

Hier tanzt der Leib!

Wie sich Körper- und Leiberleben im Tanz unterscheiden

Lars Oberhaus

1 Einleitung – Tanz in der ästhetischen Erziehungspraxis

Der Tanz ist eine elementare ästhetische Erfahrungs- und Ausdrucksform, die an gesellschaftliche Umgangsweisen gebunden ist. Angefangen vom Ballett bis hin zum Streetdance unterliegt er bestimmten Verhaltensregeln, die immer auch auf ein spezifisches Körperbild in der Gesellschaft verweisen. So ist das Ballett mit festgelegten Bewegungsfolgen eng an höfische Zeremonien gebunden, während der Streetdance mit ‚coolen Moves‘ auf das urbane Lebensgefühl Jugendlicher verweist.¹

So selbstverständlich der Tanz als individuelle und gesellschaftlich gebundene Ausdrucksform erscheint, wird er nur selten für den Bereich der ästhetischen Erziehungspraxis relevant.² Corinna Vogel hat in einer empirischen Studie (Fragebögen n=220) aufgezeigt, dass in der Grundschule selten (65,6%) oder gar nicht (21,9%) getanzt wird. Zudem werden primär einfache Schrittfolgen im Bereich Kindertanz erlernt. Der gerade für die kindliche Entwicklung wichtige Bereich der Tanzimprovisation kommt über eine Randstellung nicht hinaus (4%).

„Als Hauptergebnis der empirischen Studie konnte eine sehr geringe Beachtung von Tanz in der Schule festgestellt werden, die im klaren Gegensatz zur Freude der Kinder, auch der Jungen, am Tanzen steht.“³

Diese im Hinblick auf die Relevanz des Tanzes in der Schule skeptische und durchaus resignierende Feststellung ist umso verwunderlicher, da aus pädagogischer Sicht allgemeiner Konsens herrscht, dass Kinder gerne tanzen und der Bewegung im Unterricht mehr Beachtung geschenkt werden sollte.⁴ Konträr zu dieser Grundannahme steht die historisch gewachsene Erfahrung, dass der Tanz in der Schule stark reglementiert und pädagogisch missbraucht wurde.⁵ Somit konnte er sich „weder als eigenständiger Unterrichtsinhalt noch als Fach dauerhaft etablieren“, so dass die Bedeutung von Bewegung und Tanz im Musikunterricht „neu überdacht“ werden soll.⁶

¹ Vgl. Sorell: Kulturgeschichte des Tanzes. - Ohligschläger: Streetdance.

² Vgl. Vogel: Tanz in der Grundschule. – Müller & Schneeweis: Tanz in Schulen

³ Vogel: Tanz in der Grundschule, S. 358.

⁴ Vgl. Müller / Schneeweis: Tanz in Schulen.

⁵ Das gilt insbesondere für die Leibeserziehung und die daran gebundene militärische Ausbildung.

⁶ Vogel: Tanz in der Schule, S. 357 und S. 181.

Die Gründe der unzureichenden Beachtung von Tanz im Bereich ästhetischer Bildung sind vielschichtig und finden sich in verschiedenen Vorurteilen, wie geschlechtsspezifische Bedenken (Jungen wollen nicht tanzen), Angst vor unkontrollierbaren Affektausbrüchen (Tanzen macht aggressiv) bis hin zur Unsicherheit im Bereich der Tanzvermittlung (Ich kann nicht tanzen) und Unkenntnis didaktisch-methodischer Prinzipien seitens der Lehrenden. Eine weitere Rolle spielen unzureichende praxisnahe Materialien samt schlechten Hörbeispielen und unverständlichen Tanzanleitungen, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten, unzureichende Akzeptanz im Kollegium und Mangel an Zeit und Raum.

Die Distanz gegenüber dem Tanz als ästhetischem Lernbereich verdeutlicht, dass insbesondere in der Schule der Erwerb abfragbaren Wissens und ein daran gebundenes funktionales Körperverständnis dominieren. Diese Kritik ist nicht neu und wurde bereits in den 1980er Jahren im Rahmen einer „Entsinnlichung des Lernens“ formuliert.⁷ Sie ist aber nach wie vor aktuell, da weiterhin eine Vorstellung vom „gelehrigen Lehrkörper“ dominiert.⁸ Die Kritik an der Entsinnlichung gilt auch für ästhetische Fächer. So ist bereits unklar, ob Tanz ein Thema des Musik- oder des Sportunterrichts sein soll. Der Körper als Medium ästhetischer Erfahrungen erhält nicht den ihm gebührenden Stellenwert, so dass die expressive Dimension des Tanzes als Ausdruck individueller und emotionaler musikbezogener Erfahrungen vernachlässigt wird. Zudem setzen sich die künstlerischen Fächer mit der Entwicklung körperlicher Leistung im Bereich Sport oder musikalischer Fähigkeiten im Bereich der Musikanalyse auseinander.

„Während Tanz im Musikunterricht vorrangig der Musikanalyse dient, wird er im Sportunterricht eher als Sportart angesehen und als Bewegungsfertigkeit vermittelt.“⁹

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass die geschilderte skeptische Sichtweise auf den ästhetischen Lernbereich Tanz sowie die Ablehnung expressiver Darstellungen auf zwei unterschiedliche Auffassungen der menschlichen Existenz zurückzuführen ist, die sich in den Begriffen Körper und Leib und daran gebundene unterschiedliche Erfahrungsweisen wiederfinden. Der Körper repräsentiert das Analytische, Objektivierbare und Mechanische, indem er z.B. in der Medizin untersucht werden kann. Der Leib dagegen zeichnet sich durch Individualität, Subjektivität und Expressivität aus. Beide Auffassungen finden sich auf einer Metaebene auch im Tanz wieder. Entweder werden festgelegte Bewegungsfolgen ausgeführt (=analytisches Körpererleben) oder das Subjekt stellt sich expressiv im Tanz dar und verkörpert innere Empfindungen (=subjektives Leiberleben). Diese Gegenüberstellung ist sicherlich

⁷ Vgl. Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit. – Kamper / Wulf: Schwinden der Sinne.

