuwohnen.“ (Haffner 2015, S. 227).

Ausgewählte Passagen seiner Choreographien werden zum Teil gar nicht ausgestaltet, sondern nach bestimmten Regelsystemen einer „real time choreography“ in jeder Aufführung neu und unwiederholbar improvisiert.²⁶¹ Eine wichtige Rolle spielen dabei William Forsythe's Improvisationsregeln, die die Choreographien stets einer gewissen Ordnung folgen lassen. Solche Regeln können z. B. auf die Raumausrichtung oder bestimmte Körperteile Bezug nehmen.

In „Hypothetical Stream 2“²⁶² orientieren sich die Tänzer in ihren Raumwegen an den Flugbahnen der abgebildeten Engel einer Zeichnung des Malers Giambattista Tiepolo.²⁶³ Sein Stück „N.N.N.N.“²⁶⁴ bedient sich in großen Teilen der Kontaktimprovisation, wobei der Titel bereits auf „ein Spiel mit Spontaneität und scheinbarer Improvisation“ (Denana 2014, S. 83) hinweist. In ALIE/NA(C)TION lässt William Forsythe den Tetraeder zur Kinesphäre von Rudolf von Laban als zweidimensionales Diagramm auf den Boden projizieren, sodass für die Tänzer aus den 27 Raumrichtungspunkten Bodenmarkierungen entstehen, die einen Hinweis darauf geben, wo die Tänzer ihr zuvor entworfenes „Bewegungsalphabet“ nach unterschiedlichen Angaben zur Zeitabfolge tanzen sollen.²⁶⁵ In seiner Choreographie „Gänge“ verteilt William Forsythe zu Beginn der Proben Fragebögen an sein Ensemble, um persönliche Erfahrungen der Tänzer über ihr Dasein als Profitänzer zu erlangen und choreographisch verarbeiten zu können.²⁶⁶ Zudem nimmt er den Titel als Anregung für die Entwicklung des Stücks. Ausgehend vom Verb „gehen“, das auf eine grundlegende Tätigkeit verweist, entwickelt William Forsythe mit seinen Tänzern Impulse zu benachbarten Wörtern wie „Vorgang“, „Übergang“, „Ausgang“ etc. Nora Kimbell hebt in einer Beschreibung eines Probenprozesses zum Stück hervor, dass William Forsythe viele Anregungen und Informationen von den Tänzern aufgegriffen habe. Zudem seien Wochen damit verbracht worden, zu malen, Ferienbilder anzuschauen und zu schreiben.²⁶⁷

An den Beispielen wird deutlich, dass William Forsythe lediglich Strukturierungsraster und Tools/Werkzeuge entwirft, nach deren Vorgaben sich die Tänzer in Bewegung setzen und sich dabei von bestimmten Körperschemata lösen sollen.²⁶⁸

Improvisation dient bei William Forsythe jedoch nicht ausschließlich als Gestaltungsmittel seiner choreographischen Ästhetik, sondern ebenfalls als Arbeitstechnik zur Erweiterung des Bewegungsrepertoires seiner Tänzer. Seine Improvisationsmethode nennt er „kinetic

²⁶¹ Vgl. Berger 2006, S. 43ff.

²⁶² Aufführungen in Frankfurt/Main am 11./12.9.2002

²⁶³ Vgl. Berger 2006, S. 31.

²⁶⁴ Vom 21.11.2002

²⁶⁵ Vgl. Forsythe 1994, S. 36.

²⁶⁶ Vgl. Siegmund 2004, S. 13.

²⁶⁷ Vgl. Programmheft Gänge 1983.

²⁶⁸ Vgl. Forsythe 1994, S. 36.

isometries“ (Berger 2006, S. 67). Auf einer CD zu den „Improvisation Technologies“²⁶⁹ lässt William Forsythe die Körperspuren durch weiße Linien nachzeichnen, um den Tänzern zu einer Vorstellung ihrer Bewegungsspuren zu verhelfen. Durch die Bewegung entstehende Spuren im Raum können auf andere Körperteile übertragen und im Raum gespiegelt, gedreht etc. werden. Christiane Berger beschreibt dieses Prinzip der Bewegungsgenerierung mit der Vorstellung, dass „zum Beispiel die Nase nachzeichnen [kann], was mit der Hüfte entworfen wurde.“ (Berger 2006, S. 66f.)

Mittels verschiedener Improvisationsaufgaben setzt William Forsythe an der individuellen Bewegungsbiographie jedes einzelnen an, arbeitet jedoch bewusst gegen Bewegungsgewohnheiten und das Körpergedächtnis der Tänzer. Forsythe's Improvisationsaufgaben beschäftigen sich mit der Fragestellung, wie Bewegungsmuster unterbrochen werden können, um ein neues Bewegungsspektrum öffnen zu können. Dabei sollen die Tänzer keinen bestimmten Sinn oder Inhalt mit Bewegungen transportieren. Im Vordergrund steht die individuelle und variantenreiche Umsetzung von impulsgebenden, offenen „Parolen“ wie beispielsweise „Going to the pole and coming back“ (Rauner 1993, S. 8), die zu einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bewegungselementen und der eigenen Leiblichkeit herausfordern. Eine zentrale Methode dabei stellt der Aspekt der Einschränkung mit zum Teil extremen Konsequenzen dar. Er stellt Begrenzungen auf, die den Bewegungen der Tänzer kaum noch Möglichkeiten lassen. Erst dann werde der Tänzer dazu herausgefordert, nach Lösungswegen in der Bewegung zu suchen, die er bisher noch nicht betreten habe. Sei die Improvisationsaufgabe zu frei gestellt, habe der Tänzer zu sehr die Möglichkeit, seinem bisherigen Bewegungsgedächtnis zu folgen und finde letztlich nicht zu neuen Bewegungen. Für Christiane Berger lässt sich Forsythe's Prinzip der fortlaufenden Bewegungsgenerierung über die Improvisation so beschreiben, dass, wenn es ihm gelinge, „die automatische Reproduktion inkorporierter Bewegungsmuster durch Improvisationsaufgaben und Vorstellungsbilder zu durchbrechen, so wird sich entsprechend der veränderten Körperpraxis und mit der Wiederholung der Bewegungen der Körper als materialisiertes Bewegungsgedächtnis umformen. Es wird deutlich, dass der Neuheitswert einer Bewegung und die damit einhergehenden Qualitäten immer nur vorübergehend gelten, bevor auch diese Bewegungsmuster wieder zur Gewohnheit werden. Der ständige Bruch mit den Gewohnheiten wird so zum Kontinuum der choreographischen Arbeit von William Forsythe.“ (Berger 2006, S. 59)

In den ausgewählten Beschreibungen der Proben von William Forsythe wird deutlich, dass Zufallsoperationen, Improvisation und Alltagskörper mit in die Inszenierung integriert werden.²⁷⁰ Vergleichbare Parameter lassen sich auch auf die zuvor beschriebenen Probenverläufe bei Pina Bausch feststellen. Bei beiden Künstlern wird innerhalb der Stücke die Abkehr

²⁶⁹ Vgl. Forsythe 1999.

²⁷⁰ Vgl. Brandstetter 2014, S. 356.

Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens im Handlungsfeld des Tanzes

vom Zeichenhaften und Abbildhaften in den zeitgenössischen darstellerischen Künsten²⁷¹ konkretisiert.

Die ausgewählten Beschreibungen der Arbeitsstrategien können im pädagogischen Kontext zu der Fragestellung überleiten, inwiefern die Systematisierung, mit der William Forsythe und Pina Bausch Verkörperung als performatives Hervorbringen des Leibes und künstlerisches Material thematisieren, an konkrete Aufgabenstellungen gebunden ist. Ihre methodischen Anleitungen scheinen Hinweise auf Prinzipien der Gestaltung und Mechanismen zur Erzeugung theatraler Ereignisse zu geben, die auch für die pädagogische Praxis ableitbar sind. Beide Choreographen greifen während des Arbeitsprozesses auf Methoden des Vormachens, Instruierens, Intervenierens, Beobachtens und Beratens zurück, womit der Fokus auf die Bedeutung spezieller Vermittlungsaspekte gelenkt wird. Gemeinsam ist den Vermittlungsformen, dass sie sowohl in künstlerischen als auch pädagogischen Kontexten an die Grundgebärde des Zeigens gebunden werden.

²⁷¹ Vgl. Teil I Punkt 3.1.

4 Gestalten: Vermittlungstätigkeit im Zeigekontext pädagogischen Handelns

Vormachen, Instruieren, Intervenieren, Beobachten und Beraten zählen sowohl bei Gestaltungsarbeiten in der ästhetischen Praxis als auch grundsätzlich innerhalb von Schule zum pädagogischen Handlungsrepertoire und stehen in einem übergeordneten, von Klaus Prange dargelegten, Zeigekontext. Unter der Fragestellung, welche Verhältnisse maßgebend für Erziehung sind, bestimmt Klaus Prange die Gebärde des Zeigens als Grundform des Erziehens²⁷². Zeigen als „anthropologische Universalie“ (Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 46) bekommt eine eigene Spezifik und operative Basis hinsichtlich pädagogischen Handelns und Lernens. Klaus Pranges Erziehungsbegriff leistet laut Janine Brade „einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des pädagogischen Handelns und seiner operativen Struktur“ (Brade 2009, S. 83). Auch Leopold Klepacki und Jörg Zirfas verweisen in ihrer „Theatralen Didaktik“ in Verbindung mit Schultheater auf die Bedeutung einer „ästhetischen Pädagogik des Zeigens“ (Klepacki/Zirfas 2013, S. 58).

Lernende sind auf das angewiesen, was ihnen gezeigt wird oder bereits gezeigt worden ist. Selbstbezug und Differenz Erfahrung sind Grundlagen bildender Prozesse und setzen Distanz zum Selbst in Rückkoppelung auf etwas anderes (Gezeigtes) voraus.²⁷³²⁷⁴ Da das, was mit Gezeigtem oder Gelerntem gemacht wird, nicht mehr der Instruktion oder der Erziehung, sondern dem Subjekt obliegt, ist Zeigen in Gestaltungsvollzügen keine fremdbestimmende, autoritäre Handlung, sondern wird zu einer Gelingensbedingung ästhetischen Lernens. Im Vordergrund steht dabei zunächst die Vermittlung konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich normativer Zielsetzungen.²⁷⁵ Die verschiedenen Zeigemodi bei Klaus Prange sind vergleichbar mit verschiedenen Vermittlungstätigkeiten in Gestaltungsvollzügen. Durch die Orientierung am Was und Wie des Zeigens wird ästhetisches Lernen und Lehren auf inhaltlicher Ebene konkretisiert. Die Zeigemodi eröffnen pragmatische Erweiterungsmöglichkeiten für einen an künstlerischer Fachlichkeit orientierten Lernbereich und legen eine Adaption an künstlerische Arbeitsstrategien für methodisch-didaktische Überlegungen in der Schule nahe. Zugleich ist mit der Betrachtung ästhetischen Lernens und Lehrens aus der Perspektive des Zeigens eine Abgrenzung von Ansätzen verbunden, die den Schwerpunkt auf die subjektive Wahrnehmung lenken und zum Teil in ästhetischen Sichtweisen verharren.

²⁷² Vgl. Prange 2005, S. 7, 118.

²⁷³ Vgl. Prange 2005, S. 131; Prange 2015, S. 75.

²⁷⁴ Klaus Prange warnt daher vor „allzu empathische[m] Verständnis all derjenigen ‚Selbst‘-Prädikationen (...), von denen die moderne Emanzipationssemantik durchzogen ist“ (Prange 2015, S. 74). Er spricht von einer „Umarbeitung von Fremdreferenz in Selbstreferenz“ (Prange 2010, S. 70) und fordert eine Enttabuisierung des Führungs- und Erziehungsthemas in der Pädagogik (vgl. Prange 2010, S. 70).

²⁷⁵ Die Warnung vor einer Gleichsetzung von erzieherisch-normativer Tätigkeit und autoritärem Handeln resultiert aus Pranges Kritik, dass innerhalb der Pädagogik im Zusammenhang mit Erziehung und Führung vorschnell der „Verdacht autoritärer Zumutung“ (Prange 2010, S. 70) unterstellt wird.

4.1 Zum Lehrverständnis in Gestaltungsvollzügen

Der Rahmen ästhetischen Lernens im Zeigekontext Klaus Pranges bietet neben einer didaktisierbaren Systematisierung zusätzlich die Möglichkeit, erzieherisch-normatives Lehrerhandeln wie Zeigen, Vormachen, Instruieren und Darstellen als unabdingbare Selbstverständlichkeit des Lehrerhandelns für die Initiierung ästhetischer Lernprozesse zu betrachten. Klaus Prange weist darauf hin, dass erzieherisch-normative Dimensionen des Lehrens in der Betrachtung professionellen Lehrerhandelns zunehmend in den Hintergrund zu geraten scheinen. Für ihn ist es, „als sei vielen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern das Erziehen etwas, für das man sich zu entschuldigen habe, eine Peinlichkeit und Zumutung, der man wenigstens mit immer neuen Umschreibungen zu entgehen oder die man durch innovative Konzepte und Problemverschiebungen zu überwinden sucht. Was sich abzeichnet, ist eine Pädagogik ohne Erziehung und eine Erziehungswissenschaft ohne Pädagogik.“ (Prange 2005, S. 13)

Indem die Erziehungsperspektive während ästhetischer Lernprozesse bewusst eingenommen wird, kann der im FASS-Modell angestrebte Übergang zu ästhetischen Bildungsprozessen im Wechselspiel von Erziehung und Bildung²⁷⁶ in Teilen methodisiert werden. Die erzieherische Verantwortung und Vermittlungstätigkeit des Lehrers wird betont, um zu einem Wechselverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung und fließenden Übergängen zwischen Bildung und Erziehung beitragen zu können. Im Kontext von Schule steht die erzieherische Komponente ästhetischer Bildung ohnehin im Vordergrund, da Unterricht als Kerngeschäft der Schule immer auch pädagogisches und damit erzieherisch-normatives Handeln bedeutet. Auch die Initiierung subjektbezogener ästhetischer Erfahrungsräume zur Ermöglichung selbstbestimmten Lernens ist allein aufgrund des schulischen Kontextes als arrangiert zu verstehen.²⁷⁷ Selbst wenn in gegenwärtigen Lernparadigmen der selbsterklärende bzw. „selbstzeigende“ Aufforderungscharakter des Arrangements instruktive Handlungen des Lehrers zum Teil unnötig erscheinen lässt und rein selbstorganisiertes Lernen evozieren soll, bleibt die Grundoperation des Zeigens in jeder pädagogischen Situation bestehen.²⁷⁸

Das Wissen um ein Wechselspiel von Erziehen und Lernen kann zu einem Lehrerhandeln führen, das ästhetisches Lernen in den Zusammenhang mit bewusst gewählten Aufgabenstellungen, Übungseinheiten und auch der Vermittlung von Fertigkeiten stellt. Bloßer Aufforderungscharakter in ästhetischen Lernarrangements, ohne Rückbezug auf Aufgabenstellungen, lässt Gestaltungsprozesse zum Teil ins Leere laufen. Ein Verständnis vom Lehren zwischen Lernen und Zeigen wirft für den Zeigenden die Frage nach geeigneten Artikulationsformen in Lernprozessen auf. Der Lehrer benötigt Wissen darüber, mit welchen Mitteln er

²⁷⁶ Vgl. Teil I Punkt 1.3.4.

²⁷⁷ Vgl. Prange 2005, S. 71,

²⁷⁸ Vgl. Prange 2015, S. 111.

Gestalten: Vermittlungstätigkeit im Zeigekontext pädagogischen Handelns

Zeigen pädagogisch artikulieren, das heißt, wie er Themen und Lernende über einen bestimmten Zeitraum in ein Verhältnis setzen kann, um Lernprozesse zu initiieren.²⁷⁹

Für Klaus Prange ist die Zeigekompetenz, die über „bloße“ Belehrung und blanke Stoffvermittlung“ (Prange 2005, S. 78) hinausgeht, „didaktische[s] Minimum“ (Prange 2005, S. 78) pädagogischen Könnens. Im Kontext des Zeigens gilt Rezeption als eine Grundkategorie des Lernens.²⁸⁰ Für ästhetisches Lernen heißt dies, dass neben eigenen explorativen und üben-den Handlungen auch rezeptives Kennenlernen von Erzeugungsmechanismen gestalterischer Wirkpotentiale und Formelemente von Bedeutung sind.²⁸¹ Dem Lernen ist das Zeigen bereits über die zentrale Bedeutung der Rezeption immanent. Voraussetzung für die nötige Zeigekompetenz ist, dass der Lehrer über nötiges Wissen sowie entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich der Erzeugbarkeit von Wirk- und ihrer Artikulationsmechanismen verfügt, um sie über variable Vermittlungsmöglichkeiten in verschiedenen Zeigemodi zur Erscheinung bringen zu können. Mit dem Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten, die im ostensiven Zeigemodus²⁸² vermittelt und durch Übung erworben werden, nimmt ebenfalls der Grad an erwünschter Selbstverantwortung zu, da „[m]an (...), sehr pauschal gesprochen, die Welt kennen [muss], um sich in ihr zu bewegen(...)“ (Prange 2010, S. 70). Klaus Prange sieht allgemein die Tendenz, dass „ein Lernmodus als Äquivalent empfohlen wird, der selber das erst produzieren will, was er rezipieren soll“ (Prange 2005, S. 71). Gerade für ästhetische Gestaltungsprozesse erscheint plausibel, dass rezeptive Einblicke in Inszenierungstechniken Wissen um das Wie theatraler Erzeugungsmechanismen in Bezug auf zukünftige, zu entwickelnde Gestaltungskompetenzen erweitern können. Auch das produktionsästhetische Entdecken ästhetischer Wirkmöglichkeiten steht letztlich in Rückbezug auf vorher Gezeigtes und damit auf rezeptive Vorgänge atmosphärischen Erlebens.²⁸³

Für die Entwicklung fachlich fundierter Zeigekompetenzen bietet eine Orientierung an konkreten Gestaltungsparametern innerhalb verschiedener Kunstformen Hilfestellungen. Die Umsetzung bzw. Artikulation von Zeigeoperationen bedarf eines umfangreichen Methodenrepertoires, das vielfach über Auseinandersetzungen mit produktionsästhetischen, theaterpädagogischen und künstlerischen Lehrmethoden erlangt werden kann.²⁸⁴ In der Kombination von Fachwissen, Methodenwissen und gestalterisch-künstlerischen Fertigkeiten und Fähigkeiten besteht für den Lehrer die Möglichkeit, sowohl durch konkretes vormachendes Zeigen als auch durch Beobachtung und reaktives Zeigen Gestaltungsmöglichkeiten sichtbar zu machen, um neue ästhetische Lernprozesse zu initiieren. In erweiternder Form lässt sich Beobachtungskompetenz in Kombination mit reaktivem Zeigen innerhalb von Präsentationsphasen auch auf Schülerseite übertragen. Fachliche Rückmeldung als Form reaktiven Zei-

²⁷⁹ Vgl. Prange 2005, S. 74.

²⁸⁰ Vgl. Prange 2005, S. 71.

²⁸¹ Vgl. Mattenklott, Teil I, Punkt 1.2.1.1 und Orff Teil I, Punkt 1.2.1.4.

²⁸² Vgl. Prange/Strobel-Eisele 2005, S. 47.

²⁸³ Vgl. Böhme, Teil I, Punkt 2.4.

²⁸⁴ Vgl. Teil I, Punkt 1.2.1.5.

gens hinsichtlich des gestalterisch-künstlerischen Prozesses der Mitschüler erfordert von den Lernenden Fachwissen und kann während des Suchens nach Lösungsvorschlägen sowohl auf Seiten der Beobachtenden als auch auf Seiten der Darstellenden weitere ästhetische Lernprozesse aktivieren.

Die Orientierung an der Grundoperation des Zeigens bedeutet nicht zwangsläufig den Verzicht auf selbstgesteuertes Lernen und Mitgestaltung des Lernprozesses durch den Schüler. Der Lehrer kann während ästhetischer Lernprozesse den Lernenden Verantwortung übertragen und gleichzeitig den grundlegenden Zeigekontext aufrechterhalten. Wenn Schüler während verschiedener Gestaltungsaufgaben selbst beratend-direktive, darstellende oder ostensive Zeigefunktionen übernehmen, erhalten sie Rückmeldungen über ihre gestalterischen Kompetenzen. Gleichzeitig lässt die für den Lehrer beobachtbare Zeigetätigkeit Rückschlüsse für weitere angemessene pädagogische Handlungen auf Lehrerseite zu, da „der Zeigende im Moment des Zeigens immer auch ein Stück von sich in Erscheinung bringt, nämlich durch die Form, die wir je nach Umständen, nach Adressaten und thematischen Gegebenheiten wählen. Wir zeigen uns, indem wir einem anderen etwas zeigen (...).“ (Prange 2005, S. 78)

Auf dem Fundament des Zeigens greift der Lehrer auf ein vielfältiges Verhaltensspektrum zurück, das anleitend-ostensives Zeigen, beratende Funktionen, direktiv-appellierende Verhaltensweisen, konstruktiv-kritische Rückmeldung beinhaltet und auch rein regieführend-lehrerzentriert sein kann.²⁸⁵ Es kann dort wirksam werden, wo nicht nur Lust, sondern auch Herausforderung im Unterrichtsgegenstand steckt. Neben der integrativen Funktion für die Gruppe und der vollen Verantwortung für das ästhetische Produkt kann er, ähnlich wie das „künstlerische Material, Reibungsfläche sein für die Auseinandersetzung im Herstellungsprozess und die Chancen ästhetischer Erfahrung potenzieren.“ (Sack/Frey 2000, S. 36).

Der Lehrer ordnet in so verstandener inszenierter Unterrichtspraxis Inhalte nach künstlerischen Kriterien und bereitet den gestalterischen Umgang damit didaktisch auf. Operationalisiert wird dies in der Artikulation verschiedener Zeigemodi durch konkrete Aufgabenstellungen. Je mehr der Lehrer über eine „Handlungsgrammatik“ (Girmes 1997, S. 228) aus einem Zusammenspiel von „Haltung, Kompetenz, Situations- und Adressatenverstehen“ (Girmes 1997, S. 228) verfügt, desto professioneller wirkt sich eine spezifische Haltung zwischen den Polen der Instruktion und Zurücknahme als auch zwischen fachdidaktischem, curricularem und methodischem Wissen und Können auf den Lernprozess aus.²⁸⁶ Während der Zuwachs an Situations- und Adressatenverstehen u. a. einer kontinuierlichen Praxiserfahrung und Routine bedarf, die sich erst aus dem Lehrerhandeln heraus entwickelt, bestehen für die Aneignung von fachdidaktischem, curricularem und methodischem Wissen und Können systematische Möglichkeiten. Im Fokus steht die Suche nach geeigneten Aufgabenstellungen. Sie sind das Artikulationsmittel, mit dem der Lehrer Gestaltungsprozesse initiiert und gebe-

²⁸⁵ Vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 38.

²⁸⁶ Vgl. Girmes 1997, S. 228.

nenfalls verändernd in Prozesse eingreift. Dies bedeutet, teils spontan und intuitiv, teils bewusst geplant nach Aufgabentypen und -formaten zu suchen, die zur Lösung von Gestaltungsaufgaben beitragen. Die entsprechenden Aufgabenformate und -typen sind die Art und Weise, mittels derer der Lehrer sich innerhalb verschiedener Lernprozesse artikuliert.

