

Stimmigkeit in Bewegung – Vorüberlegungen zu einer tätigkeitstheoretischen Didaktik tanzkünstlerischer Praxis

Denise Temme

Woran zeigt sich das Gelingen einer Tanzbewegung? Die Frage mag trivial erscheinen, gibt der Tanz doch typischerweise bestimmte Techniken als Idealbewegungen vor, die als Maß für ein Gelingen gelten können. Was aber, wenn der Tanz gerade keine bestimmten Bewegungsvollzüge zum Abgleich vorgibt? Wenn prinzipiell jede Bewegung Tanz sein kann? So definiert Pina Bausch den Tanz wie folgt: „Es kann fast alles Tanz sein. Es hat mit einem bestimmten Bewusstsein, mit einer bestimmten inneren, körperlichen Haltung, mit einer ganz großen Genauigkeit zu tun“ (Bausch, zitiert nach Servos 2003, 237). Wie lässt sich das Maß des Gelingens für diesen Fall konkretisieren? Worauf bezieht sich die von Bausch betonte Genauigkeit, wenn keine bestimmten Tanzbewegungen – Techniken – vorgegeben sind? Und vor allem: Was hängt davon – vom Gelingen einer Tanzbewegung – im Kontext didaktischer Überlegungen ab? Die Reflexion des Gelingens von Tanzbewegung ist zentral für bewegungskünstlerische Bildungsprozesse und für eine Didaktik des Tanzes, die den Tanz selbst zum allesentscheidenden Gegenstand von Bildungsprozessen setzt. Wesentlich ist, dass die Frage der Gelingensbestimmung im Tanz ganz entscheidend davon abhängt, welches theoretische Vorverständnis von Bewegung und Tanzbewegung je schon vorgegeben ist. Zentral ist hier das Wie der Konzipierung des Verhältnisses von körperlichem Bewegungsvollzug und geistigem Tun. Die These des Beitrags ist, dass mit einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung von Bewegung und Tanzbewegung eine Möglichkeit gegeben ist, Gelingen von Tanzbewegung zum Einen an der Bewegung selbst und zugleich jenseits eines reinen Geschmacksurteils festzumachen und theoretisch zu präzisieren. Die Theorie der Tätigkeit setzt menschliches Tun als ein logisches Zugleich von körperlichem Bewegungsvollzug und der Bedeutung dieses Bewegungsvollzugs. Dies widerspricht einer Auffassung, welche die Bewegung mit dem physischen Vollzug der Bewegung

gleichgesetzt. Genauigkeit und Gelingen von Bewegung lassen sich mit einer tätigkeitstheoretischen Konzeption in Bezug zur sich körperlich manifestierenden Bedeutung – dem semantischen Gehalt – der Bewegung fassen. Hierin liegen die Möglichkeit und der Gewinn einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung menschlicher Bewegung bzw. tänzerischer Bewegung als Kern jedes tanzunterrichtlichen Geschehens. Mit der Setzung eines logischen Zugleichs von Bewegung und Bedeutung bezieht sich ein Gelingen von Tanzbewegung auf die Stimmigkeit des Verhältnisses von Bewegung und Bedeutung. Es geht für den Tanzenden konkret darum zu reflektieren, ob – und falls ja – inwiefern und inwieweit sich die Bedeutung der Bewegung im körperlichen Vollzug der Bewegung realisiert. Diese Reflexion bildet den Kern tänzerischer Bildungsprozesse und ist zentraler Bezugspunkt tanzdidaktischer Konzepte, welche den Tanz als Medium und nicht als bloßes Mittel von Bildungsprozessen auffassen.

„Hofesh Shechter, der Tänzer war bei der Batsheva Dance Company und geprägt wurde¹ durch die Arbeit Ohad Naharins, versteht es wie wenige Choreographen, den emotionalen Kern jeder Bewegung zu finden und trefflich zu verwenden. Kein hängender Kopf, runder Rücken, schlapper Fuß ist hier ein Versehen“ (Sylvia Staude, Tanzkritikerin, 2015, o.S).

1. Zum Problem

Ein Szenario

Wir sind Zuschauer eines Tanzstücks – beispielsweise als Teil eines Publikums im Theater. Aus dem Fluss der Bewegungen sticht eine der Bewegungen heraus. Sie erscheint als besonders gelungen. Dieses Erkennen besonderen Gelingens wird geteilt: auch andere Zuschauer bzw. das Publikum als Ganzes erkennen bzw. erkennt das Gelingen (in) *dieser* Bewegung. Es handelt sich somit nicht um ein rein subjektives Erkennen bzw. Anerkennen von Gelingen. Die Klarheit dieses geteilten Erkennens eines Gelingens bedeutet dabei gerade nicht zwingend auch eine Klarheit darüber, *was* an der Bewegung das Gelingen je ausmacht. Es ist nicht glasklar, *was an der* Bewegung konkret anders und gelungen ist, dass gerade *diese* aus dem Fluss der Bewegungen hervorsticht: eine bestimmte Dynamik, eine bestimmte

¹ So im Original!

Spannungsqualität oder der Wechsel der Spannungsqualitäten? Das Erkennen-Können eines Gelingens ist also nicht gebunden an das Reflektieren-Können dieses Gelingens und Letzteres ist nicht Bedingung für ein zuschauendes Erleben-Können der Bewegungen. Für bestimmte Felder ist diese Reflexion jedoch konstitutiv – so für die Tanzkritik, die hier den Ausgangspunkt der Problemformulierung bildet. Entscheidend ist diese Reflexion für die Vermittlung von Tanz. Letztere setzt allein schon im Sinne der Offenlegung unterrichtlicher Überlegungen voraus, dass man nach dem *Wie* und *Inwiefern* des Gelingens von Bewegungen fragt. Insofern geht es im Folgenden um diese Frage: Was bedeutet ein Gelingen von Tanz-Bewegung? Wie lässt es sich konkretisieren und welche Bedeutung kommt einer tätigkeitstheoretischen Modellierung sowohl menschlicher Bewegung, damit Tanzbewegung als auch des tanzdidaktischen Prozesses für diese Frage zu?

Die Möglichkeiten, ein Gelingen von tänzerischen Bewegungsvollzügen theoretisch zu präzisieren, hängen entscheidend davon ab, wie menschliche Bewegung je konzeptualisiert wird. Zwei für vorliegendes Problem entscheidende Konzeptualisierungsweisen in Bezug auf menschliche Bewegung lassen sich abgrenzen²: Mit der einen Weise wird Bewegung als rein körperlicher Bewegungsvollzug aufgefasst. Dieser rein physische – mit physikalischen Parametern beschreibbare – Bewegungsvollzug wird zumeist synonym mit dem Begriff der Bewegung verwendet. Bewegung und Tanzbewegung und damit logisch auch Ableitungen von dieser, wie beispielsweise Tanztechnik, werden auf einen rein körperlichen Vorgang verdünnt.

Der Gegenkandidat zu dieser Gleichsetzung von menschlicher Bewegung mit dem rein körperlichen Vollzug menschlicher Bewegung ist mit einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung menschlicher Bewegung formulierbar: mit dieser wird menschliche Bewegung – und damit auch Tanzbewegung als eine ihrer Realisierungsweisen – als ein logisches Zugleich von körperlichem Bewegungsvollzug und der Bedeutung der Bewegung gedacht. Als kleinste – nicht mehr teilbare Einheit – ist damit die bedeutsame bzw. sinnhafte Bewegung gedacht und damit gerade nicht der rein physische Bewegungsvollzug in dem einen oder der Bedeutung der Bewegung in dem anderen Falle. Die für vorliegendes Problem wesentliche Frage ist also, wie die kleinste, nicht mehr teilbare Einheit menschlicher Bewegung je explizit oder implizit gefasst ist. Von dieser Setzung hängen die Möglichkeiten ein

² Vgl. hierzu Temme 2015, 7-44.

Gelingen von Tanzbewegung zu denken, allesentscheidend ab. Ist es der *körperliche* Vollzug der Bewegung und damit eine rein körperlich gefasste und bestimmbare Technik von Tanzbewegung, an dem sich Gelingen ablesen lässt? Damit ließe sich im Tanz ein körperliches Bewegungsgelingen als solches, eine – damit rein körperliche – Tanzbewegungstechnik *an sich* und ein Gelingen von Tanzbewegungstechnik *an sich* feststellen. Oder verortet sich das Gelingen – so man *dieser* Konzeptualisierung des Getrenntseins von körperlichem Bewegungsvollzug auf der einen und einem Sinn der Bewegung auf der anderen Seite folgt – vielmehr in dem, was sich mit der Bewegung irgendwie und irgendwo mitvollzieht: im Sinn, oder tänzerisch gesprochen, im Ausdruck der Bewegung? Verdeutlichen lassen sich diese Konzeptualisierungen und ihre Konsequenzen durch einen exemplarisch ausgerichteten Blick auf die verschiedenen Felder, in denen Tanz und Tanzbewegung verhandelt werden. Welche Denkmöglichkeiten der Bestimmung von Gelingen von Bewegung und Tanzbewegung lassen sich konkret unterscheiden und beispielhaft aufzeigen? Welche Konzeptualisierungen lassen sich in den Feldern der künstlerischen Praxis, der Tanzkritik und der Tanzvermittlung auffinden und identifizieren? Was ergibt sich aus den verschiedenen Konzeptualisierungen für den didaktischen Prozess?