⁸ Antje Langer unterscheidet zwischen „Lernkörper“ (SchülerInnen) und „Lehrkörper“ (LehrerInnen). Mit dem Begriff Lehrkörper ist „nicht die gesamte Lehrerschaft einer Schule gemeint, sondern ein spezifischer professioneller Einsatz des Körpers der lehrenden Person“ (Langer: Disziplinieren und entspannen, S. 17). Langer verdeutlicht mit der Unterscheidung, dass auch Lehrende mit ihrem Körper disziplinierend in Erscheinung treten.

⁹ Vogel: Tanz in der Grundschule, S. 29.

etwas pauschal und lässt sich nicht ohne Weiteres verallgemeinern. So ist die Umsetzung vorgegebener Bewegungen immer auch an einen Bewegungsausdruck gebunden, sowie expressive Darstellungen auch das Beherrschen festgelegter Bewegungsfolgen beinhalten. Allerdings verweist die Form der mechanischen oder expressiven *Aneignung* von Bewegungen entweder auf ein analytisches Körpererleben oder subjektives Leiberleben. Demnach wird derzeit gerade im Bereich Tanz ein spezifisches Leiberleben nicht thematisiert, da das Körpererleben dominiert.

Ziel der folgenden Überlegungen ist es, die vernachlässigte Dimension des Tanzes und deren Randstellung im Bereich des leiblichen Lernens bewusst zu machen, um individuelle Ausdruckspotenziale tänzerischer Bewegungen zur Musik für ästhetische Erfahrungsprozesse heraus zu stellen.

2 Unterschied zwischen Körper und Leib

In der deutschen Sprache findet sich eine begriffliche Besonderheit, die in vielen anderen Sprachen nicht vorzufinden ist: die Differenzierung zwischen ‚Körper‘ und ‚Leib‘.

Das Wort Körper ist als deutsches Lehnwort ab dem 13. Jahrhundert gebräuchlich. Es tritt an die Stelle des zuvor im Mittelhochdeutschen verwendeten ‚lîch(ame)‘, das im Althochdeutschen zunächst als Übersetzung für das lateinische ‚caro‘ sowie ‚corpus‘ diente und ‚Hülle‘, ‚Fleisch‘ bedeutete. Im Begriff ‚lîch(ame)‘ ist das noch heute verwendete Wort ‚Leiche‘ enthalten, das „eigentlich Körperbedeckung und dann mit Übergang von der Bezeichnung des Kleidungsstücks auf den Körperteil auch Körper“ bedeutete.¹⁰ Im Mittelhochdeutschen nahm ‚lich‘ die Bedeutung ‚Leichnam‘ an und verdrängte die altdeutsche Auffassung. Körper (auch ‚korper‘, ‚corper‘, ‚cörper‘) übernimmt dessen Bedeutung und bezeichnet sowohl den lebendigen als auch den toten Körper.

Der Begriff Leib leitet sich von ‚lîp‘ ab und ist streng von ‚lîch‘ zu unterscheiden. ‚Lîp‘, dessen Bedeutung für ‚Leben‘ steht, ist ab dem 11. Jahrhundert allmählich durch ‚Leib‘ ersetzt worden. Bis zum 12. Jahrhundert stand für den alltäglichen Gebrauch sowohl das Wort ‚lîp‘ als auch das neuere Wort ‚leben‘ zur Verfügung. Der Begriff deutet in seiner engen Verwandtschaft zum Leben auf die einmalige Existenz des Menschen hin, wie sie heutzutage noch im Begriff ‚leibhaftig‘ oder ‚leibt und lebt‘ erkennbar ist. Im Mittelalter entsteht das Kontrastpaar ‚lîp‘ und ‚sele‘, bekannt als ‚Leib und Seele‘, die sich aus dem Lateinischen ‚corpus‘ und ‚animus‘ ableitet. Der Mensch teilt sich demnach in einen äußeren endlichen Körper und eine innerliche unendliche Seele.

¹⁰ Kluge: Etymologisches Wörterbuch, S. 361.

Besonders in der Erkenntnistheorie von Platon (ca. 427-347 v. Chr.) und René Descartes (1596-1650) findet sich dieser Dualismus von einer doppelten Seinsweise der Welt (Platons Ideenlehre) oder des Menschen (Descartes' Methode des universellen Zweifels). Descartes verwendet den Begriff Körper (corpus) im Gegensatz zu Geist (animus) und entwickelt so einen Körper/Geist-Dualismus unter dem Aspekt der Unteilbarkeit des Geistes. Hierdurch wird der Geist als grundlegendes Erkenntnisinstrument aufgewertet.

„Nun bemerke ich hier erstlich, daß ein großer Unterschied zwischen Geist und Körper insofern vorhanden ist, als der Körper seiner Natur stets teilbar, der Geist hingegen durchaus unteilbar ist.“¹¹

Die Entdeckung des Körpers als eine im Prinzip analysierbare und teilbare Substanz (‚res extensa‘), die sich von einer denkenden Schicht (‚res cogitans‘) absetzt, ermöglichte die Entwicklung von Anatomie und Physiologie. Durch diese Gegenüberstellung von Geist und Materie wird die Bedeutung von Leib als Ausdruck von Leben allmählich verdrängt.¹²

„Der so entdeckte Körper ist nicht mein Leib, den ich spüre, als der ich lebe, sondern eben das Körperding, das dem ärztlichen Blick sich preisgibt.“¹³

Heutzutage hat sich ein anatomisches Körperversständnis etabliert. Nur selten wird vom Leib gesprochen, denn das Wort klingt „scheußlich und ist auch ungewohnt“.¹⁴

Zusammenfassend lassen sich zwei unterschiedliche Herkunftsschienen feststellen: ‚Körper‘ leitet sich vom lateinischen ‚corpus‘ ab, das im Mittelalter das ältere ‚līch‘ ersetzt und sich auf den lebendigen oder toten Körper bezieht. Die Bedeutung des Wortes ist demnach eine mehr instrumentelle. Der Begriff ‚Leib‘ leitet sich von ‚līp‘ ab und betont in seiner ursprünglichen Bedeutung von ‚Leben‘ den kreativ-schöpferischen Aspekt der menschlichen Existenz. Hierdurch entsteht ein Hinweis auf die individuelle Seinsverfassung des Menschen, die dem Begriff Körper fehlt.

