



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Gesagt Getanzt!“
Ästhetisches Lernen mit Tanz:
Ansätze für (zweit-)sprachenlernende Subjekte

verfasst von / submitted by

Nadine Mathis BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1. Forschungsrelevanz.....	3
1.2. Forschungsstand.....	5
1.3. Forschungsfrage und Ziel der Untersuchung.....	7
1.4. Methodisches Vorgehen der Untersuchung.....	8
1.5. Anmerkungen zur Schreibweise.....	10
2. Bewegung im Sprach- und ästhetischen Lernen.....	11
2.1. Entkörperte Sprache – Kognitives Paradigma.....	12
2.2. Embodiment – Embodied Cognition.....	15
2.3. Früher Spracherwerb und Bewegung.....	17
2.4. Bewegung im Fremdsprachenunterricht.....	21
2.5. Bewegung und ästhetisches Lernen.....	25
3. Ästhetisches Lernen.....	30
3.1. Grundsatz und Kontext.....	30
3.2. Prinzipien.....	31
3.3. Lernziele.....	41
3.4. Medien.....	44
4. Das Subjekt.....	61
4.1. Das starke Subjekt.....	62
4.2. Das vulnerable Subjekt.....	64
4.3. Subjekte und ästhetisches Lernen.....	69
4.4. Lernprozesse für menschliche Bedürfnisse.....	74
5. Tanz in aktuellen sozialen Kontexten.....	79
5.1. Urbaner Tanz – Tanzkunst als soziales Subsystem.....	81
5.2. Zeitgenössischer Tanz – Tanz als Dekonstruktionspraxis.....	87
5.3. Tanzvermittlung – Zwischen Tanzkunst und Gesellschaft.....	90

6. Das Tanzmedium.....	97
6.1. Kreations- und Lernprozesse zwischen Form und Freiheit.....	98
6.2. Kognitive Wahrnehmung und Denken.....	106
6.3. Sinnliche Wahrnehmung und Bewusstsein.....	112
7. Konzept.....	118
7.1. Rahmenbedingungen.....	119
7.2. Tanz- und Sprachhandlungen.....	121
7.3. Medienverschränkung.....	143
8. Fazit.....	152
9. Literaturverzeichnis.....	164
Abstract.....	173

1. Einleitung

Parallel zu meinem Studium der Kultur- und Sozialanthropologie und der Fremd- und Zweitsprachendidaktik, war ich stets in tänzerische Prozesse involviert, die vom Ansatz *People Dancing* (ehem. *Community Dance*) geprägt sind. Als ich mit den Ansätzen *ästhetisches Lernen* und *Sprache durch Kunst* bekannt wurde, fielen mir die Ähnlichkeiten dieser ästhetischen Lernprozesse sofort auf. Da der Tanz im *ästhetischen Lernen* (für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht) bis zum heutigen Tag marginalisiert geblieben ist, war es mir ein Anliegen, mich dieser Thematik zu widmen und eine theoretische Arbeit zu verfassen, die auf meinen Erfahrungen als Teilnehmerin, Assistentin und Vermittlerin in Tanzprojekten sowie Prozessen des ästhetischen Lernens basiert.

1.1. Forschungsrelevanz

Aus der Sicht der Forschung ist die Aufarbeitung dieses Themas insofern relevant, da im DaZ-Kontext mehr und mehr die Ansicht vertreten wird, dass das Zweitsprachenlernen nicht nur das Erlernen einer Sprache ist, sondern darüberhinaus weitere, äußerst wichtige Lernprozesse miteinschließt, die von Bedeutung für die Lernenden sind, um sich u.a. (mit neuer Sprache und neuem Wissens) in einem neuen Umfeld bewusst und selbstbestimmt positionieren zu können. Zu den Lernzielen eines Zweitsprachenunterrichts, der dem Menschen in seiner Gesamtheit dienlich sein soll, gehören neben anderen die im ästhetischen Lernen geförderte Identitätsbildung (vgl. u.a. Kirchner 2006), die Wahrnehmungsschulung (vgl. u.a. Bernstein & Lechner 2014), die Symbolkompetenz und der kritische Umgang mit Medien (vgl. u.a. Miladinovic 2019). Diese spielen auch im DaZ-Unterricht, angesichts der sich rasant weiterentwickelnden neuen Medientechnologien und der damit zusammenhängenden Transformation von Wahrnehmungs- und Kommunikationsstrukturen, eine wichtige Rolle. Taube u. a. (2017) verweisen in ihrer Theorie zum *starken Subjekt* auf die komplexen Mechanismen und relevanten Indikatoren, welche in Bildungskontexten zu Unterdrückung oder Ermächtigung der Lerner*innen führen können. Mecheril (2010) widmet sich ebenfalls dieser Thematik, jedoch mit spezifischem Fokus auf die Migrationsgesellschaft. Selbstermächtigung ist ein Thema, das für Lernende im DaZ-Kontext, welche häufig von schwierigen Lebensumständen umgeben sind, zusätzlich relevant wird. Die Betrachtungen von Mecheril und Taube u. a. in den Ansatz des ästhetischen Lernens im DaZ-Unterricht zu integrieren, ist ein wichtiger Schritt. In diesem Zusammenhang einen Blick auf den Tanz zu werfen lohnt sich, da viele Tanzformen und -praktiken Strategien des *Empowerment* sind (vgl. u.a. Maldoom 2013, vgl. DeFrantz 2004).

Gerade im Kontext des Sprachenlernens wird häufig davon gesprochen, dass mit jeder Sprache eine neue Persönlichkeit entsteht – umso wichtiger ist es, dass diese Persönlichkeit von Eigenschaften wie einer reflektierten Wahrnehmung, einer bewussten Lebensweise, Selbstbestimmtheit und Handlungsfähigkeit gekennzeichnet ist, um ihre Bedürfnisse zu kennen, zu kommunizieren und sich mit Wort und Tat ihren Bedürfnissen entsprechend in der Gesellschaft positionieren zu können. Durch Denkweisen aus der Sozialpsychologie Erich Fromms und aus dem Bereich des Tanzes sollen Begriffe aus dem Kontext des ästhetischen Lernens wie beispielsweise *Bedeutungsstiftung*, *Kreativität*, *Authentizität*, *Individuum* und *Identität* aus einem neuen Blickwinkel betrachtet, in ihrer (Selbst-)Verständlichkeit hinterfragt und auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.

Im Symposium *Interdisziplinär Kreisen* (2021)¹ sprach Gerald Bast in seiner Eröffnungsrede von der Gegenwart als einer Zeit gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Umbrüche, in der sich Bildungsziele zunehmend verändern müssen. Dabei wurde die sich rasant verändernde Arbeitswelt als Herausforderung für Bildung aufgezeigt, die Lernende zu etwas ausbilden soll, das gegenwärtig noch gar nicht existiert. Als neues Bildungsziel wurde die Fähigkeit genannt, sich in diesen in hohem Tempo verändernden Realitäten zurechtzufinden und gegebenenfalls sogar selbst neue Arbeitsfelder, -modelle oder -formen gesellschaftlicher Zusammenarbeit kreieren zu können. Dass sich Lernprozesse, die solche fluktuativen Ziele verfolgen, äußerst komplex gestalten, wurde im Symposium deutlich: „Die Welt, in der wir leben, ist charakterisiert von Komplexität, Veränderung, Mehrdeutigkeit, Unvorhersehbarkeit, Ungewissheit und Unsicherheit“ (Bast 2021). Das Bildungssystem hingegen sei charakterisiert von einer Kultur des „Ja oder Nein/Richtig oder Falsch“ (Bast 2021). Aus diesem Grund müssen neue Bildungsverständnisse gedacht, erforscht und argumentiert werden, um die Kluft zwischen Bildungsbedarf und Bildungsrealität überwinden zu können.

In Lernprozessen soll der Umgang mit Veränderungen der Lebensumstände und den sogenannten *Global Challenges* (technologische Revolutionen, alternde Gesellschaft, Migration, Klimawandel) geübt werden (vgl. Bast 2021). Diese globalen Herausforderungen wirken zusammen und verstärken ihre Veränderungsmacht gegenseitig. Konstruktiver Umgang mit Veränderung und Unvorhersehbarkeit kann im Tanz gelernt werden, wie in der vorliegenden Arbeit argumentiert wird. Daten und Fakten in neue Zusammenhänge setzen zu können gilt als Schlüsselkompetenz für eine Welt der Veränderung. Die Fähigkeit zum kreativen Umgang mit Information und nicht bloß deren Aneignung, wird zum zentralen Inhalt eines neuen Wissensbegriffs (vgl. Bast 2021). Stichwörter wie kontextualisieren, abstrahieren, hinterfragen, relativieren, Perspektivenwechsel, neue Zusammenhänge herstellen, rekombinieren und vernetzen treten in den Vordergrund. Alle diese Kompetenzen

¹ Universität für angewandte Kunst Wien & Zentrum Didaktik für Kunst und interdisziplinären Unterricht. Online-Symposium am 18. Februar 2021.

kennzeichnen die Arbeits- und Denkweisen von Künstler*innen, so auch Tänzer*innen, weshalb das ästhetische Lernen eine wichtige Basis für nachhaltiges Lernen mit bewusstem Blick für die Zukunft von Lernenden darstellt und die Erforschung und Erweiterung dieses Ansatzes um das Medium Tanz im Sinne der Weiterentwicklung und Aktualisierung von Bildungsverständnissen hilfreich ist.

1.2. Forschungsstand

Die Wahrnehmung spielt im ästhetischen Lernen eine bedeutende Rolle. Die im ästhetischen Lernen angestrebte Wahrnehmungsschulung erhält ihre Signifikanz basierend auf einer nominalistischen Position, die davon ausgeht, dass Wirklichkeit erst durch den*die Betrachter*in geschaffen wird und somit das Produkt subjektiver Wahrnehmung ist (vgl. Caspari 2016:8). Darauf lässt sich die Annahme aufbauen, dass mit der Schulung der Wahrnehmung auch mehr Kontrolle über die Wirklichkeit erlangt und diese transformiert werden kann. Dieser Denkweise zufolge steht nicht der Gebrauch (von Sprache oder Körper) im Vordergrund, sondern die Wahrnehmung von eben diesen. Im ästhetischen Lernen werden aber auch Handlungs- und Prozessorientierung großgeschrieben. Hierbei sind die *Sprechakttheorie* oder die *Theorie der Performativität* zu nennen, welche einen stärkeren Akzent auf das Lernen, Wirken und Gestalten von Wirklichkeit durch Handeln legen. Im Rahmen der *Sprechakttheorie* (Austin 1962, Searle 1969) wurde der Sprache die Fähigkeit zugesprochen, Wirklichkeiten zu konstruieren, d.h. soziale Wirklichkeit wird erst infolge von Interaktion geschaffen. Interaktionssituationen wiederum haben „deutliche strukturelle Merkmale dramatischer ‚performance‘“ (Hallet 2010:6, zitiert nach Miladinovic 2019:246). Judith Butler ging davon aus, dass neben sprachlichen Äußerungen auch durch körperliche Alltagshandlungen (*bodily acts*) eine neue Wirklichkeit konstituiert werden kann, weshalb die auf die *Sprechakttheorie* aufbauende *Theorie der Performativität* sowohl wirklichkeitskonstruierende symbolische Sprechakte als auch körperliche Handlungen umfasst (vgl. König 2011:49). Auf dieser Theorie bauen aktuelle Ansätze wie beispielsweise die *Performancepädagogik* auf (vgl. u. a. Walter 2014, vgl. Sambains & Walter 2019).

Im Zuge dieser Arbeit sollen Wahrnehmung und Performance, Beobachten und Handeln, Denken und Fühlen sowie Geist und Körper durch die Linse der *Embodied Cognition* in ihren wechselseitigen Beziehungen untersucht werden (vgl. Sambanis & Walter 2019, vgl. Caldwell 2016, vgl. Zepter 2013, vgl. Gallagher 2005). Dadurch soll ein Lern- und Bildungsverständnis vor Augen geführt werden, das einem Denken in Binaritäten entgegenwirken und die Idee der Ganzheitlichkeit in den Vordergrund rücken soll. Es ist anzunehmen, dass gerade dieses Denken in Oppositionspaaren mitverantwortlich dafür ist, dass der Tanz in Lernkontexten

bisher beinahe unbeachtet geblieben ist, wo doch Lernsituationen dem Denken und das Tanzen dem Körper zugeordnet wird, der Intellekt der Sitte und der Tanz der Unsitte (vgl. Ehrenreich 2007:20). Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich vereinbaren, dass sowohl produktive (Performance) als auch rezeptive (Wahrnehmung) Aktivitäten an der Wirklichkeitskonstitution beteiligt sind, unser Weltverständnis beeinflussen und somit unsere Lebenswelt mitgestalten. Unter diesem Verständnis wird nun noch ein näherer Blick auf das Medium Sprache geworfen.

Die Sprache ist, sowohl in der Sprachproduktion als auch in der -rezeption, an der Produktion und Reproduktion von Wirklichkeit und Machtverhältnissen beteiligt. Diese höchst politische Eigenschaft der Sprache wird in der fremdsprachendidaktischen Forschung beispielsweise von der Migrationspädagogik (Mecheril u. a. 2010) genauer untersucht, aber auch über die Disziplin hinaus werden Sprache und Macht spätestens seit Foucaults *Diskurstheorie* (1970) als in einem engen Verhältnis stehende Phänomene identifiziert, bis hin zur Aussage, dass „die Sprache uns spricht“, und somit die wirklichkeitskonstituierende Kraft von Diskursen auf den Punkt gebracht wird (König 2011:49). Die Kritik an lingualen Machtstrukturen darf im zweitsprachendidaktischen Kontext nicht fehlen, auch deshalb, damit pädagogisches Handeln „Prestigehierarchie“ nicht bestätigt anstatt sie zu problematisieren (vgl. Mecheril 2010:186). Auf Mecherils Frage, welche Möglichkeiten eines nicht „Prestigehierarchien“ bejahenden pädagogischen Handelns es gibt, soll in der vorliegenden Arbeit mit einem Konzept für einen Unterricht durch ästhetisches Lernen mit Tanz eine mögliche Antwort gegeben werden.

Verschiedene fremdsprachendidaktische Ansätze haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Sprache mit Blick auf ihre Beteiligung an sozialen und politischen Mechanismen zu untersuchen und darauf zu reagieren. So sind neben Sprachlernzielen auch humanistische Ziele in den Kanon der Zweitsprachenvermittlung getreten. Die Migrationspädagogik (u.a. Mecheril u. a. 2010) bemüht sich um Teilhabe und Anerkennung sowie macht- und rassismuskritische pädagogische Arbeitsweisen, während der Ansatz des ästhetischen Lernens auf reflexive Praktiken und Strategien setzt, um kritisches Denken, eine geschärfte Wahrnehmung und ein gestärktes Selbst bei den Lernenden zu fördern. Humanistische Ansätze haben unterschiedliche Ausprägungen, jedoch eines gemeinsam: die Lernenden stehen als *Subjekte* im Zentrum des Lernprozesses und sollen nicht nur in sprachlicher Hinsicht für den jeweiligen lebensweltlichen Zweitsprachenkontext gerüstet werden, sondern sich auch Wissen und Fähigkeit aneignen, welche die erfolgreiche Bewältigung unterschiedlichster lebensweltbezogener Herausforderungen ermöglichen.

1.3. Forschungsfrage und Ziele der Untersuchung

In dieser Arbeit wird versucht, disziplinenübergreifend Sinnzusammenhänge herzustellen, die der Beantwortung folgender Frage dienen soll: ***Wie kann Tanz im ästhetischen Lernen für zweitsprachenlernende Subjekte zum Einsatz kommen und welche Möglichkeiten und neuen Perspektiven ergeben sich dadurch?***

Die Forschungsfrage lässt sich auch in folgende Teilfragen unterteilen:

- Was sind Subjekte und wie kann Unterricht mit Blick auf diese Subjekte gestaltet werden? Was bedeutet das für das ästhetische Lernen?
- Welche Möglichkeiten eröffnen sich in der Verbindung der Medien Sprache und Tanz und welche Bedeutung hat dies für das Sprachenlernen und für die Subjekte?
- Wie kann sich ein Lernumfeld gestalten, in dem Subjekte entlang der Prinzipien des ästhetischen Lernens durch Tanz die Zweitsprache lernen können?

In der vorliegenden Arbeit soll also in den Kreis von Sprache, Subjekt und ästhetischen Medien das Medium Tanz eingefügt werden. Insbesondere die Medien Sprache und Tanz sollen genauer auf ihre Eigenschaften und Qualitäten hin überprüft und ein kritischer Blick auf die im ästhetischen Lernen als „Erkenntniswerkzeug“ eingesetzte Sprache geworfen werden (vgl. Baur et al 2018:186). Des Weiteren sollen die Medien in Bezug auf ihren Einfluss auf die Konstitution von Subjekten hin untersucht werden, wobei die menschlichen Bedürfnisse nach Erich Fromm als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Dasein des Menschen als Subjekt aufgezeigt werden (vgl. Taube u. a. 2017). Auf diesem Verständnis aufbauend soll herausgearbeitet werden, wie Tanz im ästhetischen Lernen für Subjekte im Zweitsprachenlernen zum Einsatz kommen kann. Im Zuge dessen soll auch der Ansatz des ästhetischen Lernens reflektiert und mit Blick auf Subjekte mit menschlichen Bedürfnissen weitergedacht werden.

Durch die Aufarbeitung und Verbindung von Theorien sollen insbesondere Lehrpersonen bzw. Vermittler*innen im Bereich des ästhetischen Lernens zur Reflexion und zur Weiterentwicklung des Ansatzes angeregt werden. „Die Reflexion der (Macht-)Dimensionen von «Sprachen – Sprechen» begründet professionelles pädagogisches Handeln, das nicht allein das gesellschaftlich Gegebene bejaht“ (vgl. Dirim & Mecheril 2010:100). Durch das Miteinschließen des Tanzmediums in das ästhetische Lernen und die Konfrontation des Mediums Sprache mit dem Medium Tanz, wird in dieser Arbeit das Gegebene hinterfragt und versucht, Bedingungen zu skizzieren, unter denen der Zweitsprachenunterricht für Subjekte entlang von ästhetischen Prozessen gelingen kann. Die vorliegende Arbeit soll letztlich zu kreativem, reflektiertem, professionellem und pädagogischem Handeln im Zweitsprachenunterricht beitragen. Lehrende und Lernende sollen vor allem im

Zweitsprachenunterricht dazu angeregt werden, eine medienreflektierte Haltung, auch dem Medium Sprache gegenüber, einzunehmen. Dies kann besonders durch die Beschäftigung mit ästhetischen Medien, insbesondere mit dem Medium Tanz, erreicht werden. Mit reflektiertem Denken und bewusster Wahrnehmung gehen mehr Entscheidungsmacht und Kontrolle einher. Diese Fähigkeiten sollen im Rahmen des Zweitsprachenunterrichts durch ästhetisches Lernen mit Tanz gefördert werden, damit Lernende als Subjekte aus dem Sprachlernprozess hervorgehen können.

Außerdem soll der Ansatz des ästhetischen Lernens um das Medium Tanz erweitert werden, denn jede Wahrnehmungsform hebt unterschiedliche Modalitäten eines Begriffs hervor. Durch jedes Medium wird also eine neue Perspektive auf die Sprache eröffnet.

„Begriffe sind als solche dynamische Konstrukte, sie können in Abhängigkeit eines individuellen bzw. kulturellen Lernprozesses quasi reicher werden oder unterschiedliche Fokusse nehmen, je nachdem, was wir in unserer spezifischen Umwelt und wie wir diese erfahren.“ (vgl. u.a. MacWhinney 1999:215, zitiert nach Zepter 2013:204)

Der vorliegenden Arbeit steht die Hypothese voran, dass mit Tanz ganzheitliche und reflexive Sprachlernprozesse für Subjekte gestaltet werden können. Eine wichtige These, die die Bedeutung von Tanz für Lernprozesse untermauern kann, ist die Embodiment-These, die auch einen wichtigen Bestandteil in der Argumentation dieser Arbeit einnehmen wird. Tanz als Medium, mit seinen medienspezifischen Systemen und Regeln, soll neben anderen ästhetischen Medien im ästhetischen Lernen zum Einsatz kommen können.

1.4. Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Einordnung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Konzept- und Lerner*innenforschung. Als Konzeptforschung hat sie die Entwicklung und systematische Analyse umfassender Konzepte (ästhetisches Lernen, Lernende als Subjekte) und tragender Konstrukte (Sprache - Körper, Denken – Handeln, Lehren – Lernen) der Fremdsprachendidaktik zum Ziel (vgl. Caspari 2016:14). Als Lerner*innenforschung ist sie dadurch gekennzeichnet, dass „die Sprachen lernende Person [...] als Individuum und als soziales Wesen mit ihrer speziellen Sprachlerngeschichte, mit ihren Potenzialen, sprachlich zu handeln, sowie ihrer kognitiven und affektiven Ausstattung“ im Zentrum steht (Caspari 2016:15). Es handelt sich um eine Forschung mit hoher Faktorenkomplexion, da sich darin die Bereiche *Medien* (Sprache, Tanz und weitere ästhetische Medien), *Lerner*innen* (im sozialen und politischen Kontext DaZ-

Unterricht), humanistische und zweitsprachendidaktische *Lernziele* (Subjekte und ihre Bedürfnisse, Sprachenlernen) überschneiden. In der Untersuchung dieses Dreiklangs soll letztlich ein Konzept entstehen, das ein *Lernumfeld* bzw. eine *Lernsituation* schildert, in dem sowohl medien-, subjekt- als auch lernzieladäquates Lernen stattfinden kann.

Vorgehen

Im Zuge der theoretischen Forschung wurden der Forschungskontext „ästhetisches Lernen/Zweitsprachenlernen“ und das Forschungsziel „Tanz/Sprache/Subjekte“ zunächst als voneinander unabhängige Forschungsgegenstände studiert, um ein klares Bild davon zu bekommen, wo Übereinstimmung und wo Widersprüche auftreten. Aspekte, die in allen dieser Bereiche gleichermaßen betont wurden, wurden identifiziert und einander gegenübergestellt. Die Forschung konzentrierte sich nach diesem Arbeitsschritt schließlich auf ein Feld, das von folgenden Begriffen geprägt ist: Subjekt, Identität, Individuum, Gesellschaft, Systeme, Denken, Handeln, Körper, Kognition, Wahrnehmung, Bewusstsein, Transformation, Präsenz, Embodiment. In diesen genannten Punkten konnten in den hier ineinanderlaufenden Forschungsbereiche Berührungspunkte festgestellt werden. In der detaillierten Analyse der genannten Begriffe/Diskurse/Phänomene sollte anschließend festgestellt werden, wann Mittel, Vorgehensweise und Vorsätze der unterschiedlichen Zugänge Hand in Hand gehen und wann sie sich nicht klar vereinbaren lassen. Um die Möglichkeiten und Grenzen für ein Zweitsprachenlernen durch ästhetisches Lernen mit Tanz für Subjekte erforschen zu können, wurden also die Bereiche a) Sprachlernen mit Bewegung, b) ästhetisches Lernen, c) Subjekte und d) Tanz unter den genannten Aspekten zueinander in Verbindung gesetzt. Diese Teilbereiche bilden schließlich auch die Struktur bzw. die einzelnen Kapitel dieser Arbeit.

Für das Forschungsvorhaben wurde anhand von einschlägiger Fachliteratur der theoretische Diskurs zum Sprachenlernen mit Bewegung (und Tanz) (hierzu u.a. Wakefield 2018, Schiffler 2012, Zimmer 2010) und zum ästhetischen Lernen (hierzu u.a. Welke & Faistauer 2019, Moraitis u. a. 2018, Bernstein & Lerchner 2014, Dehn 2007) ausgearbeitet. Zusätzlich wurden im Bereich der Fremd- und Zweitsprachendidaktik, aber auch darüber hinaus im allgemein bildungswissenschaftlichen Bereich, Nachforschungen bezüglich Subjekten im Bildungskontext angestellt (hierzu Taube u.a. 2017, Mecheril 2010, Mecheril & Dirmi 2010). Für die Darstellung des Forschungsgegenstandes *Tanz* musste die Recherche ausgeweitet werden, da hierzu im Bereich der Fremd- und Zweitsprachendidaktik abgesehen von Zepter (2013) noch wenig Literatur vorhanden ist und eine transdisziplinäre Lektüre auch im Sinne der fremdsprachendidaktischen Forschung steht (hierzu u.a. Bauer 2018, De Spain 2014, Zepter 2013, Maldoom 2013, Behrens u. a. 2012, um nur einige zu nennen). Die theoretische

Fundierung für das Konzept, das den Abschluss dieser Forschung darstellen soll, bilden, neben der meist transdisziplinären (fremd- und zweit-)sprachendidaktischen Forschung (siehe u.a. Bernstein & Lerchner 2014, Zepter 2013, Schiffler 2012, Zimmer 2010, Hallet 2002), kulturwissenschaftliche (siehe u.a. DeFrantz 2004, Ehrenreich 2007, Buckland 1999), medienwissenschaftliche (siehe u.a. Apostolou-Hölscher 2015), neurowissenschaftliche Texte (siehe u.a. Gallagher 2005, Sambanis u.a. 2019, 2016), sowie Texte aus oder mit Schnittstelle in der Psychologie (siehe u.a. Caldwell 2016, Wehr 2006, Hamberger 1997, Gendlin 1969, Fromm 1956) und literaturwissenschaftliche Texte (siehe Liu 2013, Rutsch 1998).

Durch diese transdisziplinäre Herangehensweise konnten die Kernaspekte des Tanzes und seine Beziehung zur Sprache herausgearbeitet werden, was schließlich auf seine Verwertbarkeit für a) den Zweitsprachenunterricht b) das ästhetische Lernen und c) einen Unterricht für Subjekte überprüft wurde, um die Forschungsfrage beantworten zu können.

Strukturierung

An diesen Abschnitt anschließend soll im folgenden Kapitel (2) die Bedeutung von Bewegung und Tanz für das (Zweit-)Sprachenlernen aufgearbeitet werden. In Kapitel 3 wird das ästhetische Lernen vorgestellt, wobei Prinzipien und Lernziele als wichtige Kriterien aufgezeigt werden. Diese werden im Kapitel 4 durch die Betrachtung der Anforderungen für ein Bildungsumfeld für Subjekte zusätzlich verschärft. In den nächsten beiden Kapiteln wird der Tanz zunächst als soziales Phänomen (5) und schließlich als Medium (6) vorgestellt. Dabei treten die in der fremd- und zweisprachendidaktischen Forschung bisher größtenteils unbeachtet gelassenen Potenziale des Tanzes für das Zweitsprachenlernen und für lernende Subjekte auf. Aufbauend auf die bereits erforschten Methoden des Einsatzes von Bewegung bzw. Tanz im Sprachenlernen (vgl. Kapitel 2) werden die neuen Sichtweisen aus den Kapiteln 5 und 6 für den Entwurf eines Konzepts herangezogen. In Kapitel 7 wird ein Konzept erarbeitet, das unter Berücksichtigung der ausgefeilten Prinzipien aus Kapitel 3 und 4 eine Sprachenlernsituation mit Tanz, wie sie aus der Kombination der Erkenntnisse aus den Kapiteln 2, 5 und 6 hervorgeht, vorstellt. Das Ergebnis, die gesammelten Erkenntnisse der Forschung sowie offengebliebene Fragen werden schließlich in Kapitel 8 zusammengefasst und diskutiert.

1.5. Anmerkungen zur Schreibweise

Um eine bessere Lesbarkeit und Verständlichkeit zu gewährleisten, sollen an dieser Stelle kurz Besonderheiten in der Schreibweise erläutert werden. Englischsprachige oder themenrelevante Begriffe, wie auch längere Zitate, wurden zugunsten der Lesbarkeit kursiv

gesetzt. Die Sprache wird durch geschlechterneutrale Ausdrücke, z.B. Lernende, oder Formulierungen mit *, z.B. Teilnehmer*innen, geschlechtergerecht angewandt. Wenn im Text lediglich die feminine oder maskuline Form, z.B. Vermittlerinnen, genannt wird, ist in diesem Beispiel tatsächlich von einer weiblichen Person auszugehen. Zitate wurden in ihrer Wortwahl allerdings nicht verändert und können deshalb hiervon abweichen. Zusätzlich wird auf die häufig fluktuierenden Begriffe Teilnehmer*innen bzw. Teilnehmende, Lerner*innen bzw. Lernende, Tänzer*innen bzw. Tanzende hingewiesen.

Diese drei Bezeichnungen meinen stets dieselbe Zielgruppe, kommen allerdings aus unterschiedlichen Kontexten. Bei der Zielgruppe handelt es sich um eine heterogene Gruppe von Subjekten, die im Kontext des Zweitsprachenlernens als Lerner*innen/Lernende, im Kontext der Tanzvermittlung als Tänzer*innen/Tanzende und im Rahmen von Projekten (der Tanzvermittlung, des ästhetischen Lernens o.ä.) als Teilnehmer*innen/Teilnehmende bezeichnet werden. Auch die Begriffe Teilnehmer*innenorientierung und Lerner*innenorientierung unterscheiden sich ausschließlich durch den Kontext, aus dem sie stammen und meinen letztlich gleichsam die Orientierung an den Subjekten. Da sich in dieser Arbeit die Kontexte überschneiden, werden auch diese Begriffe in die verschiedenen Kontexte übertragen und abwechselnd verwendet.

2. Bewegung im Sprach- und ästhetischen Lernen

Im folgenden Kapitel soll beschrieben werden, inwieweit die Bedeutung von Tanz und Bewegung für Lernprozesse im sprachlichen oder ästhetischen Bereich bereits untersucht wurde. Hierzu werden vier Bereiche mit ihren unterschiedlichen Zielgebieten bzw. -gruppen beleuchtet. Zunächst wird ein Blick auf die Entwicklung der Sprachdidaktik und auf vorherrschende Paradigmen geworfen (2.1). Hierbei soll aufgezeigt werden, welche Rolle Körper und Bewegung für das Sprachenlernen im theoretischen Diskurs einnehmen und wie sich diese entwickelt hat. Anschließend werden drei Beispiele angeführt, die darstellen sollen, in welchen Bereichen Bewegungsansätze, zumindest theoretisch, bereits als wichtiger Teil von Lernprozessen anerkannt werden. Namentlich sind das der frühe (Erst-)Sprachenerwerb bei Kindern (2.2), Untersuchungen über die Auswirkung von zusätzlichen Lernangeboten mit Bewegung in Schulen auf das Lernen von Schüler*innen (2.3) und ein Sportcamp, das Sport bzw. Bewegung für das Lernen mit allen Sinnen einsetzt, um im Zeitraum der Schulferien bewegte Lernprozesse für Schüler*innen anzubieten (2.4).

2.1. Entkörperte Sprache – Kognitives Paradigma

„Die Linguistik, die die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts dominiert, hat nun ganz ausdrücklich Sprache unter die Überschrift des ‚Wissens‘ gestellt“ (Trabant 2008:95). Dieses vorherrschende Verständnis von Sprache als *Wissen* führte zur Vernachlässigung der Aspekte des *Handelns* und des *Könnens* als wichtige Bestandteile der Sprache. Solche Entwicklungen wurden von Rebel (2011) auch in Bezug auf das Lernen im Allgemeinen festgestellt. In einem Zeitalter, in dem „Technik und Symbolsysteme“ besonders das kognitive Lernen fördern, kommt es „durch die überwiegend kognitiv und digital vermittelten Lehrstoffe“ zu einer „Entkörperung“ des Lernens (vgl. Rebel 2011:225). Rebel nennt „zu langes Sitzen und teilweise stundenlange Vorlesungen an Hochschulen [...] neben diversen anderen Mängeln“, als teilverursachende Umstände von Bildungsdefiziten (Rebel 2011:225). Zepter (2013) spricht vom Problem einer „entkörperten Sprache“ (Zepter 2013:88). Sie führt den Prozess der Entkörperung insbesondere auf die *Kognisierung*² der Sprache und das in der Sprachwissenschaft vorherrschende kognitive Paradigma zurück. Um diese Entwicklung nachvollziehen zu können, sollen an dieser Stelle Zepfers Darlegungen aufgezeigt werden.

Die *Kognisierung* der Sprache scheint ihren Anfang im Festschreiben sprachlicher Regeln zu haben. Helbig meint, die „praktischen Regeln für den korrekten Sprachgebrauch“ wären für den Zweck entstanden, „die Sprache vor Veränderung zu bewahren“ (Helbig 1983:11, zitiert nach Zepter 2013:61). Diese normativen Regeln versuchten im Dienste der Literatur den *idealen* Sprachgebrauch festzumachen und vorzuschreiben, wie der Sprachgebrauch *sein sollte*, anstatt *deskriptiv* zu erklären, was Sprachgebrauch *ist*.³ Die geschriebenen Wörter wurden isoliert betrachtet und die körperliche Komponente des Sprechens gänzlich außer Acht gelassen (vgl. Zepter 2013:60). Die Regeln der Sprache (Grammatik) haben dazu geführt, dass in der Sprachentwicklung die grammatischen Strukturen so weit wie möglich stabil gehalten werden, während Wortschatz und Rechtschreibung eher veränderlich sind.

De Saussure führte die Begriffe *Langue* und *Parole* ein, wobei *Langue* das im Gehirn existierende *Wissen*, ein „Ensemble aller sprachlichen Einheiten (phonologischer, semantischer und grammatischer Art)“ (Trabant 2008:94) bezeichnet, welches der konkreten *Sprachproduktion*, dem „psychophysischen Phänomen“ *Parole*, zugrunde liegt (Zepter 2013:72). De Saussures Auffassung von Sprache schenkt zwar der Sprachproduktion (*Parole*) Beachtung, versteht allerdings das Sprachwissen und das Sprachhandeln als zwei

² Chomsky führt den Begriff „cognize“ ein, um das Wissen der Sprache zu charakterisieren und grenzt dieses von Wissen („know“) im herkömmlichen Sinn ab (vgl. Trabant 2008:100). Kognisieren („cognizing“) ist laut Chomsky implizites Wissen, das dem Bewusstsein nicht zugänglich ist (Chomsky 1980:69f, zitiert nach Trabant 2008:101). Diesen Überlegungen zufolge wird Sprache als *Wissen* und nicht als *Können* betrachtet.

³ Wir sprechen von einer Zeit um etwa 1800, als die meisten Grammatiker*innen in einem philologischen Kontext arbeiteten und die Sprache auf der Basis der Schrift untersuchten.

voneinander getrennte Phänomene. In der generativen Linguistik und seit Chomsky wird Sprache „in breiten Diskursen als eine *isolierte kognitive Kompetenz* modelliert, welche jeglichen Sprachgebrauch (jegliche Performanz) und ergo auch jeglichen leiblich gebundenen Akten des Sprechens, Sprachhörens, Schreibens und Lesens zwingend vorgeordnet ist“ (Zepter 2013:48).

„[...] wesentlich ist das Bedingungsgefüge ‚erst die Form, dann ihr (fehleranfälliger) Gebrauch‘: Denn sobald wir eine autonome, rein mentale Sprachkompetenz isolieren, auf dessen Entwicklung und Konstitution der körperlich gebundene Gebrauch keinerlei kausalen Einfluss hat (bzw. auch nicht haben kann), sobald wir alle ‚nicht-sprachlichen‘ psychischen und physischen Prozesse, die bei sprachlichem Handeln (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) eine Rolle spielen können, unter eine kausal irrelevante Performanz subsumieren – da bringen wir eine ‚entkörperte‘ Auffassung von Sprache auf den Weg, in der jegliche sinnliche, emotionale und motorische Komponenten aus dem Blick geraten.“
(Zepter 2013:88)

Durch die enge Verknüpfung von Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft bleibt auch erstere nicht von dieser Entwicklung ausgeschlossen, was laut Zepter in einer „körper skeptischen“ Sprachdidaktik“ resultierte (Zepter 2013:49). Dieser Tendenz stehen Ansätze wie etwa das ästhetische Lernen gegenüber, die Lernprozesse in ihrer Ganzheitlichkeit betrachten und versuchen, ein entsprechendes Lernumfeld bzw. entsprechende Lernbedingungen zu gestalten. Auch die Sprachdidaktik, so Zepter, muss „Prozesse der Vermittlung und Aneignung von (sprachlichen) Kompetenzen ins Auge fassen und sich mit Fragen der Verarbeitung, der Produktion und Rezeption – ergo der Performanz – auseinandersetzen“ (Zepter 2013:52). Entgegen einer ausschließlich kognitiven Auffassung von Sprache stehen Überlegungen wie die von Humboldt (1767 – 1835), jene der kommunikativ pragmatischen Wende und auch solche, die Medialität in den Fokus rücken. Sie werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

Bereits Humboldts Auffassung von Sprache bildeten noch vor Chomsky zu kognitiven und behavioristischen Modellen eine Gegenposition. Er verstand Sprache „nicht als Werk (*Ergon*) sondern als Tätigkeit (*Energia*)“ (Humboldt 1995:36, 37, zitiert nach Zepter 2013:66). Diese Prozessbetonung verweist auf „die wiederholte Arbeit des Geistes“ und versteht die Sprache „im Akt ihres Hervorbringens“ als lebendig und veränderlich (Humboldt 1995:36, 37, zitiert nach Zepter 2013:66). In Humboldts Worten ist „das Zerschlagen in Wörter und Regeln [...] nur ein totes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung“ (Humboldt 1995:36, 37, zitiert nach Zepter 2013:66). Die Sprache (Schrift und Regeln) bestimmt nach diesem Verständnis nicht das Sprechen, sondern die Rede bzw. das Sprechen aktualisiert und modifiziert die Sprache und begründet sie somit (vgl. Di Cesare 1996, zitiert nach Zepter 2013:66). Humboldt versteht die Sprache zwar als „Schlüssel des Denkens und Erkennens“, verortet das Denken jedoch nicht vorrangig in der Sprache, sondern in der Sinnlichkeit (vgl. Humboldt 1995:3, zitiert nach

Zepter 2013:68, 64). Diese Auffassung spricht auch für das ästhetische Lernen und für Lernprozesse mit Tanz, wie sich in dieser Arbeit zeigen wird.

Wo bei Humboldt die Sinnlichkeit einen wichtigen Stellenwert einnahm, so rückte in der kommunikativ pragmatischen Wende die Sprache als „Mittel zu außersprachlichen Zwecken“, und somit die Handlung in den Fokus (Helbig 1990:13, zitiert nach Zepter 2013:89). Die beiden Hauptvertreter der *Sprechakttheorie* John L. Austin (1911-1960) und John R. Searle (*1932) versuchten anhand ihrer Definitionen von *Sprechakten* nicht nur die Äußerungsebene, sondern auch die Handlungsebene (*Illokution, illokutiver Akt*) und die Wirkungsebene (*Perlokution, perlokutiver Akt*) von Sprache zu ergründen (vgl. Zepter 2013:90). Der Begriff *Sprechakt* bezeichnete hier kommunikative *Handlungen*, die die „Entwicklung sprachlicher Zeichensysteme beeinflussen bzw. (mit-)bestimmen und derart auch von sprachwissenschaftlichen Theorien mitberücksichtigt werden müssen“ (Zepter 2013:89).

Nicht zuletzt muss noch der Aspekt der Medialität aufgeworfen werden, wobei hier die Aufmerksamkeit auf die Gebundenheit von Sprache an bestimmte Medien gelenkt wird. Stetter meint hierzu, dass es „nur mediengebundene Formen von Sprache gibt“ (Stetter 2002:42, zitiert nach Zepter 2013:91). Medien, welche als Träger von Sprache fungieren können, sind beispielsweise die Stimme, die Schrift oder die Gebärde. Zepter nennt im weitesten Sinne auch den Körper oder Materien als solche Medien. Alle diese Medien bringen „jeweils eigene Systeme mit potenziell differenten Regeln“ mit sich (Zepter 2013:91). Ludwig Jäger bindet nicht nur die Sprache, sondern kognitive Strukturen selbst an Medialität, womit Medien eine Position einnehmen, in der sie kognitive Strukturen ermöglichen und beeinflussen können (vgl. Jäger 2002, 2004, zitiert nach Zepter 2013:91). „Statt dass mentale Strukturen ihrer Veräußerung in einem Medium (z.B. Lautsprache) vorgeordnet sind, mögen sich mentale Strukturen umgekehrt erst in Abhängigkeit medialer Handlungen konstituieren“ (Zepter 2013:93).

Zusammenfassend sollen in der angeführten Tabelle Begriffe, Konzepte und Auffassungen aus der Sprachforschung einander gegenübergestellt werden, um die Charakteristika von kognitiven Sprachverständnissen, im Gegensatz zu jenen Eigenschaften und Denkweisen, die sich eher in ein ganzheitliches Verständnis von Sprache und Sprachenlernen einordnen lassen, zu veranschaulichen.

kognitives Sprachverständnis	→	→	→	ganzheitliches Sprachverständnis
Langue				Parole
Sprache (unveränderliche Regeln)				Sprechen (veränderlich)
Konservieren				Aktualisieren, Modifizieren
Kognitives Paradigma				Kommunikative Wende
Sprachkompetenz				Sprachperformanz
Werk (Ergon)				Tätigkeit (Energeia)
Medien als Instrument				Medien konstituieren mentale Strukturen

Tab. 1: „Kognitives und ganzheitliches Sprachverständnis“ (eigene Darstellung)

Sinnlichkeit und Körperlichkeit gehören zum Fundament, auf welchem die Argumentation für ein (Sprach-)Lernen mit Tanz aufbaut, werden jedoch „aufgrund dominanter Diskurse, die unter dem kognitiven Paradigma stehen, nicht als relevante Teilaspekte der Sprache betrachtet“ (Zepter 2013:52). Die Bemühungen „sozial-emotionale, kreative, sensorische oder motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Unterricht miteinzubinden“ (Zepter 2013:52) werden durch die kognitive Brille als nebensächlich, irrelevant, zeitaufwändig und somit auch als kontraproduktiv betrachtet.

2.2. Embodiment – Embodied Cognition

Die Embodiment-These fasst den „Geist“⁴ bzw. die menschliche Kognition in eine funktionelle Einheit mit dem *gesamten* menschlichen Körper“ (Zepter 2013:34) und lässt sich somit als ein unablässlicher Baustein im Fundament der Ganzheitlichkeitsidee betrachten, die im ästhetischen Lernen und somit auch im ästhetischen Lernen mit Tanz vertreten wird. Diese funktionelle Einheit wird damit begründet, dass die Kognition eine Umwelt benötigt, die sie mit Erfahrungen versorgt, um überhaupt zu Erkenntnissen gelangen zu können. Der Körper wird bereits als Teil dieser Umwelt betrachtet – er ist die stets vorhandene und naheliegendste Umwelt (innere Umwelt), die vom Geist ebenso erforscht werden kann wie die Außenwelt (äußere Umwelt). Gleichzeitig wirken innere und äußere Umwelt auf die Kognition zurück: Sie beeinflussen kognitive Musterbildungen bzw. Kategorisierungen (vgl. Zepter 2013:34). Kognition findet also in Wechselwirkung mit den Zuständen der äußeren und der inneren Umwelt statt und steht in engem Zusammenhang mit dem Körper (*Embodied Cognition*). Körperausdruck, Körperhaltung, Körperspannung und Gefühle werden laut der Embodiment-These zu Kontrollparametern in der Herausbildung kognitiver Funktionen. Der Körper fungiert hierbei als Erinnerungs- und Wissensspeicher wie auch Kommunikations- und Ausdrucksmittel

⁴ Rebel (2011) definiert Geist als die Summe von Verstand, Denken, kognitivem System und Psyche (vgl. Rebel 2011:226).

(vgl. Caldwell 2016, vgl. Gallagher 2005, vgl. Zepter 2013). Zudem ist er Erfahrungsquelle, Informationsträger und Medium für Interaktion (vgl. Zepter 2013:123). Die Embodiment-These gewinnt in der Kognitionswissenschaft, in psychologischen, therapeutischen wie auch in bildungswissenschaftlichen und didaktischen Kontexten immer mehr an Bedeutung. Ihre Relevanz für Lernprozesse kann entlang der *Embodied Cognition* argumentiert werden.

Embodied Cognition verweist darauf, dass Gelerntes nicht isoliert bleibt, sondern mit sensorischen Eindrücken und motorischen Informationen verbunden, verarbeitet und entsprechend im Gehirn repräsentiert wird (vgl. Sambanis & Walter 2019:10). Ganzheitliche Lehr- und Lernansätze, wie beispielsweise auch die Performancepädagogik, berufen sich häufig auf die *Embodied Cognition*. Diese Auffassung von Kognition besagt, dass der Körper und seine Bewegungen maßgeblich am Lernen beteiligt sind. In gegenwärtigen Lernkontexten liegt es allerdings noch immer außerhalb der Gewohnheiten von Lehrenden und Lernenden, den Körper aktiv und regelmäßig in Lernprozesse miteinzubinden, obwohl der Einsatz des Körpers als Ressource bereits in reformpädagogischen Ansätzen postuliert wurde. Arndt und Sambanis (2017) betonen in ihrer Studie, dass durch das Auslassen von Bewegung im Unterricht ein wichtiger Lernzugang und eine wesentliche Lernunterstützung ungenutzt bleiben (vgl. Sambanis & Walter 2019:8, vgl. Arndt & Sambanis 2017). Die unterstützende Leistung von Bewegung äußert sich beispielsweise darin, dass das Aufnehmen, Verarbeiten und Abspeichern verschiedenster Lerninhalte gefördert wird (vgl. Sambanis & Walter 2019:8). Die Inhalte werden Untersuchungen zufolge auch besser behalten, sind also solide und abrufbar im Gedächtnis verankert (vgl. Sambanis & Walter 2019:8, vgl. Schiffler 2012:12ff). Hinzu kommt, dass besonders im Sprachenlernen und in der Sprachförderung eine enge Verbindung zu allen Formen des körperlichen Ausdrucks (Mimik, Gestik etc.) besteht und von großer Bedeutung ist (vgl. Sambanis & Walter 2019:8).

Aus den hier angeführten Überlegungen zur *Embodied Cognition* ergibt sich die Forderung, dass sich Lernprozesse viel mehr als komplexe Prozesse gestalten müssen, in denen „die Umwelt und die in dieser Umwelt gemachten Erfahrungen sowie die Interaktion mit anderen Personen essenzielle Funktionen erfüllen“ (Zepter 2013:123). In solche Lernprozesse müssen im Kontext des Sprachenlernens neben linguistischen Faktoren somit auch extralinguistische Faktoren eine wichtige Rolle spielen (vgl. Zepter 2013:123). „Sprachenlernen und Sprachförderung darf sich nicht auf das Lehren sprachlicher Mittel beschränken, sondern muss auch den körperlichen Ausdruck als natürlichen, ständigen und zentralen Baustein von Kommunikation mit in den Blick nehmen“ (Sambanis & Walter 2019:8).

2.3. Früher Spracherwerb und Bewegung

Untersuchungen zu Sprachenlernen mit Tanz und Bewegung lassen sich überwiegend im Bereich des Erstspracherwerbs mit Bewegung finden. An dieser Stelle soll ein kurzer Einblick in dieses Feld gegeben werden, um zu zeigen, welche bedeutende Position Handlung, Erfahrung und Körper für die Sprach- aber auch Identitätsbildung einnehmen.

Zimmer spricht von einer wechselseitigen Beziehung zwischen der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern:

"Zunächst eignen sich Kinder die Welt über ihre Sinne und ihre Motorik an, sie hantieren mit Gegenständen und lernen so ihre Eigenschaften kennen; sie erkennen, was man mit den Dingen tun kann und was diese selber tun. Dass z. B. ein Luftballon leicht ist und in der Luft schwebt und dass ein Ball über den Boden rollt, dass man ihn werfen und auf dem Boden springen lassen kann. Daraus bilden sich Begriffe für die Gegenstände und Handlungen. Der Luftballon ist zunächst ein Ball, wie alles Runde, das rollt, fliegt und springt. Dann wird unterschieden zwischen Bällen, die in der Luft fliegen, und solchen, die auf dem Boden rollen und springen. Ball und Luftballon werden als verschiedene Objekte wahrgenommen und benannt. Diese Erfahrungen sind an den unmittelbaren Umgang des Kindes mit den Gegenständen gebunden." (Zimmer 2010:84)

Der Zusammenhang zwischen Begriffsbildung und tatsächlichen Handlungen und Begegnungen, also konkreten Erfahrungen, wird hier deutlich. Aufgrund solcher Erfahrungen können beispielsweise Adjektive in Gegensatzpaaren wie schnell - langsam, hoch - tief, steil - flach, breit – schmal, bewusst unterschieden werden (vgl. Zimmer 2010:111f).

Gleichzeitig werden Begegnungen, Handlungen und Objekte, im Gedächtnis gespeichert und sind in der Vorstellung abrufbar. „Später sind die Objekte beim Kind auch dann noch präsent, wenn sie aus seinem Gesichtsräum verschwinden, wenn es sie nicht mehr sieht, nicht mit ihnen spielt“ (Zimmer 2010:111f). Als Begriffe können die Erfahrungen, Handlungen und Objekte auch in nicht-kontextuelle Situationen transferiert werden. Dazu muss das Kind seine Abstraktionsfähigkeit entwickeln, also in der Lage sein, "Gedanken und Vorstellungen hervorzurufen, die von der realen Situation losgelöst sind" (Zimmer 2010:85, 77). Vorab müssen hierfür Objekten Begriffe zugeordnet werden, was einen der ersten Schritte im kindlichen Sprachenlernen darstellt. Das Lernen geschieht auch hier auf eine Weise, bei der „im Umgang mit Objekten und Materialien Begriffe erfahren werden“ können (Zimmer 2010:43). Neben alleinstehenden Begriffen werden in unterschiedlichen Bewegungsspielsituationen auch Begriffskategorien gebildet. Als Beispiel solcher Kategorien nennt Zimmer Formen des Fortbewegens (rutschen, fahren, bremsen, anhalten, klettern) und Gehens (watscheln, schleichen, rennen, stolzieren) etc. (vgl. Zimmer 2010:43, 112). Ein weiterer Faktor, der dazu beiträgt, dass Kinder in diesen bewegten Situationen ihren

Wortschatz erweitern, ist das Feedback von Erzieher*innen auf die Bewegungsaktivitäten der Kinder, indem diese die Handlungen der Kinder kommentieren bzw. bezeichnen (vgl. Zimmer 2010:43). Bewegungshandlungen laufen oft unbewusst ab, doch durch ihre Benennung eröffnet sich die Möglichkeit zur sprachlichen Reflexion, womit die Bewegung bewusst wird (vgl. Zimmer 2010:115).

Diese Erkenntnisse haben sich auch im Fremdsprachenunterricht in der *Total-Physical-Response*-Methode (TPR) (Asher 2003) durchgesetzt. Bei TPR werden visuelle, kinästhetische und auditive (sprachliche) Informationen im Zusammenhang wahrgenommen, was sich für den Unterricht mit Kindern, insbesondere bei der Einführung, Übung und Festigung von Wortschatz und Satzstrukturen sowie bei der Überprüfung des Hörverstehens, als hilfreich erwiesen hat. Im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht geht es allerdings nicht mehr wie im Erstspracherwerb darum, Bewegungen und Handlungen für die Bezeichnung bewusst zu machen. Hier werden die in der Erstsprache bereits sprachlich bezeichneten Handlungen mit der fremd- bzw. zweitsprachlichen Bezeichnung abgeglichen. Durch die Koppelung von Handlung und Sprechen können Wort- und Satzbedeutungen ohne verbale Erklärung oder Übersetzung nachvollzogen werden.

Doch welche Rolle spielt bei all diesen Überlegungen der Tanz? Wie verhält sich der Tanz zu Zimmers Überlegungen von Spracherwerb und Bewegung? Ein erster auffallender Unterschied zeigt sich an dieser Stelle darin, dass im Tanz in erster Linie der Bezugsgegenstand für die Bewegung kein Objekt im Raum sein muss, sondern sehr häufig der Klang und Rhythmus der Musik oder sogar lediglich der eigene Körper zum Bezugsgegenstand werden. Zimmer spricht von der Bedeutung visueller Eindrücke für das Lernen der Kinder, welche zunächst „mit den Augen ihre nähere und weitere Umgebung entdecken, Menschen und Gegenstände fixieren und beim Greifen die Bewegung der Hände durch das Sehen steuern (Zimmer 2010:81f). Hier ist also die Zusammenarbeit von Körper und Sehsinn feststellbar. Wie sieht es aber mit dem Zusammenspiel von Körper und Hörsinn bzw. Körper und Propriozeption (Körperwahrnehmung) aus? Im Tanz wird ein Raum eröffnet, in dem Bezug zum Klang, einem nicht sichtbaren Phänomenen, hergestellt werden kann auf der einen Seite, und in dem auch Bezug zu einem nicht (gänzlich) im eigenen Blickfeld liegenden Gegenstand hergestellt wird, nämlich dem eigenen Körper. Der Körper kann hierbei unabhängig von seiner Funktion für den Umgang mit Gegenständen in der Welt entdeckt werden.

An dieser Stelle werden Rancières Gedanken zum *funktionalen*, *expressiven* und *unbestimmten Körpers* relevant. Rancière stellt die Annahme auf, dass der Körper durch seine zu erfüllenden Funktionen im Alltag (*funktionaler Körper*) und seine Aufgaben in der Kommunikation (*expressiver Körper*) „überbestimmt und nur schwer in der Lage ist, eigene

Tätigkeitsformen zur Geltung zu bringen“ (*unbestimmter Körper*), was Susan Leigh Foster auch mit dem Ausdruck “hired body“ (für ein Arbeitsverhältnis gemieteter bzw. angestellter Körper) problematisiert (vgl. Hölscher 2012:264). Im Tanz wird der *funktionale Körper* zum expressiven Körper, indem er die Eindrücke der Musik kanalisiert, transformiert und zum Ausdruck bringt oder gar zum *unbestimmten Körper*, der in seiner Bewegung nichts als sich selbst bezweckt (vgl. Rancière, zitiert nach Hölscher 2012, vgl. Rancière 2009:268).

Von Tanz per se ist bei Zimmer nicht die Rede. Das einzige Merkmal, das ihn auf den ersten Blick im Lernkontext für Kinder von nicht-tänzerischer Bewegung zu unterscheiden scheint, ist sein gemeinsames Auftreten mit Musik. In der Sprachförderung für Kinder fällt die Rolle des Tanzes oft als Begleiterscheinung von Liedern aus, wobei die sprachlichen Strukturen der Lieder der eigentliche Lerngegenstand sind und die Tanzbewegungen in einem Beispiel von Belke & Debout (2018) sprachlich kodiert werden (vgl. Belke & Debout 2018:110f).

Im folgenden Beispiel werden die bestimmten Artikel in den Fällen Nominativ, Dativ und Akkusativ geübt, wobei pro Liedstrophe ein anderes Genus an der Reihe ist. Der Kasus bildet die Kategorie, welche die Tanzbewegung bestimmt.

Kasus	Tanzbewegung	m.	n.	f.
Nominativ	vorwärts gehen	Kam <i>der</i> Igel zu der Katze: Bitte reich‘ mir deine Tatze!	Kam <i>das</i> Nilpferd zu der Katze: Bitte reich‘ mir deine Tatze!	Kam <i>die</i> Ente zu der Katze: Bitte reich‘ mir deine Tatze!
Dativ	sich drehen	Mit <i>dem</i> Igel tanz‘ ich nicht,	Mit <i>dem</i> Nilpferd tanz‘ ich nicht,	Mit <i>der</i> Ente tanz‘ ich nicht,
Akkusativ	rückwärts gehen	denn <i>den</i> Igel mag ich nicht.	denn <i>das</i> Nilpferd mag ich nicht.	denn <i>die</i> Ente mag ich nicht.

Tab. 2: „Sprachlich kodierte Tanzbewegungen“ (eigene Darstellung)⁵

Die nebensächliche Bedeutung des Tanzes als kreative Ausdrucksform wird bei Belke & Debout besonders dadurch deutlich, dass er im Fazit des Textes mit „Sprechen, singen, *tanzen*, mit Sprache spielen“ nicht einmal Erwähnung findet (Belke & Debout 2018, [eigene Hervorhebung]). Auch ist in Frage zu stellen, inwiefern Vorwärts- und Rückwärtsgehen und Sich-drehen bereits als Tanz bezeichnet werden können. Eine genauere Definition von Tanz bzw. welche Komponenten dabei mitspielen, wird hierzu noch in den Kapiteln 5 und 6 gegeben.

Der kreative Kindertanz, meist ein zusätzliches Freizeitlernangebot für Kinder, bei dem es nicht explizit um Sprachförderung geht, stattdessen eher Spaß, Kreativität, Rhythmusgefühl bzw.

⁵ Liedtext aus Belke & Debout (2018:111), Vorschlag für (Tanz)Bewegung aus Belke & Debout (2018:112).

Musikalität, Raumorientierung und Koordination in den Vordergrund treten, soll an dieser Stelle als Gegenentwurf zum obigen Beispiel und zur Erweiterung des Verständnisses von Tanz für Kinder angeführt werden.

Im kreativen Kindertanz wird „die Persönlichkeit und die individuelle Gestaltung der Kinder“ miteinbezogen und der Tanz „nicht nur durch einfaches Nachahmen“ vermittelt (Jansen 2012:188). Die Kinder bewegen sich entweder in einem vorgegebenen Rahmen frei zur Musik (z.B. Stopptanz⁶) oder aber die Bewegung wird angeleitet durch Bewegungsvorgaben zur Imitation, oder durch eine Geschichte als Leitfaden, die zur bewegten Darstellung bzw. Mitverfolgung anregt etc.. In einem solchen Format kommt es sehr wohl zur Benennung von Handlungen und Interaktionen (vgl. Zimmer 2010) und zum unbestimmten Einsatz des Körpers (vgl. Hölscher 2012, vgl. Rancière 2009). Das oben dargestellte Modell von Zimmer, nach welchem begriffliches Lernen nach dem Schema – von der Handlung zum Begriff – abläuft, wird beispielsweise in einer Tanzgeschichte umgedreht: Vom Begriff zur Vorstellung und von der Vorstellung zum bewegten Ausdruck wird aus Sprache Handlung und aus einer Geschichte Tanz. Auch wenn dies nicht explizit kommuniziert wird, bestehen im kreativen Kindertanz viele Aspekte, die die Sprachentwicklung fördern können. Auch Zimmer sieht Potenzial in der Wechselwirkung von Sprache und Bewegung: „Bewegungsaktivitäten können zu Sprechanschlüssen werden, ebenso können sprachliche Äußerungen des Kindes Bewegungssituationen in einer besonderen Weise deuten und damit wieder zu neuen Bewegungsanlässen werden“ (Zimmer 2010:109).

Auch der positive Effekt, den Tanz bzw. Bewegung auf das (Sprach)Lernen hat, tritt nicht nur einseitig hervor. Auch der Tanz kann von der Versprachlichung profitieren. Tanz, der durch Zeigen und Zählen vermittelt wird, wird weniger persönlich erlebt, langsamer erlernt und schneller vergessen als ein Tanz, bei dem die Tanzschritte von den Tanzenden benannt werden und bei dem auch gleichzeitig im Rhythmus mitgesprochen wird (vgl. Rebel 2011:223).

„Durch das Mitsprechen der Bewegungsabläufe, werden diese den SchülerInnen viel bewusster. Damit wird auch deren körperlicher Ausdruck authentischer. Die Bewegung wird organisch und nicht ‚aufgesetzt‘, wie es häufig bei reinen Bewegungseinstudierungen der Fall ist.“ (Bettina Bläsing zitiert nach Rebel 2011:224)

Ein weiteres Mal wird hier die Sprache als Instrument, mit dem etwas ins Bewusstsein gerückt werden kann, bezeichnet. Mitsprechen kann mitunter ein Weg sein, um Bewegungen mit dem eigenen Körper abzustimmen. „Authentische“ Bewegung kann aber auch durch andere

⁶ Beim Stopptanz dürfen Kinder sich zu Musik frei im Raum bewegen. Wenn die Musik stoppt, müssen alle sofort stehen bleiben und dürfen sich nicht mehr bewegen. Wer sich bewegt und dabei entdeckt wird, scheidet aus dem Spiel aus.

Strategien entstehen, worauf in den Kapiteln 5 und 6 noch näher eingegangen wird. Diese Strategien sind fernab vom Einstudieren vorgefertigter Bewegungsabläufe zu verorten.

Da es viele Parallelen, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen im Hinblick auf das Sprachenlernen durch Bewegung und das Sprachenlernen mit Tanz gibt, ist eine klare Differenzierung häufig weder möglich noch sinnvoll. Doch wie sich an dieser Stelle schon zeigt, ist es in manchen Fällen dennoch sehr erkenntnisstiftend, den Tanz, seine Schwerpunkte, Vorgehensweisen und besonderen Eigenschaften in den Mittelpunkt zu rücken und genauer zu betrachten, statt ihn als bewegungsvolle Begleiterscheinung stehen zu lassen.

Nicht nur für die Entwicklung der Sprache, sondern auch für die Herausbildung der Identität, spielt Bewegung eine bedeutende Rolle. „Sich und seinen Körper wahrzunehmen, eine Vorstellung vom eigenen Körper, seinen Grenzen und Ausmaßen zu entwickeln, sich der Ausdrucksmöglichkeiten bewusst zu werden - diese elementaren Erfahrungen bilden die Basis für den Aufbau eines Bildes von sich selbst“ (Zimmer 2010:214). Im Erwachsenenalter wird, zumindest in unseren Breitengraden, Identität vorwiegend als *narrative Identität* konstruiert, kommuniziert und verhandelt, womit körperliche Aspekte der Identität und Identitätsstiftung in den Hintergrund rücken (vgl. Caldwell 2016). Hierauf wird im Kapitel 3.4. noch ausführlicher eingegangen.

Im bewegten Lernen spielen neben der Orientierung im Raum und dem Umgang mit Gegenständen weitere Faktoren eine wichtige Rolle: Gefühle bzw. Qualitäten wie Spannung und Entspannung werden durch Bewegung erfahren und sind gleichsam wichtige Komponenten für das (Sprachen)Lernen. „Die Regulierung körperlicher Anspannung, das Erleben von Erschöpfung und Ermüdung, aber auch das Genießen von Ruhe und Entspannung gehören zu den wichtigen Erfahrungen, die Kinder in Bewegungssituationen machen können“ (Zimmer 2010:114). Zu dieser Erkenntnis kam nicht nur Zimmer in Bezug auf den frühen Spracherwerb, sondern auch Schifflers (2012) Untersuchungen für den Fremdsprachenunterrichtskontext, dessen Erkenntnisse für alle Altersgruppen gültig sind, lassen auf die Bedeutung von Phasen der Spannung und Entspannung für das Lernen schließen, worauf im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird.

2.4. Bewegung im Fremdsprachenunterricht

Die Bedeutung von Bewegung im Fremdsprachenunterricht wurde unter anderem von Schiffler (2012) untersucht. Seine Argumentation stützt sich auf Schewes Konzept der *neurologischen Vernetzung*, das davon ausgeht, dass Lernen umso wirksamer wird, je mehr Sinnesleistungen in den Lernprozess miteinfließen (vgl. Schewe 1993:7, zitiert nach Schiffler 2012:15). Somit wird Ganzheitlichkeit zu einem Schlagwort, das durch die Erkenntnisse der Neurobiologie und

Kognitionswissenschaften in seiner Relevanz unterstrichen wird. Es wurde beispielsweise gezeigt, dass Sprachareale linkshemisphärisch angeordnet sind, weshalb „die linke Gehirnhälfte mehr für Sprache und Rhythmus zuständig, während die rechte Gehirnhälfte stärker für Prosodie (Sprachmelodie), Emotionen und räumliche Empfindung verantwortlich ist“ (Schiffler 2012:10). Im Tanz werden neben der Körperlichkeit sowohl Rhythmus als auch Melodie, Emotionen und Empfindungen angesprochen, womit es zu einer Verbindung der linken und rechten Gehirnhälften, also zu einer neurologischen Vernetzung kommt. Demzufolge können wir die hier aufgezeigten Feststellungen für den Fremd- oder Zweitsprachenunterricht mit Bewegung im allgemeinen sowie auch Tanz im spezifischen heranziehen. Besonders die folgenden Erkenntnisse zu Sinneseindrücken, Gestik und zur Bedeutung von Spannung und Entspannung für das Lernen, sind Komponenten, die auch im Tanz eine wichtige Rolle spielen und somit eine Grundlage für die weitere Argumentation für das Sprachenlernen mit Tanz bilden.

Sinneseindrücke – Beispiel Bild und Bewegung

Wie oben erwähnt, führt der Einbezug verschiedener Sinnesleistungen in den Lernprozess zu einer neuronalen Vernetzung, die lernfördernde Auswirkungen hat. In einer insbesondere von visuellen Eindrücken dominierten Welt ist ein Unterricht mit Einbezug von Bewegung auch deshalb von Bedeutung, da dadurch einer visuellen Reizüberflutung entgegengewirkt werden kann (vgl. Schiffler 2012:14). Überwiegend visueller Input, visuelle Erklärungstechniken und visuelle Sprechansätze etc. führen insgesamt eher zu einer Abstumpfung der Wahrnehmung als zu einer Anregung. Schiffler rät deshalb immer wieder, anstelle von visuell wahrnehmbaren Bildern, auch zur „Einbeziehung mentaler visueller Vorstellungen beim Einprägen fremdsprachiger Informationen“ (Schiffler 2012:15). Er stützt sich bei diesem Vorschlag auf Ergebnisse, die zeigen, dass sowohl beim Ausführen einer Tätigkeit, als auch bei der Vorstellung und auch bei der Verbalisierung derselben, jeweils dieselben im Broca-Sprachzentrum liegenden Spiegelneuronen aktiviert werden und es somit keinen Unterschied macht, ob ein Bild tatsächlich gesehen oder nur vorgestellt wird (vgl. Schiffler 2012:15). Untersuchungen zeigten auch, dass nach zwei Wochen die Behaltensleistung von Schüler*innen, die bestimmte Wörter mittels Bewegung erlernt hatten, weitaus besser ausfiel als jene der Kontrollgruppe, die die Wörter durch Bilder erlernt hatten (vgl. Schiffler 2012:12ff). Rebels Feststellung bestärkt Schifflers Studie: „Je mehr Sinnesorgane und je mehr positive Erinnerungen damit [mit dem Lernen] verbunden sind, umso größer ist der Langzeiteffekt“ (Rebel 2011:224 [eigene Ergänzung]). Im Tanz sieht Rebel die Bedingungen für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen erfüllt.

