

Zwischen Beliebigkeit und Dirigismus – Didaktische Anmerkungen zur ästhetischen Bewegungserziehung

Prof. Dr. Nils Neuber, Institut für Sportwissenschaft,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

1. Einleitung

Der Titel meines Vortrags „Zwischen Beliebigkeit und Dirigismus“ scheint auf eine ablehnende Haltung gegenüber der Ästhetischen Erziehung hinzuweisen. Das Gegenteil ist der Fall! Wenn ich mich im Folgenden kritisch mit Theorie und Praxis des ästhetischen Bewegungsunterrichts auseinandersetze, geschieht das in der Absicht, diesen Ansatz zu unterstützen, ihn weiterzuentwickeln, vielleicht auch ein Stück weit zu erklären, warum er es in der Schulpraxis oft so schwer hat. Den Fokus meines Vortrags bildet die Frage: *Was kommt von der ästhetischen Theorie in der Unterrichtspraxis an?* Und weitergehend: *Was müsste geändert werden, damit angestrebte Zielsetzungen häufiger erreicht werden?* Der Vortrag gliedert sich in vier Teile: Zunächst wird das Verhältnis von inhaltlicher und motorischer Auseinandersetzung untersucht (2). Es folgen Überlegungen zur methodischen Konkretisierung (3) sowie zur empirischen Überprüfung (4). Eine kurze Zusammenfassung sowie einige Perspektiven beschließen die Ausführungen (5). Meine Ausführungen bündele ich in drei *Thesen* sowie ergänzend drei *Vermutungen*, über deren Gehalt wir hoffentlich fruchtbar streiten können.

Zunächst möchte ich allerdings klarstellen, mit welcher Form der ästhetischen Bewegungserziehung ich mich befasse. Meine Überlegungen beziehen sich vorwiegend auf Arbeiten zum prozessorientierten, präsentativ-symbolischen Ansatz ästhetischer Erziehung, der an Feldern wie Bewegungserziehung, Tanz oder Theater festgemacht wird und mit Namen wie Eva Bannmüller (1979; 1990; 1999), Christine Bernd (1988; 1990; 1993) oder Ursula Fritsch (1989; 1990; 1997) verbunden ist. Nicht angesprochen sind eher produktorientierte Ansätze (z.B. Funke, 1987; Polzin, 1993; Pawelke, 1995) sowie Ansätze, die ein ausgewogenes Verhältnis von Prozess und Produkt anstreben (z.B. Drefke & Vent, 1988; Haselbach, 1993; Tiedt, 1995). Auch wenn das

Unterscheidungskriterium „Prozess- vs. Produktorientierung“ nicht immer trennscharf ist, soll damit der Fokus auf eine bestimmte Perspektive ästhetischer Bewegungserziehung gelenkt werden, die gemeinhin als pädagogisch besonders wertvoll gilt. Die Ansprüche, die mit einem solchen Arbeiten verbunden werden, sind hoch. Gleichwohl halte ich sie prinzipiell für sinnvoll und realisierbar.

2. Zur Differenzierung von inhaltlicher und motorischer Auseinandersetzung

Ein zentrales Anliegen ästhetischer Bewegungserziehung ist die symbolische Vergewärtigung der Welt, das „Übersetzen“ eigener Wahrnehmungen und Erfahrungen in subjektiv bedeutsame Gestaltungen. Fritsch (1989, S. 11) versteht ästhetisches Verhalten ausgehend von den sinnengetragenen Prozessen der *Wahrnehmung* („Aisthesis“) und *Gestaltung* („Poiesis“) als eine eigenständige Art der Verarbeitung von Welterfahrung: Der Mensch kann das, „was er erlebt hat, was ihm widerfahren ist, was er empfindet und fühlt durch z.B. Bilder, Klänge, Bewegungen, poetische Sprache zum Ausdruck bringen; er kann es sich und anderen symbolisch präsent machen“. Im Gegensatz zur diskursiven, begrifflichen Auseinandersetzung bietet ästhetisch-symbolisches Handeln die Möglichkeit, „Unsagbares“ zu artikulieren und greifbar zu machen. Eine ästhetische *Bewegungserziehung* ist damit subjektiven Bedeutungsgehalten von Bewegung verpflichtet.

Gleichwohl spielt Bewegung im angesprochenen Feld nicht unbedingt eine zentrale Rolle. Wenn man sich Beispiele zur ästhetischen Bewegungserziehung anschaut, fällt auf, dass häufig von anderen Medien ausgegangen wird. Da werden Gedichte oder Märchen als Vorlage genutzt, da geht es um die Transformation von Musik in Malerei, da sind Objekte und Materialien Ausgangspunkt einer Improvisation, da werden Masken, Kostüme oder ganze Bühnenbilder hergestellt. Zugleich sind diese Medien in der Regel auf ganz bestimmte inhaltliche Vorstellungen festgelegt. Das Märchen folgt einem Handlungsfaden, die Musik drückt eine Stimmung aus, die Maske steht für einen Typ. Im Sinne fächerübergreifenden Unterrichtens bieten sich vielfältige Ansatzpunkte für eine Gestaltung. Die spezifischen Möglichkeiten des Me-

diums *Bewegung* bleiben dagegen häufig undeutlich. Eine „nur“ motorische Auseinandersetzung erscheint obsolet.