Wie bereits oben angedeutet, finden sich diese gegensätzlichen Auffassungen auch im Bereich Tanz wieder. So sind das Erlernen von Schrittfolgen und eine daran gebundene möglichst präzise Umsetzung, wie z.B. im klassischen Ballett, eher dem technischen Körperbegriff zuzuordnen, da der Körper als funktionierendes Organ vorgegebene Bewegungsregeln ausführt. Der freie Ausdruckstanz verweist dagegen auf den Leibbegriff, da sich das Subjekt expressiv und emotional ausdrückt. Letztlich lassen sich beide tänzerischen Darstellungsweisen nicht streng voneinander unterscheiden oder auf- bzw. abwerten, aber

¹¹ Descartes: Meditationen, S. 74.

¹² Erst durch Friedrich Nietzsche und Sigmund Freud erhielt der Leib im Rahmen einer Kulturkritik eine erneute Aufwertung. Vgl. Nietzsche: Also sprach Zarathustra, S. 529.

¹³ Böhme: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, S. 114.

¹⁴ Richter: Verkörperung von Musik, S. 5.

sie verdeutlichen, dass der Tanz zwischen den beiden Ausdrucksweisen steht, die wiederum den Tanzenden zur Verfügung stehen.

Im Bereich der ästhetischen Bildung scheint die existenzielle Dimension des Tanzes (= Leibbegriff) zunehmend verdrängt worden zu sein.¹⁵ Zugespielt formuliert: Leibliches Erfahren und Lernen im Tanz wurde verlernt und steht als Ausdrucksmöglichkeit nicht mehr zur Verfügung. So gibt es keine nennenswerten didaktischen Konzepte, die sich verstärkt der expressiven Dimension des Leibes widmen. Vielmehr werden v.a. im sport- und musikdidaktischen Kontext viele Unterrichtsmaterialien vorgestellt, in denen – wenn überhaupt – das möglichst adäquate Nachtanzen von Schrittfolgen erlernt werden soll.¹⁶

3 Zur Rolle des Leibes in der Tanztheorie

Erwin Straus, Frederik J. J. Buytendijk und Hermann Schmitz konzipieren ab den 1930er Jahren unter anthropologischen, phänomenologischen und psychologischen Schwerpunkten verschiedene Tanztheorien. Allen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie den Tanz als individuellen Akt leiblich expressiver Selbsterfahrung beschreiben und ein mechanisches Körperverständnis kritisieren. Im Folgenden werden ihre Positionen vorgestellt, um so verschiedene Merkmale des expressiven Leiberlebens im Tanz herauszuarbeiten.

3.1 Das pathische Moment der Wahrnehmung (Erwin Straus)

In *Vom Sinn der Sinne* (1935) bezeichnet Erwin Straus den Tanz als eine Form von Erlebnis, „das sich vom theoretischen Erkennen, dem praktischen Begreifen, dem zweckmäßig planenden und berechnenden Handeln, dem technischen Beherrschen der Dinge polar entfernt“.¹⁷ Dabei unterscheidet er verschiedene Modi des Räumlichen und daran gebundene Wahrnehmungsweisen. Hierzu gehört die Gegenüberstellung eines optischen Farbraums und eines akustischen Tonraums. Während Farben den Raum in Teilräume begrenzen, sind Töne frei beweglich und zeitlich gebunden. Daher besitzt der Ton ein „Eigendasein“.¹⁸ Die zeitliche Gestaltung einer Tonfolge führt zum Erlebnis des Rhythmus, denn „die rhythmische Tonwahrnehmung drängt uns, wie jedermann weiß, zu Bewegungen, die sich in spezifischer Weise von dem alltäglichen Gehen, Laufen, Springen“ unterscheiden.¹⁹ Auf Grund der engen Verbindung zwischen Wahrnehmung und Bewegungsausdruck kann der Mensch vom Rhythmus ergriffen und mitgerissen werden. Dieses allgemeine Strukturmoment der Wahr-

¹⁵ Die Vernachlässigung der existenziellen Dimension des Tanzes vollzog sich Ende der 1960er Jahre im Zuge der Umbenennung von Turnunterricht/Leibeserziehung zu Sportunterricht und den daran gebundenen Reformen. Der Tanz sowie Aspekte der musischen und rhythmischen Erziehung wurden aufgrund ihrer musischen Vergangenheit aus den Lehrplänen gestrichen. „Statt einer reflektierten Aufarbeitung der tanzpädagogischen Rezeption wurde der Tanz als faschistisch belastet und durch seine Integration in die musische Erziehung als pädagogisch unbrauchbar abgelehnt“ (Vogel: Tanz in der Grundschule, S. 90).

¹⁶ Vgl. z.B. Noll: Singen – Tanzen – Spielen. Im Materialband werden weitestgehend Tänze analysiert oder gesungen, nicht aber getanzt.

¹⁷ Straus: *Vom Sinn der Sinne*, S. 166. – Vgl. auch Fritsch: *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft*.

¹⁸ Ebd., S. 166.