Gestik

Schiffler (2012) wie auch Wakefield u. a. (2018) haben sich mit dem Einfluss von Gestik auf das Sprachenlernen beschäftigt und konnten einen Zusammenhang zwischen dem Lernen, Verstehen und Behalten von Begriffen und gestischer Bewegung feststellen. Unter anderem konnte gezeigt werden, dass „sprachbegleitende Bewegungen das Gehirnzentrum zusätzlich aktivieren, das u. a. für sprachliches Lernen verantwortlich ist“⁷ (Schiffler 2012:11). Mit sprachbegleitenden Bewegungen sind sowohl kongruente Handlungen (funktionale Bewegungen) wie auch Gesten (symbolische bedeutungstragende Bewegungen) gemeint. Diese wirken sich positiv auf das Behalten von Begriffen aus. Kontraproduktiv im Hinblick auf das Behalten erweisen sich auf der anderen Seite Bewegungen, die in keinem Bedeutungszusammenhang mit dem Gesprochenen stehen (vgl. Schiffler 2012:12f). Wakefield u. a. (2018) erklären in ihrem Artikel, wie Gesten das flexible Lernen von Wörtern für Aktionen und Objekte zu unterstützen vermögen (vgl. Wakefield u. a. 2018:7,9). Hier findet eine Differenzierung zum in 2.2. genannten Sprachenlernen durch Handeln und Erfahren statt. Wakefield u. a. konnten feststellen, dass es einen Unterschied macht, ob ein Begriff bzw. eine Bezeichnung entlang der bezeichneten Handlung, oder aber durch eine die Handlung bezeichnende Geste vermittelt und gelernt wird. Das Lernen durch Gesten ist ebenfalls ein Lernen mit Bewegung, jedoch hat die Geste die Eigenschaft, Bedeutung von Wörtern zu generalisieren, wodurch diese im Nachhinein leichter in unterschiedliche Kontexte eingebettet werden können (vgl. Schiffler 2012:14). „It [gestures] can de-emphasize aspects that are specific to the exemplar, while highlighting aspects that extend beyond the exemplar and are at the core of the to-be-learned concept“ (Wakefield u. a. 2018:2, [eigene Ergänzung]). Durch Gesten können also auch Qualitäten hervorgehoben bzw. die Essenz eines Gegenstandes dargestellt werden, welche nicht durch den eigentlichen Gegenstand visuell oder materiell erfahrbare sind. Somit kann ein Kernaspekt des Gegenstandes, durch welchen er einem bestimmten Konzept oder einer Kategorie zugehört, ebenfalls vermittelt und erlernt werden.

Am Beispiel von Pina Bauschs kleiner Jahreszeitenchoreografie aus ihrem Stück „Nelken“ lässt sich diese Eigenschaft von Gesten gut nachvollziehen (vgl. the Nelken-Line, online 2018). Für jede Jahreszeit wird durch Gesten bzw. Gebärden (da letztlich nicht gesprochen wird) eine kleine Szene dargestellt, in der etwas für die Jahreszeit Essenzielles zum Ausdruck kommt. Dabei können nicht nur der Baum oder die Sonne wahrgenommen und gefühlt werden,

⁷ Diese Erkenntnis stammt aus den Ergebnissen einer Untersuchung von Gehörlosen, die mit Gebärdensprache kommunizieren: Beim Einsatz der Zeichensprache bzw. Gebärdensprache ist das Sprachzentrum (Frontalkortex) aktiviert, dabei sind dieselben Gehirnzentren aktiv bei lautlosem Sprechen (*inner speech*) (vgl. Schiffler 2012:11). Die sich im linkshemisphärischen Broca-Zentrum befindenden „Spiegelneuronen“ werden aktiviert, „wenn der Mensch die Bewegungen, Gestik und Mimik eines anderen beobachtet oder auch dann, wenn er sich die Bewegungen eines anderen nur vorstellt“ (Schiffler 2012:11).

sondern auch bestimmte Qualitäten dieser Jahreszeit, z.B. Stabilität, Temperatur, Grad der Öffnung, Entwicklungsrichtung, Längenmaße, stattfindende Prozesse etc. In der folgenden Tabelle werden einige dieser Eigenschaften festgehalten, jedoch lässt sich eben Gesagtes am besten durch das Betrachten des entsprechenden Videos nachvollziehen (vgl. The Nelken-Line 2018, online).

Jahreszeit	Geste / Bewegung	Haltung	Essenz	Entwicklung
Frühling	Gras, klein	geöffnet	Anfang, Wachstum	nach oben
Sommer	hohes Gras, Sonne	geöffnet	Zenit, Strahlen	nach außen
Herbst	Blätter, fallen <i>Baum stabil, Blätter instabil</i>	geöffnet	Zerfall	nach unten
Winter	Kälte fühlen <i>Schultern nach oben ziehen, Anspannung zittern, frieren...</i>	geschlossen	(Ab)Schluss, Kälte	nach innen

Tab. 3: „Der Nelkentanz“ (eigene Darstellung)

Beim Lernen entlang von Handlungen ist die Verbindung von bezeichneter Handlung und Handeln direkt, also an den konkreten Gegenstand bzw. die konkrete Handlung, gebunden und somit fällt die Übertragung auf andere Situationen schwieriger aus (vgl. Wakefield u. a. 2018:1). Die von der Geste unterstützte Fähigkeit zur Generalisierung kann sich im Sprachenlernen als sehr förderlich erweisen und es konnte festgestellt werden, dass diese Fähigkeit sowohl beim Ausführen als auch beim Beobachten einer Geste entwickelt wird, wobei durch die Aktivierung von sensormotorischen Gehirnregionen im Ausführen von Bewegungen die Behaltensleistung zusätzlich gefördert wird (vgl. James 2010, vgl. Longcamp u. a. 2003, zitiert nach Wakefield 2018:3).

Eine weitere wichtige Differenzierung zwischen Geste und Handlung ergibt sich im Hinblick auf die Art und Weise der Interaktion mit der Umwelt und die daraus resultierenden Konsequenzen: Aktionen haben direkten Einfluss auf die Welt, Gesten hingegen nicht. Die Aktivität einer Handlung hängt vom Objekt ab, mit dem umgegangen wird, Gesten hingegen sind von den Umständen konkreter materieller Qualität befreit, da sie weder situations- noch aktionsgebunden bleiben müssen. Gesten können folglich ihr Näheverhältnis zur Aktion oder zum Objekt, die sie darstellen wollen, variieren (vgl. Wakefield 2018:2). Die Fähigkeit zur Distanzierung, Abstraktion und Bedeutungsübertragung ist eine wichtige Voraussetzung für ästhetisches Lernen (vgl. Kapitel 3).

Spannung – Entspannung

Im Folgenden soll die Bedeutung der ebenfalls auf einer körperlichen Ebene zu verortenden Zustände der Spannung und Entspannung für das Sprachenlernen aufgezeigt werden. Schiffler (2012) nennt als Kriterium für gelungenen Sprachunterricht das Wechseln zwischen Phasen der Spannung und Entspannung (vgl. Schiffler 2012:15). Er spricht vom *Alpha-Zustand*, einem angenehmen Ruhezustand, der durch verschiedene Techniken und Faktoren erreicht werden kann, wie z.B. durch entsprechende Worte, Körperhaltung, Atemtechnik oder Musik (vgl. Schiffler 2012:15). In diesem Zustand können weiterhin fremd- bzw. zweitsprachige Lerninformationen verarbeitet werden. Die Bedeutung eines solchen Wechsels zeigt sich nicht nur im Hinblick auf die Konzentrationsspanne von Lernenden, sondern auch in Situationen der Wiederholung. Wiederholungen sind der Schlüssel zu jedem Lernerfolg, doch sie können auch sehr ermüdend, motivationssenkend und schlichtweg uninteressant für Lerner*innen sein. Durch das Wiederholen von Lerninhalten in einem anderen Bewusstseinszustand, wie etwa dem Alpha-Zustand, werden Wiederholungen nicht als solche wahrgenommen, sondern ein bereits bekannter Inhalt wird als neu erlebt (vgl. Schiffler 2012:15). Es wurde außerdem festgestellt, „dass bei Bewegungen mit mittlerer Kraftanstrengung die beste geistige Leistung erreicht wird“ (Yerkes u. a. 1908, zitiert nach Schiffler 2012:12). Diese Information wird besonders relevant, wenn es um das Auswählen bestimmter Tanzformen für das Erstellen von Übungen, Aufgaben und Projekten für den Sprachunterricht geht, wobei ebenfalls auf den Aspekt von Spannung/Anstrengung und Entspannung/Entlastung geachtet werden sollte.

Bei sogenannten „nichtintensiven“ Lernprozessen, die Phasen der Spannung und Entspannung beinhalten und eine Balance zwischen den unterschiedlichen Reizen herstellen und dabei verschiedene Sinneskanäle anregen, ist mit einem Mehraufwand an Zeit zu rechnen. Gleichzeitig stellten sich solche Lernprozesse jedoch in verschiedenen Untersuchungen als viel effizienter heraus und gleichzeitig wurde bei dieser Form des Unterrichtens auch eine Steigerung in der Selbsteinschätzung (Fähigkeitskompetenz) und das Sinken des Ängstlichkeitsniveaus der Lernenden nachgewiesen (vgl. Schiffler 2012:15).

2.5. Bewegung und ästhetisches Lernen

Lakehal, Mavruk und Kaulvers Bericht über das Sprach- und Bewegungscamp an der Universität Duisburg-Essen (2018) soll an dieser Stelle als Beispiel für *Bewegtes Lernen mit allen Sinnen* angeführt werden. Das hier dargestellte ganzheitliche Lernen steht in enger Verbindung mit dem im Kapitel 3 vorgestellten ästhetischen Lernen. Die Universität Duisburg-Essen hat bereits mehrere ganzheitliche Lernprogramme aufgestellt, darunter auch „Sprache

durch Kunst“, dessen Methoden und Erkenntnisse analog zu jenen des ästhetischen Lernens betrachtet werden können (siehe Baur u. a. 2018, Roll u. a. 2017).

Im dargelegten Projekt sollte der Lernprozess in erster Linie zu einer Erfahrung mit allen Sinnen gemacht werden (vgl. Lakehal u. a. 2018:174). Die Argumentation für bewegtes Sprachenlernen basiert ebenfalls auf den bereits in 2.1. und 2.2. genannten Erkenntnissen, dass Sprache und Bewegung sich gleichzeitig und in Abhängigkeit voneinander entwickeln (vgl. Zimmer 2016, zitiert nach Lakehal u. a. 2018:173). Die Bewegung sensibilisiert zudem alle Sinne des Menschen für ästhetische Erfahrungen und macht es somit möglich, stetig „Neues zu entdecken und zu erleben“ (Lakehal u. a. 2018:171, vgl. Reinwand-Weiss 2018). Dieser Vorteil der Körperzentrierung wurde ebenso in Schiffers Aussagen zu Wiederholungen in Kapitel 2.2. festgestellt. Lakehal u. a. verweisen ebenfalls auf die Bedeutung konkreter Erfahrungen für das Lernen im Gegensatz zu einem unausgeglichenen Eintrichtern von Informationen (vgl. Lakehal u. a. 2018:171). Außerdem wurde auf den Einfluss von Bewegung auf den Aufbau neuer Nerven- und Gehirnzellen sowie den Abbau von Stress verwiesen und gezeigt, dass dies den Lernprozess begünstigt (vgl. Adam, Bistrizky & Inal 2016, zitiert nach Lakehal u. a. 2018:176). Motorik und Sprache sollten in diesem Projekt deshalb als Ganzheit verstanden und kooperativ gefördert werden, wie dies auch nach dem Verständnis der bereits angeführten Embodiment-These sinnvoll ist.

Auch wenn es sich in diesem Fall nicht explizit um ein Kreativ-Camp, sondern um ein Sportcamp handelte, war es dennoch sehr wichtig, dass Lernende den Sportunterricht mitgestalten konnten (vgl. Lakehal u. a. 2018:173). Durch authentische Sprechansätze und das Erlernen von Wörtern in ihrem Kontext sollte das Sprachenlernen gefördert werden. Es wird auf die Wichtigkeit des hohen Anteils an Bewegungszeit verwiesen als Kennzeichen qualitativen Sportunterrichts, aber auch als Wunsch der Lernenden (vgl. Lakehal u. a. 2018:173). Die Bemühungen der Disziplin (hier Sport) gerecht zu werden, hat eine wichtige Bedeutung für positive und qualitative Lernerfahrungen. Auch der Tänzer, Choreograph und Tanzvermittler Royston Maldoom spricht von einem in künstlerischen Projekten unerlässlichen Qualitätsanspruch, von dem sowohl soziale als auch fachliche Lernerfolge abhängen und der deshalb auf keinen Fall aufgrund quantitativer Erwartungshaltungen herabgesetzt werden darf (vgl. Zimmer 2013:332, vgl. Maldoom 2013). Nicht zuletzt sollten in den bewegten Lerneinheiten nachhaltige Lernvoraussetzungen geschaffen werden, wozu auch das Knüpfen von Kontakten und das Initiieren von Bindungen und Freundschaften zählen, welche den Zusammenhalt der Jugendlichen stärken und neue Räume für Kommunikation und Austausch außerhalb des Unterrichtsgeschehens eröffnen (vgl. Lakehal u. a. 2018:173).

Ein weiteres Projekt wurde von Feßmann und Kaufmann in *Resonanz, Akzeptanz. Kinder mit Musik und Bewegung stärken: Ein Schulprojekt gestaltet Zukunft* (2009) dokumentiert. Das

Schulprojekt wurde in neukonstituierten Gruppen durchgeführt, die etwas kleiner als die Klassengröße waren. "So kann dem einzelnen Kind mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, und die verschiedenen Rollen, die sich in den Klassen im Laufe der Zeit entwickelt und verfestigt haben, Eifersüchteleien, Neid und Spielchen verschwinden dadurch" (Feßmann & Kaufmann 2009:132). Im musikalisch bewegten Kurationsprozess des Projektes werden vier Handlungsabschnitte genannt, nämlich *Imitatio*, *Variatio*, *Improvisatio* und *Componere*. Die im kreativen Anspruch auf Neuheit und Originalität im ersten Augenblick eher verpönte Imitation (*imitatio*) wird nach Feßmann und Kaufmann „mit immer größerem Erfolg als kreativer Vorgang begriffen“. Schließlich ist sie die Basis für und der erste Schritt hin zur Variante (*variatio*). Varianten werden nicht als missglückte bzw. unperfekte Imitation, sondern „als individuelle Leistung wahrgenommen“ (Feßmann & Kaufmann 2009:141). Dadurch wiederum wird Können erworben. Vorgaben werden zu Ausgangspunkten, von denen aus durch die Technik der Variation Neues gestaltet wird (vgl. Feßmann & Kaufmann 2009:141). Nachdem sich Schüler*innen durch Imitation und Variation verschiedene Motive angeeignet haben, können sie beginnen, „mit den Motiven zu improvisieren [...] und kommen somit ins eigene Spielen“ und schließlich „ins eigene Improvisieren“ (Feßmann & Kaufmann 2009:138). Ob mit Musikinstrumenten oder dem eigenen Körper, die Komposition ergibt sich zu guter Letzt durch das „Zusammenfügen von Phänomenen, in diesem Fall von Klängen und Rhythmen“ wobei Bewegungs- und Musikelemente von den Schüler*innen erzeugt, wahrgenommen und zusammengesetzt werden (vgl. Feßmann & Kaufmann 2009:138).

In kooperativen Kurationsprozessen ist eines unabdingbar: „das Erlernen von Freiheit durch die Einsicht in die jeweiligen Notwendigkeiten“ (Feßmann & Kaufmann 2009:130). Regeln werden gemeinsam definiert und aufgestellt, da sie Notwendigkeiten für das gemeinsame Funktionieren darstellen und ein freies gemeinsames Schaffen erst erlauben. Im Sprachunterricht werden Regeln dem Feld der Grammatik zugeschrieben und Freiheit dem freien Sprechen und ggf. Schreiben. Ungeschriebene Regeln, wie z.B. Kooperation, werden zwar als Unterrichtsprinzipien genannt (vgl. Fritz & Faistauer 2008) oder auch als soziale Kompetenz ausgelegt, nicht aber als Notwendigkeit für das Sprechen und Sprachenlernen dargestellt, im Gegensatz zu den Regeln der Grammatik. In Projekten, wie den eben genannten, aber auch in tanzvermittelnden Ansätzen (z.B. *People Dancing*⁸) bzw. Projekten (z.B. *Tanz die Toleranz*), wo ein Miteinander unabdingbar für die Kuration eines Tanzstückes ist, müssen insbesondere Regeln eingehalten werden, die in keinem Regelwerk verzeichnet sind, wie etwa der kooperative Akt des *Turn-Taking*⁹, das Richten der Aufmerksamkeit auf das

⁸ ehem. *Community Dance*. In der hier zitierten Literatur wird, da häufig von den Anfängen dieses Ansatzes gesprochen wird, die alte Bezeichnung verwendet und die aktuelle Bezeichnung zusätzlich in Klammer angeführt.

⁹ Das Turn-Taking ist die Fähigkeit zu wissen, wann man an der Reihe ist und ist notwendig für eine als gelungen erlebte Interaktionen. Damit ein Dialog als flüssiges Gespräch wahrgenommen wird, müssen die Beteiligten die Regeln des Turn-Taking beherrschen. Darunter fällt beispielsweise die angemessene Dauer von Stille

Innen (Selbst) sowie das Außen (Gruppe), der Umgang mit und Einsatz des eigenen Körpers (Körperspannung) und des Bewusstseins (Fokus). Die Bedeutung von Fokus, Propriozeption (Körperwahrnehmung), Aufmerksamkeit und Bewusstsein wird im Kapitel 6 ausführlich dargelegt. Es ist sicherlich auch im Sprachunterricht hilfreich, diese unausgesprochenen Regeln implizit oder ggf. explizit zu vermitteln, da diese ebenso wie Grammatikregeln einen wichtigen Beitrag für gelungene Sprechsituationen leisten und zu mehr Freiheit im Sprachgebrauch, insbesondere in der Kommunikation, verhelfen können.

In diesem Abschnitt sind soziale Komponenten zu den bisher aufgestellten Erkenntnissen hinzugekommen, die im Lernprozess nicht unterschätzt werden dürfen. Dies wird sich auch im Kapitel 4, in dem Subjekte im Lernprozess betrachtet werden, als unverzichtbar herausstellen. Außerdem konnten Handlungsschritte im Lern- und Schaffensprozess aufgezeigt werden (Imitation, Variation, Komposition, Improvisation), die sicherlich auch im Sprachunterricht angewandt und zu ertragreichen Ergebnissen führen könnten.

Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde untersucht, welche Bedeutung Bewegung in bisherigen Diskursen für das (Sprachen)Lernen einnimmt. Es konnte festgestellt werden, dass sich durch die wissenschaftliche Tradition der Sprachwissenschaft, die Vorstellung einer entkörpernten Sprache herausgebildet hat. Insbesondere das kognitive Paradigma und Chomskys Beitrag zum Diskurs führten über die Disziplin hinaus zur Entkörperung der Sprache (vgl. Zepter 2013). Diesem Verständnis entgegen steht die Erkenntnis, dass Kognition nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern dass diese abhängig von ihrer Umwelt und somit auch von Medien und vom Körper ist. An dieser Stelle treten die Erkenntnisse der Embodiment-These bzw. der *Embodied Cognition* in den Vordergrund. Diese ganzheitliche Position verweist auf die Verbundenheit von Körper und Geist und somit die Bedeutung des Körpers für Lernprozesse. Daraus ergibt sich die Forderung, dass Lernprozesse als komplexe Prozesse gestalten werden müssen, in denen Erfahrungen, Umwelt und Interaktion essenzielle Funktionen erfüllen, womit im Kontext des Sprachenlernens neben linguistischen auch extralinguistische Faktoren eine wichtige Rolle spielen (vgl. Zepter 2013:123).

Bisweilen haben Bewegung und Tanz vorrangig im Bereich des frühen Sprachenlernens bei Kindern Einzug gefunden. Hier wird das Lernen stark mit Handeln verknüpft, wobei nicht zwischen Bewegung und Tanz differenziert wird (vgl. Zimmer 2010). Durch Rancières Konzept des *unbestimmten Körpers* wurde jedoch deutlich, welcher Kernaspekt Tanz von Bewegung

(Sprechpause), bevor eine Person das Wort übernimmt (vgl. Blawat 2016). Beim gemeinsamen Tanzen ist diese Fähigkeit auf einer nonverbalen Ebene notwendig und wird somit gefördert.

unterscheidet. Weiters wurde gezeigt, dass sich in einem bilddominierten Umfeld, wie es die aktuelle Lebensrealität ist, die Entlastung des visuellen Kanals als lernförderlich herausstellt. Dies kann durch das Ersetzen von visuell wahrgenommenen Bildern durch Bilder der Imagination geschehen oder aber durch den Einbezug anderer Medien, Formate etc. welche andere Kanäle beanspruchen, wie beispielsweise Tanz. Neben einer visuellen Entlastung haben Bewegung und Tanz weitere Vorteile für Sprachlernprozesse aufzuweisen. Forschungen zur Bedeutung von Gestik im Sprachenlernen konnten aufzeigen, dass durch Gesten erlernte Inhalte von Lernenden besser auf andere Kontexte übertragen werden können als jene, die durch konkrete Handlungen erlernt wurden (vgl. Wakefield u.a. 2018, vgl. Schiffler 2012). Zusätzlich besteht durch Gesten die Möglichkeit essenzielle Aspekte eines Gegenstandes und somit seine Zugehörigkeit zu einem bestimmten Konzept oder einer Kategorie hervorzuheben (vgl. Wakefield 2018). Bewegung im Unterricht ist auch im Hinblick auf Phasen der Spannung und Entspannung ein wertvolles Werkzeug. Durch den Wechsel zwischen diesen Phasen und somit auch das Wechseln von Bewusstseinszuständen ist es möglich, Konzentration, Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit, auch in der Tätigkeit der Wiederholung aufrechtzuerhalten und somit effektives Lernen zu ermöglichen (vgl. Schiffler 2012). Es wird außerdem auf den Einfluss von Bewegung beim Aufbau neuer Nerven- und Gehirnzellen sowie den Abbau von Stress verwiesen, was Lernprozesse auf einer weiteren Ebene begünstigt (vgl. Lakehal u. a. 2018).

Um von Tanz sprechen zu können, muss Bewegung zunächst um den Aspekt der Kreativität ergänzt werden. Doch damit allein ist Tanz noch nicht definiert. Kreativität kann auch in mehr sportlichen als ästhetischen Kontexten als Möglichkeit des Mitgestaltens zum Einsatz kommen. In stärker ästhetisch orientierten Projekten ist Bewegung ebenfalls ein unterstützendes Element, da diese alle Sinne des Menschen für ästhetische Erfahrungen sensibilisiert (vgl. Lakehal u. a. 2018). Für ästhetische Schaffensprozesse ist ein künstlerischer Qualitätsanspruch unerlässlich, um die positiven und ermächtigenden Effekte eines solchen Ansatzes hervorbringen zu können (vgl. Maldoom 2013). In einem Projektbeispiel, welches musikalisch bewegte Schaffensprozesse miteinschließt konnten folgende Lernmodi aufgezeigt werden: *Imitatio*, *Variatio*, *Improvisatio* und *Componere*. Die Imitation wurde hierbei der Variation als deren Basis vorangestellt, wobei die Variation den ersten Schritt in das kreative Schaffen darstellt. In der Wiederholung von Imitation und Variation werden wiederum Fähigkeiten entwickelt, die letztlich das Improvisieren ermöglichen. Der Akt des Komponierens wird als das Zusammenfügen von mehreren unterschiedlichen Komponenten, möglicherweise Improvisationen oder auch gezielte Sequenzen, verstanden (vgl. Feßmann & Kaufmann 2009). Abschließend muss nochmals betont werden, dass bewegte, interaktive, kreativ-schaffende Lernprozesse ein gemeinsames Funktionieren voraussetzen und Räume für

Kommunikation und Austausch schaffen, die im besten Fall auch aus dem Unterrichtsgeschehen hinausgetragen werden.

3. Ästhetisches Lernen

Im folgenden Kapitel soll das Konzept des ästhetischen Lernens dargestellt werden. Dabei werden zunächst *Grundsatz und Kontext* (3.1) des Konzeptes dargelegt. Danach sollen die *Prinzipien* (3.2) des ästhetischen Lernens veranschaulicht werden. Im Anschluss daran wird auf die *Lernziele* (3.3) eingegangen. Nicht zuletzt sollen die medienspezifischen Eigenschaften der unterschiedlichen ästhetischen *Medien* (3.4) und der durch technische Entwicklungen immer relevanter werdende Aspekt der *Multimodalität* (3.5) ins Auge gefasst werden.

3.1. Grundsatz und Kontext

Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht umfasst das Sprachenlernen in Bezug auf Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik und Film (vgl. Bernstein & Lechner 2014). „Das Erfahrungslernen und die Verbindung von Kognition und Emotion“ werden dabei in den Mittelpunkt gestellt (Chen 2014:263). Das sinnlich orientierte ästhetische Lernen steht dem realitätsbezogenen pragmatischen Bildungsverständnis, das Bildungsinhalte auf abprüfbare Kompetenzen reduziert und dabei Faktenwissen und rationale Denkprozesse in den Fokus nimmt, gegenüber (vgl. Schier 2014:3). Sinnliches Wahrnehmen und subjektbezogenes Interpretieren von Wirklichkeit soll als Äquivalent zu einem vorrangig begrifflich ausgelegten Zugang zur Welt dienen (vgl. Schier 2014:4). Dabei wird die Problematik einer „Verwissenschaftlichung und Durchökonomisierung in der Erziehung“ identifiziert (Schewe 2014:169). Bildung soll nicht nur im Sinne der ökonomischen Verwertbarkeit stattfinden, sondern auch im Rahmen der Persönlichkeitsbildung wirksam werden: Sensibilität, Fantasiefähigkeit, Imaginationskraft und Kreativität sollen dabei entfaltet werden sowie auch „das kritische und emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-) visuellen Medien bestimmten Welt“ (Kirchner 2006:11). Außerdem soll ästhetisches Lernen zu verstärkter Aufmerksamkeit und intensiverer Wahrnehmung und somit zu einer gesteigerten Präsenz beitragen. Reinwand-Weiss (2018) verortet den „ästhetischen Zustand“ im Gleichgewicht zwischen Sinnlichkeit und Vernunft und sieht in diesem Gleichgewicht gleichzeitig die Bedingung für die Freiheit des Menschen und seine Möglichkeit „moralisch zu handeln“ (Reinwand-Weiss 2018:29f).

Im Gegensatz zu dieser humanistischen Darstellung sind leistungsorientierte Argumente notwendig, um den ganzheitlichen Ansatz im vorherrschenden Bildungskanon etablieren zu können. Es wird deshalb auch mit der Steigerung des kreativen innovativen Potenzials der Gesellschaft durch ästhetisches Lernen argumentiert (vgl. Rittelmeyer 2012:20, zitiert nach Reinwand-Weiss 2018:5), wobei Kreativität, flexibles Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, akademische Leistungsfähigkeit und emotionale Intelligenz nicht als Bereicherung für die Lernenden selbst, sondern als Ressourcen, die für gesellschaftliche und somit ökonomische Interessen verwertet werden können, gelesen werden. Oftmals wird mit Sozialkompetenzen und weiteren gesellschaftlich und ökonomisch relevanten Schlüsselqualifikationen geworben, weshalb betont werden muss, dass der Kern der ästhetischen Bildung zunächst und eigentlich in der „zweckfreien, subjektbildenden Wahrnehmungsschulung der Sinne“ liegen soll (Reinwand-Weiss 2018:32).

Wie in der bisherigen Forschung und auch in der Praxis sichtbar wird, ist der Gedanke eines Lernens mit allen Sinnen und im Sinne der Welterschließung überwiegend an Bildungskontexte für Kinder und Jugendliche geknüpft (vgl. Chen 2014:263). Raum für ästhetische Erfahrungen als Selbstverständnis ist im besten Fall noch in der Grundschule vorhanden. Zeit sparen, schnell vorankommen und schon gar keine Zeit verschwenden lautet die Devise einer Erfolgsgesellschaft, weshalb es eine große Herausforderung darstellt, ästhetisches Lernen im Rahmen der vorherrschenden (bildungs)politischen Verhältnisse für Lernende aller Altersgruppen zu etablieren, denn für ästhetische Erfahrungen, welche die eben genannten Wirkungen nach sich ziehen sollen, wird in erster Linie Zeit benötigt und somit Rahmenbedingungen, die nachhaltiges langfristiges Lernen unterstützen. Reinwand-Weiss (2018) spricht zwar von einer „vereinzelt stattfindenden Renaissance von Ansätzen ästhetischer Bildung in Lernprozessen“ und versteht diese als „pädagogische Reformbewegung nach Pisa“, verweist jedoch im gleichen Atemzug auf die Gefahr, ästhetische Bildung durch die Brille „neoliberaler Tendenzen“, lediglich auf ihre „möglichen Schlüsselkompetenzen oder Transfereffekte“ zu sehen und für systemerhaltende ökonomische Zwecke zu instrumentalisieren (Reinwand-Weiss 2018:35).

3.2. Prinzipien

Häufig als alternative Ansätze bezeichnete Zugänge, wie das ästhetische Lernen, Sprache durch Kunst oder Performancepädagogik und ähnliche, folgen bestimmten Prinzipien, wie etwa der Inhaltsorientierung, Prozessorientierung, Produktorientierung, Handlungsorientierung, Lerner*innenorientierung und Ganzheitlichkeit. Die Wurzeln dieser Prinzipien finden sich teilweise im kommunikativen Ansatz der 60er-Jahre. Die kommunikative Didaktik ist gekennzeichnet durch die

„[...] Aufnahme von Inhalten, die dem Lernenden etwas bedeuten, Aktivierung der Lernenden, Veränderung der Sozial- und Arbeitsformen im Unterricht (Abkehr vom traditionellen Frontalunterricht), [...] stärkere Beachtung der pragmatischen Komponente von Sprache, zyklische Progression von Sprechabsichten, d.h. die Wiederaufnahme von Versprachlichungsmustern unterschiedlicher Komplexität zu verschiedenen Zeiten im Lernprozess. Der Lehrer ist eher Lernhelfer als Medientechniker und Wissensvermittler.“ (Rösler 1994:106)

Im folgenden Abschnitt soll näher auf die Unterrichtsprinzipien eingegangen werden.

Inhaltsorientierung

Für den inhaltsorientierten Unterricht ist insbesondere die Multidimensionalität künstlerischer Medien ausschlaggebend, wobei zwischen einer Beschäftigung mit künstlerischen Inhalten als Instrument, also dem Werkzeug zum Zweck des Sprachenlernens, oder einer inhaltsorientierten Beschäftigung unterschieden werden muss: Nur zweite Herangehensweise entspricht den Prinzipien des ästhetischen Lernens. Instrumentalisierung bedeutet, dass Kunstwerke oder ästhetische Medien als Illustration eines Themas oder Inhaltes, als Auflockerung zwischen den „eigentlichen“ Lerninhalten, als „Eisbrecher“ oder gar nur als Dekoration von vorgegebenen Texten und Aufgaben eingesetzt werden. Im inhaltsorientierten Unterricht hingegen werden die Medien selbst in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt und so zum eigentlichen Lerninhalt, der unter anderem auch mithilfe der Sprache erschlossen wird. Dabei passiert nicht nur eine Umpositionierung von Inhalten, sondern auch eine Neupositionierung der Lernenden (siehe Lerner*innenorientierung). Ästhetische Medien sind also nicht nur Datenträger zur Übermittlung von Informationen, sondern auch Projektionsfläche, physisches Material aus einem zeitlichen und räumlichen Kontext etc. und tragen somit Informationsgehalt auf verschiedenen Ebenen. In der Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen als Inhalte haben sich besonders Praktiken der Dekonstruktion bewährt (vgl. Reinwand-Weiss 2018:35).

„Dinge, Äußerungen, Gegebenheiten und Situationen werden durch unterschiedliche Techniken aus ihren ursprünglichen Kontexten herausgelöst und damit ästhetisiert. Solche Ästhetisierungen machen multiple Bedeutungsschichten, deren Kontextgebundenheit und auch deren Wandelbarkeit erfahrbar, so dass der Lernstoff für die Lernenden individuelle Bedeutsamkeit annimmt.“ (Even 2014:193)

Dieser Aussage zufolge können durch die Inhaltsorientierung sogar nicht-ästhetische Gegenstände ästhetisiert werden, indem der Fokus auf bestimmte Teilinhalte gerichtet und diesen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird, was wiederum die Wahrnehmung schärft. Hier eröffnet sich auch die Frage, was ästhetische und was nicht-ästhetische Inhalte sind, bzw. ob die Ästhetik in den wahrgenommenen Gegenständen oder in der ästhetisierenden Wahrnehmung zu verorten ist. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dieser Frage kann

im Rahmen dieser Arbeit leider nicht stattfinden, da dies ein eigenes umfangreiches Thema darstellt und den Rahmen sprengen würde. Hentschels Position hierzu soll an dieser Stelle jedoch erwähnt werden: Seiner Auffassung zufolge entfaltet sich die Wirkung ästhetischer Gegenstände erst in der Rezeption, was bedeutet, dass ästhetische Objekte rezipierend konstituiert werden (vgl. Hentschel 2005:134f, zitiert nach Oelschläger 2014:211). Die Rezipient*innen bzw. die Lerner*innen, spielen hierbei eine bedeutende Rolle, weshalb auch die unterschiedlichen Prinzipien des ästhetischen Lernens, wie beispielsweise Inhaltsorientierung und Lerner*innenorientierung, in einem wechselwirkenden Verhältnis stehen und nicht als voneinander abgeschlossene Einheiten zu betrachten sind.

Prozessorientierung

Der gesamte Ablauf, vom ersten Wahrnehmen eines ästhetischen Mediums, über das Erleben desselben, bis hin zu einem sich Äußern zu einem (u.a. auch selbst kreierten) ästhetischen Gegenstand, ist im Lernprozess miteinbegriffen. „[...] der Fokus liegt nicht mehr nur auf dem Lernprodukt, sondern insbesondere auch auf dem Lernprozess“ (Even 2014:193). Erst bewusste Prozesse ermöglichen die Entstehung eines neuen (authentischen) Produkts. Steht das Produkt alleine im Fokus, sind Imitation, Kopie, Nachahmung in Anlehnung an oberflächlich wahrgenommene Merkmale häufig das Resultat bzw. wird über diesen oftmals ersten Schritt in der Bekanntwerdung mit etwas Neuem nicht hinausgegangen. Mehrere essenzielle erkenntnisstiftende Zwischenschritte bilden den Prozess und dürfen im sich Annähern an das Endprodukt nicht fehlen. Das Außerachtlassen dieser Zwischenschritte hätte zur Folge, dass beispielsweise das Entstehen und Wirken eines ästhetischen Gegenstandes (Inhaltsorientierung), die komplexen Zusammenhänge in einer gesellschaftlichen oder historischen Situation (Kontextualisierung), oder auch eine sprachliche Äußerung (Bewusstseins- und Bedeutungsunterschiede), nicht nachvollzogen und somit nicht entschlüsselt und verstanden werden können. Erst durch Prozesse können Lernende sich Wissen aneignen, es zu ihrem eigenen machen und damit vermeiden, Informationen, Ideen, Formen und Ausdrücke unreflektiert zu übernehmen und somit anfällig für Manipulation zu sein. Prozesse öffnen den Weg, sicherlich auch über den Weg der Nachahmung, hin zur Eigenkreation, die von Selbstbestimmtheit und Bewusstsein, ob im Einsatz von sprachlichem und/oder ästhetischem Ausdruck, geprägt ist.

Im Lernprozess des ästhetischen Lernens für den DaF-/DaZ-Unterricht durchschreiten Lernende unterschiedliche Teilschritte. Abraham nennt die drei Schritte „Impuls“, „Reaktion“ und „Interpretation“ (Abraham 2014:99). Kirchner hingegen spricht von „Rezeption – Produktion – Kommunikation“, welche im Wechselspiel aufeinander einwirken (Kirchner u. a. 2006:15). Das Merkmal der Wechselwirkung verweist darauf, dass die einzelnen Abschnitte

des Prozesses nicht nur in einer bestimmten Reihenfolge ablaufen können. Die Produktion kann, je nach Intention, auch vor der Rezeption stattfinden. Die einzelnen Abschnitte des genannten Prozesses stellen verschiedene Handlungen dar, welche für das Sprachenlernen äußerst relevant sind, da die unterschiedlichen Situationen nach unterschiedlichen Sprachhandlungen verlangen. Dehns Auffassung zufolge sind die Teilschritte des Prozesses nicht so klar voneinander abzugrenzen. Sie spricht vom Sehen als Konstruktionsprozess: „Sehen ist immer das Herstellen von Beziehungen und Sinneszusammenhängen“ und ist somit „auf das Generieren von Bedeutungen gerichtet“ (Dehn 2007:27). In diesem Konstruktionsprozess fallen Rezeption und Produktion bzw. Impuls, Reaktion und Interpretation ineinander. Nach einem solchen Konstruktionsprozess bilden generierte Bedeutung, gesammelte Empfindungen, Eindrücke sowie Gedanken, Fragen und Schlüsse eine inspirierende Basis für die selbstständige Produktion.

Die (sinnliche) Wahrnehmung bildet eine Grundlage für, sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene stattfindende, ästhetische Erfahrungen. Die Reaktion auf Wahrgenommenes kann ein (Wieder-)Erkennen oder auch ein Nichterkennen sein, wobei zweiteres als Irritation empfunden wird. Das logische Denken ist auf „Normalisierung“ gerichtet und im Falle, dass diese bereits im ersten Eindruck hergestellt wird, findet keine weitere Beschäftigung mit dem Wahrgenommenen mehr statt (vgl. Dehn 2007:29). Aus diesem Grund bieten sich ästhetische Gegenstände, welche aufgrund ihrer Form, ihrer Aktualität, ihrer Farben, ihrer Motive, ihrer Inhalte, ihrer Vagheit und Unbestimmtheit, ihrer kontrapunktischen Elemente ganz oder zu einem gewissen Teil nicht sofort erschließbar bzw. normalisierbar sind, besonders gut an, um Lernende zu einer tiefgründigeren Auseinandersetzung und somit zum Eintauchen in einen umfassenden Lernprozess anzuregen. Irritationen sind Nährboden für Fragen, Vermutungen, Antizipation, die in Analyse und Interpretation überleiten.

Produktorientierung

Das am Ende ästhetischer Lernprozesse entstehende abschließende Produkt ist in den meisten Fällen eine Form der Präsentation, da es auch ein Grundmerkmal ästhetischer Gegenstände ist, sodass sich ihre Wirkung erst in der Rezeption entfaltet (vgl. Hentschel 2005:134f, zitiert nach Oelschläger 2014:211). Die Präsentation kann auf unterschiedliche Art und Weise stattfinden, entweder in Form eines Theaterstücks bei dem Akteur*innen und Publikum gleichzeitig anwesend sind, oder im Rahmen einer Ausstellung, oder als Film, wobei hier die Produkte von ihren Gestalter*innen getrennt sind, deshalb aber auch von ihnen selbst betrachtet werden können. Drucke von selbstkreierten Comics oder eigens gestalteten ästhetischen Texten in Sammelheften, wie auch Online-Präsentationen, beispielsweise in

Form eines Blogs, eines Podcasts oder einer Homepage, sind möglich, um nur einige zu nennen.

Die Präsentation schließt für gewöhnlich den Prozess ab und trägt dabei zu einem ganz wichtigen Teil des Prozesses, nämlich dem Empowerment von Lernenden, bei. In den 1990er-Jahren wurde besonders die Idee „having a right to voice“ mit dem Begriff Empowerment assoziiert, was die Abschwächung von Abhängigkeit und das Erlangen individueller Entscheidungsmacht implizierte (vgl. Cheater 1999:4). Singh und Titi (1995) nennen weitere Aspekte des Empowerment wie Bestärkung, Inklusion, Transparenz, Verantwortlichkeit und schließlich „[...] to take steps to effect changes to improve ones [social, political, economic, ecological and cultural] situation“ (Singh und Titi 1995:13, zitiert nach James 1999:19).

Durch Auftritte und Präsentationen eröffnen sich noch weitere Wirkungsebenen, zum Beispiel die Möglichkeit der Teilnehmer*innen, ihren Erfolg zu feiern, positive Erfahrungen zu machen und Wertschätzung zu empfangen (vgl. Amans 2008:198, vgl. Wilson 2008:68). Wertschätzung wird hierbei jedoch nicht nur von Außen an die Teilnehmer*innen herangetragen, sondern auch die Teilnehmer*innen selbst erfahren in der Auftrittssituation ihre „Fähigkeiten und Leistungen als bedeutsame“, was laut Mecherils Anerkennungsperspektive zu mehr Selbstwertschätzung beiträgt (vgl. Mecheril 2010:181). Trotzdem scheint auch die Anerkennung des Endproduktes durch die Öffentlichkeit eine wichtige Rolle zu spielen, wodurch sich ein Gefühl von Erfolg einstellt (vgl. Wilson 2008:73). Auftritte bieten eine Plattform für „Building confidence, self-esteem, pride; valuing individual input and encouraging recognition and celebration of achievement“ sowie die Gelegenheit sich vor Publikum zu äußern und somit gehört und gesehen zu werden („giving a voice“) (Akroyd 1996:17, vgl. Jasper 1996:12). Diese von Akroyd genannten (Lern-)Erfolge, die im Zuge eines tänzerischen Auftritts, also einer Performance, einsetzen, können auch bei Theateraufführungen und ähnlichen Formaten, bei denen Lernende in Echt-Zeit auftreten, erlebt werden. Gemeinsam erarbeitete ästhetische Produkte und Formate, wie beispielsweise eine Ausstellung, ein Blog, ein Film oder ein Sammelheft, die nicht von den Lerner*innen selbst verkörpert werden, können ebenfalls als Erfolgserlebnis wahrgenommen werden und den Lernprozess in ein sinnvolles Licht rücken. Auf die ermächtigende Auswirkung tänzerischer Aufführungen im spezifischen wird erneut in Kapitel 6.3. eingegangen.

Handlungsorientierung

Werden die im ästhetischen Lernen gestellten Aufgaben im DaZ-Kontext mithilfe von Sprache als Verstehens-, Erkenntnis-, Kommunikations- und Ausdruckswerkzeug bewältigt, kann von Handlungsorientierung gesprochen werden. Die Lernenden können im Umgang mit

ästhetischen Medien also nicht nur eine Sprache, sondern auch in unterschiedlichen Situationen durch Sprache handeln lernen (vgl. Roll 2017:662). So werden in der Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben im Unterricht neue sprachliche Strukturen kennengelernt und ausprobiert und Ausdrucksmöglichkeiten erweitert. Hier kommt es auch zur Aneignung von bildungssprachlichen Kompetenzen, was den Lernenden Zugang zu bestimmten Bereichen des Handelns und Wissens eröffnet. Die Kompetenz, Sprachhandlungen unterschiedlichen Sprechkontexten zuordnen und erfolgreich durchführen zu können, ist besonders für Zweitsprachenlernende ein relevantes Lernziel, da das Meistern dieser Herausforderung auch eine wichtige Rolle in der Alltagsbewältigung darstellt. Wie auch in kommunikativen Ansätzen ist hier die „natürliche“, zweckgebundene Verwendung der Zielsprache erwünscht (vgl. Edmondson & House 2011:123). Die Lernenden sollten sich also trotz Unterrichtssituation in Sprechsituationen wiederfinden können, die sie auch tatsächlich betreffen und in denen sie eine authentische Sprecher*innenposition einnehmen können.

Auch der Begriff der Lerner*innenautonomie darf im Rahmen der Handlungsorientierung nicht fehlen. Von Lerner*innen selbständig durchgeführte Schaffens- bzw. Produktionsprozesse (siehe Prozess- und Produktorientierung), nicht nur jene der Sprachproduktion, sind nichts anderes als Handlungen und sollen Lernenden die Möglichkeit geben, „Gestaltungs- und Ausdrucksformen für ihre Wahrnehmungen und Eindrücke zu suchen und zu finden“ und gleichzeitig soll dies unterstützend „zur Verarbeitung, zur Klärung und zum Verstehen ihrer Lebenswirklichkeit“ beitragen (Kirchner u. a. 2006:13). Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass speziell DaZ-Lernende zunächst ein verzerrtes Bild ihrer Lebenswirklichkeit haben oder diese (noch) nicht verstehen. Diese Aussage könnte Zweitsprachenlernende fälschlicherweise pathologisieren oder paternalistisch gelesen werden und den Lerner*innen ihre Fähigkeit zur Autonomie von vornherein absprechen. Die Aussage muss im Kontext der konstruktivistischen Annahme gelesen werden, dass die Realität unter dem Einfluss bestimmter Machtverhältnisse produziert und reproduziert wird und die Klärung dieser Verhältnisse und das Verstehen der eigenen Rolle in diesen wirklichkeitsproduzierenden Vorgängen bedeutet, mehr Handlungsmacht im jeweiligen System zu erlangen und in der Folge selbstbestimmt agieren zu können. Das Bewusstsein über diese Verhältnisse ist nur in der kritischen Auseinandersetzung mit diesen zu erreichen, was für Lernende sowie Lehrende unabhängig von ihrer individuellen Position bzw. Einordnung in der Gesellschaft gleichermaßen gilt.

Handlungsmacht wiederum ist nicht lediglich durch ein bewusstes, reflektiertes Dasein zu erlangen, weshalb an dieser Stelle die migrationspädagogische Perspektive jene des ästhetischen Lernens ergänzen soll. Im Licht zweier Perspektiven soll ein vollständigeres Bild vom Prinzip der Handlungsorientierung gezeichnet werden.

Die Anerkennung und Wertschätzung von Individuen in ihrer Vielfalt gehört im Rahmen des ästhetischen Lernens zu den Grundprinzipien. Auf gesellschaftspolitischer Ebene werden diese Maxime jedoch nicht umgesetzt, stattdessen werden Individuen aufgrund bestimmter Merkmale in Gruppen von Zugehörigkeiten gefasst und auf der Basis dieser Kategorisierung systematisch diskriminiert. Es ist deshalb auch notwendig, diese wenig erfreulichen Bedingungen in den Blick zu nehmen und darauf einzugehen. Nach Mecheril bedeutet das unter diesen Umständen „den Menschen die Mittel zur Verfügung zu stellen, an dieser (Macht-)Struktur teilzuhaben“ (2010:186). Da „prestigeträchtige, monetär effektive und zukunftsichernde Erträge“ die Voraussetzung für das Erweitern von Handlungsmöglichkeiten sind, macht es unter einer Anerkennungsperspektive nach Mecheril Sinn, Strukturen der Bildung und des Lernens zur Verfügung zu stellen, die Teilhabe ermöglichen (vgl. Mecheril 2010:186). Zweitsprachenunterricht ist eine solche Struktur der Bildung, die es den Lernenden ermöglichen soll, „die Zweitsprache respektabel zu sprechen“ (Mecheril 2010:186). Zudem ist auch „die Entwicklung von Habitusformationen, die dem vorherrschenden Kontext antworten“ von Bedeutung (Mecheril 2010:186).

Lerner*innenorientierung

Dem aneignenden statt vermittelnden Bildungsverständnis der ästhetischen Bildung zufolge, sollen Lernende als Subjekte im Mittelpunkt stehen, da sich „allein das Subjekt in Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt“ bilden kann (Reinwand-Weiss 2018:31). Ästhetische Gegenstände werden laut Hentschel, wie bereits im Abschnitt zur Inhaltsorientierung erwähnt wurde, rezipierend konstituiert (vgl. Hentschel 2005:134f, zitiert nach Oelschläger 2014:211). Gegenstand und Rezipient*innen sind demnach eng miteinander verbunden. Folglich ergibt sich aus dem Prinzip der Inhaltsorientierung das Prinzip der Lerner*Innenorientierung und umgekehrt. Gemeinsam mit dem ästhetischen Medium werden die Rezipient*innen bzw. Lernenden als Subjekte zum Mittelpunkt des Unterrichts, da diese in der Betrachtung, Wahrnehmung, Beschreibung, Interpretation und Deutung des ästhetischen Unterrichtsgegenstandes mit all ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen, ihren Vermutungen, Denkmustern und Erwartungen eingebunden werden und den Inhalt, inklusive dem, was „vor“ oder „hinter“ diesem liegt, mitgestalten (vgl. u.a. Feld-Knapp 2006:205f). Das Davor und Dahinter bezieht sich dabei nicht lediglich auf Fragen, die nach der Anwendung von Wechselpräpositionen rufen, sondern umfasst neben der räumlichen und zeitlichen Ebene auch das tatsächlich vorhandene und das phantasievoll Vorgestellte (vgl. u.a. Feld-Knapp 2006:205f). Die Sprache hat in diesen komplexen Annäherungsversuchen an Unbekanntes die Rolle des Erkenntniswerkzeuges und ist am intensiven Wahrnehmen und Verstehen von

Kunstwerken, Filmen, literarischen Texten oder auch von Musik und Performances beteiligt (vgl. Baur et al 2018:186).

Im fremdsprachendidaktischen Kontext wiederum nennen Edmondson und House (2011) als kennzeichnend für „neuere“ oder „alternative“ Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die darin vertretenen „humanistischen Prinzipien“ (Edmondson & House 2011:126). Der Fokus auf die Lernenden als Individuen liegt dabei im Vordergrund und dass diese auch „auf verschiedene Art und Weise Mitverantwortung für ihr Lernen übernehmen“ (Edmondson & House 2011:126). Lernende sollen im Lernprozess sowie in ihrem Ausdruck also ein höheres Maß an Autonomie erfahren.

Im Kontext des ästhetischen Lernens im DaZ-Unterricht ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden im DaZ-Kontext meist Subjekte der Migration sind, welche mit zahlreichen Hürden konfrontiert werden.

„[...] Subjekte [der Migration] stehen nicht nur einer vollkommen irrationalen Bürokratie mit willkürlichen Regeln und einem Minimum an eigenen Handlungsmöglichkeiten gegenüber, sondern auch vor einem Dickicht geschriebener und ungeschriebener Gesetze, die als vollkommen selbstverständlich gelten, die aber selbst gutwillige Einheimische kaum je explizieren können. Das starke Subjekt wird hilflos, hilfsbedürftig, gar unmündig; es bedarf der Unterstützung und der Bevormundung; es wird zum Opfer.“ (Schubert 2017:225)

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, weshalb das ästhetische Lernen mit seinen humanistischen Lernzielen in vielerlei Hinsicht einen wichtigen Raum für DaZ-Lernende darstellt. Die Subjekte werden im folgenden Kapitel (4) erneut in den Fokus gerückt.

Die Lerner*innenzentriertheit, als analoger Begriff zur Lerner*innenorientierung, wird auch von Fritz und Faistauer (2008) als didaktisches Unterrichtsprinzip genannt. Das Prinzip fordert einen Unterricht, der den Interessen und Bedürfnissen der Lerner*innen entspricht. Außerdem muss der Unterricht die in heterogenen Gruppen variierenden „sozialen, kulturellen und kommunikativen Voraussetzungen“ mitdenken und so gestaltet werden, dass unterschiedliche Lernende gleichermaßen profitieren können (Fritz & Faistauer 2008:125). Während bei Fritz und Faistauer für den DaF-/DaZ-Unterricht eine „Bedarfs- und Wunscherhebung“ vorgeschlagen wird, wird im ästhetischen Lernen davon ausgegangen, dass ästhetische Medien mit ihrem mehrdeutigen multidimensionalen Charakter in Verbindung mit entsprechenden Aufgabenstellungen den Bedürfnissen unterschiedlichster Lerner*innen gerecht werden und deshalb geeignete Lerninhalte darstellen: „Das Ästhetische realisiert Bedeutungen, die nicht an Rede und intentional hervorgebrachte Zeichen gebunden sind, sondern jedem und allem zukommen können“ (Böhme 1995:247, zitiert nach Even 2014:202). Dabei geht es also nicht darum passende Materialien anzubieten, welche Inhalte repräsentieren sollen, die den vorab erhobenen Bedürfnissen von Lerner*innen entsprechen.

Vielmehr werden von vornherein ästhetische Materialien, welche in ihren multiplen Bedeutungen die jeweils aktuellen Interessen und Bedürfnisse der Lerner*innen ansprechen oder diese eben auch irritieren sollen, für den Unterricht herangezogen.

Die Annahme, dass künstlerische Gegenstände bei den Betrachter*innen Anklang finden, ist jedoch nicht einfach hinzunehmen, da dies wiederum auf bestimmten Voraussetzungen aufbaut. Deshalb ist es besonders wichtig, dass Lerner*innen im Rahmen des ästhetischen Lernens dabei unterstützt werden, einen Zugang zum dargebotenen multidimensionalen ästhetischen Gegenstand zu finden, um dann die für sie jeweils relevanten Aspekte entdecken zu können und folglich den Gegenstand als Ausdruck eben dieser zu betrachten. Die Aufgabe der Lehrperson in einem Unterricht, der nach diesem Prinzip gestaltet wird, ist, stets flexibel und offen für neue Inhalte zu sein, die von Seiten der Lerner*innen in den Unterricht getragen werden, und auf diese zu reagieren und sie miteinzubinden. Auf diese Weise werden keine strikten thematischen Vorgaben vorab festgelegt, sondern die Thematik entsteht im Verlauf des Unterrichts. Eine detaillierte Unterrichtsplanung ist somit nicht wirklich möglich. Auf der anderen Seite sollte die Lehrperson für unterschiedlichste Situationen und Entwicklungen vorbereitet sein, um den Lerner*innen im spontanen Geschehen passende Herausforderungen für das Lernen anbieten zu können (vgl. Baur u. a. 2018, vgl. Wicke 2012).

Ganzheitlichkeit

Das ästhetische Lernen fordert mit seinem Prinzip der Ganzheitlichkeit einen Unterricht, der auch das Lernen außerhalb des Klassenzimmers ermöglicht. Dies soll Lerner*innen die Gelegenheit bieten, Sprechanlässe in authentischen Kontexten umzusetzen und das Gelernte in der Lebenswelt außerhalb des Unterrichtsraumes zu kontextualisieren. Beispielsweise soll in der dem Thema entsprechenden Unterrichtseinheit Obst und Gemüse tatsächlich auf dem Markt gekauft werden anstatt dies lediglich im Klassenzimmer zu thematisieren und mit Bildkärtchen oder bestenfalls mitgebrachtem Obst nachzuspielen. Es wurde gezeigt, dass authentische Sprechanlässe, also die Einführung neuer Wörter und Phrasen in ihrem Kontext, das Erlernen ebendieser beschleunigt (vgl. Bohn, zitiert nach Lakehal u. a. 2018:173). Auch sollen Lerner*innen dadurch Zugang zu neuen gesellschaftlichen Lebensräumen erhalten. Der Kontakt mit unbekannten Personen außerhalb des Klassenzimmers bringt Lerner*innen in Kontakt mit Sprach- und Sprechvarianten und bietet Situationen, in denen spontan auf unerwartete Erwidern, Aussagen und Fragen reagiert werden muss. Auch Schaffter kritisiert vorherrschende Lernverständnisse und betont, dass Lernen nicht ausschließlich in Bildungsinstitutionen stattfindet:

„Obwohl in der gesamten Lebensspanne ‚Lernen‘ im Sinne einer ‚bedeutungsbildenden Umweltaneignung‘ und verbunden mit ihr der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen überwiegend außerhalb ‚funktional didaktisierter Lernarrangements‘ stattfindet, wird nur das Lernen im Unterricht von der europäischen Bildungspolitik anerkannt. Lebensweltlichen Kontexten wird durch die Kennzeichnung des ‚Informellen‘ der Charakter gesellschaftlich institutionalisierter ‚Formationen‘ abgesprochen. [...] Das führt zur institutionellen Diskriminierung von beiläufig erworbenem Praxiswissen. [...] Das Problem der Missachtung wird zudem durch administrative Verfahren der Validierung und Anerkennung strukturell reproduziert.“ (Schäffter 2017:116f)

Er plädiert für die Anerkennung von kontinuierlich stattfindendem „Lernen im Lebenszusammenhang“ nicht als Vorstruktur, sondern als Hauptlernkontext, da „die organisierten Lernkontexte wie Unterricht nur eine Ausnahme des Lernens im gesamten Lebensumfang ausmachen“ (Schäffter 2017:117). Orte wie das Museum, das Kino, die Deponie etc. – sind zwar öffentlich zugänglich, aber können dennoch nicht als barrierefrei bezeichnet werden. Umstände wie beschränkte Öffnungszeiten, Besuchskosten, sprachliche Voraussetzungen, Zielgruppe, alle diese Informationen, aber auch das Vorwissen bzw. die Vorannahmen der Lerner*innen und ihr persönlicher Bezug zu diesen Orten, wirken in der Frage zur Niederschwelligkeit solcher Angebote mit. Diese Variablenvielfalt und die ohnehin meist schon anspruchsvolle Situation im Zweitsprachenkontext, in der Menschen versuchen sich in ihrem neuen Lebensmittelpunkt zurechtzufinden, lässt solche Raumerschließungen auf eigene Faust oft als kompliziertes und mühsames Unterfangen erscheinen, was letztlich eine große Zahl von Zweitsprachenlernenden davon abhält, sich überhaupt Gedanken über diese Möglichkeiten, Interaktions- und Handlungsräume zu machen. Was ein Besuch in einer oben genannten Institution im Sprachunterricht bieten kann, ist das Überwinden solcher Hürden, indem der erste Schritt gemeinsam gemacht wird. Nach einem ersten Besuch haben sich die meisten Fragen geklärt – die praktische Umsetzung zeigt, dass es gar nicht so kompliziert ist, das Museum zu besuchen, dass die Deponie überhaupt besichtigt werden kann und wo sie sich befindet, dass diese Orte tatsächlich für alle da sind und es gegebenenfalls auch Unterstützungsangebote gibt, die bei Bedarf in Punkto Kosten eine Lösung anbieten. Zweitsprachenlerner*innen wird somit während des Sprachlernprozesses bereits die Teilhabe an unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft ermöglicht. Diese Form von Ganzheitlichkeit kann einer Lebensrealität, wie sie im deutschsprachigen Raum vorzufinden ist, in der das Maß an Teilhabe sehr stark an das Maß der zweitsprachlichen Kompetenzen geknüpft ist, zumindest ein wenig entgegenwirken (vgl. Mecheril 2010:101).

Auf methodischer Ebene ist Ganzheitlichkeit so zu verstehen, dass nicht nur die vier bzw. fünf Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen und Hör-Seh-Verstehen, sondern auch das ganzheitliche sowie detaillierte Sehen und Fühlen, also das Wahrnehmen mit allen

Sinnen, geschult werden sollen (vgl. Reinwand-Weiss 2018:32). Kreative Schaffensprozesse wie etwa Malen, Fotografieren, kreatives Schreiben, um nur wenige zu nennen, sind Teil des Unterrichts, da diese als Ausdrucksmoment, neben vielen Momenten, voller Eindrücke und Input, im Sinne einer Ganzheitlichkeit stehen können. Diesen Zugang teilt das ästhetische Lernen, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, mit der Fremdsprachendidaktik, denn „die Verknüpfung mehrerer Sinne zur Verbesserung des Behaltens hat in der Didaktik eine lange Tradition“ (Schiffler 2012:14).

Beim Wahrnehmen mit allen Sinnen spielt der Körper eine besonders wichtige Rolle. Die ganzheitliche Wahrnehmung mit und durch den Körper wird im Kapitel 6, wo der Blick auf Wahrnehmungsprozesse im Tanz gerichtet werden soll, nochmals an Bedeutung gewinnen.

3.3. Lernziele

In der „Ästhetik als Theorie der sinnlichen Erkenntnis hängen ästhetische Erfahrungen davon ab, wie etwas in bestimmten Kontexten sinnlich wahrgenommen wird“ (vgl. Baumgarten 1983, zitiert nach Even 2014:192). Der altgriechische Begriff *aisthesis* bedeutet letztendlich nichts anderes als (sinnliche) Wahrnehmung (vgl. Ehrenspeck 1996, zitiert nach Chen 2014:261, vgl. Reinwand-Weiss 2018:31). Das ästhetische Lernen für den DaF-/DaZ-Unterricht baut folglich auf der engen Wechselwirkung zwischen Sprache und Wahrnehmung auf, mit der Erkenntnis, dass „Sprache als Erkenntniswerkzeug am intensiven Wahrnehmen und Verstehen von Kunstwerken“ beteiligt ist (Baur u. a. 2018:186).

Die Wahrnehmungsschulung soll folglich als erstes Lernziel näher ausgeführt werden. „Ästhetisches Lernen verfolgt die Ausbildung der selbstreflexiven Wahrnehmungsfähigkeit, die dem Individuum Lernwelten eröffnet, die über die reine Wissensaneignung hinausgehen“ (Even 2014:192). Wahrnehmungsschulung bedeutet das Entdecken von Wahrnehmungsmöglichkeiten, die Fähigkeit Wahrnehmung kritisch zu hinterfragen und letztlich auch Wahrnehmung genießen zu können, also die ästhetische Wirkung am eigenen Leib zu erfahren. „Es geht also um mehr als eine Wahrnehmungsschulung, die lediglich ein oberflächliches Erkennen und Beschreiben von Sinneswahrnehmungen beinhaltet“ (Chen 2014:262). Den Einstieg in diesen Wahrnehmungs- und Lernprozess soll unter anderem das Staunen garantieren. Als „ein Gefühl der Überraschung, Verwunderung und Faszination“ soll im Staunen ein Raum für neue Erkenntnisse und die Reflexion des Wahrgenommenen betreten werden (Chen 2014:262). Das Staunen steht sozusagen im Gegensatz zur Gewohnheit und einer damit einhergehenden abgestumpften Wahrnehmung (vgl. Chen 2014:263). Dehn (2007) spricht in gleichem Sinne von Irritation (Ambiguität, Widerstand...),

als Anlass, sich länger mit einem ästhetischen Gegenstand bzw. einem Bild zu beschäftigen (vg. Dehn 2007:35).

Der sprachliche Austausch über das individuelle Wahrnehmungserlebnis in der Rezeption, Produktion und somit Interaktion mit unterschiedlichen ästhetischen Medien, soll nicht nur zu einer bewussteren und intensiveren Wahrnehmung beitragen, sondern auch (Selbst-) Reflexion und kulturreflexives Lernen fördern. Somit werden Lernende zur Auseinandersetzung mit sich selbst und der Gesellschaft angeregt und erweitern gleichzeitig ihr Sprachwissen und ihre sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Baur u. a. 2018:185, Welke 2013:48). Dies wird insbesondere durch die bereits im vorigen Kapitel erklärte Lerner*innenorientierung erreicht, die die vielfältigen persönlichen Erfahrungen und Betrachtungsweisen der Lernenden versucht in den Unterricht miteinzubinden und den Austausch des in der Gruppe vorhandenen Wissens vorantreibt: „Momente des Erkennens, Denkens, Deutens, Fühlens“ stiften zur Urteilsbildung oder auch zur Revidierung von Urteilen an, wodurch es zur Relativierung von Wissens- und Wahrheitsansprüchen kommen kann (vgl. Kirchner u. a. 2006:15). Unterschiedliche Perspektiven und Urteile werden in der Gruppe deutlich und können in einer kommunikativen Verhandlung abgeglichen werden. Diese Relativierung vermag es wiederum, Vorurteile aufzuzeigen bzw. der Entwicklung von Vorurteilen in bestimmtem Maße entgegenzuwirken und somit eine vorurteilsbewusste Haltung zu entwickeln (vgl. Wagner u. a. 2006). Werden bestimmten Merkmalen von Menschen Eigenschaften zugeschrieben, werden diese Merkmale zu Ein- bzw. Ausschlusskriterien. Diese von Vorurteilen geprägte Kategorisierung von Menschen aufgrund bestimmter Merkmale führt zu Privilegierung auf der einen, und Diskriminierung auf der anderen Seite. Die Einordnung und Bewertung bestimmter Eigenschaften ist jedoch kein Zufall, sondern

„spiegelt gesellschaftliche Bewertungen wider, die entlang der Unterscheidung nach Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, Sprache, Religionszugehörigkeit, sexueller Orientierung, sozialer Schicht oder körperlicher Besonderheit existieren. Diese Bewertungen sagen etwas über den gesellschaftlichen Status von Menschen oder Menschengruppen aus, über Privilegien oder Benachteiligungen, die sie in bestimmten Konstellationen und Situationen haben oder akzeptieren sollen.“ (Wagner u. a. 2006:15)

Eine vorurteilsbewusste Person ist sich dieser Mechanismen bewusst und weiß auch, dass niemand vorurteilsfrei ist (vgl. Wagner u. a. 2006:17).

