

Jörg Bietz/Brigitte Heusinger von Waldegge

EIGENSINN – Tanzen in der ästhetischen Bildung

In dem folgenden Beitrag möchten wir in theoretisch fundierender Weise einen bildungstheoretischen Orientierungsrahmen skizzieren, welcher nicht bloß der allgemeinen Bildungsdebatte entliehen ist, sondern eine fachspezifische Perspektive bieten kann. Mit dieser fachspezifischen Bildungsperspektive ist auch ein grundlegendes Gegenstandsverständnis von Tanz impliziert, welches diskutiert und in Beispielen veranschaulicht werden soll.

1. Allgemeine bildungstheoretische Hintergründe

Vor einer Auseinandersetzung mit fachspezifischen Aspekten des Tanzens und den damit verbundenen spezifischen bildungstheoretischen Perspektiven sollen zunächst allgemeine bildungstheoretische Hintergründe zur Sprache gebracht werden, die gleichsam die bildungstheoretischen Grundkoordinaten markieren, an welchen die weiteren Überlegungen orientiert sind.

Bildung als relationale Bildung

Grundsätzlich wird hier ein Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der weder einseitig formal noch einseitig material bestimmt ist. Vielmehr wird explizit von einem relationalen Begriff von Bildung ausgegangen und angenommen, dass sich Bildung grundsätzlich in der tätigen Auseinandersetzung von Mensch und Welt realisiert¹. Weder der Mensch noch die Welt sind insofern in ihrer jeweiligen Existenz bloße Gegebenheiten, sondern stehen in einem ursprünglichen relationalen Grundverhältnis, in welchem sie in ihrer Erscheinungsweise erst im tätigen Umgang hervorgebracht werden. Dabei formt sich der Mensch an der Widerständigkeit der Welt und die Welt

formt sich durch den Zugriff und die Einwirkung des Menschen. Die Art und Weise, wie die Auseinandersetzung mit der Welt erfolgt, kann prinzipiell höchst unterschiedlich sein und so differenziert Baumert in seinem Konzept zur allgemeinen Bildung so genannte *Modi der Weltbegegnung*². Baumert nimmt an, dass wir uns je nach Modus der Begegnung einer je spezifischen Sprache bedienen bzw. ein je spezifisches Artikulationssystem nutzen. Die leibliche Dimension, die bei Baumert als physische Expression der ästhetisch-expressiven Form der Weltbegegnung zugerechnet wird, gilt als fundamentaler Modus der Weltbegegnung.³ In dieser Dimension realisiert sich die ursprüngliche Artikulation des Mensch-Welt-Bezugs. Das führt uns zum nächsten Aspekt von Bildung.

Bildung als reflexive Bildung

Im wörtlichen Sinne ist Bildung eine Auseinander-Setzung, die auf das Prinzip der Differenzbildung zurückgeht und als Prinzip in einem fortlaufenden Prozess wirksam ist.⁴ Seinen Ausgang nimmt dieser Vorgang jeweils in einer Differenzbildung zwischen Subjekt und Objekt im Sinne einer Distanzierung, durch die es möglich wird, etwas als etwas zu identifizieren und sich gegenüber zu stellen. Das Prinzip der Differenzbildung bewirkt auch die weitere Ausformung der Subjektkategorie und die Objektdifferenzierung. Etwas ist dies und nicht das und dies ist anders als das. Mit dem Prozess der Differenzierung als Prinzip von Bildung ist ein weiterer grundlegender Aspekt der hier vertretenen Bildungsauffassung verbunden.

Bildung als Prozesskategorie

Bildung ist in diesem Sinne nicht durch bestimmte Produkte und Inhalte zu bestimmen und markiert auch keinen bestimmten Endpunkt, sondern ist als fortlaufender Prozess zu denken, der prinzipiell offen ist. Entsprechend deutet Hildenbrandt (2000) in Anlehnung an den kulturtheoretischen Standpunkt Cassirers (1994) Bildung als „... Kompetenz zur Teilhabe an dem Prozess des Schaffens

¹ Vgl. Benner 2005.

² Baumert unterscheidet vier Modi der Weltbegegnung: Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt; Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung; Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft. Probleme konstitutiver Rationalität (vgl. Baumert 2002).