¹⁹ Straus: *Vom Sinn der Sinne*, S. 149.

nehmung nennt Straus auch das *pathische Moment* und unterscheidet es vom *gnostischen Moment*. Während letzteres das Erkennen von Gegebenem umfasst, verweist das pathische auf eine „unmittelbare Kommunikation“ zwischen Subjekt (Ich) und Objekt (Welt), die vorbegrifflich und leiblich spürbar ist.²⁰ Das gnostische Moment hebt dagegen „das Was des gegenständlich Gegebenen, das pathische das Wie des Gegebenseins hervor“.²¹ Der Tonraum begünstigt das pathische Moment, da er eine eigene Aktivität besitzt, die als ‚präsentisch‘ bezeichnet wird, denn „im Klange haben wir Geschehen präsentisch, in der Farbe erfassen wir distantes Sein.“²² Dieser pathisch-präsentische Raum ist der „Raum des Tanzes“, der durch eine Steigerung der Rumpfmotorik gekennzeichnet ist.²³ Hierdurch resultiert ein Wandel im Erleben des eigenen Leibes. Straus geht dabei von einer „Verlagerung des Ichs in Beziehung auf das Körperschema aus.“²⁴ Demnach erlebt das Subjekt sich in unterschiedlichen leiblichen Zuständen. Im rationalen Erkennen ist das leibliche Ich zwischen den Augen repräsentiert, beim Tanz sinkt es in den Rumpf. Der Mensch ist nicht mehr handelnd der Außenwelt zugewandt, sondern erlebt das Dasein als vitales „Lebendigsein“ und als „Empfindsamkeit“.²⁵ Diese nicht-gerichtete Bewegung im Tanz ist nicht mehr durch objektiv messbare Eigenschaften wie Entfernung, Richtung und Größe bestimmt, sondern wird durch subjektiv erlebte Raumerfahrungen repräsentiert. Im Rahmen dieser Entgrenzung des physikalisch gegebenen Raumes vollzieht sich eine Aufhebung des Gegensatzes von Subjekt und Objekt, von Welt und Bewegung. Das ‚pathische Moment‘ im Tanz führt so zu einer „Sonderexistenz“ und „Einswerdung“ des Tanzenden mit der Musik.²⁶ Dieser ‚Tanzleib‘ ist aufgrund der Aufhebung zielgerichteter und zweckdienlicher Bewegungen eine spezifische ästhetische Erfahrungsdimension. Tanzgeschehen und Alltagsgeschehen bilden demnach zwei unterschiedliche Erlebnisdimensionen.

3.2 Handlung und Ausdruck (Fred J. J. Buytendijk)

Fred J. J. Buytendijk bezeichnet Tanzen als ‚intentionalen Akt‘, indem Tanzende aus der gewohnten Bewegung heraustreten und sich expressiv und intersubjektiv mitteilen.²⁷ Er betont dabei das Ineinander von pathischen und intentionalen Erfahrungen. So kann der Tanzende sich ‚vergessen‘ und sich dem Rhythmus hingeben. Gleichermaßen ist es möglich, aus sich heraus zu gehen und die Bewegungen expressiv darzustellen. Der Leib zeichnet sich demnach durch eine Art Zwischenstellung aus, da er sowohl „Bewusstsein zur Passivität“ als auch beabsichtigte „sinndarstellende Gebärde“ ist.²⁸ Buytendijk versteht den Tanz in

²⁰ Ebd., S. 161.

²¹ Ebd., S. 151.

²² Ebd., S. 156.

²³ Ebd., S. 160.

²⁴ Ebd., S. 167.

²⁵ Ebd., S. 167.

²⁶ Ebd., S. 173.

²⁷ Vgl. Buytendijk: Zur allgemeinen Psychologie des Tanzes.

²⁸ Ebd., S. 51.

dieser Zwischenstellung als „Verdopplung des Selbstseins, zu der nur der Mensch imstande ist, und die es ihm ermöglicht, mit sich selbst zu reden und sich selbst gegenüber zu handeln. Der Tänzer spricht mit seinem Leibe zum Leiblichen“.²⁹

Buytendijk unterscheidet zwischen Bewegung als Handlung und als Ausdruck, denen zwei unterschiedliche Weisen in der Welt zu sein entsprechen. Eine Handlung wird vollzogen, um ein Ziel zu erreichen. Dabei ist der Körper ein Objekt, der bestimmten Zweckbestimmungen unterliegt, die beschafft, hergestellt oder ausgeführt werden müssen. Der Ausdruck hingegen verfolgt keine Ziele. Er besteht um seiner selbst willen und ist zwecklos. Nach Buytendijk ist der Ausdruck im Tanz eine „Offenbarung eines inneren Zustands“.³⁰ Hierbei ist der Leib „plastisches Material“, um die „von innen ausgehende Formgebung“ darzustellen“.³¹ Im Ausdruck gewinnt das Innere an Gestalt, es „verleiblicht“ sich. Der Tanz übersteigt somit funktionale Bewegungen und eröffnet in der Dimension der Leiblichkeit die emotionalen Zustände des Tanzenden.

3.3 Weite-, Richtungs- und Ortsraum (Hermann Schmitz)

Hermann Schmitz untersucht in seinem umfangreichen zehnbändigen Werk *System der Philosophie* vielfältige Wahrnehmungsformen von Bewegungen.³² In *Der leibliche Raum* (1967) bezieht er sich auf das pathische Moment der Wahrnehmung und zeigt weitere Differenzierungsmöglichkeiten im Bereich individuell erlebbarer Bewegungsräume auf. Schmitz unterscheidet dabei zwischen einem Weite-, Richtungs- und Ortsraum, in denen sich das ‚eigenleibliche Spüren‘ in unterschiedlicher Intensität vollzieht.

Der ‚Weiteraum‘ ist ein unbegrenzter und richtungsloser Raum. Hierzu gehört die Wahrnehmung phänomenaler Begebenheiten, wie z.B. Klima, Dunkelheit oder Schall, die in eine „reine maßlose Weite“ eingebettet sind.³³ Dieser Weiteraum wird besonders im Tanz erfahren und zwar weniger im Bereich gesellschaftlich üblicher Figurentänze als vielmehr im Bereich improvisierter und expressiver Tanzformen. Da keine festgelegten Schrittfolgen umgesetzt werden, taucht das Subjekt in den Weiteraum ein, wo der „absolute Ort aufgelöst wird“.³⁴ Das leibliche Tanzerleben im Weiteraum lässt sich als extreme Form pathischer Wahrnehmung begreifen.