Durch das sich Positionieren, das Relativieren und Modifizieren von Standpunkten und Selbstverständlichkeiten sowie das anschließende sich Repositionieren wird das ästhetische Lernen auch im Bereich der Identitätsbildung wirksam. Wie im Abschnitt zur Handlungsorientierung gezeigt wurde, ist die Klärung bzw. das Verstehen der persönlichen Lebenswirklichkeit eine Voraussetzung, um mehr Handlungsmacht in eben dieser Lebenswelt

zu erlangen und somit selbstbestimmter handeln zu können (Autonomie). Zudem wird die Entwicklung einer (medien-)kritischen Haltung in Gang gesetzt, indem „der Umgang mit scheinbar objektiv gegebenen Wahrheiten geschult“ wird, beispielsweise durch dekonstruktive Verfahren in der Auseinandersetzung mit Darstellungsformen (Reinwand-Weiss 2018:35, vgl. Welke 2013:51, 55). Dies wird vorwiegend durch das im vorigen Kapitel behandelte Prinzip der Inhaltsorientierung initiiert, wonach Lernende dazu angeregt werden, nicht nur die durch Medien transportierten Inhalte, sondern die Medien selbst mit ihren Wirkungsmechanismen zu analysieren, zu dekonstruieren und einem kritischen Blick zu unterziehen. Das selbständige Erschließen von Inhalten durch das sich in Bezug-Setzen zu diesen sowie das gemeinsame Erkunden und voneinander Lernen in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien, ermöglicht einen Austausch, der die Weiterentwicklung der Lernenden in den oben genannten Bereichen vorantreiben soll.

Nicht zuletzt sollen auch Ausdrucksmöglichkeiten ausgebildet werden, wobei Lernende in der kreativen Produktion ihren symbolischen Ausdruck erweitern (vgl. Kirchner u. a. 2006:13, vgl. Miladinovic 2019:241). Die Symbolkompetenz als die Fähigkeit des Entschlüsselns und Verstehens von Zeichen, also das Herauslesen der Bedeutung eines in größere Zusammenhänge eingebetteten Ausdrucks, stellt einen wichtigen Bestandteil bildungssprachlicher Kompetenz und akademischer Leistungsfähigkeit dar. Um allerdings die Teilhabe an den gegebenen politischen und ökonomischen Strukturen zu ermöglichen, müssen im ersten Schritt die Zweitsprache und ihre situationsadäquate Verwendung sowie Habitusinformationen für den Alltagskontext vermittelt werden (vgl. Mecheril 2010:186).

Nach Mecherils Perspektive ist das Sprachenlernen nicht nur ein pragmatisches, sondern auch ein humanistisches Lernziel und eine Voraussetzung für ein höheres Maß an Selbstbestimmung. Unter diesem Gesichtspunkt ist abzuwägen, welche Bedürfnisse von Lerner*innen Priorität haben. Inwieweit steht der langwierige nachhaltige Prozess des ästhetischen Lernens, der Lerner*innen als Subjekte in den Mittelpunkt stellt und von Anerkennung, Wertschätzung, Teilhabe und Selbstbestimmung geprägt ist, im Interesse der Lerner*innen? Liegen Lerninhalte, die die Bewältigung der von außen auferlegten Anforderungen unterstützen, was Lernende auf systemischer Ebene auf kürzerem Wege Erfolge verspricht, eher im Interesse der Lerner*innen? Hier ergibt sich das Dilemma, dass Lernziele, die im Rahmen von Auflagen erfüllt werden müssen, zwar häufig nicht von sich aus angestrebte Ziele der Lernenden sind, auf der anderen Seite aber bei Nichterfüllung Ausschluss und Sanktion drohen können. Aus diesen Bedingungen kann ebenfalls eine Priorität entstehen, mit der Motivation negative Konsequenzen zu vermeiden. Um dieses Problem zu lösen, müssen Anforderungen an Zweitsprachenlernende (jene des GER, jene für die Vergabe von Aufenthaltstiteln etc.) neu definiert werden. Nur eine Veränderung auf systemischer Ebene kann die Grundlage bieten, dass Zweitsprachenlernende aus

benachteiligten Kontexten Zugang zu und die Kapazitäten für reflexive und transformative Lernprozesse finden können. Schließlich bedarf es bereits einer gewissen Sicherheit in den Lebensverhältnissen, um sich in einem nachhaltigen langwierigen Prozess der Transformation und Neugestaltung der eigenen Lebenswelt widmen zu können. Menschen die sich um das tägliche Sicherstellen der Überlebensgrundlagen bemühen müssen, haben nicht die Kapazitäten aus ihren Positionen auszubrechen und an eine selbstbestimmte Zukunft zu denken, geschweige denn ihre Zeit und Energie in die Gestaltung derselben zu investieren.

Abschließend werden die ganzheitlichen Lernziele des ästhetischen Lernens, erweitert um Mecherils Perspektive, nochmals in sechs Punkten zusammengefasst:

- Schulung der Sinne bzw. Wahrnehmung: Verstärkte Aufmerksamkeit, intensivere Wahrnehmung, gesteigerte Präsenz
- Flexibles, kritisches und vorurteilsbewusstes Denken durch Medien- und (Selbst-) Reflexion
- Identitätsbildung: Ausbildung der emotionalen Intelligenz, kulturelles Lernen und (Selbst-)Reflexion
- Autonomes Lernen, Selbstbestimmung und emanzipiertes Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-)visuellen Medien bestimmten Welt
- Akademische Leistungsfähigkeit und Bildungssprache: Ausdruckserweiterung und Symbolkompetenz, räumliches Vorstellungsvermögen, Kreativität
- Aneignung von Ressourcen für die Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen: Sprachenlernen und Erwerb von Habitusinformationen (vgl. Mecheril 2010:186)

3.4. Medien

Unter ästhetischem Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht wird das Sprachenlernen in der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Medien Film, Theater, Kunst und Musik verstanden. Die Herangehensweise an das jeweilige Medium ist im Abschnitt zu den Prinzipien bereits dargelegt worden (vgl. Kapitel 2.2.) und ist auch auf jedes dieser Medien anwendbar. Allerdings ist nicht abzustreiten, dass unterschiedliche Medien unterschiedliche Eigenschaften und somit Qualitäten besitzen und bei den Rezipient*innen unterschiedliche Formen von Interaktion und Bezugnahme provozieren.

„Die Basis jeglichen Umgangs mit Kunst ist die Leiblichkeit aller Lebensvollzüge. Unterschiedliche Kunstsparten haben dabei einen Schwerpunkt in bestimmten Sinnen. Es liegt etwa auf der Hand, dass die Malerei etwas damit zu tun hat, sehen zu lernen und dabei bestimmte, bislang praktizierte Sichtweisen infrage zu stellen. Ähnliches gilt für die

Die medienspezifischen Eigenschaften gehen jedoch über die von Fuchs genannten oberflächlichen Merkmale wie etwa zweidimensionaler oder dreidimensionaler Form, visueller oder auditiver Ausdruck hinaus, weshalb im folgenden Abschnitt zu jedem der genannten Medien eine kurze Beschreibung der Eigenschaften und die darauf aufbauenden Möglichkeiten für den DaF-/DaZ-Unterricht angeführt werden sollen. Hierbei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Ein für alle ästhetischen Medien gleichermaßen gültige Qualität ist ihre Historizität, weshalb sie imstande sind, etwas über die jeweilige Zeit, in der sie entstanden sind, zu vermitteln. Unter diesem Gesichtspunkt sind ästhetische Medien nicht autonom, da stets ein Abhängigkeitsverhältnis zu ihrer Entstehungszeit besteht und deshalb häufig Kenntnisse über den geschichtlich-zeitlichen Kontext notwendig sind, um bestimmte Bedeutungsebenen entschlüsseln zu können. Aufgrund ihrer Historizität verlieren ästhetische Medien nie an Aktualität und eignen sich für einen Unterricht, der ein umspannendes Verständnis, das über die Ebene des persönlichen Erlebnis- und Erfahrungshorizonts hinausgeht, zum Ziel hat. Ob kulturreflexives Lernen, Landeskundeunterricht oder andere Lernkontexte, es muss darauf hingewiesen werden, dass literarische Texte, Filme oder Kunstwerke, welche zwar einen Realitätsbezug haben, niemals ein Abbild der Realität sind, sondern stets nur eine interpretierende Darstellung, ein Ausdruck für sich sind. Im dialogischen kommunikativen Unterricht können, unter Berücksichtigung dieser Umstände, viele Themen aufgegriffen, diskutiert und reflektiert werden (vgl. Feld-Knapp 2006:207). Das (Sprachen-)Lernen geschieht hierbei „in der Auseinandersetzung mit Neuem und Fremdem“ und die Lernenden können dabei „Toleranz gegenüber dem Fremden im Allgemeinen und anderen Meinungen im persönlichen Bereich“ entwickeln und ausüben (Feld-Knapp 2006:205).

Nachdem die Gemeinsamkeiten ästhetischer Medien aufgezeigt wurden, soll nun auf die unterschiedlichen Medien und ihre spezifischen Qualitäten eingegangen und im Anschluss daran der Aspekt der Multimodalität aufgegriffen werden.

Literatur

Die Mitteilungen eines literarischen Textes können vielfach sein, da Literatur als ästhetisches Medium mehrdeutig ist. Diese Mehrdeutigkeit wird im Falle der Literatur unter anderem durch sogenannte „Leerstellen“ (vgl. Köppe u. a. 2008, vgl. Dohrn 2014:143, vgl. Weber 2014:113) bzw. unbestimmte Textstellen erzeugt. Die Aufgabe der Lesenden ist es, diese Leerstellen mit Bedeutung bzw. Sinnhaftigkeit zu versehen, was durch den Miteinbezug eigener Erfahrungen,

Gedanken, Vorwissen und dadurch aufgestellter Vermutungen erfolgt. „Schon die Rezeptionsästhetik hat gezeigt, dass Lesende gar nicht anders können, als den Text für sich zu adaptieren: Sie spielen mit, bringen beim Lesen automatisch ihre Subjektivität ein und sind somit beteiligt an der Herstellung des Textsinns“ (Schier 2014:7). Auf diese Weise wird die Lerner*innenorientierung erfüllt: Es geht nicht nur um einen literarischen Text, sondern um diesen „im Horizont“ der Lernenden, womit Rezipient*innen und Text bzw. Rezeptionsvorgabe gleichermaßen im Fokus stehen (vgl. Feld-Knapp 2006:205f). Das Gelesene wird zwar in Beziehung zum Selbst gesetzt, gleichzeitig kann aber auch eine neue Welt betreten bzw. eine neue Perspektive eingenommen werden. Abhängig von der jeweiligen Textform (ggf. der Autor*innenintention) und der Aufgabenstellung, können Nähe (Identifikationsbereitschaft) und Distanz (Zusammenhänge erfassen, Orientierung im Text, andere Perspektive) zu einer bestimmten Sache, Situation oder Geschichte (u.a. auch gleichzeitig) erfahren werden (vgl. Feld-Knapp 2006:204). In der Begegnung mit neuen Texten, Geschichten, Perspektiven oder „Welten“ ist also die Gelegenheiten zur Distanzierung sowie zur Perspektivübernahme gegeben: „Literarische Texte eröffnen den Lernenden neue Räume und bieten ihnen spezifische Erklärungen von Welt, die auch zur Überprüfung der eigenen Lebenswelt und für das Verstehen unserer Erfahrungen dienen können“ (Feld-Knapp 2006:204).

Literatur zeichnet sich besonders dadurch aus, dass bildungssprachlicher Input vorhanden ist, welcher *innere Bilder* erwachen lässt und gleichzeitig bereits als unmittelbarer Text fassbar ist (vgl. Dehn 2007). Hier können besonders gut schriftsprachliche Fähigkeiten erweitert werden, sowohl rezeptiv als auch produktiv. Je nach literarischer Gattung sind unterschiedliche sprachliche Strukturen typisch. Solche strukturellen Merkmale eignen sich besonders für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Strukturen der zu lernenden Sprache und geben Anlässe, Variationen auszuprobieren und mit Ausdrucksvarianten bekanntzuwerden. Hier kann der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache oder auch zwischen Sprache als Beschreibungswerkzeug und Ausdrucksmittel deutlich gemacht werden. Der oft metaphorische und metonymische Charakter von Literatur kann für Sprachenlernende einerseits eine Herausforderung darstellen, andererseits erfüllen unter anderem eben diese Merkmale die Erwartungen des ästhetischen Anspruchs. Die Entschlüsselung dieser Ästhetik wiederum ist Teil bildungssprachlicher Kompetenz.

Prozessorientierung ist in der Arbeit mit Literatur ein besonders wichtiges Schlagwort, vor allem in der Arbeit mit Großtexten wie etwa Romanen, wobei die Lernenden sich mit der Herausforderung konfrontiert sehen, „sich über längere Zeit in einem Aussagekontext zu halten, ihn wirklich zu klären, um Details, deren Zuordnung und Bedeutung zu kämpfen, dabei auf vorher Erarbeitetes zurückzugreifen, es zu übertragen und weiterzuführen“ (Feld-Knapp 2006:206). Eine derart lange und intensive Beschäftigung mit komplexen Zusammenhängen

und das Verfolgen von Entwicklungen (Geschichte, Figuren) garantiert laut Nissen (1989) geradezu „ein umwälzendes, weiterreichendes, eindringendes und (also) eindringliches Verstehen“ (Nissen 1989:198, zitiert nach Feld-Knapp 2006:206).

Kunst

Eine Annäherung an eine zeitgemäße Definition von Kunst wird von Chen (2014), im Versuch Kunst von gewöhnlichen Gegenständen abzugrenzen, gegeben: „Erst die (künstlerische) Intention, die Verwendung und der Kontext sowie letzten Endes die Rezeption durch die Betrachtenden machen einen Gegenstand zum Kunstgegenstand“ (Chen 2014:262). Unter dem Begriff Kunst sollen an dieser Stelle visuelle Kunstformen wie Gemälde, Zeichnungen, Drucke, aber auch Fotografien und Skulpturen gefasst werden, wohl wissend, dass der Kunstbegriff auch Installationen und andere komplexe medienübergreifende Darstellungsformen miteinschließt. Die oben genannten klassischen Kunstformen sind statisch und werden zweidimensional (Bild) oder dreidimensional (Skulptur) visuell wahrgenommen. Sie kommen auch im Ansatz „Sprache durch Kunst“ vorwiegend zum Einsatz (vgl. Baur u. a. 2017, 2018).

Kunst bietet die Gelegenheit, einen unmittelbaren ganzheitlichen, meist nonverbalen Eindruck zu erleben. Farbe und Form, gegebenenfalls ein Kunstwerktitle, bilden die einzigen visuellen Anhaltspunkte. In der Auseinandersetzung mit Kunst sind folglich besonders die Fähigkeiten zur Assoziationsbildung gefragt, wobei Form und Farbe mit Emotionen und Gedanken verknüpft werden. Im Austausch der Wahrnehmungen und Deutungen sollen sich breitgefächerte Perspektiven zeigen, was dem Ziel der Wahrnehmungsschulung sowie dem Entwickeln eines Bewusstseins für die eigene Position im kulturellen Kontext zugute kommt. Hinsichtlich dem im Abschnitt zu den Lernzielen angesprochenen Staunen bzw. der Irritation haben Gemälde einen Vorteil gegenüber rezeptionsgewohnten Medien, wie beispielsweise Film, Musik, Fotografien etc.. Ungewohnte Erscheinungen versetzen eher ins Staunen oder rufen Irritation hervor als Medien, mit denen wir tagtäglich konfrontiert werden oder mit denen wir selbst hantieren.

Kunst bietet außerdem eine Fläche für kulturelles Lernen. Der unmittelbare Ausdruck von Kunst, also ihr statisches Erscheinungsbild, hat den besonderen Vorteil, dass sie sich im zeitlichen Verlauf nicht verändert. Lernende können in der Reglosigkeit des dargebotenen Anblicks in Ruhe ihre Gedanken sortieren, ohne dabei befürchten zu müssen, den „nächsten Schritt“ zu verpassen, im Vergleich zu sukzessiven Medien wie etwa Musik, Theater, Film, Literatur. Im performancepädagogischen Kontext wird aus diesem Grund gerne mit *Standbildern* gearbeitet bzw. im ästhetischen Lernen mit Filmen mit *Motion-Still*s. Statisch-visuelle Ausdrücke/Eindrücke bilden für heterogene Gruppen mit unterschiedlicher Erstsprache

einen für alle Teilnehmer*innen gleichermaßen erfassbaren Ankerpunkt, von dem aus dann aber äußerst unterschiedliche Gedanken und Prozesse der Sinnstiftung weiterentwickelt werden können. Kunst kann deshalb als „Brücke zu anderen“ gesehen werden, da die Verständigung über Bilder einen Austausch schafft, der den Lernenden die Gelegenheit bietet „eigene Ideen, Vorstellungen, Ziele und Werte, mit denjenigen anderer abzugleichen“ (Baur et al 2018:186). Dies fördert wiederum die „Entwicklung eines bewussten Verhältnisses eines Menschen zu sich selbst“ (Baur et al 2018:186).

Kunstwerke haben auch eine zeitliche Dimension. Aufgrund der inhärenten Historizität sind im Umgang mit Kunst Vergangenes, Gegenwärtiges sowie Veränderungsprozesse thematisierbar und erfahrbar. Es ergeben sich auf dieser Ebene u.a. Möglichkeiten zur Intertextualität d.h. zum Zitieren, Kombinieren oder Verfremden früherer Motive und Gestaltungsformen (vgl. Kirchner u. a. 2006:27). Auseinandersetzungen auf dieser Ebene fördern ein komplexes Denken, welches im Stande ist, zeitliche, räumliche sowie ästhetische Dimensionen zu erkennen, einzuordnen und aufeinander zu beziehen.

Da in diesem Abschnitt von statischer visuell wahrnehmbarer Kunst gesprochen wird, muss auch die *Visual Literacy*, als die „Fähigkeit Bilder zu lesen und zu verstehen“, angesprochen werden (Chen 2014:264). Chen verweist unmittelbar auf die Problematik, das Medium Bild mit dem Medium Sprache zu beschreiben: „Es scheint unmöglich, die Bedeutung des Begriffs [Bild] zu erfassen, ohne dabei bereits auf bildliche Vokabeln zurückzugreifen“ (Chen 2014:264, eigene Anmerkung). Es wird darauf verwiesen, dass Sprache nicht jegliches Denken zum Ausdruck bringen kann. Dem schließt sich auch Dehn (2007) an:

„Bilder – und auch Gesten, Bewegungen, Klänge – reichen als präsentative Symbol modi weiter als die Grenzen der Sprache. Auch sie können wie die Sprache, räumlich-zeitlich Abwesendes präsent machen und halten. Während der präsentative Symbolmodus Erfahrung in sinnlich erfahrbare Gestaltungen transformiert, transformiert der diskursive Symbolmodus der Sprache Erfahrung in Begriffe.“ (vgl. Susanne K. Langer 1984/1942, zitiert nach Dehn 2007:35)

Bildwahrnehmung ist also nicht ausschließlich durch die Sprache erfassbar sondern auch an innere bzw. unsichtbare Bilder gekoppelt (vgl. Dehn 2007, vgl. Chen 2014:264). Wo im Englischen für die (kollektive) bildliche Vorstellung (*image*) und den einzelnen bildlichen Artefakt (*picture*) zwei Begriffe vorhanden sind, fallen im Deutschen Abbild bzw. Repräsentation und die darüber hinausreichenden Vorstellungen in einem Begriff zusammen (vgl. Chen 2014:264). In der Auseinandersetzung mit Kunst durch Kommunikation werden unterschiedliche Sprachhandlungen evoziert, die sowohl auf bildliche Artefakte (*pictures*) als auch unsichtbare Bilder (*images*) Bezug nehmen:

- benennen und beschreiben (*Beschaffenheit der Materialität und der Form*)
 - erklären und vergleichen (*Zusammenhang von Form und Ausdruck*)
 - berichten, erzählen und schildern (*narrative Struktur*)
 - einschätzen und begründen (*Beurteilung der Wirkung*)
- (Baur u. a. 2018:187)

Bausinger (2004) spricht von verschiedenen Betrachtungsebenen, nämlich der *Materialität*, der *Potentialität* und der *Aktualität*, die sich in den eben genannten Sprachhandlungen widerspiegeln (vgl. Bausinger 2004:203, zitiert nach Chen 2014:265f). Die auf der Basis von Kunstwerken generierten Aussagen legen Wahrnehmungsmuster der Rezipient*innen offen, aus welchen die jeweiligen Assoziationen, Emotionen, Vorstellungen und Werte entspringen.

Film

Im Film werden Lernende durch die Kombination von Ton (Text und/oder Hintergrundgeräusche, Musik) sowie bewegtem Bild (Handlungsträger) im (un)bewegten Bild (Hintergrund, Raum) in eine multisensorische Situation gebracht, in der das Fokussieren auf bestimmte Informationen bzw. Reize von großer Bedeutung ist. Um in dieser mehrkanaligen Herausforderung einer Überforderung durch Reizüberflutung entgegenzuwirken, können Ton und Bild auch getrennt dargeboten werden (*silent viewing* oder *blind listening*), was auch das Bewusstsein für die Stilmittel des Films und deren Wirkung schärfen kann (vgl. Welke 2013:51, 55). Die Raumausstattung trägt Symbolhaftigkeit, d.h. in sie ist der zeitliche Kontext eingeschrieben (vgl. Welke 2013:55). Bild und Text tragen die Handlung voran, wobei sie im Film nicht nur sich gegenseitig erklärend bzw. bestätigend oder ergänzend vorkommen. Bild(Montage), Text und Musik können in unterschiedlichsten Bild-Ton-Relationen auftreten: parallel bzw. verdoppelnd und somit bestätigend, potenzierend und somit verstärkend, modifizierend verändernd oder sogar divergent bzw. kontrapunktisch (vgl. Köster 2013:247, vgl. Welke 2013:55). In der Anwendung dieser verschiedenen Beziehungen von Bild und Ton zueinander wird erst Bedeutung gestiftet. Durch das getrennte Bearbeiten dieser Bild-Ton-Schere können Erwartungshaltungen aufgebaut werden und Wahrnehmungs- und Interpretationsübungen stattfinden (vgl. Köster 2013:247). In der Dekonstruktion der unterschiedlichen Ebenen dieses Mediums können also Zusammenhänge, welche Bedeutung stiften, nachvollzogen werden, was bis hin zum Bewusstmachen manipulativer Effekte von Bild-Ton-Kompositionen führen und somit das Entwickeln einer medienkritischen Wahrnehmung initiieren kann.

Als Besonderheit im DaF-/DaZ-Unterricht mit Film wird der Einsatz der fünften Fertigkeit genannt, das sogenannte „(Hör-)Seh-Verstehen“ (vgl. Schwerdtfeger u.a. 1989, zitiert nach Köster 2013:243). Köster priorisiert im Fremdsprachenunterricht mit Film das globale und

selektive Hör-Seh-Verstehen. Das detaillierte Hör-Seh-Verstehen rückt also in den Hintergrund, um die Schulung des extensiven Hörens und Sehens zu fördern (vgl. Köster 2013:244).

Des weiteren sind durch das Medium Film Körpersprache und Raumverhalten visualisierbar und thematisierbar, da diese im Film abgebildet und mit dem Text verknüpft wahrgenommen werden können (vgl. Köster 2013:243). Körpersprache (Blick, Mimik, Gestik), aber auch Raumverhalten (Nähe/Distanz) als bedeutungstiftende Funktionen, sind kulturspezifisch und eignen sich gut, um im Sinne kulturreflexiven Lernens thematisiert, diskutiert und reflektiert zu werden (vgl. Welke 2013:51). Die Darstellung von Personen und deren Rollen (in Bezug auf Herkunft, gesellschaftliche Position oder Geschlecht) ist ein besonders brisantes Thema, das sich für Diskussion, Reflexion und bestenfalls auch für die Modifikation von Selbstverständlichkeiten anbietet (vgl. u.a. Köster 2013, vgl. Welke 2013). Körpersprache und Rollenverhalten sind Thematiken, die auch in den darstellenden Künsten wie Theater, Tanz und Performance aufgeworfen werden. Auch Skulpturen oder sogar Gemälde aus der bildenden Kunst, welche Personen in bestimmten Positionen darstellen, können zur Behandlung dieser Thematik herangezogen werden.

Musik

Musik hören, wie auch Filme sehen, sind Aktivitäten, welche die meisten Lernenden auch in ihrer Freizeit praktizieren, weshalb diese Medien an sich keine nennenswerten Perzeptionsschwierigkeiten mit sich bringen. Musik wird in Unterrichtskontexten häufig aufgrund eines positiven Einflusses auf lernpsychologischer Ebene eingesetzt (vgl. Badstübner-Kizik 2007:16). In dieser Betrachtungsweise wird die Musik jedoch nicht als Unterrichtsgegenstand an sich, sondern eher als Auflockerung, als Merkhilfe oder als Werkzeug zur Herabsetzung von Hemmschwellen, und somit nicht als Medium für ästhetisches Lernen betrachtet. Die Kunstpädagogik sieht die Qualität der Musik darin, dass sie Stimmungen verändert, bestehende Emotionen intensiviert oder Emotionen freisetzt und dass fast jeder Mensch beinahe automatisch einen persönlichen Bezug zu Musik herstellt (vgl. Martinez 2014:84). Während Lernende also nicht selten in einem Gemälde zunächst einen „Auslöser“ für Emotionen bzw. einen Bezug finden müssen (Normalisierungsprozess im Zuge der Wahrnehmung), wirkt die Musik unmittelbar (mit Ausnahme von ungewohnten Harmonien und Klängen, wie sie beispielsweise in der Zwölftonmusik oder einem Stück von John Cage vorkommen können). Martinez schlägt deshalb vor, den Rezipient*innen durch Musik den Zugang zum Bild zu erleichtern (vgl. Martinez 2014:86). Dies mündet allerdings wieder in der Instrumentalisierung der Musik und kann gleichzeitig eine stark lenkende Wirkung auf die Wahrnehmung und Interpretation eines Bildes haben, was wiederum den Ausdruck des Bildes

in den Hintergrund rückt. Die Kombination von Musik und Bild sollte hier nur eingesetzt werden, wenn eben dieser Mechanismus auch Gegenstand der ästhetischen Erfahrung sein soll und im Anschluss thematisiert wird, wie beispielsweise im Falle der separierten Bild-Ton-Schere beim Unterricht mit Film. Die Musik als „Eisbrecher“ zu verwenden ist im Sinne des ästhetischen Lernens und nach dem Prinzip der Inhaltsorientierung fehl am Platz, weshalb hier auch Abstand von der Kunstpädagogik genommen wird. Musik wird insbesondere als motivatorische Komponente genannt, die ein starkes Identifikations- und Emotionspotenzial besitzt (vgl. Badstübner-Kizik 2007:20). Sie kann unterschiedlichste Formen annehmen, auch weil sie aufgrund ihrer intensiven unmittelbaren Wirkung in anderen Kunstformen (Film, Theater, Tanz, Performance) eingesetzt wird. Durch die Verschränkung von Musik mit anderen Kunstformen und durch eine durchgängige reflexive Praxis und den Austausch von Perspektiven, kann im Bereich der Identitätsbildung eine Entwicklung stattfinden, was ein Lernziel der ästhetischen Bildung darstellt (vgl. Kirchner u. a. 2006).

Die Instrumentalmusik ist, aufgrund der fehlenden verbalen Komponente, eher mit einem Bild oder Stummfilm vergleichbar. Die (später in Sprache gefassten) Gedanken müssen gänzlich von den Lernenden herrühren, es gibt keine Gelegenheit sich an versprachlichtes Gedankengut von „Außen“ anzulehnen, da keine Texteinheiten vorhanden sind, wie das z.B. bei Literatur, meist im Film und auch im Lied der Fall ist. Allerdings wird ein Musikstück aufgrund seiner Spieldauer sukzessiv erfahren und schafft demnach ein inneres Bild, das nach und nach an Farbe und Form gewinnt oder dessen Farbe und Form sich ständig in einem Transformationsprozess befinden. Instrumentale Musikstücke werden durch diese Bewegtheit daher oft auch als Reise wahrgenommen. Die vorgegebene Wahrnehmungsdauer und das Transformationspotential haben Musikstücke mit literarischen Texten und Filmen gemeinsam.

Brandstätter (2008) spricht von Brücken zwischen Musik und Körper und beschreibt Musik folglich als körperliche Erfahrung (vgl. Brandstätter 2008:172, 179f, zitiert nach Wild 2014:336). Durch diese Verknüpfung von mentaler und körperlicher Erfahrung wird eine stärkere Kognitivierung bewirkt (vgl. Schiffler 2012:53). Auch Hallet (2007) sieht die kognitivierende Qualität von Musik darin, dass „insbesondere durch Strukturierung und Speicherung mittels Rhythmizität“ der Lernprozess belebt und gefördert wird (vgl. Hallet 2007:53, zitiert nach Perner 2014:322). „Rhythmizität wiederum belebt Bildlichkeit und Resonanz“ (Perner 2014:322).

Musik im Kontext des DaF/DaZ-Unterrichts bedient viele Bereiche wie etwa Wortschatzvermittlung, Aussprache, authentische Betonung der Sprache, Sprachverständnis, Textverständnis, Sensibilisierung des Gehörs und somit Hör-/Leseverstehen und nicht zuletzt Worterkennung (vgl. Perner 2014:323, vgl. Wild 2014:345). Im Sinne des ästhetischen Lernens kann sie wie ein Gemälde, eine Reise oder ein Stummfilm, erzeugt durch *innere*

Bilder, wahrgenommen werden und besonders in den Bereichen Emotion, Identifikation und in medienübergreifenden Kontexten verortet werden. Inwieweit der Einsatz von Musik als ästhetisches Lernen bezeichnet werden kann, hängt davon ab, inwiefern diese sich auf die in 3.2. genannten Prinzipien des ästhetischen Lernens stützt.

Theater

Performatives Lehren und Lernen oder auch *Performancepädagogik* sind neue Überbegriffe, unter denen *Theaterpädagogik* und *Dramapädagogik* gefasst werden (vgl. Schewe 2014:174). Der Begriff soll performative Praktiken wie Musik-, Tanz- und Performance-Kunst neben seinem Hauptgegenstand, dem Theater, miteinschließen (vgl. Schewe 2014:174).

Das Theater wird von Schewe als „vermittelnde Kunstform“ bezeichnet, da verschiedene Elemente aus anderen Kunstformen, wie etwa literarische Stückvorlagen, Bühnenbild, musikalische und tänzerische Elemente, in Theateraufführungen integriert werden (vgl. Schewe 2014:175). Fleiner nennt das Theater aufgrund dieser Eigenschaft auch „synästhetisches Überschneidungsfeld“ (Fleiner 2014:180). Der Einsatz *aller* zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel soll im Kommunikationsbegriff für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik inbegriffen sein (vgl. Fleiner 2014:180). Performative Arbeitsformen sollen dabei kognitive und emotionale Lernprozesse verbinden können (vgl. Müller 2010:61, zitiert nach Fleiner 2014:180). Monodisziplinarität soll hierbei durchbrochen und überwunden werden. Wenn wir uns nun die bereits dargestellten komplexen Vorgänge, die für eine kritische, differenzierte und bewusste Medienrezeption notwendig sind, noch einmal vor Augen halten, ist aber der Einsatz *aller* zur Verfügung stehender Ausdrucksmittel nicht eine Vereinfachung der Kommunikation, sondern ein herausforderndes Unterfangen, welches, um zu glücken, das Vorhandensein verschiedener Ressourcen, die eben im ästhetischen Lernen vermittelt werden sollen, voraussetzt.

Laut Oelschläger ist Theater „ästhetische Gesaltung, Kommunikations- und Präsentationsform“ (Oelschläger 2014:207). Es kann demnach überall stattfinden, dazu sind lediglich zwei Akteur*innen notwendig, eine Person, die agiert und eine andere, die ihr dabei zusieht. Dabei übernimmt die Verbalsprache nicht im Alleingang die Übermittlung von Information, sondern wird von Subtexten begleitet (Oelschläger 2014:209). Aus diesem Grund ist Theater nicht sprachniveauabhängig, sondern setzt andere Ressourcen voraus, wie etwa die Kenntnis darüber, „wie Theater funktioniert und wie man es bewusst gestaltet“ (Oelschläger 2014:209).

Da Theater für ein Publikum gemacht wird, ist es wichtig, laut und deutlich zu sprechen. Die Gestaltungsebene schließt auch die Positionierung im Raum, Bewegung, Körper und Stimme

mit ein. Alle diese Variablen sollen bewusst für die Bedeutungsgenerierung eingesetzt werden, dabei können diese, wie auch die unterschiedlichen Variablen im Film, in illustrativer, bestärkender, ergänzender oder kontrapunktischer Beziehung zueinander stehen. Als flüchtige Kunstform entsteht Theater nur im Moment der Aufführung (vgl. Oelschläger 2014:213). Während der Aufführung müssen Akteur*innen die Scheinrealität des Stücks von Beginn bis Ende aufrechterhalten, um ihre beabsichtigte Wirkung erzielen zu können (vgl. Oelschläger 2014:210). Theaterdarsteller*innen sind in eine unmittelbare Situation involviert, in der alles, was sie tun und nicht tun, eine Bedeutung hat. Gleichzeitig müssen sie in der Lage sein, die Aufmerksamkeit des Publikums zu halten. Hierfür gibt es bestimmte Mittel, die sich die Lernenden im ästhetischen Lernen mit Theater aneignen können. Die Aufmerksamkeit von Zuhörer*innen auf sich zu ziehen ist eine wichtige Fähigkeit, die auch in herausfordernden Kommunikationssituationen aus dem Lebensalltag von DaZ-Lerner*innen, in welchen sich Sprecher*innen in einem kompetitiven Kontext anderen gegenüber beweisen müssen, äußerst relevant ist.

Lerner*innen können im ästhetischen Lernen mit Theater in der Publikumssituation das Beobachten, das eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelungenes Darstellen ist, aber auch einen großen Beitrag zur Wahrnehmungsschulung leistet, üben. Im Theater wird außerdem eine fließende Verbindung zwischen Körper(sprache) und Sprache geschaffen (vgl. Huber 2003:234, zitiert nach Haftner & Kuhfuß 2014:219). Darsteller*innen können somit im Zusammenspiel von Körpereinsatz, Bewegung und Sprache und mit Fokus auf das Spiel „in und mit der Sprache frei werden“ (Oelschläger 2014:212f).

Freiheit spielt besonders im Improvisationstheater eine große Rolle. Der Vorteil für das Fremd- und Zweitsprachenlernen durch improvisiertes Theaterspiel liegt darin, dass für Theaterimprovisation sowie das freie Sprechen, spontane Ausdrucksfähigkeit notwendig ist.

„Improvisationstheater ermöglicht das Sich-Einlassen auf den Moment, befreit von mühsamen gedanklichen Antizipationen von Situationen und Verhaltensweisen bzw. Vorformulierungen von Sprechhandlungen. Sein Fokus liegt im aufmerksamen Zuhören und Beobachten der Spielpartner/innen und der kontextgebundenen Reaktion darauf.“
(Haftner & Kuhfuß 2014:217f)

Dieser experimentierfreudige Zugang fördert die kommunikative Kompetenz und das angstfreie Sprechen sowie „die Fähigkeit, Situationen und Beziehungen in einer fremden Sprache gestalten zu können“ (Haftner & Kuhfuß 2014:229). Im Improvisationstheater spielt Teamarbeit eine wichtige Rolle, da es notwendig ist, Ideen von Mitspieler*innen zu akzeptieren und mit ihnen weiterzuarbeiten. Das wiederum regt dazu an, eigene strikte Denkweisen zu überwinden (vgl. Walter 2014:235). Fritz und Faistauer (2008) nennen Kooperation ebenfalls als wichtiges Prinzip für den Sprachunterricht, wobei kooperatives Lernen im Gegensatz zu

Gruppenunterricht als strukturierter und ergebnisorientierter Prozess definiert wird, der individuelle *und* gemeinsame Verantwortung verlangt (Fritz & Faistauer 2008:125).

Boehm (2014) benennt das Fremdsprachenlernen als mehrdimensionalen Prozess, weshalb das Theater als mehrdimensionales Medium sich für den Sprachunterricht eignet, wobei neben den Fertigkeiten auch das nonverbale Verhalten, das im traditionellen Sprachunterricht oft zu kurz kommt, trainiert werden kann (vgl. Boehm 2014:249f). Die Sprache soll außerdem „nicht nur geistig, sondern auch mit dem ganzen Körper“ (Boehm 2014:249) erfasst und ausprobiert werden, was auch für das ästhetische Lernen mit Tanz ein wichtiger Aspekt sein wird.

Medienvergleich

An dieser Stelle sollen nun die bisher genannten Eigenschaften der verschiedenen Medien kurz einander gegenübergestellt werden.

Die unterschiedlichen Medien werden meist sukzessiv wahrgenommen und können in ihrem Ablauf angehalten werden (Bilder stellen hier eine Ausnahme dar). Wird das Bild bewegt, wird es zum Film und wird der Film angehalten, wird er zum Bild. Auch beim Innehalten im Theater oder Tanz, transformiert sich der Körper in ein (Stand-)Bild bzw. eine Skulptur und nimmt somit jene Eigenschaften an und bietet jene Möglichkeiten für den Sprachenunterricht, die im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Bildern erwähnt wurden (vgl. Kapitel 3.4. Abschnitt *Kunst*). Die engen Zusammenhänge zwischen den Medien bzw. die nicht deutlich ziehbaren Trennlinien beim Versuch sie in ihren Eigenschaften voneinander abzugrenzen wird hier deutlich und auch, dass der Umgang bzw. das Handeln mit den Medien dabei eine ebenso wichtige Rolle spielt wie das Medium selbst. Alle Medien können verbale Sprache beinhalten, wobei Tanz und Bild im Vergleich zu den anderen hier genannten Medien am häufigsten wortlos auskommen. Je nach Medium werden die visuellen, auditiven und/oder auch die propriozeptiven Wahrnehmungskanäle aktiviert. In der Rezeption und Produktion der Medien Literatur, Bild, Film und Musik wird der Körper funktional bestimmt, im Theater expressiv und im Tanz ggf. auch expressiv oder aber er bleibt unbestimmt (vgl. Hölscher 2012, vgl. Rancière 2009).

Film und Musik werden im Vergleich zu Theater, Kunst, Literatur und Tanz als rezeptionsgewohntere und somit zugänglichere Medien betrachtet, was auf die Rezeptionshäufigkeit bzw. die Verankerung der Medien in massentauglichen oder aber exklusiven Kontexten zurückzuführen ist. Die Beanspruchung bestimmter Medien durch bestimmte Institutionen, die wiederum bestimmte soziale Klassen und Bildungsmilieus als Zielgruppe haben, erschweren den Zugang zu bestimmten Kunstformen. Durch den Ansatz des ästhetischen Lernens soll der Zugang zu allen Kunstformen gleichermaßen geebnet und

der Elitarisierung von Kunst entgegengewirkt werden. Gleichzeitig entsteht in der kritischen Betrachtung und geschärften Wahrnehmung von jedem noch so rezeptionsgewohnten Medium eine herausfordernde Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt.

Im Rahmen des Sprachunterrichts ist bemerkenswert, dass das Theater in erster Linie als Medium für das aktive Gestalten im Unterricht betrachtet wird, während Literatur, Musik, Kunst und Film häufiger als Inhalte zur Rezeption erforscht werden und so auch überwiegend im Unterricht zum Einsatz kommen. Neben dem Theater ist auch Tanz ein Medium, über das in Bildungskontexten mehr zum Erleben als Tanzende*r (vgl. Behrens 2012, vgl. Maldoom 2013 u.a.), denn zum Erleben als Rezipient*in (vgl. Liu 2013, vgl. Rutsch 1998) geforscht wurde. Weiters soll ein Blick auf folgende den Sprachenunterricht betreffende Aspekte geworfen werden:

- die Rolle der Medien in Bezug auf *Sprache/Sprechen*
- *förderliche Umstände*, die sich entlang eines Mediums für den Sprachunterricht ergeben
- *Hürden*, die sich im Umgang mit einem Medium ergeben können
- die *Notwendigkeit* („*Affordance*“), die ein Medium mit sich bringt
- der jeweils spezifische Umgang mit einem Medium, um *Bedeutung* zu *stiften* oder zu *erschließen*

Sprache/Sprechen

Beim Medium Literatur ist bereits bildungssprachlicher Input (verschiedene Textformen und Sprachstile) vorhanden, was einen differenzierten Blick auf Sprache (Ausdrucksmittel, Kommunikation, Beschreibung...) ermöglicht. Gemälde und Skulpturen enthalten zwar häufig selbst kein Wortmaterial, regen jedoch zum Ausformulieren eigener Assoziationen, Emotionen, Gedanken, Beschreibungen, Erklärungen, Meinungen und Interpretationen an. Mit Film wird das Hör-Seh-Verstehen geschult und eine Auseinandersetzung mit Habitusinformationen ist möglich, wobei durch Sprache eine medienkritische Auseinandersetzung mit den im Film gezeigten Inhalten möglich wird. Musik stellt auf der einen Seite sprachlichen Input, häufig in bildhafter Sprache (z.B. Lieder), bereit, regt auf der anderen Seite aber auch zum Ausformulieren innerer Bilder und Emotionen an (z.B. Instrumentalmusik). Durch die Kommunikation mit allen zur Verfügung stehenden Ausdrucksmitteln werden im Theater Situationen hervorgebracht, wobei lautes und deutliches Sprechen eine wichtige Rolle spielt.

Förderliche Umstände für den Sprachunterricht

Dadurch dass beim Lernen mit Literatur eine Textvorlage vorhanden ist, aus der Wortmaterial für eigene Äußerungen entnommen werden können, haben Lernende bereits neuen Wortschatz und grammatikalisch korrekten Input zur Verfügung, den sie für ihre eigenen Formulierungen heranziehen können. Das Lesetempo kann außerdem je nach Bedürfnis variiert werden und Lernende können schwierigere Stellen auch öfters lesen. Im Lernen mit Kunst ist kein bestimmtes Sprachniveau für die Rezeption notwendig und es ist auch kein Tempo vorgegeben, mit dem Lernende mithalten müssen. Staunen und Irritation können außerdem als motivierende Komponenten betrachtet werden. Filme haben den Vorteil, dass in den meisten Fällen von Rezeptionsgewohnheiten bei Lernenden ausgegangen werden kann. Bild und Ton können außerdem einander unterstützend bzw. ergänzend wirken und somit das Folgen von Inhalten und das Verstehen derselben erleichtern. Musik hat eine positive lern-psychologische Wirkung und auch hier sind meist Rezeptionsgewohnheiten vorhanden. Sie wirkt außerdem einprägsam, d.h. Rhythmus und Reim steigern die Merkleistung. Die Scheinrealität und der Spielcharakter, wie sie im Theater vorkommen, generieren Freiheit und können Blockaden, die das Lernen erschweren, entgegenwirken.

Hürden

Im Lernen mit Literatur können bestimmte Texte als überwältigend wahrgenommen werden, z.B. aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität, was zu einer Hürde für Lernende werden kann. Im Lernen mit Kunst stellt der allgemeine Zugang zum Medium (z.B. zur Institution Museum) eine Hürde dar, da dieser Zugang zunächst hergestellt werden und die Rezeption geübt werden muss, bis sich beispielsweise die Symbolkompetenz entwickelt hat. Filme können aufgrund ihrer Informationsfülle und ihres oft schnellen Tempos überwältigend wirken und dadurch überfordern. Auf der anderen Seite können Lernende beim Betrachten von Filmen schnell in eine unaufmerksame Haltung verfallen, da sie Filmrezeption eher mit einem entspannten und passiven Zustand verbinden und nicht mit einem Zustand erhöhter Konzentration und Aufmerksamkeit. Passende Aufgabenstellungen können diesem Mechanismus allerdings entgegenwirken. Musik tritt oft in Kombination mit anderen Medien auf, was die Frage nach ihrer Instrumentalisierung aufwirft und die Frage, wie sie nach dem Prinzip der Inhaltsorientierung eingesetzt werden kann. Durch ihr hohes Identifikationspotenzial kann sie zum einen zwar die Motivation fördern, im gleichen Maße kann sie diese jedoch auch abschwächen, insofern sie Lernende nicht anspricht. Theater fordert von Lernenden, sich selbst in Szene zu setzen, was einiges an Überwindung kosten kann. Spontanität und das Involviertsein in unmittelbare Situationen ist eine weitere Bedingung

des Theaters, wie es im Sprachenlernen eingesetzt wird, wofür Lernende bereits ein bestimmtes Maß an Vertrauen und Selbstsicherheit mitbringen müssen.

Notwendigkeit („Affordance“)

Die Literatur drängt dazu, in eine neue ausformulierte Welt einzutauchen, Perspektiven zu übernehmen und in dieser Perspektivenvielfalt zwischen Nähe und Distanz (zu sich selbst) zu navigieren. Sie setzt außerdem gewisse sprachliche Kenntnisse voraus und die Fähigkeit, Zusammenhänge erfassen zu können. Kunst fordert die Betrachter*innen unter anderem dazu auf, mittels Imagination und Assoziationen Zusammenhänge zwischen Bekanntem und Unbekanntem herzustellen und ggf. mit Irritation umzugehen. Im Film werden Narrative durch Ton, Text und Bild entfaltet. Rezipient*innen werden zur Auseinandersetzung mit Körpersprache sowie Raum- und Rollenverhalten aufgefordert und können sich, wie auch mit Literatur, in der Vielzahl an dargestellten Perspektiven zwischen Identifikation und Distanzierung hin und her bewegen. Musik eröffnet einen Raum für Innenperspektive und lässt innere Bilder entstehen. Dazu ist Imaginationskraft erforderlich und das Stattfinden von Identifikationsprozessen. Im Theater soll Perspektivenübernahme durch das Beobachten und Einnehmen von Figuren und Rollen stattfinden. Es ist zudem erforderlich, die Fähigkeit zu entwickeln, Aufmerksamkeit zu bekommen und diese auch zu halten. Das Theater fordert die Verknüpfung von Kognition und Emotion sowie Körper und Sprache.

Bedeutung stiften/entschlüsseln

In der Rezeption von Literatur entsteht Mehrdeutigkeit durch sogenannte Leerstellen, bei Kunst bzw. Bildern durch einen unmittelbaren nonverbalen Eindruck. Im Film soll die Bedeutung aus einem multisensorischen Kontext herausgefiltert werden, während in der Musik Bedeutung durch Identifikation und Emotionen entsteht. Nicht zuletzt kann im Theater Bedeutung durch Handeln im synästhetischen Überschneidungsfeld erlebt werden.

Lehrkräfte werden an dieser Stelle zum bewussten Einsatz und eine zielführende Kombination der Medien im DaF-/DaZ-Unterricht durch ästhetisches Lernen angehalten. Erst im Bewusstsein über die Potenziale verschiedener Medien können diese auch sinnvoll kombiniert und somit multimodale Situationen geschaffen werden, die im Lernprozess zu einem bestimmten Zeitpunkt gerade zielführend sind, aufgrund der Kombination eben dieser Qualitäten.

Multimodalität

Die Beschäftigung mit Kunst unterstützt stets das Verständnis und das Wahrnehmungsvermögen in Bezug auf weitere Kunstformen und hilft dabei, die Fähigkeit weiterzuentwickeln, mit unterschiedlichem ästhetischen Material umzugehen und sich auch in Bezug darauf ausdrücken zu können. Somit ist auch der Begriff der Multimodalität bzw. Multiliteralität ein wichtiger Bestandteil der Debatte geworden (vgl. Miladinovic 2019). Multiliteralität betont die Kompetenz für viele verschiedene symbolische Formen der Kommunikation und ist die Antwort auf durch Globalisierung und digitale Revolution bedingte Veränderungen. Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht soll daher auch ein neues, „multimodales Verständnis von Leben, Kommunikation und Literalität“ vermittelt werden (Miladinovic 2019:241). Die Schriftlichkeit wird dabei als einzige Literalitätsform in Frage gestellt, „denn es geht neben der geschriebenen und gesprochenen Sprache auch um visuelle, auditive, taktile, gestische und räumliche Fähigkeiten, die zur Bedeutungerschließung herangezogen werden, sowie um multimodale Fähigkeiten, wie die eben genannten, zur Wissensbildung zu vernetzen“ (vgl. Cope/Kalantzis 2009:178f, zitiert nach Miladinovic 2019:241f). Für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht ist das mehrkanalige bzw. polymodale Lernen besonders von Bedeutung, da es unter anderem auch zu einer höheren Behaltensleistung führt. Nach der „Konsolidierungshypothese (Sinz 1978) kann durch polymodale Kodierung über verschiedene sensorische Modalitäten (Aufnahme durch verschiedene Sinne) und eine anschließende Konsolidierungspause [...] das Behalten gesteigert werden“ (Schiffler 2012:14). Abgesehen davon bereichern Abwechslung und Vielfalt den Unterricht und in der Kombination unterschiedlicher Medien, die jeweils unterschiedliche Notwendigkeiten mit sich bringen, ist auch die Chance höher, verschiedenen Lerner*innenbedürfnissen gerecht zu werden. Es empfiehlt sich deshalb, die verschiedenen Kunstformen zu verschränken, beispielsweise, indem mit Medienverbünden gearbeitet wird. Die Kunstformen haben die Eigenschaft, dass sie sich aufeinander beziehen und in einem Wechselspiel wirken (Intertextualität), das es wert ist, untersucht zu werden und nicht zuletzt, weil es mit Sicherheit einen spannenden Unterricht verspricht. Augusto Boal schrieb bereits 1979 in seinem *Theater der Unterdrückten*, dass die Menschen in allen anderen Sprachen alphabetisiert werden sollen, wobei er mit den „anderen Sprachen“ Theater, Marionettentheater, Fotografie, Film und Zeitung meinte (vgl. Boal 2016:43). Denn laut Boal kann mit jedem neuen Medium auch ein neuer Inhalt erschlossen werden (vgl. Boal 2016:42f).

Multimodalität wird auch im Hinblick auf die im ästhetischen Lernen als Lernziel angegebene Identitätsbildung äußerst relevant. „*Identity* is the term often used to communicate our coherent sense of self – to name and describe who we are to others and ourselves“ (Caldwell 2016:220). Identitätskonstruktion findet, laut dem Konzept der *narrativen Identität* vorrangig durch verbale

Erzählungen statt. Dem zufolge entwickeln sich Identitäten entlang eines kohärenten (verbalen) Narrativs.

“Narrative identity champions the idea that the communication of our experience, to ourselves and others, forms the infrastructure of our identity. ‘We use the term narrative identity to refer to the stories people construct and tell about themselves to define who they are for themselves and for others ... our narrative identities are the stories we live by’.”
(McAdams u. a. 2006:4, zitiert nach Caldwell 2016:223)

Man denke hierbei etwa an ein Vorstellungsgespräch oder eine Vorstellungsrunde in einer Gruppe, in der Personen sich zum Zweck des gegenseitigen Kennenlernens kurz vorstellen sollen, indem sie etwas über sich erzählen. Die eigene Identität in einem so begrenzten Rahmen in Form von Worten zu repräsentieren scheint insbesondere im Zweitsprachenunterricht ein schier unmögliches Unterfangen zu sein und läuft mit großer Wahrscheinlichkeit auf eine Form von Missrepräsentation des Selbst hinaus. Dass Lernende in solchen Situationen auf Vereinfachungen und vorgefertigte Formeln zurückgreifen ist nachvollziehbar. Dass es in dieser Darstellung aber auch zur Vereinfachung der kommunizierten Identität kommt, ist nicht im Sinn der Lernenden bzw. der Lerner*innenorientierung. Aus diesem Grund ist es wichtig zu verstehen, dass das verbale Narrativ nicht allein die Identität konstruiert. In einem inhalts- und lerner*innenorientierten Unterricht und im Einsatz unterschiedlicher Medien als Lerngegenstand bzw. Inhalt, aber auch als Kommunikations- und Ausdrucksmittel, kann die Komplexität von Identitäten eher erfasst und eine dieser Komplexität gerecht werdende Identitätsbildung stattfinden.

Im Zeitalter von Instagram etc. wird deutlich, dass Identitäten beispielsweise auch auf der Basis von Bildern, geformt und kommuniziert werden können. Allerdings ist es bisweilen üblich, die auf sozialen Medien präsentierten Darstellungen als Avatar zu bezeichnen, wohingegen die schriftlich dokumentierten Angaben im Lebenslauf oder das Gespräch im persönlichen Kontakt als konkrete Anhaltspunkte für die „wirkliche“ Identität einer Person betrachtet werden. Das Narrativ der auf Bildern gründenden Identität unterscheidet sich also von jener Identität, die auf einem verbalen Narrativ basiert. Caldwell (2016) untersucht für seine therapeutischen Zwecke die Körperidentität (*body identity*) und spricht auch dieser eine eigene expressive, kommunikative und *vom Denken unabhängige* Sprache zu: „[...] identity is largely generated and lived out in the body, [...] this body identity has its own expressive and communicative language, independent of thought, by which it constructs and maintains itself“ (2016:221).

Die Aussage Boals, dass mit jedem Medium ein anderer Inhalt erschlossen werden kann, kann an dieser Stelle auf die Identitätsbildung erweitert werden. Mit jedem Medium kann Identität

auf eine andere Art und Weise konstruiert, kommuniziert und erfahren werden. Es kann von einer Vielzahl von Identitäten ausgegangen werden oder auch von unterschiedlichen Identitätssträngen, die alleinstehend niemals das komplexe Ganze repräsentieren können. „In recent years, psychology, sociology and philosophy have subscribed to new ideas about identity development, seeing it as changeable more than fixed, culturally shaped more than universal and multiple rather than singular” (Caldwell 2016:221). Aus diesem Grund ist auch ein verbales Statement im Rahmen einer Vorstellungsrunde keine ausreichende Gelegenheit, die eigene Identität zu kommunizieren bzw. konstruieren. Im Kontext des ästhetischen Lernens bedeutet dies, dass ein Redeanlass, in dem sich Lernende mit ihren Erfahrungen in Bezug zu einem ästhetischen Gegenstand setzen, nicht ausreicht, um von Identitätsbildung oder gar von Subjektkonstitution zu sprechen.

“Missing is that non-verbal experience and communication – inner sensing and the use of posture, gesture, sound and movement as a type of language that makes oneself understood to others – has been shown to be equally present and in many cases more relevant for emotional and relational contact than verbal language.” (Caldwell 2016:224)

Unter anderem nimmt auch aus diesem Grund der Einsatz von Tanz im ästhetischen Lernen eine wichtige Rolle ein.

Zwischenfazit

Im Zuge dieses Kapitels konnte das ästhetische Lernen definiert werden als ein Lernen im Lebenszusammenhang mit persönlicher Relevanz durch Handeln und idealerweise mit einem den Lernprozess abschließenden Produkt als Ergebnis, das die Bemühungen und den Entwicklungsschritt markiert und handfest erfahrbar macht. Die Rolle der Sprache in diesen Lernprozessen ist jene des Handlungs- und Erkenntniswerkzeugs. Sie ist an Wahrnehmungsschulung, Reflexionsprozessen und Identitätsbildung beteiligt. In der Konfrontation mit migrationspädagogischen Ideen hat sich ein Konflikt zwischen akuten Bedürfnissen bzw. unmittelbaren Handlungsbedarfen und Bemühungen zur Verbesserung der Lebensumstände mit Blick auf längerfristige Ziele, die häufig jedoch keine sofortigen Lösungen für unmittelbare Erfordernisse bieten, ergeben. Veränderungen im strukturellen Bereich wurden hierbei als notwendige Voraussetzung aufgezeigt, damit für Personen in unterschiedlichsten Lebenslagen das Eintauchen in nachhaltige ästhetische Lernprozesse möglich wird.

Des Weiteren hat sich ein Zwiespalt zwischen ästhetischem Lernen und Fremd-/Zweitsprachenlernen aufgetan: Ästhetische Medien gelten als Bildungsgegenstand, die in fremd- und zweitsprachendidaktischen Überlegungen für den sprachlichen

Kompetenzzuwachs häufig instrumentalisiert werden, wobei der ästhetische Gehalt und die damit einhergehende Bildungsmöglichkeit verloren gehen (vgl. Oelschläger 2004:1). Bei dieser Ansammlung an humanistischen und sprachdidaktischen Lernzielen eröffnet sich die Frage, ob das ästhetische Lernen eine Begleiterscheinung des Zweitsprachenlernens mit ästhetischen Medien sein soll, oder ob das Sprachenlernen das Nebenprodukt des ästhetischen Lernens im DaZ-Unterricht darstellt. Weiters stellt sich die Frage, wozu eine solche Ausdifferenzierung denn notwendig ist und ob Lernprozesse überhaupt getrennt voneinander betrachtet oder in Proportionen aufgeteilt werden können. Für die Argumentation zur Durchsetzung eines Ansatzes, wie dem des ästhetischen Lernens, scheint in von neoliberaler Logik bestimmten Bildungssystemen diese Differenzierung und darin die Hervorhebung ökonomisch relevanter Aspekte notwendig. Aus der Sicht eines holistischen Bildungsverständnisses steht jedoch das ganzheitliche Lernen in seiner Komplexität im Vordergrund, das nur durch die Verschränkung und Vernetzung von Wissen, Erfahrung, Vorstellungen und Wahrgenommenem in einem von Austausch, Wertschätzung, Motivation, Relevanz, Reflexion und Abwechslung geprägten Lernumfeld nachhaltig stattfinden kann. Wird Lernen nicht nur als ein auf Bildungskontexte beschränkter Prozess betrachtet, sondern als ein Zusammenspiel von Lernen inner- sowie außerhalb von Bildungsinstitutionen verstanden und werden folglich förderliche Rahmenbedingungen für ein vernetztes Lernen gestaltet, so ebnet sich auch der Weg für das ästhetische Lernen. Dass in solchen Lernprozessen auch die sprachlichen Kompetenzen weiterentwickelt werden, wurde bereits vielfach gezeigt.

4. Das Subjekt

In diesem Kapitel soll das Subjekt, das auch im Zentrum des ästhetischen Lernens steht, genauer untersucht werden. In der Migrationspädagogik wird hinsichtlich des Subjekts auf die Bedeutung von Anerkennung und Selbstbestimmung verwiesen (vgl. Mecheril 2010). Im Handbuch „Das starke Subjekt“ (Tauben u. a. 2017) wird das Subjekt zusätzlich auf sein Attribut der Stärke und in diesem Zuge auch hinsichtlich seiner Verletzlichkeit untersucht. Ein genauer Blick auf das Subjekt ist besonders im Migrationskontext von DaZ-Lernenden bedeutsam. Aber auch mit Blick auf Menschen ohne Migrationshintergrund ist die Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff sinnvoll, denn das Ziel der Selbstbestimmung in den menschlichen Bemühungen sich im Leben zu positionieren und sich ein Umfeld einzurichten, wo Zugehörigkeit, Identität, Sinnhaftigkeit, das Meistern von Herausforderung und Wirksamkeit verwirklicht werden, lässt sich nicht auf eine bestimmte Zugehörigkeitsgruppe reduzieren.

Die hier aufgezeigten Überlegungen sollen im Anschluss mit dem Konzept des ästhetischen Lernens in Verbindung gebracht werden, zum einen, weil sich die beiden Konzepte gegenseitig bestärken, zum anderen können die Gedanken zum (starken) Subjekt zu einer stärkeren Reflexion bestimmter Vorgehensweisen im ästhetischen Lernen anregen. Durch die daraus gewonnenen Erkenntnisse lassen sich Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele für einen Unterricht, der starke Subjekte und ästhetisches Lernen ermöglicht, identifizieren. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll untersucht werden, welche Position Tanz in einem solchen Unterricht einnehmen kann, um bei der Schaffung dieser Umstände und beim Erreichen dieser Ziele mitwirken zu können.

4.1. Das starke Subjekt

In der positiven Bewertung von Diversität und in der Wertschätzung von Unterschieden in heterogenen Lerner*innengruppen spielt der Gedanke des Individuums eine wichtige Rolle – es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch einzigartig ist, was wiederum einen Sinn von Gleichheit kreiert, etwa nach dem Motto: Wir sind alle gleich verschieden. Die individuellen Biografien der Subjekte, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten werden in lerner*innenorientierten Ansätzen für den Unterricht fruchtbar gemacht.

Was ist nun aber der Unterschied zwischen einem Individuum und einem Subjekt? Der Begriff des „Individuums“ bezeichnet laut Fuchs (2017) das „Unteilbare“ (Fuchs 2017:58). Wo das Individuum den Aspekt der Einzigartigkeit betont, wird das Subjekt als „Träger des Ganzen“ sowie als „Zentrum und Ausgangspunkt von Aktivitäten“ verstanden (Fuchs 2017:58). Es ist durch *Selbstzweckhaftigkeit* und eine autonome Lebensführung gekennzeichnet (vgl. Fuchs 2017). Das Subjekt verlangt also nach Freiheit und Selbstbestimmung, die jedoch „gegen Widrigkeiten der äußeren Welt erkämpft werden müssen“ (Wetz 2005, zitiert nach Fuchs 2017:60). Um diesen Widerstand leisten zu können, muss das Subjekt ein starkes sein, weshalb in Taube u. a. (2017) auch von *starken Subjekten* gesprochen wird.

Was aber müssen (starke) Subjekte leisten und was bedingt sie? Im ästhetischen Lernen werden die persönlichen Ressourcen (Erinnerungen, Erfahrungen, Wissen etc.) von Lernenden in den Unterricht miteinbezogen, wodurch sie sich darstellen und ihre Identität verhandeln können. Mecheril verweist jedoch darauf, dass dies nicht gleich Subjekte konstituiert.

„Die Anerkennung als Subjekt ist nicht allein darauf bezogen, individuellen Selbstbeschreibungen zu folgen, sondern zielt vor allem darauf, Strukturen zu ermöglichen, in denen Handeln, Empfinden und Urteilen, die Darstellung und Beteiligung des und der Einzelnen in politischen und intersubjektiven Zusammenhängen sinnvoll

werden, sich bewähren und entwickeln können. Menschen kommt idealerweise der volle Status als Subjekt zu, wenn sie im Rahmen ihrer je relevanten sozialräumlichen Verortung als politisch, sozial und individuell handlungsfähiges Subjekt an-erkannt werden und sich selbst als Subjekte identifizieren und achten.“ (Mecheril 2010:184)

Aus diesem Anspruch heraus lassen sich bereits einige der von Erich Fromm (1900-1980) formulierten Bedürfnisse des Menschseins lesen, nämlich *Sinnhaftigkeit*, *Zugehörigkeit* und *Einheit* bzw. *Identität*. Die einschlägige Theorie des Sozialpsychologen wird in einem der folgenden Unterkapitel dafür herangezogen, Lernprozesse für Subjekte zu definieren. Zunächst soll jedoch der Begriff des Subjekts weiter ausgeführt werden.

Fuchs meint, dass „das Entwickeln der Fähigkeit zu einer bewussteren Lebensführung“ im Sinne *starker Subjekte* steht (2017:56). Diese Fähigkeit, so wird sich in dieser Arbeit herausstellen, kann unter anderem auch durch Tanz entwickelt werden, da im Tanz Welt- und Selbstverhältnisse verhandelt werden (vgl. Behrens u. a. 2012). Neben Kunst nennt Cassirer auch Wissenschaft, Technik, Politik, Ökonomie, Religion, Mythos und Sprache als „sich entwickelnde elaborierte Weltverhältnisse, die zugleich reflexiv als Selbstverhältnisse verstanden werden können, da sich Selbst- und Weltverhältnisse komplementär zueinander verhalten“ (Cassirer, zitiert nach Fuchs 2017:56).

Neben Bewusstsein nimmt auch Anerkennung einen wichtigen Stellenwert für Subjekte ein. "Anerkennung zielt auf Verhältnisse, in denen der Status des je Anderen als handlungsfähiges Subjekt ernst genommen wird" (Mecheril 2010:183). Schäffter (2017) argumentiert ebenso aus einer Anerkennungsperspektive und bestätigt Fuchs in seiner Aussage um die Widerständigkeit starker Subjekte:

„Solch ‚starke Subjekte‘ setzen sich vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Zukunftsentwürfe im ‚Kampf um Anerkennung‘ widerständig mit den Zwängen und Möglichkeiten auseinander, die sie in Form alltäglicher Lernanlässe vorfinden.“ (Schäffter 2017:108)

Schäffter zeigt außerdem auf, dass *starke Subjekte* von einer „transitorischen Identität“ gekennzeichnet sind (Schäffter 2017:108). Lernende und ihre sozialen Milieus nehmen dadurch einen Prozesscharakter an und das Lernen selbst wird als „transformatives Lernen“ verstanden (Schäffter 2017:108). Schäffter hat ebenfalls erkannt, dass der Zugang des ästhetischen Lernens eine „Schwerpunktverlagerung von der ‚Reproduktionsfunktion‘ zu einer ‚Reflexionsfunktion‘“ bewirkt (Schäffter 2017:108, vgl. Schäffter 2001). Reflexive Ansätze, wie eben das ästhetische Lernen, gehen von lebenslangem und transformativem Lernen aus (vgl. Fett 2015, zitiert nach Schäffter 2017:108). Die Identitätsbildung wurde bereits in Kapitel 3.3. als Lernziel des ästhetischen Lernens aufgezeigt. Um diese im Sinne *starker Subjekte* verstehen zu können, muss folgendes unbedingt berücksichtigt werden:

„Keinesfalls kann es Aufgabe sein, die Kinder und Jugendlichen [bzw. die Lernenden] im Namen unterstellter Identitäten auf ihre Herkunft [oder sonst irgend einen Aspekt] festzulegen – so als könnten und wollten sie nichts anderes, als authentisch sein. „Die ewige Suche nach dem Eigenen ist [...] so unkreativ wie langweilig.“ (Terkessidis 2010:219, zitiert nach Schubert 2017:229 [eigene Ergänzung])

Dieser Blick auf Authentizität soll bewusst machen, dass Authentizität unter gewissen Umständen nichts anderes als eine weitere Erwartungshaltung ist, die von Außen an Lerner*innen herangetragen wird und dass ein Lernraum, in dem Authentizität möglich, gefördert bzw. erwartet wird, nicht per se zu einer selbstgelenkten authentischen Identitätsbildung beiträgt und spannenden Unterricht mit hoher Eigenmotivation verspricht. Schubert verweist in diesem Punkt außerdem noch auf die Pluralität und Relativität kulturell-ästhetischer Praxen und dass in der Pädagogik besonders berücksichtigt werden muss, dass kulturelle Herkunft nicht gleich mit kultureller Identität einhergeht. Deshalb darf die kulturelle Bildung, oder auch die kulturreflexive Bildung im Rahmen ästhetischen Lernens, „nicht in Traditionalismus verfallen, sondern muss auf Kontinuität und Ermöglichung von Erneuerung ausgerichtet sein“ (Schubert 2017:230).