4.2 Aktivierung von „Lückenschließungspotenzial“²⁸⁷

Für Renate Girmes sind Aufgaben „Beziehungsstifter“, die Lücken zwischen Mensch und Welt „markieren“ und auf etwas verweisen, das fehlt und das das Bedürfnis erweckt, durch die Freisetzung von „Lückenschließungspotenzial“ (Girmes 2004, S. 20) erschlossen zu werden.

Renate Girmes geht von der Einsicht aus, „dass man etwas dann wirklich produktiv aufnimmt, wenn man es als Lösungsoption für eine *Aufgabe* wahrnimmt, die man *für sich selbst* wahrgenommen, gefühlt, formuliert und angenommen hat“ (Girmes 2004, S. 13). Durch eine Aufgabe wird die Aufmerksamkeit auf eine bestehende Diskrepanz zwischen Sein und Sollen, auf etwas, das sein soll und wofür Lösungsoptionen in Form von Wissen, Können, Erfahrungen und Einstellungen mobilisiert werden müssen, gebündelt.²⁸⁸ Dies kann teilweise eine lösungsorientierte Aktivierung von einem bereits vorhandenen Repertoire verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten sein. Bei anderen Aufgabenstellungen reicht das vorhandene Repertoire zum Teil nicht aus, um zu zufriedenstellenden Lösungen gelangen zu können. Dann kann das Erlernen neuer, auf die Aufgabenstellung bezogener Lerninhalte für die Lernenden als notwendig und wichtig erscheinen - vorausgesetzt, die entsprechende Aufgabe ist als solche akzeptiert und angenommen und provoziert beim Lernenden „Lückenschließungs-idee[n]“ (Girmes 2004, S. 20).

In der Vermittlungsperspektive sollte eine Aufgabe ebenfalls eine Vorstellung von Möglichkeiten zur Lückenschließung evozieren. Dies ist hinsichtlich ästhetischer Lernprozesse besonders relevant, da die Aufgabenstellung nicht nur dem Lernenden, sondern auch dem Lehrenden eine gewisse Struktur vorgibt, an der er sich innerhalb weiterer, kleinschrittiger Aufgabenstellungen orientieren kann. Insbesondere projektartiges Lernen und Lehren weist eine zum Teil sehr weit und offen gefasste aufgabenbasierte Unterrichtsstruktur auf²⁸⁹, die hohe Anforderungen an ein Eingreifen durch verschiedene Aufgabenformate stellt. Die problembezogenen mitgedachten Lösungsstrategien in der Aufgabenstellung bieten Hilfestellungen für ein flexibles, spontanes Entwickeln anwendungsbezogener und situativer Aufgaben. Diese können offener und enger gefasst sein und je nach Wechselspiel zwischen Zeigen und Lernen und Intensität der Lückenschließungsideen seitens der Lernenden mehr oder weniger zum Einsatz gelangen. Die als Hilfestellung gedachten eigenen Lösungsstrategien sollen nicht in Frage- und Aufgabenstellungen münden, die den Kindern erwachsene Vorstellungen

²⁸⁷ Vgl. Girmes 2004, S. 20.

²⁸⁸ Vgl. Girmes 2004, S. 18.

²⁸⁹ Vgl. Schneider 2006, S. 436.

auf dem Weg zur Aufgabenlösung aufdrängen. Eine solche Aufgabenkultur neige laut Renate Girmes dazu, die Kinder bei der Lösungsstrategie danach fragen zu lassen: „Was will der Lehrende mir zeigen? Was will sie, dass ich tun soll? Was will er, dass ich rausbekomme?“ (Girmes 2004, 114) Es geht darum, ein „unterrichtliches ‚Aufgabensetting‘“ (Girmes 2004, S. 160) zu entwickeln, in dem seitens der Kinder Tätigkeiten hervorgerufen werden, bei denen „einerseits etwas Bestehendes genutzt und dadurch andererseits etwas Neues gelernt werden kann“ (Girmes 2004, S. 160). Der Anspruch an eine offene Lernumgebung im Gestaltungsprozess bleibt durchaus bestehen, umfasst jedoch Offenheit im Sinne „*fordernde[r] Freizügigkeit*“ (Girmes 2004, S. 113).

Für den Lehrenden gilt es, neben eigenen fachlichen Fertigkeiten und eigener Könnerschaft eine zunehmende Sicherheit im professionellen Stellen von Aufgaben zu erlangen. Interventionen seitens des Lehrers durch neue Aufgabenimpulse sind dann professionell und zweckmäßig, „wenn sie als Impuls, Hinweis, Handbewegung die in Gang befindliche Eigenbewegung des Lernens nicht anhalten, sondern sie dort, wo sie ins Stocken geraten sind, wieder in Bewegung bringen können“ (Girmes 2004, S. 117). Auf der Basis eines schnellen, situativen, diagnostischen Blicks und differenziertem Reflexionsvermögens sollte der Lehrer zu Schlüssen gelangen, die es ihm ermöglichen, seine Beobachtungen in weitere Aufgabenstellungen zu transformieren²⁹⁰. Es gilt, ein Experte für das Entwickeln von Aufgabestellungen und Lernangeboten zu werden, um kompetent ein methodisches Setting entwickeln zu können, in denen Wissensbestände als Lösungsoptionen ersichtlich und einsetzbar werden.

Um solche Aufgabenstellungen zu finden, bietet Renate Girmes ein generelles Verfahren zur curricularen Dimensionierung eines Fachs an. Unter der grundsätzlichen Fragestellung, welche Lösungsangebote der eigene Fachbereich für die konkrete Aufgabenstellung eigentlich zu bieten hat²⁹¹, entsteht die weitere Frage danach, welche Lerntätigkeit im Augenblick angeregt werden soll, damit der Lösungsweg für die Bewältigung der übergeordneten Aufgabenstellung weiter beschritten werden kann. Bezogen auf Gestaltungsvollzüge bedeutet eine curriculare Dimensionierung insofern eine Schwierigkeit, da ästhetisches Lernen keiner bestimmten Fachlichkeit obliegt, sondern in transdisziplinären Bezügen steht. Dennoch kann Renate Girmes' Schema eine Strukturierungshilfe für das Stellen von Aufgaben in Gestaltungsvollzügen und damit für ästhetisches Lehren anbieten.

Die Einbettung der Aufgabenorientierung in den Zeigekontext von Klaus Prange eröffnet dem Lehrer Möglichkeiten, Aufgabenstellungen als pädagogisches Artikulationsmittel des Zeigens zu verstehen. Zu diesen Artikulationsweisen gehören in ästhetischen Lernsituationen Aufgabenstellungen, die in gleicher Weise sowohl im Zusammenhang mit Instruieren, Darstellen und Vormachen als auch mit Beobachten, Moderieren und Begleiten stehen.

²⁹⁰ Vgl. Girmes 2004, S. 46f.

²⁹¹ Vgl. Girmes 2004, S. 127

TEIL II:
Veranschaulichung
ästhetischer Vermittlungsstrategien

1 Projektbeschreibung

Die Beschreibung ausgewählter ästhetischer Unterrichtserprobungen in einer dritten Grundschulklasse soll einer Veranschaulichung aufgabenorientierten ästhetischen Lernens und Lehrens im Zeigekontext nach Klaus Prange dienen. Die Unterrichtsprozesse stehen im Zusammenhang zwischen performativen Lehrformen und künstlerischen Inszenierungsstrategien. Eine methodische Orientierung erfolgt durch Anschlussstellen an die Probenarbeiten von William Forsythe und Pina Bausch. Insbesondere die Abkehr vom Zeichenhaften und Abbildhaften im zeitgenössischen Tanz und Theater eröffnet für die pädagogische Praxis Möglichkeiten. Aufgrund der Loslösung von Vorbildern und ihrer möglichst genauen körpertechnischen Imitation geht es im Sinne mimetischen Lernens eher um Bewegungsgenerierung, der eine je eigene Körperlichkeit zu Grunde liegt.

Zur Konkretisierung solcher Verkörperungsprozesse in der pädagogischen Praxis bieten sich vor allem die in Teil I 3.1.1 und 3.1.2 dargelegten Methoden zur Bewegungsgenerierung und Inszenierung an. Die Veranschaulichung grenzt sich ab von einer Abbildungsdidaktik, die hoch komplexe und hoch professionelle künstlerische Arbeit mit ausgebildeten Künstlern zu kopieren versucht. Fokussiert werden übergeordnete Prinzipien der Gestaltung sowie Mechanismen zur Erzeugung theatraler Ereignisse, die ein wechselseitiges Öffnen zwischen künstlerischen und pädagogisch-methodischen Aspekten ermöglichen. In diesem Wechselspiel sind Performativität und Theatralität zentrale Leitbegriffe für die beschriebene Gestaltungsarbeit.

1.1 „Die Königin der Farben“

Das Theaterstück „Drei Farben für ein Königreich“ wurde in Anlehnung an das Bilderbuch „Die Königin der Farben“ von Jutta Bauer²⁹² mit einer dritten Grundschulklasse in Köln und Studierenden des Ästhetischen Lernbereichs der Universität zu Köln entwickelt und in der Aula der Schule aufgeführt. Das Buch diente lediglich als Anregung für eine eigene Stückentwicklung. Dabei konnten die Schüler Ideen für einen Plot und für einzelne Szenenverläufe an vielen Stellen einbringen.

Die Geschichte handelt von Königin Malwida, deren Untertanen die Farben Blau, Rot und Gelb sind. Jeden Tag ruft die Königin ihre Untertanen herbei, um mit ihnen auf ihre je eigene charakteristische Art Zeit zu verbringen. Blau erscheint sanft und mild, mit Rot kann Malwida wild und gefährlich spielen und Gelb schenkt Wärme und Helligkeit, ist jedoch gleichzeitig zickig und gemein. Das ist auch die Königin. Es kommt zu einem Streit bis sich alle Farben vermischen. Das Königreich wird grau, samt Malwida. Sie ist keine Königin der Farben mehr. Zunächst wird Malwida wütend und wild und schließlich völlig verzweifelt und traurig. Tränen fließen in allen Farben aus ihren Augen. Während Malwida ihrem Kummer freien Lauf lässt,

²⁹² Bauer, Jutta (1998): Die Königin der Farben, Weinheim.

kommen die Farben allmählich wieder zurück ins Königreich. Gemeinsam probieren sie aus, was sie zusammen tun können, ohne gegeneinander zu konkurrieren.

1.2 Zur Auswahl des Grundlagentextes

Die Wahl fällt auf das Bilderbuch aufgrund der fantasieanregenden Illustrationen, die die drei Farben Blau, Rot und Gelb in kindgerechter Weise personifizieren und mit bestimmten Charaktereigenschaften unterlegen. Auf der Suche nach verschiedenen Theatralisierungsmöglichkeiten für die performative Darstellung der Farben entscheiden sich die Studierenden dafür, die Schüler während des Stücks sowohl mit echten Farben malen als auch die charakteristischen Züge der Farben in Bewegungen umsetzen zu lassen. Da der Plot der Geschichte unter Mitwirkung der Schüler entwickelt wird, soll möglichst viel Freiraum, aber auch ein inhaltlicher Rahmen geboten werden. Einige Ankerpunkte der Geschichte sind vorgegeben. Vom ursprünglichen Plot werden für den Beginn des Projekts die Charaktere der Farben, die Möglichkeit des Spiels in einem Märchenland und ein Streit, der alles grau werden lässt, übernommen. Um welche Art von Land es sich handelt, welche Spiele gespielt werden, welche Personen daran beteiligt sind, warum es letztlich grau und wie es am Ende wieder bunt wird, bleibt für die Stückentwicklung offen. Hier gilt es, die Ideen der Grundschulkindern aufzugreifen und mittels künstlerischer und theaterpädagogischer Methoden und Inszenierungsstrategien umzusetzen.

1.3 Zum Plot des Theaterstücks

Im Verlauf der pädagogischen Arbeit, in der die Schüler während der Plotentwicklung insbesondere durch Aufgabestellungen unterstützt werden, die einerseits Fantasie freisetzen und andererseits eine Struktur für die Entwicklung eines Plots vorgeben, entwickeln sie folgende zu inszenierende Geschichte:

Im Land der geometrischen Formen lebt der König mit seiner Frau und seinen vier Kindern. Er liebt seine Formen über alles. Damit seine Kinder später gute Herrscher über das Land werden, sollen sie den ganzen Tag mit den Formen spielen und sie genauso lieben wie er. Doch seine Kinder haben nur eins im Sinn: Sie wollen malen. Der König wird wütend und spricht ein Malverbot für sein Land aus. Als er seine Kinder wieder heimlich beim Malen im Schrank ertappt, verbannt er alle Farben aus dem Königreich. Mit einem Schlag ist alles grau. Die Kinder erstarren in Trauer. Darüber wird der König unglücklich und beschließt, die Farben wieder zurückzuholen. Er macht sich auf eine lange Reise. Schließlich entdeckt er die Farben auf der Wiese eines Farbsammlers in den Blüten verschiedener Blumen. Nach einem zu lösenden Rätsel darf der König die Farben wieder mit in sein Reich nehmen. Als alles bunt wird, lösen sich die Kinder aus ihrer Trauerstarre und das gesamte Königreich feiert ein Farbfest.

1.4 Zum Ablauf des Projekts

Der Zeitraum des Projekts ist auf drei Monate begrenzt. Für die Proben steht jeweils eine Schulstunde zur Verfügung, wobei zwei Wochen vor der Aufführung zusätzliche Stunden eingeplant werden.

Die ersten Proben werden unabhängig von der Geschichte geplant und dienen dazu, die Kinder durch verschiedene Wahrnehmungs-, Kooperations-, und Darstellungsübungen auf das Theaterprojekt einzustimmen. Nach der dritten Sitzung führt die Seminarleitung in die konkrete Geschichte ein. Da das Projekt im Zuge eines Master-Didaktikseminars des Lernbereichs Ästhetische Erziehung und Bildung stattfindet, wird jede ästhetische Unterrichtserprobung²⁹³ von einer Gruppe Studierender mit Unterstützung der Seminarleitung vorbereitet, durchgeführt und reflektiert. Zumeist entspricht die ästhetische Unterrichtserprobung in seiner Grundstruktur dem Phasenablauf:

1. Warming-up
2. Exploration/Materialsammlung
3. Gestaltungsaufgabe
4. Präsentation
5. Reflexion.

Aufgrund der Präsentations- und Reflexionsphasen wechseln die Schüler während des gesamten Projektverlaufs zwischen der Rolle als Darsteller und als Beobachter.

²⁹³ Die Projektdurchführung ist in seiner zeitlichen Abfolge an den normalen Regelunterricht gebunden. Daher stehen für eine Unterrichtseinheit nur 45 Minuten zur Verfügung, obwohl eine Einheit im Idealfall so strukturiert sein sollte, dass sich der Verlauf nicht nach den Rahmenbedingungen sonst üblicher Unterrichtsstunden richten muss. Insbesondere für Explorationsphasen wird mehr Zeit benötigt, als es in 45 Minuten möglich ist. Aufgrund des Unterschieds des Unterrichts während des Theaterprojekts zum sonst üblichen Unterricht können aus Sicht der Schüler die Unterrichtsstunden als Probereinheiten, aus Sicht der Studierenden als ästhetische Unterrichtserprobungen bezeichnet werden.

2 Praxisbeispiele

Die Darstellung der Praxisbeispiele erfolgt nicht in Anlehnung an die chronologische Abfolge des Projektverlaufs. Vielmehr begründet sich die Auswahl der Beispiele an solchen Kerninhalten des Projekts, die zur Veranschaulichung der im ersten Teil gewonnenen Problem- und Fragestellungen und theoretischen Auseinandersetzungen dienen.

2.1 Aufgabenstellungen in der Zeigestructur von Erziehung

An Hand eines Aufgabensettings aus dem Projekt sollen die vier von Klaus Prange entwickelten Zeigemodi und ihre Relevanz für die Vermittlungstätigkeit innerhalb ästhetischer Lernprozesse demonstriert werden. Dabei wird zusätzlich die Anbindung künstlerischer Arbeitsstrategien von William Forsythe und Pina Bausch an die einzelnen Zeigemodi herausgestellt.²⁹⁴

Beispiel 1 „Erfindung und Gestaltung eines ‚Trotzsongs‘ anhand einer bekannten Melodie“

Vorhaben:

Für die Gestaltung dieser Szene ist geplant, dass die Königskinder beschließen, heimlich zu malen, als der König zum ersten Mal das Malverbot ausspricht.

Gemeinsam mit der Klasse sprechen die Studierenden über Orte, an denen die Schüler überall heimlich malen würden. Aus den Ergebnissen dichten sie Strophen für einen „Trotzsong“ auf eine bereits bekannte Melodie. Der Refrain wird jeweils mit einer kurzen Sequenz abgeschlossen, die ausschließlich aus Bodypercussion und/oder in Teilen aus der Erzeugung von Klängen durch unterschiedliche Pinselstriche und -bewegungen bestehen soll. Hier dient ein Sprechrhythmus als Vorlage.

Kommentierende Reflexion:

Da jede Sprech- bzw. Klangsilbe des Refrains mit einem spezifischen Klang einer Bodypercussion oder einem Pinselstrich unterlegt werden soll, besteht für die Kinder eine bereits vorgegebene rhythmische Struktur, an der sie sich orientieren können. Auch wenn die Aufgabenstellung damit präzise auf ein gestalterisches Ziel hinsteuert, setzt sie ein hohes Maß an Fertigkeiten sowie eine Vielzahl an vorherigen Möglichkeiten zum Erleben von Klängen mit Bodypercussion voraus. Eine zusätzliche Anforderung bedeutet die Transformation von Klangerzeugung durch Bodypercussion auf einen Gegenstand. Die übergeordnete Inszenierungs-idee erfordert aufgrund ihrer hohen Komplexität eine angemessene Didaktisierung, die im Folgenden mit Hilfe der Zeigemodi konkretisiert wird. Die unterschiedlichen Lernanlässe innerhalb der Aufgabenstellung erfordern ein dynamisches Zusammenspiel zwischen Lernen

²⁹⁴ Weder William Forsythe noch Pina Bausch benutzen die Termini zur Beschreibung oder Reflexion ihrer Probenverläufe und Arbeitsweise. Eine Bezugnahme auf die operative Pädagogik Klaus Pranges erfolgt durch den Autor.

und Zeigen, sodass der Lern- und Lehrzusammenhang in Bezug auf die augenblickliche Lernsituation immer wieder neu durch die verantwortliche Lehrperson hergestellt wird.

2.1.1 Lehren und Lernen im ostensiven Zeigemodus

Für die Arbeit mit Bodypercussion in Verbindung mit Sprechsilben gilt, zunächst genügend Raum für einen leiblich-mimetischen Nachvollzug des Sprechens in Sprechsilben mit einer rhythmisch, dem Sprachverlauf genau angepassten Bodypercussion (pro Sprechsilbe ein Klang) zu schaffen. Dies kann sich in wiederholenden Übungen entwickeln bzw. einverleiben. Zunächst kommt es also unabhängig von der eigentlichen Gestaltungsaufgabe darauf an, Sicherheit in der Koordination von Sprache und Klanggeste zu erlangen.

Laut Klaus Prange geht es im ostensiven Zeigemodus um die Vermittlung und Übung konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten auf leiblicher Ebene.²⁹⁵ In diesem Stadium besteht eine feste Koppelung von Ausübung durch den Lehrenden und Einübung durch den Lernenden.

Im Call-Response-Verfahren erlernen die Kinder zunächst eine vorgegebene Abfolge der Bodypercussion und automatisieren den Ablauf durch mehrmalige Wiederholung. Dies bildet die Ausgangsbasis für die nachfolgende Gestaltungsaufgabe. Die Schüler verleiben sich ein Rhythmus- und Sprachmodell ein, das sie später auf eigene Gestaltungsideen transformieren können. Klaus Prange beschreibt den ostensiven Zeigemodus in Form eines Anleitens und Übens, bei dem erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten schließlich über leiblich-situationsgebundenes Zeigen hinaus in die repräsentativ-darstellende bzw. direktive Form des Zeigens übergehen.²⁹⁶

Ostensives Zeigen im künstlerischen Kontext

Bei William Forsythe und Pina Bausch dominiert ostensives Zeigen immer dann, wenn sie bei der Entstehung ihrer Stücke bewusst auf erlerntes Bewegungswissen zurückgreifen oder neues Bewegungswissen einüben. Pina Bausch variiert zwischen dem Erteilen genauer Vorgaben für Struktur und Ablauf eines Stückes, wie beispielsweise einer exakten Bestimmung von Raumwegen oder einer Einübung ganz konkreter Bewegungsmuster, und dem Eröffnen von Freiräumen, in denen individuelle Absprachen geschaffen und eigene Ideen verwirklicht werden können. Im ostensiven Zeigemodus wird bei Pina Bausch eine Verknüpfung mit einem zusätzlich mimetischen Prinzip zur Bewegungsgenerierung exemplarisch deutlich. Da Mimesis nicht bloßes Imitieren und Kopieren von etwas, sondern ein Ähnlichwerden und Ähnlichsein im leiblichen Nachvollzug bestehender Handlungskonzepte bedeutet²⁹⁷, können sich in einer mimetischen Bezugnahme auf die Körperlichkeit eines anderen Menschen zusätzliche Erweiterungen des Handelns und der Verkörperung ergeben.²⁹⁸ Gerade in ästhe-

²⁹⁵ Vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 47.

²⁹⁶ Vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 49f.

²⁹⁷ Vgl. Wulf 2007, S. 97f.

²⁹⁸ Vgl. Wulf 2007, S. 91.

tischen Lernkontexten kann ostensives Zeigen in einen Übeprozess übergehen, der sich von reiner Automatisierung und Ergebnissicherung abgrenzt. Der Übende nimmt so verstanden ein bestimmtes Verhältnis zu sich und dem Gegenstand ein, sodass Üben auch als ein innerer Zusammenhang zwischen Sache, Methode und Selbst erlebt werden kann.³⁰⁰

Beispielsweise greift Pina Bausch ein Bewegungsmotiv zu einem übergeordneten Thema von zwei verschiedenen Tänzern heraus, lässt es von den entsprechenden Personen vormachen und von den übrigen Mitgliedern des Ensembles nachvollziehen. Dieser Prozess soll den Tänzern verdeutlichen, dass beide Bewegungssequenzen von unterschiedlichen Antriebskräften bestimmt sind, obwohl sie vom selben Grundmotiv ausgehen. Gleichzeitig wird der Blick dafür geschärft, dass Verkörperung an die individuelle Leiblichkeit des Darstellers gebunden bleibt. Im mimetischen Nachvollzug einer Bewegung wird lediglich eine Annäherung an die vorgegebene Bewegung vollzogen. Voraussetzung bleibt jedoch ein bewusstes und genaues Vormachen sowie Genauigkeit im Nachvollzug der Bewegung.

2.1.2 Lehren und Lernen im repräsentativ-darstellenden Zeigemodus

Hinsichtlich der Gestaltungsaufgabe bietet der repräsentativ-darstellende Zeigemodus die Möglichkeit, dass Kinder ästhetische Gestaltqualität von Bodypercussion und Klängen mit einem Gegenstand zunächst erleben können bzw. gezeigt bekommen, bevor sie sie für eine eigene Gestaltung einsetzen (können). Das repräsentativ-darstellende Zeigen ist insbesondere für ästhetische Lernprozesse relevant. Es dient bei Klaus Prange ursprünglich der Orientierung in der symbolisch-logischen Welt.³⁰¹ Mit repräsentativ-darstellendem Zeigen wird auf etwas verwiesen, was für den Lernenden nicht unmittelbar sichtbar ist.