Der ‚Richtungsraum‘ wird durch Blicke, Atmen und Gebärden erfahren. Der ursprüngliche Weiteraum wird dadurch „individuiert“, denn Einzelnes kann sich als solches daraus abheben.³⁵ Diese ‚Einrichtung‘ ermöglicht eine bewusste Wahrnehmung der Raumstruktur durch

²⁹ Ebd., S. 52.

³⁰ Ebd., S. 82.

³¹ Ebd., S. 205.

³² Vgl. Schmitz: *Der leibliche Raum*.

³³ Ebd., S. 51.

³⁴ Ebd., S. 177.

³⁵ Ebd., S. 43.

Bewegungen, wie Tasten, Schreiten oder Tanzen. Dabei sind die Ausdrucksbewegungen noch frei von Bewegungszielen oder Lage- und Abstandsbeziehungen.

Tanzen bietet ein reines Beispiel richtungsräumlicher Motorik, wobei „Bewegungsmelodien in den Raum eingezeichnet werden“.³⁶ Hiermit sind Darstellungsformen gemeint, in denen der Raum als „erweiterter Leib“ erfahren wird.³⁷ Bewegungen entfalten sich ohne feste Regeln und werden nach einem „einheitlichen, unwillkürlichen Bewegungsentwurf ausgeführt“.³⁸ Das Einrichten im Richtungsraum ist kein rein expressives Phänomen, wie das Aufgehen im Weite- raum, sondern ein formend gestaltendes Tun.

Der ‚Ortsraum‘ zeichnet sich durch rationales Gliedern und kontrolliertes Erfassen aus. In ihm werden zweckmäßige Bewegungen realisiert. Insbesondere Tanzläi- en bewegen sich im Ortsraum, indem sie Figuren aus einzelnen Schrittfolgen zusammensetzen, ohne hier den Fluss der Bewegung zu nutzen.

Schmitz geht davon aus, dass gerade in Lehr- und Lernsituationen expressive Erfahrungs- dimensionen des Leibes missachtet und feststehende Tanzfiguren nachgeahmt werden. Da hier jegliche Form der expressiven Bewegung ‚zerstört‘ wird, besteht die Gefahr, dass ur- sprünglich gegebene pathische Erfahrungen im Weite- und Richtungsraum durch zweckdien- liche gnostische Bewegungsformen im Ortsraum überlagert werden, so dass sie dem Subjekt als tänzerische Ausdrucksmöglichkeit nicht mehr zur Verfügung stehen.

Alle drei Raumwahrnehmungen lassen sich in die Bereiche ‚Ekstatisches Tanzen im Weite- raum‘, ‚Figurentanzen im Richtungsraum‘ und ‚Tanzzerstörung im Ortsraum‘ zusammenfas- sen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in allen vorgestellten Tanztheorien unter- schiedliche ästhetische Erlebnisdimensionen im Tanz dargestellt werden. Hierbei erhält der Raum eine wichtige ästhetische Dimension, denn er wandelt sich von einer physikalischen Größe hin zu einer leiblich spürbaren Erfahrung.

Im Rahmen dieser unterschiedlichen Erlebnisdimensionen im Tanzraum findet sich die Un- terscheidung zwischen einer körper- oder leibbezogenen Wahrnehmungsweise wieder. So verdeutlicht die Gegensätzlichkeit von pathischen und gnostischen Tanzerfahrungen die Un- terscheidung zwischen einem analytisch-objektivierbaren und einem existenziell-subjektiven Leiberleben andererseits. In Bezug auf die Untersuchungen von Schmitz findet sich das Lei- berleben im Weite- und Richtungsraum wieder, wobei das Körpererleben eher durch kontrol- lierbare Richtungselemente im Bereich des Ortsraums vorherrschend ist. Buytendijks

³⁶ Ebd., S. 69.

³⁷ Ebd., S. 41.

³⁸ Ebd., S. 69.

Handlungsverständnis wiederum ist eng an das Körpererleben gebunden, während das Leiberleben mit dem Ausdrucksverständnis gekoppelt ist.

	Leiberleben	Körpererleben
Straus	pathisch-präsentisch	gnostisch-distantisch
Buytendijk	Ausdruck	Handlung
Schmitz	Weite- und Richtungsraum	Ortsraum

4 Zur pädagogischen Relevanz der Tanztheorien

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurden die Tanztheorien in den 1980er und -90er Jahren für ein Lernen mit allen Sinnen relevant.³⁹ Neu ist hierbei eine verstärkt hervortretende Gesellschaftskritik, die sich gegen die Entsinnlichung des Lernens wendet, die nur latent in den Tanztheorien von Straus, Schmitz und Buytendijk vorherrschend ist.⁴⁰ Seit den 2000er Jahren stagnierte diese Bezugnahme auf leiborientierte Untersuchungen weitestgehend.⁴¹

4.1 Pathisches Erleben und Entsinnlichung (Horst Rumpf)

Horst Rumpf beschreibt, wie sinnlich-leibliche Wahrnehmungen durch rationale Vorschriften, wie z.B. festgelegte Zeitpläne oder Verhaltensregeln, immer mehr aus der Schulwelt verdrängt werden. Unter Kritik geraten das bürokratische Schulreglement, das rationale Aneignen von Wissen. Diese ‚Verinnerlichung‘ vernachlässigt auch das Leiberleben.