4.2. Das vulnerable Subjekt

Nach dieser theoretischen Darlegung *starker Subjekte*, soll nun die Kehrseite der oben beschriebenen Stärke thematisiert werden, nämlich die Vulnerabilität.

„Die Geschichte zeigt ein anderes Menschenbild bzw. ein anderes Subjektverständnis [als jenes des starken Subjekts], das nicht um Souveränität und „agency“, um Integrität, Autonomie und Authentizität zentriert ist, sondern um Antastbarkeit, Passivität, Fragilität, Angewiesenheit und Dezentriertheit. [...] Eine solche Geschichte hätte wohl vor allem die konstitutive Verletzbarkeit des Leibes und die fundamentalen Vulnerabilitäten des Sozialen herauszustellen.“ (Zirfas 2017:150 [eigene Ergänzung])

Zirfas stellt die Frage nach Vulnerabilität auch mit Blick auf die Sprache und deutet darauf hin, dass „sprachliche Missachtungen (neue) Formen von Verletzlichkeit“ erzeugen können und dass Menschen „selbst durch Worte getroffen, ja zerstört werden können“ (vgl. Zirfas 2017:152, vgl. Herrmann u. a. 2007, zitiert nach Zirfas 2017:152). Diese Frage der Vulnerabilität ist insbesondere zu berücksichtigen, wenn wir einen Blick auf reflexive Lernansätze im Bereich der Zweitsprachenvermittlung werfen und zwar in folgenden Punkten:

a) Höhere Identifikation bedeutet höhere Verletzlichkeit

Zunächst ist die persönliche Involviertheit von Lernenden in reflexiven Praktiken größer als in anderen Ansätzen. In Lernformen wie etwa dem ästhetischen Lernen wird auf höhere Motivation aufgrund der Miteinbeziehung persönlicher Geschichten, Erinnerungen, Erfahrungen und Meinungen gesetzt. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch höhere Verletzlichkeit.

b) Reflexive Ansätze fordern Verantwortung

In reflexiven Lernsituationen müssen Lernende folglich nicht nur reflektieren und ihre Gedanken und Denkprozesse formulieren, sondern auch die Kompetenz aufweisen, im Austausch mit anderen Perspektiven zu übernehmen und *wertschätzende* Gespräche zu führen und *konstruktive* Rückmeldungen zu geben. Die Gestaltung eines sicheren Raumes liegt also mit in der Verantwortung der Lernenden.

c) Reflexive Ansätze fordern Perspektivübernahme

Angesichts der Tatsache, dass verbale Rückmeldungen zu persönlichen Inhalten ebenfalls verletzen können, ist nicht nur die Frage zu stellen: Was habe ich verstanden? Was denke ich darüber? Wie kann ich das auf Deutsch sagen? (Eigenperspektive), sondern auch: Was sagt die Person? Wie fühlt sich die Person möglicherweise dabei? Kann ich das nachfühlen? Welches Gefühl könnte meine Antwort auslösen? Wie kann ich meine Antwort wertschätzend formulieren? Wie kann ich meine Antwort so formulieren, dass mein Gegenüber sie versteht? (Perspektivübernahme).

d) Anerkennung wirkt nur, wenn sie nicht auf die pädagogische Situation beschränkt bleibt

In subjektorientierten Lernprozessen soll also ein Raum geschaffen werden, in dem Lernende sich sicher fühlen und Anerkennung erfahren können. In heterogenen Lerngruppen können Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede entdeckt werden, wobei jeder Perspektive gleichsam Wertigkeit zugesprochen wird. Anerkennung gestaltet den Raum, „in dem Bildungsprozesse stattfinden können“, darf aber nicht „allein auf die pädagogische Situation“ beschränkt sein (vgl. Mecheril 2010:181f). Die Gruppen sind zwar häufig sehr heterogen, jedoch meist in sich geschlossen (Erwachsenenbildung, Förderklassen...) und ein Großteil ihrer Lebensrealität ist im Unterricht nicht erschließbar. Die Erforschung und „Eroberung“ der lebensnahen Umwelt ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für mehr Selbstsicherheit, Selbständigkeit und

schließlich ein autonomes Dasein (siehe hierzu auch die Prinzipien Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit in Kapitel 3.2.).

- e) Die in humanistischen Lernprozessen gewonnenen Erfahrungen stehen im Kontrast zur politischen und gesellschaftlichen Lebensrealität

Ein weiterer Kontrast resultiert aus der Tatsache, dass kulturreflexive Ansätze zwar Diversität validieren, Wertschätzung praktizieren und dabei vermitteln, dass eine Gleichwertigkeit aller Menschen in ihrer Verschiedenheit besteht, jedoch die lebensweltliche Realität anders mit Vielfalt umgeht. Dem Menschen als Teil der Gesellschaft wird durch die Bewertung und Einordnung seiner jeweils individuellen Merkmale eine Position im System dieser Gesellschaft zugewiesen, wobei bestimmte Merkmale als „Stärken“ und anderer wieder als „Schwächen“ klassifiziert werden. Mit dem jeweiligen Set an Voraussetzungen soll der Mensch am Wettbewerb einer kapitalistischen Gesellschaft teilnehmen. Mit Voraussetzungen sind jedoch nicht Bedürfnisse und Potenziale von Menschen gemeint, sondern bestimmte Merkmale und Eigenschaften, die mit Privilegien verknüpft oder gegenteilig als Anlass zur Diskriminierung instrumentalisiert werden. Im Sinne einer Marketingorientierung bzw. hinsichtlich wirtschaftlicher Zwecke wäre ein solches Merkmal beispielsweise „produktiv“ bzw. „nicht-produktiv“ (vgl. Johach 2009:215, siehe auch Fromm 1956). Da Privilegien in erster Linie an sozialstrukturelle Kategorien (Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Klasse...) bzw. an systemisch bedingte Ressourcen (Bildung, ökonomischer Status...) geknüpft sind, ist gleichberechtigte Partizipation reine Illusion.

Folglich hilft es unter diesen Umständen auch häufig nicht, eine individuelle selbstbestimmte Haltung zu haben. Ganz im Gegenteil entsteht der Eindruck, dass eher die Bemühungen um Anpassung, kompensierendes Verhalten und die Arbeit an den vom Arbeitsmarkt definierten Defiziten Aufstiegsmöglichkeiten versprechen. Dabei führen eben diese Handlungen und Haltungen zu Unterordnung bzw. Unterwerfung. Selbstbestimmte Subjekte werden sich früher oder später in diesem Zwiespalt wiederfinden, dass sie mit ihrem Bewusstsein um ihr Selbst, ihre Werte und Ziele zwar Grenzen ziehen können und sich nicht unterwerfen wollen, gleichzeitig müssen sie aber einsehen, dass ihnen mit dieser Haltung meist nur ein sehr geringes Maß an Unterstützung zukommen wird und sie ihren Weg mit starkem Widerstand gehen müssen.

Validität, Sicherheit, Anerkennung, und Wertschätzung im Unterricht bedeutet somit nicht gleich Validität, Sicherheit, Anerkennung und Wertschätzung in der Lebenswelt, sondern könnte ebenso die Kluft zwischen Ideal und Realität verstärken. Solange die Unterrichtssituation eine Ausnahmesituation bleibt und das Subjekt im Alltag nicht auf

Vernetzungs- und Supportstrukturen, welche persönliche Entwicklung unterstützen, zurückgreifen kann, bleibt es verletzlich. Positive Entwicklungen, wie beispielsweise geringere Anpassungs- bzw. Unterwerfungsbereitschaft und das Eintreten für persönliche Anliegen von sich selbst und anderen, kann in der Lebensrealität zum Ausschluss aus bestimmten Kreisen führen, weil dadurch das darin vorherrschende Selbstverständnis gefährdet wird. Ausschluss wiederum kann zu Einsamkeit und Isolation führen und die Verletzlichkeit steigern.

f) Anerkennung muss Transformationsprozesse begleiten und fördern statt fixieren

Biografische Übergangszeiten sind herausfordernde Lebensphasen und Lernende sind in solchen Situationen zusätzlich verletzlich. Im ästhetischen Lernen und anderen (kultur-) reflexiven Ansätzen muss man sich vor Augen halten, dass Anerkennung unter gewissen Umständen die Verstärkung von Stereotypen bewirken kann: "Der Anerkennungsgedanke führt jedoch zu ethnisierenden und kulturalisierenden Konsequenzen, wenn er vorrangig als Bewahrung und Konservierung von kollektiven Identitäten verstanden wird" (Mecheril 2010:185). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass auch Angebote, "die Teilhabe an der vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensform ermöglichen", vorhanden sind (Mecheril 2010:185). In solchen Übergangsphasen, in denen Lernende ihre Identität neu erfinden, sollen sie weder auf Vergangenes, Vorhandenes, noch auf potenziell Vorhandenes bzw. zu Erwartendes reduziert oder fixiert werden. Stattdessen sollen transformationsfördernde Räume geschaffen werden, reich an Input, mit Möglichkeiten zur (Selbst-)Entdeckung und Erforschung ausgestattet. Präsenz spielt hierfür eine wichtige Rolle, was in der Untersuchung von Transformationsprozessen im Tanz deutliche werden wird.

g) Reflexives Lernen schafft Freiheit – Freiheit schafft Vulnerabilität.

„Vulnerabilität wird weniger von Zwängen, denn von Freiheiten hervorgebracht: Und zwar einerseits von negativen Freiheiten, Freiheiten ‚von‘ traditionellen Wahl- und Entscheidungsnotwendigkeiten, von Freisetzungen (Ulrich Beck) aus konkreten sozialen, moralischen, politischen etc. Vorgaben; und andererseits von positiven Freiheiten, Freiheiten ‚zu‘ Werten und Lebensformen, für die man dann aber auch die Verantwortung trägt.“ (Zirfas 2017:156)

Dieser Mechanismus – von der Freiheit zur Verletzlichkeit – ist auch im DaZ-Unterricht häufig zu beobachten, sobald Lernende dazu angehalten werden, einen Text „frei“ zu sprechen oder zu schreiben. Freiheit bedeutet in diesem Kontext allein die Verantwortung für das Resultat zu tragen (siehe b)) und somit auch für die möglicherweise darin vorkommenden Fehler. Je weniger Umstände das Handeln beschränken, desto mehr Entscheidungen müssen gefällt

werden. Jede selbständig gefällte Entscheidung kann auf individuelle Vorlieben, Geschmack, Fähigkeiten, Wertvorstellungen etc. zurückgeführt werden und könnte somit als Ausdruck des Selbst gedeutet werden (siehe a)). Die Verantwortung kann nicht mehr auf äußerliche Gegebenheiten geschoben werden. Gerade deshalb haben sich Partner*innen- oder Gruppenarbeiten als sehr hilfreich erwiesen, um dem von der Eigenverantwortung herrührenden Druck abzuschwächen. Der Druck sich bloßzustellen lässt in Gruppenkonstellationen nach, gleichzeitig kann aber Verantwortungsübernahme im Rahmen der Gruppe geübt werden (vgl. Fritz & Faistauer 2008:125).

Zwischenfazit

Ziel subjektorientierter Ansätze ist die Stärkung des Subjektes in Hinblick auf persönliche und gesellschaftliche Hürden, die es zu bewältigen gilt. Anerkennung und Reflexion stehen dabei im Zentrum des Handelns. Subjekte sollen dadurch die ihnen zustehende Freiheit und Selbstbestimmtheit erlangen, womit wiederum Eigenverantwortung und Verletzlichkeit wachsen. Diese Prozesse sollen im Unterricht initiiert werden, müssen jedoch über diesen hinausreichen, um tatsächlich positive Auswirkungen auf die Lebensrealität von Subjekten zu haben. Wo im starken Subjekt insbesondere Individualität und Selbständigkeit betont werden, stellt sich im vulnerablen Subjekt die Abhängigkeit und Bezogenheit des Menschen auf seine Umwelt deutlich heraus. Die Verletzlichkeit stellt jedoch keine Schwäche dar, sondern verweist vielmehr auf wichtige Aspekte des Lebens und Lernens, nämlich die Begegnung mit der Umwelt, Leben und Lernen in Verbindung, Beziehung und Kooperation – denn Stärke kann insbesondere auch in der Gemeinschaft entwickelt werden. Mit Blick auf diese Lebensrealität muss abschließend der Begriff der „Stärke“ selbst angefochten werden. Der Begriff der Stärke würde nach einem darwinistischen Verständnis, das im Laufe der Geschichte immer wieder unmenschlich gedeutet wurde und dementsprechende Handlungen zur Folge hatte, die Fähigkeit zu überleben bedeuten. Im Sinn des Überlebenskönnens kann Stärke auch zu Unterdrückung, Diskriminierung usw. führen:

„Zwar kann die Stärkung des Subjekts durch kulturelle Bildung der Selbstmächtigkeit und Selbsterfindung des Individuums und seinem Bedürfnis nach Stilisierung seiner Existenz dienen. Es könnte aber auch sein, dass wir es bei der Stärkebegrifflichkeit lediglich mit einer ideologischen Kompensation zu tun haben, die angesichts fortschreitender Uniformierungen, Institutionalisierung aller Art, flexiblen Ökonomisierungen, (bio-) machtpolitischer Gouvernementalisierungen an der aktuellen Tagesordnung ist. Denn die Imperative und Praxen der Stärke, im Sinne des Selbstmanagements und der Selbstoptimierung, laufen häufig darauf hinaus, dass die modernen Subjekte sich selbst

(freiwillig) an Formen der organisierten (ökonomischen) Lieberalität anpassen.“ (Zirfas 2017:157)

An diesen Gedanken anknüpfend muss für die Stärkung der Vulnerabilität plädiert werden. Stärke muss auch das Bewusstsein über die eigene Verletzlichkeit und die Akzeptanz persönlicher Schwächen miteinschließen. Außerdem muss in diesem Sinn auch mehr auf Kooperation gesetzt werden und Stärke in der gemeinsamen Anstrengung und nicht in der Selbstoptimierung gesucht werden. Die Verletzlichkeit der*des Einzelnen kann nicht abgeschafft werden, da „die pädagogische Aufhebung von Vulnerabilitäten stets wiederum neue erzeugt“ (Zirfas 2017:157). Werden Lernprozesse jedoch als gemeinschaftliches Unterfangen verstanden, kann Vulnerabilität ebensogut zu einem kreativen und gemeinschaftliche Bemühungen anregenden Potenzial werden.

4.3. Subjekte und ästhetisches Lernen

Nachdem nun starke und vulnerable Subjekte beleuchtet und die Voraussetzungen und Bedingungen für diese abgesteckt wurden, soll weiters der Blick auf das ästhetische Lernen gerichtet werden. Es konnten einige Problemstellen oder Widersprüche ausgemacht werden, die sich zwischen den Ansprüchen für Subjekte, den pädagogischen Zielen und dem Vorgehen in der Unterrichtspraxis ergeben.

Problem 1: Ressourcen

„Selbstbestimmung kann als das zentrale pädagogische Ziel der Neuzeit gelten, das gegen Fremdbestimmung und Paternalismus gerichtet ist, aber auch die Risiken und Gefahren der Überforderung, der generalisierten Verpflichtung und Verantwortung birgt.“ (Zirfas 2017:149)

Die von Zirfas genannte Überforderung ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass ein selbstbestimmtes Leben „zahlreiche materielle und geistige Ressourcen, Fachkompetenzen und Fähigkeiten“ benötigt „und nicht zuletzt muss man sehen, dass ein solches Leben nicht als isolierte Monade zu führen ist“ (Fuchs 2017:60) – d.h. soziale Kompetenzen und Kapazitäten gelten als Voraussetzung dafür. Auch Zirfas zeigt die Abhängigkeit und Verbindung von Selbstbestimmung und Autonomie „mit sehr umfangreichen Rationalitäts- und Reflexivitätsansprüchen [...], denen viele Menschen kaum gerecht werden können“ (Zirfas 2017:149). Im ästhetischen Lernen sollen solche Ressourcen (kritisches Denken, Symbolkompetenz, Reflexionsfähigkeit, Flexibilität...) entwickelt werden, wobei dieses selbst auf solchen Ressourcen aufbaut und beispielsweise Kreativität, Flexibilität und Selbstreflexion

nicht nur fördert, sondern auch voraussetzt, um seine Methoden anwenden zu können. Hierbei kann es zu „mehr oder weniger subtilen Mechanismen der Diskriminierung und Exklusion“ kommen, insofern Lernende beispielsweise in der kulturellen Bildung „kein entsprechendes kulturelles Kapital mitbringen“ (Zirfas 2017:155) oder im Kontext des ästhetischen Lernens, um Zirfas Gedanken weiterzuführen, keine Kreativität aufweisen können.

Problem 2: Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung

Das Paradox der Selbstermächtigung im pädagogischen Kontext wird von Nelson (1948) aufgezeigt:

„Ist das Ziel der Erziehung vernünftige Selbstbestimmung, d. h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen lässt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt, - so entsteht die Frage, wie es möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen.“ (Nelson 1948:30, zitiert nach Sünker & Braches-Chyrek 20017:67)

Die Idee der Selbstbestimmung des Menschen steht der Idee vom Menschen als soziales in Beziehung lebendes, oder besser gesagt als fortwährend „sich beziehendes“ (vgl. Haraway 2017, online) Wesen, gegenüber. „Menschen sind von Anfang an soziale Wesen, die auf die Fürsorge und Anerkennung anderer fundamental angewiesen sind“ (Zirfas 2017:149). Ein selbstbestimmter Mensch soll seine Handlungen und sein Leben nicht vom Urteil anderer Menschen abhängig machen, gleichzeitig nennt Schäffter Anerkennung als eine „konstitutive Bedingung sozialer Identitätsentwicklung“ (Schäffter 2017:10). „Sich Erkennen, Erkannt- und Anerkanntwerden“ identifiziert Schäffter als drei ineinander verschränkte Teilhandlungen, auf welchen Anerkennung beruht (vgl. Greverus 1995, zitiert nach Schäffter 2017:109f). Nichtanerkennung oder Verkennung hingegen kann Leiden verursachen und sogar eine Form von Unterdrückung darstellen, wenn dadurch eine Person in ein falsches, deformiertes Dasein gedrängt wird (vgl. Taylor 1993:13f, zitiert nach Schäffter 2017:111).

Im Kontext des ästhetischen Lernens muss hier die Anerkennung und Wertschätzung der ästhetischen Produkte, die von Lernenden produziert wurden, genauer betrachtet werden. Sowohl in den DaF/DaZ-Kursen des Anfänger*innenniveaus als auch in fortgeschritteneren Gruppen muss, wenn ein ästhetisches Produkt entsteht, unterschieden werden, ob die künstlerische Intention der Lernenden in das Produkt miteingeflossen ist oder ob es sich um ein Zufallsprodukt handelt. Diese Unterscheidung ist notwendig, um nach einer Anerkennungsperspektive adäquate Rückmeldungen geben zu können. Ästhetisch ausgebildete Lehrpersonen können Zufallsprodukte ebenso wie die Werke mit künstlerischer oder persönlicher Intention ästhetisch lesen. Sie betrachten durch ihre symbolisch geschulte

Wahrnehmung die Produkte deutend und somit gleichzeitig bedeutungstiftend und schaffen dabei Wert und Sinnhaftigkeit. Sinn, Wert und Gültigkeit werden von der Lehrperson auf das Produkt projiziert. Für Lernende im DaZ-Kontext sind Lehrende möglicherweise ein grundlegender Orientierungsrahmen und die Validierung von Außen stellt einen wichtigen Anhaltspunkt dar, um festzustellen, wie im Wahrnehmen Bedeutung gestiftet werden kann oder aber auch nur, um die Erwartungshaltung der Umgebung registrieren zu können.

Schäffter versteht Validierung als „wissensgenerierendes Medium lebensbegleitender Bildung, das insbesondere in biografischen Übergangszeiten hohe Wirksamkeitschancen erhält“ (Schäffter 2017:117). Es genügt auf längere Sicht jedoch nicht, dass das Produkt von der Lehrperson allein als ästhetisch wertvoll eingeschätzt wird. Lerner*innen müssen das ästhetische Erlebnis selbst erfahren, die ihrem Endprodukt zugrundeliegende Bedeutung selbst entschlüsseln und ihrem Resultat selbst Wert zusprechen, damit Selbstbestimmung und Selbstwertschätzung wachsen können. Mit der Herausbildung derselben bildet sich auch eine Richtung oder Tendenz aus, in welche sich Lernende bewegen wollen bzw. nach welcher sie ihr Handeln ausrichten. Kann diese Richtung unabhängig von äußeren Umständen verfolgt werden, kann von Autonomie gesprochen werden. Im Gegensatz zu Zufallsprodukten können nun auch Prozesse mit zunehmender persönlicher Intention stattfinden. Eine eigene Intention in den Arbeitsprozess zu legen ist von großer Bedeutung, um am Ende selbst einschätzen zu können, was sich wie entwickelt hat, was gescheitert und was geglückt ist und was das alles bedeuten könnte. „Gelingende Autonomie ist [...] dadurch gekennzeichnet, dass Individuen sich durch kritische Selbstreflexion und effektive Selbstmodifikation selbst beurteilen und bilden [...]“ (Fuchs 2017:61). Eine starke persönliche Intention schützt vor Einwirkungen von außen und steht im Sinne des Formens, im Gegensatz zu einem Geformtwerden.

Validierung von Außen ist zwar eine wirksame Strategie zur Motivierung in Bildungsprozessen, doch sollte letztlich der Gültigkeitsanspruch von den Lernenden selbst definiert werden, damit diese sich unabhängiger von der Außenperspektive entwickeln können. Zu starke Reaktionen auf Resultate, mit denen sich Lernende nur wenig identifizieren, können die Qualität der Anerkennung auflösen – sie verliert beispielsweise an Glaubwürdigkeit oder lenkt in eine falsche Richtung, denn Anerkennung weist die Problematik auf, dass sie unreflektierte Normalitäten verstärken kann (vgl. Mecheril 2010). Somit ist nicht nur zu unterscheiden zwischen Zufall und Intention, sondern auch zwischen Innovation und Reproduktion. Die Lehrperson sollte sich die Frage stellen: Verwenden Lernende alte Strategien, um eine Aufgabe zu bewältigen oder haben sie im Gestaltungsprozess kreative Lösungen entwickelt und angewandt?

Die Beurteilung und Bewertung, ob nun von Zufall oder Intention, von Innovation oder Reproduktion die Rede ist, ist schwierig von Außen zu treffen. Gleichzeitig ist die Identifikation

dieser Kriterien und das darauf angepasste Feedback sehr wertvoll für den Lernprozess und die Entwicklung bestimmter Ressourcen von Lernenden, die wiederum einen Schritt weiter zum Subjekt führen. Es würde sich deshalb anbieten, Lernende dazu einzuladen, diese vier Arbeitsweisen (Zufall, Intention, Reproduktion, Innovation) bewusst auszuprobieren und selbst die Erfahrung zu machen, was der Unterschied zwischen einem zufälligen und einem intendierten Ergebnis ist und zwischen einem Produkt, das auf neuem oder bewährtem Weg gestaltet wurde. Hinsichtlich des Neuen und Altbewährten äußert sich auch Schubert und meint, dass ästhetische Erziehung und Bildung „zugleich in Bestehendes einführen und zur Erneuerung anregen“ muss (Schubert u. a. 2013:165, zitiert nach Schubert 2017:230).

Problem 3: Selbstbestimmung in einer Gesellschaft, die Selbstbestimmung nicht vorsieht

Mit dem Prinzip der Lerner*innenorientierung versuchen Ansätze wie das ästhetische Lernen die Subjekte ins Zentrum des Lernprozesses zu stellen. Dadurch fließen nicht nur Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten aus dem Leben der Lernenden mit in den Unterricht ein, sondern die Lernergebnisse werden „in biografische Entwicklungsverläufe eingebettet und erschließen die jeweils zugänglichen Möglichkeitsräume zur subjektiven Selbstermächtigung in riskanten Lebenslagen“ (Schäffter 2017:118). Reflexion und Binnenperspektive bewirken also nicht nur ein höheres Maß an Unabhängigkeit, sondern bieten auch Wahrnehmungs-, Deutungs- und somit Handlungsalternativen, was wiederum eine Person stärken und ihr in herausfordernden Situationen Sicherheit bieten kann (vgl. Schäffter 2017:118).

Fuchs zufolge ist es allerdings nur den wenigsten Gesellschaften möglich, Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen (vgl. Fuchs 2017:60). Konzepte wie das ästhetische Lernen oder auch die Tanzvermittlung, wie im Folgenden gezeigt wird, sind ebenfalls auf solche Rahmenbedingungen angewiesen, um bei der Umsetzung positive Auswirkungen für Lernende erzielen zu können und nicht etwa zusätzliche Frustration zu generieren. Systemisch gestützt und institutionell eingebettet (z.B. Projektunterricht an Schulen) können Ansätze wie das ästhetische Lernen ihre Wirkung erzielen. Als zwischendurch eingeschobenes, nicht vom Lehrplan oder Arbeitsumfeld unterstütztes Unterfangen, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass es seine eigentliche Wirkung verfehlt und stattdessen zu Frustration auf Seiten der Lernenden und Lehrenden führt. Zum einen kann sich Frustration einstellen, wenn bei erwachsenen Lernenden das Gefühl entsteht, von den eigentlichen Lerninhalten, die von außen auferlegt wurden und deren Erfüllung oder Nicht-Erfüllung häufig mit Konsequenzen in der Lebensrealität der Lernenden einhergehen, abzukommen. Zum anderen kann Frustration durch das Erahnen einer in der Lebensrealität nicht zu erreichenden Utopie auftreten, indem allerhand Wissen angesammelt wird, das zeigt, was die Dinge, die Welt und man selbst sonst noch alles sein könnte. Dieses Wissen weist auf

den ersten Blick keinen direkten „praktischen“ Nutzen auf und ist häufig derart subversiv, dass es lediglich für eine Gegenpositionierung zu vorherrschenden Verhältnissen nützlich ist. Im nächsten Kapitel (4.4.) wird jedoch gezeigt, dass Zugehörigkeit ein wichtiges menschliches Bedürfnis und insbesondere für Menschen in biografischen Übergangssituationen ein wichtiges Ziel ist. Der Weg des Widerstands führt zwar nicht an Zugehörigkeit vorbei, ist jedoch ein längerer und anstrengenderer Weg als jener der Anpassung, Nachahmung, Einfügung in bereits vorgegebene Strukturen. Hier ist es nicht die Aufgabe des Subjekts sich anzupassen, sondern ein Umfeld zu finden bzw. zu gestalten, das ihm entspricht und in dem es Zugehörigkeit erfahren kann.

Das ästhetische Lernen sollte konstant, konsequent und über einen längeren Zeitraum praktiziert werden, um die Lernprozesse der Lernenden entfalten und um die verschiedenen Lernziele erreichen zu können, aber auch, um Lernenden die Möglichkeit zu geben, das neue Wissen Schritt für Schritt mit dem Alltag zu konfrontieren, es in diesen zu integrieren und einen Mittelweg zu finden. Da dies ein schwieriges Unterfangen sein kann, ist es wichtig, dass der Lernprozess einer lernenden Gruppe über einen längeren Zeitraum stattfindet und auch die neuen Alltagserfahrungen gegebenenfalls in der Gruppe geteilt, diskutiert und reflektiert werden können.

Fuchs (2017) sieht die Lösung für dieses Problem einer Ambivalenz zwischen Gelerntem und gesellschaftlicher Wirklichkeit ebenso in einem Kompromiss zwischen Idealismus und Realismus: Für das Ziel der Stärkung von Subjekten müssen die Ambitionen idealistischer Ansätze so angepasst und Autonomie und Selbstbestimmung in jenem Maße verstanden werden, dass „die Grenzen des eigenen Handelns und die eigene Verletzlichkeit“ sowie „nicht zu kontrollierende ‚Widerfahrnisse‘“ (Fuchs 2017:61) bewusst gemacht, realistisch eingeschätzt und akzeptiert werden können, um im nächsten Schritt die eigenen Ansprüche an das Leben trotz des Gesamtpaketes nicht aufzugeben. Die Stärke der Subjekte liegt also nicht nur in Selbstbestimmung und Autonomie, sondern auch in der Fähigkeit „im Rahmen alltäglicher Routine auftretende Handlungsproblematiken“ hinterfragen und „damit verbundene (negative) Befindlichkeiten“ zulassen zu können (Ludwig 2017:271). Zusätzlich müssen „gesellschaftliche und individuelle Grenzen und Zwänge identifiziert und mit Blick auf eine verallgemeinerte und verantwortliche Handlungsfähigkeit“ überwunden werden (Ludwig 2017:271).

4.4. Lernprozesse für menschliche Bedürfnisse

Um Lernprozesse zu definieren, die den oben genannten Überlegungen gerecht werden, sollen an dieser Stelle die Erkenntnisse des Sozialpsychologen Erich Fromm (1900 – 1980) miteinbezogen werden. Die Erkenntnisse seiner analytischen Sozialpsychologie zu den Bedürfnissen des Menschseins sind immer noch aktuell und im Kontext dieser Arbeit sehr aufschlussreich (vgl. u.a. Wehr 2006, vgl. Boeree 2006, vgl. Hamberger 1997, vgl. Fromm 1956). Die von Fromm herausgearbeiteten *menschlichen* Bedürfnisse, die neben den *biologischen* Bedürfnissen jedem Menschenleben zugrundeliegen, sollen als Überbegriffe herangezogen werden, die die bisher genannten Aspekte zusammenfassen und gleichzeitig zu Anhaltspunkten werden, um Lernprozesse zu definieren, die im Sinne *starker* sowie *vulnerabler Subjekte* stehen. Die hier definierten Prozesse und Ziele, die des weiteren im ästhetischen Lernen, im Sprachenlernen oder auch in Lernprozessen durch Tanz erreicht werden sollen, entsprechen einem humanen und ganzheitlichen Bildungsverständnis.

Erich Fromm spricht in seiner Sozial-Psychologie von nicht-biologischen menschlichen Bedürfnissen, die gestillt werden müssen, um eine optimale psychische Gesundheit zu garantieren und zeigt mit seinem Konzept der Entfremdung, dass der Kapitalismus und in Folge die darauf aufbauenden Gesellschaftssysteme, nicht mit diesen Bedürfnissen des Menschseins zu vereinbaren sind (vgl. u. a. Boeree 2006, vgl. Hamberger 1997, siehe auch Fromm 1956). Diese Bedürfnisse sind 1) das Bedürfnis nach Bezogenheit, also die Verbindung und Beziehung zu Mitmenschen, 2) das Bedürfnis nach Transzendenz oder Kreativität bzw. dem Einsatz kreativer Intelligenz 3) das Bedürfnis nach Verwurzelung und Zugehörigkeit, 4) das Bedürfnis nach Einheit und Identitätserleben, 5) das Bedürfnis nach einem sinnstiftenden Orientierungsrahmen bzw. einem Objekt der Hingabe für die menschliche Existenz. Hamberger und Wehr nennen auch noch ein sechstes Bedürfnis, nämlich 6) das Bedürfnis des Menschen, etwas zu bewirken, sprich Wirkmächtigkeit (vgl. Boeree 2006:11, vgl. Hamberger 1997:29, vgl. Wehr 2006:48). Im ersten und dritten Bedürfnis zeigen sich klare Parallelen zur Migrationspädagogik (vgl. u. a. Mecheril 2010), im ersten, vierten und sechsten zum starken bzw. vulnerablen Subjekt (vgl. Taube u. a. 2017) und im zweiten und vierten zum ästhetischen Lernen (vgl. u.a. Bernstein & Lechner 2014, vgl. Moraitis u. a. 2018, vgl. Kirchner 2006).

Lernprozesse, die sich auf diese Grundlage berufen, sind folgendermaßen zu charakterisieren:

1) Das Bedürfnis nach Bezogenheit...

...kann in Lernprozessen, die kooperative Arbeitsweisen fördern, bedient werden. Das klassische Bildungsideal betont allerdings „individuelle Selbständigkeit und blendet soziale

Zusammenhänge aus. Die Stärke wird mit persönlicher Unabhängigkeit gleichgesetzt“ (vgl. Schirilla 2006, zitiert nach Schubert 2017:230). Somit ist dieses Bildungsverständnis hinsichtlich dem Ziel, Unterricht so zu gestalten, dass er menschliche Bedürfnisse erfüllt und zur psychischen und physischen Gesundheit des Menschen beiträgt, unzureichend.

*„Die unreflektierte Orientierung an individueller Emanzipation und persönlicher Unabhängigkeit zielt – unausgesprochen und vielleicht auch unbeabsichtigt – auf die Zerstörung der sozialen Kontexte. Die Integrationsstrategie der Vereinzelung schwächt das Subjekt, stellt es auf sich selbst, beraubt es seiner Kraftquellen. Unterricht tendiert dazu, die Teilnehmer*innen zu vereinzeln. Er macht Schüler*innen klein, entmündigt sie, sofern dem nicht bewusst durch die Förderung und Stärkung von Zusammenarbeit entgegengewirkt wird.“* (Schubert 2017:231)

Aus diesem Grund sollte auch im ästhetischen Lernen (mit Tanz) darauf geachtet werden, dass Beziehungen aufgebaut werden, die über den Unterrichtskontext hinausreichen und Bezogenheit erfahren werden kann. Bezogenheit kann in einem weiteren Sinne nicht nur im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen erlebt werden, sondern auch als eine bewusste Beziehung zu sich selbst, zum eigenen Körper, zu den Gegenständen, zum Raum, zur Umwelt etc. erfahren werden, was im Rahmen von Sensibilisierungsprozessen in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien, insbesondere aber auch mit Tanz, gefördert werden kann.

2) Das Bedürfnis nach dem Einsatz kreativer Intelligenz oder Transzendenz...

...findet im ästhetischen Lernen die Gelegenheit ausgelebt und erfüllt zu werden. Es ist dabei wichtig, dass verschiedene Formen der Kreativität anerkannt werden und dass manche Lerner*innen möglicherweise zunächst an kreative Denkweisen herangeführt werden müssen. Auch wenn Fromm Kreativität als ein jedem Menschen zugrundeliegendes Potenzial identifiziert, bedeutet dies nicht, dass jeder Mensch sofort Zugriff darauf hat. „Lernen verlernen“ ist eine Aussage, die häufig mit der Befreiung der Kreativität in Zusammenhang gebracht wird (vgl. u.a. Sternfeld 2014:10). Das soll bedeuten, dass erlernte Systeme zunächst aufgebrochen werden müssen, um der kreativen Intelligenz freien Lauf lassen zu können.

Laut Wehr ist Kreativität jedoch lediglich eine existenziell bedingte Alternative zum eigentlichen existenziellen Bedürfnis der Transzendenz (vgl. Wehr 2006:48). Wie dieser Aspekt im Unterricht Platz finden kann, müsste allerdings auf eine andere Forschung ausgelagert werden, da es an dieser Stelle den Rahmen sprengen würde. Es fällt tatsächlich schwer sich Transzendenz als einen im Bildungssystem verankerten Wert vorzustellen. Spiritualität scheint in Bildungsinstitutionen eher ein Tabu zu sein, da sie sich doch gegen jegliche Vernunft richtet

(siehe hierzu auch die Ausführungen zum kognitiven Paradigma (2.1.)). Außerdem erscheint es für eine Lehrperson schwierig über Religiöses oder Spirituelles zu sprechen, ohne dabei nicht mit Vorwürfen (Missionierungsvorhaben, esoterische Lügen verbreiten o.ä.) konfrontiert zu werden, insbesondere wenn der Lernkontext nicht explizit für derartige Inhalte vorgesehen ist. Gleichzeitig erscheint mir der Aspekt keinesfalls irrelevant oder unvernünftig. Mit Blick auf heterogene Lerner*innengruppen mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen und Weltverständnissen scheint die Auseinandersetzung mit Transzendenz doch ihren Reiz zu haben. Auch weil sie die Vernunft herausfordert, könnte darin Potenzial für reflexives und humanes Lernen liegen.

3) Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit...

...hängt stark mit lebensweltbezogenen Lernprozessen zusammen.

„Gerade ästhetische und kulturelle Bildung können Räume schaffen, in denen – mit der künstlerischen Tätigkeit oder auch im Austausch über ästhetische Erfahrungen – unterschiedliche Orientierungen, verschiedene Selbstverortungen und Zugehörigkeiten spielerisch an- und ausprobiert werden.“ (Schubert 2017:231)

Die Frage ist, wie diese Erfahrungen schließlich auch auf Bereiche außerhalb des Unterrichts übertragen werden können. Während im Punkt 1 (Bezogenheit) der Aufbau nachhaltiger Beziehungen eine wichtige Rolle spielt, orientiert sich das Bedürfnis nach Zugehörigkeit weniger an der gegenwärtigen oder zukünftigen Umgebung, sondern vielmehr an Vorangegangenen. Boeree spricht hierbei deshalb auch von Verwurzelung (vgl. Boeree 2006:12). Der Fokus liegt dabei zunächst mehr auf dem Ursprung. Die Wurzeln können sich allerdings nicht nur in der Tiefe (Herkunft, Eltern...) ausbreiten sondern ebenso in die Breite (Gesellschaft, „Bruderschaft“, „Schwesternschaft“...) gehen (vgl. Boeree 2006:12). Um dieses Bedürfnis zu erfüllen, könnten sich introspektive Verfahren eignen, die ein Erforschen des Selbst bzw. das Ergründen des eigenen Gewordenseins ermöglichen. Ebenso können als sinnvoll erachtete gemeinsame Projekte, Handlungen und Ziele ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe entstehen lassen. Auf diese Weise könnte die Zugehörigkeit auf der Basis von Herkunft o.ä. um eine in der Gegenwart verortete Zugehörigkeit erweitern werden.

4) Dem Bedürfnis nach Einheit/Identität...

...wird in selbstreflexiven identitätsbildenden Lernprozessen gerecht, insofern diese die Umstände und Ressourcen bereithalten, dass Identitätsbildung selbstgelenkt stattfinden kann und nicht durch äußere Einflüsse bestimmt wird. Dazu sollen die von Lerner*innen initiierten

Konstruktions- sowie Dekonstruktionsprozesse unterstützt werden, um Transformation stattfinden zu lassen. Individualität und Einheit schließen einander nicht aus. Mit dem Begriff Authentizität sollte in Bezug auf Identitäten bzw. Personen vorsichtig umgegangen werden, da der Begriff einen falschen Eindruck erwecken könnte, indem er suggeriert, es gäbe *eine echte* bzw. *wahre* Version einer jeden Person und somit die Komplexität transformativer und multipler Identitäten untergräbt. Stattdessen empfiehlt es sich eher, Lern- bzw. Erkenntnisprozesse und die Handlung des Erforschens (einer bestimmten Sache, des Selbst, der Welt, des Seins etc.) in den Vordergrund zu rücken.

5) Das Bedürfnis nach einem Orientierungsrahmen...

... ist stark an die Praxis des Bedeutungstiftens geknüpft. Holzkamp (1993) definiert den Bedeutungsbegriff wie folgt: „Bedeutungen beschreiben die historisch gegebenen Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten ‚produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung‘“ (Holzkamp 1993:309, zitiert nach Ludwig 2017:270). Sinnhaftigkeit und Bedeutung sollen in den hier angestrebten Lernprozessen jedoch nicht als Orientierungsrahmen vorgegeben werden, sondern Lernende sollen die Möglichkeit haben, Sinnhaftigkeit und Bedeutung selbst zu erzeugen. Nur so können Lernende Orientierung durch sich selbst erlangen und sind somit in dieser Hinsicht nicht mehr von Außen bestimmt, sie sind also unabhängig. Der humanistische reflexive Unterricht bietet außerdem einen Rahmen, in dem Bedeutung entstehen und sich verändern kann, was insbesondere durch soziale Interaktion und Produktion in Gang gesetzt wird (vgl. Ludwig 2017:270). Dabei spielen Bezogenheit (1) und Zugehörigkeit (3) ebenfalls eine wichtige Rolle, denn „zu Bedeutungen und kollektiv geteilten Bedeutungsräumen kann sich der einzelne Mensch für sein Handeln in Beziehung setzen, um diesem Sinn zu geben“ (Ludwig 2017:271).

6) Das Bedürfnis nach Wirkungsmächtigkeit...

... verweist auf die Notwendigkeit, dass Lernprozesse in Lernenden eine Wirkung erzielen müssen, um als erfolgreich zu gelten. Wissenstransfer allein reicht bei den Ansprüchen eines humanen und ganzheitlichen Lernens nicht aus. Außerdem müssen Lernprozesse auch nachhaltig sein, sodass Lernende während bzw. spätestens nach erfolgreichen Lernprozessen selbst ihre Wirksamkeit in der Welt entfalten können. Dieses Bedürfnis ist gleichsam eine Fähigkeit und setzt Einheit bzw. Identität voraus (4), orientiert sich nach den durch Lernprozesse entwickelten Bedeutungszusammenhängen und Werten bzw. strebt nach Sinn (5), wächst heran als eine Idee, wird entwickelt zu einem Plan, einer Initiative o.ä. (2), bezieht sich auf Menschen/Welt und wird für und/oder mit Menschen in die Tat umgesetzt (1) und wirkt

schließlich in der Materialisierung bzw. Verwirklichung auf die Person, die Menschen und die Welt zurück (6). Dieser Prozess ist geprägt von Verantwortungsbewusstsein, Vertrauen, Geduld, Disziplin, Vision und Menschlichkeit. Erst durch die Erfüllung aller Teilbereiche kann ein Mensch sich selbst als wirkungsmächtig erfahren.

Zwischenfazit

Lernprozesse, die Subjekte in den Mittelpunkt rücken wollen, müssen mit dem Bewusstsein gestaltet werden, dass dies eine ganze Reihe an Voraussetzungen und Bedingungen mit sich bringt. Es genügt nicht anzunehmen, Lernende, die selbständig entscheiden dürfen, wären selbstbestimmt. Lernende, die ihre Erfahrungen in den Unterricht miteinbringen können, sind nicht gleich Subjekte (vgl. Mecheril 2010:184). Ein Unterricht, der sich der Vulnerabilität von Subjekten bewusst ist und ein Lernumfeld gestalten möchte, in dem Lernende ein Bewusstsein über diese Vulnerabilität erlangen und durch verschiedene Prozesse gestärkt werden bzw. sich stärken, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Diese Voraussetzungen konnten anhand von Fromms Bedürfnissen des Menschseins gezeigt werden und es scheint deutlich zu sein, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse den Menschen gesund und stark macht. Durch diese Stärke, das Wissen um seine Bezogenheit, um die Unendlichkeit an Möglichkeiten und Bedeutungen und die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, ist der Mensch in der Lage, über sein Leben selbst zu bestimmen.

Im Sinn eines ganzheitlichen humanen Unterrichts steht nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die psychische und physische Gesundheit von Lernenden im Zentrum. Diese kann erfolgreiche Bildungsprozesse ermöglichen, ob im Sprachenlernen, im ästhetischen Lernen o.ä.. Ein solcher Unterricht muss Kooperationsmöglichkeiten bieten und Zusammenarbeit fördern. Er begrüßt unvorherbestimmbare Kurationsprozesse und bietet eine Herausforderung, an der Lernende im Einsatz ihrer kreativen Intelligenz wachsen können. Weiters sollen in diesem Unterricht Phasen der Introspektion und Selbstreflexion stattfinden können, um das Gelernte mit dem Selbst zu verknüpfen und gleichzeitig das durch die Lernprozesse sich ständig verändernde Selbst zu vergegenwärtigen und Transformationsprozesse bewusst zu machen. Dies unterstützt vor allem die Identitätserforschung, ein fortlaufender, nie abgeschlossener Lern- und Erkenntnisprozess zu einem sich ständig in Transformation befindlichen Lerngegenstand, nämlich dem Selbst. Der Begriff Identitätsentwicklung ist deshalb vielleicht auch passender als der Begriff Identitätsbildung, dem eher eine hierarchische Bedeutung zukommt und der den Eindruck erweckt, die Identität könne irgendwann gebildet, im Sinne von gebaut, sein oder aber gebildet im Sinne von geschult. Geschult werden soll jedoch nicht die Identität, sondern die Wahrnehmung und das bedeutungsstiftende symbolische Denken, denn Bedeutung bietet

Orientierung. Wer selbst imstande ist Bedeutung zu schaffen, kann sich auch selbständig orientieren und ist somit unabhängiger. Am Ende sollen solche Lernprozesse auch eine Wirksamkeit, die über organisierte Lernsituationen hinausgeht, erreichen. Alles Gelernte soll sich in der lebensweltlichen Praxis verwirklichen und somit wiederum Wirkung erzielen.

Dieser Arbeit liegt die Hypothese zugrunde, dass in Lernprozessen mit Tanz besonders viele dieser Bereiche gleichzeitig bedient werden und gleichzeitig erfolgreiches Sprachenlernen stattfinden kann. Eine wichtige These, die die Bedeutung von Tanz für Lernprozesse untermauern kann, ist die bereits dargestellte Embodiment-These (2.2). In den folgenden Kapiteln soll nun Tanz genauer betrachtet werden, um feststellen zu können, wie sich dieses Medium und diese soziale Praxis für die eben definierten Lernprozesse einsetzen lässt.

5. Tanz in aktuellen sozialen Kontexten

Nachdem im letzten Teil des Kapitels 3 *Ästhetisches Lernen* die Qualitäten der unterschiedlichen für das ästhetische Lernen bereits untersuchten Medien dargestellt und im Kapitel 4 *Das Subjekt* die Bedingungen für einen Unterricht für selbstbestimmte Lerner*innen abgesteckt wurden, soll in diesem Kapitel nun Tanz genauer betrachtet werden. Hier soll der Tanz zunächst als soziales Phänomen und im folgenden Kapitel dann als Medium beleuchtet werden. Auf die Bedeutung von Tanz in rituellen Kontexten kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen und ebenso können nicht alle Stile, Praktiken und Formen von Tanz berücksichtigt werden. Die Auswahl fiel auf die Tanzformen *urbaner Tanz* und *zeitgenössischer Tanz* sowie auf die dabei hervortretenden tänzerischen Praktiken *Freestyle/Tanzimprovisation* und *Tanzvermittlung* bzw. die Weitergabe des Wissens und der Technik einer Tanzform. Diese Tanzformen bzw. -praktiken eignen sich besonders für die Beantwortung der Fragen um die Zusammenhänge von Sozialem und Künstlerischem und können folglich auch Erkenntnisse für ein Lernen im komplexen Gewebe von Machtstrukturen und Wahrnehmungsmustern geben. Der Fokus liegt auf den Praktiken, den Strategien, den Werten und der Wirksamkeit, welche die jeweilige Tanzform bzw. -praktik umgeben. Bevor Tanz in seiner Beziehung zu Subjekten (Kapitel 5) und zur Wahrnehmung (Kapitel 6) dargestellt wird, sollen nun einige allgemeine Definitionen dargelegt werden.

Die zeitgenössische Anthropologie untersucht Tanz als Medium, durch das Ideologien über Person, Gender, Generation, soziale Klassen und Ethnizität ausgedrückt, verhandelt, in Frage gestellt und herausgefordert werden (vgl. Hanna 2002:223). Straus (1960) zählt Tanz „zu den ursprünglichen Schöpfungen des Menschen wie Sprache, Kleidung, Schmuck [und den]

Gebrauch von Werkzeugen“ und sieht seinen Ursprung folglich in einem „tiefen und allgemeinen Bedürfnis“ (Straus 1960, zitiert nach Westphal 2014:151). Funktionalistische Ansätze wiederum untersuchen insbesondere die Konsequenzen des Tanz für Sozialsysteme. Buckland (1999) beschreibt Tanz als einen Akt des Zusammenstoßes mit Menschen, der sich als moralisches Labyrinth der Verantwortung, Vertraulichkeit, Machtbeziehungen, der Repräsentation und Selbstkenntnis manifestiert (vgl. Buckland 1999:3). Hanna definiert ihn als komplexe physische und kognitive kulturspezifische soziale Aktivität (vgl. Hanna 2002:223). Weiters bezeichnet sie Tanz als eine Komposition menschlichen Verhaltens, die aus der Perspektive der Tanzenden sinnvoll und beabsichtigt rhythmisch ist sowie Sequenzen kulturspezifischer nonverbaler physischer Bewegungen beinhaltet. Diese Bewegungen setzen sich aus motorischen Aktivitäten zusammen, welche inhärenten und ästhetischen Wert besitzen und sich dadurch von gewöhnlichen bzw. nicht-tänzerischen Bewegungsabläufen unterscheiden (vgl. Hanna 1979:19). Hannas Definition trifft auf ein sehr breites Spektrum vom Verständnis von Tanz zu und kann sowohl für rituelle Kontexte und andere nicht-europäische Traditionen, aber auch für kommerzielle Kontexte sowie für Tanz als in eine „Hochkultur“ eingebettete Kunstform gültig gemacht werden. Gabriele Klein (2012) verbindet anthropologische und funktionalistische Ansätze und versteht Tänze „als Kulturtechniken insofern sie Wissensbestände in der körperlichen Erfahrung aktualisieren, beglaubigen oder unterlaufen“ und „als Sozialtechniken insofern sie mit Ordnungssystemen, Machtverhältnissen und Bedeutungsstrukturen des Sozialen verbunden sind (z.B. geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssprache)“ (Klein 2012:23). Akroyd's (1996) Tanzverständnis lässt sinnliche und metaphysische Aspekte des Tanzes hervortreten. Sie bezeichnet ihn als holistische Körper- und Präsenzerfahrung, der zunächst weder gesellschaftliche noch ästhetische Absichten zugrunde liegen und in der Emotionen, Kreativität, Spiritualität und Physikalität verbunden und verkörpert werden.

“Dance, in its simplest form, is about the experience of the body in time and space. Dance is what it is to be living and moving and experiencing this moment, now. Dance is a holistic experience synthesizing (and literally embodying in real time and being) emotion, ideas, the spiritual and the physical. Whether conscious or subconscious, articulated or just ‘felt’, the potential the human body offers as a site of individualism and of contact, a site of pleasure and of energy, is fundamental to the medium and to the potency of the dance experience – regardless of style, content or context for all individuals.” (Akroyd 1996:17)

Tanz wird hier außerdem als ein Raum zwischen Individualismus und Kontakt bezeichnet, in dem Genuss, Freude und Energie eine wichtige Rolle spielen. Im folgenden Abschnitt sollen anhand des Beispiels des urbanen Tanzes seine hier aufgezeigten Eigenschaften veranschaulicht werden.

5.1. Urbaner Tanz – Tanzkunst als soziales Subsystem

Urbane Tanzstile haben sich in den Siebzigerjahren aus den sozialen Tänzen der urbanen afroamerikanischen Community entwickelt und wurden im Zuge der bald darauf folgenden Kommerzialisierung zu weltweit bekannten Tanzstilen (Breaking, Hip-Hop, House etc.) (vgl. New School Dictionary 2018, online). Sie sind eine aktualisierte Version eines afrikanischen kulturellen Erbes. Abseits von der historisch-kulturellen Einbettung bietet ein Interview aus dem Jahr 2018 mit Pionieren des urbanen Tanzes eine Momentaufnahme, in der urbane Tänze als eine soziale Bewegung und eine Antwort auf die Musik, die den Menschen schlichtweg Freude bereitet und sie in Bewegung versetzt, bezeichnet werden: „You dance because of the music!“ (New School Dictionary 2018, online). In ihrer gesellschaftlichen Bedeutung sind urbane Tänze auch als Strategie und Werkzeug gegen die seit der Kolonialgeschichte stetig fortlaufende Unterdrückung und Diskriminierung von Menschen mit afrikanischem Hintergrund und People of Color zu verstehen. Tanz ist in diesem Sinn als Antwort auf unzulängliche Sozialsysteme anzusehen und als Ausdruck und Praktik gegen diese Verhältnisse wirksam (vgl. Malone 1996:24).

Die rassistische Diskriminierungserfahrungen teilenden und von weißen Privilegien ausgeschlossenen Communities schaffen mit Tanz ein Subsystem, innerhalb welchem neue Regeln und Werte gültig werden. Der urbane Tanz (und die ihn umgebenden Szenen), mit seinen, den jeweiligen Tanzformen und -stilen entsprechenden Bewegungstechniken und Rhythmen, seinen sozialen Regeln sowie künstlerischen Richtlinien und Werten, werden beim Austausch im gemeinsamen Tanz, mittlerweile aber auch im Rahmen größerer und auch internationaler Veranstaltungen gültig. Sie sind die Materialisierung und stetige Weiterentwicklung dieses Subsystems. Die urbane Tanzszene wächst aus der Aktivität des Tanzens heraus und bildet einen alternativen sozialen Raum, in dem Anerkennung¹⁰ und Wertschätzung nach eigens verhandelten und eingeführten Parametern angestrebt, erreicht und erfahren werden können. Im Kapitel 4 wurden eben solche Rahmenbedingungen (z.B. Bezogenheit, Zugehörigkeit, Orientierungsrahmen) als Voraussetzung für starke Subjekte herausgearbeitet.

Bei urbanem Tanz handelt es sich auch um kulturspezifische Fähigkeiten und kulturelles Wissen. Das Können und das Wissen sowie die jeweils individuelle Art und Weise, diese zu verinnerlichen und auszudrücken, stoßen im tänzerischen Austausch auf positives Feedback und werden sogar zur Voraussetzung für Teilhabe (siehe dazu auch Mecheril 2010) an der den Tanz umgebenden Szene. Dies steht im Kontrast und somit auch im Widerstand zum übergeordneten hegemonialen System, in dem kulturspezifische Merkmale, Wissen und

¹⁰ "Anerkennung zielt auf Verhältnisse, in denen der Status des je Anderen als handlungsfähiges Subjekt ernst genommen wird" (Mecheril 2010:183).

Fähigkeiten bestimmter Zugehörigkeitsgruppen zu Markern für Diskriminierung, Unterdrückung und Rassismus werden. Wo für besagte Individuen und Gruppen in den bestehenden Machtstrukturen die Möglichkeit für Aufstieg und Expertise kaum möglich sind, wird in der urbanen Tanzszene eben dies möglich: Aufstieg, Professionalität und die damit einhergehende Wertschätzung und Anerkennung werden Realität und evozieren den Willen zu lernen, also ein Streben nach stetigem Weiterentwickeln der eigenen Fähigkeiten und des persönlichen Ausdrucks. Solche motivierenden Erfahrungen stiften *Sinnhaftigkeit*, bieten einen *Orientierungsrahmen* und lassen häufig auch ein Verantwortungsbewusstsein entstehen, aus dem Bedürfnis heraus, diese Möglichkeit des Widerstandes und der Selbstermächtigung weiterzugeben. Durch die Übernahme von Verantwortung und Weitergabe des Wissens entfaltet und verbreitet sich die *Wirkmächtigkeit* des urbanen Tanzes und der Praktizierenden. Die Parallelen zu den in Kapitel 4 dargestellten menschlichen Bedürfnissen nach Erich Fromm treten hier deutlich hervor.

Caleaf Sellers, einer der Pioniere des urbanen Tanzes, äußert sich über das Lehren und Vermitteln der künstlerischen, kulturellen und sozialen Tanzpraxis wie folgt:

*„Teaching is more than choreography. People gather that [choreography] from you and the day after, they don't know what they were doing anymore. You have to give people something they can grow with and you have to give them **the information**. If you don't give them the information, they won't be able to grow [as a dancer and an individual].“*

(New School Dictionary 2018, online, 01:27:00 [eigene Ergänzung])

Es geht also nicht nur darum, das Bewegungsmaterial losgelöst von Choreografien zu erlernen, sondern auch darum, das historisch-kulturelle Hintergrundwissen („the information“), das die Tanzform prägt, zu vermitteln. Eine Alternative zu choreografischem Unterricht ist die Vermittlung vom *Groove* und den sogenannten *Basics*. In aktuellen Diskussionen wird ein vereinfachtes Verständnis von *Groove*¹¹, der in allen urbanen Tanzstilen das Fundament bildet, als Ausdruck von Musikalität oder gar als (Selbst)Entertainment ohne tiefergreifende Bedeutung aufgebrochen. Der oft mystifizierte *Groove* wird als eine weitere Form der Logik bzw. des Wissens betrachtet, ein Wissen, das aus der afrikanischen Geschichte entspringt und in afrikanische Erfahrungen und Praktiken eingebettet ist (vgl. Bolden 2013:9ff). *Basics* sind Grundschritte, die sich im Laufe der Entwicklung der verschiedenen urbanen Tanzstile etabliert haben. *Basics* können durch Variationen auf unterschiedlichsten Ebenen (gedreht, auf einer tieferen Ebene bzw. am Boden, versetzt statt synchron, Veränderungen in Rhythmus und Richtung uvm.) in ihrem Schwierigkeitsgrad gesteigert werden.

¹¹ Weiter Informationen zum *Groove* in Bolden 2013.

Die Vermittlungsstrategien im urbanen Tanz erinnern an die Vorgehensweisen des Scaffolding beim Sprachenlernen oder auch an generative Sprachlernaufgaben (z.B. generatives Schreiben¹²), bei denen zunächst eine Grundstruktur vorgegeben und im fortschreitenden Lernprozess von den Lernenden abgeändert wird. Kreative Prozess im Tanz ähneln hier jenen der Sprache nach Chomskys Verständnis, der „die Kreativität der Sprache in ihrer generativen Natur“ sieht, also im Umstand „dass man aus endlichem Wissen unendlich viele neue Sätze produzieren kann“ (vgl. Zepter 2013:80, siehe auch Chomsky 2004). Die von Chomsky gemeinten Variationen bzw. Möglichkeiten sind an die Regeln der Grammatik gebunden. Die Variationen im urbanen Tanz sind auf die *Basics* zurückzuführen. Die Vermittlung von *Basics* soll Tänzer*innen dazu verhelfen, sich im *Freestyle* (freies Tanzen) sicher und wohl zu fühlen und sich durch Kenntnisse über Grundschrirte und Variationsmöglichkeiten in Bezugnahme auf die Musik und den eigenen Körper auf individuelle Art und Weise ausdrücken zu können. Je fortgeschrittener die Tänzer*innen werden, desto mehr wird ihr persönlicher Stil zum Hauptkriterium der Weiterentwicklung und Anerkennung (Identität). Indem Tänzer*innen ihren persönlichen Tanz entwickeln und in der Community teilen, leisten sie auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Tanzform. Um auf Humboldts Verständnis von Sprache als Tätigkeit (*Energia*) zurückzuverweisen: Die Sprache bestimmt nicht das Sprechen, sondern das Sprechen aktualisiert und modifiziert die Sprache und begründet diese (vgl. Di Cesare 1996, zitiert nach Zepter 2013:66) – oder im Kontext des urbanen Tanzes – die *Basics*/Technik bestimmen nicht allein den Tanz, sondern der Tanz aktualisiert und modifiziert ebenso die *Basics*/Technik.

Sprache und Tanz können gleichermaßen als kreative Tätigkeit betrachtet werden. In der Kombination mit anderen Medien, die wiederum kreative Handlungen auslösen, könnte Sprache im Unterricht eine Umpositionierung erfahren, indem sie in bestimmten Phasen im Unterricht *gleichwertig* neben andere Medien gestellt wird. Dadurch würde sich die Möglichkeit eröffnen, die Sprache beispielsweise in Reflexionsprozessen selbst zum Objekt der Reflexion zu machen. Ein Beispiel hierfür wäre ein Fotointerview, bei dem Interviewfragen anhand von Fotos beantwortet werden. Wie fällt die Antwort aus, wenn sie in Bildern getätigt wird und wie unterscheidet sie sich von verbal formulierten Antworten? Anstelle von Bildern können auch (Tanz-)Bewegungen Antwort geben. Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Medien und

¹² Generatives Schreiben wird von Belke (2009) als eine Methode zur impliziten, systematischen Vermittlung von Sprache bezeichnet (vgl. Belke 2009:6). Sie problematisiert die Trennung zwischen der Vermittlung von Schreibfertigkeiten wie etwa Rechtschreibung und Grammatik und der Vermittlung von Kenntnissen und Strategien zur Textkonzeption und -produktion (vgl. Belke 2009:12). Im generativen Schreiben werden die beiden Bereiche wieder verknüpft vermittelt. Dabei wird Lernenden die Möglichkeit gegeben, durch sprachlich richtige Texte unterstützt, selbst richtige Texte zu produzieren, „indem sie Teile des Originaltextes übernehmen, z. B. die Satzstrukturen, und sie mit eigenen Inhalten füllen“ (Belke 2009:12). So können beispielsweise Fossilisierungen vermieden oder aufgebrochen und der „bewussten, normorientierten Umgang mit der Schriftsprache“ gefördert werden (Belke 2009:6). Belke bezeichnet generatives Schreiben auch als „Spiel mit Textstrukturen“ (Belke 2009:13).

ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen gibt Anlass zur Reflexion, nicht nur *mittels* Sprache sondern auch *über* Sprache.

Den dargelegten Informationen zufolge kann urbaner Tanz als nachhaltige, widerständige und ermächtigende soziale Kunstform bezeichnet werden, die gleichzeitig Individualität promotet und dadurch auch Subjekte in ihrer Vielfalt anerkennt und in den Mittelpunkt stellt. Außerdem werden im urbanen Tanz durch generative Vorgehensweisen Lern- und Gestaltungsstrategien vermittelt. Es wird hier bereits deutlich, dass dieses soziale Phänomen eingebettet in den Sprachunterricht Räume für kulturreflexives Lernen, generatives Lernen, ästhetisches Lernen, ganzheitliches Lernen und ein Lernen, das Subjekte mit ihren individuellen Ausdrucksfähigkeiten und -formen in den Vordergrund stellt, eröffnen kann.

Urbaner Tanz als Widerstandsmöglichkeit wurde von verschiedenen von Diskriminierungsverhältnissen betroffenen Gruppen¹³ erschaffen, wobei sich urbane Tanzstile rasch international verbreiteten. Weltweit hat die vielseitige Tanzpraktik bei Personen mit Diskriminierungsgefährdung, aber auch bei Tänzer*innen aus privilegierten Kontexten, Anklang gefunden, da ihr rebellisches Moment bzw. die Möglichkeit, eigene Kunst und das eigene Leben zu gestalten und in eigens gewählte Bahnen zu lenken, besonders Jugendliche aus jeder Gesellschaftsschicht anzusprechen scheint (vgl. Schloss 2009:97, 157, vgl. Osumare 2007:69). Aber auch der Rhythmus selbst als Lebensenergie, also die energetisierende Qualität, der Spaß und die Inspiration sowie die Gelegenheit sich kreativ ausdrücken zu können (Einsatz kreativer Intelligenz, Transzendenz), als grundlegende menschliche Bedürfnisse, machen den urbanen Tanz attraktiv für verschiedenste Menschengruppen, unabhängig von Alter, kulturellem und sozialem Hintergrund oder sozioökonomischem Status (vgl. Malone 1996:24, vgl. Johnson 2009: 196). Die gesamte Reihe der von Fromm aufgestellten Bedürfnisse des Menschseins (vgl. Kapitel 4) werden im urbanen Tanz erfüllt. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass gerade Menschen, welche in der sie umgebenden Gesellschaft durch strukturelle Gewalt von der Erfüllung einzelner oder auch aller dieser Bedürfnisse abgehalten werden, die Begründer*innen dieser Tanzform sind. Einen Raum zu schaffen, der die Erfüllung dieser Bedürfnisse erlaubt, ist auch bei der Gestaltung eines Unterrichts zu berücksichtigen, der die Grundvoraussetzungen für (starke und vulnerable) Subjekte erfüllt sehen möchte.