Die meisten Schüler kennen die gestalterischen Möglichkeiten mit dem klanglichen Wirkpotenzial von Bodypercussion (noch) nicht. Sie müssen es erst erleben, indem es ihnen gezeigt wird. Dafür werden in diesem Beispiel Zuordnungen von Klanggesten zu einzelnen Sprechsilben vorgegeben und gemeinsam zugeordnet. Bei einer ersten Präsentation des Arbeitsergebnisses wird der Refrain zur rhythmischen Unterstützung noch hörbar mit den Sprechsilben unterlegt. In weiteren Durchgängen soll nur noch „stumm“ mitgesprochen werden, sodass die Aufmerksamkeit zentral auf die Klang- und Gestaltqualität der Bodypercussion gelenkt wird. In einem solchen repräsentativ-darstellenden Zeigemodus ist die eigene Gestaltungsmöglichkeit zwar eingeschränkt, jedoch liegt darin für die Lernenden die Möglichkeit, auf etwas aufmerksam zu werden, was nicht unmittelbar abrufbar ist.

²⁹⁹ Anstelle bloßer Kopien von Vorbildern konstruiert sich der mimetisch Verhaltende gleichzeitig eine eigene, in seiner Leiblichkeit begründete Position zum mimetischen Nachvollzug und erzeugt dabei Eigenes und auch Neues. Mimetische Vollzüge sind demnach körperliche Akte, die weder reflexhafte, routinierte Nachahmungen oder einmalige Akte und Regelbrüche sind noch „mentale Kalküle“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 32), sondern sie nehmen in ihrer Leiblichkeit „auf andere rituelle Bewegungen Bezug“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 31).

³⁰⁰ Vgl. Brinkmann 2008, S. 283.

³⁰¹ Vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 61f.

Repräsentativ-darstellendes Zeigen im künstlerischen Kontext

Ein vergleichbarer Zeigemodus zum repräsentativ-darstellenden Zeigen kann innerhalb künstlerischer Arbeitsweisen bei William Forsythe gesehen werden, wenn er „tasks“ entwickelt, um das Bewegungswissen der einzelnen Tänzer für die Generierung neuer Bewegungsideen auszuschöpfen.³⁰² Er geht davon aus, dass der Körper Bewegungsentscheidungen quasi vorreflexiv trifft und dabei nicht von erlernten Bewegungsschemata beeinflusst wird.³⁰³ Dadurch erhofft er sich Bewegungsabfolgen, die weder er, noch die Tänzer vorhersehen können. Sie entstehen im Vollzug der tänzerischen Handlung. Aus daraus resultierenden Bewegungsabfolgen entwickelt er neue Möglichkeiten für seine Choreographien.³⁰⁴ Durch repräsentativ-darstellendes Zeigen macht William Forsythe die Tänzer auf Möglichkeiten von Bewegungen aufmerksam, von denen sowohl er als auch die Tänzer noch nicht wissen, wie sie erzeugt werden und welche Form sie haben. Die Art der Aufgabenstellung bewirkt ein Verweisen auf etwas noch nicht konkret Vorhandenes. Für William Forsythe existiert lediglich eine Vorstellung davon, dass der Körper aufgrund seiner „mental agility“ zu einer Bewegung finden wird. Im Vordergrund seiner Proben steht eher eine Arbeit mit dieser „mental agility“ als das bloße Üben und Automatisieren von Bewegungsabläufen.³⁰⁵

2.1.3 Lehren und Lernen im direktiven Zeigemodus

Sobald es darum geht, erlernte Gestaltungselemente regieführend zu einem gestalterischen Produkt zusammenzuführen, ergeben sich Bezugspunkte zum direktiven Zeigemodus. Beim direktiven Zeigen wird der Lernende ähnlich wie in regieführenden Sequenzen in appellierender Form darauf hingewiesen, was „gesehen“ bzw. gelernt werden soll, und welche Erwartungen an den Adressaten des Zeigens gestellt werden.³⁰⁶ Der appellierende Charakter direktiven Zeigens wird insbesondere in instruktionslastigen Phasen innerhalb ästhetischer Gestaltungsprozesse deutlich. Je mehr Einblicke der Lernende allerdings in Wirkmechanismen konkreter Gestaltungsparameter erhalten hat, desto schneller kann der appellierende Charakter direktiven Zeigens in einen eher beratenden Modus übergehen. Der Lernende wird in die instruktive Lernform des appellierenden Zeigens mit eingebunden, indem er Beratungshinweise einordnen und für sich bewerten kann.³⁰⁷³⁰⁸ Auch das Arrangieren von Lern-

³⁰² Im Stück „The Defenders“ (2007) lässt William Forsythe die Decke des Bühnenraums bis einen Meter über den Bühnenboden herabsenken, um den Bewegungsraum der Tänzer noch mehr einzuschränken (vgl. Haffner 2015, S. 228).

³⁰³ Nicht selten lobt Forsythe seine Tänzer nach einer gelungenen Aufführung für ihre Entscheidungen statt für ihren Tanz. Im Programmheft sind sie zumeist als Mitchoreographen aufgeführt (vgl. Siegmund 2006, S. 264).

³⁰⁴ Vgl. Berger 2006, S. 56.

³⁰⁵ Vgl. Siegmund 2006, S. 264.

³⁰⁶ Vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. S. 47.

³⁰⁷ Klaus Prange macht die Beantwortung der Frage, ob Beraten noch zu einer Form pädagogischen Handelns zählt, vom pädagogischen Verhältnis im Beratungsprozess und von der Haltung und Perspektive des Beratenden abhängig. „Auch wer ‚nur‘ moderiert, arrangiert das Gespräch so, dass sich den Lernenden etwas zeigt; auch wer berät, wird sich darum bemühen, dass sich direkt oder indirekt dem Ratsuchenden etwas zeigt, was er ohne Beratung nicht gesehen hat.“ (Prange 2005, S. 71)

umgebungen impliziert eine Auswahl von Möglichkeiten, auf die der Lernende im Lernarrangement direktiv aufmerksam gemacht wird.

Instruktionslastige Regieanweisungen können in einen wechselseitigen Inszenierungsvorgang von Instruktion und Konstruktion übergehen, wenn direktives Zeigen für den Lernenden begründet erscheint. Beratend-direktives Handeln während gestalterischer Prozesse beinhaltet unter dem Aspekt des Zeigens keine Bevormundung, sondern eine von vielen operativen Handlungen im Wechselspiel von Instruieren und Lernen. Der Lernende entscheidet selbst darüber, wie er das Gezeigte aufgreift. Für Klaus Prange und Gabriele Strobel-Eisele gilt direktives Zeigen daher als „schwächste Form des Zeigens“ (Prange 2005, S. 48; Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 76).

Am Beispiel der Bodypercussion zeigt sich, wie die Schüler während der ästhetischen Unterrichtserprobung in einen zunehmend selbstbestimmten Lernprozess gelangen, während die verantwortlichen Lehrpersonen zunehmend eine beratende Funktion einnehmen. Da die Kinder erstmalig damit konfrontiert sind, eine Bodypercussion in Kombination mit Klängen, die mit einem Gegenstand erzeugt werden, zu entwickeln, werden ihnen während der Gestaltungsphase einzelne Gestaltungsbausteine angeboten, für deren Zusammensetzung sie unter beratender Tätigkeit seitens der Studierenden zunehmend selbst verantwortlich sind. Auf der Vermittlungsebene ist von zentraler Bedeutung, dass sich die Studierenden zwar schrittweise einer beratenden Tätigkeit annähern und von rein instruktivem Lehrerhandeln lösen, jedoch die erzieherische Grundgebärde des Zeigens weiterhin in ihrer Lehrerrolle habitualisieren.

In der konkreten ästhetischen Unterrichtserprobung nehmen die Schüler die Zuordnung kennengelernter und geübter Klänge zu einzelnen Sprechsilben zunächst eher zufällig vor. Dies ergeben Gespräche über erste Ergebnisse. Verschiedene Vorschläge in Form direktiven Zeigens bzw. beratender Tätigkeit durch diejenigen Studierenden, die die ästhetische Unterrichtserprobung durchführen, führen dazu, dass die Schüler bewusst auf die entstehende Klangfolge achten und systematische Zuordnungen vornehmen. Z. B. werden dunkler und voller klingende Klanggesten wie Stampfen oder Patschen an das Phrasenende gesetzt, während schnell aufeinander folgende Sprechsilben mit luftigen, hellen, auch am Körper nah aneinander liegenden Gesten wie z. B. das Aneinanderschlagen der Finger beider Hände unterlegt werden. Im reflexiven Bezug auf eigene Vorstellungen und bisher erlernte Gestaltungsprinzipien und -möglichkeiten mit Bodypercussion können die Lernenden dem Gestaltungsprozess zunehmend eigenständig eine Richtung geben.³⁰⁹

Direktives Zeigen im künstlerischen Kontext:

³⁰⁸ Auch Klaus Prange ist sich keinesfalls sicher, „ob das Beraten wirklich die Ergebnisse verspricht, die wir uns vom pädagogischen Handeln versprechen, oder ob es sich nicht vielmehr um eine gedankliche Konstruktion und Wunschvorstellung handelt, durch die wir das Erziehen selber überfordern, sozusagen die Aporie der Erziehung durch Nicht-Erziehung“ (Prange 2015, S. 84).

³⁰⁹ Vgl. hierzu auch Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 75.

Sobald William Forsythe beginnt, die im ostensiven Zeigemodus zugrunde gelegten, abrufbaren Bewegungserinnerungen mit Hilfe bestimmter „tasks“ zu zergliedern und in abgewandelter, dynamischer Form wieder zusammenzusetzen, wechseln Inszenierungsstrategien in einen auch direktiven Zeigemodus über. Dieser zeigt sich ebenfalls bei Pina Bausch, die als Choreographin galt, die mit Bewegungsangeboten ihres Ensembles offen umging, jedoch situationsbedingt eindeutige Regieanweisungen und Aufgabenstellungen vorgab. Während professioneller Inszenierungen ist der Fokus auf ein zielgerichtetes Endprodukt noch offensichtlicher als in pädagogischen Gestaltungssituationen.

2.1.4 Lehren und Lernen im reaktiven Zeigemodus

Über reaktives Zeigen können Inszenierungsprozesse in Form einer Rückmeldung in sich wechselseitig bedingende, direktive und konstruktive Handlungen von Lehrenden und Lernenden übergehen. Reaktives Zeigen bezieht sich auf stattgefundenes Lernen, da dem Lernenden über eine Form der Rückmeldung gezeigt wird, was er erreicht hat oder was gegebenenfalls von ihm verfehlt wurde.³¹⁰ Aspekte des reaktiven Zeigens spielen in ästhetischen Lernprozessen eine zentrale Bedeutung. Sie werden in Auftrittssituationen zumeist auf die ästhetische Qualität theatraler Wirkung bezogen. Lernende erhalten Rückmeldung darüber, in welchem Maße und auf welche Art sich intendierte Wirkungen einstellen. Als basale Bewertungskategorien können „besser gelungen“ und „weniger gut gelungen“ – orientiert an konkreten Gestaltungsparametern – gelten, und nicht etwa Beurteilungen wie „richtig“ oder „falsch“.

Reaktives Zeigen ermöglicht in aufeinander aufbauenden produktionsästhetischen Lehr-/Lernprozessen einen stetigen Kreislauf zwischen Lehren und Lernen, aus dem immer wieder neue Lernanforderungen erwachsen können. Zeigen und Lernen greifen so wie „zwei gegeneinanderlaufende(...) Zahnräder“ (Prange 2005 S. 118) ineinander, was über die Planung einer Abfolge von nacheinander folgenden Schritten des Zeigens hinausgeht.³¹¹

In Bezug auf das konkrete Beispiel wird bei einer Schülergruppe während ihrer Präsentation des Ergebnisses deutlich, dass sie sich auf eine originelle Klangabfolge, bestehend aus Pinselbewegungen, Elementen der Bodypercussion und Beat Boxen, geeinigt hat. Der Fluss des Bewegungsablaufs und damit des Klangs gerät jedoch an einer Stelle ins Stocken. Die Schüler, die während der Präsentation die Rolle der Beobachter übernommen haben, um Rückmeldung geben zu können, stellen fest, dass der Gesamteindruck „irgendwie“ gestört ist. Auf Nachfragen der Lehrperson entdecken sie, dass der Grund dafür in einer Bewegungsabfolge der Bodypercussion liegt, bei der die einzelnen Gesten an der entsprechenden Stelle sehr weit auseinander liegen, das heißt einen zu langen Weg zurücklegen müssen,

³¹⁰ Vgl. Prange 2015, S. 38, 47, 85.

³¹¹ Vgl. Ricken 2006, S. 907.

um den Rhythmus aufrecht erhalten zu können.³¹² Im nachfolgenden Arbeitsprozess wird deutlich, wie die Gruppe der Beobachter und der Darsteller gegenseitig voneinander lernen. Ein Teil der Gruppe lernt, eine an der spezifischen Fachlichkeit orientierte Rückmeldung zu geben, während die darstellende Gruppe durch die Reaktionen der Zuschauer etwas über die Wirkweise ihres Gestaltungsprodukts erfährt. Für eine solche Reflexionsphase benötigen die Kinder objektive Reflexionskriterien, anhand derer sie sachlich ihre Beobachtungen darlegen können.

Eine Reflexionsphase in der konkreten Unterrichtssituation veranschaulicht, wie im Wechsel der unterschiedlichen Zeigemodi gemeinsam mit „Beobachtern“ und „Darstellern“ eine neue Lösung für die Gestaltungsaufgabe entwickelt wird. Daraus entstehende Problemlösungsaktivitäten können aus theoretischer Perspektive zum Teil mit der Zuordnung zu ostensiven, repräsentativ-darstellenden, direktiven und reaktiven Zeigehandlungen beschrieben werden.³¹³ Bei der Suche nach neuen Möglichkeiten sind sowohl die aufführende Gruppe als auch die beobachtenden Kinder integriert. Indem die Schüler während der Suche nach neuen Gestaltungsmöglichkeiten unbewusst zwischen unterschiedlichen Zeigehandlungen wechseln, entstehen weitere Lösungsideen.³¹⁴

Der Wechsel zwischen den Zeigemodi, aus denen sich wieder neue Lernaktivitäten ergeben, wird initiiert durch die spezifische Struktur der ästhetischen Unterrichtserprobungen. Präsentationsphasen mit abschließenden Reflexionen evozieren zum Teil aufgrund der Rückmeldungen Anlässe für die Suche nach neuen Möglichkeiten im Wechsel zwischen Lernen und Zeigen.

Reaktives Zeigen im künstlerischen Kontext:

Während der choreographischen Probenarbeit bei William Forsythe und Pina Bausch erleben alle Beteiligten allein schon aufgrund der Situation, dass sie ihre Gestaltungsergebnisse präsentieren, reaktive Zeigehandlungen. Innerhalb der Proben legen beide Choreographen Wert auf eine gemeinsame Fehleranalyse, Klärung von Raumwegen und der Präzisierung von Bewegungen,³¹⁵ um neue Lernbewegungen zu initiieren. Reaktives Zeigen stellt für die Entwicklung der Choreographien eine zentrale Vermittlungstätigkeit beider Künstler dar.

³¹² Nachdem sie sich zwei Mal mit dem Handrücken über die Stirn streichen, wird die Bodypercussion mit einem Schlagen der Handfläche auf den Boden fortgesetzt.

³¹³ Während die Kinder gemeinsam nach einer Alternative für die Klangerzeugung suchen, bei der ein zu langer Raumweg entstanden ist, hören sie sich den dabei entstandenen Klang gemeinsam an und suchen nach vergleichbaren Klängen, die schneller mit dem Streichen über die Stirn vereinbar sind. Zudem soll die neue Geste vom theatralischen Ausdruck her mit einem Schlagen auf den Boden vergleichbar sein.

³¹⁴ Eine Lösung ist, die Lösung nach einem zweimaligen, resignierten Streichen über die Stirn mit rechtem und linken Handrücken mit steigender Kraft mit der rechten Faust in die linke Handfläche zu schlagen, um die Phase mit einem Stampfen auf den Boden abzuschließen.

³¹⁵ Vgl. Brinkmann 2015, S. 157; Boenisch 2015, S. 47.

2.2 Selbststeuerung des Lernens: Zur Übernahme der Zeigehandlung

Beispiel 2 „Entwicklung und Einübung eines Tanzes für das ‚Farbenfest‘ im Königreich“

Vorhaben:

Um innerhalb des Stücks die Freude darüber zum Ausdruck zu bringen, dass die Farben wieder ins Land zurückgekehrt sind, einigt sich die Klasse darauf, dies mittels der Inszenierung eines Farbfests darzustellen. Nach der Rückkehr der Farben wird im ganzen Königreich ein Fest gefeiert, bei dem unter Beteiligung aller Spieler ein Abschlusstanz präsentiert werden soll. Der Tanz wird im Verfahren des Vormachens und Nachmachens vermittelt.

Realisierung:

Die Schüler haben die Aufgabe, sich für diese Gestaltungssequenz selbst auf eine Musik zu einigen und mit Hilfe von Video-Clips, die sie sich in ihrer Freizeit bereits auf Youtube angeschaut haben³¹⁶, eine passende Schrittfolge zu entwickeln. Geeignet wird sich schließlich auf die Musik „Happy“ von Pharell Williams. Eine Schülerin, die zweimal wöchentlich eine Tanzschule für Hip Hop und Modern Dance besucht und daher über ein gut ausgebildetes Bewegungsrepertoire verfügt, hat sich zur Musik eine Schrittfolge ausgedacht, die sie allen beibringt.

Kommentierende Reflexion:

Die bereits, erworbenen Fertigkeiten der Schülerin im Bereich des Tanzes können an dieser Stelle genutzt werden, sodass sie phasenweise die Zeigefunktion mit entsprechender Unterstützung durch den Lehrer übernimmt. Innerhalb eigenverantwortlicher Erarbeitungsphasen der Choreographie erhält die Schülerin im Vollzug des Vor- und Nachmachens Rückmeldungen über ihre eigenen choreographischen Vermittlungskompetenzen, die sie mit Hilfe des Lehrers an ihre Mitschüler anzupassen versucht.³¹⁷

Im Wechsel der Zeigemodi hat die Schülerin sowohl auf selbstregulierende Lernmechanismen zurückgegriffen, als auch direktive Hinweise angenommen. Dabei erworbene Erkenntnisse könnten zukünftig auf weitere Gestaltungssequenzen transformiert werden.

Wenn Schüler selbst beratend-direktive, darstellende oder ostensive Zeigefunktionen übernehmen, kann die Wechselwirkung zwischen Zeigen und Lernen besonders intensiv sein.

³¹⁶ Während der Entscheidungsfindung für passende Schrittfolgen bringen die Kinder den Link zu den entsprechenden Videos auf Youtube mit, die während einer Probeneinheit gemeinsam angeschaut werden.

³¹⁷ Auf Hinweis des Lehrers wird ihr beispielsweise bewusst, dass sie sich in gleicher Blickrichtung vor die Gruppe stellen muss, um die Bewegungen nicht spiegelverkehrt vorzumachen. Zudem nimmt sie den Rat an, die Musik auszuschalten, da die Bewegungen für die Gruppe noch zu schnell sind. An einer Stelle ist sie sich ihrer eigenen Bewegungsabfolge beim Vormachen nicht sicher, sodass sie im reaktiven Zeigemodus eine Rückmeldung darüber bekommt, dass sie einige Bewegungsabläufe noch einmal wiederholen und genau einüben muss. Zudem nimmt sie den Rat der Lehrkraft an, sich für die halbe Zählzeit in der Musik zu entscheiden, damit die Choreographie in halbem Tempo getanzt und von allen mitvollzogen werden kann.

Zudem erhält Inszenierung und Regieführung in pädagogischen Kontexten aus dieser Perspektive eine Komponente ästhetischen Lernens, die sich davon abgrenzt, dass Inszenierung ausschließlich auf die Vorstellungen und Umsetzungsweisen einer hauptverantwortlichen Person bezogen ist. Innerhalb des dynamischen Aushandelns von Zeigemodi und Lernvollzügen können die hierarchischen Strukturen je nach Lernsituation wechseln.

2.3 Korrespondenzen zwischen pädagogischen und künstlerischen Vermittlungsstrategien

In den nachfolgenden Beispielen wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich über die ausgewählten Methoden Bezüge zu künstlerischen Körperkonzepten bei William Forsythe und Pina Bausch herstellen lassen. Im Zentrum steht die dynamisch-performative Wirkqualität der Verkörperung als Basis theatralen Handelns, die sowohl die Dimension des Künstlerischen als auch des Ästhetischen berücksichtigt. Es wird zu zeigen versucht, dass die Systematisierung, mit der bei William Forsythe und Pina Bausch Verkörperung als performatives und theatral-künstlerisches Hervorbringen von Leib und Körper gilt, in Teilen auch an schulische produktionsästhetische Gestaltungsprozesse adaptiert werden kann.

Beispiel 3 „Gestalterisches Arbeiten mit einzelnen Bewegungsmotiven zur Entwicklung von Farbchoreographien“

Vorhaben:

Die Farben sollen im Stück größtenteils von den Kindern personifiziert werden. Dafür wird u. a. die Aufgabe gestellt, charakteristische Farbchoreographien zu entwickeln. Ziel ist es, die Typisierung Blau = sanft, mild; Rot = wild, kraftvoll; Gelb = „zwei Seelen in einer Brust“: hell/warm – zickig/gemein in einen choreographischen Bewegungsablauf zu transformieren.

Erarbeitung:

Nachdem die Kinder sich bereits mit unterschiedlichen emotionalen Zuständen und differenzierten Bewegungsqualitäten und Bewegungsmaterial auseinandergesetzt haben, liegt der Fokus auf der Entwicklung einer „Farbchoreographie“ in Kleingruppen. Dafür entwickelt jedes Kind in Bezug auf das bisher erarbeitete Bewegungsmaterial und auf die von ihm letztlich ausgewählte Farbe eine kurze, wiederholbare Bewegungssequenz. In ihr soll nach den bisher erarbeiteten Kriterien der Charakter der Farbe klar erkennbar sein.³¹⁸ Zudem soll die Bewegung so präzise sein, dass sie den anderen Gruppenmitgliedern (4 Kinder pro Gruppe) möglichst genau und wiederholbar gezeigt werden kann. Die Schüler üben die Bewegung solange ein, bis jedes Kind die drei zusätzlichen Bewegungsabläufe möglichst genau mit eigenen Bewegungen nachvollziehen kann. In einem nächsten Schritt haben die Kinder die

³¹⁸ Dafür haben die Kinder in vorangegangenen Stunden mit verschiedenen Bewegungsqualitäten und ihren Wirkweisen experimentiert.

Aufgabe, alle vier Sequenzen so in einen zusammenhängenden Ablauf zu bringen, dass sich eine längere Bewegungsabfolge ergibt. Für die Umsetzung stimmiger und nicht unterbrochener Übergänge können die Schüler die Einzelsequenzen abändern. Es entsteht ein größerer Ablauf mit Übergängen aus den vier Grundmotiven. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und reflektiert. Die entstandenen „Farbchoreographien“ stehen nun als Grundlage für weitere Möglichkeiten der Farbdarstellung im Gestaltungsrepertoire zur Verfügung.

