zeitschrift
ästhetische
bildung

zaeb.net
JG. 2 | 2010 | NR. 1

Leibliches Lernen – Präsentative Symbolik

Einführung mit Beispielen aus dem Musikunterricht

Constanze Rora

Der Mensch ist ein *animal symbolicum*. Ernst Cassirer bringt mit dieser Bezeichnung zum Ausdruck, dass es die Fähigkeit zur Symbolisierung ist, die den Menschen vom Tier unterscheidet. Während das Tier – und sei es der mit dem Menschen kommunizierende Hund – in seinem Zeichensystem an das Hier und Jetzt seines spezifischen Kontextes gebunden bleibt und daher auch Gegenstände nur aus der aktuellen Funktion, die diese für ihn haben, begreifen kann, hat der Mensch ein ‚gegenständliches' Bewusstsein. Für ihn haben Gegenstände eine Identität: Ein Stuhl ist ein Stuhl, auch wenn jemand anders darauf sitzt oder gar nur das Photo eines Stuhls da ist. Das Medium dieser genuin menschlichen Fähigkeit zur Verallgemeinerung ist die Sprache. Die Wendung *animal symbolicum* deutet aber nicht nur auf die Sprachfähigkeit des Menschen in seiner kulturellen Existenz, sondern macht auch unmissverständlich seine verwandtschaftliche Nähe zum Tier deutlich. Neben seiner kulturellen Existenz lässt sich auch von einer natürlichen Existenz des Menschen sprechen. In seiner natürlichen Existenz hat der Mensch leibliche Bedürfnisse, er verfügt über ein Repertoire elementarer Ausdrucksformen für Wut, Schmerz oder Freude und er folgt instinktgeleiteten Verhaltensimpulsen wie Aggression, Fluchtbewegung oder sexueller Erregung. Im Zusammenhang mit der Thematisierung der Leiblichkeit des Menschen wie sie die Rede vom Leiblichen Lernen nahelegt, ist zunächst zu fragen, in welchem Verhältnis die beiden Existenzformen des Menschen zueinander stehen. Ist die natürliche Existenz eine zu begrüßende Seite unseres Daseins, hat der Körper und seine Triebstruktur im zivilisierten Erwachsenenleben ein ‚Eigenrecht' oder liegt das Ziel von Kulturations- und Bildungsprozessen darin, den Körper zu überwinden?

Der Anthropologe Norbert Meuter hebt mit Bezug auf Cassirer hervor, dass die natürliche Existenz des Menschen mit der kulturellen eine „Koevolution" durchlaufen hat.[1] Weder gleichen wir in unserer natürlichen Existenz unseren tierischen Vorfahren, noch lassen sich überhaupt beide Existenzformen isoliert voneinander betrachten. Dies zeigt sich besonders deutlich an dem Phänomen des Ausdrucks. Im Sinne einer primären Expressivität werden

[1] Meuter: Anthropologie des Ausdrucks, S. 21

© Constanze Rora

Gefühle wie Freude, Trauer, Scham, Zorn etc. von körperlichen Ausdrucksformen begleitet. Es gibt einen „vorsprachlichen körpergebundenen Ausdruck grundlegender Emotionen“.[2]

Diese sind einerseits unmittelbar mit dem Auftreten der Emotion verbunden und erscheinen als Teil von ihr. Andrerseits übernehmen sie aber auch kommunikative Zeichenfunktionen:

> „Insbesondere bei den höher entwickelten Tierprimaten besitzen mimische Äußerungen und Gesichtsbewegungen für den Aufbau der sozialen Kommunikation eine überaus große Bedeutung. Auch das menschliche Kleinkind erfaßt in seiner Wahrnehmung zunächst Formen des leiblichen Ausdrucks: es reagiert z.B. unterschiedlich auf ein freundliches oder unfreundliches Gesicht oder auf eine abweisende oder ansprechende Stimme. Hier ist der Ausdruck noch ganz Teil eines natürlichen Verhaltens.“[3]