Im Gegensatz zu den eben genannten Bedürfnissen des Menschseins, antwortet der urbane Tanz, besonders nach seiner Kommerzialisierung und Internationalisierung, auch auf Dynamiken, die in einem auf Wettbewerb basierenden Gesellschaftssystem zu tragen kommen: In sogenannten *Battles* (Breaking, Hip-Hop...) können die erlangten Fähigkeiten in

¹³ Gruppen von Personen mit Merkmalen wie „black“, „of color“ und häufig auch „queer“.

einem spielerisch-kompetitiven Setting mit anderen Tänzer*innen gemessen und Erfolge (aber auch Niederlagen) erlebt werden. Die Steigerung der persönlichen Leistung spielt hier eine wichtige Rolle, wobei diese Leistung wiederum an unterschiedlichen Parametern gemessen wird, welche von den *Judges* (Schiedsrichter*innen) festgelegt werden und häufig wie folgt aussehen: Individualität (persönliche Note, Bewegungsqualität, Ausdruck), Technik (Beherrschung des Vokabulars und der Körperisolationen), Musikalität (Zusammenspiel der Rhythmen von Bewegung und Musik), Kreativität (Schrittvariationen, Einbauen unterschiedlicher Charaktere, Veränderung der Bewegungsqualitäten), Intertextualität (Zitieren, Bezugnahme auf den vorangegangenen Tanz des Kontrahenten*der Kontrahentin) etc..

Diese differenzierte Auslegung von Qualitätskriterien ist zwar ein gutes Orientierungsraster, um Feinheiten im persönlichen Tanzstil auszuarbeiten, jedoch sollte die Beurteilung von urbanen Tänzer*innen durch Richter*innen, mit kritischem Auge betrachtet werden. Denn wie oben dargelegt wurde, liegt das Bemerkenswerte des urbanen Tanzes in seinen Ursprüngen: Er ermöglichte Menschen, selbstbestimmt Sinn zu stiften, sich selbst Legitimation zuzusprechen und eben nicht diese von Außen zugesprochen bekommen zu müssen. Durch Populisationsprozesse geht dieser Kernaspekt häufig verloren. Urbane Tänze sind in ihrem Ursprung eine innerhalb eines spezifischen kulturellen Kontextes entstandene Praktik, ein aus der Liebe zur Musik gewachsener kreativer und somit menschlicher Ausdruck, eine künstlerische, soziale wie auch politische Bewegung. Sie haben seit ihrer Entstehung in Gemeinschaften, die durch systematische Gewalt in prekären Verhältnissen existieren, mehr und mehr die Funktion, soziale Werte zu vermitteln sowie Institutionen, Gemeinschaften und Individuen zu stärken (vgl. Malone 1996:24, vgl. DeFrantz 2004:66). Leistungssteigerung und Perfektion haben dabei keine Priorität, im Vordergrund steht das Gefühl: „This is not about battling, this is about love“ (New School Dictionary 2018, online, 01:27:00). Individuen werden dazu ermutigt, ihr Selbst auszudrücken und ihre Geschichte im Tanz zu erzählen: „You’re telling your story when you dance“ (New School Dictionary 2018, online, 01:27:00).

Ein Kernaspekt im urbanen Tanz ist somit auch die Identität: „You need your own identity when you’re out there, and we all have the ability to have our own identity“ (New School Dictionary 2018, online, 01:27:00). Pioniere des urbanen Tanzes distanzieren sich deshalb vom Tanz im Studio, dem Streben danach, vor dem Spiegel ein Vorbild durch Imitation nachzubilden, da in dieser Situation auch das Tanzen in erster Linie durch Denken entlang von Vorkonzeptionen und im Anstreben eines Ideals außerhalb des individuellen Selbst angeeignet wird. Stattdessen sollen die individuelle Interpretation von Musik und Bewegungsmaterial und die Freude am gemeinsamen Tanzen, also das Fühlen, im Vordergrund bleiben (New School Dictionary 2018, online, 01:27:00). Dass Identität eine wichtige Rolle spielt, zeigt sich auch

daran, dass im urbanen Tanz Person, Gender, soziale Klassen und Ethnizität thematisiert und neu verhandelt werden (vgl. Hanna 2002:223). Hier tritt das Spiel mit Charakteren zum Vorschein. Das „Cool-Sein“, das „Reich-Sein“, das „Frau-Sein“, das „Berühmt-Sein“, Geschlechterrollen im allgemeinen, aber auch vereinzelte prominente Personen (Schauspieler*innen, Sänger*innen, Models...) und Zeichentrickfiguren werden als überspitzte Stereotype performt, durch Imitation, als Karikatur, als Pose oder durch Gesten abstrahiert und in einem neuen Kontext verhandelt. Hierbei handelt es sich um komplexe intertextuelle Situationen, deren Ausdruck ohne das Wissen über die Hintergrundinformationen häufig missverstanden wird und deren gesellschaftskritisches Moment somit nicht von Außenstehenden nachvollzogen werden kann (vgl. DeFrantz 2004:66). Der dem tänzerischen Ausdruck zugrundeliegende Subtext kann ausschließlich von Personen, die in die ursprünglich sozialen Aspekte der Tanzform eingeführt wurden bzw. die sich die Tanzform im sozialen Kontext, aus dem sie entstanden ist, angeeignet haben, nachvollzogen und verstanden werden. Es ist also zu beachten, dass in der Betrachtung von Tanz, und anderen ästhetischen Medien, stets auch die im jeweiligen Entstehungskontext vorhandenen sozialen Gegebenheiten und auch die „Strukturierung von Raum und Zeit, technischen und materiellen Voraussetzungen sowie Rezeptionsbedingungen mitreflektiert werden müssen, um das Medium im Rahmen seines Dispositivs¹⁴ verstehen zu können“ (vgl. Weber 2012:109). Auf der anderen Seite ist der geteilte Genuss und die Freude an der Präsenz des physischen kreativen Ausdrucks und an der Musik universell verständlich und stellt einen Verbindungspunkt für unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründen dar (vgl. DeFrantz 2004:66). Sich auf diese eben genannten Grundzüge des Tanzes berufend, haben sich mittlerweile viele soziale und kulturelle Institutionen herausgebildet, welche Tanz für alle Menschen, unabhängig von ihren Voraussetzungen, zugänglich machen wollen, worauf in Kapitel 5.3. eingegangen wird. Vorab soll allerdings noch der zeitgenössischen Tanz vorgestellt werden.

5.2. Zeitgenössischer Tanz – Tanz als Dekonstruktionspraxis

Zeitgenössischer Tanz entwickelt sich unter anderem entlang von Improvisationstechniken und der Praxis des *movement research* (Bewegungsforschung) stetig weiter (vgl. u.a. Cooper Albright & Gere 2003, vgl. DeSpain 2014). Auf diese Praktiken zurückzuführen sind seine Bewegungen zunächst nicht festgelegt, organisch, folgen den Gesetzen der Gravitation und sind somit auch intuitiver zu erfassen, als manche andere Tanzstile. Durch seinen Drang zur

¹⁴ Weber verwendet Foucaults Begriff des Dispositiv für ein „diskursgeschichtliches machttheoretisches Ensemble technischer Voraussetzungen, sozialer Konventionen und gesellschaftlicher Praktiken, die das Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Konstruktionsraster einer Epoche dominieren“ (Weber 2012:4).

Befreiung von einer vorgegebenen Tanzästhetik, wendet sich der zeitgenössische Tanz auch Alltagsbewegung zu, war es doch eines der offensichtlichsten Definitionsmerkmale einer tänzerischen Ästhetik, dass sich die Tanzbewegung von jener der Alltagsbewegung unterscheidet. Das Bewegungsrepertoire des Alltags (gehen, stehen, liegen, sitzen, sich waschen, Zähne putzen etc.) wird also in den Pool der Bewegungsmöglichkeiten des zeitgenössischen Tanzes aufgenommen. Alle Körper kennen und vollstrecken täglich bestimmte Alltagspraktiken, welche nach den verschiedenen Bewegungsmöglichkeiten verschiedener Körper variieren können. Im zeitgenössischen Tanz werden Alltagsbewegungen aus ihrem Kontext geholt und sind nicht mehr durch ihre Funktion bestimmt. Der Zweck besagt nicht länger, wie der Körper in seiner Funktion zu agieren hat. Stattdessen wird die Bewegung zum Selbstzweck, der Körper bestimmt, welche Handlung er um der Bewegung Willen ausführen möchte. Rancières Konzept des *unbestimmten Körpers* findet hier seine Entfaltung, wobei die „Bruchlinie zwischen dem funktionalen Körper, dem expressiven und dem unbestimmten Körper“ erforscht werden können (vgl. Hölscher 2012:264). Der zeitgenössische Tanz kann als eine dem *unbestimmten Körper* eigene Tätigkeitsform betrachtet werden, da er weder versucht bestimmte ästhetische Körperformen zu reproduzieren, noch irgendwelche Funktionen durch den Körper auszuüben. Tanz ist hier ganz nach Amans Definition als einfache Erfahrung des Körpers in Zeit und Raum zu verstehen. Unbestimmtheit als eine das ästhetische Lernen durchziehende Qualität wurde bereits im Kapitel 3 angesprochen. Sie ist nicht kalkulierbar, kann nicht vereinheitlicht werden und widersetzt sich somit berechnendem, gewinnorientiertem, neoliberalen Denken. In anderen Worten bringt Unbestimmtheit stets etwas ins Spiel, „mit dem sich nicht rechnen und das sich nicht verrechnen lässt“ (Hölscher 2012:265) – so auch der zeitgenössische Tanz, weshalb er auch als eine Tanzform bezeichnet wird, die sich hegemonialen Norm- und Ordnungssystemen widersetzt.

Zeitgenössischer Tanz ist offen für individuellen Ausdruck und neue Gestaltungsformen und bietet gleichzeitig eine „ausreichende Portion an Fremdheitserfahrung“, da die Ästhetik dieser Kunstform nicht eindeutig definiert ist und somit zu einem bestimmten Grad auch nicht wiedererkannt werden kann. In der Begegnung mit diesem Unbekannten werden alle Tanzenden auf einen gleichen Ausgangspunkt gebracht, hierarchische Anordnungen fallen weg und von diesem Punkt aus ist die Entwicklung in alle Richtungen möglich: „Im zeitgenössischen Tanz wird nicht von einer bestimmten, festgelegten Stilrichtung ausgegangen, sondern von einer sich ständig weiterentwickelnden Ausdrucksform“ (Müller & Ketterer 2017:320f). Durch seine stetige Weiterentwicklung und somit Aktualität ist er auch ein Tanz, der „in seinem Umgang mit dem menschlichen Körper [aktuelle] gesellschaftliche Körperkonzepte widerspiegelt“ (vgl. Evert 2003:28, zitiert nach Weber 2012:116). Diese Umstände bieten auch den Boden für die im Rahmen der Inklusion genannte „kreative

Normalitätsvertauschung“ (Albert 2018:245). Dabei geht es darum, Normalitätsverhältnisse zwischen Menschen mit und ohne Behinderung umzudrehen.¹⁵ Diese Möglichkeit ist beispielsweise auch in der Tanzimprovisation, einer wichtigen Praxis im zeitgenössischen Tanz, gegeben und nicht nur auf inklusive Kontexte zu beschränken. Auch alle von den Erfordernissen und Modalitäten des herrschenden Bildungskanons benachteiligte Menschen können in einem alternativen Lern- und Ausdruckskontext persönliche, nicht herausgeforderte Potenziale (wieder)entdecken, einsetzen und ausbauen. Die Tanzvermittlung entlang des zeitgenössischen Tanzes legt neben sozialen Aspekten jedoch auch großen Wert auf künstlerische Aspekte des gemeinsamen Tanzens und Tanzschaffens. Teilnehmer*innen sollen Improvisationstechniken „sowie das interdisziplinäre und auch intermediale Moment, das den Tanz im 21. Jahrhundert kennzeichnet“ kennenlernen, was auch dem Prinzip der Inhaltsorientierung im ästhetischen Lernen und den Überlegungen zur Medialität entspricht (vgl. Müller & Ketterer 2017:320f).

Der zeitgenössische Tanz öffnet also einen nicht kompetitiven Raum für Individualität und Diversität und das Ausschöpfen von Potenzialen. Er dekonstruiert Normalitätsvorstellungen, sowohl in seiner Ästhetik als auch in der Praxis des gemeinsamen Tanzens selbst und regt somit zur Reflexion in diesen Bereichen an. Zeitgenössischer Tanz zeigt nach den dargelegten Informationen besonders wertvolle Qualitäten für ästhetisches Lernen.

Reflexion: „black dance“ & „white dance“

Der Diskussion um den Ursprung bestimmter Tanzformen, um kulturelles Erbe und Fragen der kulturellen Aneignung, kann in dieser Arbeit nicht nachgegangen werden, da dies den Rahmen sprengen würde. Um jedoch die Rolle des „black dancing body“ als „negative space“ in dem sich der „white dancing body“ konfiguriert nicht weiter durch Nichterwähnung der Thematik zu verfestigen, muss an dieser Stelle dennoch auf die Problematik verwiesen werden, nicht zuletzt, weil sich die hier vorgestellten Tanzformen, urbaner Tanz und zeitgenössischer Tanz, in ihren Zuschreibungen und ihrem historischen Hintergrund als „black dance“¹⁶ (d.h. mit

¹⁵ Albert nennt an dieser Stelle das Beispiel einer Normalitätsvertauschung im Rahmen von Improvisationsaufgaben in einem Tanzprojekt für Kinder mit und ohne Downsyndrom. In diesem Kontext waren Kinder mit Downsyndrom beim Improvisieren manchen Kindern ohne Downsyndrom überlegen, da ihnen das Finden von Bewegungsideen und Anpassungsfähigkeit keine Schwierigkeiten bereitet. Einige der Kinder ohne Downsyndrom zeigten hingegen im Bereich der Anpassungsfähigkeit oder im kreativen spontanen Ausdruck noch Entwicklungspotential, womit sich erwies, dass in einer heterogenen Gruppe sehr wohl auf allen Seiten Lernprozesse gefördert werden. Die Assoziation von Defizit mit Behinderung sowie das Normalitätsverständnis von Menschen mit Behinderung als (Lern)unterstützungsempfänger*innen und Menschen ohne Behinderung als (Lern)Unterstützer*innen wird hier umgedreht und in Frage gestellt (vgl. Albert 2018:245).

¹⁶ Gottschild verwendet bewusst den Begriff „black dance“, um Tänze zu bezeichnen, die aus einem afrikanischen Kontext (d.h. mit Ursprung in Afrika oder in der afrikanischen Diaspora) gewachsen sind. Der Begriff afrikanischer Tanz wird hier vermieden, da er dazu verleitet, die Vielfalt afrikanischer Tänze durch Vereinheitlichung zu übersehen (vgl. Gottschild 2003:8f).

afrikanischem bzw. afroamerikanischem Hintergrund) und „white dance“ (d.h. mit europäischem Hintergrund) gegenüberstehen.

Gottschild (2003) zeigt auf, dass dem „black dancing body“ in der Tanzgeschichte kaum Beachtung geschenkt wird, dass er im klassischen Tanz keinen Platz findet, sein Beitrag zur Entwicklung bestimmter Tanzformen und Herausbildung bestimmter Ästhetiken keine Erwähnung findet etc., was eine weitere Ebene von Rassismus darstellt: „Why was it that the white world loved the culture but disdained its creators – loved black dance but oppressed/repressed the black dancer, the black dancing body?“ (Gottschild 2003:5). Während in dominanten öffentlichen Diskursen zeitgenössischer Tanz als intellektuelle Tanzform gilt, wird „black dance“ als Entertainment bzw. Tanz ohne intellektuelle Qualitäten betrachtet (vgl. Bolden 2013, vgl. Ellena & Beleza Film u.a. 2013, online, 00:01:37). In der sozial- und kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit urbanem Tanz wird dieser als ermächtigende Praktik der afroamerikanischen Community bezeichnet und ihm wird ein hoch politisches Potenzial zugesprochen. Im Gegensatz dazu wird der moderne bzw. zeitgenössische Tanz in künstlerischen Diskussionen gerne auch als apolitische Praxis verstanden (vgl. Gottschild 2003:4). Gottschild kritisiert die Aussage Paxtons, der den Bewusstseinszustand während der Kontaktimprovisation als *apolitisch* bezeichnet. Es sollte allerdings in Betracht gezogen werden, dass die Durchführung der politischen *Handlung* Kontaktimprovisation einen dabei vorherrschenden apolitischen *Bewusstseinszustand* nicht ausschließt und in dieser differenzierten Betrachtung Paxtons und Gottschilds Aussagen nebeneinander existieren und ihre Gültigkeit haben können. Die Einbettung des zeitgenössischen Tanzes in elitäre Kontexte ist ein weiterer politischer Aspekt, wie die bereits erwähnte Intellektualisierung des „white dance“ und die primitivistische Auffassung des „black dance“ auf der anderen Seite. Es scheint, im zeitgenössischen Tanz rücken die Bewegung, der Körper und das Erleben derselben als Untersuchungsgegenstand in den Vordergrund (vgl. Arkroyd 1996:17, vgl. DeSpain 2014), wohingegen im urbanen Tanz die Musik und der Mensch (sowohl Individuum als auch Gemeinschaft) im Zentrum stehen und letzterer durch die tänzerische Praxis gestärkt wird. Der politische Bezug im urbanen Tanz ist möglicherweise direkter und offensichtlicher nachvollziehbar. Wie in den Ausführungen zur Tanzvermittlung und zum zeitgenössischen Tanz jedoch bereits deutlich wurde, stellen sich diese Praxen hegemonialen Strukturen entgegen und initiieren die Dekonstruktion von Gewohnheitsmustern und inkorporierten Systemen.

Gottschild verweist letztlich auch auf die Problematik, Ursprung und Zugehörigkeit bestimmter Kunstformen klar abzugrenzen, da diese in ihrer Entwicklung stets von äußeren Einflüssen geprägt werden und sich im Austausch mit anderen Kunstformen herausbilden und transformieren. Die ästhetischen Ideale der „typisch“ europäischen Tanzstile, z.B. im Ballett

(Körperbau) und im zeitgenössischen Tanz (Barfuß tanzen), könnten ebenso auf afrikanische Ästhetik und Praktik zurückgeführt werden (vgl. Gottschild 2003:5).

Das Hervorheben von Ursprüngen verschiedener künstlerischer Ausdrucksformen ist trotz der Schwierigkeit, eindeutige Trennlinien zu ziehen ein äußerst wichtiges Unterfangen, als Gegenbewegung zu einer Tradition der Verleugnung schöpferischer und künstlerischer Beiträge afrikanischer Künstler*innen, die zu den populären Kunstformen, die noch immer meist erst durch weiße Repräsentant*innen, die sich diese Kunstformen angeeignet haben, Anerkennung finden und vermarktet werden. Dabei landet der Profit bei den weißen Künstler*innen und Institutionen und die Urheber*innen gehen leer aus.

Mit diesem kurzen Exkurs soll das Bewusstsein für die politischen und kulturellen Debatten zu den Tanzformen geweckt werden. Im Sinne der Inhaltsorientierung und mit der Absicht, eine Kunstform wirklich verstehen zu können, sind diese Hintergründe wichtiger Bestandteil der Vermittlung und des Lernens.

5.3. Tanzvermittlung – zwischen Tanzkunst und Gesellschaft

Die oftmals für Außenstehende überschwänglich wirkende Argumentation der für die Tanzvermittlung plädierenden Texte kann nach der kurzen Darstellung der Welt des urbanen Tanzes (5.1) um einiges besser nachvollzogen werden. So schreiben Müllner und Ketterer (2017):

„Tanz berührt, bewegt und gibt Emotionen einen nonverbalen Ausdruck. Er bereichert die Lebenswirklichkeit und erweitert Horizonte. Im Tanz kann die Gruppe zusammenfinden, die soziale Kompetenz wird also gestärkt und außerdem wirkt er selbstermächtigend. Problemlösungswege werden autonom gefunden und Grenzen überwunden.“
(Müllner & Ketterer 2017:319f)

Die Tanzvermittlung strebt mit ihren Projekten an, dass teilnehmende Tänzer*innen ihre Kompetenzen in selbst gestalteten Prozessen erfahren können und folglich selbstbewusster an neue Aufgaben herangehen und so ein positives Bild von sich und ihren Fähigkeiten gewinnen. Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit ist dabei ein wichtiger Baustein. Im Tanz können auch persönliche Erfahrungen (in der Gesellschaft) gezeigt und „umformuliert“ werden (vgl. Müllner & Ketterer 2017:319). Der Akt des (Um-)Formulierens ist verbal im Reflexionsgespräch sowie auch physisch möglich, wie dies auch Augusto Boal bereits im Rahmen des *Theater der Unterdrückten* mit Standbildern initiierte (vgl. Boal 2016).

Beispiel

Bei besagter Übung werden Teilnehmer*innen aufgefordert, eine Problemsituation (Dystopie) als Standbild darzustellen. Im nächsten Schritt soll das Sollbild (Utopie) dargestellt werden. Nun sollen die Teilnehmer*innen erneut die Dystopie darstellen und dann, durch das schrittweise Verändern der eigenen Position im Standbild, den Übergangsprozess von der Dystopie zur Utopie vollziehen, um diesen bewusst zu gestalten und zu erfahren. „Ein Bild zeigt den Wunsch zum helfen aber nicht den Akt der Hilfeleistung“ (vgl. Boal 2016:73). Bei dieser Übung soll die Handlung zwischen den Bildern visualisiert und verkörpert werden, wobei Handlungsmodelle für die Zukunft vorbereitet werden. Die Probe bereitet somit auf die Wirklichkeit vor (vgl. Boal 2016:69). Boal setzt in seinem Werk auf das Widerstandspotenzial des Theaters, das ebenso eine performative Kunstform darstellt wie die in den vorigen Kapiteln beschriebenen Tanzformen.

Standbilder werden nicht nur in performancepädagogischen, sondern auch in tanzvermittelnden Ansätzen als choreographisches Element verwendet, wobei sie nicht notwendigerweise explizit gesellschaftliche Anliegen problematisieren bzw. keinen Bezug zu einem ausformulierten Problem herstellen, die Antwort auf eine Frage geben oder einem Thema entsprechen müssen, sondern oft aus vorab erarbeitetem Schrittmaterial oder aus generativen Aufgabestellungen in Bezug auf Raum und Zeit, Körper und Form, Struktur und Konstellation etc. abgeleitet werden. Diese Vorgehensweise ist nicht unmittelbar an die gesprochenen Biografien der Teilnehmer*innen geknüpft und kann deshalb abstrakter erlebt und somit multipler ausgelegt werden. Natürlich kann auch in choreographischen Prozessen mit verbalen Narrativen gearbeitet werden. Ein Beispiel hierfür ist die Arbeitsweise von Pina Bausch, die ihren Tänzer*innen im Zuge des choreografischen Prozesses stets Fragen zu stellen pflegte. Jedes ihrer Stücke ist sozusagen aus diesen Fragen und den aus den Leben der Tänzer*innen stammenden Antworten gewachsen (vgl. u.a. Bausch 2007:11). Es ist wohl eine Besonderheit des Tanzes, dass er sowohl mit als auch ohne verbales oder verbal gedachtes Material umsetzbar ist.

Um den Unterschied zwischen körperlichem und narrativem Zugang zu veranschaulichen, wird an dieser Stelle ein Beispiel für eine Aufgabenstellung aus dem choreografischen Methodenrepertoire der Tanzvermittlerin und Mitbegründerin des *Community Dance (People Dancing)* Tamara Mc Lorg (2015¹⁷) angeführt:

¹⁷ Workshop „Introduction in Community Dance“ am 1. und 2. Oktober 2015 und „Choreographic Skills in Community Dance: practical techniques and tools“ am 3. und 4. Oktober 2015 in Wien.

Beispiel

Ausgangsmaterial erstellen

- Wähle vier Körperteile und setze in Gedanken eine Reihenfolge fest
z.B. Person 1: Knie, Hüfte, Kopf, Schulter / Person 2: Hand, Schulter, Rücken, Kopf
- Bildet Paare und gestaltet vier Positionen, bei denen sich diese Körperteile nach der festgelegten Reihenfolge berühren
z.B. P1+P2: Knie + Hand, Hüfte + Schulter, Kopf + Rücken, Schulter + Kopf

Material ausbauen

- Gestaltet Bewegungsübergänge zwischen den Positionen und legt diese fest

Material variieren

- Variiert das Tempo / baut Pausen ein
- Versucht die Abfolge rückwärts zu tanzen oder
- Versucht den Bewegungsablauf mit 3 Metern Abstand zwischen euch durchzuführen, die Berührungspunkte werden hierbei nur noch vorgestellt
- Bewegt euch abwechselnd statt gleichzeitig zur jeweils neuen Position hin, d.h. zeitlich versetzt, auch hier müssen die zukünftigen Berührungspunkte vorausgedacht werden

Mithilfe solcher Regeln, die Herausforderungen schaffen, indem sie zwar die Idee einer Form oder Richtung in den Raum stellen, aber nicht die genaue Umsetzung derselben vorschreiben, also kein Endergebnis festlegen, haben Teilnehmer*innen bereits nach drei Teilschritten eine eigene tänzerische Sequenz geschaffen und choreografiert. Sie lernen choreografische Tools kennen, wie etwa den bewussten Einsatz von Zeit, Raum, Chronologie, Bezugnahme zum Gegenüber, Vorgestelltem und tatsächlich Vorhandenem. Die Vorgehensweise ähnelt der oben erwähnten Vermittlung von urbanem Tanz, jedoch stehen hier nicht Grundschriffe oder Musik am Anfang des Prozesses, sondern der Körper selbst. Dadurch dass es sich bei dieser Aufgabe um ein „Duo“ handelt, also eine im Paar choreografierte und getanzte Sequenz, rückt außerdem die Bezugnahme auf ein Gegenüber in den Vordergrund und ein sogenanntes „turn-taking“ findet statt.

Im Unterschied zu Boals Ansatz ist diesem Gestaltungsprozess aus dem *Community Dance (People Dancing)* keine konkrete Erfahrung aus der Lebenswelt der Teilnehmer*innen vorausgegangen. Als Gegenüberstellung hierzu soll deshalb noch ein selbst entworfenes Beispiel für eine Aufgabestellung mit Biografiebezug, in Anlehnung an das Methodenrepertoire von Augusto Boal, angeführt werden:

Ausgangsmaterial erstellen

- Denke an vier wichtige / transformierende / unvergessliche / überraschende... Ereignisse deines Lebens. (Thema/Inhalt stammt aus dem Erfahrungsschatz der Subjekte)
- Versuche jedes Ereignis als ein Standbild darzustellen. (Verkörperung der *inneren Bilder* bzw. Erinnerungen)

Solche Aufgaben sind bereits aus dem Methodenrepertoire der Performancepädagogik bekannt und auch im ästhetischen Lernen werden ähnliche Aufgaben eingesetzt, da diese auch den Anspruch der Lerner*innenorientierung erfüllen sollen (vgl. u.a. Miladinovic 2019). Nach diesem ersten Schritt können nun aber auch die Vorgehensweisen aus dem *Community Dance (People Dancing)* weitergeführt werden, sowohl in Paararbeit als auch individuell:

Material ausbauen

- Verknüpfe die vier Standbilder chronologisch und gestalte zwischen den Positionen Bewegungsübergänge, die du festlegst. (Bewusste Ausdrücke werden mit unbewussten verbunden – Theater & Tanz)

Material variieren

- Variiere die Reihenfolge, das Tempo, die Ebene (Nähe zum Boden) oder baue längere Pausen ein. (Abstraktion der Inhalte, gleichzeitiges Vervielfältigen und Spezifizieren von Bedeutung durch die tänzerischen Stilmittel)

Beide hier genannten Beispiele weisen einen Bezug zur Biografie der Lernenden auf, wobei im ersten Beispiel durch die Benennung das Biografische ins Bewusstsein rückt und im zweiten Beispiel der biografische Anteil zwar körperlich bewusst, aber unbenannt und somit vage, undeterminiert und unkategorisiert bleibt. Rebel (2011) bezeichnet Choreografie als

„intra- und interpersonales Biofeedback. Einerseits eine Bewusstmachung von Körperbefindlichkeiten, Gefühlen, Möglichkeiten und Grenzen aus dem eigenen Körper heraus und andererseits durch die Beobachtung, dem Spüren und Austausch mit Anderen ein bewusstes sich Einfühlen in den Anderen.“ (Rebel 2011:225)

Durch diese Kombination von bewussten bzw. verbal bestimmten biografischen und unbewussten bzw. verbal unbestimmten biografischen Elementen ist es möglich, persönliches Wissen und Erinnerungen an Erfahrungen zu abstrahieren, umzugestalten bzw. umzuformulieren und somit zu aktualisieren. Bewusste Ausdrücke werden hierbei als solche verstanden, die von den Teilnehmer*innen bewusst mit Information versehen sind bzw. die

aus dem Erfahrungsschatz von Teilnehmer*innen entspringen. Unbewusste Ausdrücke hingegen sind jene, die ebenfalls Information tragen (z.B. Aussage der Bewegungsqualität, Form, Haltung, Weg- bzw. Bewegungsexpansion etc.), die aber den Darsteller*innen bzw. Tänzer*innen selbst zunächst nicht bekannt ist und deren Bedeutung vielleicht erst nach einigen Wiederholungen bzw. im weiteren Verlauf des Prozesses oder im Nachhinein, beispielsweise beim Betrachten einer Videoaufnahme der Performance bewusst wird. Oder häufig wird die Bedeutung auch gar nicht durch den Verstand bzw. durch logisches schlussfolgerndes Denken erschlossen, da es auch nicht das letzte Ziel von tanzvermittelnden Ansätzen ist, dass Transformations- und Erkenntnisprozesse verbalisiert werden. Diesbezüglich äußert sich die beim Tanzvermittlungsprojekt *Tanz die Toleranz* der Caritas Wien tätige Choreographin Romy Kolb: „Der Probeort ist ein Ort der Transformation, ein Ort, der ganz frei und simpel Veränderungen erlaubt, ohne es groß zu betiteln“ (Tanz die Toleranz 2019:77). Natürlich ist es im Rahmen des ästhetischen Lernens mit Tanz sinnvoll, diese Prozesse im Reflexionsgespräch zu verbalisieren. Es ist aber wichtig darauf zu achten, dass dieses Verbalisieren nicht immer und wenn, dann nicht zu früh im Prozess stattfindet, um die Transformationsvorgänge nicht frühzeitig durch das Betiteln abubrechen, wobei Ideen fixiert und somit Entdeckungs- und Entwicklungsmöglichkeiten versperrt werden können.

Die Tanzvermittlung versteht sich als Brücke zwischen Tanzkunst und Gesellschaft und schafft Handlungsräume und Beziehungsgeflechte, in denen Transformation stattfinden kann. Der Vermittlungspraxis liegen hegemoniekritische Konzepte zugrunde, also Bestrebungen, um Machtverhältnisse, Überlegenheit oder Vorherrschaft zu hinterfragen, wobei sie gleichzeitig Konsensbildung im gesellschaftlichen System ermöglicht (vgl. Mörsch 2012, zitiert nach Müller & Ketterer 2017:321). Projekte der Tanzvermittlung basieren auf Partizipation und sind meist auch inklusive Projekte¹⁸, sie sind also zugänglich für Menschen unabhängig ihrer Voraussetzungen und Zuschreibungen (vgl. Müller & Ketterer 2017:321). „Ästhetische Erfahrungen sind wichtig für alle. Im Sinne der Inklusion und Partizipation versteht sich die Vermittlung der Tanzkunst als Tanz mit allen und für alle“ (Müller & Ketterer 2017:324). Kreativer Tanz- und Bewegungsunterricht erfüllen ganz besonders die Voraussetzungen zur „Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken“ (Albert 2018:224). Das wäre zum einen „die konsequente Ausrichtung an den Möglichkeiten des Subjekts, durch offene, prozessorientierte Arbeitsweisen und die Abwesenheit einer vergleichenden wettkampforientierten Sinngebung im Tun“, wie auch die Offenheit und Flexibilität für das

¹⁸ Inklusiv bedeutet Benachteiligung zu überwinden und „Menschen unabhängig von Geschlecht, ethnokultureller Herkunft, sozial-ökonomischer Benachteiligung, Behinderung, besonderen Lernbedürfnissen und gewählten sozialen Lebensformen zu einer befriedigenden, friedlichen und vor allem im Vergleich mit anderen chancengerechten Lebensführung gelangen zu lassen.“ (Reich 2014:2, zitiert nach Albert 2018:230)

Aushalten von Unsicherheiten im Prozess und in der Interaktion zwischen den Beteiligten, also im „Geschehen miteinander“ (Albert 2018:224).

In tanzvermittelnden Ansätzen wird der zeitgenössische Tanz oft anderen Tanzformen vorgezogen. Volkstänze sind als über lange Zeiträume hinweg weitergegebenes kulturelles Wissen für das Näherbringen von kulturspezifischem Wissen oder auch für das Thematisieren von Geschlechterrollen wertvolle Lerngegenstände und sind, durch ihre fehlende Aktualität, meist für alle Teilnehmer*innen Neuland, was für einen Start auf gleicher Ebene von Vorteil sein kann (vgl. Voß 1993:229). Die fixierten Abfolgen und Bewegungsmuster bieten jedoch kaum Spielraum für individuellen Ausdruck und Innovation. Der urbane Tanz hingegen, wie im vorherigen Abschnitt bereits dargelegt wurde, setzt neben der Beherrschung der Technik besonders auf die Entwicklung des persönlichen Stils und die Weiterentwicklung der Stilrichtungen. Urbaner Tanz hat die Besonderheit, die Entwicklung des Individuums zu betonen, ohne damit Vereinzelung zu fördern, sondern stattdessen eben auch ein Gefühl von Zugehörigkeit, ein Bewusstsein für die Gemeinschaft und eine dementsprechende Haltung entstehen zu lassen. Durch seine Popularität ist die Wahrscheinlichkeit jedoch groß, dass in heterogene Gruppen einige Teilnehmer*innen bereits Erfahrungen mit einem urbanen Tanzstil gemacht haben oder zumindest Vorstellungen dazu existieren, wie das auszusehen hat, was wiederum unterschiedliche Startvoraussetzungen zur Folge haben und Erwartungshaltungen mit sich führen kann, die zunächst abgebaut werden müssen. Die teilweise doch recht komplexe Technik zu erlernen, kann ebenfalls eine Schwierigkeit darstellen, was in bestimmten Rahmenbedingungen, für bestimmte Gruppen oder bestimmte Lernziele überfordernd sein könnte. Tanzvermittelnde Ansätze sehen im zeitgenössischen Tanz eine Tanzform, die genau die Mitte trifft.

Dennoch existieren unzählige tanzvermittelnde Projekte, die mit urbanen Tänzen oder auch Volkstänzen arbeiten (u.a. *Tanz die Toleranz* in Wien), wobei hier besonders die Aspekte der Gemeinschaft, die Freude an der Bewegung, kulturelles Lernen oder eben der Aspekt des Empowerment und des Communitybuilding im Vordergrund stehen. Teilnehmer*innen von Tanzvermittlungsprojekten bekommen dabei einen Einblick in die Tanzform und ggf. ein Stück weit auch in die Kultur, aus der sie entspringen.

Die Bereiche, in denen der Tanz seine Wirkung entfaltet, hängen letztlich sowohl vom Kontext, den Methoden der Vermittlung bzw. von den Tanzvermittler*innen sowie von den Teilnehmer*innen und ihrem Zugang, ihren Erwartungen und ihren Bedürfnissen bezüglich solcher Projekte ab und sind zu einem geringeren Teil auf den praktizierten Tanzstil zurückzuführen.

Präsentation – Aufführung

Der Effekt der Selbstwertsteigerung und des Empowerment wird in der Tanzvermittlung auch im Prozess, aber insbesondere in der Präsentation eines Tanzstücks verortet (vgl. Wilson 2008, vgl. Trueman 1998). Die Wirkungsebene von Präsentationen und Auftritten wurde bereits in Kapitel 3 aufgegriffen, soll an dieser Stelle jedoch in Bezug auf den Tanz nochmals genauer ausgeführt werden.

In den Forschungen zum *Community Dance (People Dancing)* wurde festgestellt, dass sich im Zuge eines Auftritts weitere Wirkungsebenen der Tanzvermittlung eröffnen, zum Beispiel die Möglichkeit der Teilnehmer*innen, ihren Erfolg zu feiern (vgl. Wilson 2008:68). Wilson beschreibt Performances als greifbaren geteilten Erfolg und betont, dass diese die Qualität aufweisen würden, das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Teilnehmer*innen zu steigern und zu stärken (vgl. Wilson 2008:69). Trueman (1998) erklärt die Mechanismen, die während der Präsentation einsetzen folgendermaßen:

“It seems that the link between performance and selfesteem is indeed very strong. This link is dependent upon the public nature of the performance, the exposure of self during performance, to some extent the esteem from others post-performance, the community built by the cast, and the creative investment in the performance.” (Trueman 1998, zitiert nach Wilson 2008:68)

Auch scheint der Blick der Öffentlichkeit eine wichtige Rolle zu spielen: „Public recognition of their achievement was also important“ (Wilson 2008:73). In Wilsons Studie bestätigen Teilnehmer*innen diese Annahme. Sie meinten, sie würden sich besonders daran erfreuen „den Menschen *ihren* Tanz zu zeigen“ (Wilson 2008:73). Auch stellt die Aufführung eine Herausforderung für Teilnehmer*innen sowie ein Ziel und Abschlussereignis dar, und sie vermittelt das Gefühl, dass alles, was man gelernt hat, nicht „umsonst“ gewesen ist (vgl. Wilson 2008:73). So kann der Auftritt als die Darstellung beziehungsweise Enthüllung des Selbst vor Publikum gesehen und die Folge eines gesteigerten Selbstbewusstseins unter anderem auf das Entgegenbringen von Achtung und Wertschätzung von Seiten des Publikums nach der Vorführung zurückgeführt werden. Außerdem erwähnt Wilson, dass das Hinarbeiten auf einen Auftritt nach Teamarbeit verlangt und daher ein starkes Gemeinschaftsgefühl entstehen lässt (vgl. Wilson 2008:73). In Formaten wie dem *Community Dance (People Dancing)* hat ein Auftritt eine noch stärkere Wirkung, da das Präsentierte im Idealfall zu einem großen Teil von den Teilnehmer*innen eigens kreiert wurde, und sie somit ihre eigenen kreativen Ideen präsentieren können, was sie zusätzlich mit Stolz erfüllt. In Arkroyds Worten zusammengefasst, liegen die Qualitäten der performativen Dimension bzw. des Auftretens in „building confidence, self-esteem, pride; valuing individual input and encouraging recognition and celebration of achievement“ (Arkroyd 1996:17). Aus der Perspektive der Selbstermächtigung liegt in „having

a voice“, also in der Äußerungsmacht der Tänzer*innen vor dem Publikum und deren Chance gehört beziehungsweise gesehen zu werden, was eine weitere wichtige Kernqualität der Aufführung darstellt (vgl. Jasper 1996:12).

6. Das Tanzmedium

In diesem Kapitel soll Tanz als Medium betrachtet werden, das Information abrufen, speichert, (über)trägt, transportiert, vermittelt, kommuniziert, aber auch generiert und modifiziert. Medien sind nicht nur Mittler und Träger von Informationen, sondern „Akteure mit eigener Agenda“ (Weber 2012:110), wie bereits in den Überlegungen zur entkörpernten Sprache angedeutet wurde und sich im Laufe dieses Kapitels herausstellen wird. Wie in Webers Abhandlung zu *Tanz und Medialität* (2012), steht auch hier die konstruktivistische Annahme im Raum, dass Wahrnehmung Wirklichkeit konstruiert. In performativen Praktiken, die den Körper als Medium involvieren (wie z.B. Tanz oder Theater), ist ein Medium gleichzeitig wahrnehmbare Erscheinung sowie Wahrnehmungswerkzeug, das Informationen generiert. Da durch Medien „Realitäten wahrgenommen und gleichzeitig konstruiert werden“ sind diese letztlich auch an der Weltkonstruktion beteiligt (vgl. Weber 2012:116). Jedes Medium kodiert Zeichen in spezifischer Form abhängig von der eigenen Funktionsweise. Diese Funktionsweise ist „abhängig von spezifischen Techniken, die sich wiederum auf die vermittelten Zeichen auswirken“ (Weber 2012:109). Die spezifischen Funktionsweisen der Medien für das ästhetische Lernen wurden bereits in Kapitel 3 in einem Überblick dargelegt. Wie aber funktioniert das Tanzmedium? Aus welchen Techniken setzt sich Tanz zusammen?

Die mediale Spezifik des Dispositivs Tanz liegt nach Weber in dessen Unmittelbarkeit, Transitorik und Performativität (vgl. Weber 2012:112). De Spain sammelt in *Landscape of the now* (2014) Aussagen verschiedener Tänzer*innen mit langjähriger Improvisationspraxis und stellt in Bezugnahme darauf grundlegende Eigenschaften, Qualitäten bzw. Konstituenten des Tanzes, abseits vorgegebener Stilrichtungen und kultureller Kontexte, dar. Dabei werden die Bedeutung von Zeit und Raum, sinnlicher Wahrnehmung und Kognition, Bewegung und Aufmerksamkeit, Struktur und künstlerischer Form, Emotionen und Erinnerung und nicht zuletzt von Bildern (*image*) und Imagination diskutiert.

Therapeutische Ansätze werfen ihren Blick ebenfalls auf die im Körper verorteten Emotionen und Erinnerungen und bauen ihre Prinzipien auf den physischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten auf. Zunächst haben diese Ansätze zum Konzept des Embodiment hingeführt, mittlerweile werden sie darauf aufgebaut (Embodiment-These siehe Kapitel 2). Aus dieser Perspektive liegt es nahe, ein Verständnis, das Sprache als Erkenntniswerkzeug

betrachtet, um den Gedanken zu erweitern, dass Sprache und Körper, Denken und Handeln, Wissen und Erfahrung gemeinsame Akteur*innen im Generieren von Erkenntnis sind, zu entwickeln.

Im therapeutischen Kontext wird der Körper bzw. Tanz häufig da eingesetzt, wo die Sprache an ihre Grenzen stößt, um zu Erkenntnissen und Einsichten zu gelangen (vgl. Gendlin 1969). „Tanz beginnt dort, wo die Sprache aufhört und, der Mensch tanzt, noch bevor er sprechen kann“ (Rebel 2011:232). Diese explizite Gegenüberstellung oder besser gesagt, ergänzende Funktion von Sprache und Tanz, wird nicht nur im therapeutischen Rahmen thematisiert, sondern taucht in unterschiedlichen Diskursen auf und wird darin bestärkt oder verworfen (vgl. u.a. Bauer 2018, vgl. Liu 2013, vgl. Rutsch 1998, vgl. Zepter 2013).

In diesem Kapitel soll nun ein Bild des Tanzmediums gezeichnet werden, indem Aussagen über das Medium aus verschiedensten Perspektiven zusammengeführt werden. Dabei werden die meisten von De Spain (2014) angeführten Kernbereiche, wie etwa Struktur und Form, Wahrnehmung und Kognition, Bewusstsein und Aufmerksamkeit, Emotionen und Erinnerung, sowie Raum und Zeit, aufgegriffen.

6.1. Kurations- und Lernprozesse zwischen Form und Freiheit

Im Kapitel 3 wurden die medienpezifischen Qualitäten von Literatur, Musik, Kunst, Film und Theater dargestellt. Auch De Spain (2014) differenziert unterschiedliche Kunstformen im Hinblick auf den Prozess des Formens bzw. Gestaltens:

"A woodcarver might be thought to look at a block of wood and see the form of the final work, then proceed to chip away the extraneous material until that form is revealed. An Abstract Expressionist painter might enter into the fury of splatter and drip and only understand the form of a work once he or she has stopped." (De Spain 2014:120)

Er setzt weitere Differenzierungen medienintern fort. Im Tanzdiskurs wird in erster Linie von zwei Möglichkeiten des Formens gesprochen. Auf der einen Seite steht das Choreographieren, das nach De Spain dem Beispiel des Holzschnitzens gleicht, „a vision is fulfilled, a plan is executed, and what results is a dance“ (De Spain 2014:120). Der zweite Gestaltungsweg ist die Improvisation, die De Spain mit dem Schaffensprozess eines expressionistischen Gemäldes vergleicht, wobei die Form das Resultat eines Prozesses der Inspiration ist, also „form is merely the trace of a journey of inspiration“ (De Spain 2014:120). Der Gestaltungsprozess im Tanz kann jedoch nicht als ein linearer betrachtet werden, ist nicht *entweder* Choreographie *oder* Improvisation, sondern lässt sich eher zwischen Vision (vorgestellte Form) und Inspiration (Spontanität) verorten. Um diese Feststellung zu veranschaulichen, soll an dieser Stelle erneut ein Blick auf die im vorigen Kapitel vorgestellten Tanzformen geworfen werden.

Kreationsprozesse im urbanen Tanz sind geprägt von Bewegungsmaterial, das über Generationen hinweg, entlang unterschiedlicher Musik- und Tanzformen (*Cake Walk, Swing, Mambo, Salsa, Jazz...*), weitergegeben und weiterentwickelt wurde (vgl. Gottschild 2003:3, 8). Das Bewegungsvokabular wurde ab den 70ern, im Hip-Hop beispielsweise, um einzelne Tanzschritte, -sequenzen oder -choreografien, die aus Musikvideos stammen („dances that go with the music“ (vgl. New School Dictionary 2018, online) und auf der anderen Seite um Bewegungen, die aus der Imitation bestimmter Personen oder Figuren heraus entstanden sind, erweitert. Dieses Basismaterial wird interpretiert, variiert, modelliert und erst im *Freestyle*, also in der Improvisation, entsteht schließlich der aktualisierte Tanz. Im Gegensatz zu den in kommerziellen Tanzstudios unterrichteten „Hip-Hop-Choreografie“-Stunden ist Hip-Hop in seinem Ursprung eine Improvisationspraxis. Dabei wird bereits vorhandenes Bewegungsmaterial aus der Kultur bzw. Geschichte der Tanzenden und der sie aktuell umgebenden Welt in einen ästhetischen Ausdruck übersetzt. Dieser Ausdruck ist zu keiner Zeit wiederholbar, da er gekennzeichnet ist durch das immer wieder neue Zusammensetzen und Verbinden des Materials, das Finden und Variieren von Rhythmen in den Formen, das Schaffen von unbestimmten Übergängen zwischen dem bestimmten, aber auf individuelle Weise zum Ausdruck gebrachten Vokabular, bei ständigem Miteinbezug der Musik und ständiger Entwicklung neuen Schrittmaterials. Das Repertoire im Hip-Hop wird demzufolge in einer sowohl imitativen als auch kreativ generativen Praxis produziert, entwickelt sich auf diese Art und Weise weiter und wird in der Improvisation zum Ausdruck gebracht, aktualisiert und modifiziert.

In Kreationsprozessen im zeitgenössischen Tanz wird vehement gegen fixierte strukturelle Vorgaben und somit gegen ein klassisches Verständnis von Choreografie vorgegangen. Er möchte sich von den strikten Formen des klassischen Tanzes (Ballett) befreien und sucht Ausdrucksformen außerhalb der Topografie, „die bereits durch Technik funktionalisiert und einer bestimmten Ausdrucksform untergeordnet worden ist, um nach bestehenden Regeln darstellbar zu sein“ (Hölscher 2012:264). Hölscher bezieht sich in seinem Text auf Rancières *funktionalen, expressiven* und *unbestimmten Körper*, wobei letzterer im zeitgenössischen Tanz entstehen kann. In einem modernen Verständnis von Choreografie sind „‘moderne‘ choreografische Körper“ laut Rancière „Produkt einer Subtraktion und einer Addition“ (Rancière 2009:268).

„In derselben Weise ist der ‚moderne‘ choreographische Körper ein Körper, der zuerst seiner mimetischen Fähigkeiten beraubt ist, reduziert dabei auf die ‚Unbeweglichkeit‘ einer Statue, um die Fähigkeiten eines neuen, bisher ungesehenen Körpers frei zu setzen.“ (Rancière 2009:268)

Tanzimprovisation ist unter anderem eine Praktik zur Entdeckung neuer Ausdrucksformen und ist nicht Gegensatz, sondern oftmals Bestandteil choreografischer Prozesse. Beim Improvisieren kann Inspiration verkörpert, aber auch einer Intention nachgegangen werden, z.B. indem bestimmte physische Möglichkeiten auf pragmatischer Ebene erkundet werden (Wie kann ich...?, Was passiert, wenn...? ...), oder aber auf semantischer Ebene ein Thema erforscht oder einer Frage auf den Grund gegangen wird (Was bedeutet XY – für mich/meinen Körper/meinen Tanz – ...?) (vgl. DeSpain 2014:68f, vgl. Bausch 2007:11). Die Bedeutung der Intentionalität für Subjekte im ästhetischen Lernen wurde bereits im Kapitel 4.3. hervorgehoben. Es wurde gezeigt, dass erst durch persönliche Intentionen auch Selbstevaluation bzw. Selbsteinschätzung stattfinden kann, was wiederum eine Basis für Selbstwertschätzung und die Unabhängigkeit von Fremdbewertungen bildet. Intentionalität bedarf allerdings einer Balance, wie in De Spains Beschreibungen deutlich wird:

“There is a balance to be struck. Someone who holds too tightly to initial intentions is likely not open to the magic of the unexpected. But improvisers too willing to jump on any bandwagon will have trouble building a cohesive experience, for themselves or for the audience, because there are always an infinite number of things – in movement, in the space, in the audience, everywhere – beckoning for attention. Intentionality is how you navigate those treacherous but invigorating waters.” (De Spain 2014:69f)

Durch den gemäßigten Einsatz von Intentionalität können Sturheit und Versessenheit die neue Möglichkeiten ausschließen, wie auch Zerstreuung, die tiefgehende zusammenhängende Erfahrungen verhindert, vermieden werden. Fragende bzw. suchende künstlerische Schaffensprozesse, wie auch alle „aus sich heraus geschaffenen Kunstwerke“, sind stets auch „ein Stück Biografiearbeit“ (Rebel 2011:225). Dies wissend, scheint es auch sinnvoll, dass solche choreografischen Prozesse im Sinn der Teilnehmer- bzw. Lerner*innenorientierung eingesetzt werden können. Subjekten kann hier ein Raum für Selbstreflexion und die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst im Tanzstück (nonverbal), oder im anschließenden Austausch darüber (verbal) verständlich zu machen und eine aktualisierte Version von sich selbst zu kreieren und zu kommunizieren.

Auch wenn keine eindeutige Trennlinie gezogen werden kann, ist es wichtig sich vor Augen zu führen, dass Tanz(schaffen) sowohl eine planende als auch ein sich auf unbestimmte Ressourcen (Zufall, Inspiration...) stützende und somit spontane Tätigkeit ist. Analog verhält es sich mit der Sprache bzw. dem Sprachenlernen. Üblicherweise entwickelt sich das Sprachenlernen im Sprachunterricht vom gelenkten Sprechen hin zum spontanen, freien Sprachausdruck, wobei Situationen des gelenkten Sprechens, wie etwa Präsentationen, oder teilweise gelenkten Sprechens, wie etwa ein Bewerbungsgespräch, weiterhin relevant bleiben.

Inspiration und Motivation als treibende Kräfte werden weniger durch geplante Prozesse als durch unbekannte Komponenten, Überraschungen, Unvorhersehbares bzw. den Ausblick auf das Unvorhersehbare ausgelöst. Für energie- und ideenreiche Gestaltungs- und auch Lernprozesse ist es deshalb wichtig, offen für diese Komponenten zu bleiben und sich von diesen bei ihrem Auftreten inspirieren zu lassen. In tänzerischen Kurationsprozessen ist der Umgang mit solchen Inspirationsquellen gang und gäbe. Im Einlassen auf unbekannte Musik, als unter anderem auditiver, rhythmischer, Emotionen auslösender Input, findet in einem sinnstiftenden Wechselspiel Formgebung eines spontanen Ausdrucks statt. An die Stelle der Musik können genauso gut eine Frage, eine Intention oder eine „Challenge“ (Herausforderung) oder ein Fokus gestellt werden. Auch die Umgebung, also Raum und/oder Zeit, als oftmals auch strukturierender Input, „offering stimulation, limitation, location, orientation, motivation, and more“ (De Spain 2014:108), kann im Tanz zum Interaktionsgegenstand, zur Inspiration, zur treibenden Kraft für Gestaltungs- und Erkenntnisprozesse werden.

Beispiel Zeitbasierte Struktur

Ein Beispiel für eine zeitbasierte Aufgabe wäre es, alle dreißig Sekunden die Bewegungsqualität/das Niveau/die Richtung etc. zu verändern (die dreißig Sekunden können sowohl durch Signale markiert werden oder aber auch nach der inneren Uhr selbst eingeschätzt werden).

Beispiel Raumbasierte Struktur

Raumabhängig könnte eine Improvisationsaufgabe so gestaltet werden, dass der Raum in vier gleichgroße Teile unterteilt wird, wobei jedem Feld eine bestimmte Aufgabe, Eigenschaft, Information usw. zugeordnet wird. Die Auswahl der Feldspezifika ist dabei völlig frei. Den Feldern könnten beispielsweise vier unterschiedliche Wörter zugeordnet werden oder auch Personen, Fragen, Bewegungsaufgaben, (Bewegungs)qualitäten, Alltagshandlungen uvm..

Beispiel Herausforderung („Challenge“)

Eine herausforderungsorientierte Improvisation stellt sich die Frage „Wie kann ich...?“. Ein passendes Beispiel hierfür ist das sogenannte *Walk & Talk*-Format, das in Kapitel 6.2. noch ausführlich beschrieben wird.

Im Sprachunterricht werden ebenfalls unterschiedliche Motivations- und Inspirationsquellen eingesetzt. Zum einen wird mit motivierenden Sprechansätzen gearbeitet. Die

Lerner*innenorientierung zielt nicht nur darauf ab einen Raum, in dem Subjekte sich mitteilen können, zu eröffnen, sondern hofft insbesondere im Kontext des Sprachunterrichts anhand von Themen, die Lernende selbst interessieren, ein Mitteilungsbedürfnis entstehen zu lassen und somit sprachlichen Austausch anzuregen. Etwas, das unmittelbar zu den Lernenden spricht, lässt sie in Wechselbeziehung treten und am Gestaltungsprozess teilnehmen. Auf der anderen Seite zielen manche Aufgabestellungen auf die Neugierde der Lernenden ab, indem sie Leerstellen offen lassen und den Drang der Lerner*innen etwas in Erfahrung zu bringen als treibende Kraft nutzen. Dieses Vorgehen ist mit dem oben genannten Schaffens- und Improvisationsprozess entlang von Fragen oder Intentionen gleichzusetzen.

Eine letztes Beispiel für eine Strategie, Lernprozesse in Gang zu setzen, die hier in Bezug zur tanzschaffenden Praxis gesetzt werden soll, ist das generative Schreiben, das auf der Basis einer Herausforderung Motivation auszulösen vermag. Lernende werden dabei dazu angehalten, entlang einer (teilweise) vorgegebenen Struktur die Vielfalt von Varianten und Möglichkeit innerhalb dieser Struktur durch ihre kreative Intelligenz zu entdecken und dadurch die teilweise vorstrukturierte Aufgabe zu lösen (vgl. Belke 2009). Spinner (2008) spricht im Kontext von Schreibprozessen auch von Impulsgabe, die kreatives Potenzial freisetzen soll. Begrenzungen und Hindernissen, d.h. Herausforderungen, können eben zu solchen Impulsen werden, an denen sich Schreiber*innen ausprobieren, mit denen sie schöpferisch spielen und Neues konstruieren können. Außerdem werden durch diese beschränkenden äußeren Umstände die Schreibenden davor bewahrt, „in gewohnten Bahnen“ zu verfahren und sich „in persönlichen Stereotypen zu verlieren“ (Spinner 2008:111, 120, zitiert nach Zepter 2013:366).

Eine besondere Qualität der Tanzimprovisation ist nicht nur die Offenheit für unterschiedlichste Inputs, sondern auch die Bandbreite an Möglichkeiten, mit dem dargebotenen Input umzugehen. De Spain hat dies am Beispiel von visuellem Input folgendermaßen auf den Punkt gebracht: "I can move with *what* I see, and I can move with *how* I am seeing. And I can use what I see to help me move in any way I choose" (De Spain 2014:107 [eigene Hervorhebung]). Hier werden also nicht nur die Möglichkeiten, sich *in* einer Struktur zu bewegen, sondern auch *mit* einer Struktur umzugehen, miteinbezogen. In Kapitel 4 wurde bereits aufgezeigt, dass das Wissen um die Vielfalt von (Handlungs)Möglichkeiten eine wichtige Eigenschaft ist, die Subjekten mehr Sicherheit, Flexibilität und Widerstandsfähigkeit in der Konfrontation mit ihrer Umwelt ermöglicht.

Im Zusammenhang mit Limitationen und vorgegebenen Strukturen soll MacWhinney's (1999) Idee der *affordance* aufgegriffen werden. Dabei handelt es sich um ein Konzept, das besagt, „dass uns Objekte qua ihrer Eigenschaften quasi dazu auffordern, mit ihnen in einer bestimmten Weise zu interagieren, sie zu gebrauchen und sie in spezifischer Weise über unsere Sinnesempfindungen zu erfahren“ (Zepter 2013:209). Dieser Gedanke wird auch im

Rahmen einer Untersuchung über den Zusammenhang des Spracherwerbs von Kindern mit Bewegung aufgegriffen (vgl. Zimmer 2010:113, 84). Weiters stimmt diese Aussage mit der bereits getätigten Feststellung überein, dass jedes Medium, und nun eben auch jeder Gegenstand, seine eigenen Regeln und Bedingungen aufstellt und bestimmte Limitationen mit sich bringt (siehe Kapitel 3.4.). Die Improvisationstänzerin Lisa Nelson spricht davon, dass im Umgang mit Limitationen bestimmte „natürliche“ Eigenschaften hervortreten („let a nature arise“):

"It's very tricky to find the kinds of limitations that both give you the freedom to explore something, something in particular, and that have a nature, I mean, that let a nature arise. We are all so different. This is what I recognize in proposing structures for people to explore. You have to recognize the limitations, you have to know them, acknowledge them, in order to understand how you can break them without breaking them, and how you survive the freedom they give you." (De Spain 2014:160)

Es erscheint sinnvoll, den Gedanken der *affordance* des weiteren nicht ausschließlich auf materielle Gegenstände, sondern auch auf Situationen und Strukturen (z.B. Sprachunterricht oder eine Aufgabenstellung), die von materiellen sowie immateriellen Bedingungen (Konstrukten, Konzeptionen, Erwartungen...) geprägt sind, zu beziehen. Wie auf Gegenstände reagiert wird, so wird auch auf Situationen und strukturelle Vorgaben reagiert, mit zunehmendem Alter und zunehmender Erfahrungen meist auf eine „bewährte“ Art und Weise. Erst durch spezifisch auf die Dekonstruktion solcher Konstrukte und bewährten Handlungsweisen gerichtete Aufgaben, also durch Intentionalität, können Gegenstände, Situationen, Strukturen und Vorgaben differenzierter wahrgenommen werden, wodurch das Bewährte (aufs Neue) erforschbar wird. Alternative Handlungsmöglichkeiten müssen bewusst gemacht und Optionen erlernt werden. Im Unterricht für Jugendliche und insbesondere Erwachsene wäre es demnach eine wichtige Aufgabe Situationen zu schaffen, in denen es möglich wird, alternativen Antwortmöglichkeiten auf die Umwelt zu entdecken. Dies ist auch von großer Bedeutung für das ästhetische Lernen. Lerner*innen müssen zunächst mit Varianten, beispielsweise um sich mit einem Kunstwerk auseinanderzusetzen, bekannt werden und können durch Intentionalität, etwa in Form einer Aufgabenstellung und durch Austausch, zu diesen unterschiedlichen Möglichkeiten hingeführt werden. Es scheint auf der Hand zu liegen, dass Tanz und insbesondere die Vorgehensweisen der Tanzimprovisation sich für dieses Vorhaben eignen.

Choreographie wird oft mit Struktur, Improvisation hingegen mit Freiheit gleichgesetzt. Aus den bisher angeführten Erläuterungen lässt sich jedoch schließen, dass durch Vorgaben, Regeln oder gar Einschränkungen ein Zustand der Inspiration und Motivation ausgelöst und der Einsatz kreativer Intelligenz evoziert werden kann. „I cannot ignore the fact that the more

definition I provide, the more freedom I may inhibit.” (De Spain 2014:127). Auch im Abschnitt zum Improvisationstheater (siehe Kapitel 3.4.) wurde festgestellt, dass bestimmte Strukturen bzw. Vorgaben die Kreativität anregen und ausbilden, ganz im Gegensatz zur Beliebigkeit, in der jedes Tun an Sinnhaftigkeit verliert. Auch die Überlegungen des Philosophen Ludger Heidbrink bestätigen die Annahme, „dass nicht jede Einschränkung von Selbstbestimmung gleich eine abzuwendende Fremdbestimmung ist“ (Heidbrink, zitiert nach Fuchs 2017:61). Im Gegenteil liegt den hier zusammengeführten Erkenntnissen zugrunde, dass die Basis für Freiheit in den unendlichen Möglichkeiten des Umgangs mit Vorgaben und Strukturen liegt. Dies könnte zu der Annahme führen, dass das im Kapitel 4.4. aufgezeigte menschliche Bedürfnis nach einem sinnstiftenden Orientierungsrahmen, also einer Struktur, in gewisser Weise auch Rahmenbedingungen bereitstellt, die wiederum eine Voraussetzung für das Erfüllen des menschlichen Bedürfnisses nach Kreativität bzw. dem Einsatz kreativer Intelligenz werden können.

Hölscher (2012) setzt Choreographie mit *Form* und Tanz mit *Tätigkeit* gleich und bringt in seiner Erklärung das Sprachenlernen und das Tanzen in einen Zusammenhang (vgl. Hölscher 2012:263). Beim Lernen wird Wissen laut Hölscher nicht *genommen*, sondern *hervorgebracht*. So auch im choreografischen Prozess. Wissen existiert nicht schon von vornherein „innerhalb einer fertig produzierten Welt“ (*Form*), sondern entsteht laut Hölscher aus dem eigenen Vermögen der Lernenden und wird in einer Tätigkeit geschaffen, wobei dem eigenen Willen und der eigenen Intelligenz gefolgt und dabei Welt produziert wird (vgl. Hölscher 2012:260). Hier wird eine Parallele zum Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung deutlich. Auf die dargelegte Argumentation aufbauend beschreibt Hölscher den Prozess des Choreografierens, der nicht durch fixierte vorgegebene Formen und Reihenfolgen zu bestimmen ist: „Wenn sie aus im Vorhinein gegebenen Sprachen heraustreten und beginnen, choreografische Konzepte zu entwickeln, erfinden Körper eher Formen, anstatt sich an bereits bestehenden auszurichten“. Hölscher spricht von generativ konzipiertem universalem Unterricht bzw. Choreografieren und trifft damit die Prinzipien der Handlungsorientierung sowie Inhaltsorientierung (siehe Kapitel 3), denn auch laut seiner Konzeption soll im Lernprozess ein Medium den Ausgangspunkt bilden und zum Zentrum werden, „dem man alles was man neu lernen wird, hinzufügen kann“ (Hölscher 2012:263). Somit stellt er die Fähigkeit zur Bezugnahme als Voraussetzung für ein Lernen auf, bei dem nicht das Erklären, sondern das Erfinden im Vordergrund steht (vgl. Hölscher 2012:260). In gleicher Weise möchte er auch den Prozess des Choreografierens, als einen Prozess des Erfindens durch die persönlichen Ressourcen und die gemeinsame Tätigkeit der Tänzer*innen bzw. der Weltgestalter*innen sehen (vgl. Hölscher 2012:262).

Zwischenfazit

In der Betrachtung tänzerischer Gestaltungsprozesse konnten Parallelen zum ästhetischen Lernen und Sprachenlernen festgestellt werden. Relevanz, Unbestimmtheitsgrad und Herausforderung konnten als motivierende und inspirierende Faktoren, sowohl im tänzerischen Kurationsprozess als auch im sprachlichen Lernprozess identifiziert werden. Es wurde gezeigt, dass es nicht nur darum geht, Möglichkeitsspielräume innerhalb einer Aufgabe, Intention, Frage usw. zu erforschen, sondern die Rahmenbedingungen selbst als vielfältig interpretierbar zu erkennen und somit auch die Möglichkeiten in der Herangehensweise an und im Umgang mit diesen zu multiplizieren. Die daraus entstehenden Prozesse können sehr vielfältig ausfallen, je nach Ausmaß und Einbezug bestimmter Aspekte, wie etwa Planen, Erfinden, Imitieren, Einbezug der Lebenswelt, der Biografie oder auch durch die Ablehnung vorgegebener Strukturen und Erscheinungen uvm.. Form und Struktur können nicht nur limitierende Auswirkungen haben, sondern ebenso als Herausforderung, die den Einsatz kreativer Intelligenz anregt, wirksam werden. Unter dem Aspekt der Selbstbestimmung könnte in Lernprozessen mit Tanz sogar einen Schritt früher angesetzt werden und das Aufstellen improvisatorischer und/oder choreografischer Konzepte zur Aufgabe gemacht werden. Diese können vor einem Schaffensprozess stehen oder auch zur Modifikation bereits vorhandenen Materials während des Prozesses angewandt werden. Ebenso konnte festgestellt werden, dass das Vorhandensein eines Bezugsrahmens essenziell zu sein scheint, um nicht in eine Situation der Beliebigkeit zu geraten, was verhindern würde, tiefgreifende zusammenhängende Erfahrungen zu machen und Kohärenz zu erleben. Trotz angestrebter Freiheit ist es deshalb notwendig, die Fähigkeit zur Bezugnahme (zur Welt, zu Wahrgenommenem, anderen Menschen, Systemen, Rahmenbedingungen, Regeln etc.) herzustellen. Nur so kann ein schaffendes Lernen, das wahrnimmt, variiert, umgestaltet, forscht und (er)findet, stattfinden.