Kommentierende Reflexion

Die angeführte teiloffene Aufgabenstellung bietet einerseits Raum für eine Entfaltung der eigenen Bewegungsvorstellung von Farben und gibt gleichzeitig, auch aufgrund geschlossener Teilaufgaben, Orientierungshilfen, um zu einem ersten gemeinsamen choreographischen Ergebnis zu gelangen. Für die Weiterarbeit bieten beispielsweise Rudolf von Labans Bewegungsanalyse und das Prinzip der Limitierung geeignete Strukturhilfen. Grundsätzliches methodisches Prinzip besteht darin, dass die Lernenden durch die Entwicklung kurzer, wiederholbarer Bewegungsmotive Bewegungspatterns in einem „choreographischen Baukasten“³¹⁹ sammeln, um daraus zu einer längeren Bewegungssequenz zu gelangen.³²⁰

Beispiel 4 „Präzisierung und Erweiterung der Farbchoreographien durch die Methode der Limitierung“:

Vorhaben:

Während der Entwicklung der Choreographien zu den einzelnen Farben zeigt sich insbesondere bei der Umsetzung der Adjektive „sanft“ und „mild“ zur Farbe Blau, dass in den entsprechenden Improvisationen größtenteils auf ein langsames Schreiten mit weit ausgestreckten Armen, die fließende, sanfte Bewegungen in der Luft nachzeichnen, zurückgegriffen wird. Durch unterschiedliche Limitierungsaufgaben sollen neue Ideen angestoßen werden.

Erarbeitung:

Eine Limitierung erfolgt dadurch, dass die Arme während der gesamten Bewegungsabfolge an den Rumpf angelegt werden müssen. Eine weitere Begrenzungsmöglichkeit besteht darin, die Arme zwar zum Einsatz zu bringen, jedoch raumgreifende Bewegungen in der untersten Raumbene, also auf dem Boden, nachzuvollziehen. Um bei der Darstellung der Farbe Blau nicht in einer gleichbleibenden Dynamik des langsamen Schreitens zu verharren, kann die Anweisung helfen, weitere Fortbewegungsarten zu finden. Als weitere Limitierungsmaßnahme wird das Gehen ausgeschlossen.

³¹⁹ Vgl. Klein 2015a

³²⁰ Vgl. Teil I, 3.6.2.

Kommentierende Reflexion:

Das Beispiel zeigt, dass ohne Begrenzungen oftmals klischeehafte Lösungen oder solche, die auf ein bereits habitualisiertes Bewegungsrepertoire zurückgreifen, genutzt werden, während die Limitierung eine neue, zumeist differenziertere Körperlichkeit generieren kann.

Die Anweisung, die Arme an den Rumpf anzulegen, bewirkt, dass sich die Bewegungsqualität von den Armen über den gesamten Rumpf verteilt, der nun auch zu allen möglichen Richtungen im Raum gebeugt wird, um weiterhin Bewegungen im Raum nachzuzeichnen.

Die Vorstellung des Raumgreifenden bewirkt bei vielen Schülern ein fließendes Rollen und Ausbreiten auf dem Boden, während dabei unwillkürlich auch Möglichkeiten gesucht werden, wie das Blau in einer für die Farbe eigenen Bewegungsqualität hüpfen, laufen, rollen etc. könnte.

Als Methode eignen sich Limitierungen deshalb, weil limitierten Bewegungsabläufen ein Streben nach Kompensation innewohnt. Werden Kinder beispielsweise zu einer Bewegungsdarstellung aufgefordert, die größtenteils wellenförmige Armbewegungen auslöst, nehmen diese oftmals ein so starkes Bewegungszentrum ein, dass der Bezug zur übrigen Körperlichkeit verloren geht und die Darstellung auf Armbewegungen reduziert bleibt. Eine Limitierung der Arme kann dazu führen, dass sich der Bewegungsimpuls, der in den Armen spürbar ist, nicht entladen kann und durch eine gesteigerte Körperlichkeit in Rumpf und Beinen kompensiert wird. In einem weiteren Schritt würde es darum gehen, diesen Bezug zur neu entstandenen Bewegung nicht zu verlieren, sondern für die Darstellung der Farbe Blau zu habitualisieren.

Insbesondere William Forsythe arbeitet mit seinen Tänzern mit der Methode der Begrenzung, um zu neuen Bewegungsabfolgen zu gelangen.³²¹ Während er bei seiner Methode der Einschränkung zum Teil in die Extreme geht und Begrenzungen vorgibt, die den Bewegungen der Tänzer kaum noch Möglichkeiten lassen, dürfen die Einschränkungen für Schüler nicht zu Überforderungen führen. Dennoch gilt auch bei der Arbeit mit Grundschulkindern, dass völlig frei gestellte Bewegungsräume dazu verleiten, in Bewegungsmustern zu verharren oder eine Bewegungsimprovisation zu verhindern. Das methodische Prinzip der Limitierung variiert je nach Adressatengruppe.

Beispiel 5 „Inszenierung nach dem Prinzip der ‚real time choreography‘ in der Szene ‚Ratlosigkeit macht sich breit‘“

Ebenfalls bietet sich das von William Forsythe und Pina Bausch favorisierte improvisationsgeleitete Vorgehen für die Arbeit mit Schülern an. Insbesondere bei William Forsythe werden Teile der Choreographie nach bestimmten Regelsystemen improvisiert.³²² Dieses Verfahren

³²¹ Vgl. Teil I, 3.6.3.

³²² Vgl. Teil I, 3.6.3.

Praxisbeispiele

kann auch in Gestaltungsprozessen mit Schülern als Inszenierungstechnik angewendet werden.

Vorhaben 1:

Als die Farben aus dem Königreich verbannt sind, soll der König, gespielt von R., seine Ratlosigkeit zum Ausdruck bringen. Ursprünglich ist die Szene als Dialog zwischen ihm und den drei Dienern geplant.

Kommentierende Reflexion:

Über die Textlastigkeit entsteht bei den Spielern ein zunehmender Verlust an körperlichem Involviert-Sein.

Vorhaben 2:

Alternativ dazu wird die Szene „Ratlosigkeit des Königs“ in Anlehnung an eine Improvisationsaufgabe inszeniert.

Erarbeitung:

R. hat zuvor unter Bezugnahme auf verschiedene Aufgabenstellungen einen Zugang zum Zustand der Ratlosigkeit gefunden und darüber drei Gesten, drei Ausrufe und einen Raumweg auf der Bühne festgelegt.³²³ Die Kinder, die die Diener spielen, lösen eine ähnliche Aufgabenstellung, indem sie einen gemeinsamen Chor bilden und nach Ausrufen und Gesten suchen, die dem König allen Mut nehmen, dass eine Lösung gefunden werden kann.³²⁴ Nachdem die „Königskinder“ in einem Freeze erstarrt und die Farben von der Bühne verschwunden sind besteht die Improvisationsaufgabe für R. darin, seinen Raumweg abzuschreiten und an drei verschiedenen Punkten Gesten mit Ausrufen im Raum zu platzieren. Nach einem vollständigen Durchlauf dieser Abfolge gehen die Diener los und führen die Gesten mit dazu gehörendem Ausruf chorisch aus. R. setzt seinen Raumweg in einem Loop fort. Das Tempo wird allmählich gesteigert, der Chor fällt auseinander und die Diener sprechen jeder für sich. Sobald die Königin, gespielt von S., den für sie höchst möglichen Spannungspunkt wahrnimmt, betritt sie die Bühne und klatscht in die Hände. Diener und König verharren, wenden sich zur Königin und fragen ebenfalls chorisch: „Was sollen wir bloß tun?“

Kommentierende Reflexion:

Die Szene gewinnt durch den improvisatorischen Aufbau im Gegensatz zum vorherigen Dialog an zusätzlicher Wirkkraft. Über die Verknüpfung zwischen Ausruf und Geste und das sich steigernde Tempo gelangen die Kinder zu einem körperlichen Ausdruck, der zuvor verloren gegangen war. Der ständig wechselnde zeitliche Ablauf der Szene, die Achtsamkeit auf das

³²³ „Wenn ich nur wüsste!“ (Hand nachdenklich ans Kinn), „Da muss doch was zu machen sein!“ (Mit der Faust in die andere Handfläche schlagen), „Verflixt noch mal!“ (Beide Hände in die Hüften).

³²⁴ „Das gibt sowieso nichts!“ (Arme verschränken), „Zwecklos!“ (Wegwerfende Handbewegung), „Wenn das mal so einfach wär!“ (Erhobener Zeigefinger).

gemeinsame Sprechen und ein sukzessives Steigern eines gemeinsamen Tempos erhöhen die Aufmerksamkeit und Präsenz der Spieler genauso, wie das Warten auf das Signal der Königin für das Szenenende. Eine Steigerung der Aufmerksamkeit erfolgt dadurch, dass die Bewegungsabläufe jedes einzelnen Darstellers zwar präzise eingeübt werden können, die Dynamik und der zeitliche Ablauf jedoch im Moment der Aufführung aufgrund des improvisatorischen Anteils variieren.

Beispiel 6 „Entwicklung einer präzisen Körperlichkeit in Abstimmung zur emotionalen Gestimmtheit durch Impetus-Übungen“:

Parallele methodische Vorgehensweisen zwischen Tanz und Theater bestehen insbesondere bei Fragen zur Antriebsaktion der Bewegung. Dies gilt für tänzerische oder theatral-darstellende Bewegungen gleichermaßen. Antriebsaktionen der Bewegung, die im Tanz häufig unter Einbezug des Laban'schen Strukturmodells präzisiert werden, können im Schauspiel mit W-Fragen³²⁵ hervorgerufen werden. Sie tragen zu einer Klarheit und Genauigkeit der Bühnenaktion bei, da der Darsteller die konkrete Situation auf der Bühne imaginiert.

Vorhaben:

Losgelöst vom konkreten Stück soll die Bedeutung dieser grundsätzlichen W-Fragen den Kindern für die Entwicklung einer klaren Körperlichkeit durch verschiedene „Impetus-Übungen“ veranschaulicht werden.

Erarbeitung:

Begonnen wird mit einem Raumlaf, unterlegt mit dem Impetus: „Ich gehe dahin.“ Von Zeit zu Zeit wird der Impetus geändert. „Ich gehe dahin, weil ich muss.“, „Ich gehe dahin, weil ich will, weil ich Angst habe, weil ich mich freue“ etc.

Kommentierende Reflexion:

Insbesondere die beobachtenden Schüler können in der Verkörperung der Mitschüler erkennen, dass auf genaue Imaginationen zumeist eine veränderte Körperlichkeit folgt. Für Akteure und Beobachter soll sich dabei erschließen, was es für Bühnenpräsenz bedeutet, eine klare Aufgabe oder Funktion auf der Bühne gestellt zu bekommen bzw. sich selbst zu stellen.

Beispiel 7 „Figurenentwicklung des „Farbsammlers“ durch Beantwortung von W-Fragen“:

Im Theaterstück wird diese Methode eingesetzt, um dem Schüler, der den Farbsammler spielt zu einer Verkörperungsmöglichkeit der Figur zu verhelfen.

³²⁵ Wer bin ich? Wo bin ich? Welche Beziehung habe ich zu Gegenständen, Spielern etc. auf der Bühne? Was ist der Kern der Szene?

Vorhaben:

Dem Farbsammler, gespielt von L., fällt es zunächst schwer, den Bühnenraum als verklärten Ort einer märchenhaften Blumenwiese zu etablieren. Schüler, die die Farben darstellen, stehen wie einzelne Blumen auf einer Wiese.

Zu seiner Rolle als Farbsammler oder Gärtner hat L. noch keine klare Körperlichkeit gefunden. Somit fehlt eine Vorstellung von der Figur, die in der folgenden ästhetischen Erprobung entwickelt werden soll. (Wer bin ich? Wo?, Warum? Was mache ich dort?)

Erarbeitung:

L. werden verschiedene Aufgaben in Form von Imaginationen auslösenden Aufträgen gestellt: „Gehe von Blume zu Blume und gieße sie. Bei deinem Gang über die Wiese trägst du in deiner Vorstellung verschiedene Schuhe.“ Die anderen Kinder beobachten die daraus entstehenden charakteristischen Gangarten, sodass eine Auswahl für die spätere Figurenentwicklung des Farbsammlers entsteht. Es folgen weitere Anweisungen zum Blumen gießen, Blumen begrüßen, etc.³²⁶, sodass ein vielfältiges Repertoire an Möglichkeiten für die Darstellung des Ganges über die Wiese sowie für eine Etablierung einer imaginären Blumenwiese entsteht, sobald sich der Vorhang öffnet.

Die übrigen Kinder erhalten die Aufgabe, die unterschiedlichen Bewegungsqualitäten zu beobachten und sich solche zu merken, die sie besonders ansprechend und interessant für die Darstellung der Figur des Farbsammlers finden.

Kommentierende Reflexion:

Klare charakteristische Vorstellungen von einer Figur können zu einer klaren Körperlichkeit des Spielenden führen. Die beobachtenden Kinder teilen dem Darsteller die sie ansprechenden Verkörperungsideen für die Darstellung des Blumensammlers mit. So sucht die Gruppe gemeinsam nach einem Bewegungsrepertoire, aus dem der Darsteller verschiedene Bewegungsqualitäten und Körperhaltungen auswählt. Gleichzeitig können die beobachtenden Schüler die Veränderungen in der Körperlichkeit des Darstellers mit verfolgen und gegebenenfalls für eigene Spielsituationen nutzen.

Durch eine genaue Bewegungsanalyse seitens der Lehrkraft können Verkörperungsmechanismen für die Darstellung des Blumensammlers systematisch vermittelt werden, um die einzelnen Bewegungsqualitäten in den Verkörperungsprozess von L. zu habitualisieren.

Während der Erarbeitung der Aktionen kann zusätzlich eine Bezugnahme auf das Strukturmodell von Rudolf von Laban zur genauen Wiederholbarkeit der einzelnen Bewegungen führen. Fragen zum Antrieb könnten dann sein, mit welcher Dynamik der Wasserkrug gefüllt wird, ob der Gang über die Blumenwiese eher eine geführte Bewegung mit hoher Spannung oder ein entspanntes Schlendern ist etc.

³²⁶ Du gehst über deine Blumenwiese. Vor jeder Blume bleibst du stehen und überlegst dir, wie die Blume in deiner Vorstellung aussieht (groß, klein, mit vielen Blättern, stachelig?). Gieße nun die jeweilige Blume, begrüße sie mit einem kurzen Ausruf oder Satz.“

Beispiel 8 „Transformation der Bewegungschoreographien auf eine Leinwand“

Eine weitere Möglichkeit, eine passende Verkörperung für die zu spielende Handlung zu finden, kann über mimetische Vollzüge erfolgen.

Vorhaben 1:

Von der Seminarleitung wird der Vorschlag gemacht, Bewegungschoreographien zu den Farben in Malbewegungen auf einer großen Leinwand von den Darstellern der Königskinder mitvollziehen zu lassen.

Erarbeitung 1:

Während die Farbe Blau auf der Bühne choreographisch verkörpert wird, sollen die Darsteller mit blauer Farbe auf einer Leinwand vor dem rechten Bühnenrand malen. Choreographie und Malbewegung sollen möglichst in einem direkten Bezug zueinander stehen.

Kommentierende Reflexion:

In den ersten Proben ergeben sich folgende Probleme: Weder „Tänzer“ noch „Maler“ kommen in einen wechselseitigen Bewegungsfluss. Teilweise ist es ein Nacheinander der Vollzüge – bewegen, malen, bewegen, malen etc. – teilweise warten die Tänzer auf die „Maler“, wenn diese mit ihren Pinselstrichen nicht so schnell nachkommen oder Farbe nachnehmen müssen.

Erarbeitung 2:

Durch Übungen zum mimetischen Nachvollzug der Choreographie entsteht allmählich der gewünschte wechselseitige Bezug. Fokussiert wird zunächst der körperliche Nachvollzug der Choreographie. Die Schüler, die malen sollen, ahmen die Bewegungsmuster der Choreographie zunächst möglichst ähnlich nach. Danach versuchen sie, die leiblich erfahrene Körperlichkeit auf ihre Arme zu übertragen. Auch hier kann im Anschluss daran an das Bewegungsmodell von Rudolf von Laban angeknüpft werden, indem die Schüler darüber reflektieren, von welchen Antriebsformen die Bewegungen kommen, bzw. welche Dynamik dahinter steht etc. Je klarer den Darstellern wird, aus welcher Antriebsqualität heraus die Choreographie getanzt wird, umso leichter fällt es, eine ähnliche Bewegungsqualität in die Malbewegungen zu bekommen.³²⁷

Kommentierende Reflexion:

Beim Malen können die Kinder schließlich den mimetischen Nachvollzug in die eigenen Antriebsbewegungen ihres Armes übertragen. Die mimetische Auseinandersetzung mit der Choreographie und eine Transformation in die Armbewegungen ermöglichen eine Verbindung zwischen Farbchoreographie auf der Bühne und Malbewegungen auf der Leinwand herzustellen, was den atmosphärischen Charakter der Szene intensiviert.

³²⁷ Vgl. Teil II, 2.1.1.

2.4 Theatrale Verkörperungsmechanismen – Erzeugung von Präsenz und Atmosphäre

Anhand der Zeitlupentechnik³²⁸, die im konkreten Theaterstück in der Szene „Königskinder verfallen in Trauer“ Verwendung findet und im Freeze endet, lässt sich das Zusammenspiel zwischen handwerklich-technischem Können und einer künstlerischen Gestaltungstätigkeit verdeutlichen. Insbesondere Posen und damit das Freeze werden in der Bewegungserziehung als Warming-up oder Auflockerungsspiel in Form des „Stopp-Tanzes“ häufig in Anspruch genommen. Die Verbesserung der Technik ist Voraussetzung für das Erzeugen einer theatralen Präsenz in einem darstellerischen Gestaltungsprozess. Zunächst sind Übungen für eine differenzierte Körperwahrnehmung des Gegensatzes Spannung und Entspannung wichtig. Erst wenn dieser Unterschied für Kinder mit Hilfe von Übungen körperlich spürbar ist, können sie der Anweisung, beim Freeze in eine extreme Körperspannung zu gehen, folgen. Gleiches gilt für den beim Freeze notwendigen klaren Fokus des Blicks und der Ausrichtung. Insbesondere die schnelle Entscheidung für einen Fokus bedarf wiederholter Übung. Das Zeitlupentempo verlangt ebenfalls ein Gefühl für den Kontrast zwischen schnellem und langsamem Tempo und der Zeitlupe für unterschiedliche Geh tempi im Raum. Daraus entwickelt sich allmählich ein Bewusstsein für Bewegungsabschnitte und -antriebe.

Beispiel 9 „Performative Darstellung von Trauer durch Freeze und Zeitlupe nach der Verbannung der Farben“

Vorhaben:

Um die Trauer der Königskinder nach der Verbannung der Farben aus dem Königreich darzustellen, sollen die entsprechenden Darsteller bei jeder Farbe, die das Königreich fluchtartig verlässt, in ihren Bewegungen langsamer werden, bis die Bewegung schließlich in einem dabei zu lernenden Freeze endet. Für die Erarbeitung dieser Szene werden zunächst Übungen zum Freeze und zur Zeitlupe durchgeführt.

Erarbeitung:

Vorübungen zur Wahrnehmung von Spannung und Entspannung beinhalten Spielanweisungen, die die Kinder durch Spiele in extreme Situationen des Anspannens und Entspannens versetzen.³²⁹

Übungen zum Freeze können an traditionelle Kinderspiele wie „1, 2, 3, 4 Ochs vorm Berg“ angelehnt sein. Daran knüpfen sich Sequenzen, die das Freeze konkret verbessern, indem

³²⁸ Die Zeitlupentechnik ist eine Bewegungsqualität, die aufgrund einer extremen Verlangsamung des Bewegungsablaufs eine erhöhte Bewegungspräzision verlangt.

³²⁹ Eine Möglichkeit besteht darin, sich mit der Bauchseite sowie mit ausgestreckten Armen und Beinen auf den Boden zu legen, während ein Partner versucht, den sich durch den Aufbau von Muskelanspannung am Boden „festsaugenden“ Körper zu bewegen. Danach dreht sich das auf dem Boden liegende Kind auf den Rücken und lässt Arme und Beine so locker, dass der Partner die Körperteile problemlos anheben kann, in deren vollständiger Schwere hält und wieder auf den Boden „fallen“ lässt. Durch den Kontrast beider Übungen können die Kinder den verschiedenen Muskeltonus während der Übungen erspüren.

sich die Kinder gegenseitig innerhalb verschiedener Spielanlässe korrigieren.³³⁰ In Reflexionsphasen wird vorher geklärt, was ein gutes Freeze ausmacht.

Übungen zum Tempo sind innerhalb von Raumläufen konkretisierbar. Die Kinder bewegen sich in ihrem persönlichen mittleren Gehtempo im Raum, wobei auf einen neutralen Bühnengang geachtet wird (Arme schwingen am Körper, Blick neutral). Davon ausgehend lernen sie zunächst drei, eventuell fünf Gehtempi kennen, die von ganz langsam bis ganz schnell reichen. Die Kinder sollen so mit ihren Tempi vertraut werden, dass sie auf Zuruf der Zahlen von 1 bis 3, bzw. 1 bis 5 zwischen den Tempi wechseln können.³³¹

Im Anschluss an verschiedene Übungen zu Freeze und Zeitlupe überlegen sich die Kinder in Vierergruppen jeweils eine Tätigkeit als Königskind, die sie zunächst in schnellem Tempo, schließlich in Zeitlupe ausüben und die im Freeze endet. Dabei sollen eingeübte Techniken für ein theatrales Freeze und eine genaue Zeitlupe aufgegriffen werden. Weiterführende, teiloffene Aufgabenstellungen werden damit verknüpft, beispielsweise Inszenierungsideen dafür zu entwickeln, wie der König die Farben aus dem Königreich verbannt, wie die Flucht der Farben dargestellt wird, und wie für die Darsteller der Königskinder klar wird, auf welches Signal hin sie sukzessive ins Freeze gelangen. Im Anschluss daran sollen die Gestaltungsergebnisse präsentiert werden.

Kommentierende Reflexion:

Aufgrund der Anzahl der Farben ergibt sich ein Dreischritt, der von den Spielern die Fähigkeit verlangt, ihre Bewegungen in der Dosierung der Muskelspannung möglichst genau zu beherrschen. Die Zeitlupe vor dem Einfrieren stellt aufgrund der Verlangsamung hohe Anforderung an die Körperbalance dar. Dies gilt ebenso für ein klares Freeze, das relativ lange auf der Bühne durchgehalten werden und so genau in Mimik und Pose sein muss, dass es nach

³³⁰ Bei „Fotograf und Modell“ nimmt das Modell unterschiedliche Posen ein, die der Fotograf mit einer imaginären Kamera festhält. Steht das Modell nicht in einer klaren Pose, kann der Fotograf immer wieder klare Korrekturen vornehmen.

³³¹ Für die Zeitlupe wird schließlich auf der höchsten Stufe begonnen. Dabei kann eine Geschichte hilfreich sein, die die Kinder in eine Situation versetzen, in der sie in Eile sind. Beispielsweise soll noch ein Geschenk für den Kindergeburtstag des Freundes gekauft werden. Das Geschäft schließt in 5 Minuten. Die Kinder erreichen das Geschäft rechtzeitig, urplötzlich überrascht sie eine Eiszeit. Alle frieren mit einem Mal ein. Schicht um Schicht wird das Eis um den Körper dicker. Nichts kann mehr bewegt werden, meterdickes Eis umgibt den Körper. Keiner weiß, wie lange er so ausgeharrt hat. Irgendwann hört auch die längste Eiszeit auf, und die ersten Sonnenstrahlen erwärmen das Eis. Meter für Meter schmilzt es ab. Noch sind es acht Meter. Keiner kann sich bewegen. Noch sieben, noch sechs, noch fünf Meter... Das letzte Eis schmilzt vom Körper, der immer noch starr und bewegungslos ist. Langsam versuchen die Kinder ihre Fingerspitzen zu bewegen. Langsam führen sie ihre Arme zum Kopf. Die Kinder staunen über die Möglichkeit, sich wieder bewegen zu können und führen einzelne Bewegungen mit Armen und Kopf aus, die nach der langen Unbeweglichkeit noch sehr langsam sind. In Zeitlupe drehen sich die Kinder um und erkennen andere Kinder, die auch auf dem Weg in den Spielzeugladen sind. Ganz langsam winken sie und gehen aufeinander zu... Allmählich werden die Bewegungen wieder schneller. Schließlich kann der Einkauf im normalen Tempo pantomimisch vollzogen werden.