³ Vgl. Cassirer 1994; Meyer-Drawe 1987.

⁴ Vgl. Herder 1772.

von Kultur“. Damit zielt sein Bildungsverständnis auf den konstruktiven Vorgang des Erzeugungsprozesses und macht anstelle der erzeugten Formen gewissermaßen die Grammatik des Erzeugungsprozesses zum Thema von Bildung. Für unsere Fragestellung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die kulturellen Erscheinungsformen des Tanzes auf der strukturellen Ebene ihrer Hervorbringung bzw. auf ihrer Prozessebene zu erfassen.

2. Der eigenSINN im Tanz

Für eine Gegenstandsbestimmung auf der strukturellen Ebene der Erzeugungsprozesse tänzerischer Bewegungen ist im Rahmen des skizzierten Bildungsverständnisses zunächst einmal festzustellen, dass sie sich von den instrumentellen Bewegungen menschlicher Alltagspraxis grundlegend unterscheiden. Insofern gilt es, ihre Spezifika von einem entsprechenden theoretischen Standpunkt aus zu bestimmen und sie als ästhetische Bewegungsformen zu begreifen.

Als fundamentale Dimension der Mensch-Welt-Relation und Teil der sinnstrukturierten Welt ist Bewegung immer *Artikulationsform* unserer Leiblichkeit und insgesamt Gliederungs- und Gestaltungsform der Mensch-Welt-Relation und gleichzeitig ist sie *Ausdrucksform*, in welcher unsere Leiblichkeit bzw. die jeweilige Mensch-Welt-Relation repräsentiert ist. Das typische der ästhetischen Bewegungsform Tanz kann nun darin gesehen werden, dass sie das Ausdruckhafte der Bewegung in besonderer Weise zum Thema macht und dabei eine gewisse Eigenweltlichkeit entwickelt – sie entwickelt eine eigene poetische Formenwelt, die zwar auf die Lebenswelt bezogen ist, aber im Sinne Seels (2007) ist sie nicht *von* dieser Welt sondern handelt *über* Welt. Es gibt für sie keine Realgründe, sondern ästhetische Bewegungen ergeben sich jeweils aus einem künstlich hervorgebrachten Kontext. Dabei sind tänzerische Bewegungen genau wie andere ästhetische Bewegungsformen flüchtige Phänomene, die keinen andauernden Bestand haben, vielmehr ist ihr Wert in der spezifischen Erlebnisqualität zu sehen, die sich mit ihrem Vollzug vermittelt. In ihrer Vollzugsgebundenheit verfolgen sie auch keinen konkreten lebensweltlichen Zweck, wie das bei instrumentellen Alltagsbewegungen der Fall ist. Sie sind durch eine selbstreferentielle Bedeutungsstruktur gekennzeichnet und machen sich gleichsam selbst zum Thema – es geht um den Vollzug selbst. Dabei zielen ästhetische Formen, so Seel (2007), unter der Perspek-

tive der Erzeugung von Brüchen und Differenzen jeweils auf zwei Momente:

- *Distanzierung von der Lebenswelt*

Unter dieser Perspektive geht es darum, einen Bruch mit der Lebenswelt zu erzeugen und eine Distanz zum eigenen Tun aufzubauen, indem ein Bild von der Welt hervorgebracht wird. Diese Form der Distanzierung zielt darauf, in den Spielarten der Imagination die Sinnhorizonte der Lebenswelt zu reflektieren.

- *Intensivierung lebensweltlicher Stilisierungen*

Bei der Intensivierung lebensweltlicher Stilisierungen geht es um die Perspektive, in der Zuspitzung von Formbildungsprinzipien die jeweiligen Prinzipien reflexiv werden zu lassen und damit gleichsam die „Mache“ lebensweltlicher Formungsweisen zu erfassen.

In der ästhetischen Bewegungsform Tanz realisiert sich das Moment der Distanzierung in einer *Thematisierung des Nichtalltäglichen* und das Moment der Intensivierung in einer *Thematisierung des Ungewissen*.