Im nächsten Kapitel sollen nun, neben den Kurationsprozessen, auch kognitive und sinnliche Wahrnehmungsprozesse im Tanz beleuchtet werden, wobei die Forschung zu den Bereichen Körper und Bewegung herangezogen wird, da diese häufig in unmittelbarem Zusammenhang mit Tanz steht. Die dargelegten Erkenntnisse stehen im Spannungsfeld zwischen der jahrhunderte alten Konzeption einer Spaltung von Körper und Geist bzw. Leib und Seele und der immer populärer werdenden Gegenkonzeption, des Einheitsverständnisses von Körper und Geist, wie sie etwa die Embodiment-Theorie zu begründen versucht.

6.2. Kognitive Wahrnehmung und Denken

Wenn wir von Kognition sprechen, können unterschiedliche Prozesse gemeint sein, wie etwa „Prozesse der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung, der Sprache, des Gedächtnisses etc.“ (Jansen 2012:185). Im vorliegenden Kapitel soll festgestellt werden, in welche kognitiven Prozesse Tanz involviert ist bzw. auf welche dieser Prozesse er Einfluss nimmt.

Jansen (2012) weist darauf hin, dass die in ihrer Zahl geringen jedoch vielversprechenden Studien über den Zusammenhang von Bewegung und Kognition, Ergebnisse in folgenden Bereichen zeigen: Neben Balance, Reaktionsgeschwindigkeit, Koordination, fein- und grobmotorischen sowie visuell-räumlichen Fähigkeiten kann im Tanz insbesondere auch Flexibilität geschult werden (vgl. Jansen 2012:187, 191). Jansen spricht auch von einem „Training der ‚Veränderung‘“ und führt die dargelegten Ergebnisse auf die Tanzimprovisation zurück (Jansen 2012:187). Die Studien zeigten außerdem, dass eine Steigerung des Lernens im Bereich des Hinundherwechsels zwischen verschiedenen Aufgaben (Rule-Shift Card Test), sowohl bei Laien als auch professionellen Tänzer*innen mit langer Praxis nachgewiesen werden können. Unterschiede zwischen Laien und Professionellen ergeben sich lediglich im Bereich der Haltung, Balance und Reaktionszeit, was auf zusätzliches Training zurückzuführen ist (vgl. Jansen 2012:187). Ein weiterer wichtiger Punkt Jansens ist die durch kreativen tänzerischen Unterricht gesteigerte neuronale Aktivität beim Lösen mentaler Aufgaben. Diese ließ sich bei einer Versuchsgruppe von Kindern, die zusätzlichen Tanzunterricht erhielten, im Vergleich zu Kindern, mit Sport oder Musikunterricht, feststellen. Die erhöhte neuronale Aktivität war außerdem stimuliunabhängig, also nicht durch bestimmte in der Aufgabe verankerte Reize ausgelöst, feststellbar (vgl. Jansen 2012:190). Tänzer und Tanzvermittler Royston Maldoom bezeichnet Tanz unter anderem als „kognitive Handlung, die Erinnerungsvermögen, räumliches Bewusstsein wie auch ein Verständnis von Zeit und Struktur umfasst“ (Maldoom 2013:272). Gallagher (2005) zeigt in *How the body shapes the mind*, dass Bewegung stets an allen kognitiven Prozessen der Wahrnehmung beteiligt ist und dass der Körper mit seinen motorischen Fähigkeiten, Bewegungen und mit seiner Haltung die kognitive Performance beeinflusst und somit das Denken (*the mind*) informiert und formt (Gallagher 2005:8f). Gallagher stützt sich ebenfalls auf die Embodiment-These, welche in Kapitel 2 bereits erläutert wurde. Die Schilderung eines Erlebnisses der Choreografin, Tänzerin und Begründerin des Tanztheaters Pina Bausch kann als Beispiel dafür herangezogen werden, wie (Mikro-)Bewegungen das Denken informieren.

Beispiel

Bausch spricht in einem Interview zu ihrem Stück *Café Müller* davon, dass etwas mit ihrem Tanz, den sie mit geschlossenen Augen tanzte, nicht mehr stimmte, bis sie bemerkte, dass es

einen gewaltigen Unterschied machte, ob hinter ihren geschlossenen Augenlidern die Augen nach unten oder nach vorne blicken. Solche minimalen Bewegungen bzw. Positionswechsel (Mikropositionen) verändern die Wahrnehmung und können in diesem Beispiel ein Gefühl vermitteln, dass etwas nicht stimmig ist, bis die ursprüngliche Position wiederhergestellt wird. Bauschs Erlebnis ist nur ein Beispiel von vielen, bei dem zum Vorschein kommt, wie körperliche Komponenten die Wahrnehmung beeinflussen und am Sinnstiftungsprozess beteiligt sind. Die Tänzerin fasste das Erlebte in folgenden Worten zusammen: „Das ist alles ‘ne Sprache, man kann alles lesen.“ (Bausch, zitiert nach Wenders & Ringel 2011, 00:18:09).

Für das ästhetische Lernen und sein Ziel, die Wahrnehmung von Lernenden zu schulen, ist es wertvoll, neben der performativen Kunstform des Theaters noch eine weitere körperliche und bewegte künstlerische Praxis zu haben, nämlich den Tanz. Wahrnehmungsschulung kann, streng gesagt, ohne ein Bewusstsein über den Einfluss von Körper und Bewegung auf die eigene Wahrnehmung gar nicht erst stattfinden und wenn doch, dann lediglich unter Bedingungen, die dazu beitragen, dass sie von außen und somit fremdbestimmt bleibt.

Bauer (2018) spricht von Sprache und Tanz als Medien zur Materialisierung von Gedanken. Denken geschieht Bauer zufolge stets durch ein Medium, wobei manches Denken eben nicht in Sprache übersetzbar ist (vgl. Bauer 2018:71). Diesem Problem sah sich insbesondere die Psychotherapie gegenüber und fand einen Lösungsansatz im Konzept des Embodiment. Die Embodiment-Theorie bietet Erkenntnisse, die belegen, dass der Körper als Kommunikations- und Erkenntniswerkzeug, unter anderem eben auch im therapeutischen Rahmen, Transformationsprozesse bewirken kann. Wie bereits erwähnt, geht die Theorie davon aus, dass Bedeutung im Körper verankert ist und durch ihn strukturiert wird, was folglich bedeutet, dass auch der Verstand Teil eines körperlichen Prozesses ist: “Meaning is grounded in our bodily experience, and reason is an embodied process“ (Gallagher 2005, zitiert nach Caldwell 2016:224). In der Bewegungsimprovisation nimmt das Denken laut De Spain eine interaktive statt eine, wie auch im Sprachgebrauch übliche, diktierende Position ein: “Not all attention is in the mind“ (De Spain 2014:168). Dieses interaktive Denken, evoziert durch Bewegung, und sein Effekt auf die Wahrnehmung und den Ausdruck, soll anhand einer Technik, die gelegentlich als *Walk & Talk* (Gehen und Sprechen) bezeichnet wird, nähergebracht werden.

Walk & Talk, gleichzeitiges Sprechen und Bewegen, wurde durch Philipp Gehmachers Versuch, Performance und Lehrvortrag zusammenzuführen, zu einem neuen Format des Performens erklärt (*performance-lecture format*) (vgl. Impulstanzprogramm 2019, online). Mittlerweile wird es von vielen Künstler*innen auf Bühnen performt, als choreographisches Tool verwendet, aber auch in Tanzworkshops mit Teilnehmer*innen erprobt (vgl. Dorvillier 2019, vgl. Gunn 2019, vgl. Gehmacher 2008). An dieser Stelle soll die Workshopversion beschrieben werden, da hierbei fern von Skript, Planung, Zielsetzung und Publikum eine

unmittelbare Erfahrung für Praktizierende entsteht. *Walk & Talk* als Partner*innenübung stellt insbesondere eine Herausforderung für die Aufmerksamkeitslenkung dar.¹⁹

Beispiel

Im Workshop oder choreografischen Prozess kann die konkrete Aufgabenstellung für zwei Personen lauten: Eine Person stellt sich der anderen vor und muss während des Gesprächs darauf achten, dass sie ständig in Bewegung und mit ihrem Gegenüber in Berührung bleibt. Auf den ersten Blick erscheint das möglicherweise zu simpel, zu nahe oder schlichtweg nicht sinnvoll. Spätestens in der Ausführung zeigt sich allerdings, wie komplex dieser Vorgang ist: Bewegung bedeutet Veränderung. Berührung bedeutet Kontakt und somit Verhandlung, Kompromiss, Konsens. Sprechen bedeutet Sinnstiften, sich verständlich machen, etwas mitteilen. All das soll in dieser Übung gleichzeitig stattfinden. Durch das gleichzeitige Funktionieren auf mehreren Ebenen rücken ansonst bewusste Vorgänge in den Hintergrund und laufen automatisch ab. So wird die unter anderen Umständen möglicherweise als unangemessen wahrgenommene Nähe zu einer mehr oder weniger unbekannten Person nicht mehr als solche wahrgenommen, da sie auf Konzepten basiert, auf welche aufgrund der Komplexität der Tätigkeit in diesem Moment schlichtweg kein Zugriff besteht. De Spain spricht von der Möglichkeit, sich durch Bewegung von sich selbst abzulenken, was ein wichtiger Mechanismus ist, um sich von selbst auferlegten Einschränkungen loslösen zu können: „Movement not only distracts me from my partners or from recognizing what else is happening in the moment; it can also distract me from myself. Sometimes this may be just what is needed“ (De Spain 2014:101). Diese Übung steht der Idee des Ausdruckstanzes, womit zeitgenössischer Tanz bei ungenügender Differenzierung häufig gleichgesetzt wird, gegenüber. Tanz ist hier nicht eine „wesenhafte Äußerung des Menschen“, ein authentischer Ausdruck des Selbst und „auf seelische Impulse zurückzuführen“ (vgl. Laban 1920:23, zitiert nach Zepter 2013:13), sondern kann ebenso eine Herausforderung des Denkens und Handelns, eine physische Erforschung der eigenen Möglichkeiten, ein erkenntnistheoretisches Unterfangen uvm. sein. Tanz ist also nicht immer ein Medium, das aus dem Inneren des Menschen spricht, das den tanzenden Menschen zu sich selbst führt, sondern bietet auch die Möglichkeit, sich von den eigenen Denkmustern zu distanzieren und somit auch zur Dekonstruktion von Selbstentwürfen, die einschränkende oder hemmende Auswirkungen zur Folge haben. Die hemmende Wirkung von Normen, Vorkonzeptionen, Kategorisierungen und Erwartungen kann in solchen bewegten Situationen entkräftet werden und es kann Raum für neue Entwicklungsschritte entstehen. Auch in Caldwells therapeutischem Ansatz (siehe *Body*

¹⁹ Die Erkenntnisse zu dieser Übung entnimmt die Autorin aus ihrer persönlichen Erfahrung. Als Teilnehmerin am Workshop „observing practice“ (2019) bei Dorvillier konnte sie die Übung selbst praktizieren. Im Zuge der Performance von Gunn (2019) „Piece for Person an Ghettablaster“ konnte sie das *Walk & Talk*-Format von außen als Zuschauerin betrachten.

Movement and Dance in Psychotherapy (2016)) kommen die eben genannten Funktionen zum Einsatz, denn "being able to tell one's story after or at the same time as one moves, it can result in profound integration on brain, body and relational levels" (Caldwell 2016:230). Zu starke Identifikation verstärkt Hemmungen und Ängste, wie bereits in Kapitel 4.2. aufgezeigt wurde. Deshalb ist es besonders in Lernkontexten, die auf das Prinzip der Lerner*innenorientierung setzten, hilfreich, Methoden und Tools, wie etwa die eben genannte Übung, zur Hand zu haben, um einen Raum zu schaffen, in dem Lerner*innen auch in Distanz zu sich selbst bzw. zu ihrem Denken treten können. Besonders im ästhetischen Lernen und in ähnlichen Ansätzen, bei denen die Subjekte im Mittelpunkt stehen und Äußerung von, über und durch sich Selbst in den Erwartungshorizont fallen, gewinnt dieser Gedanke an Bedeutung. Spinner verweist außerdem auf einen ganz anderen Aspekt, der bei überhöhter Subjektkonzentration problematisch werden kann, nämlich, dass diese zu unausgeglichener Egozentrierung führen kann.

„Die in manchen halb pädagogischen, halb therapeutischen Kontexten zelebrierte einseitige Überhöhung von Subjektkonzentration, einer Konzentration, die im Extrem stets die Gefahr einer unausgeglichene Egozentrierung und einer für Außenstehende befremdliche ‚Selbstbespiegelung‘ und Veräußerung von Intimsphäre birgt, - diese Überhöhung mag den kreativitätsorientierten Schreibansätzen in der Deutschdidaktik der 1980er Jahre bis heute mehr geschadet als genutzt haben.“ (Spinner 2008:110, 98, zitiert nach Zepter 2013:367)

Spinner betont deshalb die Notwendigkeit, dass sich „Parallel zum Individualismus [...] auch das Fremdverstehen entwickeln“ muss (Spinner 2008:101, zitiert nach Zepter 2013:369), oder auch, wie im urbanen Tanz bereits gezeigt wurde, die verschränkte Entwicklung von Gemeinschaftssinn und der Wertschätzung des Individuellen.

Die Notwendigkeit im *Walk & Talk*, sich beim Sprechen ständig bewegen zu müssen, unterstützt außerdem den Sprachfluss. Stetige Bewegung und stetiges Weitersprechen gehen Hand in Hand. In dem in der Durchführung der Aufgabe entstandenen *Flow* entsteht ein gewisser Zugzwang. Auch hierbei wird wieder deutlich, wie eng Sprache und Bewegung in Verbindung stehen²⁰. Am Ende einer solchen Übung ist es möglich, dass die sprechende Person sich kaum mehr erinnern kann, was sie überhaupt gesagt hat. Was gesagt wurde, kommt von einem anderen Ort als sonst. Lernende bzw. Teilnehmende erhalten Zugriff auf Wissen, das in der bewussten, geplanten und gesteuerten Kommunikation (bzw. Sprachproduktion) nicht zugänglich ist. Glücklicherweise wird die Übung aber im Team

²⁰ Weitere Texte, die das Näheverhältnis von Sprache und Bewegung/Tanz behandeln: Zimmer (2010), Gallagher (2005), Zepter (2013), Rutsch (1998).

durchgeführt, weshalb in einem anschließenden Gespräch sowohl über das Erlebnis als auch die gesprochenen Worte Austausch stattfinden kann.

An dieser Stelle gibt auch ein Blick auf die Untersuchungen, die feststellen wollen, ob unser begriffliches Wissen mit Handlungsaspekten im Zusammenhang steht, Aufschluss (vgl. Schiffler 2012:12f). Es wurde gezeigt, dass das Erlernen von Wörtern durch den Einsatz semantisch kongruenter Bewegungen bzw. Gesten gefördert wird, dass jedoch dieser lernfördernde Effekt nicht eintritt, wenn Worte in Kombination mit zufälligen und somit Bewegungen ohne symbolischen Charakter (wie das in der Übung des *Walk & Talk* der Fall ist) verwendet werden. Zweiteres stellte sich sogar hinderlich für das Behalten heraus. Demzufolge wird auch nachvollziehbar, warum Sprecher*innen sich unmittelbar nach dem *Walk & Talk* häufig nur vage an Gesagtes erinnern können. Es handelt sich hier um keine Übung des Lernens von neuen Wörtern, sondern um die Förderung des freien Sprachgebrauchs und darum, verborgenes Wissen an die Oberfläche treten zu lassen. Was aus der Perspektive des Behaltens als hinderliches Unterfangen für das Lernen aufgezeigt wurde, wird unter anderen Aspekten plötzlich zu einer wertvollen Übung. Es ist deshalb wichtig, sich stets bewusst zu sein, für welches Lernziel welche Übung eingesetzt wird und Medien sowie Tätigkeiten auf ihre unterschiedlichen Mechanismen und Qualitäten zu untersuchen.

In Anlehnung an die von Gallagher differenzierten Bewegungstypen, nämlich 1) die reflexartige, 2) die lokomotorische, 3) die instrumentelle und 4) die expressive Bewegung, können möglicherweise der in der Übung verankerte Mechanismus und sein Effekt nachvollzogen werden (vgl. Gallagher 2005:123). Im *Walk & Talk* kommen lokomotorische, instrumentelle und expressive Bewegungen bzw. Ausdrücke gleichzeitig zum Einsatz: der Körper unterstützt die Sprache (expressiver Ausdruck) nicht mit Gesten (expressive Bewegung/Ausdruck), sondern hat aufgrund der Aufgabestellung seine eigenen Zwecke zu erfüllen, nämlich im Raum bewegt (lokomotorische Bewegung) und in Berührung zu bleiben (instrumentelle Bewegung). Somit kann in dieser Situation kein behaltensförderndes Zusammenspiel von Körper und Sprechen stattfinden. Das dadurch generierte Erlebnis des Nicht-Behaltens lässt das ansonsten wohl automatische vorhandene Zusammenwirken von Sprache und Körper deutlich werden. Gleichzeitig ermöglicht die Übung einen Sprachgebrauch außerhalb automatisierter Denkstrukturen. Es würde sich anbieten, diese aus der Lektüre erschlossene Hypothese in einer empirischen Untersuchung zu testen.

Zwischenfazit

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass der Körper Einfluss auf die Kognition hat, da er an sämtlichen Wahrnehmungsvorgängen beteiligt ist (vgl. Gallagher 2005). Es konnte festgestellt werden, dass Denken sich in bzw. durch Medien vollzieht und dass nicht jegliches Denken durch das Medium Sprache stattfinden kann (vgl. Bauer 2018). Untersuchungen zu Tanz im Spezifischen zeigen, dass durch Tanz die neuronale Aktivität beim Lösen von Aufgaben gesteigert wird und dass Lernende, die tänzerisch gefördert werden, bei schnellen Wechsels zwischen unterschiedlichen Formen von Aufgaben leistungstärker bleiben, im Gegensatz zu Lernenden ohne tänzerisches Training. Daraus lässt sich schließen, dass Tanz ein „Training der Veränderung“ ist und durch die Steigerung der Reaktionszeit und der höheren Flexibilität, Lernende in der Lage sind, schneller zwischen Situationen bzw. Modi zu wechseln (vgl. Jansen 2012). Maldoom (2013) betont den Einfluss von Tanz auf das Erinnerungsvermögen sowie das räumliche und zeitliche Bewusstsein. Die in Kapitel 2.4. dargelegten Untersuchungen von Schiffler (2012) zur Behaltensleistung von tanzenden Lernenden bestätigen Maldooms Aussage bezüglich des Erinnerungsvermögens und verweisen ebenso auf den Einfluss von Tanz auf das Gedächtnis. Weiters wurde gezeigt, dass Denken unterschiedlichen Modi unterliegen kann. In der Tanz- bzw. Bewegungsimprovisation wird das interaktive Denken anstelle seiner ansonsten vorherrschenden diktierenden Position gefördert (vgl. De Spain 2014). Anhand der Darstellung des Formats *Walk & Talk* konnte herausgearbeitet werden, wie Sprache und (Tanz-)Bewegung zueinander in Beziehung treten können und dass bestimmte Konstellationen zwar nicht die Behaltensleistung fördern, im Gegenzug jedoch die Distanzierung zum diktierenden Denken ermöglichen. Die Fähigkeit zur Distanzierung stellt sich als wertvoll für den Unterricht heraus, da sie in stark subjektzentrierten Lernkontexten eine ausgleichende Funktion erfüllen kann. Weiters kann durch herausfordernde Situationen der Aufmerksamkeitsverteilung nicht bewusstes, nicht gefiltertes bzw. nicht geplantes Wissen an die Oberfläche treten. Lernende können durch solche Erfahrungen lernen sich auch in Situationen sicher zu fühlen, die nicht vollständig der Kontrolle eines diktierenden Denkens unterliegen.

Nachdem nun ein Einblick in den Zusammenhang von Tanz und kognitiven Prozessen gegeben wurde, soll auf weitere Bereiche des Wahrnehmens übergegangen werden. Shusterman (2008) spricht von der „Körperwahrnehmung als Leitfaden für jede kognitive Handlung“ und nimmt somit eine Position ein, die die Bestimmung von Handlungen nicht ausschließlich auf das narrative oder begriffliche Denken zurückführt (vgl. Shusterman 2008, zitiert nach Land 2012:251). Besonders relevant für ästhetische, reflexive und subjektorientierte Lernprozesse erscheinen deshalb auch Erkenntnisse in Bezug auf die sinnliche (Körper-)Wahrnehmung und das Bewusstsein.

6.3. Sinnliche Wahrnehmung und Bewusstsein

Die Tänzerin Anna Halprin hat in der Körperwahrnehmung den Unterschied zwischen spüren (*sensing*) und fühlen (*feeling*) herausgearbeitet (vgl. Land 2012:251). Im Tanz können diese beiden Ebenen, also ein Gefühl, das durch die Wahrnehmung über die körperlichen Sinne entsteht (*sensing*) und das von Emotionen hervorgebrachte Gefühl (*feeling*) erforscht und bewusst wahrgenommen werden. Gallagher spricht im Bereich des *sensing* wiederum von zwei Arten der Körperwahrnehmung (Propriozeption): Zum einen kann Propriozeption als eine subpersonale Funktion, die Körper- und Bewegungskontrolle ermöglicht, ohne diese bewusst steuern zu müssen (*proprioceptive information*) verstanden werden. In den Bereichen der Psychologie und Philosophie wird Propriozeption hingegen als eine Form des Bewusstseins betrachtet, als Wissen darum, wo sich bestimmte Körperteile befinden und die bewusste Wahrnehmung dieser, was Gallagher als *proprioceptive awareness* bezeichnet (vgl. Gallagher 2005:8). In therapeutischen Kontexten, in der Tanzvermittlung, in der Tanzimprovisation und auch im Bühnentanz, für die sogenannte Bühnenpräsenz, wird stark mit der zweiten Form von Körperwahrnehmung bzw. Körperbewusstsein gearbeitet, da u.a. ein derartiger Zustand des propriozeptiven Bewusstseins die Bewegungsqualitäten im Tanz von jenen der Alltagshandlungen und -bewegungen, im Sinne eines *funktionalen Körpers* (Rancière), unterscheidet. Sowohl im Tanz als auch im psychotherapeutischen Kontext wird ein solcher Zustand des propriozeptiven Bewusstseins häufig als *Fokus* bezeichnet bzw. wird von *focusing* (Fokussieren) gesprochen, als eine Praxis, sich in einen solchen Zustand des *Fokus* zu versetzen und sich darin zu halten (vgl. Gendlin 1969, vgl. Maldoom 2013:272, vgl. De Spain 2014).

Fokus ist nach Gendlin ein „aktiver nach innen gerichteter Zustand“ gesteigerter Aufmerksamkeit während gleichzeitiger Entspannung (Gendlin 1969:9). Im Gegensatz zu verbalsprachlicher Reflexion und Auseinandersetzung mit Problemen sollen durch das Fokussieren auf etwas Konkretes, nämlich die Körperwahrnehmung, auch konkrete Transformationsprozesse eingeleitet werden können (vgl. Gendlin 1969:4). Hierbei geht es im Kontext der Psychotherapie darum, eine „fleischliche“ Erfahrung zu initiieren anstatt sich in gedanklichen Konstrukten zu verlieren. Tanzvermittler Maldoom sieht im *Fokus* eine durch Konzentrationsübungen erreichbare Stille und Ruhe, die Zeit zum Zuhören schafft und Ablenkungen abweisen kann (vgl. Maldoom 2013:272). Anders formuliert kann das auch bedeuten, dass Personen im Zustand des Fokus rezeptiver und gleichzeitig weniger durch äußere Umstände beeinflussbar sind. De Spain befragte verschiedene Tänzer*innen zur selben Thematik jedoch mit anderen Begriffen. Er unterscheidet dabei Bewusstsein (*awareness*) von Aufmerksamkeit (*attention*):

*„I typically use two terms for the ways we notice what is happening in the moment, two terms forming the ends of a spectrum: attention and awareness. **Attention** is an intentional focus on a specific ‚thing‘, or closely observing the relationship and interaction of more than one ‚thing‘. **Awareness** is a state of being open to stimuli, of being receptive to what comes your way. Attention is yang to the yin of awareness. Attention is a telephoto lens. Awareness is wide angle.“ (De Spain 2014:168)*

Beim Bewusstseinszustand der *awareness* handelt es sich den Beschreibungen zufolge um einen Zustand wie jenen des *Fokus*. *Fokus* und *awareness* können jedoch nicht ausschließlich auf sich selbst gerichtet sein, wie dies in therapeutischen Kontexten praktiziert wird, sondern können im Tanz transzendieren und sich auf die äußere Umwelt ausweiten, wobei der Körper beispielsweise nicht mehr als „Fleisch“, sondern möglicherweise als „Raum“, „Zeit“ o.ä. wahrgenommen wird. Somit kann der *Fokus* im tänzerischen Kontext bei länger andauernder Praxis und mit zunehmender Sensibilisierung nicht nur eine körperl-bewusstseinsstiftende, sondern auch eine transzendierende Qualität annehmen (vgl. Gallagher 2005, vgl. De Spain 2014).

In therapeutischen Situationen wie auch in der Tanzimprovisation handelt es sich bei den besagten Bewusstseinspraktiken um einen Zustand der Vergegenwärtigung und gleichzeitig um ein Werkzeug, das ermöglicht, erste Impulse (z.B. automatisierte Reaktionen) zu überdauern, um dadurch Zugang auf die darauf folgenden Impulse zu bekommen und diese erforschen zu können. Dadurch sollen gewohnte Muster im Improvisations-, Reflexions- und/oder Problemlösungsverhalten überschritten und neue Strategien entwickelt werden (vgl. De Spain 2014:159, vgl. Gendlin 1969:6). Menschen können dadurch die Komplexität von Situationen und Interaktionen außerhalb von Konzepten und Kategorien durch die Körperwahrnehmung erfahren: „A body-sense of a problem or situation is pre-verbal and pre-conceptual, it is structured in very many ways but not in just one way, and is not equivalent to any one verbal or conceptual pattern“ (Gendlin 1969:8). Dies und insbesondere der Moment der Vergegenwärtigung scheinen eine wichtige Voraussetzung zu sein, um unbewussten Verhaltens- und Denkweisen, die zur Reproduktion nicht mehr aktueller Selbstentwürfe und Selbstdarstellungen beitragen, entgegenzuwirken.

Auf bewegungstechnischer Ebene zeichnet sich der Fokus durch innere und häufig auch äußerliche Ruhe aus. Im Tanz kommt er insbesondere in Situationen des Stillstandes und des Wartens zu tragen und hat den Zweck die Aufmerksamkeit (*attention*) des Publikums auch in visuell weniger ereignisreichen Momenten gespannt zu halten, um Vergegenwärtigung eintreten und den Moment der Präsenz auch auf das Publikum übergehen zu lassen.

Auch im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wurde gezeigt, dass alternierende Bewusstseinszustände wie etwa der Alpha-Zustand von Bedeutung sind (siehe dazu auch

Kapitel 2.4.). Die positive Wirkung des Alpha-Zustandes auf das Sprachenlernen wurde darauf zurückgeführt, dass die in diesem Zustand ausgeübten Handlungen oder Betrachtungen sowie Wahrnehmungen als Präsenzerfahrung und somit als noch nie dagewesen bzw. als neu erlebt werden. Dieser Effekt wirkt sich besonders positiv auf die Aufmerksamkeit aus und erlaubt Wiederholungen ohne dabei motivationshemmende Langeweile aufkommen zu lassen. Zum selben Schluss kommt auch Gendlin in seiner Theorie zum *Fokus*. Er erklärt am Beispiel der wiederholten Bildbetrachtung ein und desselben Bildes, dass dieses stets neu erfahren wird, wenn es im Zustand des *Fokus* betrachtet wird, da in diesem Zustand Betrachter*innen in ihrer Präsenz verortet sind, die wiederum keinem anderen vorangegangenen Moment gleichen kann: "Similarly, people who use images tend to be fascinated with one image, when they ought again and again to let a fresh start from the body feeling change the image for them" (Gendlin 1969:8). Demnach zählt nicht das Bild, der Gegenstand oder das Medium, sondern der Bewusstseinszustand der Rezipierenden. Oder anders gesagt, das Medium verändert sich insofern der Mensch imstande ist, sich selbst immer wieder aufs neue zu entdecken. Mit Blick auf die Sprache äußert sich Gendlin weiters: "People who use words tend to remain in the words, thinking and talking, rather than making again and again a fresh start from the feeling" (Gendlin 1969:8). Das körperfokussierte Nachspüren (*sensing*) ist imstande, eine reale Erfahrung zu generieren, „something more real than just talking“ (Gendlin 1969:4), im Gegensatz zu verbalen Äußerungen, welche laut Gendlin auf theoretischer konzeptueller Ebene verbleiben würden. Diese durch den *Fokus* generierten „realen“ Erfahrungen sind wiederum Voraussetzung für konkrete Veränderungsprozesse, nicht zuletzt weil für die „seit jeher intermodale Wahrnehmung Erfahrung als komplexes und holistisches Erleben von großer Bedeutung ist“ (Gallagher 2005:5) und Wahrnehmung laut einem konstruktivistischen Verständnis die Wirklichkeit formt.

Auch die Tanzimprovisation arbeitet mit Bewusstseinszuständen, wodurch Gewohnheitsmuster aufgebrochen werden und Transformation stattfinden kann. Die Tänzerin Barbara Dilley spricht davon, dass in der Tanzimprovisation bestimmte Verhaltens- und Denkmuster (*patterns*), wiedererkannt und aufgebrochen werden können (*patternrecognition*) (vgl. De Spain 2014:141). In einem Zustand der *awareness* werden Beeinflussungsmechanismen bewusst erlebt und neue Handlungswege eröffnet. Dilley nennt Imitation, die im Tanz häufig eine wichtige Rolle spielt, als einen solchen Einflussfaktor, auf welchen positiv imitierend – wenn du stehst, stehe ich auch – , aber auch konträr reagiert wird, was im Tanz als – wenn du stehst, stehe ich nicht – und für die Sprache als ein – wenn du sprichst, spreche ich nicht – ausfallen kann (vgl. De Spain 2014:141). In der Tanzimprovisation und in der Begegnung mit anderen tanzenden Menschen in nicht vorab definierten Strukturen, ist es möglich, solche Muster aufzudecken und sich dieser bewusst zu werden. Dass Improvisationsfähigkeit auch für den spontanen Sprachgebrauch wertvoll ist, wurde bereits in

der Auseinandersetzung mit Theaterimprovisation für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht aufgezeigt (vgl. u. a. Haftner & Kuhfuß 2014:217). Gerade im spontanen Ausdruck, der einen bestimmten Grad an Schnelligkeit erfordert, ist es jedoch auch naheliegend, auf altbewährte Muster und Routinen zurückzugreifen. Diese Automatismen gilt es durch ein geschärftes Bewusstsein aufzubrechen, sowohl für Theaterspielende, für Tänzer*innen als auch für Sprecher*innen.

Im Tanz eröffnet sich ein Raum, in dem sich Tanzende mit dem eigenen Körper intensiv auseinandersetzen und die eigene Wahrnehmung und das Bewusstsein über den Körper durch diesen weiterentwickeln können. Der Begründer der Feldenkrais-Methode Moshé Feldenkrais meinte, es gehe darum, dass sich der ganze Mensch auf einmal rührt und dass es viele Wege gebe in einen solchen Zustand zu gelangen:

„Der ganze Mensch muss sich auf einmal rühren. Wer das nicht konnte, kann es, wenn einmal die widersprechenden Motivationen aufgehoben sind und mit ihnen die Kontraktionen, die sie bewusst oder nicht, begleiten. Dies in jeder Lage zu ermöglichen, müssen wir lernen, uns in den potenten Zustand zu bringen, darin wir, was wir wirklich wünschen, verwirklichen können. Unzählige Methoden führen dahin; die Frage ist nur, welche von Fall zu Fall die angemessenere, zweckmäßigere sei. Wir haben gesehen: Umgebung, Körper, Geist sind eine unteilbare Einheit. Keine Methode ist wirksam, die sich allein mit einem dieser drei befasst.“ (Feldenkrais 1992:202, zitiert nach Zepter 2013:10)

Einige dieser vielen Wege sind unter anderen eben die Feldenkraismethode, die Tanzimprovisation und der in diesem Rahmen häufig stattfindende *Movement Research* (vgl. De Spain 2014, vgl. Bauer 2018), wie auch weitere somatische, tanz- und psychotherapeutische, tänzerische und tanzvermittelnde Praktiken (z.B. *Authentic Movement*), die stets mit vom Alltagsbewusstsein abweichenden Bewusstseinszuständen und Wahrnehmungsmodi wie etwa *Flow* oder *Fokus*, *awareness* oder sogar Extase oder Trance einhergehen (vgl. u.a. Mayer-Ostrow 2006).

In der Tanzimprovisation wird Bewusstseinslenkung oft als Inspirationsbasis verwendet, häufig auch in Verbindung mit einer Intention, einem „Forschungsziel“ sozusagen. Im Rahmen von Aufführungen ist dieser Bewusstseinszustand für das In-Bann-Ziehen des Publikums unabdingbar. Ein Stück wird für das Publikum erst dadurch interessant, dass auch die performende Person an ihrem Tun Interesse hat oder besser gesagt neugierig ist. Diese besondere Qualität kann geschaffen werden, indem die darstellende Person die vorgeführte Sache tatsächlich selbst, wie zum ersten Mal erlebt, indem sie sich in einem Zustand des *Fokus*, der *awareness* o.ä. vergegenwärtigt.

Somatische Ansätze wie *Embodiment*, *Focusing* etc. verweisen auf das Erinnerungsvermögen des Körpers und können die Verknüpfung von Körperhaltungen mit Gefühlen und Erinnerungen feststellen. Es wurde beobachtet, dass bestimmte Gedanken zu Veränderungen in der Körperhaltung führen oder auch andersrum, dass durch die Einnahme bestimmter Körperpositionen die damit korrespondierenden Gefühle oder Erinnerungen ins Bewusstsein gerückt und folglich erneut erlebt werden (vgl. Zepter 2013:9, vgl. Caldwell 2016, vgl. Gallagher 2005, vgl. Gendlin 1969). Diese Ansätze haben mit der Tanzimprovisation gemein, dass ansonsten automatisch ablaufende Körpervorgänge bewusst betrachtet und wahrgenommen werden können²¹. Somit werden diese reflektierbar und können im weiteren bewusst und nach eigenem Ermessen eingesetzt werden. Somatische Praktiken wie auch Tanzimprovisation schaffen also erneut einen Raum für das Lernen durch den Körper, wie dieses bei den meisten zuletzt in der kindlichen Entwicklung stattgefunden hat. Die enge Verknüpfung von Körper und Fühlen sowie Körper und Denken lässt sich diesen Ansätzen zufolge nicht abstreiten (vgl. De Spain 2014, vgl. Zepter 2013, vgl. Gallagher 2005, vgl. Gendlin 1969). Feldenkrais verstand „jegliches Lernen als einen ebenso körperlichen wie geistigen Prozess“ (vgl. Feldenkrais 1992:180, zitiert nach Zepter 2013:9). In den aufgezeigten Praktiken, in denen das Bewusstsein auf Bewegung gerichtet und durch Bewegung Bewusstsein geschaffen wird, gründet die Möglichkeit zur Offenlegung von Koppelungen zwischen Fühlen, Denken, Handeln und dem Körper. Feldenkrais beschreibt mit seiner Methode „Bewusst durch Bewegung“ (Feldenkrais u.a. 2004) ebensolche Räume, in denen es möglich ist „Lernen zu lernen, sich selbst zu befähigen [und] seinen eigenen Wünschen gemäß zu handeln“ (Zepter 2013:10 [eigene Ergänzung]). Diese Befähigung, durch die im Tanz stattfindenden Wahrnehmungs- und Bewusstseinspraktiken, steht im Sinne selbstbestimmter Subjekte.

Durch die im Tanz wirksam werdenden kognitiven Leistungen, Bewusstseinszustände und Wahrnehmungspraktiken ist in ihm ein großes Potenzial zur Dekonstruktion und Transformation vorhanden. Land (2012) bezeichnet den*die Tanzpädagog*in in der ästhetischen Bildung nicht umsonst als „Dekonstruktionskünstler*[in]“ (Land 2012:255 [eigene Ergänzung]). Es liegt demzufolge nahe, dass Tanz auch in einem ästhetischen, reflexiven Zweitsprachenunterricht im Sinne der dekonstruktiven Perspektive²²(vgl. Mecheril 2010:189)

²¹ Hier zeigen sich Parallelen zum neurolinguistischen Programmieren (NLP), bei dem ebenfalls „Verhaltens- und Kommunikationsmuster, die eher unbewusst ablaufen bewusstgemacht“ werden, wodurch „verstärkte Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten“ geboten sind (Rebel 2011:227).

²² Das Ziel eines dekonstruktiven Ansatzes ist es, „Hinweise darauf zu gewinnen, wo in der Darstellung der eindeutigen, binär unterschiedenen Differenz das Uneindeutige, das Vershobene sichtbar werden. Damit geht es hier gewissermaßen um die Frage, wo die klare Unterscheidung, die eindeutige Trennung, die Fixierung misslingt und aufgehoben ist“ (Mecheril 2010:189). Auch Judith Butler (1997) spricht sich für ein dekonstruktives Vorgehen aus (siehe u.a. Mecheril 2010, vgl. Hempfer & Volbers 2011). Die „Offenlegung der Problematiken binärer Unterscheidungspraxen und Veranschaulichung der Dilemmata der Anerkennung von Differenz sind hier wichtige Anliegen. Dekonstruktive Strategien stellen damit nicht nur ungerechte Verhältnisse infrage; die grundlegenden symbolischen Strukturen gesellschaftlicher (Zugehörigkeits-)Ordnungen werden befragt. Dekonstruktive Perspektiven richten ihr Augenmerk auf Phänomene der Vervielfältigung von Identitäten und auf Praxen, die auf - im doppelten Sinn - Wege aus dichotomen und oppositionell strukturierten Identitätslogiken

miteineingebunden werden kann. Im ästhetischen Lernen ist das Engagement Diversität anzuerkennen nicht gering und kommt besonders durch das Prinzip der Lerner*innenorientierung zu tragen. Die dekonstruktive Perspektive stellt jedoch die Frage, „welche Effekte aus dem Engagement für die Anerkennung von Migrant/innen resultieren und welche Ordnungen und Normen im Zuge dieses differenzachtenden Einsatzes (ungewollt) gestützt bzw. produziert werden“ (Mecheril 2010:188). Beim Einbezug von Subjekten und ihren Biografien und Erfahrungen in den Unterricht, sollte also stets auch berücksichtigt werden, dass dadurch Ordnungen und Normen gestützt und produziert werden. Die Bewusstseinsbildung über und durch den Körper könnte ein Weg sein, um im Sinne eines dekonstruktiven Vorhabens im Unterricht besagten Mechanismen bewusst werden zu lassen, zu reflektieren und entgegenzuwirken.

Zwischenfazit

Aus den beschriebenen Erkenntnissen geht hervor, dass im Bereich der sinnlichen Wahrnehmung durch Tanz insbesondere die Propriozeption in den Vordergrund tritt. Durch propriozeptives Bewusstsein können physische, mentale und emotionale Vorgänge, die für gewöhnlich automatisch ablaufen bzw. denen keine Beachtung geschenkt wird, bewusst wahrgenommen werden. Dabei kann die Komplexität von Situationen und Interaktionen außerhalb von Konzepten und Kategorien erfahren werden.

Diese Fähigkeit der bewussten sinnlichen Wahrnehmung bringt insbesondere eine dekonstruktive Qualität mit sich. Es wurde gezeigt, dass im Zuge bewusstseinslenkender Praktiken (*awareness, focusing...*) Verhaltensmuster bewusstgemacht und Automatismen aufgebrochen werden können. Demzufolge sind sie als Reflexionswerkzeug sehr wirkungsvoll und unterstützen Transformation. Gendlin (1969) betont die Bedeutung der Körperlichkeit in *konkreten* Transformationsprozessen, welche er als wirksamer betrachtet als durch gedankliche Konstrukte bzw. Umdenken ausgelöste Transformationen.

Durch die bewussten körperlichen Wahrnehmung entsteht Vergegenwärtigung. Durch diesen Zustand können Lernende die Lernsituation als neu erfahren, was das Interesse und die Aufmerksamkeit steigert. Subjekte können durch Vergegenwärtigung ihr Selbst von einem aktuellen Standpunkt aus vertreten. Neben dem dekonstruktiven Potenzial kann das Bewusstseins training ebenso wichtige Komponenten in Lernprozessen bedienen. Wie bereits

weisen. Gewendet auf pädagogische Zusammenhänge sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibungen und ermutigen zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit dem eigenen Handeln und den diesem zugrunde liegenden Normen und Regeln“ (Plößer 2005, zitiert nach Mecheril 2010:189).

von Schiffler (2012) gezeigt wurde, ist die Ausgewogenheit von Spannung und Entspannung ein wichtiges Kriterium für gelungenen Unterricht. Der von Schiffler aufgezeigte Alpha-Zustand ist nur ein weiteres Beispiel für einen Bewusstseinszustand der Vergegenwärtigung. Diese Zustände sind gekennzeichnet durch eine innere und äußere Ruhe bei gleichzeitig gesteigerter Aufmerksamkeit (vgl. Gendlin 1969). Die Rezeptionsfähigkeit ist dabei höher und Lernende sind in einem solchen Bewusstseinszustand weniger ablenkbar (vgl. Maldoom 2013).

7. Konzept

Im folgenden Kapitel sollen nun die bisher dargestellten Theorien zu einem Konzept zusammengeführt werden, wobei die Prinzipien des ästhetischen Lernens, die menschlichen Bedürfnisse von Subjekten sowie die Anforderungen eines fachgerechten Zweitsprachenunterrichts berücksichtigt und mittels Einbezug von Tanz in den Lernprozess bedient werden sollen. Im Konzept wird skizziert, wie Tanz nach den Prinzipien eines Unterrichts für Subjekte mit menschlichen Bedürfnissen für das Zweitsprachenlernen eingesetzt werden kann. Die in diesem Kapitel angeführten Beispiele sollen veranschaulichen, wie sich nachhaltiges humanes reflexives und erfahrungsbasiertes Sprachenlernen mit Tanz gestalten könnte. Die Möglichkeiten hierzu sind jedoch zahlreicher, als in dieser Arbeit festgehalten werden kann. Die Beispiele sollen Anhaltspunkte darstellen und Lehrkräfte, die an dieser Schnittstelle arbeiten wollen dazu inspirieren, weitere Entwürfe entlang der dargelegten Schablone zu entwickeln.

Ziel ist, dass in einem Unterricht, der nach den in diesem Kapitel aufgezeigten Vorschlägen vorgeht, ein Sinn für Identität entwickelt wird bzw. bestehende Selbstverständnisse zur eigenen Identität verändert werden können und dass Lernende gleichzeitig einen Sinn und ein Verantwortungsgefühl für ein größeres Ganzes ausbilden. In einem solchen Unterricht soll es nicht zur Reproduktion von Inhalten, die nicht mehr aktuell sind, kommen. Lernende müssen stets die Gelegenheit haben, ihre Position selbst zu bestimmen. Regeln werden gelesen, vielfältig *gedeutet* und als Orientierungsrahmen und Inspiration für den Einsatz kreativer Intelligenz herangezogen statt blind *befolgt*. Sprachliche Aktivität wird bewusst mit körperlicher gekoppelt. Der Körper ist ein Wissensspeicher, er ist das Umfeld für jegliches Denken und er steigert die Konzentration und die Behaltensleistung. Durch das Involvierendes Körpers wird die Wahrnehmung für alle Sinneseindrücke zusätzlich geschärft. Außerdem verspricht ein Lernen entlang konkreter physischer Situationen konkretes Wissen, konkretes Verstehen und ermöglicht konkrete Veränderung (vgl. Gendlin 1969). Konkrete, oder auch „fleischliche“

Veränderung begreift, im Gegensatz zu lediglich theoretischem Umdenken, den Handlungsaspekt einer Transformation mit. Der Vorgang ist somit substanzieller, sobald der Körper miteinbezogen wird. Die Sprache wiederum kann unbewusste Vorgänge ins Bewusstsein rücken. Sie eignet sich aber nicht nur als Reflexionsmedium, sondern unterstützt das Lernen im Umgang mit verschiedenen Medien, auch mit Tanz, indem sie beispielsweise in der Lage ist, imaginierte Situationen entstehen zu lassen, welche neue Qualitäten in die Bewegung bzw. den Tanz bringen können. In der Theorie zum ästhetischen Lernen wurde deutlich, dass der Sprachenlernprozess wiederum durch unterschiedliche Medien unterstützt wird. Hier kann also von einer wechselseitigen Bereicherung gesprochen werden.

Das Konzept wird in folgenden Schritten dargestellt: Zunächst werden notwendige Rahmenbedingungen für eine gelungene Umsetzung der angestrebten Lernsituation vorgestellt (7.1.). Anschließend wird auf die unterschiedlichen Aspekte im Tanz- und Sprachhandeln (Imitation, Variation, Choreografie, Komposition, Improvisation, Aufführung) eingegangen (7.2.). Abgeschlossen wird das Kapitel mit Ausführungen zu Möglichkeiten in der Medienverschränkung (7.3.).

7.1. Rahmenbedingungen

Wie im Kapitel 4.3. festgestellt wurde, muss ästhetisches Lernen wie auch der ästhetische Sprachenunterricht mit Tanz von Institutionen getragen werden und längerfristig ausgelegt sein, um seine positive Wirkung entfalten zu können. Das Sprachenlernen mit Tanz bietet sich für Menschen aller Altersgruppen, mit und ohne Förderbedarf, an. Es wäre sogar von Vorteil, in gemischten Gruppen (Sprachniveau, Erst- und Zweitsprachenlerner*innen) zu arbeiten. Außerhalb gewohnter Positionen und Kontexte können Lernende bzw. Tanzende in neue Rollen schlüpfen, womit „kreative Normalitätsvertauschung“ (Albert 2018:245) stattfinden kann. Menschen mit sprachlichem Förderbedarf sind vielleicht in einer tänzerischen Aufgabe besonders begabt, Erstsprachensprecher*innen, können als Expert*innen ihrer Sprache Zweitsprachenlernende unterstützen. Dass durch Tanz ein gemeinsamer Nenner in heterogenen Gruppen gefunden werden kann, hat sich in Projekten wie beispielsweise *Tanz die Toleranz* (basierend auf dem Ansatz von *People Dancing*) herausgestellt. Des weiteren soll im Kurations- und Lernprozess sowohl der Individualität von Subjekten Wertschätzung entgegengebracht werden als auch die Einbettung des Individuums in ein größeres Ganzes stattfinden. Netzwerke sollen geknüpft werden können, die über die Projekt-, Unterrichts- oder Lernsituation hinausreichen. Letztlich sollen Teilnehmer*innen Interdependenzen zwischen Menschen als etwas alltägliches ins Bewusstsein rücken und diese wechselseitigen

Abhängigkeiten nicht als Schwächen, sondern im kooperativen Bewältigen von Herausforderungen als Stärke erfahren und begrüßen.

Neben diesen humanen Aspekten soll auch das Entwickeln von weiteren Fähigkeiten, wie beispielsweise das Lernen der Zweitsprache, eine wichtige Rolle spielen. Um erfolgreiche Lernprozesse mit Blick auf das Sprachenlernen zu gestalten, wird ein Blick auf die Hirnforschung geworfen. Dieser zufolge funktioniert Lernen immer dann, wenn:

- *die Aufmerksamkeit hinreichend geweckt ist*
- *die Lerninhalte unter Einbeziehung möglichst vieler Sinneskanäle vermittelt werden*
- *ein unmittelbares Feedback erfolgt und die Lernleistung durch positive Emotionen und Belohnungen unterstützt wird*
- *das Gelernte auch persönliche Bedeutung besitzt, nützlich und anwendbar ist*
- *der Lernstoff einerseits neu genug ist, andererseits aber auch gut an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann*
- *keine Überreizung stattfindet und kein Druck herrscht*
- *ausreichende Wiederholungen stattfinden*

(Hüther 2006:94, zitiert nach Rebel 2011:224)

Im Sprachenlernen mit Tanz sollen diese Kriterien berücksichtigt werden. Um die notwendige Expertise im Bereich des Tanz- sowie des Sprachvermittels bereitstellen zu können, sollten mindestens zwei vermittelnde Personen (eine Person aus der Tanzvermittlung und eine aus der Sprachvermittlung) den Lernprozess gemeinsam gestalten, anleiten bzw. begleiten. Auch hier ist der Wille bzw. die Fähigkeit zu Kooperation, zu Austausch, Kreativität und Reflexion gefragt.

Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass in den Tanzproben die tänzerische Aktivität im Vordergrund steht, um dem Qualitätsanspruch des ästhetischen Mediums bzw. der Disziplin an sich auch gerechtwerden zu können (vgl. Maldoom 2013). In Wien wurde im Projekt *LALI – Language and Literacy Learning through Art* (LALI 2019, online) mit Kunst Deutsch gelernt, wobei der Lernprozess in zwei Einheiten à 2 Stunden wöchentlich aufgeteilt wurde und abwechselnd im Lernraum Museum und im Unterrichtsraum stattfand. Im Unterrichtsraum wurden Gelegenheiten für intensive sprachliche Auseinandersetzung mit den Inhalten aus dem Museum gegeben, im Museum war der Fokus eher auf die Ermöglichung einer ästhetischen Erfahrung und die Annäherung an die ausgestellte Kunst mittels Sprache gerichtet.

Eine solche Aufteilung würde sich auch für ein Projekt für ästhetisches Lernen mit Tanz anbieten, um den Erwartungen, die an eine Tanzprobe und schließlich an ein Tanzstück gerichtet werden, auch mit viel Bewegtheit und ästhetischem Qualitätsanspruch begegnen zu

können. Auf der anderen Seite soll das Format ebenso den Erwartungen und Bedürfnissen von Teilnehmenden gerecht werden, die ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in der Zweitsprache entwickeln wollen. Separate Einheiten für verbalen Austausch, Reflexion, das Lernen von projektrelevanten Inhalten durch andere Medien (Film, Bild, Musik, Text), wie auch für das Besprechen und Planen der Aufführung, wenn diese im Prozess näher rückt, könnten den Lernprozess bereichern. Dennoch sollen Bewegung und Sprache keinesfalls stringent voneinander getrennt werden. Ganz im Gegenteil ist das Ziel letztlich, Medien, Denk- und Lernformen zu verbinden und ineinander übergehen zu lassen. Lernprozesse sollen sich gegenseitig bereichern und Grenzen verfließen.

Im folgenden werden Übungen geschildert, die Sprache und Tanz unmittelbar in Verbindung bringen und wieder andere, bei denen die Sprache entweder vor einer tänzerischen Tätigkeit, z.B. als Instruktion oder erst im Nachhinein, beispielsweise im Rahmen eines Reflexionsgesprächs, zum Einsatz kommt. In Tanzproben ist es wichtig zu beachten, eine Übung, auf die anschließend verbaler Austausch folgen soll, gemäß des Spannungsbogens und der Energieressourcen der Tanzenden einzuplanen. Für kürzere Gespräche (max. 15 Minuten) wäre zum einen eine Trinkpause in der Mitte der Probe ein passender Zeitpunkt. Zum anderen können die letzten 20-30 Minuten einer Probe gelegentlich zu einem verlängerten *Cool-Down* (selbständiges Dehnen, zur Ruhe kommen) umgestaltet werden, wobei Teilnehmer*innen die Gelegenheit bekommen, sich in der gesammelten Gruppe oder auch in Kleingruppen verbal auszutauschen. Gleichsam soll auch im Unterrichtsraum, wo vorwiegend durch das Medium Sprache gehandelt wird, die Gelegenheit gegeben sein, Tanzübungen zu markieren, d.h. die Bewegungen ansatzweise mit dem Körper nachzuzeichnen.

Nachdem nun die idealen Bedingungen für ein Projekt, in dem Subjekte durch Tanz ästhetische sowie Sprachlernprozesse, die ihren menschlichen Bedürfnissen gerecht werden, durchlaufen können, erläutert wurden, werden in den folgenden Abschnitten die unterschiedlichen Handlungen im Lernen mit Tanz und Sprache dargelegt.

7.2. Tanz- und Sprachhandlungen

Es wird von einem Semester oder Jahresprojekt ausgegangen, in dem wöchentlich eine Tanzprobe à 2 Stunden stattfindet. Das Projekt unterliegt folgenden Phasen:

- Lernphase: In dieser Phase werden neue Inhalte gelernt. Meistens sind das neue Schritte oder Wörter, die durch Imitation ausprobiert werden.
- Übungsphase: In der Übungsphase werden bereits eingeführte Inhalte wiederholt. Ziel ist es, dass die Lernenden sich von der Imitation nach und nach wegbewegen und sich

die Lerninhalte zunehmend aneignen, bis sie sie als ihre eigenen Ressourcen erfahren können, auf die sie vorlagenunabhängig Zugriff haben.

- Kurationsphase: In der Kurationsphase werden bereits eingeführte Bewegungen (aus der Lernphase) herangezogen, um neues Material in Form von Variationen zu erzeugen. In anderen Fällen kann Kuration auch ohne bereits vorhandenes Material stattfinden, beispielsweise wenn sie aus einer verbalen Instruktion hervorgeht bzw. auf einer Aufgabenstellung aufbaut. In beiden Fällen, Variation oder Neukuration, entsteht etwas Neues durch die kreative Intelligenz der Lernenden, die entlang von Anhaltspunkten (diverser Input) oder innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen (Aufgabestellungen) zum Einsatz kommen soll. Die Kurationsphase hat zum Ziel, Bewegungsmaterial für das Tanzstück zu generieren. Ob das in der Kurationsphase erarbeitete Material verwendet oder verworfen wird, entscheidet sich allerdings erst im Prozess.
- Forschungsphase (*movement research*): Im Fall, dass das Material im Kurationsprozess verworfen wird, kann auch von Forschung durch Bewegung (*movement research*) gesprochen werden, wobei es nicht nur darum geht, Bewegungen zu erforschen, sondern auch darum, sich an verschiedenste Inhalte durch Bewegung anzunähern, sie zu befragen oder auszuprobieren (vgl. De Spain 2014, vgl. Bauer 2018). Die Aktivitäten im Kurations- und Forschungsprozess können gelegentlich dieselben sein, wobei sich die Phasen in ihrem Ziel unterscheiden. Das Ziel in der Forschungsphase liegt darin, Erfahrungen zu machen und Erkenntnisse zu generieren, die die Intensität und Vielschichtigkeit im Tanz, in der Wahrnehmung, im Bewusstsein, im Leben etc. fördern. Das entlang der Forschung entstandene Bewegungsmaterial muss nicht verwertet werden. Die Verschiebung der Zielsetzung hat meist Auswirkungen auf die Ausführung der Aufgaben. Dementsprechend sollte das Ziel zu einem passenden Zeitpunkt kommuniziert werden, um die notwendigen Umstände für die erwünschten Lernprozesse oder -produkte (Erfahrungen oder Bewegungsmaterial) bereitstellen zu können.
- Probenphase: In der Probenphase werden bereits gelernte und geübte Inhalte fixiert und in einer festen Reihenfolge eingeübt bzw. geprobt. Die Teilnehmer*innen haben die Lern-, Übungs-, Kurationsphase durchlaufen und beherrschen das Material grundsätzlich. In der Probenphase liegt der Fokus auf Übergängen, Zusammenhängen, dem Bekanntwerden mit allen Bestandteilen der Endkomposition (inklusive Musik, Kostüm, Raum, Licht, finale Positionen, letzte Änderungen) und auf dem *Fokus* (Präsenz).

- **Aufführung:** Die Aufführung bildet den Abschluss des Prozesses. Das Stück wurde ausreichend mit allen Begleitumständen (Musik, Licht, Kleidung, Applaus und Abgang...) geprobt, sodass die Tanzenden das Schrittmaterial beherrschen, die Reihenfolgen und die Umstände kennen und sich sicher fühlen. Nun wird das kooperativ erarbeitete Tanzstück vor Publikum aufgeführt.

Warm-Up

Modus: Imitation, Repetition

Tätigkeit: *Warm-Up*, Aufwärmen

Geeigneter Zeitpunkt in der Probe: Zu Beginn jeder Probe

Phase im Prozess: Lernphase (erstes grundlegendes Schrittmaterial wird gelernt), alle weiteren Phasen zum Zweck des Aufwärmens begleitend

Frequenz: Kontinuierlich (während aller Phasen)

Gruppenform: Gesamte Gruppe

Das Aufwärmen (*Warm-Up*) bildet den Beginn jeder Tanzstunde. Es handelt sich dabei um immer dieselben Bewegungsabläufe, die auch von Sprache begleitet werden. Die Sprache soll dabei veranschaulichen, was mit dem Auge allein nicht sichtbar ist und ermöglicht dadurch, dass die Teilnehmer*innen ihre Körpererfahrungen intensivieren und aneinander angleichen können.

Anweisungen:

z.B. Kraftqualität: *Strecken, ziehen, dehnen, beugen, (aus)schütteln, fallen lassen, hochziehen, anspannen, loslassen, Position halten (aber weiteratmen!), Zentrum (Bauchmuskeln) aktivieren...* Die Anweisungen können als Imperativ (a) oder im Indikativ (b) formuliert werden.

a) *Streck dich bis zur Decke hoch!/Streckt euch bis zur Decke hoch!*

b) *Wir strecken uns bis zur Decke hoch.*

Umschreibungen:

Körpergefühl beim Sich-Strecken: *Du spürst ein Ziehen bis in die Fingerspitzen (Streckung), bis hin zu deinen Zehen. Stell dir vor, etwas zieht dich an deinem Hinterkopf nach oben (Haltung)...*

Die erwünschte Bewegung und Bewegungsqualität wird neben Anweisungen und Umschreibungen durch die Verwendung der Stimme vermittelt (z.B. *Loslassen!* – seufzende Stimme, *Anspannen!* – hohe, enge, kurzatmige Stimme, *Schütteln!* – gleichzeitiges Singen eines Tones, der durch das Schütteln des Körpers ebenfalls in Schwingung gerät und die Bewegung vertont, etc.). Die Musikalität des Körpers und der Stimme ist dadurch bereits von Anfang an involviert, noch bevor Musik abgespielt wird. Wie die Stimme diese Qualitäten vertont und welche Umschreibungen herangezogen werden, kann variieren und es ist wohl das beste, wenn die vermittelnde Person ihre Stimme so einsetzt, wie es sich für sie authentisch anfühlt und Bilder beschreibt, die für sie stimmig sind.

Nachdem die Feinheiten im *Warm-Up* durch Vorzeigen bzw. Imitation sowie Sprache und Stimme vermittelt bzw. gelernt wurden, wird Musik zur Bewegungsabfolge abgespielt. Die Aufwärm-Musik wird zu einem Wiedererkennungsmerkmal, also zu einem Ankerpunkt. Sie bringt Emotionen und Energie in den Raum, sie verbindet die Gruppe und verleiht, besonders am Anfang einer Einheit, ein Gefühl von Kontinuität und somit Kondition, Disziplin und Ernsthaftigkeit, ein Motivationsschub im Sinne von: „Jetzt wird wieder getanzt!“

Nachdem die Aufwärmroutine den Teilnehmer*innen geläufig ist, kann hin und wieder auch eine*r der Lernenden (oder zu zweit) das *Warm-up* anleiten, wobei die entsprechenden Anweisungen und Umschreibungen in den aktiven Wortschatz aufgenommen werden können.

Abfolgen erklären:

Das *Warm-up* (oder im späteren Verlauf des Prozesses eine bereits erlernte *Choreografie*) kann alternativ auch einmal vor der Ausführung mündlich durchgesprochen werden. Diese Übung unterstützt die Lernenden dabei, sich selbständig an die Abfolge zu erinnern und den Ablauf in ihrer Vorstellung zu visualisieren. Im Kapitel 2.4. wurde festgestellt, dass bei der Verbalisierung und der Vorstellung, ebenso wie bei der Ausführung einer Tätigkeit selbst, dieselben im Broca-Sprachzentrum liegenden Spiegelneuronen aktiviert werden (vgl. Schiffler 2012:15). Daraus resultiert, dass Bewegungsabläufe auch in der Versprachlichung geübt werden können. Durch ausreichendes Üben (durch Ausführen, Vorstellen oder Verbalisieren) können sich die Tanzenden schließlich bei der Ausführung der Bewegungen besser auf diese fokussieren und dabei auch auf deren Qualitäten achten. Dies ist nicht so einfach möglich, solange die Reihenfolge noch nicht im Gedächtnis abgespeichert ist und die Tanzenden noch in ihrem peripheren Umfeld nach Vorlagen suchen müssen. Ziel ist es, dass die tänzerische Tätigkeit immer weiter weg vom Modus der Imitation rückt und zunehmend unabhängig vollzogen wird. Die Sprache kann durch das Verbalisieren von Erinnerungen an Bewegungsabläufe, den tänzerischen Lernprozess unterstützen. Gleichzeitig wird im

Sprechen geübt, Abfolgen zu schildern (*zuerst, dann, danach...*) und das im tänzerischen Kontext frequente Vokabular (Bewegungsbezeichnungen, Körperteile, bildhafte Vergleiche, Begriffe der Qualität und Intensität) im Sprachgebrauch anzuwenden. Insbesondere können die Tanzenden lernen, Qualitäten und Intensitäten durch Sinnbilder auszudrücken und diese gleichzeitig mit der körperlichen Erfahrung abspeichern.

Bewegungen beschreiben:

Um an die Inhaltsorientierung anzuknüpfen, würde sich im weiteren Verlauf anbieten, die Verbalisierungsübung in einem zweiten Durchlauf (ggf. an einem anderen Probentermin) zu verschärfen bzw. den Spielraum durch eine zusätzliche Limitation einzuschränken. Die Lernenden sollen dazu aufgefordert werden, beim Beschreiben der Abläufe keine ergänzenden Gesten und Bewegungen des Körpers einzusetzen, also sich beim Sprechen, mit Ausnahme der Bewegungen der Lippen, nicht zu bewegen. Wie beim *blind-listening* oder *silent-viewing* im ästhetischen Lernen mit Film, können so Interdependenzen zwischen zwei Medien erfahren werden – beim Film zwischen Bild und Ton und in der hier vorgeschlagenen Aufgabe zwischen Sprache und Körper bzw. Wort und Bewegung. Es wird deutlich, dass nicht für jede Bewegung bzw. Qualität ein Wort zur Verfügung steht. Das Medium Tanz sowie das Medium Sprache werden hier also in ihren Eigenschaften, Möglichkeiten und Limitationen näher erschlossen.

*Wir fangen mit... an ... und dann drehen wir... Danach kommt... Anschließend gehen wir...
Nein, das kommt erst später, zuerst schwingen wir noch... Zum Schluss...*

Kreation

Modus: Variation, Kreation

Tätigkeit: Selbstständiges Kreieren, Variieren

Phase im Prozess: Kurations- und Übungsphase, ca. zweites Drittel (ggf. ein bisschen früher), zu einem Zeitpunkt, da bereits Basisschritte bzw. grundlegendes Bewegungsmaterial vermittelt wurden. Die Tänzer*innen haben bereits ein Gefühl für ihren tanzenden Körper entwickelt und ein Bewegungrepertoire (*Basics, Warm-Up*, kleinere *Combos* bzw. Choreografierteile) gelernt, auf das sie zurückgreifen können.

Geeigneter Zeitpunkt in der Probe: Nach dem *Warm-Up* und dem Wiederholen bereits erarbeiteter Bewegungsabfolgen (*Combos*)

Frequenz: Sporadisch (während der Kurations- und Übungsphase)

Gruppenform: Solos, Duos, Trios

Schrittmaterial für Variationen kann aus bereits erlernten Bewegungssequenzen entnommen werden, die ebenso wie das *Warm-Up* vermittelt wurden, das heißt durch das Vorzeigen von Bewegungen, die durch zusätzliche verbale Umschreibungen, Anweisungen und den Einsatz der Stimme vermittelt und anschließend entlang von Musik eingeübt werden. Es bietet sich auch an, direkt Teile aus der Aufwärmübung für die Variation heranzuziehen.

Lernende können sich dabei mit folgenden Variationsaspekten beschäftigen:

- Richtung (links, rechts, nach vorne, nach hinten, diagonal, drehend...)
- Höhenniveau, „Level“ (unten – mitte – oben)
- Tempo (Zeitlupe, schneller, Stops einbauen)
- Frequenz, Wiederholungen (bei einer Bewegung „hängenbleiben“ (*Loop*), sie mehrmals nacheinander ausführen)
- Reihenfolge (die Abfolge rückwärts ausführen bzw. „zurückspulen“ oder einen neuen Anfangs- und Endpunkt bestimmen)
- Montage, ausschneiden und einfügen (einen Teil herausschneiden und weglassen oder an einer anderen Stelle einsetzen)
- Isolation (nur einen Teil einer Bewegung ausführen, z.B. nur die Beine, nur ein Arm oder nur der Kopf...)