Eine Übung für einen fokussierten Blick im Freeze, der eine schnelle Entscheidung für einen gewählten Fokus verlangt, kann sein, die vier Wände des Raumes mit den Zahlen von 1 bis 4 zu belegen. Die Kinder gehen in mittlerem Tempo durch den Raum. Auf Zuruf einer Zahl müssen sie sich so schnell wie möglich mit ihrer Körperfront der entsprechenden Wand zuwenden und einfrieren. Wichtig ist dabei, so schnell wie möglich in richtiger Zuordnung einzufrieren.

der Rückkehr der Farben im Bühnenbild wieder aufgegriffen werden kann, als wäre die Situation im Schloss während der Reise des Königs unverändert geblieben. Die Schüler merken dadurch, dass die Pose aufgrund der Bedingung der genauen Wiederholbarkeit nicht zu kompliziert sein darf und dem eigenen körpertechnischen Vermögen angepasst sein sollt.

Durch gezielte Übungen zum Freeze und zur Zeitlupentechnik kann sich die Spielfähigkeit der Darsteller in dieser Szene verbessern. Insbesondere in Auftrittssituationen vor Zuschauern, in denen die Kinder eine Rückmeldung über die Wirksamkeit ihrer Gestaltungsidee und der damit zusammenhängenden Verkörperungsprozesse erfahren, kann ein Verständnis dafür angebahnt werden, dass die Intensität theatraler Atmosphäre sowohl an die Art und Weise der Präsentation als auch an die technisch präzise Ausführung der langsamen Bewegungen gebunden ist. Indem die Aufführung im Anschluss hinsichtlich der technischen Ausführung des Freeze, der allmählichen Zeitlupe und der darstellerischen Kraft der Gestaltungsideen reflektiert wird, bedeutet Technik und Können keine „normalisierende“ Alphabetisierung, sondern eine Methode auf dem Weg zu künstlerischer Gestaltungskompetenz und zu Möglichkeitsräumen für genussvolles Erleben von Verkörperungsvollzügen und körperlicher Präsenz in der Darstellung. Dabei kann sich ein zunehmend künstlerischen Umgang mit eigener Verkörperung entwickeln.

Beispiel 10 „Verlangsamung und Sequenzierung in der Szene „Dem König geht ein Licht auf“:

Vorhaben:

Im Verlauf des Stücks soll dem König aufgrund eines Ereignisses bewusst werden, dass seine Kinder trotz Malverbot heimlich malen. Von Kindern aus der Klasse kommt die Idee, dass die Königskinder beim Verlassen des Raumes einen Pinsel verlieren, den der König entdeckt.

Erarbeitung:

R., der den König spielt, betritt die Bühne, steuert sofort auf den Pinsel zu, hebt ihn auf und fängt an zu fluchen.

Kommentierende Reflexion:

R. spielt die Szene in einem sehr schnellen Tempo. Dadurch verflüchtigen sich für den Zuschauer wichtige Momente, innerhalb derer er den entscheidenden Wendepunkt der Geschichte mit vollziehen kann. Über eine Sequenzierung der Bewegung soll die Szene zunehmend künstlerisch theatraalisiert werden.

Erarbeitung 2:

Mit Hilfe eines Subtextes, den die anleitenden Studierenden mit R. erarbeiten, soll ihm deutlich werden, welche Gedanken und Gefühle den König in seinen sichtbaren Handlungen steuern. Dies beinhaltet eine Entwicklung von der Ahnungslosigkeit bis zum Wissen über die verbotenen Handlungen der Kinder.

Mit Übungen zum Thema „Eins nach dem anderen“ wird die Sequenzierung von Szenen vorbereitet. Entscheidend dabei ist die Entwicklung eines individuellen Subtextes, der den Spielenden hilft, die vorgesehene Sequenzierung in die eigene Körperlichkeit zu übertragen.³³² Die vielen Veränderungen in der emotionalen Haltung des Königs gilt es über eine Sequenzierung zu verkörpern. „Ich gehe als König durch den Raum und denke mit Wonne an den Nachttee. Ich gehe langsam auf den Pinsel zu, eventuell mit einer kleinen Verzögerung (beispielsweise kurz vor dem Pinsel deutlich innehalten und die Krone richten), mit einem klaren Schritt trete ich auf den Pinsel. Diesen Schritt lasse ich erst mal nachwirken. Danach erst zeigt sich mein Stutzen im Gesicht. Ich senke den Kopf. Ich erblicke den Pinsel. Ich schaue ins Publikum. Ich zeige in meiner Mimik, dass ich allmählich bemerke, um was es sich bei dem Gegenstand handelt. Ich hebe den Pinsel auf. Ich betrachte ihn. Während des Betrachtens spreche ich in meinen inneren Subtext den Ärger über meine Kinder aus, bis ich zu meinem Entschluss gelange, die Farben aus dem Land zu vertreiben.“

In den Vorstellungen soll sich das Kind möglichst von seiner natürlichen Körperlichkeit leiten lassen. Erst in einem nächsten Schritt werden die einzelnen Bewegungssequenzen bewusst geübt und wiederholbar gemacht.

Kommentierende Reflexion:

Die Erzeugung der spannungsgeladenen Atmosphäre in dieser Szene kann dazu beitragen, den Kindern auf leiblicher Ebene zu vermitteln, inwiefern bestimmte Inszenierungstechniken dazu beitragen, eigene Spielideen und eigene Spiellust mit einer künstlerischen Gestaltungsdimension zu verknüpfen. Während der Inszenierungsarbeit werden das Atmosphärische und seine leibliche Erzeugbarkeit ein zentraler Bezugspunkt für die Berücksichtigung der künstlerischen Dimension des Gestaltungsprozesses. Die Inszenierung steht immer wieder unter der Fragestellung nach geeigneten gegenständlichen Konstituenten von Atmosphären sowie ihren Erzeugungsmöglichkeiten, um pädagogische Gesichtspunkte ästhetischen Lernens mit künstlerischen verbinden zu können. Betont werden insbesondere die kommunikativen Charaktere in Gestik, Mimik, Stimmfärbung etc., wobei in dieser Szene die Bedeutung der Körperlichkeit in besonderer Weise ins Spiel kommt.³³³

Die Inszenierungsmechanismen können während der Erarbeitung der Szene in Bezug auf ihre Wirkmechanismen reflektiert und für den gesamten Verlauf der Probenarbeit nutzbar gemacht werden. Kontinuierlich setzen sich die Kinder auf produktionsästhetischer Ebene mit der Erzeugbarkeit von Atmosphären durch die Verwendung verschiedener gestalterischer Elemente auseinander, die sie zunehmend in weiteren Szenenentwicklungen selbstständig

³³² Der König betritt den Raum zunächst völlig ahnungslos in dem Glauben, dass seine Kinder nicht malen, sondern mit den Formen spielen. An seinem Gang wird erkennbar, dass er im Moment in Erwartung seines bald servierten Nachttees in einer gelösten, entspannten Stimmungslage ist. Erst als der König zufällig auf den am Boden liegenden Farbpinsel tritt, kommt ein prozesshafter Wechsel von Ahnungslosigkeit, Verwunderung über allmähliches Durchschauen, übergehend in Enttäuschung und Wut in Gang, der mit einem Entschluss, dem Verbannen aller Farben, einhergeht.

³³³ Vgl. Böhme, Teil I, Punkt 2.4.

einsetzen können. Die Kinder werden durch die Erarbeitung von Szenen und eine pädagogische Methodisierung von Aufgabenstellungen an verschiedene Formen von Atmosphären und ihrer Herstellbarkeit herangeführt.

An dem Beispiel wird gleichzeitig deutlich, wie grundlegend ein bewusster Umgang mit der eigenen Körperlichkeit für die Erzeugung theatraler Atmosphären ist und wie sich dies auf die Qualität der künstlerischen Gestaltungsdimension auswirkt. Während der Erarbeitung solcher körperlicher Inszenierungsmechanismen bewegen sich die Kinder zwischen spielerischer und künstlerischer Praxis. Zudem können die Schüler in der Beobachterrolle erfahren, dass für Zuschauer Aspekte des theatralen Spiels verloren gehen, wenn der Spielende zu wenig Zeit gibt, die Präsenz jedes einzelnen Schrittes durch eine Verlangsamung des Spiels und seine sukzessive Abfolge bzw. Sequenzierung zu erhöhen. Dabei wird ihnen gegebenenfalls der Unterschied zwischen Zeitempfinden im theatralen Spiel und im eigenen Alltagshandeln bewusst.

Beispiel 11 „Rollenfindung durch die Erfindung von Subtexten“

Vorhaben:

Im Stück fehlt zunächst für den ersten Auftritt des Königspaares eine angemessene darstellerische Körperlichkeit. Beiden Kindern fällt es schwer, ihre „private“ Körperlichkeit abzulegen und in eine majestätische Haltung zu gelangen. Mit beiden werden Spiele zu Subtexten durchgeführt.³³⁴

Erarbeitung:

Der innere Monolog kann auch durch die Kinder selbst entwickelt werden. „Du betrittst als König den Raum und blickst aus dem Fenster. Was siehst du? Zeig uns, ohne zu sprechen und ohne Pantomime, was du dir im Subtext innerlich vorstellst und welche Einstellung/Haltung du dazu hast.“ Währenddessen beobachten die übrigen Kinder die Handlungsvollzüge von König und Königin. Besonders klare Gesten, Raumwege etc. können in anschließenden Reflexionsphasen genannt und für weitere Übungseinheiten aufgegriffen oder für die spätere Spielszene verwendet werden.

Kommentierende Reflexion:

Für die Entwicklung eines geeigneten Subtextes wird der Hochstatus „Alles gehört mir“ zugrunde gelegt. Dies soll die Grundlage dafür bilden, dass die Kinder zu einer königlich-majestätischen Haltung finden. Aus dem Subtext entstehendes, konkretes Spielmaterial kann daran anschließend über Sequenzierung und Verlangsamung des Ablaufs szenisch theatraлиisiert werden.³³⁵

³³⁴ „Du betrittst als König/Königin den Raum. Es ist der Saal deiner Burg. Du schaust von deiner Burg aus weit über dein Land. Rechts die fruchtbaren Felder, auf denen gearbeitet wird. Links auf dem Markt ist reges Treiben. Du signalisierst deinem Diener, dass du ein Fernrohr haben möchtest...“

³³⁵ Vgl. Beispiel 10.

Beispiel 12 „Zugang zu Emotionen über die Körperhaltung“

Vorhaben:

Die Szenenentwicklung, bei der die Königskinder ihre zunehmende Niedergeschlagenheit oder Trauer über den Verlust der Farben in ihrer Körperlichkeit zum Ausdruck bringen sollen, wird methodisch variabel angeleitet. Ein Weg soll von außen nach innen gehen und wird über konkrete Bewegungsanweisungen und Beobachtungs- bzw. Reflexionsaufgaben angeleitet. Der andere verläuft über den bereits erläuterten Weg des Subtextes. Im hier aufgeführten Vorhaben soll ein Zugang zur Emotion dadurch eröffnet werden, dass eine instruktiv hervorgerufene Körperhaltung eine Vorstellung von der entsprechenden Emotion auf leiblicher Ebene verdeutlicht.

Erarbeitung:

Die Schüler stehen sich diagonal gegenüber, jeweils zwei wechseln über die Diagonale den Raum. Dabei bekommen sie unterschiedliche Anweisungen: „Stelle deine Augen unscharf. Lasse deine Schultern nach unten hängen, deine Arme und Beine haben wenig Kraft.“ Ein anderer Gang wird mit der Anweisung angeleitet: „Dein Blick ist klar und geradeaus gerichtet. Du suchst dir einen Punkt auf der gegenüberliegenden Seite, auf den du direkt zugehst. Deine Schultern sind gerade, die Arme schwingen an deinem Körper, während du gehst. Stell dir vor, an deinem Hinterkopf ist ein dünner Faden befestigt, der dich leicht nach oben zieht.“ Oder: „Du wechselst die Seite und willst dabei nicht gesehen werden.“ Währenddessen beschreiben die übrigen Schüler, welche Veränderungen sie in der Körperlichkeit der Darsteller beobachten. Eine solche Übung kann dazu führen, dass über von außen angegebene Bewegungsanweisungen eine Verbindung zwischen Körperlichkeit und Ausdruck in den Blick genommen und zur Sprache gebracht wird, auf die innerhalb der Spielszenen zurückgegriffen werden kann.

Kommentierende Reflexion:

Der Weg, über bewegungsangeleitete Zugänge zur Körperlichkeit und zu einer entsprechenden Emotion zu gelangen, bietet für die Kinder die Möglichkeit, ein eigenes Verkörperungsrepertoire für zu spielende Emotionen zu entwickeln. Indem die Verkörperungsmechanismen vorgegeben werden, können die Darsteller diese Mechanismen als Verkörperungsstrategien für bestimmte emotionale Zustände erfahren, und diese gegebenenfalls im eigenen Verkörperungsrepertoire habitualisieren. Dies bietet die Möglichkeit zur Eröffnung von Spielräumen für eine *künstlerische* Entfaltung des emotionalen Zustands einer darzustellenden Figur.

2.5 Ästhetische Lernräume im Prozess von Individuation und Enkulturation

Beispiel 13 „Formen des Bewegungstheaters als gestalterisches Mittel in der Szene „Aufheiterungsversuche““

Vorhaben 1:

Während einer Unterrichtssequenz erhalten die Kinder die Aufgabe, nach „Aufheiterungsmaßnahmen“ zu suchen, die der König ergreift, um seine Kinder nach der Verbannung der Farben von ihrer „Trauerstarre“ zu erlösen. Nach verschiedenen Improvisationsübungen, die die Imaginationsfähigkeit und Fantasie der Kinder anregen, werden Ideen für Aufheiterungsversuche gesammelt. Die Art und Weise der Aufheiterung ist völlig offen. Allerdings wird von den diese Einheit anleitenden Studierenden die Bedingung gestellt, dass der Aufheiterungsversuch nicht nur eine kleine Tätigkeit wie das Überreichen eines Geschenks, ein tröstendes Streicheln über den Kopf, etc. sein soll, sondern eine komplexe, spielbare Handlung.

Erarbeitung 1:

Eine Gruppe entscheidet sich dennoch dafür, dass der König den Kindern Star-Wars-Karten schenkt und entwickelt dazu eine kurze Szene. Der König betritt den Raum, überreicht die Karten und stellt fest, dass sich die Kinder noch immer nicht aus ihrer Trauerstarre lösen.

Kommentierende Reflexion:

Während der Präsentation merken die Darsteller, dass ihre Idee in der gestalterischen Umsetzung nicht so zur Geltung kommt, wie sie es sich wünschen. Ihnen erscheint ihre eigene Idee plötzlich langweilig. Um zu einer spielbaren Handlung zu gelangen, wird der Gruppe von der Seminarleitung der Vorschlag gemacht, auf die Form des Bewegungstheaters zurückzugreifen.

Vorhaben 2:

Die Star-Wars-Karten sollen erneut vom König an die Kinder verschenkt werden, jedoch werden die Karten als „bewegte Karten“ gespielt.

Erarbeitung 2:

Eine Karte stellt beispielsweise Meister Yoda dar, gespielt von S., einem Jungen aus der Klasse. Die „Karte“ wird von zwei Dienern herein transportiert, bevor der König sie durch ein akustisches Signal zum Leben erweckt. S. erzählt vor den Kindern in der für Meister Yoda eigentümlichen Art und Weise der verdrehten Stellung einzelner Satzglieder einen unter den Kindern bekannten Witz, auf den sie sich zuvor geeinigt haben. Nachdem die Königskinder nicht reagieren, wird der Karte durch ein erneutes Signal des Königs alle Lebendigkeit entzogen, und die Diener abtransportieren sie ab. Gleiches geschieht mit einer weiteren Karte die einen Laserschwertkampf abbilden soll.

Kommentierende Reflexion:

Die Klasse ist insgesamt vom Gestaltungsprinzip des Bewegungstheaters überzeugt, auch wenn Rückmeldungen ergeben, dass der Laserschwertkampf beispielsweise so lange ausgeführt wird, dass „es keinen Spaß mehr macht zuzuschauen“.³³⁶ Dennoch entscheidet sich die Klasse dafür, diese Szene in das gemeinsame Theaterstück zu integrieren. Erst als die Rollenverteilung im letzten Drittel des Projekts klar ist, beginnt eine Ausarbeitung der Szene unter künstlerischen Gesichtspunkten und mit klaren Hilfestellungen und Technik- bzw. Inszenierungsanweisungen.

Erarbeitung 3:

Um den Kampf der Karte prägnant und präzise zu halten und nicht zu sehr als Kampf, sondern als künstlerische Darstellungsform einer „bewegten Karte“ zu fokussieren, darf er beispielsweise nur drei präzise Schwerthiebe umfassen, die mit klarer Rollenverteilung ausgeführt werden. Stößt der eine mit dem Schwert, muss der andere eine verteidigende Position einnehmen und genau in Mimik und Bewegung nachvollziehen, wo er getroffen wurde und wohin ihn der Stoß führt. Art des Stoßes und Verteidigungshaltung werden jeweils genau festgelegt und ergeben einen stringenten Bewegungsfluss, der auch tänzerisch anmuten kann. In nur drei Stößen muss der Kampf klar unter den Fragestellungen: „Wer gewinnt?“, „Gewinnt keiner?“, „Liegen beide am Boden?“, beendet sein. Zudem geht es darum, über eindeutige Kontraste zwischen der „lebendigen“ und „leblosen“ Karte unterscheiden zu können. Auf das akustische Signal des Königs hin sollen die Darsteller der Karte möglichst im Zeitraffer in ihr Ausgangsbild zurückkehren können.

Kommentierende Reflexion:

In dieser Szene zeigt sich u. a., dass kulturelle Prägungen der Gegenwart auf die gestalterischen Ideen von Kindern Einfluss nehmen. Star-Wars-Karten als Aufheiterungsmaßnahme an die in Trauerstarre verfallenen Kinder in der Geschichte zu verschenken, liegt aus Sicht der Schüler nahe. Gestaltung wird neben künstlerischen Dimensionen zu einem auch kulturellen Sich-Positionieren, was als eine Grundbedingung für ästhetisches Lernen gilt.³³⁷ Gleichzeitig kann die Vermittlung handwerklich-technischen Könnens das emotionale Involviert-Sein in den Gestaltungs- und Aufführungsprozess steigern, da zunehmende Könnerschaft das Darstellungsrepertoire und künstlerische Umsetzungsmöglichkeiten erweitert. Insbesondere während der Entwicklung dieser Szene erfahren die Kinder, dass eine für sie originelle Idee in ihrer Wirksamkeit für ein Publikum je nach Präsentationsform variiert. Während das Überreichen der Star-Wars-Karten als eher langweilig empfunden wird, erleben die Kinder die „Verlebendigung“ der Karten durch das Bewegungstheater als originelle und künstlerische Gestaltungsform. Hier steht die Vermittlung konkreter Spieltechniken in direktem Zusammenhang zu den jeweiligen Gestaltungsaufgaben. Zentral ist die Umsetzung ei-

³³⁶ Kommentar eines Kindes aus der Klasse.

³³⁷ Vgl. Duncker 2004, S. 61ff.

ner eigenen Darstellungsidee mit Hilfe bestimmter Darstellungstechniken. Für die Kinder wird sowohl der für die darstellenden Künste konstituierende Aufführungscharakter erfahrbar, als auch ein Verständnis dafür, dass Zusammenhang zwischen theatralen, handwerklich-technischen Fertigkeiten und künstlerischer Gestaltungstätigkeit besteht.

2.6 Reflexion der Veranschaulichungsbeispiele

Die Beispiele demonstrieren, dass sich aufgrund unterschiedlicher Vermittlungsstrategien für die Schüler verschiedene Handlungsfelder ergeben. Je nach Aufgabenstellung oder Phase der ästhetischen Unterrichtserprobung wechseln die Lernenden zwischen den Bereichen:

1. Experimentieren – Spielen – Darstellen
2. Alphabetisieren – Üben
3. Gestalten – Inszenieren
4. Wahrnehmen – Beobachten – Reflektieren.

Je enger die Handlungsfelder aufeinander bezogen sind, desto vielseitiger können die Schüler am Gestaltungsprozess aktiv teilnehmen. Während Alphabetisieren und Üben aus Vermittlungsperspektive einen eher instruktiven Charakter aufweisen, entstehen in der Phase des Experimentierens, Spielens und Darstellens Freiräume für selbstbestimmtes Handeln. Allerdings wird auch die Phase des freien Experimentierens durch konkrete Aufgabenstellungen initiiert und durch Schwerpunktsetzung begrenzt. In der zweiten Unterrichtserprobung³³⁸ erhalten die Schüler beispielsweise eine klare Eingrenzung für eigene Bewegungsexperimente. Aus Vermittlungsperspektive dient die Einschränkung einer erweiternden Bewegungsgenerierung. Limitierung wird zu einer methodischen Vermittlungsstrategie in einer eigentlich freien Phase des Experimentierens.

Das Handlungsfeld des Alphabetisierens und Übens, wie es beispielsweise die Vermittlung von Zeitlupentechnik oder Freeze in einer Unterrichtserprobung zeigt, steht jeweils in engem Zusammenhang mit einer übergeordneten Gestaltungsaufgabe, sodass Üben zumeist in eine situationsgebundene Alphabetisierung eingebunden ist.

Die Beispiele veranschaulichen, wie innerhalb einer ästhetischen Unterrichtserprobung unterschiedliche Handlungsfelder wechseln und integriert werden. Die Schüler experimentieren beispielsweise mit ihren Bewegungen, die sie schließlich in eine klare Form bringen müssen, um sie wiederholbar und für andere nachvollziehbar machen zu können. Im gegenseitigen Vor- und Nachmachen kommt jeder Schüler in unterschiedliche Tätigkeitsbereiche zwischen Zeigen, Lernen und Üben. Aus Vermittlungsperspektive ergibt sich für den Lehrverantwortlichen u. a. die Anforderung, Aufgabenstellungen zu finden, die sowohl Freiraum zum Experimentieren als auch klare Strukturen schaffen. Gleichzeitig müssen aus der Beobachtung heraus neue Aufgaben entworfen werden. Im vierten Beispiel³³⁹ entsteht aus der Beobach-

³³⁸ Vgl. Teil II, Punkt 2.1.

³³⁹ Vgl. Teil II, Punkt 2.3.

tung heraus, dass bei den Bewegungsabläufen Armbewegungen dominieren, die Idee, auf das Prinzip der Limitierung zurückzugreifen. Ähnliches gilt für die Entwicklung einer geeigneten Improvisationsaufgabe, um die Bühnenpräsenz in der entsprechenden Szene steigern zu können.