In der begrifflichen Unterscheidung von einem sogenannten *Ausdruck* einerseits und einer sich in rein körperlichen Vollzügen manifestierenden *Technik* andererseits verhandelt beispielsweise die Tanzphilosophin Fischer die Frage guten Tanzes (vgl. hierzu ausführlich Temme 2015, 87-102.). Als mögliche Ausdrücke des Tanzenden nennt sie Witz und Elan. Sie führt aus:

„Im besten Falle gehen technische Perfektion und (seelisch-geistiger) Ausdruck (etwa ‚Witz‘, ‚Elan‘) zusammen“ (Fischer 2010, 245).

Folgt man dieser, von Fischer gesetzten, Dualität von körperlichem Bewegungsvollzug einerseits und seelisch-geistigem Ausdruck andererseits, ergeben sich, wie oben angesprochenen, zwei separat voneinander fassbare und bestimmbare Orte oder Möglichkeiten des Gelingens und der Gelingensbestimmung: ein rein körperliches Tanzbewegungsgelingen als solches sowie ein Gelingen des Ausdrucks des Tanzenden. Die Bestimmung des Gelingens ist dann entweder das Ergebnis einer Addition von Ausdrucksgelingen und körperlichem – dem sogenannten technischen – Gelingen oder das Ergebnis einer Abwägung, welchem Gelingen oder Miss-

lingen in dem einen oder anderen Fall oder in dem einen oder anderen Kontext das entscheidende Gewicht zufällt. Aber auch mit dieser Konzeptualisierung bleibt eine Konkretisierung dessen offen, als was sich ein Gelingen des körperlichen Bewegungsvollzugs als reine Körpertechnik – die von Fischer angesprochene „technische Perfektion“ – konkretisieren lässt und *worin* sich dann noch, in Bezug auf die Parameter des rein technischen Gelingens, der Ausdruck realisiert. Etwa im Gesicht(sausdruck) oder bzw. und im Körper bzw. in der Körperbewegung des Tanzenden? Im zweiten Falle der Gelingensbestimmung im Ausdruck, der sich auch auf den Körper erstreckt, kann man dann die Nachfrage stellen, wie sich dieser Körperausdruck zur Körpertechnik verhält.

2. Implizite und explizite Strategien der Gelingensbestimmung

Konkreter fassen lässt sich das Wie der impliziten Setzung einer gelingenden *Tanztechnik* durch die Bezugnahme auf das Feld der Tanzkritik. Für dieses Feld ist das explizite Bestimmen des Gelingens von Tanz und Tanzbewegung sowie das Formulieren des Inwiefern dieses Gelingens konstitutiv. Auszüge aus zwei Kritiken können die Problematik in der Gelingensbestimmung exemplarisch verdeutlichen: Die Tanzkritikerin Wiebke Hüster äußert beispielsweise zu den Tanzstücken des regelmäßig in Berlin stattfindenden Festivals „Tanz im August“ Folgendes:

„Denn das Traurigste an den Auftretern und Workshop-Schluffis, die hier alljährlich eingeladen werden, ist ihr vollkommenes Desinteresse an der Tanzkunst“ (Hüster 2011, ohne Seite).

Der angesprochenen Berufsgruppe der Tanztheater-Choreografen bzw. Zeitgenössischen Choreografen angehörige Choreograf Martin Nachbar kommentiert die nicht nur in dieser, sondern in mehreren Rezensionen deutlich werdende Sichtweise Hüsters zum Zeitgenössischen Tanz bzw. zum Festival Tanz im August wie folgt:

„Oder will sie [Wiebke Hüster] einfach nur, dass die zeitgenössischen Choreographen endlich wieder anfangen, »richtig« zu tanzen?“ (Nachbar 2005, ohne Seite).

Konkreter in Bezug auf das implizite Vorverständnis von Tanzkunst und Tanztechnik wird dieselbe Kritikerin in ihrer Radio-Rezension des Stücks „Cellosuiten“ der

zeitgenössischen Choreografin Anne Teresa de Keersmaeker, welches im Rahmen der Ruhrtriennale im August 2017 in der Maschinenhalle Zweckel in Gladbeck Premiere hatte. In der Radiokritik zur Premiere charakterisiert sie eine Bewegung der Choreografie wie folgt:

„Eine Keersmaeker-Arabèsque [...] sieht aus wie die matte Standwaage einer altgewordenen Handarbeits-Lehrerin“ (Hüster 2017).

Für unsere Frage bemerkenswert ist an dieser Aussage Folgendes: Obwohl die genannte Choreografin dem Feld des Zeitgenössischen Tanzes angehört, entziffert die Kritikerin eine der Bewegung als eine – misslungene – Arabèsque, die in dieser Bezeichnung eine prägende technische Figur des Klassischen Tanzes bildet. Was sie also tut, ist, das körperliche Bewegungsmaterial des Klassischen Tanzes als Referenzmaterial für die Frage des Gelingens und Misslingens von Bewegungen des Zeitgenössischen Tanzes zu setzen. Die künstlerische Praxis des Zeitgenössischen Tanzes bzw. Tanztheaters gibt jedoch keine bestimmte Technik körperlicher Bewegungsvollzüge, wie jener der Arabèsque, als maßgebende Bewegungstechnik der Choreografien vor. Der springende Punkt ist: Sie gibt überhaupt kein *bestimmtes* Bewegungsmaterial – genauer: kein bestimmtes Material an körperlichen Bewegungsvollzügen – als Maß der Tanzbewegung vor. Die Tanztheater-Choreografin Pina Bausch bestimmt die Bewegungen einer solchen Auffassung und Praxis des Tanzes folgendermaßen:

„Es kann fast alles Tanz sein. Es hat mit einem bestimmten Bewusstsein, mit einer bestimmten inneren, körperlichen Haltung, mit einer ganz großen Genauigkeit zu tun“ (Bausch, zitiert nach Servos 2003, 195).

Der Tanz des Tanztheaters und im Rahmen des Zeitgenössischen Tanzes orientiert die Bewegung somit an den Bewegungsmöglichkeiten des Körpers – nicht an einem festgelegten Material körperlicher Bewegungsvollzüge. Er unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht nur grundlegend vom Klassischen Tanz – welchen Hüster als Bezugspunkt wählt und welcher prototypisch für eine in seinen Bewegungsvollzügen *explizit bestimmte* Tanzpraxis gelten kann –, sondern auch von Formen des Modern Dance, welche mehr oder weniger umfangreich und explizit bestimmte Techniken des körperlichen Bewegungsvollzugs und/ oder bestimmte ästhetische Prinzipien der Produktion von Bewegungsvollzügen als Tanzbewegungsmaterial heranziehen (vgl. Huschka 2002). Hüster orientiert sich in ihrer Bestimmung des

Gelingens von Tanzbewegung vollkommen fraglos an den Bewegungsvollzügen des Klassischen Tanzes – und dies unabhängig davon, ob es Klassischer Tanz ist, den sie kommentiert. Gelingen im Tanz misst sich in dieser Konzeptualisierung an der Deckungsgleichheit der gezeigten körperlichen Bewegungsvollzüge mit den idealen körperlichen Bewegungsvollzügen des Klassischen Balletts, dessen Bewegungsmaterial somit in fragloser Gewissheit als grundlegend für Tanzbewegung im Allgemeinen gesetzt wird.

Diese Herangehensweise an die Bestimmung von Gelingen in tänzerischer Bewegung steht beispielhaft für eine – die erste – der Strategien Gelingen von Tanz und Tanzbewegung zu bestimmen. Sie ist als diejenige skizzierbar, welche eine explizite, zumeist jedoch implizite Orientierung an einem *bestimmten Material* körperlicher Bewegungsvollzüge praktiziert. Mit dieser Setzung wird der rein *körperliche* Bewegungsvollzug als kleinste und entscheidende Einheit von Tanzbewegung gesetzt und – wie mit dem oben angeführten Beispiel der Sichtweise Fischers angedeutet – von den sich mit der Bewegung vermittelnden Sinngehalten abgeschieden. Die Frage nach dem Gelingen in dieser letzteren Hinsicht ist damit eine zweite – und optionale – Frage. Im Unterschied zur Sichtweise Fischers fällt bei Hüster dem Wie des körperlichen Bewegungsvollzugs als Technik des Tanzes offenkundig das entscheidende Gewicht in der Gelingensbestimmung zu. Gemeinsam ist beiden Sichtweisen, dass diese *Tanztechnik* ausschließlich als rein körperlichen Vorgang konzeptualisieren. Diese Sichtweise korrespondiert mit der Auffassung, den Klassischen Tanz mit seinem festgelegten Bewegungsmaterial auch in einem tänzerischen Ausbildungskontext für den zeitgenössischen Tanz als grundlegendes Bewegungsvokabular aufzufassen (vgl. Temme 2017, 246). Grundiert wird diese Sichtweise durch die Annahme, dass eine Praxis des Tanzes eines bestimmten Grundbewegungsmaterials bedarf, welches es zu beherrschen gilt. Der Choreograf Forsythe beispielsweise setzt den Klassischen Tanz als eine solche grundlegende Tanzbewegungspraxis (vgl. Kirchner 1984, 8).