Andrerseits unterliegt der mimisch-gestische Ausdruck unserer Gefühle im Verlauf der Individualentwicklung zunehmend einem gesellschaftlich normierten Regelkanon, der eine Kontrolle des Gefühlsausdrucks verlangt – sei es als Unterdrückung der Gefühlsäußerung oder als besondere Hervorhebung. Die Kontrollmechanismen werden internalisiert und bleiben im Alltag oft unbemerkt. Daraus lässt sich auf eine Verschränkung zwischen unserer natürlichen und kulturellen Existenz schließen, die eine naive Auffassung von der Unmittelbarkeit unserer Gefühlsäußerung verbietet. Dennoch wird von anthropologischer Seite dem Ausdrucksphänomen im Sinne primärer Expressivität besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil davon ausgegangen wird, das es Aufschlüsse über die natürliche Existenz des Menschen geben kann: „Der leibliche Ausdruck ist, wenn man so will, dasjenige Phänomen, aus dem heraus sich die Differenz von Natur und Kultur erst zu entwickeln beginnt.“[4]

Leiblicher Ausdruck im Übergang zu präsentativer Symbolik

Das Phänomen des leiblichen Ausdrucks ist also dadurch gekennzeichnet, dass es eine Schnittstelle darstellt, an der sich natürliche und kulturelle Existenz des Menschen begegnen. Auf der einen Seite stellt es eine universale Äußerungs- und Rezeptionsform dar, die allen Menschen, aber auch Mensch und Tier gemeinsam eigen ist. Auf der anderen Seite greifen in diese elementare und universale Äußerungsform schon kulturelle Spezifika ein. Das freundliche Gesicht erscheint unwillkürlich in einer entsprechenden Situation, aber es wird auch gezeigt, d.h. absichtlich als Zeichen eingesetzt und gelesen. Als unwillkürliche Geste ist das Lächeln „keine willkürliche Hinzufügung des mimischen Zeichens zu dem durch dasselbe bezeichneten Affekt […], sondern beides, der Affekt und seine Äußerung, die innere Spannung und ihre Entladung sind in ein und demselben zeitlich-untrennbaren Akt gegeben.“[5]

---

[2] Ebd. S. 25
[3] Ebd. S. 26
[4] Ebd. S. 26
[5] Ernst Cassirer in Meuter: Anthropologie des Ausdrucks, S. 165.

Im Ausdruck hat sich das Zeichen noch nicht von dem Bezeichneten gelöst; Ereignis und das dieses Ereignis anzeigende Zeichen fallen zeitlich und räumlich zusammen. Damit ist mit dem unwillkürlichen Ausdruck noch nicht der Bereich der Symbolisierung betreten. Mit der absichtlichen, konventionellen Geste dagegen schon, denn hier ist die Gleichzeitigkeit von Affekt und anzeigender Geste nicht notwendigerweise gegeben. Das ‚aufgesetzte' Lächeln weist die für das Symbol kennzeichnende viergliedrige Struktur auf:[6]

Subjekt (Betrachter),

Symbol (Lächeln),

Vorstellung (Konnotation von ‚Lächeln')

Objekt (Gefühl des Lächelnden).

In dieser Struktur hat der Betrachter die Möglichkeit, das Verhältnis zwischen Symbol und Objekt, d.h. die Konnotation des Symbols in Frage zu stellen. Er kann sich überlegen, ob die Vorstellung, die er mit einem Lächeln verbindet, in diesem Fall zutreffend ist. Als Anzeichen steht das Lächeln dagegen in einer dreigliedrigen Struktur:

Subjekt (Betrachter),

Anzeichen (Lächeln),

Objekt (freundliche Gefühle für den Betrachter).

Hier bedarf es keiner Interpretation; der Betrachter empfindet das lächelnde Gesicht als ein Signal zur Annäherung, das Lächeln zieht unmittelbar eine Handlung nach sich. Wird er enttäuscht, so erweist sich das Zeichen ‚Lächeln' als unbrauchbar und wird zukünftig ignoriert. Die Anzeichendeutung „ist die elementarste und greifbarste Betätigung des Intellekts, die Art von Erkenntnis, die wir mit den Tieren gemein haben, die wir ausschließlich durch Erfahrung erlangen, die klar zutage liegende Zwecke hat und ebenso klar zutage liegende Kriterien für wahr und falsch."[7]