Nun kann es eine „absolute Motorik“ natürlich nicht geben; menschliches Sich-Bewegen ist immer an subjektive Eindrücke, emotionale Gestimmtheiten und bildhafte Vorstellungen gebunden (vgl. Bannmüller, 1999). Aber gerade deshalb sprechen differenzierte *Bewegungsaufgaben* nicht nur motorische Fähigkeiten an, sondern tragen ebenso zu einer Erkundung und Erweiterung des individuellen Ausdrucksrepertoires bei. Das Sammeln von Bewegungserfahrungen und -möglichkeiten bildet die Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler in späteren Gestaltungsprozessen auf ein *eigenes* „Bewegungsvokabular“ zurückgreifen können. Setzt der Unterricht dagegen von vornherein bei der inhaltlichen Beschäftigung mit einem Thema an, bieten sich wenig Gelegenheiten für eine differenzierte motorische Auseinandersetzung. Im Gegenteil – ein Unterricht, der von Darstellungsideen und Spielvorlagen, Assoziationen und Befindlichkeiten ausgeht, beginnt zumeist „im Kopf“.

Die Schüler *denken* über das Verständnis einer Vorlage nach, sie *analysieren* die Möglichkeiten einer Musik, sie *diskutieren* den Ausdrucksgehalt eines Gefühls. Nicht präsentatives Vergegenwärtigen, sondern diskursives Bearbeiten ist die Folge. Viele Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bleiben ihnen dabei verschlossen, da sie sich zwangsläufig an bekannten (Denk-)Mustern orientieren. Meine erste These lautet:

These 1:

Die Vernachlässigung motorischer Aufgabenstellungen führt zu einer Betonung diskursiver Bearbeitungsformen – und damit zur Abkehr von der intendierten präsentativ-symbolischen Auseinandersetzung.

Ich will versuchen, die These anhand eines Beispiels von Eva Bannmüller (1999, S. 18ff) zu verdeutlichen: In einem dritten Schuljahr wird das „Ballett der Kücklein in ihren Eierschalen“ aus Modest Mussorgskys „Bilder einer Ausstellung“ als Ausgangspunkt einer Stunde gewählt. Die Kinder hören zunächst die Musik und notieren ihren Eindruck grafisch auf einem Papierbogen. Bei der Wiederholung der Musik verfolgen die Kinder ihre Notizen, „stellen die unterschiedlichen Tempi fest und beo-

bachten (hören) Abschnitte und Wiederholungen in der Musik (unterschiedliche Artikulation)“ (a.a.O., S. 20). In einem weiteren Schritt werden die einzelnen Abschnitte der Musik mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet, um dadurch den Aufbau des Musikstücks festzuhalten. – Bewegung findet bis zu diesem Zeitpunkt nicht statt. Die Kinder analysieren das Stück nach den Regeln der Musikwissenschaft. Eine präsentativ-symbolische Auseinandersetzung kann bestenfalls bei der Transformation der Töne in grafische Zeichen angenommen werden. Es überwiegt indes eindeutig der diskursive Handlungsanteil.

Im Anschluss an die Analyse wird das Musikstück in Bewegung umgesetzt. „Der *Titel der Musik* regt die Schüler zu Gestaltungsvorschlägen an“ (a.a.O.; Hervorh. N.N.). Der Gestaltungsprozess wird nicht berichtet. Lediglich sein Ergebnis wird wie folgt beschrieben: Die Kinder liegen als Küken im Ei auf dem Boden, befreien sich aus ihrer Schale und kommen in einen gemeinsamen Wiegeschritt. Anschließend bewegen sie sich in mehreren Schlangen durch den Raum und enden zusammengekauert in der Mitte der Halle. – So weit die Darstellung des „Bewegungsteils“. Auffällig ist zunächst, dass offensichtlich nicht die vorherige Analyse bzw. der Eindruck der Musik ausschlaggebend für die Gestaltung war, sondern der Titel des Stücks. Die Kinder orientierten sich unmittelbar an ihren – vorab vorhandenen! – Vorstellungen von einem „Ballett der Kücklein in ihren Eierschalen“. Inwieweit es dabei zu einer individuellen, subjektiv bedeutsamen Auseinandersetzung kommt, ist fraglich. Möglich ist zumindest auch, dass die Lehrerin die Choreographie maßgeblich mitbestimmt hat, zumal sich die Gestaltung an gängigen Klischees orientiert. (Kreativität würde sich ja gerade in der Überschreitung bekannter Muster zeigen!).