Alphabetisierungsprozesse orientieren sich aus Sicht des Lehrenden größtenteils an elementaren theatralen Gestaltungsmitteln, die sich den Parametern Kraft/Dynamik, Zeit/Rhythmus/Fokus oder Körper/Mimik/Gestik/Haltung zuordnen lassen. Diese grundsätzlichen Gestaltungsparameter dienen den Lernenden als Strukturhilfe während eigener Beobachtungen oder Reflexionen. Insbesondere der Wechsel zwischen Beobachtung/Reflexion und Darstellung weist innerhalb von Gestaltungsvollzügen ein hohes Lernpotenzial auf, da sich die Schüler einerseits an alphabetisierenden, fachlichen und künstlerischen Beobachtungs- und Reflexionskriterien orientieren und andererseits eine Vorstellung feststellen können, dass die eigene Wahrnehmung und Geschmacksbildung nicht immer mit denen der anderen übereinstimmt. Während der Reflexionsgespräche sind die Beteiligten einerseits dazu aufgefordert, sich für eine Rückmeldung an fachlichen Gestaltungskriterien zu orientieren und werden gleichzeitig dazu angeregt, sich als Kritikübende sowohl in andere hineinzuversetzen als auch in der Rolle des Darstellers mit Kritik angemessen umzugehen. Da solche sozial-kommunikativen Anforderungen eingebettet sind in an der künstlerischen Fachlichkeit orientierte Probeeinheiten, kann die soziale Perspektive auf ästhetisches Lernen mit einer künstlerischen verknüpft werden. In der Beobachterrolle besteht zusätzlich eine enge Verbindung zum Handlungsfeld Gestalten – Inszenieren, da die Schüler aufgrund ihrer Beobachtung die Möglichkeit haben, in den Inszenierungs- oder Gestaltungsprozess mit einzugreifen.

Alle hier exemplarisch skizzierten ästhetischen Unterrichtserprobungen beanspruchen viel Zeit, die im institutionellen Rahmen der Grundschule nicht ohne Weiteres abbildbar sind. Zwar bestehen aufgrund der Dominanz des Klassenlehrerunterrichts mehr als in anderen Schulformen, Möglichkeiten, den 45-Minuten-Takt aufzubrechen, das Unterrichten in Fachdomänen mit linearen Curricula ist jedoch die Regel. Im Falle des konkreten Projekts waren die Erprobungen an den 45-Minuten-Takt gebunden. Dies hat den dynamischen Wechsel zwischen den einzelnen Handlungsfeldern stark eingeschränkt. Zumeist kamen die Experimentier- und Reflexionsphasen zu kurz, sodass das Projekt aufgrund des angestrebten Auführungsziels zunehmend in eine lehrerzentrierte Inszenierungsphase überging.

Unabhängig von einem Blick auf Lernen und Lehren in konkreten ästhetischen Unterrichtserprobungen veranschaulichen die Beispiele, inwiefern methodische Problemstellungen und Entscheidungen an Inszenierungsstrategien von Forsythe und Bausch angelehnt werden können. Methoden lassen sich oftmals sowohl in der künstlerischen als auch pädagogischen Praxis als ein grundsätzliches Prinzip für die Bewegungsgenerierung nutzen. In der Begrenzung eröffnet sich beispielsweise unabhängig von der bewegungstechnischen Vorbildung des Darstellers die Möglichkeit, neue Bewegungsformen zu suchen und zu finden und sich von Bewegungsroutinen zu lösen. Gleiches gilt für das Prinzip der Improvisation. Sowohl bei

William Forsythe und Pina Bausch als auch in Gestaltungsprozessen mit Schülern oder unerfahrenen Darstellern kann es als gestalterisches Prinzip für eine Steigerung von Intensität und Aufmerksamkeit genutzt werden. Im konkreten Beispiel wird die Steigerung des körperlichen Ausdrucks der Kinder zusätzlich über die Genauigkeit einer klaren Geste und die Reduktion der Sprache erzeugt.

2.7 Aktivierung von „Lückenschließungspotenzial“³⁴⁰

Für die (Weiter)Entwicklung einer Lehrerhaltung im Kontext ästhetischen Lehrens innerhalb von Gestaltungsvollzügen kann ein Bewusstsein darüber, dass pädagogische und künstlerische Kontexte in vergleichbaren Strukturen an Zeigedimensionen gebunden sind, Aufschluss darüber geben, dass ästhetisches Lernen im Medium der Künste mehr Potenzial aufweist, als einseitig subjektbezogene und sozial-kommunikative Zielsetzungen. Innerhalb der einzelnen ästhetischen Erprobungen bestehen Möglichkeiten, ästhetisches Lehren auch in den Zusammenhang mit der Forderung nach einer kontinuierlichen Entwicklung konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form von Könnerschaft zu stellen.

Selbsteinschätzungen zum Verlauf einer ästhetischen Unterrichtserprobung

Während der didaktischen Begleitung des Theaterprojekts fällt der Seminarleitung sowohl aufgrund ihrer Beobachtungen bezüglich des Lehrverhaltens der Studierenden während der verschiedenen ästhetischen Unterrichtserprobungen als auch durch die im Anschluss an jede Einheit durchgeführten Reflexionsgespräche auf, dass den meisten Studierenden solche Probensituationen Probleme bereiten, in denen sie eine instruktive Lehrfunktion übernehmen sollen.

Torben, 6. Semester ästhetischer Lernbereich:

„Eigentlich sollen die doch selbst ihre Bewegungen verklanglichen. Sonst hat das doch nichts mit ästhetischem Lernen zu tun. So richtig geklappt hat das nur bei ganz wenigen.“

Auf Nachfragen, was denn ästhetisches Lernen sei, antwortet Torben:

„Na, auf jeden Fall etwas mit eigenem Empfinden. Vielleicht sogar eine ästhetische Erfahrung. Da müssen die natürlich aber erst mal überhaupt in eine Stimmung für kommen. Und dann hat das auf jeden Fall was zu tun mit Zeit, um selbst was ausprobieren, entdecken und Ideen entwickeln zu können.“

Laura, 7. Semester ästhetischer Lernbereich:

„Mir kommt vor, die machen nur Lärm mit den Instrumenten und sind hinterher selbst ganz fertig. Ich glaube, die wissen gar nicht mehr, was sie eigentlich gemacht haben und machen sollten.“

Maja, 7. Semester ästhetischer Lernbereich:

³⁴⁰ Girmes 2004, S. 20

„Ich habe das Gefühl, es geht überhaupt nichts vorwärts. Am liebsten würde ich mir die Szene jetzt selber ausdenken und nächste Woche mit denen einüben. Aber dann haben sie ja nicht mit entschieden. Ist ja auch irgendwie blöd.“

Insbesondere die Vorstellung, dass sich die Schüler individuell auf ein ästhetisches Spiel mit Urteilskriterien und den genussvollen Vollzug der eigenen Verkörperung einlassen sollen, wird zum Teil im Widerspruch zu der Forderung nach einem differenzierten, erzieherisch-normativen Lehrerhandeln gesehen, das in Anlehnung an Girmes gerade dann professionell ist, wenn es *darstellt, ordnet, mitteilt und zeigt*.³⁴¹ Sie tendieren kaum dazu, auf grundlegende pädagogische Handlungen des Zeigens, Ordnen und Darstellens systematisch zurückzugreifen, um „die Fülle der Erscheinungen in der Welt so aufzufassen, zu ordnen und darzustellen [...], daß diese für ihre Adressaten bildend wirken können“ (Girmes 1997, S. 222). Die Relevanz fachdidaktischen, curricularen und methodischen Wissens, um Gestaltungsprozesse von Kindern professionell begleiten zu können, wird im Verlauf des Projekts dementsprechend immer wieder thematisiert.

Beispiel 14 „Erprobung performativer Darstellungsmöglichkeiten der Farben“

Vorhaben 1:

Um zu Beginn der Stückentwicklung Gestaltungsmaterial für die Inszenierung der Farben zu sammeln, entschließen sich die Studierenden für drei unterschiedliche Aufgabenstellungen, die verschiedene Darstellungsweisen der Farben ermöglichen. Erst danach soll eine Entscheidung getroffen werden, in welcher Weise die Farben inszeniert werden. Neben einem bewegungsbasierten Zugang und der Idee, mit den entsprechenden Farben konkret auf der Bühne zu malen, bezieht sich eine Aufgabenstellung auf den Impuls, „Farben durch Bodypercussion darzustellen“.

Erarbeitung 1:

Die Schüler können sich der Farbe Rot, Blau oder Gelb zuordnen und haben sich im Warming-up bereits mit den unterschiedlichen Charaktereigenschaften in Form verschiedener Bewegungsqualitäten auseinandergesetzt. Der Arbeitsanweisung folgend sollen sie sich nun in Kleingruppen eine Bodypercussion zu der selbst gewählten Farbe ausdenken. Die Kinder, die bereits zu differenzierten gestalterischen Ergebnissen während der Entwicklung kleiner Bewegungssequenzen gelangt sind, probieren zwar zunächst verschiedene Klanggesten aus, brechen die Aufgabe schließlich mit der Frage ab, wie man eine Farbe mit Bodypercussion darstellen könne.

Kommentierende Reflexion:

Im Reflexionsgespräch wird deutlich, dass die Studierenden ebenfalls keine eigene Vorstellung zur „Lückenschließung“ haben und sich außerstande sehen, eine Farbe mit Bodypercussion darzustellen. Somit können sie keine weiteren Impulse durch anwendungsbezogene

³⁴¹ Vgl. Girmes 1997, S. 213.

Praxisbeispiele

und situationsangemessene Aufgabenformate geben. Sie entwickeln deshalb weitere Aufgabenstellungen zum Thema Bodypercussion.

Vorhaben 2:

In der zweiten Aufgabenstellung sollen die Farben nicht mehr in Form von Bodypercussion dargestellt werden. Stattdessen erhalten die Kinder die Aufgabe, ein Rhythmical zu entwickeln, das während des Auftritts der Farben zum Einsatz kommen soll.

Erarbeitung 2:

Für die Erarbeitung sind kleinschrittige Aufgabenstellungen geplant, die zur Entstehung eines rhythmisierten Spruchs verhelfen sollen. Inhaltlich muss der Spruch am Charakter der Farbe orientiert sein. Zudem werden Übungssequenzen eingeschoben, innerhalb derer die Kinder die Möglichkeit haben, sich mit der Technik und den Klangmöglichkeiten von Bodypercussion auseinanderzusetzen.

Kommentierende Reflexion:

In dieser abgeänderten Form kommt die zunächst stagnierende Gestaltungssequenz zu einem Abschluss. Einen entscheidenden Beitrag dazu leistet auf Seite der Lehrenden eine zunehmende Vorstellung davon, welche Fertigkeiten und welches Wissen auf Schülerseite durch konkrete Aufgabenstellungen entwickelt werden müssen, um die Gestaltungsaufgabe lösen zu können. In Bezug auf Renate Girmes und Klaus Prange veranschaulicht das angeführte Beispiel, dass zuerst eine Aufgabenstellung gewählt wurde, die nicht dazu geeignet ist „Lückenschließungspotenzial“ bei den Kindern freisetzen zu können. Dafür hätte ein Aufgabensetting entwickelt werden müssen, innerhalb dessen den Kindern zunächst konkrete Gestaltungsmöglichkeiten angeboten und Möglichkeiten der Erzeugung unterschiedlicher Klänge mit Bodypercussion ostensiv und repräsentativ-darstellend *gezeigt* worden wären. Für eine solche Zeigefähigkeit müssen sich vor allem auch die Studierenden über notwendiges Gestaltungswissen und entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst werden, um diese in Anlehnung an eine operative Pädagogik des Zeigens als geeignete Artikulationsmechanismen einsetzen zu können. Im Beispiel ist die Distanz zwischen einer möglichen Lösungsoption und dem bei den Kindern bereits vorhandenen Repertoire an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten – also laut Renate Girmes die „Lücke zwischen dem, was ist und dem, was sein könnte“ (Girmes 2011, S. 2) – zunächst so groß, dass die Aufgabe bei den Schülern längerfristig keine Suche nach Strategien auslöst, um die Aufgabe als individuelle Herausforderung annehmen zu können.³⁴² Die Aufgabenstellung, eine Farbe mit Hilfe von Bodypercussion darzustellen, „mobilisiert“ (Girmes 2011, S. 2) nicht das Wissen und Können, was für eine Lösung notwendig wäre.³⁴³ Erst als die Aufgabenidee abgewandelt wird, kann ein

³⁴² Vgl. Girmes 2011, S. 2.

³⁴³ Diese Problematik tritt im Verlauf des Projekts häufiger auf. Den Kindern werden zum Teil Aufgaben gestellt, die zwar zu Lösungsideen herausfordern, sie jedoch gleichzeitig überfordern. Sie sollen zum Teil gestalterisch tätig werden, ohne über die dafür notwendigen künstlerischen und technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen.

Praxisbeispiele

konstruktives Aufgabensetting entwickelt werden. Den Studierenden fehlen demnach Aufgabentypen und -formate, die Schritt für Schritt Lückenschließungspotenziale im Hinblick auf die übergeordnete Gestaltungsidee freisetzen. Wichtig ist eine genaue Analyse dessen, was jeweils für den nächsten Schritt zur Bewältigung der Gestaltungsaufgabe an Wissen, Fertigkeiten und Können entwickelt werden soll.

TEIL III:
Ästhetisches Lernen und Lehren
in der Grundschule: Fazit und Ausblick

1 Organisationsformen eines ästhetischen Lernbereichs

Abschließend soll ein Lernbereich „Künstlerisches Gestalten in Raum – Klang – Bild – Bewegung“ in der Grundschule skizziert werden.³⁴⁴ Im Zentrum stehen die Begriffe Performativität, Theatralität und Inszenierung, um einer Künste übergreifenden Fachperspektive eine Kontur zu geben. Der hier vorgestellte Lernbereich soll potenziell alle Formen performativ-künstlerischen Gestaltens einschließen. Dies grenzt ihn z. B. vom im Schuljahr 2011/12 eingeführten Fach Theater in den Hamburger Grundschulen ab³⁴⁵, bei dem aufgrund der Orientierung an der Kunstform Theater das *szenische* Gestalten im Zentrum steht. Im hier vorgeschlagenen Lernbereich können die künstlerischen Bezüge je nach Themenwahl, Schülerinteressen und Schwerpunkten variieren. Zudem soll die Einführung eines Lernbereichs anstelle eines Fachs auf die Problematik Bezug nehmen, dass zwar in bildungstheoretischen Diskussionen eine Eingliederung einer Domäne „Kulturelle und/oder Ästhetische Bildung“ gefordert wird, und zwar mit kompetenzorientiertem Curriculum, dass aber gerade diese Ausrichtung im Kontext transdisziplinärer Gestaltungsvollzüge sich als zu eng erweist. In einem künstlerischen Lernbereich, wie er hier vorgeschlagen wird, besteht gegebenenfalls eher die Möglichkeit, von der üblichen Unterrichtsstruktur abweichende Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsorganisation und bildungspolitischer Vorgaben wie beispielsweise hinsichtlich der Leistungsbewertung, Kompetenzorientierung etc. vertreten zu können.

1.1 „Künstlerisches Gestalten in Raum – Klang – Bild – Bewegung“

Der Lernbereich „Künstlerisches Gestalten in Raum – Klang – Bild – Bewegung“ soll in einen korrespondierenden Bezug zu den tradierten, ästhetisch affinen Fächern der Grundschule gesetzt werden. Kerngedanke ist die Operationalisierung ästhetischer Bildung in Gestaltungsvollzügen sowie die Herstellung von Verbindungen zwischen künstlerischen und pädagogischen Vermittlungsstrategien. Im Zentrum steht eine Auseinandersetzung mit vielfältigen

³⁴⁴ Meike Aissen-Crewett macht in ihrem Ansatz der ästhetisch-ästhetischen Erziehung ebenfalls mehrere Vorschläge für ein curriculares Konzept ästhetischer Bildung. Sie plädiert entweder für ein eigenes Fach, in dem die Künste vereinigt sind und die Fächer Kunst und Musik „aufgehen“, oder für die Aufrechterhaltung der Fächer Kunst und Musik, in die jedoch spezifisch ästhetische Unterrichtseinheiten in Form fächerübergreifenden Arbeitens integriert werden. Ein zusätzlicher Vorschlag bezieht sich auf eine Erweiterung ästhetischer Erziehung auf den gesamten Fächerkanon (vgl. Aissen-Crewett 2000, S. 165f.). Als „Optimum“ betrachtet Meike Aissen-Crewett „einen eindeutig abgegrenzten Unterrichtsbereich ‚ästhetische Erziehung‘ in Form eines ‚interdisziplinären Künsteunterricht[s]‘“ (Aissen-Crewett 2000, S. 172), „der alle Künste als Quellen ästhetischer Konzepte für die Grundschule umfaßt“ (Aissen-Crewett 2000, S. 168).

³⁴⁵ Seit dem Schuljahr 2011/12 gilt Theater mit mindestens einer Stunde wöchentlich als Pflichtfach in den Hamburger Grundschulen. Laut der Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO GrundStGy) Hamburg (APO 2015) wurden für die Einführung des Fachs Theater im Stundenkontingent der Grundschulen keine Stunden anderer Fächer gestrichen, sondern der mit Stunden berechnete „Gestaltungsraum“, der den Schulen die Möglichkeit gibt, mit einem Wahlpflichtbereich Schwerpunkte setzen zu können, um bis zu zwei Stunden reduziert (vgl. APO GrundStGy, S. 34).

Organisationsformen eines ästhetischen Lernbereichs

Gestaltungsmöglichkeiten theatraler Darstellung, die auf spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten in sprachlichen, musikalischen, bildnerischen und tänzerischen Bereichen bezogen ist. Aufgrund der curricularen Dimensionierung der Fächer Kunst, Musik und Sport bietet es sich an, deren fachspezifische Inhalte auf übergeordnete Gestaltungsaufgaben und -projekte zu beziehen. Dadurch soll einerseits eine fachunabhängige performative Praxis verlässlich in die Unterrichtsorganisation der Grundschule implementiert werden, die andererseits in Bezug zu den bereits etablierten künstlerischen Fächern steht und die Spezifik der Einzelkünste mit berücksichtigt.

Die in den Lehrplänen Grundschule NRW der Fächer Kunst, Musik und Sport³⁴⁶ angeführten Kompetenzanforderungen und die damit verbundenen Lerngegenstände können auch in einem Lernbereich aufgegriffen werden. Korrespondenzen zwischen einem tendenziell kompetenzunabhängigen Lernbereich und den aufgeführten Kompetenzbereichen der Fachdomänen bestehen insbesondere über die ästhetische Dimension der „Fingerfertigkeit“³⁴⁷, zum Teil jedoch auch in Bezug auf die in den Einzelfächern angestrebten Gestaltungskompetenzen. Innerhalb der Einzelfächer werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten angestrebt, die ebenfalls für die Auseinandersetzung mit der Erzeugung von Atmosphäre und Theatralität in Gestaltungsvollzügen und für die Entwicklung von Gestaltungsfähigkeit und künstlerisch-ästhetischer Qualität im Lernbereich eine Rolle spielen. Weitere Bezüge zeigen sich auch in einem Vergleich der Kompetenzanforderungen im Bildungsplan Theater als multidisziplinäres, gestalterisches Fach mit Kompetenzanforderungen in den Fächern Musik, Sport und Kunst in den Lehrplänen Grundschule NRW.

In der folgenden Gegenüberstellung werden aus den einzelnen Inhaltsbereichen der Lehrpläne³⁴⁸ bzw. des Bildungsplans³⁴⁹ solche Kompetenzanforderungen verglichen, anhand derer Bezüge zwischen einem ästhetischen Lernbereich und traditionellen ästhetisch affinen Fächern besonders deutlich werden.

Ausgewählte Kompetenzanforderungen Musik	Bildungsplan Theater
Musik mit der Stimme <ul style="list-style-type: none">• Improvisatorischer Umgang mit der Stimme• Stimm- und Sprechübungen (Sprechstücke, Rhythmicals etc.)	<ul style="list-style-type: none">• Chorisches Sprechen• Artikulation• Erzeugen von Klängen und Geräuschen mit Stimme und Körper• Vernehmbares und verständliches Sprechen• Ausdruck von Gefühlen mit der Stimme

³⁴⁶ Vgl. Lehrpläne für die Grundschule, NRW 2008.

³⁴⁷ Vgl. Teil I, Punkt 1.2.1.2.

³⁴⁸ Vgl. Ministerium 2012.

³⁴⁹ Vgl. Behörde für Schule 2011.

Organisationsformen eines
ästhetischen Lernbereichs

	in Gruppenaktionen
<p>Musik mit Instrumenten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erprobung von Spiel- und Klangmöglichkeiten (auch mit Alltagsgegenständen) • Improvisieren und Experimentieren mit Instrumenten 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzeugen von Klängen und Geräuschen mit Materialien und einfachen Musikinstrumenten • Anwendung rhythmischer Abläufe unter Anleitung
<p>Musik hören:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirkung von Musik 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen der Wirkung unterschiedlicher Spieltempi • Bewusstsein über Musik als theatrales Gestaltungsmittel
<p>Musik umsetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zum- Ausdruck- Bringen ganzheitlicher Musikerfahrung durch Verbindung von Musik mit Gestik, Mimik, Sprache, Bewegung, Tanz, Szenen, Bildern 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen von Impulsen der Musik für theatrales Spiel

Ausgewählte Kompetenzanforderungen Kunst	Bildungsplan Theater
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen mit der Vielfalt verformbarer und kombinierbarer Materialien als Voraussetzung für die Gestaltung von Objekten, Räumen, Plastiken • Experimentelles Erproben von Raumwirkungen und Wahrnehmung verschiedener Raumdimensionen und -gestaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren mit Requisiten • Kenntnisse über die Merkmale eines Spielraums • Unterscheidung zwischen Alltags- und Bühnenraum • Theatrales Bewegen im im Bühnenraum
<p>Spielfiguren, Masken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwerfen von Kostümen, Bühnenbildern • Kenntnisse über Effekte von Schminken und Verkleidungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren mit Requisiten • Bühnenwirksamer Einsatz von Kostümen
<p>Lernfeld „Szenisch gestalten“</p>	<p>Das Lernfeld „Szenisch gestalten“ im Kunstlehrplan bildet das Theaterspiel als unterrichtlichen Gegenstandsbereich umfassend ab</p>

Ausgewählte Kompetenzanforderungen Sport	Bildungsplan Theater
<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Bewegungsrepertoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen elementarer Bewegungsarten
<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten, üben und anwenden • Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper in der Wahrnehmung • Darstellen durch Bewegung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gezielter und wiederholbarer Einsatz von eigenen Bewegungen • Wahrnehmung des eigenen Körpers, Erprobung verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel
<ul style="list-style-type: none"> • Improvisatorische und darstellerische Bewegungsabläufe • Zusammenklang von Bewegung, Rhythmus und Musik • Erprobung der Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten • Erfinden von Bewegungskunststücken mit Objekten • Darstellung durch Bewegung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erproben und gestalten mit verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren und Spielen mit unterschiedlichen Geräten und Objekten auch Alltagsmaterialien • Kombination und Variation von Bewegungen • Erfinden, erproben und üben kleinerer und umfangreicherer Bewegungskunststücke • Bewegung in Kombination mit Rhythmus <p>Bewegungstheater</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Bewegungsgestaltungen unter Berücksichtigung verschiedener Gestaltungsparameter (rhythmisch, räumlich, formbezogen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestalten mit Theater konstituierenden Gestaltungsparametern

Tabelle 1

Die wechselseitigen inhaltlichen Bezüge zwischen einer im Lernbereich dominierenden performativ-ästhetischen Gestaltungspraxis und den Anforderungen und Inhalten in den Fächern der Einzelkünste heben die Gleichwertigkeit beider Seiten hervor. Insbesondere didaktisierbare und in den tradierten Fächern curricular systematisierte Auseinandersetzungen mit spezifischen Formqualitäten der Einzelkünste könnten das Spektrum transdisziplinä-

rer Problemlösungsstrategien in Gestaltungsprozessen erweitern. In den Einzelfächern bietet sich zusätzlich Raum für die kontinuierliche Entwicklung von Könnerschaft. Es bestünde die Möglichkeit, die curricular kategorisierten Fachdomänen immer wieder in einem durchlässigen, interdependenten Verhältnis aufeinander zu beziehen. Verschiedene, in den Fächern Musik, Kunst und Sport erworbene Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in der performativen Gestaltungspraxis zur Anschauung gebracht. So könnte sich auch in Bezug auf in Fächern gefasste Einzelkünste eine vielseitige Sichtweise auf Kunst und Kultur ergeben. Kulturelle Weltbegegnung und Teilhabe würden durch einen zusätzlichen Lernbereich um performativ-leibliche und gestalterische Zugänge sowie um eine differenzierte Sichtweise auf den Umgang mit Kunst ergänzt. Im Vordergrund stünde die Relevanz der Künste für die Förderung einer flexiblen ästhetischen Argumentationskultur.