Eine zweite Strategie der Gelingensbestimmung sieht von einer Betrachtung des körperlichen Bewegungsvollzugs als solchem ab – jedoch nicht insofern, als sie sich etwa dem so genannten Ausdruck bzw. dem Gehalt der Bewegung zuwendet. Die Frage des Gelingens wird in dieser im Feld der sportpädagogischen Unterrichtsforschung prototypisch verorteten Strategie *abseits* der Bewegung gestellt. Das Bewegungsgeschehen hat keine Bedeutung in einem dennoch explizit als *Tanzunter-*

richt gesetzten Unterrichtsprozess. Die Frage des Gelingens wird hier ausschließlich als eine Frage des methodischen Kontextes des tänzerischen Geschehens verhandelt. Die Sichtweise des Sportpädagogen Neuber (2006) kann als exemplarisch für diese Strategie der Gelingensbestimmung von Tanz und der Konzeptualisierung von Tanzunterricht herangezogen werden (vgl. hierzu auch Temme 2015, 195ff.). In den kritischen Einlassungen des Autors zu explizit tanzpädagogisch grundierten Sichtweisen und ausformulierten Tanzunterrichtskonzepten für den schulischen Kontext konzipiert er ein Maß des Gelingens von Tanz im Tanzunterrichtsgeschehen, das sich an der Frage orientiert, in welcher Art Aufgabenkontext die jeweiligen Bewegungen durch die Schülerinnen und Schüler entwickelt worden sind. Gelingende Tanzbewegungen sind demnach solche, die in einer möglichst freien Aufgabenstellung und mit möglichst viel an Bewegungsaktion (nicht etwa in einem reinen, damit für Neuber körperlich unbewegten, Wahrnehmen von Musik) von den Schülerinnen und Schülern eingebracht worden sind. Neuber macht klar:

„Nicht die Frage, ob und mit welchem Ergebnis die Kinder Mussorgskys „Ballett der Küchlein in ihren Eierschalen“ umsetzen, ist aus pädagogischer Sicht entscheidend. Ausschlaggebend ist vielmehr die Frage, wie sie dorthin kommen (Neuber 2006, 7).

Dabei ist das *Wie* der *Bewegungen* selbst in dieser Sichtweise nicht nur von betont nachgeordneter Bedeutung: Eine Fokussierung auf die im Tanzunterrichtsprozess entstehenden konkreten Bewegungen als Tanzbewegungen deutet nach Ansicht Neubers auf eine für das pädagogische Feld ungeeignete, weil mit Gefahren verbundene, Orientierung an der Kunst hin (vgl. a.a.O., 5). Als Charakteristisch für diese Strategie der Gelingensbestimmung von Tanz im tanzunterrichtlichen Geschehen erscheint damit die Beliebigkeit der Tanzbewegungen selbst. Im Fokus der mit dieser Strategie verbundenen didaktischen Position stehen bestimmte pädagogische Wirkungserwartungen, deren empirische Überprüfung als wichtigster Schritt der Entwicklung und Sicherung der Qualität von Tanzunterricht und den diesen zugrundeliegenden didaktischen Konzepten angesehen wird, und nicht der künstlerische Gegenstand des Tanzes mit seinem Kern der Tanzbewegung (vgl. a.a.O., 9-12). Eine Fokussierung auf den künstlerischen Gegenstand des Tanzes rückt dabei nicht nur in den Hintergrund, sondern wird als grundlegend falsch für das pädagogische Feld erachtet. Die Orientierung an einem künstlerischen Produkt und damit die „Betonung inhaltlicher Auseinandersetzung basiert nach Auffassung

Neubers auf einem impliziten Festhalten an bürgerlichen Bildungsvorstellungen – und damit auf einer latenten Orientierung am künstlerischen Produkt“ (Neuber a.a.O., 5). Zugleich problematisiert Neuber nicht nur künstlerisch ausgerichtete Unterrichtsthemen, sondern auch die Methoden, deren Begriffe Anleihen aus der Kunst erkennen ließen (vgl. ebd.). Neuber plädiert demgegenüber für die Festlegung konkreter unterrichtlicher Schritte als Grundlage für eine zielgerichtet steuernde Umsetzung von Tanzunterricht. Mit dieser Ausrichtung von Tanzunterricht wird ein pädagogisches Methodenwissen als entscheidendes Wissen für die Konzipierung und Realisierung des tanzunterrichtlichen Geschehens gesetzt. Noch deutlicher konturiert werden können diese Position und Strategie der Gelingensbestimmung im Lichte ihrer Gegenposition im Feld der Pädagogik künstlerischer Praxen. Als Gegenposition fassbar ist diese hinsichtlich der Bedeutung des Künstlerischen für das unterrichtliche Geschehen.

Beispielhaft deutlich wird mit der durch die Ausführungen Neubers exemplarisch konkretisierten Position das, was die Theaterpädagogin Hentschel (2017) als kritisch zu hinterfragende Dichotomisierung von Kunst und Pädagogik kennzeichnet. Aus bildungs- und praxistheoretischen Überlegungen heraus plädiert sie für eine auf die künstlerischen Felder bezogene Didaktik – in ihrem Fall ist es die Theaterdidaktik – im „Dazwischen“ (a.a.O., 202). Verwiesen ist damit gerade nicht auf eine Entdifferenzierung des für alle kunstpädagogischen Fächer charakteristischen Spannungsfeldes, sondern eine künstlerisch grundierte Integration unterschiedlicher – künstlerischer und pädagogisch-didaktischer – Praktiken. Beispielhaft mit einer Projektbeschreibung führt sie vor, wie diese Praktiken im »Intervenieren« oder »Explorieren« miteinander verknüpft sind (vgl. a.a.O., 207-230). Sie begreift und formuliert die Theaterpädagogik als eine anwendungsorientierte *künstlerische* Disziplin, in die künstlerische und pädagogisch-fachdidaktische Praxis miteinander verwoben sind; dabei plädiert sie im Unterschied zu Neuber dafür, die künstlerische Praxis selbst und nicht vorher festgelegte Wirkungen und deren methodische Ableitungen zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen zu setzen. Sie spricht sich damit für eine Abkehr von einer Wirkungsrhetorik kultureller Bildung aus (vgl. a.a.O., 206). Wie begründet sie diese Setzung der Unterrichtspraxis als künstlerische Praxis? Mit einer praxistheoretischen Fundierung geht Hentschel von einem den künstlerischen Praktiken immanenten Wissen aus, dessen didaktische Reduktion unter dem Label eines Schultheaters zu einer Verringerung künstlerischer

Qualität und damit zu einer Reduktion von Erkenntnismöglichkeiten führe (vgl. a.a.O., 207). So sei beispielsweise die Verdichtung einer Szene an den Notwendigkeiten eines künstlerischen Arbeitsprozesses orientiert und folge nicht einer didaktischen Anordnung, wie beispielsweise vom Einfachen zum Komplexen (vgl. a.a.O., 207). Damit setzt Hentschel die Gegenstände künstlerischer Praxen selbst als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen, während Neuber ein *pädagogisches* Methodenwissen in den Mittelpunkt und als Anfangspunkt tanzdidaktischer Praxis setzt. Letzterer begründet diese Ausrichtung auch damit, dass gerade didaktische Konkretisierungen, die Ausformulierung konkreter methodischer Schritte, im Feld der Tanzpädagogik fehlten bzw. vage seien (vgl. Neuber 2007, 6-9). Diesem Anspruch der vorgeschalteten methodischen Durchplanung des unterrichtlichen Geschehens steht die Annahme entgegen, dass künstlerische Prozesse sich gerade durch ihre Offenheit und Unvorhersehbarkeit kennzeichnen. Erforderlich seien somit didaktische Haltungen, die dieser Offenheit und Komplexität gerecht zu werden vermögen (vgl. Hentschel 2017, 208). Auch Westphal spricht im Kontext des Unterrichts in den Bereichen Tanz, Performance und Theater von einer Didaktik des Unbestimmten, insofern von einem Experimentieren, von einem ergebnisoffenen szenischen Arbeiten, von Zumuten und Unterstützen ausgegangen werde (vgl. Westphal 2018, 8). Sie erachtet demgemäß Ansätze als wichtig, die den Rätselcharakter im Künstlerischen bewahren und sich von der Logik einer insbesondere schulischen Praxis absetzen können, die auf einen linear angelegten und zu messenden Lernprozess abzielen, die auf Aufklärung des Unklaren, auf Einordnung des Singulären unter etwas Allgemeines oder auf Beurteilung des zunächst nicht geheuer Erscheinenden aus sind (vgl. a.a.O., 8). Nach Hentschel ermöglichen Theaterpädagog/innen genau diese Erfahrungen des Unvorhersehbaren, in dem sie Neugier auf das Unbekannte wecken; sie gestalten diese Erfahrungen, indem sie lehren zu beobachten, Fragen zu stellen, Umwege zu gehen und das Nichtwissen als konstitutives Element dieser Prozesse zu begreifen (vgl. Hentschel 2017, 208). Mit einer künstlerischen Ausrichtung der Praxis des Unterrichts im Tanz ist es vor diesem Hintergrund meiner Ansicht nach gerade umgekehrt vielmehr als eine Warntafel aufzufassen: Wenn das vorher Geplante am Ende der Probe oder des Unterrichts gerade so wie vorgedacht feststeht, zeigt das vielmehr an, dass mehr methodisch planmäßig gelenkt als tatsächlich und offen beobachtet worden ist, dass die Fokussierung auf das Umsetzen des Geplanten und Erwarteten Anderes,