Entscheidend für subjektive Verarbeitungsformen ist der *Prozess der Auseinandersetzung* – und damit die Offenheit des Ergebnisses (Beckers & Rüschoer, 1996). War die Offenheit in diesem Beispiel gegeben? Hätte die Auseinandersetzung mit dem Thema „Küken im Ei“ bspw. auch zu einer hektischen Suche nach der Mutterhenne oder zu einer überschäumenden Begrüßung der neuen Geschwister führen können? Hätten die Kinder – um es pointiert zu formulieren – aus dem Ei auch eine Handgranate machen oder die Eierschalen als Amokläufer zerschließen können? Diese Fragen mögen unpassend erscheinen, aber nur wenn sie mit einem eindeutigen „Ja“ beantwortet werden, kann von einer prozessorientierten, ästhetischen Be-

wegungserziehung gesprochen werden. Nur dann werden die Kinder in ihren lebensweltlichen Erfahrungen und Vorstellungen, Hoffnungen und Ängsten ernst genommen und bekommen die Möglichkeit, ihre Welterfahrung zum Ausdruck zu bringen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Lehrerin eher ihre eigenen Vorstellungen in die Gestaltung einbringt, dass sie – mit Blick auf die Uhr oder eine etwaige Aufführung – den Entstehungsprozess in eine bestimmte, vermeintlich kindgemäße Richtung lenkt.

Das Unterrichtsbeispiel ist meines Erachtens durchaus typisch für die ästhetische Bewegungserziehung – insofern soll nicht eine bestimmte „Schule“ oder gar eine bestimmte Person kritisiert werden.¹ Typisch ist die Betonung inhaltlicher Auseinandersetzung und damit die Vernachlässigung motorischen Handelns, was möglicherweise auch mit einer Ablehnung eines sportartorientierten Unterrichts zusammenhängt. Typisch ist auch der Ausgang von bestehenden, oftmals klassischen Vorlagen für den Unterricht. Auch wenn – mit Hartmut von Hentig (1967, zit. nach Staudte 1996, S. 2) – mit der Rückbesinnung auf die „Aisthesis“ etwas ganz Elementares und Allgemeines, und nicht etwa die „Hohe Kunst“, angesprochen werden soll, so fallen doch Bezüge zur „bestehenden Hochkultur“ auf (Fritsch 1990, S. 100). Nicht nur die Unterrichtsthemen orientieren sich oftmals an künstlerischen Vorlagen, auch die Unterrichtsmethoden lassen mit Begriffen wie „Etüde“ oder „Verfremdung“ Anleihen aus der Kunst erkennen. Meine erste Vermutung ist:

Vermutung 1:

Die Betonung inhaltlicher Auseinandersetzung basiert auf einem impliziten Festhalten an bürgerlichen Bildungsvorstellungen – und damit auf einer latenten Orientierung am künstlerischen Produkt.

Ich will diese Vermutung hier nicht weiterverfolgen; die Gefahren eines künstlerischen, am Produkt orientierten Unterrichts sind an anderer Stelle ausführlich herausgearbeitet worden (Beckers & Rüschoer, 1996; Abraham, 1998). Festzuhalten

¹ Ähnliche Ansätze finden sich bspw. bei Granzer (1990), wo eine Ballettvorlage inszeniert wird, bei Polzin (1998), wo Märchen den Ausgangspunkt einer Choreografie bilden, oder bei Fritsch (1997, S. 18-19), wo eine Annäherung an das Thema „Walzer“ über die Transformation von Musik in graphische Zeichen stattfindet. Auch Mussorgskys „Ballett der Kücklein in ihren Eierschalen“ ist offensichtlich ein beliebtes Thema ästhetischer Bewegungserziehung (z.B. Meusel, 1988, S. 97ff).

bleibt, dass mit der Betonung inhaltlicher Auseinandersetzung das motorische Handeln häufig in den Hintergrund tritt. Diese einseitige Angangsweise führt dazu, dass vermeintlich oder tatsächlich „bildungsrelevante“ Inhalte diskursiv *bearbeitet*, aber kaum präsentativ *verarbeitet* werden. Hier ist eine Besinnung auf das Erkunden und Entwickeln individueller *Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten* erforderlich, und damit ein konsequenter Bezug auf den unterrichtlichen Prozess (vgl. Neuber, 1997). Konstitutiv dafür ist eine differenzierte Aufbereitung methodischer Vorgehensweisen.

3. Zur methodischen Konkretisierung

Auf den ersten Blick mag es fragwürdig erscheinen, ästhetische Prozesse der Bewegungserziehung methodisch aufbereiten zu wollen. Verlangt nicht die Förderung individueller Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen den Bezug auf das Subjekt? Lebt nicht die ästhetische Praxis vom Spontanen, Spielerischen, Ungeregelten? – In der Tat sind die Vorbehalte gegenüber einer didaktisch-methodischen Strukturierung ästhetischer Bewegungserziehung groß. So kritisieren Abraham, Hanft & Quinten (1990, S. 214) die „Kategorisierungssucht“ der Sportdidaktik, die in einem „ganzheitlich angelegten Bereich (...) nicht Gewinn, sondern vielmehr *Verarmung* bedeutet“ (Hervorh. im Original). Auch ein strukturiertes Vorgehen im Sinne methodischer Reihen wird abgelehnt, weil ein solches Arbeiten „das Angestrebte geradezu systematisch (...) zerstören (würde): subjektives Angerührtsein ist nicht kalkulierbar“ (Bernd, 1988, S. 185).