1.2 Skizzierung eines Lernbereichs

Der Lernbereich soll auf theoretischer Ebene Teil einer performativen Pädagogik sein, wobei das Performative hier im Zusammenhang mit der Idee einer transdisziplinären Sichtweise auf die Einzelfächer Musik, Kunst und Sport steht. Daraus sich ergebende Schwerpunkte, die Künste verbindende Elemente ins Zentrum stellen, können hinsichtlich des Aspekts der Gestaltung und konkreter Gestaltungsvollzüge in den Blick genommen und innerhalb performativ-künstlerischer Auseinandersetzungen zur Darstellung gebracht werden. Die grundlegenden Parameter Raum, Zeit und Kraft bilden eine entscheidende Orientierung. Dabei entstehende Darstellungsvollzüge müssen nicht zwangsläufig szenisch sein.

Mit Blick auf ästhetisches Lernen und Lehren kommt der Inszenierung eine bedeutsame Stellung für die Operationalisierung des Lernbereichs zu. Mit performativem Akzent geht es im Lernbereich nicht um Inszenierung im klassischen Sinne der Regieführung, sondern um die Formierung von Lern- und Lehrwegen, die als Lern- und Lehrvollzüge in stetem, sich gegenseitig bedingenden Wechsel zwischen Lernen und Zeigen, bzw. Fremd- und Selbstbestimmung, Bildung und Erziehung begriffen werden können. Somit wird im Lernbereich eine eigene Fachlichkeit und Profilbildung konstituiert, die eine Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens in der Grundschule bilden könnte. Im Vordergrund stehen Verkörperung und leiblich-mimetische Zugangsweisen zu Lerninhalten, die unter Berücksichtigung der Doppelperspektive von Leib-Sein und Körper-Haben die überwiegend funktionale Sichtweise auf Körperlichkeit im Sportunterricht erweitern können.

Indem der Kern des Ansatzes auf einer Methodisierung performativer Verkörperung liegt, wird die Auseinandersetzung mit Herstellungsmechanismen theatraler Verkörperungsprozesse zur zentralen Orientierung des Konzepts. Für die pädagogische Praxis ergeben sich methodische Ableitungen, die sowohl von einer Anthropologie der Verkörperung her begründet sind, als auch von einer Ästhetik theatraler Verkörperung. Dies soll im hier vorgeschlagenen Ansatz durch den Begriff der „*Inszenierten Performativität*“ hervorgehoben werden.

Aus dieser Perspektive ist Inszenierung ein Aspekt von Theatralität, der „auf die schöpferische Hervorbringung zielt“ (Fischer-Lichte 2007, S. 18) und Dinge zum Erscheinen bringt, die ohne Inszenierung verborgen blieben.³⁵⁰ In Verbindung mit Inszenierung können performative Vollzüge um einen künstlerischen Akt erweitert werden. Dabei spielt ein persönlich-emotionales Involviertsein genauso eine Rolle wie technische Umsetzungsformen und gezieltes Üben. In Abgrenzung zur plakativen Abbildung liegt die Betonung auf künstlerischen Transformationen, die in der Gestaltung an Bewusstheit und Verbindlichkeit gewinnen³⁵¹. Darstellung wird in diesem Ansatz nicht als eine Widerspiegelung oder Abbildung von zuvor Gezeigtem verstanden, sondern im Verständnis von „versinnlichen“, „erzeugen“, „hervorheben“, „verlebendigen“ (Kurzenberger 2014, S. 57) als eine Ergänzung, die Eigenes und Neues schafft.³⁵²

Folgende Handlungsfelder sind für einen Strukturrahmen zur konzeptionellen und inhaltlichen Organisation grundlegend:

1. Experimentieren – Spielen – Darstellen
2. Alphabetisieren – Üben
3. Gestalten – Inszenieren
4. Wahrnehmen – Beobachten – Reflektieren.

Für die künstlerische Praxis ist auf Vermittlungsebene eine integrative Berücksichtigung der Handlungsfelder ausschlaggebend. Eine Rückkoppelung an Lerninhalte und -gegenstände aus den Fächern Musik, Kunst und Sport kann über Aufgabenstellungen hergestellt werden, die sich im Hinblick auf die Entwicklung von Gestaltungswissen und -fähigkeit an den folgenden grundsätzlichen Gestaltungsparametern orientieren:

- Kraft/Dynamik
- Zeit/Rhythmus/Fokus
- Körper/Mimik/Gestik/Haltung.

³⁵⁰ Vgl. Fischer-Lichte 2007, S. 14f. Die Bedeutung des Inszenierungsbegriffs ändert sich mit einer zunehmend künstlerischen Sichtweise auf die Arbeit des Regisseurs in der Avantgarde. Aufgrund der Deklaration des Theaters als eigene Kunstform bedeutet Inszenierung nicht mehr das Zur-Anschauung-Bringen des Dramas und des Dichtertextes, sondern das In-Erscheinung-Bringen von Unsichtbarem (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 153).

³⁵¹ Vgl. Ribke 2004a, S. 15f.

³⁵² Die Bedeutung mimetischer Vollzüge verändert sich mit dem Übergang von der Nachahmungs- zur Genieästhetik. Es erfolgt eine Abkehr vom kunsttheoretischen Begriff der Mimesis als Nachahmung und Imitation. Indem der Künstler als selbstständiger Produzent seiner Werke gilt, wird der mimetische Prozess aufgewertet. (Zill 2002, S. 55) Das traditionelle Modell der Mimesis, verstanden als Einfangen von Flüchtigem, wird grundsätzlich abgelehnt. „Zum besseren Verständnis der gegenläufigen Bezüge im Umgang mit dem Mimesisbegriff ist zu unterstreichen, daß die behauptete Autonomie der Kunst eine zunehmende Ablehnung der Synonymie von Mimesis und Nachahmung impliziert.“ (Lima 2002, S. 86) Die Kunst wird in die Lage versetzt, „ihr je eigenes Medium auszuschöpfen“ (Lima 2002, S. 86) und sich von einer illustrativen Funktion zu lösen.

1.3 Umsetzungsformen

Der Lernbereich „Künstlerisches Gestalten“ soll zwar einerseits mit einem eigenen Profil und einer eigenen Fachlichkeit in den vorgegebenen Unterrichtskanon der Grundschule implementiert, jedoch andererseits vom Domänen- und Kompetenzdenken abgegrenzt werden.³⁵³

Der Domänenbegriff evoziert die Vorstellung von einem abgegrenzten Wissensgebiet. Dies steht der transdisziplinären Basis des Lernbereichs entgegen. Während die in dieser Arbeit vorgestellte Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens insbesondere an einer inhaltlichen Operationalisierung orientiert ist, geben Kompetenzmodelle zunächst inhaltsfreie Strukturen vor. Insbesondere ist die Unterteilung von Kompetenzen in Niveaustufen schwer vereinbar mit gestalterischen Vollzügen. Die mit dem anzustrebenden Erreichen bestimmter Niveaus einhergehende Qualitätsoffensive und Outputsteuerung in Kompetenzmodellen steht konträr zu der hier vorgestellten Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens. Gleiches gilt für den Versuch einer Standardisierung durch anzustrebende Bildungsstandards, der den Fokus größtenteils auf die Leistungsüberprüfung lenkt. Insbesondere während gestalterischer Prozesse würde die in Kompetenzmodellen hohe Relevanz der quantifizierbaren, zu meist an kognitiven Aspekten gebundenen Dimensionen von Leistung und Leistungsmessung wesentliche Aspekte ästhetischen Lernens unberücksichtigt lassen.

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen Gestalten, Inszenieren und Zeigen³⁵⁴ verweisen überdies auf die Relevanz einer normativ-erzieherischen, von außen initiierten Inputsteuerung und Lernzielorientierung. Eine Implementierung des Lernbereichs im Rahmen der Grundschule, jenseits von Domänen- und Kompetenzorientierung mit innovativen Impulsen für den bildungspolitischen Diskurs, könnte als konzeptionelle Erweiterung der Ganztagschule genutzt werden. In diesem Zusammenhang würde sowohl die für gestalterische Prozesse notwendige offenere Zeit- und Unterrichtsstruktur Berücksichtigung finden, als auch die Abkoppelung ästhetischen Lernens und Lehrens von Domänen, Kompetenzen und Leistungsbeurteilung. Gleichzeitig könnte aus bildungstheoretischer und -politischer Sicht ein wichtiger Impuls für die qualitative Verbesserung des „Ganztags“ in der Grundschule gesetzt werden.³⁵⁵³⁵⁶

³⁵³ Obwohl der Begriff Domäne im Bildungsbereich nicht eindeutig geklärt ist, und es keine klaren Bestimmungskriterien gibt, wird er meist auf die Verwendung im Zusammenhang mit Fächer und Fachbereichen verwendet. Die Domäne bezieht sich auf einen „abgegrenzten Wissens- oder Lernbereich“ (Glossar 2006, S. 13). Der Kompetenzbegriff ist funktional geprägt. Mit Kompetenz wird eine Disposition des Lernenden zur Befähigung konkreter Problemlösungen umschrieben (vgl. Glossar 2006, S. 24).

³⁵⁴ Vgl. Teil I, Punkt 4.1.

³⁵⁵ Vgl. Rackles 2013, S. 30.

³⁵⁶ Nach einer WDR-Umfrage vom 27.09.2016 zum Thema „Wie klappt es mit der offenen Ganztagsschule?“, an der Grundschulschulleiter von 754 Grundschulen in NRW teilnahmen, wird der Mangel an qualifizierten Fachkräften als stärkstes Argument dafür angegeben, dass sich die Forderung nach einer pädagogisch qualifizierten Ganztagsbetreuung meist nicht umsetzen lässt. Aus diesem Grund fordern die Schulleiter größtenteils die Einführung eines verbindlichen Ganztages an deutschen Grundschulen. (<http://www1.wdr.de/nachrichten/umfrage-zur-offenen-ganztagsschule-100.html>, Zugriff 29.9.16).

Stefan Appel weist darauf hin, dass Argumente für den Ganzttag nur dann überzeugen können, wenn sie mit angemessenen „personellen, räumlichen und sachlichen Gegebenheiten“ (Appel 2013, S. 56) in einem konstruktiven Zusammenhang stehen.

In einer breit angelegten Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG 2012–2015) werden die hohen schulpolitischen Erwartungen unterstrichen und hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten in den Schulen überprüft.³⁵⁷ Hervorgehoben sind eine veränderte Zeitorganisation und „die konzeptionelle Verknüpfung des curricularen Unterrichts mit außerunterrichtlichen Angeboten als zentrale Gestaltungselemente von Ganzttagsschulen“ (StEG 2015, S. 14f.). Zusätzlich hebt die Studie den theoretischen und praktischen Entwicklungsbedarf hervor, da „nur an etwa einem Drittel aller Schulen inhaltlich-curriculare Profile für die Verbindung von Unterrichts- und Angebotsbereich entwickelt oder Themen aus dem Unterricht vertieft“ (StEG 2015, S. 15) werden. Der hier skizzierte Lernbereich berücksichtigt grundlegende Kriterien der KMK-Definition (Definition der Kultusministerkonferenz)³⁵⁸ und könnte einen anspruchsvollen Beitrag für einen gelungenen „Ganzttag“ leisten, der sich auch dadurch auszeichnet, dass er „Schülerinnen und Schüler zu selbständigen, individuellen Lern- und Bildungsaktivitäten anregt“ (StEG 2015, S. 30). Verbunden damit wäre eine Erweiterung schulischen Lernens um zunehmende Möglichkeiten, Themen in Projektform zu bearbeiten.

Unabhängig von einer konzeptionellen Erweiterung des Ganztags kann durch eine Verzahnung des Lernbereichs „Künstlerisches Gestalten in Raum, Klang, Bild, Bewegung“ mit den Fächern Musik, Kunst und Sport der Lernbereich etwa durch eine epochale Struktur über die Grundschuljahre verteilt in den Vormittagsbereich integriert werden. In diesem Zusammenhang wären verschiedene Varianten vorstellbar und auf die konkrete personelle Situation jeder einzelnen Schule abzustimmen. Insbesondere der hohe Fachlehrermangel in Musik und Kunst an den Grundschulen verlangt nach einer flexiblen, situationsgebundenen Aufteilung der Unterrichtsfächer. Der Vorschlag, einen Lernbereich parallel zu den Fächern Kunst, Musik und Sport zu integrieren, wäre eine idealtypische zugleich jedoch utopische Vorstellung, da allein schon der Musikunterricht zu etwa 80 % fachfremd erteilt wird.³⁵⁹

³⁵⁷ Vgl. StEG 2015, S. 2.

³⁵⁸ Vgl. StEG 2015, S. 15.

³⁵⁹ Vgl. Hammel 2011, S. 15.

2 Fazit und Ausblick

Für die Beantwortung der komplexen Fragestellung, wie das Spektrum ästhetischer Praxen in der Grundschule erweitert werden kann, wurde ästhetisches Lernen und Lehren im weiten Rahmen kultureller Bildung auf den schulischen Kontext einer performativen Gestaltungspraxis im Medium der Künste spezifiziert. In Bezug auf die Ausgangsthesen der Arbeit wurden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, inwiefern Vermittlungsformen und -methoden im Bereich der künstlerisch-performativen Praxen als methodisches Potenzial ästhetischer Lern- und Lehrprozesse in der Grundschule genutzt werden könnte.

In Anlehnung an Ludwig Duncker wird in diesem Ansatz eine Unterrichtsform profiliert, mit der im performativ-gestalterischen Zusammenspiel von Individuation und Enkulturation eine „Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit in handelnder Weise“ (Duncker 1994, S. 13) möglich sein kann. Im Kontext von Schule erweitert sich die Sichtweise auf Kultur dadurch um eine anthropologische Perspektive. Über das Erlernen kultureller Techniken hinaus erlangen Lernen und Lehren eine Rahmung, die „im Blick auf die *Gesamtheit* der pädagogischen Ansprüche an die Grundschule“ (Duncker 1994, S. 10) die Disposition des Grundschulkindes mit in den Blick nimmt. Im Vordergrund steht die Berücksichtigung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Transformation und Symbolisierung, um es methodisch für die Begegnung mit Kultur nutzbar zu machen. Insbesondere in der Grundschule sollte eine Auseinandersetzung mit Kultur auf einen performativ-leiblichen Zugang fokussiert sein, der von Ludwig Duncker kulturanthropologisch begründet wird.³⁶⁰ So kann eine sprachliche und rezeptive Auseinandersetzung mit Kultur entscheidend erweitert werden.

Dabei steht die körperlich-performative Alphabetisierung im Vordergrund, die die natürliche Leiblichkeit und die Doppelperspektive auf Leib und Körper mit einbezieht. Im ästhetischen Lernen und Lehren wird die von Helmuth Plessner explizierte Idee körperlich-leiblicher Doppelpexistenz pädagogisch bzw. didaktisch ausbuchstabiert, sodass sich Lernende innerhalb performativer Akte immer wieder neu ausprobieren und erleben können.

Vorangetrieben wird die Weiterentwicklung einer ästhetischen Bereichs- und Fachkultur insbesondere durch die Verknüpfung der Spezifika ästhetischen Lernens und Lehrens mit der pädagogischen Grundgebärde des Zeigens im Sinne Klaus Pranges und mit den aufgaben- und didaktischen Überlegungen von Renate Girmes. Normativ-erzieherische Zeigehandlungen und situativ gebundene Aufgabenstellungen, die im zweiten Teil der Arbeit konkret veranschaulicht sind, gelten als eine entscheidende Gelingensbedingung für ästhetisches Lernen und Lehren. Der Wechsel zwischen einzelnen Zeigemodi bestimmt dabei das Verhältnis zwischen eher fremd- und selbstbestimmten Lernvollzügen. Zudem veranschaulichen die Praxisbeispiele, inwiefern eine produktionsästhetische Auseinandersetzung mit gestalterischen Elementen und ihre Transformation in unterschiedliche Darstellungsformen von methodisch-didaktischen Zeigekompetenzen der Lehrenden abhängig sind.

³⁶⁰ Vgl. Duncker 2007, S. 214.

Fazit und Ausblick

Die Anbindung an Künstlertheorien bietet Möglichkeiten für eine methodische Erweiterung ästhetischer Lern- und Lehrkonzepte um eine an Kunst orientierte Methodik. Die Forschungsperspektive auf künstlerische Vermittlungsstrategien bei William Forsythe und Pina Bausch zeigt auf professioneller Ebene methodische Möglichkeiten für die Initiierung einer künstlerischen Hervorbringung des Leibes auf und stellt einen von vielen möglichen Akzenten dar, um das Potenzial von künstlerischen Anschlussfeldern für eine fachliche Profilbildung ästhetischen Lernens und Lehrens zu demonstrieren. Zukünftig ließen sich zusätzliche theoretische und praktische Erweiterungsperspektiven speziell auch aus anderen Handlungsfeldern kultureller Bildung an den Diskurs anschließen. So eröffnet sich ein methodisch-didaktisches Feld, das zu einer an der Kunst orientierten Profilbildung ästhetischen Lernens und Lehrens beitragen kann.

Das *Wie* der leiblichen Erzeugbarkeit theatraler Bühnenatmosphäre ist immer wieder zentraler Bezugspunkt für didaktische Überlegungen im Rahmen der Inszenierung. Dabei bleiben Gestaltungsprozesse gleichermaßen an ästhetische und anthropologische Inszenierungsdimensionen gebunden.

Literatur

- Aissen-Crewett, Meike (1998):** Grundriß der ästhetisch-aisthetischen Erziehung, Potsdam, Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Nr. 19.
- Aissen-Crewett, Meike (2000):** Das Ästhetische in der Erziehung: Grundüberlegungen zur Entwicklung eines Curriculums der ästhetischen Erziehung in der Grundschule. Zuerst erschienen in: BDK-Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e. V. 22 (1987), Heft 1, S. 15–18. In: Meike Aissen-Crewett (Hg.): Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule, S. 165–170.
- Aissen-Crewett, Meike (Hg.) (2000):** Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule. Potsdam, Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam.
- Appel, Stefan (2013):** Zur qualitativen Frage des Ganztagsschulbaus in Deutschland. In: Ute Erdsieg-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hg.): Gute Ganztagsschulen, S. 55–60.
- Austin, John L. (2002):** Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung. In: Uwe Wirth: Performanz: zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M., S. 63–71.
- Barck, Karlheinz; Fontius, Martin, Schlenstedt, Dieter u. a. (Hg.) (2000):** Ästhetische Grundbegriffe, Band 1, Stuttgart.
- Barck, Karlheinz; Fontius, Martin, Schlenstedt, Dieter u. a. (Hg.) (2001):** Ästhetische Grundbegriffe, Band 2, Stuttgart.
- Barck, Karlheinz; Fontius, Martin, Schlenstedt, Dieter u. a. (Hg.) (2002):** Ästhetische Grundbegriffe, Band 4, Stuttgart.
- Barck, Karlheinz; Fontius, Martin, Schlenstedt, Dieter u. a. (Hg.) (2003):** Ästhetische Grundbegriffe, Band 5, Stuttgart.
- Barck, Karlheinz (2000):** Ästhetik/ästhetisch. In: Karlheinz Barck, Martin Fontius, Dieter Schlenstedt, u. a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe, Band 1, S. 308–399.
- Barthel, Gitta (2013):** Vom Tanz zur Choreographie. Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik, 3. Auflage, Oberhausen.
- Barthel, Gitta (2015):** Die Performanz des Rituals. Gabriele Klein im Gespräch mit Gitta Barthel. In: Gabriele Brandstetter, Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft, S. 83–89.
- Bauer, Jochen (2000):** Schnittmengen ästhetischer Bildung: zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik, München.
- Bauer, Jutta (1998):** Die Königin der Farben, Weinheim.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2011):** Bildungsplan Grundschule Theater, Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2015): Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Hamburg.

www.hamburg.de/contentblob/3013778/data/apo-grundstgy.pdf, zuletzt geprüft: 03.10.2016

Berger, Christiane (2006): Körper denken in Bewegung. Zur Wahrnehmung tänzerischen Sinns bei William Forsythe und Saburo Teshigawara, Bielefeld.

Bilstein, Johannes (Hg.) (2007): Curriculum des Unwägbaren, Oberhausen.

BKJ (Hg.) (2012): Kulturelle Bildung. Wie gelingt ästhetisches Lernen? Reflexionen. Argumente. Impulse, Remscheid.

Bockhorst, Hildegard (2012): Kapiteleinführung: Handlungsfelder Kultureller Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 426–429.

Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, München.

Boenisch, Peter M. (2015): Tanz als Körper-Zeichen. Zur Methodik der Theater-Tanz-Semiotik. In: Gabriele Brandstetter und Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft, S. 35–51.

Böhme, Gernot (1995): Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik, Frankfurt/M.

Böhme, Gernot (2001): Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, Paderborn.

Brade, Janine (2009): Das Zeigen in der Pädagogik. Eine Untersuchung zur Logik des Zeigens als Grundoperation des professionellen pädagogischen Handelns, Chemnitz.

Brandstätter, Ursula (2000): Musikpädagogik im Zeichen postmodernen Denkens. In: Hans Schneider, Cordula Bösze, Burkhard Stangl (Hg.): Klangnetze, S. 39–43.

Brandstetter, Gabriele (2014): Tanz. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, S. 352–357.

Brandstetter, Gabriele; Klein, Gabriele (2015): Bewegung in Übertragung. Methodische Überlegungen am Beispiel von Le Sacre du Printemps (Das Frühlingsopfer). In: Gabriele Brandstetter und Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft, S. 11–28.

Brandstetter, Gabriele; Klein, Gabriele (2015): Methoden der Tanzwissenschaft, Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le Sacre du Printemps/Das Frühlingsopfer“, 2. überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Bielefeld.

Brinkmann, Malte (2015): Übungen der Aufmerksamkeit. Phänomenologische und empirische Analysen zum Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen. In: Sabine Reh, Kathrin Berdelmann, Jörg Dinkelaker (Hg.): Aufmerksamkeit, S. 199–220.