An diesem Beispiel einer mimischen Gestalt lässt sich erkennen, dass die Grenze zwischen unserer natürlichen und kulturellen Existenz fließend ist. Die körperliche Geste steht zwischen Anzeichen und Symbol. Als nicht-symbolisches Zeichen hat sie Signalfunktion im Sinne primärer Expressivität. Sie droht oder lädt ein – in jedem Fall steht sie im unlösbaren Zusammenhang mit dem Hier und Jetzt einer konkreten, beide Kommunikationspartner umschließenden Situation. Als Symbol vermittelt das Lächeln dagegen einen *Begriff* von Freundlichkeit, es ist nicht Ausdruck einer gefühlten Beziehung zwischen dem Lächelnden und Angelächelten, sondern hebt das Verhältnis zwischen beiden auf die abstrakte Ebene

[6] Vgl. Langer: Philosophie auf neuem Wege, S. 72
[7] Ebd. S. 67 f.

einer institutionellen Begegnung z.B. zwischen Hotelgast und Empfangschef. Das Lächeln weist hier über die konkrete Situation hinaus auf die allgemeinen Bedingungen des Zusammentreffens.

„Die Fähigkeit, Symbole zu verstehen, d.h. alles an einer sinnlichen Gegebenheit als irrelevant anzusehen außer einer bestimmten in ihr verkörperten Form, ist der charakteristische Wesenszug des menschlichen Geistes.“[8] Wie Susanne Langer hervorhebt ist die Symbolisierungsfähigkeit des Menschen zum einen nicht auf die Sprache begrenzt und zum anderen in einen direkten Zusammenhang mit der Vorstellungstätigkeit und deren Zusammenwirken mit der Wahrnehmung gestellt. Gegenüber der Sprache hat die mimisch-körperliche Geste ebenso wie das Bild, das von Langer als Beispiel eines sprachlosen Zeichens in seiner Symbolfunktion analysiert wird, eine nicht-diskursive, *präsentative* Form. Während die Sprache verlangt, „daß wir unsere Ideen nacheinander aufreihen müssen“[9] und nur Gedanken ausdrücken kann, „die sich dieser besonderen Ordnung fügen“[10] bezeichnen die nicht-diskursiven, *präsentativen* Zeichen die Wirklichkeit so, wie wir sie mit unseren Sinnen vorfinden. Aus dem Fluidum der umgebenden Reize wählt die Sinneserfahrung aus und bedient sich dabei angeeigneter Kategorien. „Auge und Ohr nehmen ihre eigenen Abstraktionen vor und schreiben daher auch ihre besonderen Formen des Begreifens vor“.[11] Die Wahrnehmung eines Objekts oder Ereignisses ist dabei selbst schon als bedeutungsgebende Formulierung aufzufassen, indem die Wahrnehmung aus den gegebenen Sinnesdaten eine Auswahl trifft und eine Deutung vornimmt: „Ein Objekt ist kein Sinnesdatum, sondern eine durch das sensitive und intelligente Organ gedeutete Form, eine Form, die gleichzeitig ein erlebtes Einzelding und ein Symbol für dessen Begriff, für diese Art von Ding ist.“[12]

Mit dieser Erweiterung des Symbolbegriffs auf den Bereich ‚wortloser’ Vorstellung wird auch der Bereich des Rationalen erweitert, der sich unter Verwendung präsentativer Symbole nun auch auf das sinnliche Erleben und das Gefühl, also die Gegenstände des ‚Unsagbaren’ erstreckt. Der sinnlichen Wahrnehmung wird damit eine eigene Artikulation der Wirklichkeit zugestanden. Bereits hier wirkt das Prinzip der Abstraktion: Einige bedeutsame Eindrücke, die sich zu einer Gestalt formen, werden auf Kosten der fluiden Vielheit der anderen Sinnesdaten fokussiert. Für die Verwandlung des Gegenstands in ein Symbol ist dabei entscheidend, dass es auf etwas anderes hinweist: „Symbole sind Gegenstände, die von sich selbst weg- und auf etwas anderes hinweisen, die ihre eigene gegenständliche Präsenz