Die Angaben zur methodischen Aufbereitung ästhetischer Bewegungserziehung sind dementsprechend vage. Da ist von Prinzipien der Verlangsamung, Erschwerung, Widerständigkeit und Fremdheit die Rede (Fritsch, 1989; Bernd, 1993). Da wird ein Arbeiten in „Szenen“ und „Etüden“ vorgeschlagen (Bannmüller, 1979). Auf der Konkretisierungsebene bleiben jedoch viele Fragen unbeantwortet: *Wie* kann eine „Szene“ angeleitet werden? Durch *welche Aufgaben* wird eine „widerständige Auseinandersetzung“ angeregt? *Was* hilft Schülerinnen und Schülern, einen Bewegungsablauf zu „verfremden“? Zwar gibt es zahlreiche Anregungen zur *Unterrichtsgestaltung*, konkrete Hinweise zur *Unterrichtssteuerung* sind dagegen rar. Der entscheidende „Knackpunkt“ von der bloßen Beschäftigung mit einem Thema zur pädagogisch intendierten, am Prozess orientierten Auseinandersetzung bleibt diffus. Die Unbe-

stimmtheit konkreter unterrichtlicher Schritte lässt die Lehrkräfte an entscheidender Stelle allein. Meine zweite These lautet:

These 2:

Die Vernachlässigung methodischer Konkretisierungen führt nicht selten zu unterrichtlichen Beliebigkeit – oder zu einem willkürlichen Dirigismus im Lehrerhandeln.

Zur Verdeutlichung dieser These möchte ich noch einmal auf das Beispiel [von Eva Bannmüller (1999)] zurückkommen. Nach der Analyse der Musik wird das Stück bzw. die damit verbundene Idee von „Küken in ihrem Ei“ in Bewegung umgesetzt. Wie diese Gestaltung vonstatten geht, wird – wie bereits angesprochen – nicht berichtet. Vielmehr heißt es lapidar: „Man hat sich zu folgendem Ergebnis entschieden“ (a.a.O., S. 20). – Wie könnte diese Entscheidung gefallen sein? *Erste* Möglichkeit: Die Lehrerin erläutert ihren Gestaltungsplan, den die Kinder mehr oder weniger begeistert zur Kenntnis nehmen und anschließend unter Anleitung der Lehrerin einstudieren. *Zweite* Möglichkeit: Die Lehrerin schlägt den Kindern vor, das Musikstück zu gestalten und bittet sie, eine Choreografie zu entwickeln. Die Kinder diskutieren selbständig mögliche Wege und inszenieren das Stück ohne Mithilfe der Lehrerin. *Dritte* Möglichkeit: Die Lehrerin stellt Bewegungsaufgaben zu Themen wie „Eng und Weit“, „Schnell und Langsam“ oder „Allein und Gemeinsam“. Die Kinder entwickeln in Partnerarbeit unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten und wählen anschließend unter der Regie der Lehrerin passende Sequenzen aus.

Jede dieser drei Möglichkeiten verfolgt unterschiedliche Zielsetzungen; ihr Gelingen ist unterschiedlich wahrscheinlich. Weitere Beispiele lassen sich mühelos konstruieren. Aber diese drei Varianten reichen aus, um das Problem zu identifizieren. Nicht die Frage, *ob* und *mit welchem Ergebnis* die Kinder Mussorgskys „Ballett der Kücklein in ihren Eierschalen“ umsetzen, ist aus pädagogischer Sicht entscheidend. Ausschlaggebend ist vielmehr die Frage, *wie* sie dorthin kommen. Auch in dieser Hinsicht scheint mir das Beispiel typisch für die ästhetische Bewegungserziehung im angesprochenen Sinn zu sein. Vielleicht war der Raum in diesem konkreten Beitrag zu begrenzt, um einzelne Unterrichtsschritte näher zu bestimmen. Doch auch in Praxisbeispielen anderer Autorinnen und Autoren fehlt immer wieder die Ebene der konkreten Aufgabenstellung. Da wird z.B. davon gesprochen, dass Kinder etwas „erar-

beiten“ (Polzin, 1999, S. 43), dass Kleingruppen eine Interpretation „vorplanen“ (Meusel, 1988, S. 87) oder dass SchülerInnen eine gemeinsame Choreographie „festlegen“ (Forytta, 1996, S. 152). Wie das genau geschieht oder besser noch: anhand welcher Kriterien das geschehen sollte, bleibt undeutlich.