- Brinkmann, Rainer O. (2012):** Szenische Interpretation von Musiktheater. In: Wolfgang Martin Stroh, Rainer O. Brinkmann, Ralf Nebhut (Hg.): Konzeptionelle Aufsätze, S. 50–59.
- Brinkmann, Stephan (2015):** „Ihr seid die Musik!“ Zur Einstudierung von *Sacre* aus tänzerischer Perspektive. In: Gabriele Brandstetter, Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft, S. 143–162.
- Brüns, Holger (2010):** Persönliche Bewegungspräferenz und Entstehungsprozess einer Choreographie am Beispiel Bausch und Kresnik. In: Antja Kennedy (Hg.): Bewegtes Wissen, Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben, Berlin, S. 313–320.
- Buchwald, Dagmar (2001):** Gestalt. In: Karlheinz Barck, Martin Fontius, Dieter Schlenstedt u. a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe, Band 2, S. 820–862.
- Cassirer, Ernst (2007):** Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, 2. verbesserte Auflage, Hamburg.
- Czerny, Gabriele (2004):** Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen, Augsburg.
- Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.) (2014):** Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, Bielefeld.
- Denana, Malda (2014):** Ästhetik des Tanzes. Zur Anthropologie des tanzenden Körpers, Bielefeld.
- Dethelfs-Forsbach, Beate (2005):** Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik, Baltmannsweiler.
- Diekhans, Johannes (Hg.) (2003):** 99 Theater-Spiele. Übungen für die theaterpädagogische Praxis, Paderborn.
- Dietrich, Cornelia (2012):** Ästhetische Erziehung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 121–127.
- Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker (2012):** Einführung in die Ästhetische Bildung, Weinheim/Basel.
- Duncker, Ludwig (1987):** Erfahrung und Methode. Studien zur didaktischen Begründung einer Pädagogik der Schule, Langenau-Ulm.
- Duncker, Ludwig (1994):** Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim/Basel.
- Duncker, Ludwig (2004):** Kulturaneignung als Bildungsprozess. Schulkindheit im Schnittfeld kulturtheoretischer und pädagogisch-anthropologischer Betrachtungen. In: Ludwig Duncker, Annette Scheunpflug, Klaudia Schultheis (Hg.): Schulkindheit, S. 17–92.

- Duncker, Ludwig; Scheunpflug, Annette; Schultheis, Klaudia (Hg.) (2004):** Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter, Stuttgart.
- Duncker, Ludwig (2007):** Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte, Weinheim/München.
- Eisner, Elliot W. (2007):** Ästhetisches Lernen. In: Michael Göhlich, Christoph Wulf, Jörg Zirfas (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, S. 113–118.
- Ellermann, Ulla; Flügge-Wollenberg, Barbara (2012):** Tanz als Alltagskultur. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 593–596.
- Erdsieg-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2013):** Gute Ganztagschulen, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Berlin.
- Fischer-Lichte, Erika (2001):** Verkörperung/Embodiment. Zum Wandel einer alten theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Erika Fischer-Lichte, Christian Horn, Matthias Warstat (Hg.): Verkörperung, S. 11–25.
- Fischer-Lichte, Erika; Horn, Christian; Warstat, Matthias (Hg.) (2001):** Verkörperung, Tübingen/Basel.
- Fischer-Lichte, Erika (2004):** Ästhetik des Performativen, Frankfurt/M.
- Fischer-Lichte, Erika (2007):** Theatralität und Inszenierung. In: Erika Fischer-Lichte, Christian Horn, Isabel Pflug, Matthias Warstat (Hg.): Inszenierung von Authentizität, Band 1, S. 9–28.
- Fischer-Lichte, Erika; Horn, Christian; Pflug, Isabel; Warstat, Matthias (Hg.) (2007):** Inszenierung von Authentizität, 2 Bände, 2. Auflage, Tübingen/Basel.
- Fischer-Lichte, Erika (2014):** Inszenierung. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, S. 152–160.
- Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias (Hg.) (2014):** Metzler Lexikon Theatertheorie, Stuttgart.
- Fleischle-Braun, Claudia (2012):** Tanz und Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 582–588.
- Forsythe, William (1993):** William Forsythe im Gespräch mit Gaby von Rauner und Rudolf Stäuble. In: Gaby von Rauner (Hg.): William Forsythe, S. 15–20.
- Forsythe, William; Odenthal, Johannes (1994):** William Forsythe im Gespräch mit Johannes Odenthal. In: Ballett International/Tanz Aktuell 2, Februar 1994, S. 33–37.
- Forsythe, William; Haffner, Nick (1999):** Bewegung beobachten. Ein Interview mit William Forsythe. In: William Forsythe, Nick Haffner: Improvisation Technologies, S. 26–27.

- Forsythe William; Haffner, Nick (1999):** Improvisation Technologies. A tool for the Analytical Dance Eye, Ostfildern.
- Franke, Annette (2007):** Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung, München.
- Früchtel, Josef; Zimmermann, Jörg (2001):** Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens. In: Josef Früchtel und Jörg Zimmermann (Hg.): Ästhetik der Inszenierung, S. 9–47.
- Früchtel, Josef; Zimmermann, Jörg (2001) (Hg.):** Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens, Frankfurt/M.
- Fuchs, Max (2012):** Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 63–67.
- Fuchs, Max; Liebau, Eckart (2012):** Kapiteleinführung: Mensch und Kultur. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 28.
- Girmes, Renate (1997):** Sich zeigen und die Welt zeigen: Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften, Opladen.
- Girmes, Renate (2004):** [Sich] Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht, Seelze/Velbert.
- Girmes, Renate (2011):** Allgemeine Didaktik als Theorie der sich stellenden Aufgaben. Tagungsvortrag im Rahmen der interdisziplinären Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung/Didaktik/Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung und Fachdidaktiken im Dialog, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirkas, Jörg (Hg.) (2007):** Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim/Basel.
- Günther, Dorothee (1963):** Die Bewegungserziehung innerhalb des Orff-Schulwerks. In: Orff-Institut an der Akademie Mozarteum Salzburg (Hg.): Jahrbuch 1963, S. 61–66.
- Haffner, Nick (2015):** Bewegungsgenerierung. Ein Gespräch mit Nick Haffner. In: Gabriele Klein (Hg.): Choreographischer Baukasten, S. 227–232.
- Hammel, Lina (2011):** Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie, Berlin.
- Hardt, Yvonne (2014):** Körperlichkeit. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, S. 189–196.
- Haselbach, Barbara (1976):** Improvisation Tanz Bewegung, Stuttgart.
- Haselbach, Barbara (1984):** Reflexionen über die tanzpädagogischen Aspekte des Orff-Schulwerks. In: Musik und Bildung, Heft 16/12, S. 792–796.

- Hasse, Jürgen (2003):** Ästhetische Bildung in der Grundschule. In: widerstreit-sachunterricht (0), S. 1–10, www.widerstreit-sachunterricht.de, zuletzt geprüft: 22.08.2016.
- Hasse, Jürgen (2007):** Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens. In: widerstreit-sachunterricht (8), S. 1–10, www.widerstreit-sachunterricht.de, zuletzt geprüft: 22.08.2016.
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg) (1994):** Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, Kassel.
- Heß, Frauke (2002):** Wirklichkeit versus Realität. Atmosphäre als Grundkategorie ästhetischen Erlebens in Gernot Böhmes Aisthetik. In: Diskussion Musikpädagogik 15, S. 43–47.
- Hentschel, Ulrike (2008):** Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel, S. 82–92.
- Hentschel, Ulrike (2010):** Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, 3. Auflage, Berlin.
- Hübner, Kerstin (2012):** Bildungspolitik für Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 363–369.
- Iljassova, Olga (2008):** Grenzdurchdringung anstatt Grenzüberschreitung. Trans statt inter oder inter und trans? In: mauerschau Grenzüberschreitungen 1, S. 4–16.
- Kämpf-Jansen, Helga (2002):** Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, 2. Auflage, Köln.
- Kamp, Peter (2012):** Kapiteleinführung: Rahmenbedingungen und Strukturen Kultureller Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 346–347.
- Karl, Ute (2008):** Narrative Selbstdarstellungen – Zur Erforschung von Bildungsprozessen im Medium des Theaterspielens. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel, S. 125–139.
- Keetmann, Gunild (1970):** Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk, Klett.
- Keller, Wilhelm (1963):** Orff-Schulwerk und progressive Musikerziehung. In: Musik und Bildung, Heft 11, S. 485–489.
- Kellerwessel, Wulf (2009):** Wittgensteins Sprachphilosophie in den Philosophischen Untersuchungen. Eine kommentierende Ersteinführung, Frankfurt u. a.
- Kennedy, Antja (Hg.) (2010):** Bewegtes Wissen. Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben, Berlin.

- Kennedy, Antja (2015):** Methoden der Bewegungsbeobachtung: Die Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien. In: Gabriele Brandstetter, Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft, S. 65–79.
- Klein, Gabriele (2015a):** Choreographischer Baukasten. Das Buch, Bielefeld.
- Klein, Gabriele (2015b):** Die Logik der Praxis. Methodologische Aspekte einer praxeologischen Produktionsanalyse am Beispiel „Das Frühlingsopfer“ von Pina Bausch. In: Gabriele Brandstetter, Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft, S. 123–141.
- Klepacki, Leopold (Hg.) (2004):** Schultheater. Theorie und Praxis, unter Mitarbeit von Michael Göhlich und Eckart Liebau, Münster.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2008):** Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellung. Theoretische und methodische Überlegungen. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel, S. 67–81.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013):** Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts, Weinheim/Basel.
- Kossolapow, Line (1975):** Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologieggeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter, Frankfurt/M.
- Kugler, Michael (2000):** Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk. Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik, Frankfurt/M.
- Kurzenberger, Hajo (2014):** Darstellung. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, S. 57–65.
- Laban, Rudolf von (1981):** Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit, Wilhelmshaven.
- Lange, Marie-Luise (2006):** Über Lebendigkeit oder die Präsenz des (Un-)Sichtbaren. In: Marie-Luise Lange (Hg.): Performativität erfahren, S. 101–142.
- Lange, Marie-Luise (Hg.) (2006):** Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin.
- Lehmann, Hans-Thies (2011):** Postdramatisches Theater, 5. Auflage, Frankfurt/M.
- Lichau, Karsten; Wulf, Christoph (2012):** Arbeit am Sinn. Anthropologie der Sinne und Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 41–46.
- Liebau, Eckart (2007):** Kulturelles Lernen. In: Johannes Bilstein (Hg.): Curriculum des Unwägbaren, Band 8, S. 83–91,

- Lima, Luiz Costa (2002):** Mimesis/Nachahmung. In: Karlheinz Barck, Martin Fontius, Dieter Schlenstedt, u. a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe, Band 4, S. 84–120.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008):** Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen.
- Mattenklott, Gert (Hg.) (2004):** Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich, Hamburg.
- Mattenklott, Gundel (2007):** Grundschule der Künste. Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung, 2. korrigierte Auflage, Hohengehren.
- Mersch, Dieter (2015):** Medien des Tanzes – Tanz der Medien. Unterwegs zu einer dance literacy. In: Gabriele Brandstetter, Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft, S. 317–335.
- Meyer, Marion (2012):** Tanz kann fast alles sein, Remscheid.
- Mitgutsch, Konstantin; Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin; Breinbauer, Ines Maria (Hg.) (2008):** Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive, Stuttgart.
- Mittelstraß, Jürgen (2003):** Transdisziplinarität – Wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit, Konstanz.
- Mollenhauer, Klaus (1996):** Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, unter Mitarbeit von Cornelia Dietrich, Hans Rüdiger Müller, Michael Parmentier, Weinheim/München.
- Neuber, Nils (2000):** Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater, Aachen.
- Nykrin, Rudolf (2001):** 50 Jahre Musik für Kinder – Orff-Schulwerk. Gedanken zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 10, S. 57–72.
- Noll, Günther (1994):** Orff-Schulwerk. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, S. 214–216.
- Noll, Günther; Probst-Effah, Gisela; Schneider, Reinhard (Hg.) (2006):** Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag, Münster.
- Oelkers, Jürgen (2012):** Schule, Kultur und Pädagogik. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 151–154.
- Oelschlegel, Grit (2010):** Aufgaben als Aufgabe. Operatoren im Fach Kunst. In: Kunst und Unterricht 2010, Heft 341, S. 35–37.
- Orff, Carl (1963):** Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut an der Akademie Mozarteum Salzburg (Hg.): Jahrbuch 1963, S. 13–20.

- Orff, Carl (1976):** Schulwerk. Elementare Musik, Tutzing.
- Orff-Institut an der Akademie Mozarteum Salzburg (Hg.) (1963):** Jahrbuch 1963, Mainz.
- Orgass, Stefan (2007):** Unwägbarkeit als Bedingung musikalischer Bildung. In: Johannes Bilstein (Hg.): Curriculum des Unwägbaren, S. 45–65.
- Pauls, Regina; Metz, Johanna (2004):** Elementare Musikpädagogik im Spannungsfeld der polyästhetischen Erziehung und Bildung. Theorie der polyästhetischen Bildung: Ein geeigneter Zugang für die künstlerisch-praktische Tätigkeit der EMP? In: Juliane Ribke, Michael Dartsch (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren, S. 35–43.
- Peez, Georg (2007):** Kunstunterricht heute – und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick. In: Schulmagazin 5–10. Impulse für kreativen Unterricht, Heft Juli/August, S. 1–5, online unter: www.georgpeez.de/texte/schulmagazin.htm, zuletzt geprüft: 22.08.2016.
- Pfeiffer, Malte (2012):** Performativität und Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 211–216.
- Pinkert, Ute (Hg.) (2008):** Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen, Berlin.
- Plessner, Helmuth (1970):** Anthropologie der Sinne. In: Helmuth Plessner (Hg.): Philosophische Anthropologie, S. 187–251.
- Plessner, Helmuth (1970):** Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne, unter Mitarbeit von Günter Dux, 10 Bände, Frankfurt/M.
- Plessner, Helmuth (1982):** Zur Anthropologie des Schauspielers. In: Helmuth Plessner: Mit anderen Augen, S. 146–163.
- Plessner, Helmuth (1982):** Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie, Stuttgart.
- Prange, Klaus (2005):** Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn u. a.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2015):** Die Formen des pädagogischen Handelns, 2. Auflage, Stuttgart.
- Probst, Andrea (2008):** Ästhetische Bildung und Bewegung. Bewegungstheater als methodisches Mittel im fächerübergreifenden Unterricht, Hamburg.
- Rackles, Mark (2013):** Erfolgsmodell Ganztagschule. Gute Bildung braucht Zeit. In: Ute Erdsieg-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hg.): Gute Ganztagschulen, S. 29–34.
- Rauner, Gaby von (Hg.) (1993):** William Forsythe – Tanz und Sprache, Frankfurt/M.

- Reh, Sabine; Berdelmann, Kathrin; Dinkelaker, Jörg (Hg.) (2015):** Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie, Wiesbaden.
- Ribke, Juliane (2004a):** In Verbindung sein. Fokus und Vernetzung elementarer Musikpädagogik. In: Juliane Ribke, Michael Dartsch (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren, S. 13–22.
- Ribke, Juliane (2004b):** Empfinden und Entwerfen. Überlegungen zur gestalterischen Arbeit mit Klang und Bewegung. In: Juliane Ribke, Michael Dartsch (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren, S. 55–62.
- Ribke, Juliane (2004):** Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren, Regensburg.
- Richter, Christoph (2000):** Das sogenannte Künstlerische. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 6, S. 27–51.
- Ricken, Norbert (2006):** Klaus Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 904–908.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012):** Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 108–114.
- Rolle, Christian (1999):** Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel.
- Römer, Christel (1993):** William Forsythe Tanzkonzeption. In: Gaby von Rauner (Hg.): William Forsythe, S. 21–26.
- Roscher, Wolfgang (Hg.) (1970):** Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater, unter Mitarbeit von Werner Thomas, Claus Thomas u. a., Hannover.
- Sack, Mira; Frey, Thomas (2000):** Szenische Klänge. Übergänge theatralen und musikalischen Handelns. In: Jochen Bauer: Schnittmengen ästhetischer Bildung, S. 31–42.
- Sack, Mira (2011):** spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens, Bielefeld.
- Schatt, Peter W. (2007):** Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt.
- Schneider, Hans; Bösze, Cordula; Stangl, Burkhard (Hg.) (2000):** Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden, Saarbrücken.
- Schneider, Reinhard (2006):** Aufgabenorientierung im Musikunterricht. In: Günther Noll, Gisela Probst-Effah, Reinhard Schneider (Hg.): Musik als Kunst, S. 427–437.
- Schoon, Andi (1995):** Die Ordnung der Klänge. Das Wechselspiel der Künste vom Bauhaus zum Black Mountain College, Bielefeld.
- Schönwitz, Marcus G. (2008):** Musik und Bewegung in didaktischen Kontexten. Ein Beitrag zur Konstruktion verständiger Unterrichtskultur, Augsburg.

- Schreeb, Burkhard (1993):** Isabelle's Dance. Eine Untersuchung der Textgrundlage des Musicals. In: Gaby von Rauner (Hg.): William Forsythe, S. 63–96.
- Schultheis, Klaudia (2008):** Enkulturation und Erziehung. Zur Leibdimension des Lernens. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal, Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur, S. 249–262.
- Schweizer, Hans Rudolf (1973):** Ästhetik als Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Eine Interpretation der Aesthetica A. G. Baumgartens mit teilweiser Wiedergabe des lateinischen Textes und deutscher Übersetzung, Basel/Stuttgart.
- Seel, Martin (1985):** Die Kunst der Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M.
- Seel, Martin (1991):** Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt/M.
- Seel, Martin (2004):** Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung – fünf Thesen. In: Gert Mattenklott (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste, S. 73–81.
- Servos, Norbert (1996):** Pina Bausch. Wuppertaler Tanztheater oder die Kunst, einen Goldfisch zu dressieren, Seelze/Velbert.
- Siegmund, Gerald (2004):** William Forsythe. Denken in Bewegung, Berlin.
- Siegmund, Gerald (2006):** Abwesenheit. Eine performative Ästhetik des Tanzes. William Forsythe, Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Meg Stuart, Bielefeld.
- Simhandl, Peter (1996):** Theatergeschichte in einem Band, Berlin.
- Sting, Wolfgang (1997):** Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. In: Korrespondenzen, Heft 28, S. 25–28, Uckerland.
- Stroh, Wolfgang Martin (2012):** Szenische Interpretation – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion. In: Wolfgang Martin Stroh, Rainer O. Brinkmann und Ralf Nebhut (Hg.): Konzeptionelle Aufsätze, S. 60–66.
- Stroh, Wolfgang Martin; Brinkmann, Rainer O.; Nebhut, Ralf (Hg.) (2012):** Konzeptionelle Aufsätze 1982–2006, Band 1, Oldenburg.
- Teuwsen, Rudolf (1988):** Familienähnlichkeit und Analogie. Zur Semantik genereller Termini bei Wittgenstein und Thomas von Aquin, Freiburg/München.
- Thomas, Werner (1963):** Orff-Schulwerk in der Schule. In: Orff-Institut an der Akademie Mozarteum Salzburg (Hg.): Jahrbuch 1963, S. 37–54.
- Thomas, Werner (1977):** Musica Poetica. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks, Freiburg.
- Vaßen, Florian (2014):** Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In: Jan Deck, Patrick Primavesi (Hg.): Stop teaching! S. 139–156.

- Vogel, Corinna (2010):** Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte, 3. Auflage, Darmstadt.
- Wagner, Ernst (2010a):** Aufgaben, Bildungsstandards, Kompetenzen. Versuch einer Klärung der Begriffsvielfalt. In: Kunst und Unterricht, Heft 341, S. 4–13.
- Wagner, Ernst (2010b):** Offene oder geschlossene Aufgaben? Beispiel: Fotografie. In: Kunst und Unterricht, Heft 341, S. 20–21.
- Warstat, Matthias (2014a):** Theatralität. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, S. 382–388.
- Warstat, Matthias (2014b):** Liminalität. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, S. 197–199.
- Weiler, Christel (2014):** Postdramatisches Theater. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, S. 262–265.
- Welsch, Wolfgang (1996):** Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart.
- Welsch, Wolfgang (2003):** Ästhetisches Denken. 6. erweiterte Auflage, Stuttgart.
- Westphal, Kristin (2007):** Lernen als Ereignis: Schultheater als performative Praxis. Zur Aufführungspraxis von Theater. In: Christoph Wulf, Jörg Zirkas (Hg.): Pädagogik des Performativen, S. 49–58.
- Willenbacher, Sascha (2012):** Notizen zur Frage nach dem ästhetischen Lernen. Die künstlerischen Labore der Winterakademie am Theater an der Parkaue in Berlin. In: BKJ (Hg.): Kulturelle Bildung. Wie gelingt ästhetisches Lernen? Reflexionen. Argumente. Impulse, S. 25–29.
- Wirth, Uwe (2002):** Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M.
- Wittgenstein, Ludwig (1967):** Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M.
- Wulf, Christoph (2007):** Mimetisches Lernen. In: Michael Göhlich, Christoph Wulf, Jörg Zirkas (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, S. 91–101.
- Wulf, Christoph; Zirkas, Jörg (2007):** Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Christoph Wulf, Jörg Zirkas (Hg.): Pädagogik des Performativen, S. 7–40.
- Wulf, Christoph; Zirkas, Jörg (Hg.) (2007):** Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel.
- Zacharias, Wolfgang (2012a):** Kapiteleinführung: Mensch und Künste. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 166–167.

Literatur

- Zacharias, Wolfgang (2012b):** Aktualität ästhetischer Partizipation. In: BKJ (Hg.): Kulturelle Bildung, S. 4–6.
- Zill, Rüdiger (2003):** Produktion/Poiesis. In: Karlheinz Barck, Martin Fontius, Dieter Schlenstedt, u. a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe, Band 5, S. 40–86.
- Zirfas, Jörg (2012):** Die Künste und die Sinne. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 168–173.
- Zirfas, Jörg (2015):** Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher, Berlin.

Internetquellen:

Burow, Olaf-Axel (2010): Warum brauchen wir kulturelle Bildung in der Schule? Ein Plädoyer. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59965/kulturelle-bildung-in-der-schule?p=all>, zuletzt geprüft: 22.08.2016.

Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung?
<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-Bildung/59910/was-ist-kulturelle-Bildung?p=all>, zuletzt geprüft: 23.07.2015.

Fuchs, Max (2015): Kunst macht Schule,
<https://www.kubi-online.dw/artikel/schule-kultur-paedagogik>, zuletzt geprüft: 10.03.2016.

Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (2005): Glossar – Ausgewählte pädagogische Begriffe,
www.glossar-rahmenplaene-neupdf, letzter Zugriff: 02.10.2016.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Kulturelle Bildung,
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/KulturelleBildung/index.html>, zuletzt geprüft: 20.09.2016.

Humanwissenschaftliche Fakultät zu Köln (2013): Modulhandbuch für den Lernbereich Ästhetische Erziehung im Bachelorstudiengang mit Bildungswissenschaftlicher Ausrichtung für die Studienprofile „Lehramt an Grundschulen“ und „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“,
https://www.hf.uni-koeln.de/data/diplpruefamt/File/MHB_BA_LB_AesthErziehungPO2013_130620.pdf, zuletzt geprüft: 03.10.2016.

Rat für kulturelle Bildung e. V. (2015): Zur Sache,
http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_Zusammenfassung.pdf, zuletzt geprüft: 20.08.2016.

StEG-Konsortium (2015): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015, www.projekt-steg.de, zuletzt geprüft: 29.09.2016.

WDR (2016): <http://www1.wdr.de/nachrichten/umfrage-zur-offenen-ganztagsschule-100.html>, zuletzt geprüft 28.09.2016.

Sonstige Quellen:

Forsythe, William (1983): Programmheft Gänge, Intendanz Ballett, Frankfurt.

Literatur

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis:

Tabelle 1: Ausgewählte Gegenüberstellung einzelner Aufgabenbereiche und Kompetenzanforderungen der Lehrpläne Kunst, Musik und Sport sowie des Bildungsplans Theater Grundschule in Hamburg, erstellt durch den Verfasser.