[8] Ebd. S. 79 f.
[9] Ebd. S. 88
[10] Ebd.
[11] Ebd. S. 97
[12] Ebd. S. 95

in der Gegenständlichkeit eines Repräsentierten aufgehen lassen."[13] Diese Verweisfunktion erfüllen Gegenstände oder Bewegungsabläufe besonders gut, wenn sie „eindimensionale Prägnanz"[14] besitzen, d.h. einerseits Aufmerksamkeit hervorrufen, aber andrerseits die Aufmerksamkeit nicht festhalten. Natürliche Dinge besitzen eine solche eindimensionale Prägnanz, die z.B. Verkehrsschildern eigen ist, nicht, da sie komplex sind und ihre Formen ineinander greifen. Sie sind deshalb mehrdeutig und stellen der Wahrnehmung mehr als eine prägnante Sinnfigur zur Verfügung. Neben dem Repräsentierten weisen sie auf ihre eigene Präsenz – eine Blume beispielsweise, die Dankbarkeit symbolisieren soll, führt ihr Blumendasein über diese repräsentative Funktion weiter, sie ist nicht nur als ‚Dank' präsent, sondern auch als Blume. Das In-Eins-Setzen von Gegenstand und Zeichen, das „hauptsächlich eine unmittelbare Präsentation eines Einzeldings"[15] ist, wird von Langer als präsentative Symbolisierung beschrieben und von der repräsentativen, diskursiv strukturierten der Sprache abgegrenzt.[16]

Symbolisierung in dieser weiten Bedeutung einer Grundfunktion des gegenständlichen Bewusstseins gibt der Wirklichkeit des Denkens und des Fühlens ihre jeweilige Form. Sie schafft nicht *eine* Form der Wirklichkeit, sondern viele. So steht zum Beispiel die Wirklichkeit physikalischer Zusammenhänge neben der Wirklichkeit sinnlicher Qualitäten, das eine fällt nicht mit dem anderen zusammen; die Formel H_20 folgt einem anderen Symbolisierungsschema als ein Bild von Monet oder der in der Sonne glitzernde See vor meinen Augen.

Präsentative Symbole, die – anders als die Sprache, deren einzelne Zeichen unauffällig sind (nämlich kleine nicht-motivierte Laute) – sich in sinnlicher Komplexität zeigen, erhalten ihre Bedeutung aus dem Zusammenhang einer konkreten Situation. Sie erreichen nicht den Allgemeinheitsgrad sprachlicher Symbole, was ihnen dort zum Vorteil gereicht, wo es darum geht Unsagbares zu sagen. Das Potenzial sprachlicher *Begriffe* liegt demgegenüber in dem Prinzip, eine Klasse von Dingen zu benennen, unter die die einzelne Erscheinung subsumiert wird. Damit schaffen sachsprachliche Begriffe eine zuverlässige, geordnete Wirklichkeit. Dieses Prinzip macht es ihnen andrerseits unmöglich, eine konkrete, einzelne, subjektive Erfahrung auszudrücken. Sprache kann dies nur, indem sie metaphorisch und vieldeutig wird – im Modus der poetischen Sprache – und sich damit dem präsentativen Symbolmodus annähert. Zwischen den Gegensätzen, einer fluiden, von Empfindungen und subjektiven Erlebnissen bestimmten, wechselhaften Wirklichkeit, die eine Durchlässigkeit zu unserer natürlichen Existenz bewahrt, und einer festgefügten Welt des objektiven Denkens bewegt sich unser sprachlich gestalteter Alltag, ohne dass der einen Seite ein größerer Anspruch auf Wirklichkeit zugesprochen werden kann als der anderen.

---

[13] Schwemmer: Die kulturelle Existenz des Menschen, S. 143
[14] Ebd.
[15] Langer: Philosophie auf neuem Wege, S. 102
[16] Ebd.