Ungeplantes verschattet und in einem möglichen Dranbleiben und Weiterentwickeln abgebrochen hat. Mit der Betonung der Offenheit und Unvorhersehbarkeit als konstitutives und meiner Auffassung nach zentrales und zu kultivierendes Element rückt das Primat der (vorgeschalteten) Konkretisierung unterrichtlicher Schritte zugunsten anderer Praxen und Expertisen in den Hintergrund. Das Offenhalten-Können auf Seiten der Vermittelnden ist fraglos voraussetzungsreich. Als wesentlich erscheint das Beobachten-Können eines bewusst offen gehaltenen Prozesses. Dieses Beobachten bzw. Beobachten-Können macht die Sportpädagogin und Bildungswissenschaftlerin Klinge (2015) als für den Unterricht im Tanz insbesondere im Kontext von Schule als zentrales Tun auf Seiten der Unterrichtenden aus. Klinge skizziert ein Unterrichtsgeschehen, das nicht von einer Lehrerin oder einem Lehrer geleitet wird, sondern von einer Künstlerin (vgl. a.a.O., 1-4). Sie beschreibt den Prozess als mitunter des-organisiert und chaotisch. Dennoch ereignet sich für künstlerische Vermittlungsprozesse Wesentliches: Die Kinder sind aufmerksam, sie arbeiten intensiv mit, sie tauchen in die Improvisationsphasen ein und scheinen versunken in ihr Spiel, als wären sie in einer Schulpause oder mit Freunden im freien Spiel (vgl. a.a.O., 4). Klinge schält mit Bezug auf Benjamin (1977) das Beobachten als zentrale Aufgabe auf Seiten der unterrichtenden Choreografin heraus, sie betont:

„Von daher ist die Beobachtung die zentrale Aufgabe der ErzieherInnen, Spiel-leiterInnen, LehrerInnen, KünstlerInnen und VermittlerInnen“ (a.a.O., 5).

Klinge fügt dieser Feststellung auch an, was im Zentrum der Beobachtung steht: Der Gegenstand der Beobachtung ist für die unterrichtende Choreografin die körperliche Auseinandersetzung der Kinder mit einer Idee (vgl. ebd.). Das Beobachten-Können ist, wie gesagt, voraussetzungsreich. Dass die Choreografin den Unterricht als Geschehen in der skizzierten Weise der Des-Organisation und des Nicht-Geplanten *laufen lassen*, ihn *offen* lassen kann, setzt künstlerische Erfahrung, ein künstlerisches Wissen auf Seiten der Vermittelnden voraus. So macht Klinge klar, dass das hier aufgezeigte Verständnis von Tanzdidaktik an der Tanzkunst orientiert ist (vgl. a.a.O., 6). Dabei orientiere sich die Choerografin an den Ideen und Potentialen der Teilnehmenden (Kinder), womit ihre Arbeitsweise als prinzipiell ergebnis-offen charakterisiert werden könne. Schließlich sei sie in der Lage, aus dem, was ist, eine choreografische Form zu entwickeln und künstlerisch zu verantworten (vgl. a.a.O., 6). Das methodische Tun realisiert sich somit situativ aus der Beobach-

tung des Prozesses heraus. *Was* genau wird im Prozess eines Unterrichts von Tanz bzw. des Tanzvermittlungsgeschehens beobachtet? Eine zentrale Beobachtungskategorie bildet die Tanzbewegung als kleinste Einheit eines am künstlerischen Gegenstand orientierten tanzunterrichtlichen Prozesses. Das Beobachten(-Können) fokussiert damit auf die konkreten Bewegungsvollzüge, mit denen sich bestimmte Ideen bzw. Sinngehalte realisieren.

Seinen entscheidenden Bezugspunkt findet der offene und methodisch auch offengehaltene Prozess somit im künstlerischen Gegenstand, gerahmt und entfaltet durch die künstlerische Sicherheit der Lehrenden. Fehlt dieses künstlerische Wissen als innere Klammer, muss der Prozess des Tanzunterrichts gleichsam von außen zusammengehalten werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die Betonung einer Fokussierung der pädagogischen Methodisierung in der Tanzdidaktik bei gleichzeitiger Ablehnung einer Orientierung an der Kunst vielmehr als Möglichkeit, eine Sicherheit herzustellen, die in Bezug auf den künstlerischen Gegenstand zu fehlen scheint. Die Methode selbst wird in Ermanglung oder Ablehnung eines (künstlerischen) Gegenstandsverständnisses zum Gegenstand erhoben. Gelingen wird demgemäß an dem Wie des Methodischen gemessen und nicht auf den Gegenstand der Praxis des Tanzes bezogen. Bemerkenswert dabei ist, dass der Begriff des Künstlerischen an keiner Stelle im exemplarisch angeführten Text Neubers in positiver Konnotation Anwendung findet. Ausschließlich im Kontext von Problemen tanzdidaktischer Konzepte wird der Begriff des Künstlerischen aufgenommen und in den Fokus gestellt (vgl. Neuber 2006, 5). Im Kontext der Handlungsempfehlungen für eine gelingende Tanzdidaktik dagegen ist der Begriff des Künstlerischen durch jenen des Kreativen bzw. Ästhetischen ersetzt. Es geht somit in dieser, der *zweiten* Strategie der Bestimmung des Gelingens von Tanz zugeordneten Perspektive auf Tanzunterricht – neben beispielsweise der Entwicklung sozialer Kompetenzen –, um die auf Bewegungsaktionen basierte Generierung kreativen Tuns und gerade nicht um die Ermöglichung (bewegungs-)künstlerischer Erfahrung. Auch in den mit dieser Perspektive auf Tanz realisierten empirischen Untersuchungen, die nach Effekten von Angeboten im Bewegungstheater oder Tanz fragen, stehen – neben beispielsweise dem Selbstkonzept – die kreativen Leistungen der Schülerinnen und Schülern im Fokus und treten an die Stelle von Untersuchungsfragen, die auf künstlerische Bildungsprozesse verweisen (vgl. beispielsweise Steinberg et al. 2018). Die Betrachtung des Künstlerischen wird in dieser Perspektive auf Tanz und

tanzdidaktische Forschung somit durch eine Fokussierung auf das Kreative ersetzt. Das Erfahren von Tanz als nicht-wortsprachliches Ausdrucksgeschehen, somit als ein Medium, in dem die Tanzenden jemandem – dem Zuschauer – etwas tänzerisch sagen und so künstlerisch tätig sein können, gerät aus dem Blickfeld. Es geht demgegenüber um die Einübung von methodisch geleiteten Praktiken, die mit kreativen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden.

Die skizzierte Ablehnung einer künstlerischen Ausrichtung wird im zitierten Beitrag Neubers mit einem für das vorliegende Anliegen wichtigen Aspekt begründet. Dieser verweist auf die dritte der hier vorgestellten Strategien der Gelingensbestimmung im Tanz. Neuber (vgl. 2006) bezieht sich bei diesem Aspekt auf Prange (1986, zitiert nach Neuber 2006, 9), welcher den Dogmatismus von Meistern, die sich ausschließlich auf das eigene Für-wahr-Halten berufen, als problematisch herausstellt. In dieser dritten Strategie steht in der Gelingensbestimmung zwar die Bewegung als solche im Mittelpunkt – jedoch wird das Wie und Inwiefern des Gelingens oder Misslingens de-thematisiert bzw. bewusst nicht offengelegt. Zugänglich ist das für die Gelingensbestimmung notwendige Wissen damit ausschließlich einem „Geheimzirkel für Eingeweihte“ (Schürmann 2008, 109). Beispielhaft hierzu lässt sich ein Bericht aus der Biografie der Tänzerin Maja Lex anführen (vgl. Abraham & Hanft 1986). Als ambitionierte Tanzschülerin erbittet sie eine Solo-Stunde bei der zu diesem Zeitpunkt bereits berühmten Ausdruckstänzerin Mary Wigman. Diese gibt Maja Lex über eineinhalb Stunden verschiedene Tanz- und Bewegungsanweisungen. Lex beschreibt ihre Erfahrung wie folgt:

„Sie sagte am Schluß nur: »Du bist begabt... Du bist begabt«. Gar nicht mit mir gesprochen. Gar nicht sich weiter geäußert“ (Lex 1981, zitiert nach Abraham & Hanft 1986, 15).