„Zu lernen ist also in jedem Fall, die sinnlich manifest werdenden Medien der Äußerung (Körperbewegungen, animalistische Körperfunktionen, Sprache) so in die Gewalt zu bekommen, daß sie möglichst wenig von inneren Regungen, Reaktionen, Ausdrücken verraten.“⁴²

Rumpf greift in seinen Verlustdiagnosen auch auf Buytendijk zurück und arbeitet den Unterschied zwischen einer ‚pathischen Leiblichkeit‘ einerseits und einem ‚Arbeitsleib‘ andererseits heraus. Der Mensch nimmt seinen Arbeitsleib als ein komplexes System von Organen wahr. Er ist ein „handhabbares Ding, also eine komplexe Apparatur“.⁴³ Demnach entspricht er dem objektivierbaren und mechanischen Körperverständnis, den der Mensch als eine Art

³⁹ Vgl. Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit. – Fritsch: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft.

⁴⁰ Während in den frühen Tanztheorien unter anthropologischen Gesichtspunkten eine Kritik an mechanischen Tanzfiguren geübt wurde, wird in späteren Tanztheorien aus pädagogischer Sicht das sich wandelnde Körpergefühl in einer sich verändernden sozialen Welt beanstandet.

⁴¹ Der Grund hierfür liegt in einer verstärkten Berücksichtigung anderer Bezugsdisziplinen, wie z.B. Genderforschung oder Neurodidaktik. Vgl. Gerl: Leiblichkeit.

⁴² Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit, S. 21.

⁴³ Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit, S. 46. Die Argumentation von Rumpf ist an dieser Stelle verwirrend und nicht überzeugend. Gerade das Werkzeug/Instrument schließt sich mit dem Körper zusammen und kann als Einheit mit diesem erfahren werden. Die Begriffe ‚Apparatur‘ und ‚handhabbares Ding‘ verweisen auf einen entfremdeten und entäußerten Arbeitsbegriff im Sinne von Karl Marx.

Ding, als „verfügbares System von Organen“ erfährt.⁴⁴ Die pathische Leiblichkeit repräsentiert dagegen den gelebten Zugang zu individuellen Empfindungen, Eindrücken und Erlebnissen. Sie zeigt sich v.a. in der anmutend begegnenden Umwelt, die uns in unterschiedlichen Weisen freundlich, feindlich oder neutral gegenüber treten kann. In Anlehnung an Buytendijk stellt auch Rumpf heraus, dass beide Zustände nicht zu trennen, sondern „kopräsent“ zusammen wirken.⁴⁵

Rumpf erweitert den primär aus der Tanzpsychologie stammenden Begriff von ‚pathischer Wahrnehmung‘ zum Zwecke einer Kritik am Zivilisationsprozess.

„Wenn der Leib, der Tendenz nach, zu einem handhabbaren, kontrollierbaren und in seinen Reaktionen planbaren Apparat würde, wäre das Ziel der möglichst weiten Unabhängigkeit von pathischen Erfahrungsprozessen erreicht. [...] Ziel des Zivilisationsprozesses wäre es also, die Menschen möglichst unabhängig zu machen von Regungen und Kundgaben pathischer Leiblichkeit.“⁴⁶

Die Forderungen nach einer sinnlicheren Lernwelt basieren auf einer kritischen Reflexion der Verkörperlichung unserer Lernwelt und der Bewusstwerdung der „pathischen Leiblichkeit“.⁴⁷ Auch wenn Rumpfs Kritik an der Entsinnlichung des Lernens vor fast dreißig Jahren erschienen ist, hat sie bis heute nichts an Aktualität verloren. Nach wie vor dominiert eine körperorientierte Lernkultur, die auf die Aneignung von Wissen ausgerichtet ist und kaum leibliche Erfahrungsqualitäten aufgreift. Dieses *Schwinden der Sinne* findet sich auch in künstlerischen Fächern wieder, sofern hier ein Umgang mit der pathischen Leiblichkeit, verstanden als Auseinandersetzung mit expressiven und emotionalen Erlebens, weitestgehend negiert wird.

4.2 Präsentisches Erleben pathisch-expressiver Leiblichkeit in der Sportdidaktik (Ursula Fritsch)

Ursula Fritsch untersucht die Relevanz des Tanzes im Bereich der Sportdidaktik. Grundsätzlich kritisiert sie, dass Tanz „nicht als eigenes Unterrichtsfach repräsentiert, sondern allenfalls dem Sport zugeordnet“ ist.⁴⁸ Die schon von Rumpf vorgetragene Kritik an der Vergesellschaftung sinnlicher Erfahrungen wird nun für eine soziologisch-empirische Studie weiter ausdifferenziert. Mittels Interviews untersucht Fritsch das emotionale Verhältnis des Menschen zum Tanz und gewinnt so erste Zugänge zu subjektiven Erlebensformen. Fritsch stellt in der Musik Jugendlicher einerseits Erneuerungsansätze eines durch die rationale bürgerliche Gesellschaft verdrängten Tanzleibes fest. Diese führt andererseits zu Problemen einer authentischen Bewegung durch systematische Entfremdung und Entsinnlichung. Der

⁴⁴ Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit, S. 44.

⁴⁵ Buytendijk: Zur allgemeinen Psychologie des Tanzes, S. 59.

⁴⁶ Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit, S. 47.

⁴⁷ Ebd., S. 47.

⁴⁸ Fritsch: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft, S. 8.

Tanz versteht sich als „konstitutives Element der Wirklichkeit“, die heutzutage vielmehr als „Anti-Wirklichkeit“ erlebt wird.⁴⁹ Jugendliche Tanzkulturen stellen sich also nur scheinbar expressiv und authentisch dar. Hierunter verbergen sich archetypische Ängste vor der „Scham-Anfälligkeit“ des Körpers.⁵⁰ Das expressive Tanzverhalten unterliegt vielmehr einem sozial erwünschten Beweguncodex, der diese Ängste verdrängt.