Besprechen, verhandeln, sich einigen durch Wort und Tat:

Variationen zu erarbeiten bietet sich in Einzelarbeit für das Entwickeln von Solos an. Mit einem zusätzlichen Blick auf sprachliche Aspekte ist das Kreieren von Variationen insbesondere in Paaren oder zu dritt eine sinnvolle Aktivität. In der gemeinsamen Arbeit finden verhandelnde Gespräche zwischen den Variationen kreierenden Personen statt. *Wie sollen wir anfangen? Was machen wir dann? Hast du eine Idee? Was möchtest du lieber weglassen? Welche Bewegung gefällt dir besonders gut? Wie oft willst du sie machen? In welche Richtung sollen wir hier schauen? Kannst du das auch am Boden machen? Wollen wir diesen Teil ein bisschen schneller probieren? Hier gefallen mir die Arme gut. Sollen wir zuerst drei Mal nur die Arme machen?*

Ein Raum, in dem Teilnehmer*innen gewohnt sind, ihren Körper stark einzusetzen, kann aber auch das Problem mit sich bringen, dass der Körper an die Stelle des Wortes tritt und der verbale Ausdruck stark gekürzt wird. Indem parallel zur Besprechung im Kurationsprozess bereits mit dem Körper gearbeitet wird, besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmer*innen ausschließlich Äußerungen wie folgende tätigen: *Was machen wir dann? Machen wir so?*

Machen wir danach das? Und dann so! Nein zuerst so. ..., wobei das zu Bezeichnende (so/das) mit der entsprechenden Bewegung ausgedrückt wird. Die vermittelnden Personen sollten sich bewusst sein, welches die Prioritäten in dieser Phase sind und die Aufgaben dementsprechend definieren, eingrenzen und kommunizieren.

Sprachbegleitung durch Vermittler*innen:

Arbeiten die Tanzenden zum ersten Mal an einer Variation, bietet es sich an, dass die Tanz- bzw. Sprachvermittelnden die verschiedenen Gruppen in ihren Schaffensprozessen für einen kurzen Zeitraum begleiten, also hinzukommen, beobachten und das Dargebotene benennen.

Wollt ihr mal zeigen, was ihr schon habt? Ah, ihr habt zuerst nur die Hände bewegt und die Bewegung langsamer gemacht. Und bei der Drehung geht ihr zu Boden, das ist auch eine gute Idee! ...

Es könnten auch kurze Fragen gestellt werden. *Seid ihr soweit zufrieden? Was habt ihr als nächstes vor? Geht es danach noch weiter? Habt ihr schon eine Idee für einen Abschluss?*

Diese Besuche sollten sich kurz gestalten. Die Relevanz der schaffenden Tätigkeit wird unterstrichen, indem die Vermittelnden ihr Interesse zeigen. Der kurze Austausch sollte inspirierend sein und die Motivation der Kreierenden ankurbeln. Gleichzeitig wird die Verbindung von sprachlichem und physischem Ausdruck, wenn auch nur kurz, hergestellt. Außerdem kann an dieser Stelle, sollte das Bedürfnis bestehen, nochmals Input gegeben werden, z.B. können die Kreierenden daran erinnert werden, welche weiteren Variationsmöglichkeiten es noch gibt oder es können bei fortgeschritteneren Teams bereits Vorschläge gemacht werden, wie sich die Variation in ästhetischen oder publikumsbezogenen Fragen verbessern könnte: *Gibt es ein Vorne? Du stehst sehr oft mit dem Rücken richtung vorne. Ist das so gewollt? Was würde jemand sehen, der da vorne sitzt und zuschauen möchte?* (Perspektivenwechsel). Oder eine Person verdeckt die andere: *Ist das so gewollt? Könnte man das vielleicht drehen, damit man euch beide gut sehen kann?* Bei Unausgewogenheit könnte im Fall, dass z.B. alles sehr schnell ausgeführt wird, der Vorschlag Balance herzustellen, falls Balance gewünscht ist, ein hilfreicher Input sein: *Vielleicht könnt ihr zwischendurch Abschnitte verlangsamen oder einen Stop einbauen.* Anschließend können Tanzende immer noch selbst entscheiden, ob sie den Input umsetzen wollen oder nicht bzw. ergibt sich dadurch auch die Gelegenheit, zwischen Möglichkeiten der Umsetzung abzuwägen und Entscheidungen zu treffen. Hierbei wird der Aspekt, die Betrachtung von außen im Kurationsprozess mitzudenken, eingeführt und ästhetische Fragen werden adressiert. Diese wiederum sind die Basis für Intentionalität im persönlichen künstlerischen Schaffensprozess.

Sprachbegleitung durch sich komplementierende Paare:

Ist die Gruppe selbständige Kreativeprozesse schon gewohnt, kann auch darauf hingewiesen werden, dass in jeder Gruppe die geplanten Handlungen, während sie vorgezeigt bzw. ausgeführt werden, zwischendurch immer wieder auch verbalisiert werden sollen (von zumindest einer Person). Insbesondere in Paaren, die aus Erstsprachensprecher*innen bzw. fortgeschritteneren Zweitsprachenlerner*innen und weniger Fortgeschrittenen bestehen, bietet sich diese Übung an, um voneinander und unabhängig von den Vermittler*innen zu lernen.

Bewegungsfokussierte Kreativephase:

Es wäre an dieser Stelle auch legitim, im kreativen Schaffensprozess für den Zeitraum des Erarbeitens der Variation den Fokus auf die Sprache fallenzulassen. Je nach Gestaltung der Probe und unter Berücksichtigung der Phasen von Ruhe und Entspannung neben Phasen, die sich durch ein hohes Maß an Input kennzeichnen, lässt sich abschätzen, ob ein sprachfokussiertes Vorgehen an dieser Stelle angebracht ist oder nicht.

Sprachfokussiertes Reflexionsgespräch:

Nach einem *Sharing* („Teilen“ = Vorzeigen der erarbeiteten Variation im Plenum) können die Tänzer*innen gebeten werden, ihren Prozess zu beschreiben und zu erklären, wie es ihnen dabei ergangen ist, was funktioniert hat, was Spaß gemacht hat, was schwierig war, wie sie sich dabei Gefühlt haben u.Ä.. In einem Prozess- und Reflexionstagebuch können Begriffe gesammelt oder Notizen gemacht werden. In diesem Buch können auch selbstkreierte Bewegungsabfolgen notiert (aufgeschrieben oder gezeichnet) werden.

Variationen für Fortgeschrittene:

Es bieten sich weitere Variationskomponenten in Bezug auf die Bewegungs- und Ausdrucksqualität an. Diese sollten erst zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess, wenn die Teilnehmer*innen bereits mit einer bestimmten Menge an Bewegungsmaterial vertraut sind und bereits einige Variationsübungen durchlaufen haben, eingeführt werden.

- Ausrichtung, Fokus (nach innen – Körper als innere Umwelt / periphere Umwelt – unmittelbarer Raum und Personen aus der nahen Umwelt / äußere Umwelt – weit entfernte Umwelt, wie etwa das Publikum oder durch Imagination noch weiter sich

vorgestellt als die Häuser, Straßen, Berge und das Meer hinter den Wänden des Raums, in dem getanzt wird)

- Bewegungsqualitäten (wie Wasser - fließend, wie Messer - schneidend, wie Eis – zitternd und frierend, wie Kaugummi – klebend, oder einen Charakter einnehmend (Persönlichkeitsmerkmale, Eigenschaften, innere Haltung, Gefühl etc. und wie sich diese auf die Bewegungsqualität auswirken)

Es bietet sich an, in einem kleinen Experiment die Solos, Duos oder Trios zu bitten, ihre Variation einer anderen Gruppe vorzuzeigen. Diese Gruppe darf sich bestimmte Qualitätsmerkmale wünschen (z.B. Kaugummi). Sie können diese Merkmale vorab bestimmen oder, bei zunehmender Sicherheit der Tanzenden, auch während des Tanzens eingeworfen werden (...und *jetzt wie Wasser!*, *Nach außen!*, *Nach innen!*...), wie es auch im Improvisationstheater häufig gemacht wird. Durch diese Variationen wird der schon viele Male getanzte Tanz von den Tanzenden neu erlebt. Notwendige Wiederholungen können stattfinden, ohne dass dabei Langeweile entsteht.

Neukreationen durch sprachliche Instruktionen bzw. Aufgabestellungen:

Zu Beginn eines Kurationsprozesses können anstelle von Ausgangsmaterial für Variationen auch eine verbale Instruktion bzw. eine Aufgabenstellung stehen, die zum Generieren von Bewegungsmaterial anregen. Die im Kapitel 5.3. beschriebene Aufgabenstellung von Tamara Mc Lorg (2015) initiiert einen solchen instruktionsbasierten Kurationsprozess.

Choreografie

Modus: Imitation, Kombination, Repetition, Interpretation

Tätigkeit: Lernen neuen Schrittmaterials und Üben bereits erarbeiteter Abfolgen

Phase im Prozess: Lern- und Übungsphase

Geeigneter Zeitpunkt in der Probe: Nach dem *Warm-Up*

Frequenz: Kontinuierlich (während der Lern- und Übungsphase)

Gruppenform: Kleingruppen, Gruppen A + B (+C...), gesamte Gruppe

Selbstständiges Choreografieren – Expansion durch Zusammensetzung:

Nachdem Paare oder Trios ihre Variation fixiert und ggf. in einem *Sharing* bereits vorgeführt haben, können sich Gruppen zusammenschließen und sich die Variationen gegenseitig beibringen. So können sich aus kleineren Gruppen immer größere Einheiten

zusammenschließen und das eigens kreierte Bewegungsmaterial wächst an Länge bzw. Dauer. Indem die Variationen zusammengeschlossen werden, können die Tänzer*innen selbständig erzeugtes Schrittmaterial anhäufen. Das Zusammensetzen des Materials ist bereits Teil des Choreografierens. Die Wiederholung des Schrittmaterials in Variationen stellt aber auch eine wichtige Basis für die Improvisation dar, da dabei nicht nur Schritte geübt, sondern auch die zahlreichen Möglichkeiten einer Bewegung erforscht werden.

Choreografieren durch Vermittler*innen – Erweiterung des tänzerischen Repertoires:

Neben dem *Warm-Up* werden weitere *Combos* („(Schritt-)Kombinationen“ = Choreografierteile) durch die tanzvermittelnden Personen den Teilnehmer*innen beigebracht. Der Vermittlungs- bzw. Lernprozess läuft dabei wie beim *Warm-Up* ab. Eine große Auswahl an Bewegungssituationen und Körperpositionen ermöglichen verschiedene Erfahrungen und bringen die Notwendigkeit unterschiedlicher sprachlicher Ausdrücke mit sich (siehe z.B. *Warm-Up*).

Unter der Anleitung der Vermittler*innen können außerdem Tanzabfolgen einstudiert werden, die komplexeren Charakter haben, bei denen beispielsweise Raumdurchquerungen oder Zeitversetzungen stattfinden, in denen Hebefiguren vorkommen oder Sequenzen, die nicht entlang von fixierten Schritten durchgeplant sind. Letzteren liegen, im Gegensatz zu bestimmten Bewegungsabläufen, spezifische Bewegungs- und Relationsprinzipien zugrunde, die von den Tanzenden interpretiert und umgesetzt werden und erst dadurch Gestalt bekommen.

Hebefiguren:

Hebefiguren erfordern Vorbereitungs- und Sensibilisierungsarbeit durch verbale Erklärungen und physische Demonstration. Die Figur wird zunächst theoretisch durchbesprochen und Bewegungen werden nur angedeutet, bevor die Figur tatsächlich umgesetzt wird. Teilnehmende können gebeten werden, die Anweisungen mündlich zu wiederholen, bevor sie diese ausführen. Auch wenn nicht alle Teilnehmende in die Endposition der Hebefigur involviert sind, sind alle zusammen für die Sicherheit in der Situation verantwortlich. Der Fokus aller liegt bei der Aufgabe, vor der Bewegung des Hebens, während des Hebens, bis hin zum Zeitpunkt, da alle Tanzenden wieder Boden unter ihren Füßen spüren. Alle stehen bereit, sollte die Figur aus irgendeinem Grund zu Sturz kommen. Hebefiguren gelten als Herausforderung, die Tänzer*innen gerne annehmen und mit Stolz bewältigen und die auch große Wirkung bei Zuschauenden erzielt.



Abb. 1: „Hebefigur“ (Fotografie: Barbara Mair in: *Tanz die Toleranz* 2019:113)

Pulk:

Pulksequenzen haben ebenfalls eine starke Wirkung, auch wenn sie im Hinblick auf die Bewegung häufig sehr simpel gestaltet sind, also eher weniger akrobatische Leistung erfordern. Im Pulk ist es umso wichtiger, Ausdruck und Präsenz zu intensivieren und die propriozeptive Wahrnehmung zu schärfen. Hierbei kommt der im vorigen Kapitel (6) beschriebene Fokus zum Einsatz, der durch gesteigerte Aufmerksamkeit und eine äußeres Erscheinungsbild von Ruhe gekennzeichnet ist (vgl. Gendlin 1969:9, vgl. Maldoom 2013). Pulksequenzen sind eher eine *Bewegungsaufgabe* als eine *Bewegungsvorgabe*. Eine Situation wird gestaltet, Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung, Bedingung und Folge werden erklärt und die Tanzenden sollen versuchen, die beschriebene Situation durch Bewegung zu interpretieren. Für ein besseres Verständnis soll ein Beispiel angeführt werden, in dem der Pulk ein tänzerisches Solo spiegelt. Der Pulk kann neben diesem Beispiel auch auf zahlreiche andere Arten und Weisen gestaltet werden.

Instruktionen für Pulk mit Solo:

Durch das wiederholte Erklären durch Formulierungsvarianten und beispielhaftes Vorzeigen wird die Idee der Aufgabe allen Teilnehmer*innen jeden Sprachniveaus deutlich gemacht.

*Wenn sich der*die Solist*in nach rechts bewegt, dann bewegst du dich im Pulk auch langsam nach rechts. Wenn er*sie sich nach links bewegt, bewegst du dich auch nach links. Du musst nicht gleich schnell sein wie die Person vor dir. Du reagierst auf das, was du siehst und bildest*

davon ein verzögertes, sanfteres, stilleres Echo (Bewegungsqualität, Bewegungsgröße, Bewegungstempo...). Versuche die Richtung der Bewegung in Zeitlupe zu imitieren. Du musst nicht jedes Detail aus dem Solo erwischen. Probier nur einen Ansatz von dem, was du siehst, in deiner Bewegung anzudeuten. Nimm auch wahr, was die Personen neben dir machen. Versuch im Gleichklang mit ihnen zu bleiben. Entscheidet euch gemeinsam, welchen Aspekt aus dem Solo ihr übernehmt.

Diese Entscheidung wird ohne Absprache gefällt. Die Fähigkeit, sich wortlos zu einigen, trifft bei vielen zu Beginn auf Unverständnis und stellt sich als sehr ungewohnt bzw. irritierend dar. Mit Übung und Wiederholung wird die Idee dahinter jedoch nach und nach klarer und die Irritation weicht der Erkenntnis – eine neue Fähigkeit wird entwickelt.

Um eine ästhetisch qualitative Wirkung zu erreichen und das gewünschte Ergebnis zu erzielen, sind bildhafte Umschreibungen und Zusatzinformationen wertvolle Hilfsmittel, wenn nicht sogar eine Notwendigkeit. Auch um eine Idee bzw. eine Vision kommunizieren und ausprobieren zu können, ist die Sprache in choreografischen Prozessen ein wichtiges Werkzeug. Wie bereits im *Warm-Up* beschrieben wurde, können durch die Sprache innere sowie äußere Qualitäten bewusst gemacht und der Bewegung beigelegt werden.

Um medienreflexive Momente zu ermöglichen, bietet es sich an, immer wieder eine Person aus dem Pulk hervortreten zu lassen, um sich die Wirkung der Sequenz aus der Distanz ansehen und sich ein visuelles Bild davon machen zu können. Die Betrachter*innen können daraufhin sagen, wie die Sequenz auf sie wirkt und was ihnen aufgefallen ist und ggf. Änderungsvorschläge anbringen. Alle Teilnehmer*innen können sich anschließend im Reflexionsgespräch darüber austauschen, wie es sich im Pulk angefühlt hat und wie das Ganze, möglicherweise im Kontrast dazu, von außen wirkt. In solchen Momenten wird auch deutlich, dass das, was im Tanz von außen beispielsweise *fließend* oder *leicht* aussieht, in der Durchführung *anstrengend*, *angespannt* und *schwer* sein kann. Die Erfahrung, dass simple Bewegungen in einer großen Gruppe sehr eindrucksvolle Effekte erzielen können, lässt Tanzende auch erkennen, dass sich Zusammenarbeit in vielerlei Hinsicht lohnt, dass ohne sie beispielsweise weder Hebfiguren noch beeindruckende Gruppensequenzen möglich sind. Nicht der*die beste Tänzer*in macht den besten Tanz. Jede*r Einzelne in der Gruppe zählt gleichermaßen für das Endergebnis des Tanzstücks. Unabhängig von Sprachkenntnissen, physischen Möglichkeiten, Herkunft, Geschlecht, sozio-ökonomischem Status, Bildungsstand etc. sind im Tanz alle gleich (bedeutend) und jede*r Einzelne trägt die Verantwortung für die Gruppe und das Stück mit.



Abb. 2: „Pulk“ (Fotografie: Karin Cheng in: *Tanz die Toleranz* 2019:151)

Komposition

Modus: Komposition (Ausprobieren von Konstellationen und Kombinationen)

Tätigkeit: Zusammensetzen von *Combos*, Musik, Licht, Kleidung...

Phase im Prozess: Probenphase, Im Zuge der Finalisierung und Fixierung im letzten Drittel, vor den Generalproben

Geeigneter Zeitpunkt in der Probe: Nach dem *Warm-Up*

Frequenz: Kontinuierlich (ab der Probenphase)

Gruppenform: alle erarbeiteten Formen werden nach und nach zusammengetragen (Solo, Duo, Kleingruppen, gesamte Gruppe, Gruppe A/Gruppe B...)

Wird im Prozess eine Aufführung angestrebt, was sich nach dem Prinzip der Produktorientierung stark empfiehlt, sollte ein Tanzstück erarbeitet werden.²³ Die Choreografie wächst im Prozess – sie ist nicht von vornherein festgelegt. Aus den erarbeiteten Elementen

²³ Im *Freestyle* zu glänzen, was u.a. ein angestrebtes Ziel im urbanen Tanz ist, ist nicht innerhalb einiger weniger Semester zu erreichen, womit sich in produktorientierten Prozessen hier die Priorität ebenfalls auf das Erarbeiten eines Tanzstücks verschieben würde. Auch im urbanem Tanz können mittels choreografischer Tools Bühnenstücke erarbeitet werden (vgl. Ellena & Beleza Film u.a. 2013, online).

werden manche ausgewählt, andere verworfen. Aus dem generierten Material wird eine Einheit gebildet. Tanzsequenzen wurden während der Übungsphase zu unterschiedlichen Musikstücken probiert, nun wird entschieden, welches Musikstück bzw. welche Musikstücke für das finale Tanzstück verwendet werden. Die Reihenfolge muss bestimmt, ein Spannungsbogen erkennbar werden.

In den im Rahmen dieser Arbeit besprochenen tanzvermittelnden Ansätzen und Projekten (*People Dancing, Tanz die Toleranz...*) werden choreografische Entscheidungen von den ausgebildeten Choreograf*innen übernommen, um u.a. den künstlerischen Qualitätsanspruch garantieren zu können (vgl. Zimmer 2013:332, vgl. Maldoom 2013). Im Sinne eines medienkritischen Unterrichts, der auch zum Ziel hat, dass Lernende das Medium, mit dem sie sich beschäftigen bzw. mit dem sie agieren, verstehen und durchschauen lernen (Inhaltsorientierung), würde an dieser Stelle eine Abänderung dieser Vorgehensweise von Vorteil sein, da insbesondere an diesem Punkt im Prozess angekommen, ein Anlass für Diskussion, Meinungsäußerung und Intensionsentwicklung gegeben ist. Die Tänzer*innen sollen in künstlerische Entscheidungen miteinbezogen werden: *Was stellen wir uns vor? Gibt es eine Reihenfolge die sinnvoller ist als eine andere? Was drücken wir aus? Sind wir uns einig? Lassen wir den Zufall entscheiden?* An dieser Stelle kann Mehrdeutigkeit diskutiert und daraus entspringende Unstimmigkeiten können reflektiert und konstruktiv verwertet werden, indem sie beispielsweise in die Intention miteinfließen. Hierbei kann sich sowohl individuelle Intentionalität als auch die Intentionalität der Gruppe entwickeln. Widersprüche können nebeneinander existieren. Das Tanzstück hat sowohl eine individuelle als auch eine kollektive Bedeutungs- und Wirkungsebene. Lernende können mit ästhetischen Fragen konfrontiert werden. Faktoren wie Licht und Kleidung werden im Gestaltungsprozess mitbedacht. Interpretationen und persönliche Bezüge können mitgeteilt, die Innen- und Außenperspektive einander gegenübergestellt werden. Die vermittelnden Personen können ihre Vorschläge schildern und begründen. Lernende bekommen Einblick in die Systeme, die hinter choreografischen Prozessen stecken, werden in die Entscheidungsfindung miteinbezogen und haben Mitspracherecht. Die getroffenen Entscheidungen können niedergeschrieben, ein Plan zum Stück entworfen, gezeichnet und präsentiert werden.

Durch die Involvierung in Fragen der Komposition wird auch ein Schritt hin zu mehr Wirkmächtigkeit gemacht. Tanzende verstehen die Prozesse, die sie ausführen und sind in der Lage, zukünftig ähnliche Prozesse zu initiieren. Sie sind nicht nur das Instrument für Choreograf*innen bzw. die Substanz des Tanzes, sondern choreografieren selbst mit und sind somit selbstbestimmt.

Für das Sprachenlernen scheint dieser Abschnitt im Prozess sehr bereichernd zu sein, da die besprochenen Inhalte mit konkreten Erfahrungen, welche die Lernenden im bisherigen

Prozess gemacht haben, in Verbindung stehen, also mit inkorporiertem Wissen verknüpft sind. Die verbale Besprechung bzw. Verhandlung richtet sich auf etwas Neues hin und knüpft an bereits Bekanntes an. Beim Sprechen über den Tanz, werden entsprechende Sinneskanäle aktiviert. Das Besprochene besitzt zudem persönliche Bedeutung und ist relevant und nützlich für die konkrete Anwendung. Viele Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, das nachhaltig ist, eine hohe Behaltensleistung verspricht und selbstbestimmten flexiblen Umgang mit Erlerntem ermöglicht, sind somit erfüllt (vgl. Hüther 2006:94, zitiert nach Rebel 2011:224).

Improvisation

Modus: Improvisation

Tätigkeit: Wahrnehmungsschulung

Phase im Prozess: Kurationsphase oder *movement research*, ca. zweites Drittel (ggf. ein bisschen später), zu einem Zeitpunkt, da bereits Basisschritte bzw. grundlegendes Bewegungsmaterial vermittelt und auch in Variationsübungen eigenständig erarbeitet wurden. Die Tänzer*innen haben bereits ein Gefühl für ihren tanzenden Körper entwickelt und ein Bewegungsrepertoire (*Basics*, *Warm-Up*, kleinere *Combos* bzw. Choreografierteile) gelernt, auf das sie zurückgreifen können. Sie haben Variationsmöglichkeiten erprobt und können nun versuchen, diese Möglichkeiten auch im spontanen unmittelbaren Tanz umzusetzen

Geeigneter Zeitpunkt in der Probe: Nach dem *Warm-Up* und dem Wiederholen bereits erarbeiteter Bewegungsabfolgen (*Combos*)

Frequenz: Sporadisch (während des *movement research* bzw. der Kurationsphase)

Gruppenform: Solo, Duo, Trio, Kleingruppen, gesamte Gruppe

Improvisationsaufgaben können sich sehr vielfältig gestalten. Improvisation bedeutet nicht nur freies Tanzen, sondern auch forschen, experimentieren, spielen, begreifen, lernen. Auch das im Kapitel 6.2. vorgestellte *Walk & Talk* – Format ist eine Form der Sprech- und Bewegungs improvisation. An dieser Stelle sollen weitere Möglichkeiten aufgezeigt werden, in denen Sprache und Tanz miteinander Improvisationssituationen gestalten können. Improvisation basiert unter anderem auf Strukturen räumlicher, zeitlicher, relationaler und/oder konzeptueller Natur. Die Vorstellungskraft spielt dabei eine bedeutende Rolle (vgl. De Spain 2014).

Imaginationsinstruktionen – Begriffs- und Bewegungsqualitäten:

Besonders in der Improvisation ist die Gelegenheit gegeben, Begriffsarbeit zu leisten, also Begriffe mit ihrer (mehrfachen) Bedeutung durch Imagination, Abstraktion und physische Erfahrungen langfristig als *konkretes Wissen* zu verankern (vgl. Zimmer 2010 in Kapitel 2, vgl. Gendlin 1969 in Kapitel 6). Imagination als strukturierendes Element für die Tanzimprovisation bietet sich besonders im Rahmen der Erforschung verschiedener Bewegungsqualitäten an. Abhängig vom verbalen Input werden auf der einen Seite Erinnerungen adressiert, die auf Erfahrungen und Beobachtungen in der äußeren Umwelt zu verorten sind, die im Zusammenhang mit Sinneseindrücken und praktischen Erfahrungen stehen. Andere wiederum können sich mehr auf die Innenwelt beziehen, Emotionen hervorrufen und persönliche biografische Erinnerungen an die Oberfläche treten lassen..

Stell dir vor... äußere (Um-)Welt Sinneseindrücke Wahrnehmungs- schulung	<i>...der ganze Raum ist mit Wasser gefüllt.</i> <i>...du tanzst in starkem Gegenwind.</i> <i>...du klebst am Boden fest.</i> <i>...du gehst auf Pudding.</i> <i>...du bist Eis, das schmilzt.</i> <i>...der Boden ist gefroren/sehr rutschig.</i> <i>...du bist ein Plastiksackerl/eine Plastiktüte im Wind.</i> <i>...du schaust durch ein Mikroskop und kannst jede kleinste Bewegung sehen. Bewege dich und Beobachte dich gleichzeitig durch das Mikroskop.</i>
Stell dir vor... innere (Um-)Welt Emotionen Identitätsbildung	<i>...du hast gerade eine Nachricht erhalten, die dein ganzes Leben verändert.</i> <i>...du hast drei Tage nicht geschlafen.</i> <i>...du hast gerade eine Familienpizza gegessen.</i> <i>...du erwartest eine Person, die du schon sehr lange nicht mehr gesehen hast.</i>

Abb. 3: „Imaginationsinstruktionen“ (eigene Darstellung)

Tanzende versuchen die Qualitäten aus ihrer Vorstellung zu verkörpern und im Tanz zum Ausdruck zu bringen. Manche Situationen werden einfacher umzusetzen sein als andere, was wiederum für unterschiedliche Personen unterschiedlich bewertet werden wird, je nachdem, welchen Erfahrungsschatz und welche Wahrnehmungsmuster Personen mit sich bringen. Können Tänzer*innen eine Verbindung zwischen einer Instruktion (*Stell dir vor...*) und ihren Erinnerungen herstellen, bietet dies eine Basis, auf der Vorstellungen entstehen können, die dann im Tanz umgesetzt werden. Es bietet sich an, dass sich die Teilnehmer*innen nach der

Improvisation in kleinen Gruppen über die Strategien, Vorstellungen und Erinnerungen austauschen und das Improvisationserlebnis im kleinen Rahmen reflektieren. Alternativ dazu bietet es sich auch an, die Gedanken als Notizen im Prozesstagebuch festzuhalten.

Raum – Prozesse & Transformationen durchlaufen:

Im Kapitel 6.1. wurden bereits einige unterschiedliche Zugänge zur Improvisation aufgezeigt (zeitbasierte, raumbasierte oder herausforderungsorientierte Struktur). An dieser Stelle soll nochmals auf Möglichkeiten in der räumlichen Struktur eingegangen werden.

Wird der Raum in vier Felder aufgeteilt und wird diesen Feldern jeweils ein Begriff zugeordnet, ist bereits die Basis für eine vielversprechende Improvisationsstruktur gegeben. Werden den Feldern wiederum Begriffe wie in Abbildung 4 zugeordnet, sind vier Bewegungs- und Begriffsqualitäten, ähnlich wie in den Improvisationen durch Imaginationsinstruktionen, erforschbar. Dieses Mal stehen jedoch gleich vier verschiedene Qualitäten gleichzeitig im Raum und Tanzende können frei von einem Feld ins nächste gehen.

Feuer	Wasser
Erde	Luft

Abb. 4: „räumlich-begriffliche Improvisationsstruktur“

Ein klassisches Beispiel für ein Wortfeld aus vier Bestandteilen wäre *Feuer*, *Wasser*, *Erde*, *Luft* oder auch *Frühling*, *Sommer*, *Herbst* und *Winter*. Die Qualitäten dieser Phänomene können im entsprechenden Feld durch Tanz erforscht und versucht in Bewegung übersetzt zu werden. Da diese beliebten Kategorien jedoch bereits im Kindergarten und der Schule zur Genüge thematisiert werden, bietet sich an, insbesondere für Lernende, die diese Bildungsprozesse bereits durchlaufen haben, neue Begriffe, neue Kategorien und neue Situationen zu finden. Die Begriffe müssen nicht in einem offensichtlichen Zusammenhang zueinander stehen. Gerade in ungewohnten Kombinationen könnten spannende Erfahrungen entstehen. Für die Bezeichnung der Felder können sowohl Verben, Nomen, Adjektive, Wortverbindungen uvm. herangezogen werden. Die Begriffe bestimmen, ob die Improvisation einen eher pragmatischen oder einen eher theoretischen Zugang hat, ob der Fokus auf Handlungen, Qualitäten, Konzepten oder Empfindungen etc. liegt. Beispielsweise können den

Feldern im Raum auch die Variationsparameter, die bereits im Abschnitt zur selbständigen Kreation in diesem Kapitel genannt wurden, zugeordnet werden, wie u.a. 1) *Isolation* 2) *Level* 3) *Wiederholung* 4) *Tempo*, womit der Fokus mehr auf der Weiterentwicklung der tänzerischen Strategien für den *Freestyle* liegen würde .

Weitere Optionen für die Betitelung der Felder im Raum:

<i>Bewegungsqualitäten – Begriffsqualitäten</i>	1) gehen 2) schlendern 3) rennen 4) springen 1) warten 2) eilen 3) entspannen 4) zweifeln 1) Autobahn 2) Kreisverkehr 3) Sackgasse 4) Rückwärtsgang 1) rutschig 2) schwerelos 3) klebrig 4) springend/abprallend = 1) Glatteis 2) Feder 3) Kaugummi 4) Gummiball
<i>Wahrnehmungsschulung</i>	1) sehen 2) spüren 3) hören 4) sagen
<i>Emotionen</i>	1) Überraschung 2) Langeweile 3) Nervosität 4) Gelassenheit

Abb. 5: „Weitere Improvisationsfelder“ (eigene Darstellung)

Wie an folgendem Beispiel (1)rutschig 2) schwerelos 3) klebrig 4) springend/abprallend = 1) Glatteis 2) Feder 3) Kaugummi 4) Gummiball) deutlich wird, können bestimmte Qualitäten sowohl durch einen Gegenstand wie auch durch Adjektive beschrieben werden, weshalb sich die Instruktionen in ihren vielseitigen Ausdrucksmöglichkeiten auch an Tanzende mit unterschiedlichen Sprachniveaus richten können.

Stärker an persönliche Erfahrungen und individuelles Erleben geknüpft, könnte sich die räumliche Struktur so gestalten, dass Tanzende den Raum von einer Seite zur anderen überqueren sollen, wobei eine beliebig gewählte Anzahl an Abschnitten der Strecke von verschiedenen Modalitäten gekennzeichnet sein kann.



Abb. 5: räumlich begriffliche Improvisationsstruktur

Im Feld „wollen“, „können“ bzw. „müssen“ sollen Tanzende Alltagsbewegungen anhand von Gesten nachvollziehen, die sie mit der Idee „ich will“, „ich kann“ bzw. „ich muss“ in Verbindung bringen und in ihre Improvisation miteinfließen lassen. Diese Übung strukturiert die

Improvisation, generiert Bewegungsmaterial (abstrahierte Alltagsbewegungen) und bietet einen Anlass zur Reflexion. Sie rückt ins Bewusstsein, welche Handlungen tagtäglich aus einem persönlichen Wunsch heraus und welche im Rahmen von Auflagen vollzogen werden. Das Mittelfeld zeigt, welcher Möglichkeitsspielraum außerhalb von Wünschen und Pflichten existiert. *Wieviele Handlungen vollziehe ich tagtäglich, weil ich muss? Wieviele, weil ich das wirklich will? Welche Möglichkeiten ergreife ich tagtäglich und welche Möglichkeiten habe ich außer Acht gelassen? In welchem Feld sind mir die meisten Bewegungen eingefallen? Woran könnte das liegen?* Auch hier bietet es sich an im Anschluss an die Improvisation einige Reflexionsnotizen zu verfassen und/oder sich in Gruppen auszutauschen.

Wahrnehmung, Beobachtung, Bespiegelung:

In Punkto Wahrnehmungsschulung ist die Tanzimprovisation eine hervorragende Aktivität. Die Wahrnehmung kann durch das Erforschen bestimmter Qualitäten durch den tanzenden Körper geschärft werden, wie in den vorangegangenen Beispielen deutlich wurde. In Konstellationen, die einen Blick von Außen ermöglichen, ergeben sich zusätzliche Optionen für die Schulung der Wahrnehmung. Im *Authentic Movement*, einem somatischen Ansatz zwischen Tanztherapie und -improvisation, ist es üblich, dass in jeder Tanzimprovisation eine Person des Vertrauens von Außen das Geschehen beobachtet und die Position *des Zeugen* bzw. *der Zeugin* einnimmt (vgl. u. a. Mayer-Ostrow 2006). Die oben beschriebenen Improvisationsanlässe würden somit in Paaren und zwei Durchgängen durchgeführt, wobei jede Person aus einem Team einmal die beobachtende Position und ein weiteres Mal die Rolle der*des Tanzenden einnimmt. Es ist vorgesehen, dass die beiden Personen sich im Anschluss an die jeweilige Improvisation bzw. Beobachtung über das Erlebte (das Gefühlte, das Gesehene, das Wahrgenommene...) austauschen. Durch den Austausch können Tanzende durch die Außenperspektive die Wirkung ihres Handelns nach Außen reflektieren und Beobachtende können verstehen, wie das, was sie zu sehen glauben, von ihren eigenen Erlebnissen und ihren Wahrnehmungsmustern geprägt ist. Beide können entdecken, was sie übersehen und worauf sie besonders achten. Multiple Bedeutungsebenen werden aufs Neue aufgezeigt. Die Lernenden tanzen ohne den Gegenstand Spiegel, werden jedoch in Beobachtungs- und Reflexionsprozessen von ihren Mitmenschen gespiegelt und bespiegeln sich selbst.

Die Improvisation kann in diesem Format vorzugsweise auf einer vagen Instruktion basieren, um nicht zu stark die Erwartungshaltungen der Beteiligten zu beeinflussen. Ein vager Improvisationsanlass wäre beispielsweise die Angabe „*eine Frage wird beantwortet*“ oder „*etwas verändert sich, etwas bleibt gleich*“. Tanzende und Beobachtende können sich im Anschluss darüber austauschen, was sie gesehen bzw. erlebt haben, welche Assoziationen

sie herstellen konnten, welche *inneren Bilder* (vgl. Dehn 2014) dadurch hervorgerufen und wie diese in einen Zusammenhang mit dem Improvisationsanlass gebracht wurden. Hier wird geübt, Informationen zu generieren und Sinnzusammenhänge herzustellen.

Im *Authentic Movement* wird meist keine Improvisationsinstruktion vorgegeben. Das aktuelle Befinden der Tanzenden, die Präsenz, die *awareness* bilden den Anfangspunkt, den Impuls für die erste Bewegung, die sich dann im Bewusstseinszustand gesteigerter Präsenz fortsetzt. Wird dieser Zustand ausreichend geübt, wird die Präsenz zu einer Inspirationsquelle, die auch als Ressource für den Start einer Improvisation herangezogen werden kann.

Aufführung

Modus: Performance, Fokus, Präsenz

Tätigkeit: Performen

Phase im Prozess: Abschluss

Geeigneter Zeitpunkt in der Probe: /

Frequenz: 1-3 Auftritte

Gruppenform: gesamte Gruppe in unterschiedlichsten Konstellationen

Die Aufführung bildet den Abschluss des Prozesses. Mit ihr erfüllen sich all jene positiven Aspekte, die im Sinne der Produktorientierung stehen bzw. mit Präsentationen und Auftritten einhergehen (siehe Kapitel 3.2. und Kapitel 5.3.). Die Tanzenden haben nicht nur selbstständig Schritte generiert und verschiedene Sequenzen zusammengefügt. Sie haben Intentionalität entwickelt und einen individuellen wie auch gruppenumspannenden Ausdruck geformt. Was hier sichtbar wird, steht vor dem Hintergrund der durchlaufenen Prozesse voller gemeinsamer Bemühungen, Fragen, Entscheidungen und Erkenntnisse.

Durchführung:

Tanzende performen in verschiedenen Konstellationen – Solo, Duo, in Kleingruppen, in der großen Gruppe. Jede*r kennt ihren*seinen Platz in Bezug zum Raum, zur Musik und den anderen Tänzer*innen und das zu jedem Zeitpunkt. Tanzende kennen ihren Einsatz und zwar für jene Momente, in denen sie ins Licht treten gleichermaßen wie jene, da sie in einem ruhenden Zustand des Fokus andere ins Licht treten lassen. Sie führen Schrittfolgen in der Gruppe durch, wobei jede*r diese Abfolgen für sich selbst ganz genau kennt und beherrscht.

*...Gruppe A steht still, verteilt im Raum, hält die Präsenz im Fokus während Gruppe B eine Bewegungssequenz durchführt. Gruppe A wird zu einem unbewegten Teil der Szene. Dann verändert sich die Situation: Gruppe B hat ihre Bewegungssequenz beendet, steht nun still – Fokus – das ist der Zeitpunkt, in dem Gruppe A sich zu regen beginnt. Wir sehen eine weitere Bewegungssequenz in einem Raum, der sich durch die stillstehenden Tänzer*innen der Gruppe B plötzlich neugestaltet. Gruppe A kommt zum Ende ihrer Bewegungssequenz und anstatt, wie Gruppe B, einzufrieren, beginnt sie die Sequenz von neuem. Dieses Mal erwacht aber auch Gruppe B wieder aus ihrer Erstarrung. Nun tanzen Gruppe A und B ihre Sequenzen gemeinsam. Obwohl es nicht dieselben Abfolgen sind, funktioniert die Kombination im Raum, alles fügt sich, ohne dass es zu Kollisionen kommt. Alles hat seinen Platz, alles hat seine Zeit. Die Tanzenden bewegen sich immer näher zueinander bis nicht mehr von vielen, sondern nur mehr von einem unbestimmten bewegten Ganzen gesprochen werden kann. Aus diesem Pulk geht plötzlich über den Köpfen eine Person hervor, die zur Decke gehoben wird und über die ausgestreckten Hände des Getümmels getragen wird, dabei wird der Raum durchquert und die Getragene am Ende wieder behutsam abgesetzt. Vereinzelte Personen treten nach und nach aus der Masse hervor und beginnen Tanzbewegungen zu vollziehen. Langsam gesellt sich eine zweite Person zu den Alleinstehenden hinzu. Die Bewegungen sind dieser zweiten Person vertraut. Sie kennt sie. Sie bewegt sich dazu, die Bewegungen verdoppeln, ergänzen, oder kontrastieren sich – wir sehen verschiedene Duos im Raum verteilt...*

Fehler, Intention, Präsenz:

In Momenten der Nervosität kann das ansonsten vorhandene Wissen dennoch entfallen, wobei die Gruppe ein Auffangnetz darstellt bzw. einen Rahmen, an dem man sich orientieren und rasch wieder zurück zum eigenen Platz finden kann. Die Eigenschaften der Kunst erlauben es außerdem, dass „Fehler“ ebenso gut als beabsichtigter Moment der Dissonanz, der Abweichung, der Irritation betrachtet werden können. Solange die Haltung, der Fokus, die Bühnenpräsenz aufrecht erhalten bleiben, gibt es im Moment der Aufführung keine Fehler, sondern lediglich ungeplante Abweichungen. Alles was geschieht, wird Teil der unwiederholbaren Performance.

Applaus und Abgang:

Am Ende des Stücks herrscht kurz Ruhe und Stille, das Licht ist aus, es ist dunkel. Dann geht das Licht wieder an und die Tänzer*innen stellen sich in eine Reihe auf und verbeugen sich unter dem Applaus des Publikums. Auch die Aufstellung im Applaus und der Abgang müssen geübt werden, damit die Tänzer*innen auf die Situation vorbereitet sind und sie genießen

können, aber vor allem auch, damit die Tänzer*innen bis zum Zeitpunkt, da sie die Bühne verlassen haben, einen qualitativen, ernstzunehmenden Auftritt leisten und diese positive Erfahrung etwas von Qualität geschaffen zu haben, ernst genommen zu werden und sich selbst auch ernst zu nehmen, voll und ganz machen können.

Abschließende Reflexion:

Nachdem Lernende einen solchen Prozess durchlaufen haben, können sich Transformationen in verschiedensten Bereichen vollzogen haben. Identitäten werden modelliert, Intentionen herausgebildet, die Beziehung zum eigenen Körper und zu anderen Körpern verändert sich, die Haltung, die Art zu gehen, die Art zu denken, Möglichkeiten sich auszudrücken wurden entdeckt, Arten der Zusammenarbeit ausprobiert etc.. Menschen sind sich begegnet und haben, trotz verschiedener Hintergründe, zumindest eine Gemeinamkeit – den Tanz. Es bietet sich an, eine abschließende Einheit an einem zusätzlichen Termin nach dem Auftritt stattfinden zu lassen. Hier soll in der Gruppe das Erlebnis nochmals ins Bewusstsein gerückt und reflektiert werden. Dazu bieten sich unterschiedliche Aktivitäten an.

- Wortsammlung und ästhetischer Text

Die Gruppe kann auf einem großen auf dem Boden ausgebreiteten Papierbogen Begriffe aufschreiben, die ihnen in Bezug zum Projekt als erstes in den Sinn kommen. In einem weiteren Schritt könnte, wie auch im Ansatz Sprache durch Kunst häufig vorgegangen wird, aus einigen ausgewählten Begriffen ein ästhetischer Text nach einer bestimmten Vorlage entstehen (z.B. Elfchen, Avenidas...) (vgl. Baur u. a. 2017).

- Film (Aufzeichnung)

Sollte das Stück gefilmt worden sein, bietet es sich an, die Aufnahme gemeinsam anzusehen. So können die Tänzer*innen erneut die Wirkung von Außen betrachten und individuelle Erfahrungen austauschen.

- Reflexionsbögen, Evaluierung

Es könnten auch Reflexionsbögen ausgeteilt werden, die Teilnehmer*innen dazu anregen, ihre Erfahrungen in Worte zu fassen. Die Ergebnisse dieser Bögen wären außerdem hilfreiches Material, sollte die Wirksamkeit solcher Projekte evaluiert werden wollen.

- Brief an sich selbst

Lernende können auch gebeten werden, sich selbst einen Brief zu schreiben. Es bietet sich auch an, diesen Brief vor dem Projekt zu schreiben und persönliche Erwartungen,

Ängste o.ä. festzuhalten. Wenn das Projekt abgeschlossen ist, kann schließlich auf diesen Brief geantwortet werden. So werden Transformationen sichtbar.

- Ich tanze, weil...

Diese Aufgabe ist sehr simpel und regt zur Reflexion an. Lernende sollen zehn Sätze schreiben, die immer mit „Ich tanze, weil...“ beginnen.

Ich tanze, weil ich die Musik liebe.

Ich tanze, weil ich mich gerne bewege.

Ich tanze, weil ich dabei Freunde treffen kann.

Ich tanze, weil ich mich stärker fühle.

Ich tanze, weil ich finde, dass das gut aussieht.

Ich tanze, weil ich dabei coole neue Sachen lernen kann.

Ich tanze, weil...

Mit dieser Übung tritt auch die (neue) Identität als Tänzer*in ins Bewusstsein.

- Reflexionstagebuch

Tänzer*innen können dazu angehalten werden, einen abschließenden Eintrag in ihrem Reflexionstagebuch zu schreiben. Wer seinen Eintrag, oder einen Teil davon, der Gruppe mitteilen möchte, darf dies gerne vortragen und seine Erfahrungen mit der Gruppe teilen.

7.3. Medienverschränkung

Um dieses Kapitel abzuschließen soll nun ein letzter Aspekt bearbeitet werden, jener der multimodalen Medienverschränkung. Jede Begegnung bedeutet Feedback. Dieser Gedanke Gendlins (1969), bei dem für Reflexionsarbeit nichts wichtiger ist als Erfahrungen im Sinne von Begegnungen mit Menschen zu erleben, soll an dieser Stelle weitergedacht bzw. für den Unterrichtskontext und im medialen Raum fruchtbar gemacht werden. Es soll gezeigt werden, welche Begegnungen zwischen Medien stattfinden und welche Reflexionsanlässe sich daraus ergeben können. Ästhetisches Lernen, Tanz- bzw. kunstvermittelnde Ansätze verfolgen das Ziel, dass Lernende bzw. Tanzende sich mit dem jeweiligen Medium auseinandersetzen (Inhaltsorientierung), dieses kennen- und verstehen lernen. Multimodalität wurde bereits als wertvolle Strategie für vielfältigen abwechslungsreichen Unterricht für Lernende mit

unterschiedlichen Stärken auf unterschiedlichen Gebieten benannt. Auch wurde auf die Relevanz multimodaler Unterrichtsgestaltung in einer digitalisierten Lebensrealität verwiesen (vgl. Miladinovic 2019). In diesem Abschnitt soll ausschließlich darauf eingegangen werden, wie Medien andere Medien reflektieren können, d.h. wie in der Begegnung von Medien Feedback entsteht. Hierbei wird stets das Medium Tanz zu einem anderen Medium in Bezug gesetzt. Alle diese Begegnungen von Medien stellen gleichzeitig Bausteine dar, die eine Sequenz in einem tänzerischen Stück darstellen können. Es wird exemplarisch auf die Medien Sprache, Musik, Film und Bild eingegangen.²⁴ Mit den folgenden Ausführungen soll ein Einblick gegeben werden, wie Tanz in Verbindung mit anderen ästhetischen Medien gemeinsam zum Einsatz kommen kann.

Die hier angeführten Beispiele sollten veranschaulichen, wie sich die Möglichkeiten in der Begegnung zweier Medien vervielfachen können. Es können noch sehr viele andere Kombinationsmöglichkeiten stattfinden. Lehrpersonen und Künstler*innen sind an dieser Stelle aufgerufen sich inspirieren zu lassen und selbst zu entwerfen.

Tanz und Sprache

Ein Beispiel, wie Tanz und Sprache in einem gleichwertigen Verhältnis zueinander in Beziehung treten können, ist die bereits im Kapitel 6.2. beschriebene Übung des *Walk & Talk*. Die Themenvorgabe, die angibt, worüber während der ständigen Bewegung gesprochen werden soll, kann nach Belieben variiert werden. *Walk & Talk* kann nach öfterem Üben auch als Sequenz in die Endkomposition miteinbezogen werden, womit auch der verbalen Sprache auf der Bühne Raum gegeben wird. Die Worte übernehmen auf der Bühne dann allerdings nicht die Funktion, zu kommunizieren oder Informationen weiterzugeben. Vielmehr wird durch das wahrgenommene Durcheinandersprechen vieler sich bewegendes Personen eine Atmosphäre gestaltet. Die Bedeutung liegt nicht im Wort, sondern in der gesamten Erscheinung aller beteiligten Komponenten. Sowie der funktionale Körper im Tanz zum unbestimmten Körper wird, wird die funktionale Sprache in diesem Kontext zur unbestimmten Sprache, sie spricht fern der Funktion, der sie im Alltag zugeordnet wurde (vgl. Rancière, zitiert nach Hölscher 2012, vgl. Rancière 2009:268).

Anstelle von Musik können auch Hörtexte das auditive Material bilden entlang dessen getanzt wird. Sätze haben Rhythmus, ebenso wie Musik. Dieser Rhythmus kann herausgehört und mit dem Körper „vertanzt“ werden. So könnten verschiedene Gruppen einen kurzen Teil einer

²⁴Auf Tanz in Verbindung mit Theater wird nicht eingegangen, jedoch soll an dieser Stelle auf Zepters Konzept TextBewegung© (2013) verwiesen werden, in welchem das Tanztheater mit kreativem Schreiben in Verbindung gesetzt wird.

Geschichte oder eines Gedichts zugeteilt bekommen, die sie entweder als Audiomaterial erhalten oder auch selbst aufnehmen. Den Rhythmus des Gehörten, Vorgelesenen bzw. Gesprochenen (nicht den Sinninhalt!) sollen die Tanzenden in kleinen Gruppen in Bewegung übersetzen. Die Geschichte bzw. der Rhythmus der Geschichte kann anschließend rekonstruiert werden, indem die verschiedenen Gruppen sich zusammensetzen. Die Geschichte kann als Tanz in ihrem Rhythmus und ihrer Melodie nacherzählt bzw. nachgetanzt werden, ohne dass der tänzerische Ausdruck inhaltlich kohärent mit dem Textinhalt sein muss (im Vergleich zur Pantomime oder zum Theater, wo der Körper u.a. die Funktion hat, eine Geschichte *mitzuerzählen*). Auch im Tanz wird eine Geschichte erzählt, nur bleibt diese vager, abstrakter, nicht eindeutig verbal nacherzählbar. Hierbei handelt es sich um eine textbasierte Aufgabe für die Kurationsphase. Die Bewegungssequenz kann schließlich mit oder ohne zugehöriges Audiomaterial für das Tanzstück verwendet werden.

Es kann auch gleichzeitig getanzt und gesprochen werden (siehe *Walk & Talk*) oder abwechselnd. Die tanzende Person kann, aber muss nicht die sprechende Person sein (das hängt von der Intention ab). Bei einem ausgearbeiteten ästhetischen Text ist es höchstwahrscheinlich eine Erleichterung, wenn die tanzende Person nicht auch noch den Text rezitieren muss und sich so ausschließlich auf die Bewegung konzentrieren kann, während eine weitere Person sich ausschließlich auf den Text und die Aussprache konzentriert. Qualität ist ein wichtiges Kriterium und in einer Gruppe erscheint es nur sinnvoll, die Herausforderungen untereinander aufzuteilen, um sich fokussieren und auf die höchst mögliche ästhetische künstlerische Qualität hinarbeiten zu können.

Tanz und Musik

Am Beispiel des urbanen Tanzes wurde eine tänzerische Praxis vorgestellt, die insbesondere auf die Entwicklung der Fähigkeit zum *Freestyle* ausgerichtet ist. Tänzer*innen sollen lernen, spontan auf unterschiedliche Musik einzugehen, kreativ mit den Rhythmen, Beats und Melodien umzugehen und ihren Tanz im Dialog mit der Musik zu entfalten. Das Verhältnis dieser Tanzform zur Musik ist sehr eng und die Musik kann in Bezug auf die Bewegungsqualität und auch hinsichtlich des Schrittvokabulars eine determinierende Rolle einnehmen. Je mehr sich eine Person im *Freestyle* weiterentwickelt, desto mehr kann sie sich von diesen Vorgaben befreien (Tanzstile, rhythmische Notwendigkeit bzw. *affordance*) und Grenzen verschwimmen lassen. Diese Fähigkeit, aus der Form bzw. dem Bekannten auszubrechen, ist im Endeffekt auch erwünscht. Im urbanen wie auch im zeitgenössischen Tanz ist *nicht* die Musik das Leitmedium, auf das eine Choreografie zugeschnitten und fixiert wird. Im urbanen Tanz besteht allerdings eine stark interaktive Beziehung zwischen Musik und Tanz. Der urbane Tanz ist nicht ohne Musik zu denken, sofern er nicht aus seinem Kontext

extrahiert und zum Beispiel ins Theater verlegt wird (vgl. Ellena & Beleza Film u.a. 2013, online).

Im zeitgenössischen Tanz emanzipiert sich der Tanz von der Musik. Die Kombination von Tanz und Musik wird in diesem Kontext jedoch ebenso wie im urbanen Tanz als selbstverständlich erlebt. Die Dekonstruktion von Selbstverständnissen eines Musik-Tanz-Zusammenhangs kann dadurch eingeleitet werden, dass zu ein und derselben Sequenz einer Choreografie unterschiedliche Musikstücke abgespielt werden. Ebenso kann dies zu Stille erfolgen, womit zunächst erfahren werden kann, dass ein Tanz nicht zu einem Musikstück allein gehören muss und nicht unbedingt einer Musik bedarf. Die Tänzer*innen können dadurch auch herausfinden, wie die Musik die Qualität der Bewegung bzw. das Erleben derselben verändern kann. Es kann festgestellt werden, ob bzw. inwiefern die Musik einen determinierenden Einfluss auf die Tanzbewegung hat. Es können unterschiedliche Verhältnisse ausprobiert und erfahren werden, wie sie teilweise bereits für das Medium mit Film im Blick auf die Kombination von bewegtem Bild und Ton herausgearbeitet wurden.

- Das Tanzen mit bzw. nach der Musik (determinierende Beziehung)
Das Tempo, der Rhythmus und der Beat geben vor, wann welche Bewegung wie schnell gemacht werden soll. Die Qualität der Musik gibt die Qualität der Tanzbewegung vor. Die in der Musik vorhandene Information wird durch den Tanz visualisiert.
- Tanzen unabhängig von der bzw. gegen die Musik (kontrastierende Beziehung)
Tanzende hören ausschließlich auf den Körper und sollen versuchen, die Musik keinen Einfluss auf ihr Tun nehmen zu lassen. Zwei Stränge werden nebeneinandergelegt. Für Tanzende kann dies ein hohes Maß an Konzentration erfordern. Für Zusehende können spannende Kontraste, Irritationen, zufällige Übereinstimmungen etc. sichtbar werden.
- Der Tanz ergänzt die Musik (komplementierende Beziehung)
Eine Situation, in der der Tanz die Musik ergänzt, könnte geschaffen werden, indem die Musik während des Tanzens zu einem Zeitpunkt abgedreht wird, der Tanz wird fortgesetzt, und zu einem späteren Zeitpunkt wird die Musik wieder aufgedreht. Der Tanz hat die Information der Musik durch die Stille weitergetragen, ähnlich dem *silent-viewing* in der Auseinandersetzung mit dem Medium Film.
Aber auch in der Übung, in der der Tanz die Musik kontrastieren soll, komplementiert er diese gleichzeitig.

Wird der Tanz der Musik vorangestellt, wie das in offenen tänzerischen Kurationsprozessen meist der Fall ist, so kann die *affordance* einer Choreografie überprüft werden. Tanzende können eine gelernte Phrase einer Choreografie zu unterschiedlichen Musikstücken tanzen

und durch ihre Erfahrung feststellen, wonach die Choreografie ihrem Empfinden zufolge verlangt, also welche Notwendigkeit sie mit sich bringt. Das kann natürlich unterschiedlich empfunden werden, was wiederum zum Verhandlungsanlass werden kann, wobei der Austausch von Perspektiven und Reflexion stattfinden kann.

Tanz und Film

Gemeinsam mit dem Medium Film können vielfältige Lernprozesse gestaltet werden, die Lernende durch, mit und über das Medium Tanz erlernen lassen. Aufnahmen von Tanz können betrachtet werden, um die Vielfalt tänzerischer Formen und Herangehensweisen kennenzulernen und die vielfachen Facetten von Ästhetik im Tanz auch als Betrachter*innen kennenlernen zu können.

Gleichzeitig kann im Tanz selbst durch Imagination das Medium Film erlebt werden. Eine beliebte Übung des Choreografen Chris Haring besteht beispielsweise darin, sich im Tanz die Funktionen einer Filmkamera vorzustellen, die jede Bewegung und was im Blick dieser Bewegung liegt, aufzeichnet, mit der in ein Bild hinein- und wieder hinausgezoomt werden kann, bei der immer nur das sichtbar wird, was innerhalb des Rahmens (*frame*) liegt. *Filmen, scannen, vorwärtsspulen, zurückspulen, Pause, Zoom, Loop* (hängenbleiben) – alle diese Ausdrücke, die Tänzer*innen dazu bewegen sollen, ihren Fokus und ihr Bewusstsein neu „einzustellen“, berufen sich auf die Erfahrungen mit anderen Medien.

Auch können bestimmte tänzerische Sequenzen aus einer Videoaufnahme bzw. einem Tutorial gelernt werden (z.B. the Nelken-Line 2018, online).

Sich gegenseitig beim Tanzen zu filmen ist ebenso eine hilfreiche Übung. So können Tanzende sehen, wie ihre Bewegung aussieht und dieses Erscheinungsbild mit ihren Vorstellungen abgleichen. Auch können sie anhand der Aufnahmen die Sequenzen zu Hause üben.

Spannender wird es aber, wenn die Normalität umgekehrt wird und plötzlich die filmende Kamera tanzen soll. Die tanzende Person soll sich, wenn möglich, auf einer Stelle und in Zeitlupe bewegen. Die filmende Person soll die Tanzende so filmen, wie sie es für ästhetisch ansprechend hält. Letztlich soll die Kamera sich mehr bewegt haben als die tanzende Person, und zwar kontrolliert und mit Intention. Bewegungsqualitäten, die vielleicht bereits im Vorfeld durch den eigenen Körper erlernt bzw. erfahren wurden, können an dieser Stelle auf das im Film sichtbarwerdende Bild übersetzt werden. Nähe- und Distanz, ein Maß an Ruhe bzw. Bewegung, Geschwindigkeit und Sichtbarkeit, Drehung, Winkel, Lichteinstrahlung etc. sind

Verhältnisse, die in dieser Übung durch die (Handy-)Kamera erfrocht werden können. Das dadurch gewonnene Wissen kann wiederum in Kurationsprozesse im Tanz miteinfließen.

Tanz und Bild

Bilder können im Tanz als Inspiration herangezogen werden, beispielsweise anstelle von verbalen Instruktionen als Improvisationsinstruktion. Vorgestellte oder physische Bilder können im Tanz als Standbilder umgesetzt werden, wie dies auch in der Performancepädagogik oder im ästhetischen Lernen gerne gemacht wird.

Die Transformation von einem Bild zum nächsten erfordert das Gestalten von Übergängen. Hier kann das tänzerische Wissen zum Einsatz kommen. Bilder können auch dekonstruiert und versetzt und im Raum verteilt wieder aufgebaut werden. Sie können schmelzen. Sie können plötzlich beginnen zu sprechen (eine beliebte Übung in der Performancepädagogik) oder sie können beginnen plötzlich, ein Körperteil isoliert zu bewegen, während der Rest still hält. Sie können von anderen Personen ergänzt werden und zu einem großen Standbild, einer Kulisse werden. Alle diese Möglichkeiten bieten einfaches, jedoch sehr wirkungsvolles ästhetisches choreografisches Material und werden nicht nur in pädagogischen Kontexten, sondern auch für Bühnenstücke herangezogen (z.B. bei *Tanz die Toleranz*).

Wie bereits in den Ausführungen zur Improvisation festgestellt werden konnte, wird im Tanz sehr oft mit bildhafter Sprache und der Imagination, also mit *inneren Bildern* (vgl. Dehn 2007), gearbeitet.

Zwischenfazit

Abschließend soll zusammengefasst werden, wie im dargelegten Konzept Tanz nach den Prinzipien des ästhetischen Lernens und eines Unterrichts für Subjekte mit menschlichen Bedürfnissen für das Zweitsprachenlernen eingesetzt werden kann.

Sprachenlernen

Mit Blick auf das Sprachenlernen konnte festgestellt werden, dass in der Tanzprobe verbalsprachliche Anweisungen, Umschreibungen und das Erklären von Abfolgen frequente Sprachhandlungen darstellen. Im tänzerischen Kontext kommen neben sprachlichen Ausdrücken für Bewegungsbezeichnungen und Körperteile insbesondere auch bildhafte Vergleiche und Begriffe der Qualität und Intensität zur Anwendung. Ideen, Qualitäten und Bewegungen werden häufig mit verschiedenen Ausdrücken, Vergleichen und Sinnbildern

kommuniziert (*wachsen, wie eine Blume, klein->größer->am größten, strecken bis zum Himmel...*). Zu dieser Variantenvielfalt in den Ausdrücken wird zusätzlich die Stimme der zu transportierenden Qualität bzw. Idee entsprechend eingesetzt. Diese Vorgehensweise stellt einen Vorteil für heterogene Lerner*innengruppen dar. In Kombination von Bewegung, Wort, Stimme und durch die Vorstellungskraft der Tanzenden wird die Bedeutung des Gesagten deutlicher. Für die erfolgreiche Ausführung einer Übung genügt es bereits, wenn für den Anfang zumindest einer der Ausdrücke verstanden wird. Gleichzeitig wird durch das in Verbindungsetzten unterschiedlicher Ausdrücke der Wortschatz in einem bestimmten Bereich durch die wiederholte Rezeption der Ausdrücke in der Ausführung tänzerischer Übungen ausgebaut. Somit können die Tanzenden lernen, Qualitäten und Intensitäten durch Sinnbilder auszudrücken und diese gleichzeitig mit der körperlichen Erfahrung abspeichern. Verfestigt werden können diese Ausdrücke, indem Lernende diese notieren oder eine Übung auch zu gegebenem Zeitpunkt selbständig anleiten.

Die Sprachhandlungen, die im Sprachenlernen nach dem Ansatz Sprache durch Kunst zum Einsatz kommen, werden auch hier relevant. Bewegungen und Handlungen werden *benannt* und *beschrieben*, Schritte *erklärt* und *Vergleiche* aufgestellt, Lernende *berichten*, *erzählen* und *schildern* ihre Erfahrungen und mit Blick auf ästhetische Fragen werden Entscheidungen *eingeschätzt* und *begründet* (vgl. Baur u. a. 2018:187).

Lernende, die sich zunehmend in der tänzerischen Bewegung auszudrücken wissen, tendieren dazu, bestimmte Informationen durch Bewegung anstelle von Worten auszudrücken. Dies ist eine wünschenswerte Entwicklung, da dies den persönlichen Ausdruck von Sprecher*innen erweitert. Für den Zweck des Sprachenlernens können Vermittler*innen mit diesem Umstand bewusst umgehen und durch gezielte Aufgaben die Sprache oder eben den Körper in den Vordergrund treten lassen, beispielsweise durch bewussten Ausschluß einer Einheit (z.B. Sprechen über Bewegung ohne dabei Bewegung anzuwenden) oder aber durch Betonung beider Aspekte gleichermaßen (z.B. Gleichzeitiges kontinuierliches Sprechen und sich kontinuierlich Weiterbewegen). Durch solche Übungen wird nicht nur der Einsatz von Sprache bzw. Bewegung reguliert, sondern auch Irritation erzeugt und zur Reflexion angeregt, womit zum nächsten Aspekt übergegangen wird: den ästhetischen Ansprüchen und den Prinzipien ästhetischen Lernens.

Ästhetisches Lernen

Der Theorie der neurologischen Vernetzung zufolge, wird das (ästhetische) Lernen mit gesteigerten Sinnesleistungen auch in seiner Wirksamkeit gesteigert (vgl. Schewe 1993:7, zitiert nach Schiffler 2012:15). Durch das Lernen mit dem Körper werden zudem auch alle

anderen Sinne für ästhetische Erfahrungen sensibilisiert (vgl. Lakehal u. a. 2018:171, vgl. Reinwand-Weiss 2018). Abseits von diesen aus der Theorie hervorgehenden Argumentationen für das ästhetische Lernen mit Tanz konnte im oben ausgeführten Konzept auch festgestellt werden, dass Tanz in Verbindung mit weiteren Meiden zu einem wertvollen Handlungs-, Ausdrucks-, Denk-, Reflexions- und schließlich Lernmedium werden kann.

Die Kriterien der Handlungsorientierung werden im Lernen entlang des Trainings und des Hinarbeitens auf eine finale Aufführung erfüllt. Dadurch dass das Endergebnis nicht von vornherein fixiert wird und sich erst im Prozess entfaltet, kommt dem Prozess die notwendige Offenheit, Flexibilität und gleichsam Relevanz zu, die von einem prozessorientierten Vorgehen zu erwarten ist. Mit der abschließenden Aufführung wird das Konzept auch der Produktorientierung gerecht. Die Aufgaben, Herausforderungen und Instruktionen, die Irritation hervorrufen oder neue Vorgehensweisen und Handlungen erforderlich machen, regen zur Reflexion an. Zudem bieten medienbewusste und -differenzierte Aufgaben Rahmenbedingungen, sowohl für inhalts- als auch teilnehmer*innenorientiertes Lernen.

Auch die Lernziele des ästhetischen Lernens (beispielsweise Identitätsbildung, kritisches Denken, Wahrnehmungsschulung...) können im beschriebenen Prozess erreicht werden. Nachdem Lernende einen solchen Prozess durchlaufen haben, können sich Transformationen in verschiedensten Bereichen vollzogen haben. Identitäten werden modelliert, Intentionen herausgebildet, die Beziehung zum eigenen Körper und zu anderen Körpern verändert sich, die Haltung, die Art zu gehen, die Art zu denken, die Wahrnehmung wird sensibilisiert und damit differenzierter. Zudem werden unterschiedliche Möglichkeiten sich auszudrücken entdeckt.