Leibliches Lernen zwischen pathischer und gnostischer Einstellung

Für eine Auseinandersetzung mit Phänomenen des Lernens ist die anthropologische Frage nach der Schnittstelle zwischen der natürlichen und der kulturellen Existenz des Menschen von Belang. Nicht nur Menschen, sondern auch Tiere lernen. Doch liegt ein wesentlicher Unterschied in ihrem Lernen darin, dass Tiere in jeder Generation das gleiche lernen,[17] während Menschen trotz gleichbleibender biologischer Anlagen in jeder Generation anderes lernen. „Nichts deutet darauf hin, dass die Menschen sich seit den Homerischen Zeiten in ihren natürlichen Anlagen verändert hätten. Ungeachtet dieser Gleichheit der Anlagen beginnt keine Generation an derselben Stelle wie die früheren.“[18]

Erwin Straus unterscheidet – von dieser Feststellung ausgehend – zwei Formen des Lernens: eine pathische und eine gnostische. Das pathische Lernen entspricht dem des Tieres und basiert auf der Aneignung von Gewohnheiten und Automatismen, mit dem Ziel den Anforderungen des Alltags besser begegnen zu können. „Die Gewohnheit ermöglicht eine raschere präzisere Reaktion.“[19] Dieser Vorteil der Gewohnheit bringt aber zugleich den Nachteil mit sich, dass sie „mit dem Verlust anderer Möglichkeiten erkauft“ wird.[20]

Während das Lernen des Tieres somit durch die Einschränkung von Möglichkeiten gekennzeichnet ist, indem an die Stelle einer Vielzahl möglicher Verhaltensweisen eine automatisierte Variante tritt – Straus spricht daher auch von dem „einengenden“ pathischen Lernen[21] – zeichnet das spezifisch menschliche Lernen aus, dass es das Spektrum an Möglichkeiten erweitert. Das Tier reagiert mit seinem Lernen auf die Anforderungen der Umwelt, es „hört nicht auf, unmittelbar zu reagieren“.[22] Der Mensch dagegen tritt mit seinem Lernen aus dem Reaktionskreis heraus: „Der Mensch lernt, insofern er aufhört, unmittelbar zu reagieren. Er vermag zu lernen, weil er als Teil das Ganze, als Umfasstes das Umfassende ‚denken' kann“.[23] Die spezifisch menschliche Möglichkeit eines Lernens, das sich über die konkrete Situation erhebt und von einer ‚exzentrischen' Position aus (Plessner) mögliche Handlungsweisen erkundet, wird von Straus als ‚gnostisches Lernen' bezeichnet.

Zwar wird das pathische Lernen von Straus mit dem Lernen des Tieres assoziiert, dennoch wird in seiner Darstellung deutlich, dass diese Lernform auch von uns Menschen praktiziert wird. Auch wir bilden Gewohnheiten aus, die uns bei der Bewältigung des Alltags unterstützen. In unserem Alltag vergegenwärtigen wir uns keineswegs immer von einem ‚exzentrischen' Standpunkt aus zuerst alle Möglichkeiten, bevor wir eine Handlung beginnen oder

[17] „Jede Generation wiederholt den gleichen Weg. Die Tiere lernen nichts, aber das einzelne Tier lernt. […] Die Tiere schaffen keine neue Welt, sie bleiben in ihre natürliche Umwelt eingeschlossen“ Straus: Vom Sinn der Sinne, S. 198.
[18] Ebd.
[19] Ebd.
[20] Ebd.
[21] Ebd.
[22] Ebd.
[23] Ebd.

eine Tätigkeit ausführen. So hilfreich die alltäglichen Routinen und intuitiv erlernten Verhaltensmuster sind, so engen sie uns auch ein, und ein Umgewöhnen kann sehr mühsam sein. Nicht umsonst wird von der ‚Macht' der Gewohnheit gesprochen.

> „Wir verfügen nicht über eine fertige Gewohnheit, sie verfügt über uns. Wir bilden Gewohnheiten nicht aus, sie werden uns eingebildet. Bei der Bildung von Gewohnheiten sind ‚wir' eine Art von plastischem Material, das sich im Prozeß der Gewohnheitsbildung selbst verändert. Ist die Gewohnheits-Bildung beendigt, dann ist der frühere Zustand verschwunden. Wir können ihn nicht oder zunächst nicht wieder herbeiführen; wir haben ein partikuläres Sein gegen ein anderes eingetauscht."[24]

Da sowohl das pathische als auch das gnostische Lernen dem Menschen zur Verfügung steht, wobei das eine eher mit seiner natürlichen, das andere eher mit seiner kulturellen Existenz assoziiert zu sein scheint, stellt sich die Frage, wie sich das eine konkret von dem anderen unterscheidet. Wie gestaltet sich ein typisch pathischer Lernprozess und wie haben wir uns einen gnostischen Lernprozess vorzustellen?