Einen Einblick in das Inwiefern ihrer Bewertung der Bewegungen der Tanzenden gewährt sie dieser somit nicht. Die Bestimmung des Gelingens von Tanzbewegung wird auf einem Geheimwissen basierend erhöht und mystifiziert. Die nach Ansicht Neubers sich hieraus ergebende Konsequenz für eine Tanzdidaktik ist die Abkehr von jeder Ausrichtung oder Bezugnahme auf den künstlerischen Gegenstand des Tanzes. Ein zweifelsohne in Frage zu stellender Meister-Dogmatismus eines Geheimzirkels und eine künstlerischen Ausrichtung der Unterrichtspraxis im Tanz werden so als ein Untrennbares gesetzt. Bedeutet eine Ausrichtung auf den Ge-

genstand, welcher ein künstlerischer ist, jedoch zwingend den „Despotismus fixer Ideen“ (Prange 1986, zitiert nach Neuber 2006, 9)? Vor der Auseinandersetzung mit dieser Frage sei noch kurz auf die vierte Strategie der Gelingensbestimmung im Tanz verwiesen. Diese Strategie entzieht sich, ebenso wie jene der Mystifizierung, einem diskursiven Zugriff: Sie setzt die Gelingensbestimmung als reine Frage des Geschmacks. Diese vierte Strategie ist für den Tanzenden somit kaum von der zuvor angeführten zu unterscheiden.

Vor dem Hintergrund eines Dogmatismus von Meistern, eines Dirigismus reinen Geschmacks oder einer Ausrichtung auf Deckungsgleichheit mit bestimmten rein körperlichen Vollzügen (erste Strategie) als Strategien der Gelingensbestimmung erscheint eine Abkehr von einem so genannten Künstlerischen im Kontext der Tanzvermittlung als nachvollziehbar. Kritisch zu hinterfragen ist – mit Blick auf die bereits angeführten Sichtweisen von Hentschel, Westphal und Klinge – allerdings genau dieser Automatismus einer Gleichsetzung einer Orientierung am Künstlerischen mit diesen letztgenannten Strategien der Gelingensbestimmung.

3. Eine tätigkeitstheoretische Konzeptualisierung – Stimmigkeit in Bewegung

Mit dem vorliegenden Beitrag geht es um die Formulierung eines weiteren Vorschlags einer Strategie der Gelingensbestimmung – alternativ zu den oben skizzierten. Dieser Vorschlag geht von einem tanzunterrichtlichen Prozess aus, der von der Tanzkunst aus gedacht ist und die Bearbeitung der Frage des Gelingens damit in der Bewegung selbst verortet. Die These ist, dass es hierzu zwingend einer praxistheoretischen, genauer: einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung bedarf. Welche theoretisch präzisierbare Möglichkeit der Konzeptualisierung ergibt sich in Unterscheidung zu den angeführten Strategien mit einer tätigkeitstheoretischen Modellierung von Bewegung und Tanzbewegung? Gesucht wird eine solche, die sich erstens auf die Tanzbewegung selbst bezieht und diese als *Gegenstand* des Bildungsprozesses setzt und sich zweitens auf Praxen des Tanzes erstrecken kann, die keine *bestimmte körperliche Technik* als Tanzbewegungsmaterial vorgeben. Für eine Annäherung noch einmal zurück zur Bausch'schen Definition von Tanz:

„Es kann fast alles Tanz sein. Es hat mit einem bestimmten Bewusstsein, mit einer bestimmten inneren, körperlichen Haltung, mit einer ganz großen Genauigkeit zu tun“ (Bausch, zitiert nach Servos 2003, 237).

Deutlich gemacht wird mit dieser Bestimmung von Tanz Zweierlei: Zum einen, dass das Tanztheater (und auch der zeitgenössische Tanz) – wie gesagt – gerade kein bestimmtes Bewegungsmaterial als Bezugsrahmen des Gelingens oder choreografisches Baumaterial vorgibt, sondern sich mit einem denkbar weiten Tanzbegriff an den Bewegungsmöglichkeiten des Körpers orientiert. Zum Zweiten wird deutlich, dass diese Offenheit der Bewegungssprache gerade nicht in eine Beliebigkeit im Bewegungsvollzug – Bausch betont die Bedeutung einer „ganz großen Genauigkeit“ die Bewegung betreffend – mündet. Fraglich ist, worauf sich diese Genauigkeit im Falle eines offenen Tanzbewegungsbegriffs beziehen kann. Mit den im Folgenden aufgeführten, von Tanz-Unterrichtenden konkretisierten Gelingensbestimmungen, wird der Versuch unternommen, diesem Fraglichen auf die Spur zu kommen. Es gilt hierbei das Gemeinsame des in Bezug auf gelingende Bewegung formulierten Maßes, welches im Feld der künstlerischen Praxis und der Praxis der künstlerischen Tanzausbildung zur Anwendung gebracht wird, herauszuschälen, tätigkeitstheoretisch zu übersetzen und damit zu präzisieren. Hierzu wird Bezug genommen auf die Dokumentation zum Projekts *Tanzplan 2010* (vgl. Diehl & Lampert 2011), welches im Ganzen die Frage nach der Passung von Ausbildungskonzepten im professionell-künstlerischen Tanz mit den Erfordernissen eines sich dynamisch verändernden Berufsfeldes gestellt hat. Hierzu wurden Systeme und (Aus-)Bildungskonzepte zeitgenössischer Tanzpraktiken zentral wichtiger Ausbildungsinstitutionen in Deutschland (wie die künstlerischen Hochschulen Folkwang in Essen, HZT Berlin, Frankfurt etc.) vergleichend dokumentiert und in ihrem Tanz-, Bewegungs- und Tanzvermittlungsbegriff analysiert. In diesem Zusammenhang fragen die Autoren auch danach, woran die Frage nach Gelingen von Tanzbewegung in den verschiedenen Auffassungen von Tanz je orientiert wird (vgl. beispielsweise Diehl & Lampert 2010, 102). Im Folgenden sind Antworten, die meiner Ansicht nach als exemplarisch für Antworten der Vertreter der Tanzvermittlungskonzepte gelten können, angeführt. So formuliert beispielsweise Barbara Passow, welche die Fachleitung der an der Folkwang-Hochschule unterrichteten *Jooss-Leeder-Methode* innehat, ihre Sichtweise folgendermaßen:

„Ich glaube, wenn man das Wesentliche einer Bewegung erfasst, wenn man das, was damit gemeint ist, wirklich erfüllt. Es gibt ein Zitat von Kurt Joos, in dem er von dem harten Weg des Wesenhaften, der Essenz spricht“ (Passow interviewt von Edith Boxberger 2010, 102).

Und hinsichtlich eines Nicht-Gelingens einer Bewegung im Tanz stellt sie fest:

„Ich beobachte oft, dass die Studenten nicht genug in eine Bewegung hineingehen, nicht genug eintauchen in die Bewegung. Bewegung schmecken, ist ja auch etwas ganz Sinnliches, die Bewegung zu schmecken“ (a.a.O.).

Die Sportwissenschaftlerin und Tanzwissenschaftlerin Fleischle-Braun, welche die Betrachtung des an der Folkwang-Hochschule kultivierten Systems der Tanzausbildung vorgenommen hat, kommt in ihrer Analyse der Schriften von Kurt Jooss und Sigrud Leeder sowie der in den Interviews mit Lehrenden und Studierenden mitgeteilten Sichtweisen zusammenfassend zu folgender Deutung zum Gelingen von Tanzbewegung:

„Qualität zeigt sich in der Korrelation zwischen der Bewegung und dem intendierten Ausdruck“ (Fleischle-Braun 2010, 115).

Als zentral erachten Kurt Jooss und Sigrud Leeder die „Stimmigkeit in der Folgerichtigkeit der Bewegung“ (a.a.O.). Barbara Passow (a.a.O.) umschreibt ein Gelingen von tänzerischer Bewegung im Kontext des Unterrichts der Jooss-Leeder-Methode in einer weiteren Konkretisierung mit folgenden Begriffen:

„Authentizität“, „Wahrhaftigkeit“, „Glaubwürdigkeit“, „Tanzen ohne Floskeln“.