Subjekte mit menschlichen Bedürfnissen

Auch hinsichtlich der in Kapitel 4 herausgearbeiteten Kriterien für ein Lernen für Subjekte mit menschlichen Bedürfnissen werden im Konzept erfüllt. Tanzende können entlang diverser Übungen und Handlungen im Prozess (Improvisation, Kreation...) ihre *Bezogenheit* zu anderen Menschen, aber auch zur Musik, zum eigenen Körper, zu sich selbst in einem Bewusstseinszustand der Präsenz erfahren. Im Kurationsprozess ist immer wieder der Einsatz der kreativen Intelligenz der Lernenden gefordert. Ein Gefühl von *Identität* und *Zugehörigkeit* entwickelt sich entlang der Praxis Tanz, die sowohl individuellen Ausdruck wertschätzt als auch die besonderen Qualitäten vom Handeln, Kreieren und Gestalten im Einklang mit einer Gruppe betont. Diese Qualitäten von Individualität bzw. Vielfalt und Gruppe bzw. Gesamtheit/Einheit werden im Tanz auf der einen Seite visuell sichtbar und zeichnen sich auf der anderen Seite in den unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im Kurationsprozess ab.

Durch das Involviertsein in ein größeres Ganzes ist Verantwortung zu übernehmen, was das Gefühl von Relevanz und *Wirksamkeit* steigert. Das wiederum kann das Bewusstsein für Zugehörigkeit und Identität (*ich bin, und ich bin ein Teil von*) verstärken. Teilnehmer*innen werden als Tänzer*innen bezeichnet, d.h. sie sind Teil der Gruppe von Menschen, die die Erfahrung Tanz teilen. Auch sind sie Teil dieser spezifischen Tanzgruppe, die gerade auf ein spezifisches Stück hinarbeitet, in dem sie wiederum eine unverzichtbare Position einnehmen.

In Prozessen, die Lernende mit Strukturen bekannt werden lassen und ihnen die Möglichkeit geben, entlang dieser selbständig Wissen, Fähigkeiten, Formen und Ausdruck zu generieren, werden Lernende nach und nach dazu hingeführt, Sinnhaftigkeit selbstständig herstellen zu können. Der *Orientierungsrahmen* von Subjekten liegt im besten Fall in ihnen selbst. Diese selbstständige Orientierung herauszubilden erfordert Prozesse, in denen Lernende wichtige Entscheidungen selbstständig treffen müssen und zur Herausbildung von Intentionalität bewegt werden. Selbstbestimmung entwickelt sich in Suchbewegungen, „die durch ein zu rasches begriffliches Fassen [...] im Keim erstickt werden können“ (Rittelmeyer 2017:344f). Insbesondere in Lernprozessen durch Tanz kann Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, Erfahrungen zu machen und Transformationen zu durchleben, ohne diese immer (sofort) versprachlichen zu müssen (vgl. Kolb 2019). Anerkennung ist ebenfalls ein wichtiger Indikator für Orientierung und Selbstbestimmung. Im tänzerischen Prozess tritt sie weniger durch Lob, denn durch das *aufrichtige Interesse* der Vermittler*innen an den Ansichten und Prozessen der Tanzenden hervor. Ernsthaftigkeit, im Sinne von „jemanden ernst nehmen“, ist eine weitere wichtige Form von Anerkennung, die nicht zu einer Abhängigkeit von Anerkennung und einer Orientierung nach Außen führt, sondern Individuen näher zu sich selbst, zu Selbstwertschätzung und Selbstanerkennung führt. Das Ernstnehmen der Lernenden nimmt unter anderem dadurch Gestalt an, dass diesen Hintergrundinformationen (beispielsweise zu choreografischem Arbeiten) bzw. das Wissen darüber zugänglich gemacht wird, ein Wissen, das notwendig ist, um an wichtigen Entscheidungsprozessen teilhaben zu können. Durch ein solches Vorgehen ist schließlich auch eine Voraussetzung für das Bedürfnis nach *Wirksamkeit* erfüllt. Haben Lernende nach einem Prozess sowohl Wissen, Fähigkeiten als auch Strategien und vielfältige Handlungsweisen sammeln und erproben können, können sie diese auch in ihren Alltag hinaustragen, ihr Wissen und Können in verschiedenen Kontexten anwenden und auch mit anderen Menschen teilen.

8. Fazit

Um die Forschungsfrage **Wie kann Tanz im ästhetischen Lernen für zweitsprachlernende Subjekte zum Einsatz kommen und welche Möglichkeiten und neuen Perspektiven ergeben sich dadurch?** beantworten zu können, wurden Theorien aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zusammengetragen, wie dies für eine theoretische Analyse in fremdsprachendidaktischen Forschungen mit hoher Faktorenkomplexion unabdingbar ist (vgl. Legutke 2016:40). In der theoretischen fremd- bzw. zweitsprachendidaktischen Forschung werden die Gegenstandsbereiche Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen bestimmt und systematisiert (vgl. Legutke 2016:39). Das Sprachenlernen mit Bewegung und Tanz, das ästhetische Lernen wie auch die Auseinandersetzung mit Lernenden als Subjekte sind die Teilbereiche, auf die in der vorliegenden theoretischen Arbeit eingegangen wurde. Das Konzept ästhetisches Lernen wurde angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und mittels neuerer Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen Disziplinen einer kritischen Reflexion unterzogen und somit theoretisch weiterentwickelt (vgl. Legutke 2016:39), womit diese Arbeit auch als Konzeptforschung zu betrachten ist (vgl. Caspari 2016:14). Entlang der neugewonnenen Kriterien für das ästhetische Lernen wurde nach dem Konzept der *Embodied Cognition* (vgl. Zepter 2013, vgl. Sambanis & Walter 2019, vgl. Caldwell 2016, vgl. Gallagher 2005, vgl. Kapitel 2) und des *Subjekts* (vgl. Taube et al. 2017, vgl. Mecheril 2010) ein Konzept für ein ästhetisches Lernen mit Tanz erstellt, das Möglichkeiten der Gestaltung von Lernprozessen aufzeigt – Lernprozesse, die sich entlang menschlicher Bedürfnisse orientieren und bestrebt sind diese zu erfüllen. Die Auseinandersetzung mit Lernenden als Subjekte und die Bemühungen, ein Konzept für eben diese Lernenden zu entwerfen, verortet die Arbeit zusätzlich im Bereich der Lerner*innenforschung (vgl. Caspari 2016:14). Die Wirksamkeit von Tanz im ästhetischen Lernen für das Sprachenlernen und ein Lernen für Subjekte wurde entlang der folgenden Teilfragen, aus denen sich die Forschungsfrage zusammenstellt, untersucht.

- a) Was sind Subjekte und wie muss ein Unterricht für diese gestaltet werden? Was bedeutet das für das ästhetische Lernen?
- b) Welche Möglichkeiten eröffnen sich in der Verbindung der Medien Sprache und Tanz und welche Bedeutung hat dies für das Sprachenlernen und für die Subjekte?
- c) Wie kann sich ein Lernumfeld gestalten, in dem Subjekte entlang der Prinzipien des ästhetischen Lernens durch Tanz die Zweitsprache lernen können?

a) Was sind Subjekte und wie muss ein Unterricht für diese gestaltet werden? Was bedeutet das für das ästhetische Lernen?

In Kapitel 4 wurden Subjekte als „Träger des Ganzen“ bzw. als „Zentrum und Ausgangspunkt von Aktivitäten“ (Fuchs 2017:58) definiert, im Unterschied zum Individuum, das das Unteilbare und die Einzigartigkeit betont (vgl. Fuchs 2017:58). Das Subjekt verlangt nach Freiheit und Selbstbestimmung, die entgegen Widrigkeiten erkämpft werden müssen (vgl. Wetz 2005, zitiert nach Fuchs 2017:60). Subjekte müssen als politisch, sozial und individuell handlungsfähig anerkannt werden und auch sich selbst als solches identifizieren und anerkennen (vgl. Mecheril 2010:184). Sie sind von einer transitorischen Identität gekennzeichnet und verlagern somit ihren Schwerpunkt von einer Reproduktionsfunktion zu einer Reflexionsfunktion (vgl. Schäffter 2017:108, vgl. Kapitel 4).

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Subjekten im Bildungskontext wurde festgestellt, dass Lernende, die im Unterricht die Gelegenheit bekommen, ihre Erfahrungen ins Unterrichtsgeschehen miteinzubringen und bestimmte Entscheidungen selbst zu treffen, nicht gleich als selbstbestimmte Subjekte zu bezeichnen sind. Die Erwartungshaltung, dass im ästhetischen Lernen Individuen mit ihren Ressourcen, ihrer Kreativität und Authentizität den Unterricht mitgestalten können, stößt da an ihre Grenzen, wo eben diese Ressourcen, wie Kreativität und Authentizität, als selbstverständlich und von vornherein gegeben betrachtet werden. Auch wenn jeder Mensch kreatives Potenzial hat, bedeutet das noch nicht, dass er Zugang dazu hat. Von Selbstverständlichkeit auszugehen würde zu subtilen Mechanismen der Diskriminierung und Exklusion gegenüber jenen, die beispielsweise nicht die erwartete Kreativität, Flexibilität oder Möglichkeiten zur Selbstreflexion für die Vorgehensweisen im ästhetischen Lernen mitbringen, führen. Auch im Fall der Erwartung, dass in heterogenen Lerner*innengruppen, beispielsweise in der Zusammenarbeit mit Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund, automatisch ein Mehrwert an Identitätskontrasten entsteht, wird kulturelle Identität mit kultureller Herkunft gleichgesetzt, womit Traditionalismus an die Stelle von Kontinuität und die Ermöglichung von Erneuerung tritt (vgl. Schubert 2017:230). Um solche Dynamiken zu vermeiden, also um nicht zur Verhärtung alter Strukturen beizutragen, sondern Möglichkeiten für Transformation zu eröffnen, sollte in Lernprozessen stets darauf geachtet werden, dass verschiedene Möglichkeiten mit Situationen umzugehen zugänglich gemacht werden. Transformationsfördernde Lernräume sind reich an Input und mit Möglichkeiten zur (Selbst-) Entdeckung und Erforschung ausgestattet, wobei Präsenz eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kapitel 4.2.).

Rahmenbedingungen für einen lerner*innenorientierten Unterricht, in dem sich Subjekte konstituieren können, sind u. a. dann gegeben, wenn sich der Unterricht bemüht eine Situation zu gestalten, in der die von Erich Fromm aufgezeigten menschlichen Bedürfnisse (Bezogenheit,

Zugehörigkeit, Einsatz kreativer Intelligenz, Identität/Einheit, sinnstiftender Orientierungsrahmen, Wirksamkeit) erfüllt werden (vgl. u. a. Fromm 1956, vgl. Wehr 2006, vgl. Boeree 2006, vgl. Hamberger 1997, vgl. Kapitel 4.4.).

Die gut gemeinten Bemühungen im Namen des *Empowerment* bzw. der Selbstermächtigung dürfen nicht nur auf die Stärkung von Subjekten setzen, sondern müssen auch Vulnerabilität als eine alle Menschen betreffende Eigenschaft mitdenken. Ein Raum für das Bewusstwerden eben dieser Vulnerabilität kann in einem weiteren Schritt auch ein Raum sein, in dem Vulnerabilität anerkannt und Möglichkeiten des Umgangs damit erprobt werden können. „Schwächen“ und „Defizite“ werden hierdurch umkodiert und als durchaus legitime Umstände anerkannt, die beispielsweise in kooperativer Zusammenarbeit nicht weiter hinderlich sind (vgl. Zirfas 2017). Diese Umkodierung wirkt der Vereinzelung des Individuums und Vorstellungen, die zu unmöglichen Versuchen der Selbstoptimierung drängen und im Unterrichtskontext auch zu negativen Lernerfahrungen, Enttäuschung, Hemmungen, und Blockaden führen, entgegen (vgl. Kapitel 4.2.). Lernende müssen hierbei imstande sein, verantwortungsvoll zu handeln, was unter anderem bedeutet, selbst ein sicheres Lernumfeld mitzukreieren, indem sie konstruktive Rückmeldungen geben, wertschätzende Gespräche führen und fähig sind, zuzuhören und Perspektiven zu übernehmen. Ein weiterer Aspekt, der Vulnerabilität verstärken kann, ist der Kontrast zwischen Lernumfeld und dem Umfeld der alltäglichen Lebenswelt. Die im Unterricht praktizierten subjektkonstituierenden Handlungen müssen auch in der Lebenswelt der Lernenden wiedergespiegelt werden, d.h. sie müssen auch außerhalb des Unterrichtskontextes eingebettet werden können, um nicht etwa eine Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit entstehen zu lassen, was wiederum zu Vereinzelung führen würde (vgl. Kapitel 4.2.).

Der Anerkennungsbegriff im ästhetischen Lernen und in anderen diversitätsbetonenden Ansätzen ist entsprechend der im Kapitel 4 dargelegten Theorien (u.a. Taube et al. 2017, Mecheril 2010, Hamberger 1997, Wehr 2006) einzugrenzen und zu vermerken, dass pauschale Anerkennung von Diversität nicht generell selbstwertsteigernd ist. Stattdessen müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen Lernende persönliche Intention mittels zur Verfügung stehender bzw. auch durch die vermittelnden Personen zur Verfügung gestellter Ressourcen verfolgen und zu einem auch ihres Erachtens nach qualitativen Ergebnis bringen können. Selbstwert und Selbstbestimmung steigern sich besonders dann, wenn Wertschätzung und Anerkennung dort stattfinden, wo die wertgeschätzte Person auch selbst Wertigkeit sieht bzw. diese nachvollziehen kann. Unter diesen Umständen wird Anerkennung zu einem sinnstiftenden Orientierungsrahmen, der sich zunächst auch durch Anerkennung von Außen, dann aber zunehmend durch die eigenen Einschätzungen der Lernenden abzeichnet und zu einem persönlichen Leitfaden und Sinnstiftungsinstrument wird.

Auch wurde mit kritischem Blick auf die Lerner*innenorientierung festgestellt, dass permanentes Fokussieren auf das Selbst bzw. die Lernenden Vorkonzeptionen und Verhältnisse, die nichts mit aktuellen Gegebenheiten zu tun haben, verstärken kann. Ein zu starker Fokus auf die Lernenden, noch bevor diese Kenntnisse über alternative Deutungs- und Reaktions- und Gestaltungsweisen in Bezug auf Fragestellungen, Aufgaben, Selbstdarstellung o. ä. kennenlernen durften, kann dazu führen, dass Lernende im Aufruf sich in Bezug auf ihre Erinnerungen und Erfahrungen zu äußern, altbewährte Strategien anwenden. Infolge dessen würde eine Frage damit, was bisher gut *funktioniert* hat anstatt damit, was gerade aktuell und für die Lernenden selbst *relevant* wäre, beantwortet. Die Kombination von lerner*innenorientiertem Sprachunterricht und der Gewohnheit, Identität überwiegend narrativ zu konstruieren und diese durch die Weiterführung dieses Narrativs aufrechtzuerhalten, kann hierbei zu Ergebnissen führen, die nicht den Subjekten und ihren Identitäten entsprechen (vgl. McAdams u. a. 2006, zitiert nach Caldwell 2016, vgl. Kapitel 3.4.). Durch das Bekanntwerden mit einer alternativen Konzeption von Identitätsbildung, nämlich der körperlichen Identität (*embodied identity*), wird im Tanz eine weitere Dimension von Identität erschlossen, womit sich Möglichkeiten vervielfältigen und sich die Identitätsentwicklung aus ihrer Abhängigkeit von der oftmals stark determinierenden, kategorisierenden und somit Möglichkeiten ausschließenden verbalen Sprache lösen kann. Im Tanz kann nicht nur die zwischenmenschliche Beziehung, sondern auch die Beziehung zu sich selbst, zum eigenen Körper, zum Raum, zur Umwelt etc. intensiviert werden (vgl. Kapitel 4.4., siehe auch Kapitel 5 und 6). Sich in Bezug zu setzen, Antwort zu geben, etwas über sich mitzuteilen bzw. sich selbst darzustellen, kann auf unterschiedlichen Wegen und durch unterschiedliche Medien geschehen. Auch im Kontext des Sprachenlernens muss mit den Ansprüchen, im Lernprozess die Sprache höchst frequent einzusetzen und gleichzeitig zur Identitätsbildung beizutragen, auf dieses Verhältnis von Sprache und (narrativer) Identität Rücksicht genommen werden (vgl. Kapitel 3.4.). Dies bedeutet zu wissen, unter welchen Bedingungen die Sprache Normen verstärkt und unter welchen Umständen sie diese aufzubrechen vermag und demzufolge zuzulassen, dass manches vage, offen bzw. unbezeichnet bleibt, also die Sprache nicht immer „das letzte Wort hat“.

b) Welche Möglichkeiten eröffnen sich in der Verbindung der Medien Sprache und Tanz und welche Bedeutung hat dies für das Sprachenlernen und für die Subjekte?

Als ausschlaggebendes theoretisches Konzept, mit dem Sprache und Tanz in Verbindung gebracht werden können, hat sich die Embodiment-These mit ihrem Verständnis von Kognition als *Embodied Cognition* herausgestellt (vgl. Zepter 2013, vgl. Sambanis & Walter 2019, vgl. Caldwell 2016, vgl. Gallagher 2005, vgl. Kapitel 2). Diese These besagt, dass der Körper,

seine Bewegungen und seine Wahrnehmung maßgeblich am Lernen beteiligt sind und dass der Körper deshalb eine wesentliche Lernunterstützung sein kann, wenn er in Lernsituationen zum Einsatz kommen darf. Der Körper unterstützt das Aufnehmen, Verarbeiten und Abspeichern von Lerninhalten. Im Einsatz des Körpers und auch im Tanz, kommt es verstärkt zu Interaktion, was auch eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen sowie bei der Subjektkonstitution spielt. Die Betrachtungen der Zusammenhänge von Sprache und Bewegung bzw. Tanz haben auch gezeigt, dass semantisch kongruente Bewegung beim Sprachenlernen die Behaltensleistung steigern kann (vgl. Schiffler 2012) und mit dem Spracherwerbsprozess bei Kindern Hand in Hand geht (vgl. Zimmer 2010, vgl. Kapitel 2). Weiters wurde gezeigt, dass sich Gesten im Rahmen des Sprachenlernens positiv auf die Fähigkeit, Sinninhalte auf unterschiedliche Kontexte zu übertragen, auswirken. Sprachenlernen mit Gesten steigert das Abstraktionsvermögen und die Fähigkeit zur Loslösung der Sprache von konkreten Gegenständen, was auch eine wichtige Fähigkeit für ästhetisches Lernen darstellt. Das Aufrechterhalten der Konzentration und Aufmerksamkeit durch Phasen der Spannung und Entspannung kann im Unterricht mit Bewegung bzw. Tanz umgesetzt werden (vgl. Schiffler 2012, vgl. Kapitel 2.4.). Solche nichtintensive Lernprozesse nehmen zwar eine längere Dauer in Anspruch als herkömmliche Lernprozesse, haben sich in verschiedenen Untersuchungen jedoch als effizienter herausgestellt. Außerdem konnte in solchen Formaten eine Steigerung der Selbsteinschätzung (Fähigkeitskompetenz) und das Sinken des Ängstlichkeitsniveaus bei Lernenden nachgewiesen werden (vgl. Schiffler 2012:15, vgl. Kapitel 2.4.).

Tanz bietet sich für das Lernen mit allen Sinnen geradezu an, da er sowohl visuelle, auditive, taktile als auch propriozeptive Sinneseindrücke aufnimmt und auch produziert. In bestimmten Aufgabestellungen, die dazu aufrufen, sich Gerüche oder Geschmäcker vorzustellen, können selbst der Geschmacks- und Geruchssinn aktiviert werden und in den Tanz miteinfließen. Forschungen aus dem Bereich der Neurowissenschaften konnten bestätigen, dass bei mentaler Vorstellung einer Handlung oder bei der Visualisierung eines Gegenstandes dieselben im Broca-Sprachzentrum liegenden Spiegelneuronen aktiviert werden, wie beim tatsächlichen Ausführen der Handlung oder der Interaktion mit dem Gegenstand (vgl. Schiffler 2012). Gleiches gilt auch für die Versprachlichung derselben. Tanz arbeitet stark mit Sinnbildern bzw. Vorstellungen, die in Bewegung übertragen werden. Durch das Lernen mit Tanz kann die visuelle Wahrnehmung, die meist schon stark in Anspruch genommen wird, entlastet werden und das Einprägen von Wissen kann mittels Vorstellungskraft und Körper stattfinden (vgl. Schiffler 2012, vgl. Kapitel 2.5.).

Aufgefallen ist, dass Tanz bisher nur vereinzelt (vgl. Voß 1993, vgl. Zepter 2013, vgl. Behrens et. al 2012, vgl. Kapitel 2) im Diskurs zum ästhetische Lernen in Betracht gezogen wurde und

er neben den Medien Musik, bildende Kunst, Literatur, Film und Theater unterrepräsentiert bleibt (vgl. Moraitis et al. 2018, vgl. Bernstein & Lechner 2014, vgl. Kapitel 3). Abseits vom ästhetischen Lernen oder Sprachenlernen konnten allerdings umfassende Diskussionen über die sozialen und ermächtigenden Auswirkungen von Tanz auf tanzende Subjekte aufbereitet werden (vgl. u.a. Maldoom 2013, vgl. Akroyd 1996, vgl. Amans 2008, vgl. Behrens 2012, vgl. Kapitel 5). Auch konnten zwischen den Strategien, die im Tanzschaffen angewendet werden (Imitation, Variation, Improvisation, Komposition bzw. Choreografie) und jenen des Sprachenlernens Parallelen aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 2). Diese wurden folglich in weiteren Schritten für die Konzeption eines Lernprozesses an der Schnittstelle von Tanz, Sprache und ästhetischem Lernen herangezogen (vgl. Kapitel 7). Die Fähigkeiten zur Imitation, Variation, Improvisation und Komposition sind sowohl im Tanz als auch im Sprachgebrauch notwendig und können in Projekten für das Sprachenlernen durch Tanz weiterentwickelt werden. Dass Abstraktions- oder Flexibilitätstraining in einem Bereich sich auch in anderen Bereichen manifestiert, konnte u.a. bei Schiffler (2012) oder Jansen (2012) festgestellt werden. Es konnten hierbei gesteigerte Flexibilität und Kreativität bei Lernenden mit Tanzerfahrung gezeigt werden (vgl. Kapitel 2).

Der Tanz hat nicht nur Überschneidungspunkte mit dem Sprachenlernen. Auch die Prinzipien des ästhetischen Lernens überlappen sich mit jenen von tanzvermittelnden Ansätzen wie beispielsweise *People Dancing* (vgl. Kapitel 5.3.). Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Produktorientierung, Teilnehmer*innen- bzw. Lerner*innenorientierung, Inhaltsorientierung und Ganzheitlichkeit sind Qualitätsmerkmale beider Ansätze (vgl. Kapitel 3 und 5). In der theoretischen Auseinandersetzung mit Subjekten wurde ergänzend herausgearbeitet, dass sich Lernprozesse, die Subjekte in den Vordergrund rücken, nach menschlichen Bedürfnissen orientieren müssen. Es wurde gezeigt, dass alle von Fromm formulierten menschlichen Bedürfnisse im Tanz erfüllt werden (vgl. u. a. Fromm 1956, vgl. Wehr 2006, vgl. Boeree 2006, vgl. Hamberger 1997, vgl. Kapitel 4.4.). Ein repräsentatives Beispiel hierfür ist der urbane Tanz. Im urbanen Tanz spielen zudem Individuum und Gemeinschaft eine gleichermaßen bedeutende Rolle (vgl. Kapitel 5). Diese Wertepositionen wurden auch in das Konzept für den Unterricht mit Tanz miteinbezogen (vgl. Kapitel 7).

In genaueren Betrachtungen zum Medium Tanz konnte dieser sowohl als eine freie als auch eine geplante kreative und soziale Aktivität definiert werden (vgl. Kapitel 6.1.). Auch stellte sich heraus, dass die Tanzpraxis imstande ist, nonverbal Sinn zu stiften, Transformationen stattfinden zu lassen, ohne diese zu betiteln, Erfahrungen zu generieren und Umstände für Erkenntnisse herzustellen (vgl. Kapitel 6). Tanz kann Menschen näher zu sich selbst bringen, aber auch die Möglichkeit eröffnen, zu verfestigten Selbstkonzeptionen in Distanz zu treten (vgl. Kapitel 6.2. und 6.3.). Weiters wurde Präsenz, die im *Fokus*, in der *Awareness*, im *Flow*

oder ähnlichen Bewusstseinszuständen praktiziert und geübt wird, als eine unverzichtbare Komponente des Tanzes identifiziert (vgl. Gendlin 1969, vgl. De Spain 2014, vgl. Kapitel 6). Präsenz ermöglicht Authentizität, nicht im Sinne eines einzigen wirklichen oder wahrhaften Selbst, sondern im Sinne eines Bewusstseins über die aktuelle Zusammensetzung des Selbst (Befindlichkeit, Bedürfnisse, Umstände, Gedanken...) und eines diesem Bewusstsein entsprechenden Handelns. Auf Präsenz bauen authentische selbstbestimmte Entscheidungen und Handlungen auf, die weitgehend unabhängig von Vorkonzeptionen und Zweckorientierung sind (vgl. Kapitel 6). Durch diese Präsenz und durch kritisches Denken, das nicht frei von Vorkonzeptionen, sich jedoch dieser bewusst ist, löst sich das Subjekt mehr und mehr von fremdbestimmenden Einflüssen. Präsenz wurde außerdem als eine sehr hilfreiche Voraussetzung für das Wiederholen von bereits bekanntem Material aufgezeigt, das in der Vergegenwärtigung doch immer anders erlebt wird und somit für Lernende interessant bleibt, was auch einen Vorteil für das Sprachenlernen (mit Tanz) darstellt (vgl. Schiffler 2012, vgl. Kapitel 2). Hier kann Langeweile vorgebeugt und die Aufnahmefähigkeit in Lernprozessen verbessert werden.

Tanz und Sprache haben sich als Medien, die starken Einfluss auf ent- bzw. ermächtigende Prozesse nehmen, herausgestellt. Beide Medien sind in hohem Maße identitätsstiftend, wobei Sprache in ihren üblichen *funktionalen* und *expressiven* Anwendungen sehr viel stärker normierend wirken kann. Der Tanz hingegen als ein im Vergleich zur Sprache unkonventionelleres Medium bei dem der *unbestimmte Körper* zum Einsatz kommt (vgl. Hölscher 2012, vgl. Rancière 2009), vermag diese Normen und Blockaden aufzubrechen und ermöglicht somit Dekonstruktion und Transformation.

Die durch Tanz erlernte Sprache wird von einem flexiblen, selbstbestimmten, kreativen, selbstreflektierten Individuum gesprochen, das sich in einem größeren Ganzen positionieren und Verantwortung übernehmen kann. Der Körper im Tanz kann als *unbestimmter Körper* bezeichnet werden (vgl. Rancière 2009, vgl. Scholz 2012, vgl. Hölscher 2012). Auch die Sprache kann in einem Tanzstück, wie es im Konzept dieser Arbeit (vgl. Kapitel 7) vorgestellt wird, als *unbestimmte* Sprache zum Einsatz kommen, indem sie weder in Bezug auf ihre übliche Funktion noch auf ihren Ausdruck hin Anwendung findet. So wird deutlich, dass die Sprache an sich nicht determinierend sein muss. Ähnliche medienreflexive Momente konnten in der Kombination von Tanz mit anderen Medien (z.B. Musik, Film, Bild...) aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 7).

Auch mit Blick auf die in der Einleitung erwähnten neuen Bildungsziele (vgl. Bast 2021, vgl. Kapitel 1), kann Tanz einen wichtigen Beitrag leisten. Lernende steigern im Tanz ihre Flexibilität, Kreativität, ihre Fähigkeit zum Lösen komplexer Probleme. Sie können in der Betrachtung von Aufgaben, Situationen, Einschränkungen, Regeln o.ä. vielfache

Möglichkeiten erkennen und kreativ Wege finden mit diesen umzugehen. Auch wird im Kurationsprozess Kooperation statt Selbstoptimierung und Spezialisierung in den Vordergrund gerückt, wobei Lernende zu Spezialist*innen in der Zusammenarbeit werden. Von bewussten Intentionen geleitetes Improvisieren tritt an die Stelle von zielorientierter stringenter Planung. Produkt- und prozessorientiertes, verantwortungsbewusstes Handeln bei gleichzeitiger Flexibilität und Offenheit für Änderungen wird dabei gefördert. Diese Eigenschaften sind bereichernd für Lernende, um unter den Bedingungen vorherrschender Systeme und Entwicklungen besser zurechtzukommen (vgl. Kapitel 1 und 4) und gleichzeitig wird in der tänzerischen Praxis auch der Status quo hegemoniekritisch in Frage gestellt (vgl. Kapitel 5).

Im Tanz wird die Fähigkeit aus Basismaterial komplexere, umfassendere Einheiten zu generieren trainiert. Kombinationsmethoden werden ausprobiert und es wird zwischen Varianten im Hinblick auf ästhetische Fragen abgewogen, womit Intentionalität ausgebildet wird (vgl. Kapitel 4.3. und 7). Im ganzheitlichen Lernen mit Tanz wird sich bewegt, zugehört bzw. beobachtet, gehört und zugehört, gespürt, berührt und gesprochen bzw. Sprache in ihren vielfältigen Handlungsmöglichkeiten eingesetzt. Durch das Entwickeln von Bewusstsein und *Fokus* werden Impulse differenzierter wahrgenommen und Teilnehmer*innen lernen im wiederholten Einsatz ihrer kreativen Intelligenz in Regeln, Strukturen und Rahmenbedingungen Inspiration für Ideen und Handlungsweisen zu entdecken. In Improvisationsübungen und Kurationsprozessen wird demnach auch die Problemlösungskompetenz erweitert.

c) Wie kann sich ein Lernumfeld gestalten, in dem Subjekte entlang der Prinzipien des ästhetischen Lernens durch Tanz die Zweitsprache lernen können?

Auf die Frage, wie nun Tanz im ästhetischen Lernen für Zweitsprachenlernende zum Einsatz kommen kann, wurde in Kapitel 7 ein Konzept aufgestellt. Zunächst wurden notwendige Rahmenbedingungen aufgezeigt, die ein Lernen, das allen in dieser Arbeit aufgestellten Anforderungen entsprechen soll, ermöglichen. Das ästhetische Lernen und das Sprachenlernen mit Tanz wurden als Semester- oder Jahresprojekt angedacht. Das Programm richtet sich an heterogene Gruppen, die wöchentlich an Tanzeinheiten und im Idealfall parallel dazu auch an sprachfokussierte Einheiten mit der Möglichkeit zur Medienverschränkung teilnehmen. Es wäre wünschenswert, dass die Lernendengruppe Zweitsprachenlernende unterschiedlichen Niveaus und auch Erstsprachensprechende miteinschließt. Da im Lernprozess nicht ausschließlich Sprache gelernt wird, können auch Erstsprachensprechenden ausreichend neue Lernerfahrungen garantiert werden. Im Projekt selbst bieten sich dann zahlreiche Möglichkeiten an, mit Tanz zu lernen. Durch die

Kombination von Bewegung, Wort, Stimme, Körper und Vorstellungskraft wird Bedeutung auf unterschiedlichstem Weg und über mehrere Kanäle gleichzeitig erschließbar. Durch diese Bandbreite an zur Verfügung stehenden Informationen ist auch in Gruppen mit Zweitsprachenlernenden unterschiedlichen Niveaus die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Idee oder Aufgabe zumindest auf einem Weg bei allen Lernenden ankommt und verstanden wird. Dadurch dass eine Idee oder Bewegung häufig mit mehreren verschiedenen Bildern umschrieben wird, können außerdem Qualitäten, die unterschiedliche Dinge oder Vorgänge miteinander verbinden, entdeckt und im Tanz ausprobiert werden. Weiters können Lernende ihre Kommunikationsfähigkeit auf der körperlichen Ebene erweitern. Neben der Sprache können sich die Kommunizierenden auch (ergänzend) mit dem Körper ausdrücken und ihren persönlichen Ausdruck verfeinern. Nicht zuletzt können Lernende auch die Fähigkeit entwickeln, sich wortlos zu einigen (vgl. Kapitel 7).

Mit Imitation, Repetition, Variation, Kreation, Choreografie, Improvisation, Komposition und Aufführung durchlaufen Lernende verschiedene Phasen, in denen ihre kreative Intelligenz zum Einsatz kommen soll, in denen sie sich aufeinander, auf ihre Erfahrungen und Erinnerungen, auf die Eindrücke, die sie aus der sie umgebenden Welt gewinnen, beziehen, ihre Zugehörigkeit zu eben diesen erfahren und somit auch die Erfahrung von Einheit und Identität machen können. In einem wie in Kapitel 7 beschriebenen Kurations-, Lern- und Transformationsprozess mit Tanz bauen sich Subjekte durch Prozesse, in denen sie selbstständig Wissen, Fähigkeiten, Bedeutung, Formen und Ausdruck generieren und diese anerkannt werden, einen persönlichen Orientierungsrahmen.

Durch das Bereitstellen von Hintergrundwissen über das Medium Tanz und die ihn betreffenden Kurationsprozesse, werden die Lernenden befähigt als aktiv mitbestimmende Subjekte einen Prozess zu gestalten und auf ein Produkt hinzuarbeiten, das dann in Form eines Auftritts präsentiert wird. Der abschließende Auftritt steht vor dem Hintergrund der durchlaufenen Prozesse voller gemeinsamer Bemühungen, Fragen, Entscheidungen und Erkenntnisse. Der Prozess kennzeichnet sich als ein in hohem Maße kooperativer Kurationsprozess, in dem Individualität wertgeschätzt und im großen Ganzen verankert wird. Es ist auch ein Prozess, bei dem unter den Vorsätzen der Inhaltsorientierung Wissen über die Kunstform angeeignet und künstlerisch qualitative Arbeit geleistet wird. Die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen sowie das Mitspracherecht und die Mitgestaltungsmöglichkeit von Lernenden im Schaffensprozess bieten eine Gelegenheiten zur Meinungsäußerung, zur Konfrontation mit Mehrdeutigkeit und Widersprüchen und zur Intensionsentwicklung. Alle diese für die Teilnehmer*innen von Relevanz geprägten Bestandteile des Prozesses werden von Sprache begleitet.

Folgende Sprachhandlungen sind in diesem Format besonders frequent:

- Anweisungen geben (Wer tut was?)
- Umschreibungen von Qualitäten, Bewegungen, Situationen, Gefühlen (Wie ist...?)
- Abfolgen erklären (Was kommt wann?)
- Bewegungen beschreiben (Wie sieht das aus?)
- Bewegungen erklären (Wie geht das?)
- Etwas besprechen, verhandeln durch Wort und Tat (Was tun wir und warum?)

In diesem tänzerischen Lern- und Kurationsprozess kann es auch immer wieder zu Phasen kommen, in denen die Sprache nur spärlich Verwendung findet, beispielsweise in einer bewegungsfokussierten Kurationsphase. Auf der anderen Seite ergeben sich dann auch wieder Gelegenheiten für sprachfokussierte Reflexionsgespräche, die sich unter anderem auf die Erfahrungen eben solch intensiver Kurationsphasen beziehen.

Neben der Beantwortung der Frage, wie sich Tanz positiv auf das Sprachenlernen auswirken kann, muss auch erwähnt werden, welche wichtige Rolle die Sprache für den Tanz spielt. Tänzerische Neukurationen können aus sprachlichen Instruktionen bzw. Aufgabestellungen heraus entstehen. Qualitäten, die mit dem Auge nicht auf den ersten Blick sichtbar sind sondern eher gefühlt oder erahnt werden, können durch Sprache mit verschiedenen Sinnbildern vermittelt und der Bewegung beigelegt werden. Auch das Merken von tänzerischen Abfolgen kann nicht nur im tatsächlichen physischen Üben der Sequenz gefördert werden, sondern kann auch durch die Visualisierung oder eben Versprachlichung des Tanzes unterstützt werden (vgl. Kapitel 7).

Improvisationsaufgaben bilden einen Rahmen, um zu forschen, zu experimentieren, zu spielen, zu begreifen und zu lernen. Begriffe fließen in die Improvisation mit ein und werden mit ihrerer mehrfachen Bedeutung durch Imagination, Abstraktion und physische Erfahrungen langfristig als konkretes Wissen im Körper verankert (vgl. Gendlin 1969, vgl. Zimmer 2010). Durch verbalen Input bzw. Aufgabestellungen werden Erinnerungen adressiert, die auf Erfahrungen und Beobachtungen in der äußeren Umwelt zu verorten sind und die im Zusammenhang mit Sinneseindrücken und praktischen Erfahrungen stehen. Andere wiederum können sich mehr auf die Innenwelt beziehen, Emotionen hervorrufen und persönliche biografisch Erinnerungen an die Oberfläche treten lassen. Improvisationen, die einer räumlichen Struktur folgen, können Lernenden die Möglichkeit bieten, im Tanz Prozesse und Transformationen zu durchlaufen und diese in ihrem Körper abzuspeichern. In der Improvisation wird die Wahrnehmung geschult und Wahrgenommenes in Bewegung übersetzt. Auch wird die Fähigkeit sich selbst und andere zu beobachten weiterentwickelt (vgl. Kapitel 7).

Nicht zuletzt öffnen sich in der Verschränkung mit anderen Medien weitere Türen für ästhetisches Lernen mit Tanz, bei dem Medienreflexion stattfinden kann. Es wurde gezeigt, dass jedes Medium zum Feedback für ein anderes Medium werden kann, weshalb sich die Verbindung von Medien für reflexive Lernprozesse nur empfiehlt.

Durch die Zusammenfassung wurde die Forschungsfrage weitgehend beantwortet. In einer abschließenden Reflexion sollen nun noch offene Fragen, Problematiken und Möglichkeiten für zukünftige Forschungen aufgezeigt werden.

Reflexion und Ausblick

Ein letztes Problem konnte in der Betrachtung kurzfristiger und längerfristiger Lernziele festgestellt werden. Lernprozesse für Subjekte navigieren zwischen nachhaltigeren Lernzielen, wie sie im ästhetischen Lernen angestrebt werden und den unmittelbaren Bedürfnissen und Bedingungen, welche Lernenden die Teilhabe an aktuellen gesellschaftlichen Strukturen erlauben. Das in dieser Arbeit dargestellte Konzept befähigt Lernende u. a. zu mehr Flexibilität und kreativem Umgang in verschiedenen Situationen, kann ihnen jedoch nicht den Prüfungserfolg versprechen. Es scheint nicht möglich zu sein, in einem Ansatz allein, allen Bedürfnissen gerecht werden zu können. Der Qualitätsanspruch und die Inhaltsorientierung im ästhetischen Lernen und im oben aufgezeigten Konzept drängen stark Richtung Zukunft und Transformation. Auch wenn für Lernende Prüfungsvorbereitungseinheiten, Habitusinformationen o.ä. für ihre im Alltag zu bewältigenden Herausforderungen relevanter wären, können Ansätze, die Lernenden neue Perspektiven aufzeigen und näher zu sich selbst führen, diese Aufgabe nicht im selben Zuge und gleichen Maße erfüllen.

Im nächsten Schritt wäre es interessant, ein nach dem Konzept dieser Arbeit vorgehendes Projekt umzusetzen und in einer empirischen Forschung zu evaluieren. In einer theoretischen Arbeit allein können nicht alle Aspekte, die sich in der Praxis ergeben können, mitgedacht werden, auch wenn sich diese Arbeit auf Praxiserfahrungen stützt.

Es wird sich zeigen, ob die in dieser Arbeit starke Betonung von dekonstruktiver und transformativer Praxis in naher Zukunft überhaupt noch anwendbar ist. Bereits heute ist die rasche Möglichkeitsvervielfachung durch die sich rasant entwickelnden Technologien und Medien festzustellen. Junge Generationen wachsen mit dieser Fülle an Optionen, die sich ständig verändern, auf. Identitäten werden mittlerweile nicht nur multipel, sondern auch als fluid betrachtet. In aktuellen Diskursen, die sich auch in den sozialen Medien deutlich

widerspiegeln, wird immer weniger von fixen Konstruktionen ausgegangen, weshalb sich auch die Basis für Dekonstruktion verändert hat bzw. zunehmend verändern wird. Auf der anderen Seite scheint hinter jeder dekonstruierten Ebene eine weitere Ebene von noch unentdeckten nicht ins Bewusstsein gerückten Selbstverständnissen zu liegen. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass ein durch Dekonstruktion transformiertes Bewusstsein sich zu einem neuen Selbstverständnis formiert, das nach Ablauf seiner Aktualität wieder dekonstruiert werden muss. Somit bleiben dekonstruktive und transformative Ansätze auch unter den aktuellen Entwicklungen für die Zukunft weiterhin relevant.

10. Literaturverzeichnis

- Akroyd, Sue (1996): Community Dance and Society. In: Foundation of Community Dance (Hg.): Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance. Leicester: Foundation for Community Dance, S. 17 – 20
- Albert, Denise (2018): Inklusiver Tanzunterricht im Schulsport: Ansprüche und Gelingensbedingungen. In: Mayer, Johannes/Geist, Barbara/Krapf, Almut (Hg.): Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 229 – 248
- Amans, Diane (Hg.) (2008): An Introduction to Community Dance Practice. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan
- Apostolou-Hölscher, Stefan (2015): Vermögende Körper. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik und Biopolitik. In: Brandstetter, Gabriele/Klein, Gabriele: TanzScripte, Bd. 39. Bielefeld: transcript Verlag
- Arndt, Petra A./Sambanis, Michaela (2017): Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Asher, James J. ([1977]2003): Learning Another Language through Actions. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions
- Austin, John L. ([1962]1972): Zur Theorie der Sprechakte. In: Universal-Bibliothek, Bd. 9396. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. Stuttgart: Reclam
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang
- Baur, Rupprecht S./Okonska, Dorota/Roll, Heike/Schäfer, Andrea (2017): Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht. Münster/New York: Waxmann
- Baur, Rupprecht S./Okonska, Dorota/Roll, Heike/Schäfer, Andrea (2018): Sprachliches und ästhetisch-kulturelles Lernen durch Kunst. Ein Konzept zur Qualifizierung von Lehrkräften in der Kooperation von Schule, Universität und Museum. In: Moraitis, Anastasia/Mavruk, Gülsah/Schäfer, Andrea/Schmidt, Eva (Hg.): Sprachförderung durch kulturell-ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung, Bd. 20. Münster/New York: Waxmann, S. 185 – 203
- Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.) (2012): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel
- Behrens, Claudia (2012): „Innere Welten rekonstruieren“. Empirische Studien zum Aspekt der Selbstwerterhaltung beim Tanzen und Gestalten. In: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel, S. 193 – 205
- Belke, Eva/Bebout, Johanna (2018): Sprechen, singen, tanzen, mit Sprache spielen: Grammatik vermitteln mit der Generativen Textproduktion. In: Mayer, Johannes/Geist, Barbara/Krapf, Almut (Hg.): Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 101 – 120
- Belke, Gerlind (2009): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.) (2014): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag
- Boal, Augusto ([1979]2016): Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Boehm, Siegfried (2014): Probieren geht über Studieren – Dramenpädagogische Reflektion. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 249 – 260
- Buckland, Theresa (1999): *Dance in the Field. Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*. New York: St. Martin's Press
- Caldwell, Christine M. (2016): Body identity development: definitions and discussions. In: *Body, Movement and Dance in Psychotherapy. An International Journal for Theory, Research and Practice*. Jg. 11, H. 4, S. 220 – 234
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen(Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 7 – 23
- Cheater, Angela P. (1999): Power in the postmodern era. In: Cheater, Angela P. (Hg.): *The Anthropology of Power. Empowerment and Disempowerment in Changing Structures*. London: Routledge Verlag, S. 1 – 12
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 261 – 277
- Cooper Albright, Ann/Gere, David (Ed.) (2003): *Taken by Surprise. A Dance Improvisation Reader*. Middletown: Connecticut Wesleyan University Press
- De Spain, Kent (2014): *Landscape of the Now. A Topography of Movement Improvisation*. Oxford University Press: New York
- DeFrantz, Thomas F. (2004): The black beat made visible: body power in hip hop dance. In: Lepecki, André (Hg.): *Of the Presence of the Body: Essays on Dance and Performance Theory*. Middletown: Connecticut Wesleyan University Press, S. 64 – 81
- Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 12, H. 22. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25 – 50
- Ehrenreich, Barbara (2007): *Dancing in the streets: a history of collective joy*. London: Granta Books
- Even, Susanne (2014): Dramapädagogik und Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 191 – 206
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Romane im fremdsprachlichen schulischen Deutschunterricht. In: dies. (Hg.): *Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1*. Budapest: Elte Germanistisches Institut, S. 204 – 214
- Feßmann, Klaus / Kaufmann, Michael (2009): *Resonanz, Akzeptanz. Kinder mit Musik und Bewegung stärken: Ein Schulprojekt gestaltet Zukunft*. München: Kösel Verlag, S. 126 – 145
- Fleiner, Micha (2014): Zur Notwendigkeit einer performativ-ästhetischen Fremdsprachenlehrerausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum: Zusammenfassende Einblicke in Theorie und Praxis. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 179 – 190
- Foucault, Michel (2007[1970]): Die Ordnung des Diskurses. „L'ordre du discours“ aus dem Französischen von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag

Foundation of Community Dance (Hg.) (1996): Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance. Leicester: Foundation for Community Dance

Fritz, Thomas/Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung. VÖV-Edition Sprachen 2, S. 125 – 133

Fuchs, Max (2017): Das Starke Subjekt als Bildungsziel. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 55 – 64

Fuchs, Max (2018): Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule. In: Moraitis, Anastasia/Mavruk, Gülsah/Schäfer, Andrea/Schmidt, Eva (Hg.) (2018): Sprachförderung durch kulturell-ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung, Bd. 20. Münster/New York: Waxmann, S. 15 – 28

Gallagher, Shaun (2005): How the body shapes the mind. Oxford: Clarendon

Gendlin, Eugene T. (1969): Focusing. In: Psychotherapy. Theory, research, and practice. Volume 6 No 1. University of Chicago, S. 4 – 15

Gotschild, Brenda Dixon (2003): The Black Dancing Body. A Geography from Coon to Cool. New York: Palgrave Macmillan

Haftner, Magdalena/Kuhfuß, Anne-Marie (2014): Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 217 – 232

Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: WVT

Hamberger, Claus (1997): Persönlichkeitsentwicklung nach Erich Fromm. Entwurf eines Unterrichtsmoduls für höhere Schulen. Diplomarbeit an der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien.

Hanna, Judith Lynne ([1996] 2002): Dance. In: Barnard, Alan/Spencer, Jonathan (Hg.): Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. London/New York: Routledge, S. 222 – 226

Hanna, Judith Lynne (1979): To Dance Is Human. A Theory of Nonverbal Communication. Austin: University of Texas Press

Hempfer, Klaus W./Volbers, Jörg (Hg.) (2011): Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Edition Kulturwissenschaft, Bd. 6. Bielefeld: transcript Verlag

Hölscher, Stefan (2012): Choreografisches Lernen und das Vermögen der Körper. In: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel, S. 185 – 193

Humboldt, Wilhelm von/Menze, Clemens (1997): Bildung und Sprache. München: Paderborn
Ivanova, Alina/Brunner, Myriam (2015): Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft. In: Praxishandbuch Interkulturelle Lehrer*innenbildung. Impulse - Methoden - Übungen. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 19 – 29

James, Wendy (1999): Empowering ambiguities. In: Cheater, Angela P. (Hg.): The Anthropology of power. Empowerment and Disempowerment in Changing Structures. London: Routledge Verlag, S. 13 – 27

Jansen, Petra (2012): Tanz und Kognition. In: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel, S. 185 – 193

- Jasper, Linda (1996): Community Dance and Education. In: Foundation of Community Dance (Hg.): Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance. Leicester: Foundation for Community Dance, S. 11 – 14
- Johach, Helmut (2009): Von Freud zur Humanistischen Psychologie. Therapeutisch-biografische Profile. In: Rüsen, Jörn/Huang, Chun-Chieh/Kozlarek, Oliver/Straub, Jürgen (Hg.): Der Mensch im Netz der Kulturen. Humanismus in der Epoche der Globalisierung, Bd. 4, Bielefeld: transcript, S. 215 – 222
- Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (2006): Ästhetische Bildung und Identität. In: Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München: kopaed, S. 11 – 34
- Klein, Gabriele (2012): Choreografien des Alltags. Die emergenten Ordnungen der Lebenswelt. In: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel, S. 19 – 31
- König, Ekkehard (2011): Bausteine einer allgemeinen Theorie des Performativen aus linguistischer Perspektive. In: Hempfer, Klaus W./Volbers, Jörg (Hg.): Theorie des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Edition Kulturwissenschaft, Bd. 6. Bielefeld, transcript Verlag, S. 43 – 68
- Köppe, Tilmann (2008): Literatur und Erkenntnis. Studien zur kognitiven Signifikanz fiktionaler literarischer Werke. Paderborn: Mentis
- Köster, Lutz (2013): „Film“. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernd (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Bd. 10, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 242 – 251
- Lakehal, Siham/Mavruk, Gülsah/Kaulvers, Jana (2018): Das Sprach- und Bewegungscamp an der Universität Duisburg-Essen. Bewegtes Lernen mit allen Sinnen. In: Moraitis, Anastasia/Mavruk, Gülsah/Schäfer, Andrea/Schmidt, Eva (Hg.) (2018): Sprachförderung durch kulturell-ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung, Bd. 20. Münster/New York: Waxmann, S. 171 – 182
- Land, Ronit (2012): Das Wahrnehmen. Reflexionen über einen Dialog zwischen Körper und Ästhetik. In: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel, S. 251 – 259
- Legutke, Michael K. (2016): Theoretische Forschung. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 39 – 48
- Liu, Yongquiang (2013): Schriftkritik und Bewegungslust. Sprache und Tanz bei Hugo von Hofmannsthal. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Ludwig, Joachim (2017): Ästhetische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 269 – 276
- Maldoom, Royston ([2010]2013): Transformation. In: eBand.: Tanz um dein Leben. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 269 – 287
- Malone, Jacqui (1996): Steppin' on the Blues. The Visible Rhythms of African American Dance. Urbana: University of Illinois Press
- Martinez, Emilie (2014): Wo die Musik spricht, antwortet das Gemälde. Zur Nutzung der kulturübergreifenden Instrumentalmusik-, Klang- und Kunstbildwahrnehmung im DaF-Unterricht am Beispiel der ästhetischen Synästhesie. In: ÖdaF-Mitteilungen. Ressourcen. Herausgegeben vom Österreichischen VerBd. für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, Jg. 30, H. 2. S. 72 – 82

Mayer-Ostrow, Jacqueline (2006): Authentic Movement und die Kunst Zeuge zu sein. In: Zeitschrift für Tanztherapie–Körperpsychotherapie und Kreativtherapie. Jg. 13, H. 23. Claus Richter Verlag

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Andersen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hg.): Bachelor| Master. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 179 – 191

Mecheril, Paul & Dirim, Inci (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Andersen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hg.): Bachelor| Master. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 99 – 105

Miladinovic, Dragan (2019): Intermediales Lernen im performativen Fremdsprachenunterricht. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.): Eintauchen in andere Welten – Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Praesens Verlag, S. 239 – 256

Moraitis, Anastasia/Mavruk, Gülsah/Schäfer, Andrea/Schmidt, Eva (Hg.) (2018): Sprachförderung durch kulturell-ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung, Bd. 20. Münster/New York: Waxmann

Müller, Linda/Ketterer, Martina (2017): #nochvielmehrvon. Chancen der Tanzvermittlung in partizipatorischen Prozessen. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 319 – 324

Oelschläger, Birgit (2014): Bühne frei für Deutsch! – Rückbesinnung auf das Wesen des Theaters. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag

Osumare, Halifu (2007): The Africanist Aesthetic in Global Hip-Hop. Power Moves. New York: Palgrave Macmillan

Perner, Matthias (2014): Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 313 – 334

Posch, Ela (2014): Grenzen Denken, Überschreitungen Setzen: Performativität als Übersetzungsmoment zwischen fluiden Räumen von Transkulturalität und Transgender. In: Hasitschka, Werner (Hg.): Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft. Wien, Löcker S. 272 – 285

Rebel, Günther (2011): Biografiearbeit mit Bewegung und Tanz – Der Körper erinnert sich. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 223 – 335

Rancière, Jaques (2009): Ästhetische Trennung, ästhetische Gemeinschaft. In: Balke, Friedrich/Maye, Harun/Scholz, Leander (Hg.): Ästhetische Regime um 1800. Ludwig Jäger (Hg.): "Medien und kulturelle Kommunikation". MEDILOGIE. Eine Schriftenreihe des Kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs, Bd. 21. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 259 – 278

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2018): Ästhetische Bildung. In: Moraitis, Anastasia/Mavruk, Gülsah/Schäfer, Andrea/Schmidt, Eva (Hg.): Sprachförderung durch kulturell-ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung, Bd. 20. Münster/New York: Waxmann, S. 29 – 37

Rittelmeyer, Christian (2017): Der starke Wille, der nicht will. Drei theoretische Miniaturen zum Begriff „Selbstbestimmung“. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 341 – 348

Roll, Heike (2017): Wahrnehmen – Gestalten – Sprachlich Handeln. Zum Potential ästhetischer Erfahrung für eine fächerübergreifende sprachliche Bildung in Schule und Museum. In: Krause, Arne/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried/Trautmann, Caroline (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 659 – 677

Roll, Heike/Baur, Rupprecht S./Okonska, Dorota/Schäfer, Andrea (2017): Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht. Münster: Waxmann

Roychoudhury, Debangshu & Gardner, Lauren M. (2014): Me:We – Dynamic Interplay between the Individual and the Collective in Rap and Hip Hop Dance Narratives. In: Psychology & Society, Jg. 6, H. 1. S. 55 – 66

Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Sammlung Metzler, Realien zur Literatur, Band. 280. Stuttgart: Metzler.

Rutsch, Bettina (1998): Leiblichkeit der Sprache – Sprachlichkeit des Leibes: Wort, Gebärde, Tanz bei Hugo von Hoffmannsthal. Wien u.a.: Lang

Sambanis, Michaela/Walter, Maik (2019): In Motion – Theaterimpulse zum Sprachlernen: von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen. Berlin: Cornelsen

Schäffter, Ortfried (2017): Zur Relationalität des „starken Subjekts“ im Kontext einer Theorie der Anerkennung. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 107 – 120

Scharf, Hans-Werner (1994): Das Verfahren der Sprache Humboldt gegen Chomsky München u.a.: Paderborn

Schewe, Manfred (2014): Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als Bauhaus – ein Vorentwurf. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 167 – 178

Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3 – 16

Schiffler, Ludger (2012): Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung-Visualisierung-Entspannung. Tübingen: Narr Francke Attempto

Schloss, Joseph G. (2009): Foundation. B-boys, B-girls, and Hip-Hop Culture in New York. New York: Oxford University Press

Scholz, Leander (2012): Ästhetik und Vernunft. Jacques Rancières politische Philosophie. In: Dietmar Kammerer (Hg.): Vom Publicum. Das Öffentliche in der Kunst. Image Bd. 19. Bielefeld: transcript Verlag, S. 197 – 221

Schubert, Volker (2017): Das starke Subjekt als Opfer: Migration. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 225 – 232

Searle, John R. ([1969]1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Stern, Martin (2012): Welterzeugung und ästhetische Bildung? Reflexionen zu Selbst- und Weltverhältnissen im Tanz. In: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel, S. 229 – 239

Sternfeld, Nora (2014): „Verlernen Vermitteln“ In: Sabisch, Andrea/ Hahn, Annemarie (Hg.): Kunstpädagogische Positionen, Bd. 30. Hamburg: Rerolüdke, S. 10 – 21

Sünker, Heinz/Braches-Chyrek, Rita (2017): Widersprüche im Aufwachsen. Sozialität und Konstitutionsbedingungen von starker Subjektivität. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 65 – 82

Tanz die Toleranz & Payr, Corina (Hg.) (2019): Tanz die Toleranz. Ein partizipatives Tanzprogramm der Caritas Wien. Jubiläumskatalog.

Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.) (2017): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed

Unterberg, Lisa (2017): Der Blick auf das Subjekt. Zwei Perspektiven der Selbstermächtigung. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 365 – 371

Voß, Jutta (1993): Höfischer Tanz in der Interkulturellen Erziehung. Wer nicht tanzt, weiß nichts vom Leben. In: Böhle (Hg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt M.: Iko-Verlag, S. 227 – 234

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hg.) (2006): »Macker, Zicke, Trampeltier...«. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar/Berlin: Verlag das Netz

Walter, Maik (2014): Mit Worten Räume bauen: Improvisationstheater und szenische Wortschatzvermittlung. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 233 – 249

Weber, Anna-Carolin (2012): Tanz und Medialität. Anmerkungen zum Vermittlungsverständnis einer intermedialen Tanzpraxis. In: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia (Hg.): Tanz Erfahrung Welt Erkenntnis. Leipzig: Henschel, S. 108 – 118

Wehr, Helmut (2006): Erich Fromm interkulturell gelesen. Fromms Modell der menschlichen Natur. Neuhausen: Verlag Traugott Bautz, S. 45 – 48

Welke, Tina (2013): „Haben Sie den gesehen?“ Film-Filmbildung-Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. ÖDaF-Mitteilungen, Bd. 2. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht unipress, S. 48 – 60.

Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.) (2019): Eintauchen in andere Welten – Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Praesens Verlag

Westphal, Kristin (2014): Bewegung. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 147 – 154

Westphal, Kristin (2017): Strategien der Selbstermächtigung in den Performancekünsten mit Kindern. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 355 – 363

Wicke, Rainer E. (2012): Literatur im Anfängerunterricht. Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten. Lernerzentrierte Übungs- und Aufgabentypen. In: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht. Genese und Entwicklung. München: Ludicium, S. 40 – 45

Wild, Kathrin (2014): Neue Töne im Ausspracheunterricht. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag, S. 335 – 352

Wilson, Heidi (2008): Community Dance in Performance. In: Amans, Diane (Hg.): An Introduction to Community Dance Practice. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, S. 63 – 75

Zepter, Alexandra L. (2013): Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie. Kaiser-el-Safti, Margret/Ebeling, Martin (Hg.): Schriftreihe der Carl Stumpf Gesellschaft, Bd. 3. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

Zimmer, Renate (2010): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Zirfas, Jörg (2017): Das vulnerable Subjekt. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 149 – 160

Online-Quellen

Bauer, Eleanor (2018): Effing the ineffable. In: Spångberg, Mårten (Hg.): Movement Research. Creative commons, Attribution-ShareAlike 4.0 International. Online: <http://martenspangberg.se/sites/martenspangberg.se/files/uploads/Movement%20Research%20Span%20gberg%20ed.pdf> [Zugriff am 20.03.2020]

Bausch, Pina (2007): "Etwas finden, was keiner Frage bedarf". The 2007 Kyoto Prize Workshop in Arts and Philosophy. Inamori Foundation Nov. 12. Online: <https://docplayer.org/12750153-Etwas-finden-was-keiner-frage-bedarf-pina-bausch.html> [Zugriff am 27.12.2020]

Blawat, Katrin (2016): Warum wir beim Reden so viele Fehler machen. Neue Zürcher Zeitung 20.6.2016. Online: <https://www.nzz.ch/wissenschaft/medizin/sprachforschung-warum-wir-beimreden-so-viele-fehler-machen-ld.90227> [Zugriff am 07.03.2021]

Bolden, Tony (2013): Groove theory: A vamp on the epistemology of funk. In: American Studies. Jg. 52, H. 4. S. 9 – 35. Lawrence: Mid-America American Studies Association. Online: <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/scholarly-journals/groove-theory-vamp-on-epistemology-funk/docview/1498087342/se-2?accountid=14682> [Zugriff am 09.04.2021]

Boree, George C. ([1997]2006): Persönlichkeitstheorien. Erich Fromm. USA: Shippensburg University. Online: http://www.social-psychology.de/do/PT_fromm.pdf [Zugriff am 04.08.2020]

Dorvillier, DD (2019): "Observing Practice". TMTW / Workshop. Tanzquartier Wien, online: <https://tqw.at/workshop/observing-practice-tmtw-dorvillier/34878/> [Zugriff am 17.01.2021]

Fitch, W. Tecumseh (2016): Dance, Music, Meter and Groove: A Forgotten Partnership. In: Frontiers in Human Neuroscience. Lausanne: Frontiers Research Foundation, online: <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/scholarly-journals/dance-music-meter-groove-forgotten-partnership/docview/2290922380/se-2?accountid=14682> [Zugriff am 09.04.2021]

People Dancing – The Foundation for Community Dance, online: <https://www.communitydance.org.uk/> [Zugriff am 29.04.2021]

Gehmacher, Philipp (2008): "Walk + Talk No. 5", online: <https://vimeo.com/5804602> [Zugriff am 17.01.2021]

Gunn, Nicola (2019): "Piece of Person and Ghetto-blasters". Performance. Tanzquartier Wien, online: <https://tqw.at/event/nicola-gunn-piece-person-ghetto-blasters/> [Zugriff am 17.01.2021]

Haraway, Donna (2017): Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene, online: <https://www.youtube.com/watch?v=GrYA7sMQaBQ> [Zugriff am 04.01.2021]

Impulstanz (2019): Programmübersicht, online: <https://www.mqw.at/en/program/2019/mumok/impulstanz-2019-frederic-gies-sefr-walk-talk/> [Zugriff am 17.01.2021]

LALI – Language and Literacy Learning through Art, online: <http://www.lali-project.eu/deutsch/> [Zugriff am 01.05.2021]

New School Dictionary (2018): Dokumentation, online:
https://www.youtube.com/watch?v=_yX6H5o1OyU [Zugriff am 11.11.2020]

Tanz die Toleranz – Caritas Wien, online: <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/zusammenleben/kunst-fuer-alle/tanz-die-toleranz/> [Zugriff am 14.03.2021]

Tanz die Toleranz (2017): „Tanz die Toleranz – 10th Anniversary – Imagefilm“, online:
<https://www.youtube.com/watch?v=reBjGTIK6zY> [Zugriff am 22.11.2020]

The Nelken-Line (2018): „Learn the NELKEN-Line by Pina Bausch“ Tutorial, online:
<https://vimeo.com/219686975> [Zugriff am 13.01.2021]

Tracks – „Kulturelle Aneignung in der Popkultur“ (2021). ZDF Dokumentation. Arte, online:
<https://www.arte.tv/de/videos/100280-004-A/tracks/> [Zugriff am 28.02.2021]

Wakefield, Elizabeth M./Hall, Casey/James, Karin H./Goldin-Meadow, Susan (2018): Gesture for generalization: gesture facilitates flexible learning of words for actions on objects. In: Developmental Science. Jg. 21, H. 5. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/desc.12656> [Zugriff am 17.11.2020]

Filme

Ellena, Eric & French Connection Films, Beleza Film (2013): When Hip Hop Becomes Art. Frankreich. Online: <https://www-artfilms-digital-com.uaccess.univie.ac.at/item/When-Hip-Hop-Becomes-Art> [Zugriff am 17.11.2020]

Grube, Thomas & Sánchez Lansch, Enrique (D 2004): Rhythm is it! – You can change your life in a dance class. Deutschland.

Wenders, Wim & Ringel, Gian-Piero (Ö 2011): Pina. Tanzt, tanzt sonst sind wir verloren. Deutschland, Frankreich, Vereinigtes Königreich.

Bilder

Abb. 1: „Hebefigur“. Fotografie: Mair Barbara, veröffentlicht in: Tanz die Toleranz & Payr, Corina (Hg.) (2019): Tanz die Toleranz. Ein partizipatives Tanzprogramm der Caritas Wien. Jubiläumskatalog, S. 113

Abb. 2: „Pulk“. Fotografie: Cheng Karin, veröffentlicht in: Tanz die Toleranz & Payr, Corina (Hg.) (2019): Tanz die Toleranz. Ein partizipatives Tanzprogramm der Caritas Wien. Jubiläumskatalog, S. 151

*Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber*innen der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.*

Sonstige

Bast, Gerald (2021): Eröffnung. In: Universität für angewandte Kunst Wien & Zentrum Didaktik für Kunst und interdisziplinären Unterricht (Veranstaltende): Kunstdidaktik Interdisziplinär 1st. Interdisziplinär Kreisen. Symposium der Fachdidaktik in Österreich. 18. Februar 2021. Online-Symposium.

Fromm, Erich (1956): Die Kunst des Liebens. Gelesen von Max Vokert Martens. Produktion: Der Hörverlag (2001). Hörbuch. Gesamtlauzeit ca. 293 Minuten.

Abstract

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, durch eine interdisziplinäre theoretische Auseinandersetzung Tanz in das Konzept des ästhetischen Lernens für Zweitsprachenlernende einzufügen. Diese theoretische Arbeit soll Tanz- und Sprachvermittelnde, -lehrende, -trainer*innen wie auch sprachenbegeisterte Tänzer*innen und tanzbegeisterte Sprachvermittler*innen zusammenbringen und ihnen ein Grundgerüst bieten, um Lernprozesse zu initiieren, die das Lernen mit Tanz und Sprache verschränken. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass eine solche Kombination große Vorteile für Lernende mit sich bringt, was sowohl den Bereich des Sprachenlernens als auch des ästhetischen Lernens betrifft. Außerdem wird gezeigt, dass durch das ästhetische Lernen mit Tanz und Sprache Lernende auch im Bereich der persönlichen Lebensbewältigung als Subjekte wachsen können. Die Arbeit antwortet auf aktuelle Bedürfnisse von Menschen in einer sich rasant verändernden Welt und definiert ganzheitliche, reflexive und ästhetische Lernprozesse, die diesen Umständen gerecht werden sollen.