In diesem Zusammenhang rekurriert Fritsch auf verschiedene Aspekte der Theorien von Straus, Schmitz und Buytendijk. Tanz ist durch die Symbolik der Bewegungen ein Bedeutungsträger, in dem sich eine andere existenzielle Beziehung zur Realität aufbaut. Dieses ganzkörperliche Erleben der Gesamtbewegung und das Erspüren des Lebendigseins im Bereich Sport wird als „präsentisches Erleben pathisch-expressiver Leiblichkeit“ bezeichnet.⁵¹

Unter Bezug auf Gernot Böhme wird eine zentrale pädagogische Zielsetzung als „Umschalten“ bezeichnet, „also nicht nur Bewegungsbereiche fördern, die dem dominanten Körpergestus angehören, sondern gerade jene konstitutiv mit einbeziehen, die auch ein leibliches Sich-Einlassen, ein pathisches Mitschwingen, ein expressives Gestalten bedeuten“.⁵² Diese Form des Umschaltens verweist auf die Doppelseitigkeit eines passiven Sich-Einlassens und eines aktiven Gestaltens im Sinne Buytendijks. Die Umsetzung der pathischen Leiblichkeit ist also ein wechselseitiger Prozess von Nachgestalten und Eigengestalten. Fritsch fordert ein tanzdidaktisches Konzept in der Sportlerausbildung, das tänzerische Grunderfahrungen berücksichtigt, um einer Leistungsmaximierung des Körpers entgegenzuwirken. Unter Bezugnahme auf die Entfremdungspotenziale der modernen Gesellschaft fordert sie eine „expressive Tanzleiblichkeit“ als Ziel der tanzpädagogischen Arbeit.⁵³ Damit wird der Bereich der ästhetischen Erziehung als eine Art ‚Leibeserziehung‘ im weiten Sinne verstanden. In Bezug auf konkrete Veränderungen im Rahmen der Sportdidaktik führt dies zu einer kritischen Reflexion und Bewusstwerdung individuell geprägter Tanzerfahrungen und zum bewussten Umgang mit der expressiven Tanzleiblichkeit in elementaren und eher unüblichen Tanzsituationen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die am Beginn formulierte Ausgangsthese lautete, dass die Trennung von Körper und Leib über eine begriffsgeschichtliche Besonderheit hinausweist. Hierunter verbergen sich unterschiedliche Auffassungen der menschlichen Existenz und daran gebundene Wahrnehmungs- und Erlebnisweisen, die sich in Bereichen der ästhetischen Erziehungspraxis, wie

⁴⁹ Fritsch: *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft*, S. 76. Fritsch bezieht sich hier auf Grundüberlegungen zum Verhältnis von *Triebstruktur und Gesellschaft* von Herbert Marcuse. Vgl. Marcuse: *Triebstruktur und Gesellschaft*.

⁵⁰ Fritsch: *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft*, S. 76.

⁵¹ Ebd., S. 106.

⁵² Ebd., S. 276.

⁵³ Ebd., S. 106.

z.B. im Lernfeld Tanz, widerspiegeln. Im Zuge der Entsinnlichung in der modernen Gesellschaft scheint der Leib als existenzielles Ausdrucksvermögen verdrängt und vernachlässigt worden zu sein. Insbesondere im Tanz zeigt sich eine Dominanz von festgelegten Bewegungsfolgen (Körpererleben), die sich gegenüber expressiven Darstellungen (Leiberleben) durchgesetzt hat.

Die Tanztheorien von Straus, Schmitz und Buytendijk bestätigen diese Trennung, indem eine gnostische Körperlichkeit kritisiert und eine pathische Leiblichkeit gefordert wird. Hierzu gehört das expressive Sich-Einlassen auf die Musik und die daran gebundene Möglichkeit, ‚sich-selbst‘ im Tanz darzustellen. Die Ausführungen zur Tanz-Leiblichkeit von Straus, Schmitz und Buytendijk sind keinesfalls veraltet. Sie besitzen hohe Aktualität nicht nur im Bereich Tanz, sondern auch als kritisches Pendant zur Forschungseuphorie im Bereich der *Cognitive Science*. Diese geht davon aus, dass Kognition ein Prozess ist, der sich in einer Welt der mentalen Repräsentationen vollzieht, unabhängig von der leiblichen Situiertheit des Menschen (Sensorik, Motorik) und dem zeitlich-räumlichen Geschehen in der Außenwelt.⁵⁴

Rumpf und Fritsch verdeutlichen, dass die Bewusstwerdung pathischer Leiblichkeit auch an die Auseinandersetzung mit dem Tanzverhalten im geschichtlichen Wandel und der kritischen Reflexion eigener Tanzerfahrungen gebunden ist, die im Kontext einer zunehmender Medialisierungen und Entfremdungen in der modernen Gesellschaft stehen. Hierzu gehört ein Alltagsverständnis von ästhetisch im Sinne von ‚hübsch‘ und ‚gefällig‘, das tiefer liegende Erfahrungsbereiche (aisthesis) verdrängt. Allen Autoren ist die Forderung nach einer Bewusstwerdung pathischer Leiblichkeit im Bereich Tanz gemeinsam.

Die theoretischen Überlegungen lassen sich auch auf didaktischer Ebene konkretisieren. Folgende vier Lernbereiche lassen sich anführen:

- Musik und Bewegungsrhythmus im Raum *darstellen*,
- im Tanz und durch Musik mit anderen *kommunizieren*,
- sich mimisch tanzend und Gestalt gebend expressiv zur Musik *ausdrücken*,
- Den Körper in seiner Bewegungsvielfalt kennen lernen und Tanz als Form pathischer Leiblichkeit *wahrnehmen*.