Fast scheint es, als sei die Ebene konkreter unterrichtlicher Schritte zu banal, um sie einer eingehenden Analyse zu unterziehen. Wahrscheinlich – darauf deuten auch die Eingangszitate hin – liegt das Problem jedoch tiefer. Offensichtlich ist das zielgerichtete Anleiten und Steuern unterrichtlicher Prozesse mit starken Vorbehalten belastet. Dieses Phänomen ist nicht nur in der Sportdidaktik zu verzeichnen (Neuber, 2000a, S. 114-117). Für die allgemeine Schulpädagogik stellt der Didaktiker Klaus Prange fest:

„Es gibt in der gegenwärtigen Pädagogik ein seltsames und unbegründetes Techniksyndrom. (...) Schon der Versuch, allgemeinere Einheiten und Befunde in handhabbare Verfahrens- und Kunstregeln der Erziehung und des Unterrichts umzusetzen, zieht unfehlbar den Vorwurf auf sich, mit technokratischer Kältherzigkeit über die wahren Bedürfnisse und Motive der Lernenden hinwegzugehen und die Erzieher zu Erfüllungsgehilfen seelenloser Apparate zu machen“ (Prange, 1986, S. 11).

Meine zweite Vermutung ist dementsprechend:

Vermutung 2:

Die mangelnde Identifizierung konkreter unterrichtlicher Schritte beruht auf einem Vorurteil gegenüber der methodischen Aufbereitung von Unterricht – oder auf einer diffusen Furcht vor didaktisch-methodischen Entscheidungen.

Auch dieser Vermutung will ich hier nicht weiter nachgehen. Festzuhalten bleibt, dass Fragen der Unterrichtssteuerung in der ästhetischen Bewegungserziehung nur vage behandelt werden. Für die eigene Unterrichtspraxis mag das vielleicht noch hinzunehmen sein, für ein pädagogisches Konzept ist das unzureichend. Hierzu noch einmal Klaus Prange:

„Ohne Topik, die die Kunstregeln des Unterrichts formuliert, ist gerade jener blanke Dogmatismus von ‚erfahrenen‘ Meistern möglich, der sich auf nichts anderes beruft als das eigene Fürwahrhalten. (...) Eben deshalb hat aber die Theorie von Unterricht selber schon zu berücksichtigen, welcher Formen und Wege er [der Unterricht; N.N.] sich bedienen kann, um dann innerhalb solcher Zusammenhänge zu prüfen, welches die angemessene Figur für einen bestimmten Unterricht an einer bestimmten Stelle ist. Das Technikverdikt, das nach dem Motto verfährt, alles sei möglich, führt in der Praxis der Lehrerausbildung zum Despotismus fixer Ideen...“ (Prange 1986, S. 12-13).

Eine verantwortliche Unterrichtspraxis bedarf der Begründung und Offenlegung ihrer Vorgehensweisen, sonst verliert sie sich im Nebel von Alltagserfahrung und Meisterlehre. Selbstverständlich ist „subjektives Angerührtsein“ nicht kalkulierbar, aber der Weg, auf dem es erreicht werden soll, ist offenzulegen. Die Art und Weise der Aufgabenstellung muss nachvollziehbar sein, sonst drohen Beliebigkeit und Dirigismus. Wo eine methodische Aufbereitung nicht möglich ist, ist pädagogisches Handeln fehl am Platz – oder deutlicher und ein letztes Mal mit Prange (1986, S. 93): „Was nicht schematisierbar ist, ist nicht lehrbar“. Solange der Blick auf *grundlegende* Ideen, Muster und Strukturen gerichtet bleibt, ist eine „Verarmung“ des Praxisfelds nicht zu befürchten (Erdmann, 1992, S. 77). Im Gegenteil – die didaktisch-methodische Strukturierung ästhetischer Bewegungserziehung bildet die Voraussetzung für ihre Überprüfung und Weiterentwicklung.

4. Zur empirischen Überprüfung

Während die Bestimmung von Zielen in aller Regel normativ begründet wird, bedarf ihre Kontrolle, d.h. die Überprüfung angenommener Effekte, einer empirischen Vorgehensweise. Postulierte Wirkungszusammenhänge *über* die pädagogische Praxis können kaum anders als *durch* die pädagogische Praxis geprüft werden (Scherler, 1997, S. 10-11). Mag eine normative Diskussion um mögliche Ziele ästhetischer Bewegungserziehung noch geführt werden, eine empirische Evaluation im Sinne der Unterrichtsforschung findet bis heute praktisch nicht statt. Beispielhaft sei auf die vorliegenden Bände des Jahrbuchs *Tanzforschung* verwiesen: Zwar greifen einige Beiträge im Sinne einer Analyse von Problemfeldern auf Methoden der qualitativen Em-

pirie zurück (z.B. Postuwka & Schwappacher, 1999). Von den mittlerweile über 200 Beiträgen befasst sich jedoch kein einziger mit der Evaluation ästhetischer Erziehungsprozesse im Hinblick auf eine Überprüfung vorab postulierter Wirkungszusammenhänge. Die mit der ästhetischen Bewegungserziehung verbundenen pädagogischen Annahmen sind bis heute empirisch ungeprüft; ihr Erreichen ist aus wissenschaftlicher Sicht eine Behauptung. Meine dritte These lautet:

These 3:

Die Vernachlässigung empirischer Überprüfungen führt bestenfalls zu einer beliebigen Produktion von *Unterrichtsbeispielen* – schlimmstenfalls zur Tradierung rigider Meisterlehren.