Diesen Umschreibungen aus dem Kontext der Tanzausbildung bzw. Tanzvermittlung lassen sich exemplarisch um zwei weitere Deutungen aus dem Kontext der Wiederaufführung von Tanzwerken ergänzen. Servos thematisiert die Schwierigkeiten bei der Wiedereinstudierung bereits aufgeführter Tanzstücke und bezieht sich dabei auf die Praxis der Repertoirepflege des Tanztheaters Wuppertal unter der Leitung von Pina Bausch. Der Autor macht deutlich, worauf es bei der Wiedereinstudierung von alten Stücken ankommt. Interessant sind diese Aussagen für die vorliegende Fragestellung insofern, als sie veranschaulichen, worauf sich die von Bausch betonte Genauigkeit in Bewegung jenseits bestimmter körperlicher Techniken bezieht, so stellt Servos fest:

„Wenn aber der Tanz im Tanztheater nicht primär technisch definiert ist, erfüllt sich eine Rekonstruktion nicht im alleinigen Wiederherstellen von Bewegungen, Raumrichtungen, Dynamik und Phrasierung. Zusätzlich mit ihnen müssen ein bestimmtes Bewusstsein, eine Haltung zu den Bewegungen sowie ein bestimmter Erfahrungshorizont wieder wachgerufen werden“ (Servos 2007, 196).

Er betont im Weiteren:

„Übernimmt ein anderer die Rolle, muss er eine ähnliche, vergleichbare Erfahrung generieren, um die entsprechende Motivation und Emotionalität herzustellen“ (a.a.O., 197).

Diese exemplarisch angeführten Deutungen bilden in ihrem Gemeinsamen den Ausgangspunkt der tätigkeitstheoretischen Übersetzung und Präzisierung eines Gelingensmaßes für Tanzbewegung. Dabei geht es hier nicht darum, im Detail die theoretischen Vorannahmen und auch Problematiken der exemplarisch zitierten Begriffe im Einzelnen zu beleuchten. Dies betrifft insbesondere den – im Kontext des Künstlerischen – vielbemühten Begriff des Authentischen, der in Bezug auf gelingende Bewegungen im Tanz aufgeführt ist. Der Begriff selbst steht innerhalb tanztheoretischer und auch tanzpädagogischer Sichtweisen zumeist in einem Kontext essentialistischer Entwürfe von Tanz und Bewegung (vgl. für einen Überblick Thurner 2009, 35-38), die fraglos nicht verträglich sind mit einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung. Dennoch verweist der Begriff meiner Ansicht nach auf den hier als wesentlich erachteten Aspekt. Die These ist, dass sich ein Gelingen von Tanzbewegung als eine Stimmigkeit der Bewegung fassen lässt. Nimmt man die anderen Aussagen und Begrifflichkeiten als Metaphern, ein Stimmiges in Bewegung zu denken, lassen sich zwei Momente voneinander unterscheiden, um die es bei der These der Stimmigkeit geht: Es ist zum einen das, was sich als Gehalt mit der Bewegung manifestiert und zum anderen das, was sich als körperlicher Vollzug der Bewegung beobachtbar realisiert. Auf das erste der beiden Momente der Bewegung wird durch Begriffe wie „das Wesenhafte“, „die Essenz“, „intendierter Ausdruck“ und auch „Motivation“, „Emotionalität“ oder „bestimmtes Bewusstsein, Haltung“ verwiesen. Dass die Choreografin Bausch formuliert, dass die Schritte immer woanders hergekommen seien – nie aus den Beinen (vgl. Bausch, zitiert nach Servos 2007, 196), hebt dieses Moment des Gehaltes der Bewegung hervor. Das zweite Moment dieses stimmigen oder nicht-stimmigen Verhältnisses findet

sich in den Begrifflichkeiten der „Bewegungen, Raumrichtungen, Dynamik und Phrasierung“. Auf das Wie des – stimmigen – Verhältnisses der beiden Momente verweisen meiner Ansicht nach Begriffe wie „Authentizität“, „Glaubwürdigkeit“, „Wahrhaftigkeit“. Explizit auf das Verhältnis der Momente geht Fleischle-Braun mit der Formulierung einer „Korrelation zwischen Bewegung und intendiertem Ausdruck“ ein. Als „Floskeln“ lassen sich Bewegungen fassen, die in ihrem Gehalt nichts Neues mehr sagen und demgemäß ein Nicht-Gelingen der Tanzbewegung kennzeichnen.

Mit der Tätigkeitstheorie und der mit ihr gegebenen Möglichkeit der Konzeption von menschlicher Bewegung als logisches Zugleich von praktischer und theoretischer Tätigkeit ist als kleinste, nicht mehr teilbare Einheit menschlicher Bewegung – und damit auch der Tanzbewegung – nicht der körperliche Bewegungsvollzug *als solcher* oder der Sinn³ dieser Bewegung als solcher, sondern der sinnhafte körperliche Bewegungsvollzug gefasst. Das, was bei Servos im Kontext der Repertoirepflege als »Bewegung« bezeichnet wird, ist tätigkeitstheoretisch gefasst nicht die Bewegung als Ganzes – als logisches Zugleich zweier Seiten –, sondern verweist im Kontext der Aussage Servos' auf das Moment des körperlichen Vollzugs der Bewegung. Die Begriffe wie »Essenz«, »das Wesenhafte« oder der zu Beginn zitierte »emotionale Kern« der Bewegung verweisen tätigkeitstheoretisch übersetzt – fraglos mit einer Verschiebung der Bedeutung – auf das Moment des Sinns der Bewegung. Die für die Konzeptualisierung des Gelingens der Bewegung zentrale Gedankenfigur der Stimmigkeit bezieht sich damit auf das *Wie des Verhältnisses* des Sinns der Bewegung als das eine Moment und des körperlichen Vollzugs als das andere. Als stimmige Bewegung wird demnach eine Bewegung gedacht, mit der beide Momente insofern stimmig zueinander sind, als sich *eine bestimmte* Sinnhaftigkeit im körperlichen Bewegungsvollzug vollständig entfalten kann. Damit wird der Sinn der Bewegung keineswegs als vorgängig gedacht. Eine in diesem

³ Der hier verwendete Sinnbegriff verweist nicht auf den persönlichen Sinn in Abgrenzung zur gesellschaftlichen Bedeutung. Der hier in Anschlag gebrachte Sinnbegriff bezieht sich auf die Konzeption Vygotskij's (2002). Dieser gebraucht die Kategorie des Sinns in einer umfassenderen Weise als Leont'ev (2012): Nach Vygotskij ist der Wortsinn gegenüber der Wortbedeutung dynamischer und weiter, die umfassendere Kategorie des Sinns ist bei Vygotskij die subjektivierte gesellschaftliche Bedeutung, die Wortbedeutung ist nur ein Baustein innerhalb des Sinngebäudes (vgl. Vygotskij 2002, 449-452).

Sinne nicht-stimmige Bewegung erscheint als gleichsam nicht ausgetanzt, als nicht ausartikuliert. In diesem Sinne erscheinen die Tanzenden als nicht »eingetaucht« in die Bewegung. Es sind Bewegungsanteile im körperlichen Vollzug gegeben, die dieser einen, dominierend erscheinenden Sinnhaftigkeit nicht entsprechen oder ihr entgegenlaufen. Der Bewegungsvollzug zeigt damit Brüche. Diese Bewegungsanteile können die Dynamik des Bewegungsvollzugs betreffen: Die Bewegung vermittelt in ihren Formen und Strukturen beispielsweise etwas anderes als in ihrer Spannungsintensität oder ihrem Spannungsverlauf (vgl. für verschiedene Beispiele zur Nicht-Entsprechung von Struktur und Modus der Bewegung Temme, 53-75). Oder es erscheint so, als weise der Körper örtliche Brüche auf: Die Hände sprechen eine andere Sprache als der übrige Körper, sie erscheinen beispielsweise nicht an der Bewegung des Körpers beteiligt zu sein.

Der Eindruck von Stimmigkeit setzt dabei *nicht* voraus, dass Tanzender und Zuschauer ein- und denselben Sinn erkennen. Die Resonanz in dem Erkennen von Stimmigkeit bedeutet zugleich nicht die Resonanz des je wahrgenommenen Sinns der Bewegung: Der Zuschauer sieht seine je eigene Auslegung des realisierten Sinns in der Bewegung. Die Möglichkeit, einen Sinn in der Bewegung zu erkennen und damit die gezeigte Bewegung in *irgendeiner* Weise zu verstehen, hängt jedoch daran, *dass* die Bewegung für den Tanzenden sinnbestimmt, hinsichtlich eines bestimmten Sinngehalts entfaltet und damit in ihrem Vollzug stimmig ist. Eine Bewegung, von der klar ist, was sie für eine Bewegung ist, möchte ich als eine *sinnengesättigte* Bewegung auffassen (vgl. zur Sinnsättigung Temme 2015, 87-102). Das Realisieren einer sinngesättigten Bewegung macht demgemäß eine stimmige Bewegung aus.