Ein grundlegendes Ziel der Bewusstwerdung ästhetischer Leiberfahrungen ist es, die ‚verschütteten‘ expressiven Potenziale des Leibes wieder zur Geltung zu bringen. Im Bereich Tanz beinhaltet dies zwar keine Abkehr von Bewegungsfiguren, aber eine Zunahme und Erweiterung leiblicher Lern- und Erfahrungsprozesse. Dass vielen Jugendlichen heute Ausdruckstänze und Bewegungsimprovisationen eher lächerlich und komisch vorkommen, mag

⁵⁴ Forschungen zum ‚Embodiment‘ kritisieren mentale Repräsentationsprozesse und fordern unter Bezugnahme auf phänomenologische Leibuntersuchungen (Merleau-Ponty) eine verstärkte Berücksichtigung des leiblichen Selbst. Vgl. Varela / Thopson / Rosch: The embodied mind.

verdeutlichen, wie weit unsere Tanzerfahrungen von der Bewusstwerdung ästhetischer Leib-erfahrungen entfernt sind. Daher sind gerade künstlerische Fächer aufgefordert, die Gestaltung des ästhetischen Lernraums, aber auch den bewussten Umgang mit Expressivität und Emotionalität im Bereich der ästhetischen Bildung ernst zu nehmen und nicht zu vernachlässigen. Hierbei sollte eine engere Vernetzung von Musik und Sport angestrebt werden. Dies gilt insbesondere für die improvisatorische Arbeit im Rahmen der Umsetzung von Musik in Bewegung (Verkörperung). Auffallend erscheint in diesem Zusammenhang, dass expressiv-pathische Tanzdimensionen aus musikpädagogischer Sicht nicht explizit thematisiert werden. Aber gerade hier liegen hier Potenziale begründet, um über Musik- und Bewegungsimprovisationen die Kommunikation zwischen Musik und Tanz, zwischen Musizierenden und Tanzenden, zu fördern. Dies impliziert die Entwicklung improvisatorischer Fähigkeiten, so dass leibliche Darstellungen in Musik übersetzt werden können, und umgekehrt.⁵⁵

Ziel einer so verstandenen Leiblichkeit ästhetischer Lern- und Erfahrungsprozesse ist die Förderung der Selbsttätigkeit der Tanzenden v.a. im Hinblick auf die Ausbildung von Kreativität, Emotionalität und Phantasie. Die leibbezogenen Darstellungen verlangen nach einem Klima des Vertrauens, einer Auseinandersetzung mit dem Partner oder einer Gruppe, einer Prozess- und Produktorientierung sowie einer Integration von produktiven, reproduktiven und rezeptiven Anteilen. Seitens der Lehrperson sind hierbei spezifische tänzerische Vorerfahrungen nicht erforderlich, aber Einfühlungsvermögen und Sensibilität für verschiedene Formen expressiver (Selbst-)Darstellungen.

Zweifellos erscheinen auf den ersten Blick die angeführten Überlegungen und daran gebundenen Ansprüche an die Erfahrung und Entwicklung pathischer Leiblichkeit im Tanz gerade auch aus didaktischer Sicht utopisch. Das betrifft v.a. die Umsetzung emotionaler Erfahrungen in rhythmisch-musikalische Bewegungen. Die Ausführungen verdeutlichen aber auch, dass die Überwindung der Dominanz des Körpererlebens und die Kritik an der zunehmenden Rationalisierung ästhetischer Erfahrungsprozesse in der derzeitigen Gesellschaft eine wichtige Aufgabe ist, um leibliches Lernen nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

⁵⁵ Die Kontaktimprovisation bietet neue Ansätze einer Verbindung zwischen Musik- und Leibausdruck. Vgl. Bruns: Am Anfang war Berührung sowie Frege: Kreativer Kindertanz.

Literatur

- Böhme, Gernot: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen. Frankfurt a. M. 1985.
- Bruns, Heilke: „Am Anfang war Berührung“. Kontaktimprovisation. Auswirkungen auf Körperbewusstsein, Bewegungsverhalten und musikalische Improvisation. Hamburg 2000.
- Buytendijk, Frederik J. J.: Zur allgemeinen Psychologie des Tanzes. in: Die Leibeseziehung. o. O. 1953.
- Descartes, René: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Hamburg 1958.
- Frege, Judith: Kreativer Kindertanz. Grundlagen – Methodik – Ziele. Mit Beispielen einer Unterrichtsstunde. Berlin 2005.
- Fritsch, Ursula: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1988.
- Gerl, Hanna B.: Leiblichkeit. Kritische Anmerkungen zur virtuellen Anthropologie der Gender-Forschung. In: Pufendorf / Löwer (Hg.): Die Welt als ganze denken. Berlin 2003, S. 23-35.
- Kamper, Dietmar, Wulf, Christoph (Hg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt a. M. 1984.
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 22. Auflage. Berlin 1989.
- Langer, Antje: Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule. Eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld 2008.
- Marcuse, Herbert: Triebstruktur und Gesellschaft: Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud. Frankfurt a. M. 1965.
- Müller, Linda / Schneeweis, Katharina (Hg.): Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“. München 2006
- Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden. Band 2. Also sprach Zarathustra. München 1954.
- Noll, Günther (Hg.): Singen – Tanzen – Spielen. Mainz: 2000
- Ohligschläger, Bettina: Streetdance in der Schule. Materialien für den Musik- und Sportunterricht. Mainz 2008.
- Richter, Christoph: Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen. In: Musik & Bildung 2/1995, S. 4-13.
- Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.
- Schmitz, Hermann: System der Philosophie, Bd. 3, Teil 1, Der leibliche Raum. Bonn 1967.
- Sorell, Walter: Kulturgeschichte des Tanzes. Der Tanz im Spiegel der Zeit. Leipzig 1995.
- Straus, Erwin: Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Zweite und erweiterte Auflage. Berlin 1978 [1935].
- Varela, Francisco / Thompson, Evan / Rosch, Eleanor: The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience, Massachusetts 1991.
- Vogel, Corinna: Tanz in der Grundschule. Geschichte - Begründungen – Konzepte. Augsburg 2004.

Lars Oberhaus, Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Musikdidaktik, Interdisziplinäre Musikpädagogik, Neue Musik, Musikphilosophie.