Nun wird man vielleicht einwenden, subjektive Wahrnehmungen und Gestaltungen würden sich einer wissenschaftlichen Überprüfung entziehen. Wenn das wirklich so wäre, hätten diese Phänomene in einer wissenschaftlichen Ausbildung ebenso wie in einer pädagogisch legitimierten Praxis nichts verloren. Meisterlehren mögen in der Kunst ihre Berechtigung haben, im Rahmen pädagogischer Veranstaltungen sind sie auf Dauer inakzeptabel. Ich bin allerdings der Überzeugung, dass auch die ästhetische Bewegungspraxis prinzipiell empirisch überprüfbar ist. Das grundlegende Problem besteht darin, dass im Rahmen der Unterrichtsforschung nicht-diskursive Phänomene in eine diskursive Sprache übertragen werden müssen. Dieses Problem besteht indes auch bei der normativen Auseinandersetzung mit ästhetischen Praxisfeldern. Um „Unsagbares“ diskutieren und prüfen zu können, bedarf es einer nachvollziehbaren Reduktion auf „Sagbares“.

Der häufig geäußerte Vorwurf, ein solches Vorgehen führe zu einer „Zerstückelung“ der Realität und erfasse das Geschehen nicht „ganzheitlich“, ist bei näherer Betrachtung nicht haltbar. Jede Form der Auseinandersetzung – alltägliche wie wissenschaftliche – unterliegt zwangsläufig Vereinfachungen und Reduktionen. Der Vorteil einer verantwortlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung liegt darin, dass hier der gewählte Ausschnitt reflektiert und begründet wird (vgl. Erdmann, 1991). Auch der Verweis auf das Subjektive einer ästhetischen Bewegungserziehung kann die Forderung nach Offenlegung und Überprüfung der grundlegenden Arbeitsweisen nicht entkräften. Jeder absichtsvollen pädagogischen Maßnahme „liegt die Vermu-

tung von Wirkungszusammenhängen zugrunde und damit eine Strukturannahme, die über die Einzigartigkeit der Person bzw. Situation hinausreicht“ (Erdmann, 1998, S. 61).

Auf dieser Basis sind sowohl qualitative als auch quantitative Vorgehensweisen möglich und sinnvoll. *Qualitative* Studien können Problemfelder identifizieren und subjektives Erleben aufschlüsseln. Die Annahme subjektiver Verarbeitungsweisen könnte bspw. auf der Basis problemzentrierter Interviews überprüft werden. *Quantitative* Studien können übergreifende Wirkungszusammenhänge untersuchen und insbesondere Entwicklungsverläufe gruppenspezifisch analysieren. Die Wahl der jeweiligen Indikatoren stellt sicherlich ein nicht unerhebliches Problem dar, lässt sich aber auf der Grundlage sorgfältiger Argumentationen lösen. Zweifellos muss sich eine wissenschaftliche Überprüfung ästhetischer Bewegungserziehung behutsam dem Feld und den darin handelnden Subjekten nähern. Gleichwohl kommt die Sportdidaktik nicht um eine Strukturierung und Erfassung des Unterrichtsgeschehens umhin, wenn sie fundierte Hilfen für die Praxis geben will.

Dass sich der angesprochene Bereich bislang derart ungeprüft präsentiert, kann ich mir nur mit einem mangelnden Verständnis für die Notwendigkeit *und* Möglichkeit einer empirischen Überprüfung erklären. Meine dritte Vermutung ist:

Vermutung 3:

Die mangelnde Überprüfung ästhetischer Bewegungserziehung beruht auf einem tief verwurzelten Vorurteil gegenüber der empirischen Unterrichtsforschung – oder auf dem Fehlen notwendiger Ressourcen.

Auch dieser Vermutung will ich nicht weiter nachgehen. Wenn wir ein Theoriedefizit auf dem Gebiet der Forschungsmethoden annehmen, so sind verstärkt Anstrengungen in dieser Hinsicht vorzunehmen. Wenn dagegen schlichtweg die nötigen Forscherinnen und Forscher fehlen, so sind politische Anstrengungen nicht zuletzt der zuständigen Fachgesellschaften nötig. Festzuhalten bleibt, dass die ästhetische Bewegungserziehung – nicht nur zu ihrer Legitimation, sondern auch zu ihrer Weiterentwicklung – einer empirischen Überprüfung bedarf.

5. Schluss

Eingangs habe ich erklärt, dass ich die Zieldimensionen ästhetischer Bewegungserziehung für sinnvoll und realisierbar halte. Gleichwohl bin ich der Auffassung, dass Theorie und Praxis ästhetischer Bewegungserziehung überdacht werden sollten, wenn ästhetische „Ideen“ wohlbehalten an der Basis der Unterrichtspraxis ankommen sollen. Der vorliegende Beitrag setzt dazu bei der Differenzierung des didaktisch-methodischen Handwerkszeugs sowie bei der kritischen Überprüfung angenommener Effekte an.