Die Thematisierung des Nichtalltäglichen

Hierbei wird der Distanz schaffende Bruch mit der Wirklichkeit durch mehr oder weniger artifizielle Bewegungsformen und/oder verfremdete Bewegungskontexte realisiert. Im Unterschied zu den profanen und eher beiläufigen Bewegungen des Alltags binden solche Bewegungsformen die Aufmerksamkeit und ermöglichen spezifische Erlebnisgehalte. In der Prägnanz gelungener Bewegungsgestalten, in ihrer Dynamik, ihrer Rhythmik, ihrem Fluss aber auch in ihrer Perfektion und Funktionalität vermittelt sich ein Bewusstsein für den Ausdruckswert der Bewegung und lässt uns die Formlogik von Bewegung insgesamt erkennen. Man kann sich selbst als Subjekt des Bewegens erleben. Im Tanz können dadurch die habituierten Ausdrucksformen und real gegebenen Identitäten der Akteure in modifizierender oder gar kontrastierender Weise in den Raum des bloß Möglichen, zunächst nur Imaginierten und Fiktiven transformiert werden.

Das Nichtalltägliche ist also die Konfrontierung mit etwas Ungewöhnlichem, das hervorsteht und die Teilnehmenden aufmerken lässt. Die Aufgabenstellung ist eine gewählte Herausforderung, die sich aus der Konfrontierung mit widerständigem Material, einer Imagination oder einem literarischen Text ergibt, wie folgende Beispiele zeigen.

Widerständiges Material

Erwachsene lassen sich von vier mal fünf Meter großen Plastikfolien dazu auffordern, über die Auseinandersetzung mit deren spezifischen Eigenschaften zu neuen Bewegungsformen zu finden: Mit ihren weiten Ausmaßen und ihrer hauchdünnen, durchsichtigen Qualität verwickeln sie den Körper und verändern seine Konturen. Sie verlocken zu weiträumigen Bewegungen und zeichnen große, weite, weiche und knisternde Linien in den Raum, binden andere Tänzer ein und schaffen Verlängerung, Verknotungen und Verwicklungen, die den Körper verbiegen und ausdehnen.⁵



Abb. 1 tanzART. Offener Workshop Marburg

Imagination

Zweitklässler lassen sich inspirieren durch die Vorstellung eines merkwürdigen Volkes: Die Unbegabtheit und Unbekümmertheit der fantasierten „Lachtaler“ erlaubt es ihnen, auch ungewöhnliche Bewegungen und schwierige Kunststücke auszuprobieren, die sie nicht ohne weiteres als Sport oder Tanz einordnen können. Das *Sich-kaputt-lachen* über sich selbst und andere transformiert ihre anfängliche Scheu und die Befürchtung lächerlich zu sein und beflügelt sie sogar darin, mehr und mehr das eigene Nichtkönnen zum Motor ihrer Gestaltungsprozesse zu machen.

5 Zur Auseinandersetzung mit Material siehe Heusinger von Waldegge 2009, S. 194 f.



Abb. 2 Die Leute von Lachtental, Tanzprojekt 2. Klasse, Waldschule Marburg

Text

Jugendliche lassen sich von der Originalfassung von „Das Dschungelbuch“⁶ dazu herausfordern, ihre Wertvorstellungen von Stärke, Freundschaft, Einsamkeit und Solidarität in der sinnlich-körperlichen Auseinandersetzung zu überprüfen und eigenwillige Darstellungsformen dazu zu entwickeln. Der bekannte Lernort Schule mit seinen spezifischen Räumen (Treppen, Flure, Forum, Katakomben) wird in einem dreitägigen Tanzprojekt als befremdlicher „Dschungel“ erkundet und gleichzeitig in der abschließenden Tanzperformance als Ort der Erprobung, Begegnung, Gewalt und Selbstpräsentation gestaltet.

In allen drei Beispielen wird die Unnormalität des Explorationsprozesses von den Tänzer/innen ambivalent wahrgenommen: Sowohl als willkommene als auch als äußerst verunsichernde Möglichkeit. Anfängliches Empfinden von Irritation ist nachvollziehbar und kann sich im Laufe des Prozesses zu der Gewissheit wandeln, „[...] dass Gefühle der Scham und Peinlichkeit untergegangen sind im Schwung der

6 Die Ursprungsversion von Rudyard Kiplings „The Jungle Book“ stammt aus dem 19. Jahrhundert.

Bewegung und [...] dass der eigene Körper als ‚wissender Körper‘ die Regie übernommen hat [...], so dass sich für Augenblicke das Gefühl des Einsseins mit sich und allem einstellt“ (Ladron de Guevara 2009).