4. Stimmigkeit und Sinnsättigung

Als ein quasi prototypisches Labor für den Prozess der Sinnsättigung kann der choreografische Prozess – genauer: der Übergang von einem Improvisieren und zu einem Festlegen von Bewegung, zu einer choreografierten Bewegung – als ein Feststellen des Sinns aufgefasst werden. Ein zunächst abstrakt erscheinender körperlicher Bewegungsvollzug, der sich aus dem Improvisationsprozess ergibt, konturiert sich durch ein wiederholtes Wiederaufgreifen in seiner Sinnhaftigkeit. Eine sinngesättigte – im Verhältnis von Sinn und körperlichem Bewegungsvollzug stimmige – Bewegung entfaltet sich. Je nach Ausgangspunkt und Strukturierung der

Improvisation kann in *einem* Fall irgendein Sinn gegeben sein, den es gilt, in körperlichen Vollzügen aufzufinden, oder es ist – wie skizziert – ein zunächst nicht sinngesättigter Bewegungsvollzug gegeben, den es gilt zu sättigen und in seiner körperlichen Realisation zuzuspitzen bzw. zugespitzt zuzulassen. Oder in der Improvisation wird beides offen gelassen und diese ereignet sich als Spiel der gegenseitigen, auf Stimmigkeit ausgerichteten Annäherung von körperlichem Bewegungsvollzug und *bestimmtem* Sinn.

5. Exkurs – monomotivierte Handlung

Nicht nur im Feld des Tanzes ist die Stimmigkeit von Sinn und körperlichem Bewegungsvollzug für das Gelingen von Bewegung entscheidend. Im Schwimmen beispielsweise liegt der Sinn der Bewegungen in dem Verdrängen des Wassers in der Fokussierung auf eine Fortbewegung in diesem Medium: Es gilt Wasser zu fassen, um sich *an* diesem Wasser in eine bestimmte Richtung hin abzudrücken. Ist der körperliche Bewegungsvollzug in *diesem* Sinn gesättigt, ist die Bewegung des Schwimmens als Schwimm(-fort-)bewegung verstanden, realisiert sich die Bewegung als gekonnte Bewegung. Die Nicht-Stimmigkeit von körperlichem Bewegungsvollzug und Sinn der Bewegung würde sich sehr anschaulich darin zeigen, dass man nicht oder vergleichsweise wenig von der Stelle kommt. Am Beispiel der Armbewegung beim Brustschwimmen lässt sich das folgendermaßen demonstrieren: Ist die Bewegung der Arme nicht als ein Wasser-Fassen und Sich-Abdrücken verstanden, sondern beispielsweise als ein Mit-horizontal-auf-das-Wasser-gelegten-Handflächen-einen-Halbkreis-ziehen, gleichsam als ein Wasser-Streicheln-in-Scheibenwischerform, kann diese Bewegung insofern stimmig sein, als es dem Sich-Bewegenden darum geht, genau *diese* Bewegung *dieses* Sinns zu realisieren. In einer Praktik jedoch, die als Schwimmen gekennzeichnet wird, geht es um ein Sich-im-Wasser-fortbewegen. Ist die skizzierte Armbewegung beispielsweise begleitet durch eine Bein-Bewegung des Schwimmens – sich manifestierend als ein Abdrücken-nach-vorn – realisieren sich damit zwei Bewegungen in ein- und demselben körperlichem Bewegungsvollzug. Versteht der sich so Bewegende die Bewegung als Schwimmen und somit als Fortbewegung im Medium Wasser, ist diese Bewegung als Gesamtbewegung nicht stimmig: Die Arme machen etwas anderes als die Beine. Der Bewegungsvollzug weist also einander gegenläufige Bewegungsanteile auf. Die Bewegung der Beine schiebt die das-Wasser-horizontal-streicheln-

den Arme nach vorne. Eine Bugwelle vor den Händen entsteht. Es findet also keine Bewegung der Arme im Sinn einer Fortbewegung statt. Was damit verdeutlicht sein soll: Im Schwimmen äußert sich Nicht-Stimmigkeit sehr deutlich erfahrbar und beobachtbar darin, dass der Sich-Bewegende nicht vorwärts kommt. Das Ergebnis der Bewegung macht Nicht-Stimmigkeit bei Bewegungen, die auf ein bestimmtes äußeres Ziel hin ausgerichtet sind, sehr anschaulich. Im Tanz liegt das Ziel der Bewegung im Vollzug selbst. Nicht-Stimmigkeit einer tänzerischen Bewegung dokumentiert sich darin, dass die Bewegung für den Zuschauenden als nicht stimmig *erscheint*. Dass sie vom Tanzenden selbst als nicht-stimmig erfahren wird, setzt voraus, dass der Tanzende seiner Bewegung gewahr wird, ihr inne wird und so reflektieren kann, wie es um das Verhältnis von Sinnhaftigkeit und körperlichem Vollzug je steht. Die Prüfung von Stimmigkeit in Bewegungen, bei denen es um den Vollzug selbst geht, setzt eine Reflexionstätigkeit voraus.

Der Bewegungspraktiker und -forscher Moshe Feldenkrais entwirft ein für die funktionelle Bewegungspraxis analoge Denkfigur: Er spricht von der *monomotivierten* Handlung als Voraussetzung für das Gelingen bzw. Können einer Bewegung (vgl. Feldenkrais 1992, 49-59). Feldenkrais betont:

„Die ideale bewußte Handlung entspricht einer einzigen und klar erkannten Motivierung“ (a.a.O., 49).

Und an anderer Stelle:

„Alle Handlungen, die wir gut und mühelos ausführen, sind monomotiviert“ (a.a.O., 53).

Eine Bewegung, die nicht gelingt oder als schwer zu realisieren empfunden wird, begründet sich nach Feldenkrais in dem Vorhandensein einander widersprechender Motivationen (vgl. a.a.O., 49). Es sind mit ihnen Bewegungstätigkeiten gegeben, die nicht in Bewegungsrichtung verlaufen. Dies gilt vor allem für Bewegungen, die neu gelernt werden. Nach Feldenkrais führen wir im Falle des Neulernens von Bewegungen typischerweise eine große Anzahl unnötiger und einander widersprechender Bewegungselemente aus und sehen erst später ein, wieviel mehr als das Nötige und Angemessen wir getan hatten (vgl. ebd.). Zurückkommend auf das Beispiel des Schwimmers:

„Wir könnten gleich beim ersten Versuch schwimmen, wenn wir alle die parasitären Handlungen weglassen und nur die Bewegungen machen würden, die uns in die gewünschte Richtung fortbewegen. Der »gute« Schwimmer erzeugt nur solche Bewegungen“ (ebd.).

Ein mir vielfach begegnendes Beispiel in der funktionellen Bewegungspraxis ist der Schwebesitz, den die Studierenden der Deutschen Sporthochschule Köln im Rahmen einer Lernstandsüberprüfung im Grundlagenkurs Gymnastik absolvieren müssen. Bei dieser Bewegung gilt es, Beine und Rumpf in einem ungefähr rechtwinkligen Verhältnis über dem Boden schwebend zu halten: Vergleichbar ist der Schwebesitz mit einem Langsitz, der im Ganzen etwas nach hinten gekippt wird, sodass lediglich die Sitzbeinhöcker noch Bodenkontakt haben – der Rest des Körpers wird in der Schwebelage gehalten. Obwohl insbesondere die männlichen Studierenden der Sportwissenschaft zumeist ein Krafttraining der Beine und Hüftbeuger bzw. des gesamten Körpers betreiben, bei dem sie Gewichte zu stemmen vermögen, die das Gewicht beispielsweise ihrer Beine bei Weitem übersteigen, empfinden sie das Halten ihrer Beine in der Luft oftmals als kaum realisierbar. Die eigenen Beine werden als sehr schwergewichtig empfunden. Feldenkrais betont, dass wir das Eigengewicht unserer Körperglieder in ihrem Gewicht normalerweise nicht spüren. Wir spüren beispielsweise vor allem im jungen Alter das Gewicht des Kopfes nicht, den wir mehrere Stunden am Tag in der Aufrichtung gegen die Schwerkraft halten. Dass die Beine in ihren Bewegungstätigkeiten als schwer wahrgenommen werden, liegt kaum oder nicht an dem Gewicht der Beine, sondern vielmehr an dem selbst hergestellten und als solchen nicht erkannten, damit einer Reflexion (noch) nicht zugänglichen, Widerstand. Dieser Widerstand wird durch Bewegungsanteile, die gegen oder zumindest nicht in die Bewegungsrichtung des Schwebesitzes laufen, selbst hervorgebracht bzw. zugelassen. Feldenkrais spricht in diesem Zusammenhang von gewohnheitsmäßigen und mehr geahnten als erkannten Motivationen (vgl. ebd.), die sich in den genannten – parasitären – Bewegungsanteilen manifestieren. Einem Wahrnehmen- und Reflektieren-Können von Bewegung kommt für die Ermöglichung von Stimmigkeit insbesondere von neu zu lernenden oder – wie im Tanz – zu entwickelnden Bewegungen entscheidende Bedeutung zu. Dies betont auch Feldenkrais: Das Wesentliche am Lernen sei es, solche unerwünschte, schwach erkennbare Motivationen einzusehen und abzustreifen (vgl. ebd.).