Auf der *didaktischen Ebene* halte ich – in Ergänzung zur inhaltlichen Arbeit – eine Besinnung auf motorische Formen der Auseinandersetzung für nötig. Erst die wechselseitige Durchdringung von Bewegung und Inhalt garantiert präsentativ-symbolisches Handeln *im Medium der Bewegung*. Dazu ist insbesondere ein verantwortungsbewusstes „Übersetzen“ von Inhalten in Bewegung bzw. in *Bewegungsaufgaben* erforderlich. Es reicht nicht aus, die Schüler vordergründig nach „passenden“ Bewegungen für eine Darstellungsidee suchen zu lassen; ohne eine bewegungsorientierte Durchdringung des Themas liegt der Rückgriff auf gängige Denk- und Darstellungsmuster zu nahe (Neuber, 1997, S. 234ff). Ein spezifisch motorischer Fokus könnte auch zur Erweiterung des Inhaltsspektrums ästhetischer Bewegungserziehung beitragen. Hier ist nicht nur der Bezug auf verwandte Arbeitsbereiche, wie z.B. die Psychomotorik, denkbar, sondern auch eine behutsame Einbindung der oft so verpönten Sportarten möglich. Die ästhetische Erziehung würde damit *auch* im Sportunterricht ein Zuhause finden und müsste nicht immer nach fächerübergreifenden Projekten Ausschau halten.

Auf der *methodischen Ebene* halte ich eine offensive Offenlegung und Strukturierung der Vorgehensweisen – vor allem im Hinblick auf Gestaltungsprozesse – für dringend erforderlich. In diesem Zusammenhang ist darüber nachzudenken, ob anregende, offene Aufgabenstellungen allein ausreichen, um die Vielfalt subjektiver Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erschließen. Ich halte eine bewusste Nutzung des *gesamten* Aufgabenspektrums zwischen Geschlossenheit und Offenheit einerseits sowie motorischer und inhaltlicher Akzentuierung andererseits für erfolgversprechend (Neuber, 1999). Eine reflexive methodische Vielfalt würde auch der geforder-

ten Durchdringung von Bewegung und Inhalt zugute kommen. Im Hinblick auf die Darstellung ästhetischer Bewegungspraxis ist zudem darüber nachzudenken, inwiefern die Wiedergabe „fertiger“ Gestaltungen sinnvoll ist. Denkbar ist zumindest auch eine Beschreibung vielfältiger Spiel- und Übungsformen im Sinne von „Bausteinen“, die dann individuell verknüpft und weiterentwickelt werden können (Neuber, 2000b).

Die differenzierte methodische Aufbereitung ästhetischer Bewegungserziehung bildet auch die Voraussetzung für eine *empirische Überprüfung* angenommener pädagogischer Effekte. Hier halte ich eine vorurteilsfreie Öffnung für unterschiedliche Formen der Unterrichtsforschung für angeraten. Auf der Basis überschaubarer, mutiger Untersuchungskonzeptionen sind vielfältige, verzahnte Studien denkbar (Erdmann, 1998, 71ff). Der theoriegeleiteten Suche nach sinnvollen Reduktionen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Womöglich ist symbolisches Vergegenwärtigen nicht erfassbar, wohl aber das Ergebnis einer daraus entstehenden Gestaltung. Vielleicht ist Ausdrucksfähigkeit nicht messbar, wohl aber ein definierter Ausschnitt von Kreativität (vgl. Neuber, 2000a). – Insgesamt ist ein differenziertes Bild ästhetischer Bewegungserziehung zu entwickeln, „um bei der Wanderung auf dem schmalen Grat zwischen Offenheit und Lenkung weder in Beliebigkeit noch in Dirigismus zu stürzen“ (Stossberg, 1984, S. 336).