Abb. 3 *Moving Jungle*, Tanzprojekt 9. Klasse Richtsberg-Gesamtschule Marburg

Die Thematisierung des Ungewissen

Der Aspekt der Intensivierung findet sich in ästhetischen Bewegungsformen in einer Thematisierung des Ungewissen. Bei tänzerischen Bewegungen spielt Ungewissheit als Form der Zuspitzung eine wesentliche Rolle. Ungewiss ist immer das, was wir noch nicht haben und noch nicht erfassen können. Es ist eine Fiktion und eine Möglichkeit, die gelingen oder auch scheitern kann. Wir begeben uns in das Ungewisse, indem wir das Bekannte, Routinierte, Gewöhnliche zuspitzen, das heißt dahingehend intensivieren, dass es wiederum ungewöhnlich wird.⁷

An einem einzigen Praxisbeispiel, der Thematisierung von *Stehen* und *Gehen*, lässt sich hier aufzeigen, wie diese Grundformen

7 Methoden dazu sind im Tanz: Verlangsamen, vergrößern, reduzieren, kontrastieren, wiederholen, imitieren, etc.

menschlicher Haltung und Bewegung nicht plakativ oberflächlich abgebildet (fröhlich hüpfen, traurig schlurfen), sondern wie sie auf der Basis differenzierter Selbst- und Fremdwahrnehmung anhand mehrerer Intensivierungsstufen als sehr persönliche Ausdrucksformen wahrgenommen und schließlich in einer tänzerischen Skizze künstlerisch entwickelt werden können.

Stehen

Die Teilnehmenden nehmen die ihnen gewohnte Grundhaltung des Stehens ein und lenken ihre Aufmerksamkeit auf Details des Körpers wie Beckenstellung, Rumpfaufrichtung und Druckflächen der Füße. Anschließend skizzieren sie die wahrgenommenen Fußabdrücke auf Papier. In der intensiven Betrachtung vergleichen sie sowohl den rechten mit dem linken Abdruck wie auch die eigenen Abdrücke mit denen des Partners und befragen sie im Hinblick auf ihre Aussagen über Eigenheiten und Gewohnheiten der jeweiligen Person: Was spricht aus diesen Abdrücken? Vereinfachende Rückschlüsse auf eine Beckenschiefstellung, eine (un-) trainierte Bauchmuskulatur, die bevorzugte Sportart und dergleichen können im Gespräch gleich entkräftet werden. Es wird im Gegenteil deutlich, dass der Abdruck ein hoch komplexes Zusammenspiel ist von vielen individuellen körperfunktionalen Gegebenheiten mit angeeigneten Vorstellungen von einer „normalen“ Körperhaltung.⁸

Gehen

Im zügigen und langsamen Gehen lenken die Teilnehmenden ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Phasen des Gehens wie die Gewichtsverlagerung von einem Fuß zum anderen, das Fallen in den unbelasteten Fuß, das sanfte Auffangen und Abfedern des Gewichts im Knie und schließlich das Wiederfinden des Gleichgewichts auf beiden Füßen. Gehen scheint ein universeller Vorgang zu sein, den alle im Raum teilen. Gleichzeitig wird deutlich, wie vielschichtig und wie weit über das rein funktionale hinausgehend der Vorgang ist: Jeder Schritt ist mit dem Verlassen des eigenen Standpunktes verbunden, birgt ein Risiko und endet mit dem (vorläufigen) Wiedererlangen des Gleichgewichts.

8 Siehe hierzu Rumpf 1999.

GangArt

In dieser Übung wird das Individuelle des Gehens thematisch. Aus einer Gruppe von drei Partnern geht einer für drei Minuten durch den Raum. Die anderen beiden beobachten sein Gehen. Nachdem jeder gegangen ist, stellen sie untereinander Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Schrittlänge, Hüft-, Arm-, Kopfbewegung, Lautstärke und Tempo fest. Grundlegend ist zu beschreiben, was sichtbar ist und es nicht zu bewerten: Große Schritte lassen nicht einfach darauf schließen, dass es jemand eilig hat oder dass jemand selbstbewusst ist. Das gemeinsame Gespräch klärt, dass jede Art des Gehens vielschichtige Beweggründe hat: Gehen ist ein komplexer Ausdruck eines Augenblicks, verbunden mit biografischen und gesellschaftlichen Prägungen.