6. Reflektieren von Stimmigkeit

Mit einer tätigkeitstheoretisch formatierten Didaktik des Tanzes bildet das *Wie* des Verhältnisses von körperlichem Bewegungsvollzug und Sinn der Bewegung den zentralen Anknüpfungspunkt von Reflexionsprozessen und die zentrale Beobachtungskategorie im künstlerischen Bildungsprozess. Dieses Verhältnis bildet den Ort und Anlass zur (Selbst-)Beobachtung und zum *Intervenieren*⁴. Dieses Intervenieren besteht im tanzunterrichtlichen Geschehen darin, das Klären bzw. Reflektieren⁵ der je entwickelten oder aufgenommenen Bewegung in dreierlei Hinsicht zu ermöglichen. Es gilt erstens zu reflektieren, was das je für ein *körperlicher* Bewegungsvollzug ist, der sich realisiert: Wo beginnt dieser Vollzug, über welche Gelenke verläuft er, mit welcher Spannung realisiert er sich etc.? Zugleich und zum Zweiten gilt es zu klären, welcher Sinngehalt sich mit diesem körperlichen Bewegungsvollzug manifestiert. Es stellt sich also die Frage: *Was* ist das für eine *Bewegung*? Zum Dritten geht es um die Reflexion der Stimmigkeit der Bewegung, damit um das *Wie* des *Verhältnisses* von körperlichem Bewegungsvollzug und Sinn der Bewegung: Wie kann sich die Bewegung in *dieser* – je ausgewählten oder aufgefundenen – Sinnhaftigkeit noch zuspitzen? Welche Bewegungsanteile widersprechen dieser favorisierten oder dominierenden Sinnhaftigkeit? Dieser dreifache Reflexionsprozess, der den Kern einer künstlerisch ausgerichteten und tätigkeitstheoretisch grundierten Tanzdidaktik bildet, bedeutet die Möglichkeit des Zugriffs auf das Ob und Wie eines Gelingens von Tanzbewegung, wie sie in Bezug auf Shechter festgestellt wird: „Kein hängender Kopf, runder Rücken, schlapper Fuß ist hier ein Versehen“ (Stauda 2015, ohne Seite).

Literatur

Abraham, A. & Hanft, K. (1986): Maja Lex. Ein Portrait der Tänzerin, Choreographin und Pädagogin. Hürth-Hermülheim: Stohrer-Druck.

⁴ Diesen für künstlerischen Unterrichtsprozesse treffenden Begriff habe ich von Ulrike Hentschel übernommen, die ihn als Praktik theaterpädagogischen Unterrichtens in seiner Verwebung von künstlerischem und didaktischem Wissen herausstellt (vgl. Hentschel 2017, 218-219).

⁵ Das Reflektieren wird in diesem Kontext gerade nicht als ein rein geistiges Tun aufgefasst: Mit Schürmann ist eine praktische Reflexion von vorneherein als ein Vollzug gedacht, an dem sich zwei Momente unterscheiden lassen (vgl. Schürmann 2008, 58).

- Benjamin, W. (1977): Programm eines proletarischen Kindertheaters. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 2.2. Frankfurt: Suhrkamp, 763-769.
- Boxberger, E. (2010): Respekt und Risiko. Barbara Passow im Gespräch mit Edith Boxberger. In: Diehl, I. & Lampert, F. (Hrsg.): Tanztechniken 2010. Tanzplan Deutschland. Leipzig: Henschel, 100-103.
- Diehl, I. & Lampert, F. (Hrsg.) (2011): Tanztechniken 2010 – Tanzplan Deutschland. Leipzig: Henschel.
- Feldenkrais, Moshé (1957¹⁹⁹²): Das Starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fischer, M. (2010): Vom Sinn des Tanzes oder: Zum Problem des Verstehens von Tanz. In: Groszheim, M. & Volke, S. (Hrsg.): Gefühl, Geste, Gesicht. Zur Phänomenologie des Ausdrucks. Freiburg: Karl Alber, 234-260.
- Fleischle-Braun, C. (2010): Barbara Passow – Jooss-Leeder Technik. Konzept und Ideologie. In: Diehl, I. & Lampert, F. (Hrsg.): Tanztechniken 2010. Tanzplan Deutschland. Leipzig: Henschel, 114-116.
- Fleische-Braun, C.; Obermaier, K. & Temme, D. (2017): Der Moderne Tanz als immaterielles Kulturerbe? In: Fleische-Braun, C.; Obermaier, K. & Temme, D. (Hrsg.): Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes, Konzepte – Konkretisierungen – Perspektiven. Bielefeld: Transcript, 7-28.
- Hentschel, U. (Hrsg.) (2017): Theater Lehren. Didaktik probieren. Strassburg (Uckermark): Schibri.
- Huschka, S. (2002): Moderner Tanz. Konzepte – Stile – Utopien. Reinbek: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Hüster, W. (2011): Schüttel kritisch deinen Speck. In: Frankfurter Allgemeine, Feuilleton vom 22.8.2011. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buehne-und-konzert/berliner-festival-tanz-im-august-schuettel-kritisch-deinen-speck-11113101.html> [05.01.2017].
- Hüster, W. (2017): Anne Teresa De Keersmaeker u.a. tanzen Bachs Cellosuiten im Rahmen der Ruhrtriennale. In: Deutschlandradio vom 26.08.2017. URL: <http://www.lastradiopoets.net/archives/76599>. [13.11.2017].
- Klinge, Antje (2015): Was heißt hier Vermittlung? Ein-Blick in die tanzkulturelle Bildungspraxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/was-heisst-hier-vermittlung-blick-tanzkulturelle-bildungspraxis> [26.09.2018].
- Kirchner, B. (1984): „Gutes Theater ganz anderer Art.“ In: Ballett international/ Tanz aktuell, 8, 7-9.
- Leont'ev, A.N. (2012): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit. (Hrsg. v. G. Rückriem, übers. v. E. Hoffmann). Berlin: Lehmanns Media.
- Nachbar, M. (2005): Ist der zeitgenössische Tanz noch zu retten? Drei unbeantwortete Briefe von Martin Nachbar an Wiebke Hüster. In: Sarma. Laboratory for discursive practices and expanded publication. URL: <http://sarma.be/docs/967> [01.01.2017].
- Neuber, N. (2006): Zwischen Beliebigkeit und Dirigismus – Didaktische Anmerkungen zur ästhetischen Bewegungserziehung. URL: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/vortrag_sthetische_bewegungserziehung_bielefeld_15_12_06.pdf [26.10.2018].
- Schürmann, V. (2008). Reflexion und Wiederholung. Mit einem Ausblick auf ›Rhythmus‹. In: Bockrath, F.; Boschert, B. & Franke, E. (Hrsg.): Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung. Bielefeld: Transcript, 53-72.
- Servos, N. (2003): Pina Bausch Tanztheater. München: K. Kieser Verlag.
- Servos, N. (2007): Was der Körper erinnert – Repertoirepflege bei Pina Bausch. In: Gehm, S.; Husemann, P. & Wilcke, H.v. (Hrsg.): Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz. Bielefeld: transcript, 193-199.

- Staude, S. (2015): Hängender Kopf, runder Rücken. In Frankfurter Rundschau. URL: <https://www.fr.de/kultur/theater/haengender-kopf-runder-ruecken-11680985.html> [13.01.2019].
- Steinberg, C.; Konowalczyk, S.; Pürgstaller, E.; Hardt, Y.; Neuber, N. & Stern, M. (2018). Facetten Kultureller Bildung im Medium „Tanz und Bewegungstheater“ – Eine empirische Studie. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/facetten-kultureller-bildung-medium-tanz-bewegungstheater-empirische-studie> [14.06.2019].
- Temme, D. (2015): Menschliche Bewegung als Tätigkeit: Zur Irritation fragloser Gewissheiten. Berlin: Lehmanns Media.
- Temme, D. (2017). Auf der Suche nach dem Maß – Was ist eine gute und richtige Tanzbewegung? In: Fleische-Braun, C.; Obermaier, K. & Temme, D. (Hrsg.): Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes, Konzepte – Konkretisierungen – Perspektiven. Bielefeld: Transcript, 241-264.
- Thurner, C. (2009): Bewegte Körper – beredete Seelen. Bielefeld: Transcript.
- Vygotskij, L.S. (2002). Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Westphal, K. (2018): Die Kunst, in Bildungskontexten künstlerisch tätig zu sein: Neue Formen des Lernens und Bildens? In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-bildungskontexten-kuenstlerisch-taetig-sein-neue-formen-des-lernens-bildens> [14.06.2019].

Sachwortregister

Choreografie
Improvisation
Klassischer Tanz
das Künstlerische
Monomotivierte Handlung
Moderner Tanz
das Pädagogische
Repertoirepflege
Sinnsättigung
Sportpädagogik
Tanzdidaktik
Tanztheater
Theaterpädagogik
Zeitgenössischer Tanz

Personenregister

Abraham, A.
Benjamin, W.
Feldenkrais, M.
Fischer, M.
Hanft, K.
Hardt, Y.
Hentschel, U.
Hüster, W.
Huschka, S.
Klinge, A.
Lex, M.
Nachbar, M.
Neuber, N.
Konowalczyk, S.
Leont'ev, A N.
Pürgstaller, E.
Schürmann, V.
Stade, S.
Steinberg, C.
Stern, M.
Thurner, C.
Vygotskij, L.S.
Westphal, K.