Literatur

- Abraham, A. (1998). Die Inszenierung des Basalen? Der 'Elementare Tanz' im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik. In *Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung* 1997, 8, (S. 184-196). Wilhelmshaven: Noetzel; Heinrichshofen.
- Abraham, A., Hanft, K. & Quinten, S. (1990). Zu Kategorien der Gymnastik. In E. Bannmüller & P. Röthing, *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 209-243). Stuttgart: Klett.
- Bannmüller, E. (1979). *Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Bannmüller, E. (1990). Elementare Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthing, *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 139-152). Stuttgart: Klett.
- Bannmüller, E. (1999). Der Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung – eine Grundlage für eine elementare Bewegungserziehung in der Grundschule. In G. Köppe & Elflein, P. (Hrsg.), *Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule* (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 107, S.15-23). Hamburg: Czwalina.
- Bannmüller, E. & Röthing, P. (Hrsg.). (1990). *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart: Klett.
- Beckers, E. (1992). Erziehung durch und in Bewegung. In *Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung* 1991, 2 (S. 18-36). Wilhelmshaven: Noetzel; Heinrichshofen.
- Beckers, E. & Rüschoer, B. (1996). Bewegung - Theater - Kreativität. Anmerkungen zu einer widersprüchlichen Beziehung. *Sportunterricht*, 45 (7), 277-287.
- Bernd, C. (1988). *Bewegung und Theater. Lernen durch Verkörpern*. Frankfurt: Afra.
- Bernd, C. (1990). Lernen durch Verkörpern - Theaterspielen als Gegenstand der Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthing, *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 301- 315). Stuttgart: Klett.
- Bernd, C. (1993). Theaterspielen in der Bewegungserziehung oder: Am Anfang steht der Anspruch... In R. Prohl (Hrsg.), *Facetten der Sportpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports* (S. 65-73). Schorndorf: Hofmann.
- Drefke, H. & Vent, H. (1988). *Gymnastik/Tanz. Sport Gymnasiale Oberstufe* (6. Aufl.). Düsseldorf: Cornelsen.
- Erdmann, R. (1991). Weniger auf die Methode, sondern auf das Ziel kommt es an. Zur Abgrenzung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze in der Sportpsychologie. In R. Singer (Hrsg.), *Sportpsychologische Forschungsmethodik. Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 63-68). Köln: bps.
- Erdmann, R. (1992). Theorie ohne Praxis ist leer - Praxis ohne Theorie ist blind. Ein Plädoyer für die Unsicherheit in zehn Thesen. In Ders. (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 69-80). Schorndorf: Hofmann.
- Erdmann, R. (1998). Empirische Sportpädagogik - Bilanz und Perspektive. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik: Zehn Jahre danach* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 97, S. 59- 76). Hamburg: Czwalina.
- Forytta, C. (1996). Märcheninszenierung: Sprache und Bewegung. In M. Polzin (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Fachliche und fächerübergreifende Orientierung* (2. Aufl., S. 143- 153). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *Sportpädagogik*, 14 (5), 11-16.
- Fritsch, Ursula (1990): Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In E. Bannmüller & P. Röthing (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 99- 117). Stuttgart: Klett.

- Fritsch, U. (1997). Tanzprojekte. Raum für unterschiedliche Annäherungen an den Tanz. *Sportpädagogik*, 21 (5), 14-23.
- Funke, J. (1987). Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung - oder: „Sieh mal! Kunst!“. *Sportpädagogik*, 11 (3), 11-19.
- Granzer, D. (1990). „Der Feuervogel“. *Sportpädagogik*, 14 (6), 23-25.
- Haselbach, B. (1993). Improvisation, Tanz, Bewegung (6.Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Meusel, W. (1988). Bilder einer Ausstellung. In U. Fritsch (Hrsg.), *Tanzen. Ausdruck und Gestaltung* (S. 87- 101). Reinbeck: Rowohlt.
- Neuber, N. (1997). Bewegungstheater zwischen experimentellem Spiel und inhaltlicher Auseinandersetzung. Konzeptionelle Überlegungen im sozialpädagogischen Kontext. In *Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung 1996*, 7 (S. 231- 246). Wilhelmshaven: Noetzel; Heinrichshofen.
- Neuber, N. (1999). Vormachen verboten!? - Bewegungslernen im Kontext kreativer Bewegungserziehung. In B. Heinz & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 104, S.)Hamburg: Czwalina.
- Neuber, N. (2000a). *Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 45). St. Augustin: Academia.
- Neuber, N. (2000b). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Pawelke, R. (1995). Die Sporttheater-Idee der Traumfabrik. In Ders. (Hrsg.), *Neue Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater. Von der Alternativen Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur* (S. 224- 239). Lichtenau: AOL-Verlag.
- Polzin, M. (1993). Vorführen. Aufführen. *Sportpädagogik*, 17 (2), 13-19.
- Polzin, M. (1998). „Alice im Wunderland“ – Wundergestalten und Wunder gestalten. In G. Pütz et al. (Hrsg.), *An Wunder glauben... Die Kunst der Psychomotorik, „das Unbegreifliche“ erfahrbar zu machen* (S. 257- 268). Dortmund: borgmann.
- Polzin, M. (1999). Ästhetische Erziehung an der Universität Bremen und mögliche Verbindungen zum Tanz. In *Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung 1998*, 9, (S. 25-47). Wilhelmshaven: Noetzel; Heinrichshoven.
- Postuwka, G. & Schwappacher, A. (1999). Erfahrungen mit kreativem Tanz – Eine rückblickende Analyse. In *Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung 1998*, 9, (S. 63- 94). Wilhelmshaven.
- Prange, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *Sportpädagogik*, 21 (2), 5-11.
- Staudte, A. (1996). Fächerübergreifend ästhetische Erziehung. *Die Grundschulzeitschrift*. Sammelband Ästhetische Erziehung I (S. 2-3). Seelze: Friedrich.
- Stossberg, B. (1984). Offene Bewegungsaufgaben – Möglichkeitsräume für Bewegungshandeln und Probleme ihrer Nutzung. *Sportunterricht*, 33 (9), 335-342.
- Tiedt, W. (1995). Bewegungstheater. Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung. *Sportpädagogik*, 19 (2), 15-24.