Abb. 4 Modul „Wahrnehmen und Gestalten“, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Philipps Universität Marburg

Künstlerische Skizze: „Erste sein, zweite sein – mit Dir sein!“

Nach einer Idee aus „Hoppla“⁹ wird hier thematisiert, wie zwei Menschen zueinander stehen und welche Dynamik dadurch in ihrer Beziehung ausgelöst wird. Als Grundmuster ist vorgegeben: A stellt sich vor B, B schiebt A wieder nach hinten, stellt sich davor und so fort. In der Improvisation mit diesem Grundmuster entwickeln die Tänzer/innen eine räumliche Bewegungsskizze. Die erste Stufe der Intensivierung geschieht durch Steigerung von Tempo, Energie und

Raumnutzung, die zweite durch die Verstärkung durch Musik. Jedes Paar entwickelt in dieser Spannung den je spezifischen Ausdruck seines momentanen Beziehungsgeflechts.



Abb. 5 Modul „Bewegen in Performance“, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Philipps Universität Marburg

3. Die Grundmerkmale ästhetischer Erfahrung

Hinsichtlich der Frage, wie die Erlebnisgehalte ästhetischer Bewegungsformen subjektseitig verarbeitet werden, zeigt sich, dass die selbstreferentielle Bedeutungsstruktur der tänzerischen Bewegung ihre Entsprechung in einer selbstreferentiellen Erfahrungsstruktur findet, einer Erfahrung also, die sich selbst zum Thema hat und gleichsam die Bedingung entwickelt, sinnensicherer Erfahrungen machen zu können. Die ästhetische Perspektive erfasst dabei „[...] alle Bereiche einer Wahrnehmung, die sich um ihrer selbst willen der sinnlichen, affektiven und imaginativen Prägnanz ihrer Gegenstände widmet [...]“¹⁰

In entsprechender Weise formuliert Franke auch das Spezifikum ästhetischer Erfahrung: „Zentrales Merkmal einer ästhetischen Perspektive ist, dass durch sie die Erfahrung selbst zum Thema wird und d. h.: in einer ästhetischen Erfahrung werden sinnliche Wahrnehmungen reflektiert.“¹¹

Als Bedingung für diese Art der vollzugsimmanenten Form der Reflexion, dies sei noch einmal betont, muss in der Aktion selbst eine Distanz zum eigenen Tun entstehen, die durch Brüche, Stolper-

¹⁰ Seel 2007, S. 123.

¹¹ Franke 2003, S. 33.

steine oder aber besondere Gelingensmomente hervorgerufen werden kann.¹²

Gekennzeichnet sind ästhetische Erfahrungen durch vier Grundmerkmale:¹³ Erstens sind sie *entspezialisiert* und *entfunktionalisiert*, d. h., dass die Reflexion über das auslösende Faktum hinausgeht und nicht wie im Alltag aufhört, wenn das irritierende Moment beseitigt und das Erkenntnisinteresse gestillt ist. In der ästhetischen Erfahrung ist eine Dauerreflexion angelegt, die durch die Sinne angereizt ist. Zweitens zeigen sie das Merkmal *grenzenloser Offenheit*. Das bedeutet, dass in ästhetischen Erfahrungen frei von begrifflichen Hierarchien Sinn und Sinnlichkeit in vielfältiger Weise aneinander geknüpft werden können und dabei flexibel und offen für immer neue Verknüpfungen bleiben. Drittens beinhalten sie das Moment der *Steigerung*, da Sinnlichkeit nicht von apperzeptivem Sinn abgelöst wird, sondern sich vertieft und in der Verknüpfung von Sinn und Sinnlichkeit zunehmende Prägnanz gewinnt. Viertens liegt darin eine Tendenz der *Vervollkommnung*.

Paetzold schreibt damit der ästhetischen Erfahrung letztlich eine emanzipatorische Bedeutung zu, denn er geht davon aus, dass sie zu einer „Freiheit der Sinneswahrnehmung“ führt.

4. Perspektiven ästhetischer Bildung im Tanz

In ästhetischen Erfahrungen erfolgt eine Reflexion der Struktur leiblicher Selbst- und Weltverhältnisse, die als ästhetisch-expressive Form von Bildung zu betrachten ist. Durch die Herausbildung von sinnlichen Artikulations- und motorischen Koordinationssystemen und durch die Reflexion ihrer Spezifik erfolgt gleichsam die „Selbstbildung des Selbst“ – wir erkennen uns in der Art wie wir die Welt anschauen selbst und erschließen uns gleichzeitig die Welt im Modus ihrer „Umgangsqualitäten“.

Dabei ist ästhetische Bildung insgesamt die „*Bildung eines Abstands zur allgemeinen Bildung*“.¹⁴ Sie wird also nicht als Teil der allgemeinen Bildung gesehen, sondern als ihr dialektischer Widerpart. Dabei versteht Seel wohlgerne allgemeine Bildung als eine Form bürgerli-

cher Bildung, in der die ästhetische Gebildetheit als idealisierte höhere Bildung erscheint, die gewissermaßen die Krönung allgemeiner Bildung darstellt und zudem stark normativ aufgeladen ist. Für diese Art von Bildung ist nach seiner Auffassung kennzeichnend, dass sie die Welt in vereinheitlichenden Begriffen erfasst und allgemeine, fraglose Orientierungen bietet. Gegen diese Allgemeinheit und Fraglosigkeit setzt Seel das ästhetische Bewusstsein bzw. die ästhetische Bildung, die die Anschauungslust und die Hinwendung zum zunächst bloß Möglichen von der Geborgenheit derartiger transzendentaler Orientierung frei halten soll. In der ästhetischen Perspektive ist ein fortlaufendes Spannungsverhältnis von Prozessen der Intensivierung und der Distanzierung angelegt, das sich gerade nicht auflöst und das in zweierlei Weise ein bildungsbedeutsames Bewusstsein schafft:

- **Bewusstsein für die Relativität von Wirklichkeit**

Aufgrund der Eigenheit ästhetischer Formen, gegebene Sinnhorizonte vielfältig zu modifizieren und zu transformieren, kann sich ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Wirklichkeit immer durch die Perspektive ihrer Wahrnehmung und die Spezifik der Formungsweise bedingt ist, die für sie jeweils konstitutiv sind. Individuelle Wirklichkeiten sind insofern keine absoluten Gegebenheiten; es gibt zu jedem Lebensentwurf auch Alternativen. In ethischer Hinsicht liegen im Bewusstsein dessen die Wurzeln von Toleranz und Liberalität.

- **Bewusstsein für die Diversität menschlichen Lebens**

In der optionalen Vielfalt, der Diversität und Ambivalenz möglicher Weltverhältnisse kann das Grundmuster der kulturellen Moderne gesehen werden. Menschen auf vielfältige Weise mit der Welt zu verwickeln, Ambivalenzen zu schaffen und Erfahrungen zu vermitteln, die dazu gerade keine Distanz aufbauen und die Ambivalenzen gerade nicht verallgemeinernd auflösen, sondern sie konkret sinnlich erlebbar machen, das ist die wichtige Aufgabe ästhetisch-expressiver Bildung. Tanz ist eine ideale Form dies umzusetzen.

12 Vgl. Franke 2003; Bietz 2005.

13 Vgl. Paetzold 1994, S. 153/154.

14 Seel 2007, S. 126.

Literatur

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 2002, S. 100–150.
- Benner, Dietrich, *Allgemeine Pädagogik*. Juventa Verlag, Weinheim und München 2005.
- Bietz, Jörg, *Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht*. In: Bietz, Jörg/Laging, Ralf/Roscher, Monika (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2005, S. 83–122.
- Cassirer, Ernst, *Die Philosophie der symbolischen Formen. Drei Bände: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt* 1994.
- Franke, Elk, *Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess?* In: Franke, Elk/Bannmüller, Eva (Hrsg.), *Ästhetische Bildung*. Afra Verlag, Butzbach 2003, S. 17–37.
- Herder, Johann Gottfried, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Reclam, Stuttgart 1966.
- Heusinger von Waldegge, Brigitte, *Körperbildung und Tanzgestaltung*. In: Laging, Ralf (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Bd. 2 der Reihe Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2009.
- Hildenbrandt, Eberhard, *Bildung als Ausformung von Kulturkompetenz*. In: Scherer, Hans-Georg/Bietz, Jörg (Hrsg.), *Kultur-Sport-Bildung. Konzepte in Bewegung*. Czwalina Verlag, Hamburg 2000, S. 17–24.
- Kipling, Rudyard, *Das Dschungelbuch*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2006.
- Ladron de Guevara, Patricio, *Bildungschancen durch ästhetische Erziehung im Sport*. Unveröff. Hausarbeit, Philipps-Universität Marburg 2009.
- Meyer-Drawe, Käthe, *Leiblichkeit und Sozialität*. Fink Verlag, München 1987.
- Paetzold, Heinz, *Die Realität der symbolischen Formen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1994.
- Rumpf, Horst, *Der normalisierte Körper*. In: Koch, Josef/Becker, Peter (Hrsg.), *Was ist normal? Normalitätsstrukturen in Jugendhilfe und Jugendpsychologie*. Juventa Verlag, Weinheim 1999, S. 19–31.
- Seel, Martin, *Die Macht des Erscheinens*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2007.

Film

- Keersmaeker, Anne Teresa de, *Hoppla*. Film von Wolfgang Kolb, Mikrokosmos & Quatuor nr. 4., A-Film Distribution B. V., ohne Ort 2007.

Sarah Uwer

Die Kunst der Vermittlung

Herausforderungen einer Förderung der Kulturvermittlung in der Schweiz am Beispiel der Sparte Tanz

Wie kann man Menschen für Kunst und Kultur gewinnen? Wie kann man sie insbesondere für den Tanz begeistern? Und wie kann man den Zugang dazu erleichtern? Auf der Suche nach einem Thema für meine Lizentiatsarbeit¹ stellte ich mir diese Fragen und befand mich mit ihnen bereits mitten im Feld der Kulturvermittlung. In der Schweizer Förderpolitik ist Kulturvermittlung in aller Munde, und man setzt sich zum Ziel, Kulturvermittlungsstrategien zu entwickeln und zu unterstützen. Neue Gesetze sollen der Vermittlung von Kunst und Kultur in naher Zukunft mehr Gewicht geben. Im Tanz ist Vermittlung im Gegensatz zu Theater und bildender Kunst noch eine Randerscheinung. Es bestehen zwar zahlreiche Projekte, die aber meist auf einzelnen Initiativen von Künstlern und Künstlerinnen, Lehrpersonen oder Institutionen beruhen und häufig schlecht vernetzt sind. Doch es formieren sich Kräfte, die im Begriff sind, dies zu ändern.

Die Zielsetzung meiner Lizentiatsarbeit war, die aktuelle Lage der Vermittlung von Tanz in der Schweiz aufzuzeigen und deren Probleme aufzudecken. In diesem Beitrag erläutere ich einige ausgewählte Resultate daraus: Ich werde zunächst auf kultur- und förderpolitische Rahmenbedingungen der Vermittlung von Tanz in der Schweiz eingehen. Danach gebe ich einen kurzen Überblick über die Akteure und Instrumente der Vermittlung und gehe schliesslich auf drei von fünf Thesen und Forschungsfragen aus der Lizentiatsarbeit ein.

Als Grundlage für die weiteren Ausführungen möchte ich an dieser Stelle zunächst klären, wie der Begriff der Vermittlung in diesem Text verwendet wird.² Mit Kulturvermittlung werden im Folgenden alle Massnahmen bezeichnet, welche den Zugang zur Kunst erleichtern sollen. Mit Tanzvermittlung meine ich alle Massnahmen, welche den Zugang zur Kunstform Tanz erleichtern sollen.

¹ Uwer 2008, S. 1 ff.

² Eine ausführlichere Herleitung des Begriffs der Kulturvermittlung findet sich in der Lizentiatsarbeit: Uwer 2008, S. 7–13.