Zunächst zur Frage des pathischen Lernprozesses: Norbert Meuter setzt sich auf der Suche nach dem Übergang zwischen Tier und Mensch mit vergleichenden Studien zu Lernprozessen von Mensch und Tier auseinander. Dabei stellt er fest, dass Primatologen zunehmend den Kulturbegriff auch zur Beschreibung von tierischem Zusammenleben in Anspruch nehmen. Für eine solche Auffassung spricht Meuter zufolge der bei Primaten zu beobachtende Werkzeuggebrauch, der durch Lernen angeeignet wird. Als besonders wichtig auf dem Weg vom Tier zum Mensch erweist sich das ‚Imitationslernen'. Vergleiche zwischen Lernvorgängen bei Schimpansen und bei Kleinkindern ergeben, dass die Menschenkinder ungleich öfter von dieser Form des Lernens Gebrauch machen, als die Schimpansen – obgleich sie damit zunächst geringere Erfolge haben. Im Unterschied zum ‚Emulationslernen', bei dem z.B. ein Jungtier von seiner Mutter lernt, dass unter einem Stein essbare Insekten sind, sich aber nicht deren Strategie abschaut, den Stein zu entfernen, setzt das imitative Lernen „Orientierung an der Intentionalität des anderen"[25] voraus. Der imitativ Lernende vergegenwärtigt sich das Vorbildverhalten als Ganzes, d.h. er nimmt es als Methode oder Strategie wahr.[26] Während das imitative Lernen von der einen Seite anthropologischer Primatenforschung als Problemlösungsverhalten aufgefasst wird, betont eine andere Seite die Einbettung dieser Lernform in einen „umfassenderen mimetischen Kontext".[27] Nicht das Ziel der Problemlösung bildet nach dieser Interpretation den Impuls für das Lernverhalten, sondern die nachahmende Orientierung an einem sozialen Vorbild. „Bereits Tierprimaten verfügen also, folgt man Primatologen wie de Waal und anderen, über ein

[24] Straus: Vom Sinn der Sinne, S. 199.
[25] Meuter: Anthropologie des Ausdrucks, S. 306.
[26] Vgl. ebd.
[27] De Waal in Meuter, S. 316

erhebliches mimetisches Potential und zeigen darauf gestützte soziale Praktiken des sozialen Lebens, so daß man insgesamt den Begriff der Kultur anwenden kann“[28]

Auch zur Seite des Tieres hin besteht somit der Übergang zwischen natürlicher und kultureller Existenz des Menschen nicht als eindeutige Grenze. Allerdings handelt es sich bei dem mimetischen Verhalten von Tieren um Randphänomene, ebenso wie unsere Kultur nur teilweise als mimetische gelten kann. „Zwar hat auch unsere heutige symbolische und sprachliche Kultur immer noch einen erheblichen mimetischen Anteil, dieser ist aber untrennbar mit dem symbolischen Weltbezug verwoben.“[29]

Der Unterschied zwischen imitativem und mimetischem Lernen lässt sich also im Anschluss an die konkurrierenden Interpretationen der Primatenforschung darin fassen, dass es bei dem ersten um das Ziel einer Problemlösung geht, während das zweite als Antrieb die „mehr oder weniger – intentionale oder bewußte Wiederholung bzw. Wieder-Darstellung eines Ereignisses oder einer Folge von Ereignissen“[30] annimmt. Das mimetische Lernen ist besonders auf vokale und mimische Ausdrucksereignisse gerichtet.[31] Diese Ausrichtung macht die Entwicklung symbolischer Formen möglich, von denen die an den Körper gebundenen die ursprünglichen sind. Auch die Sprache ist in ihrem klanglich-gestischen Anteil, der für das frühe mimetische Lernen entscheidend ist, an den Körper gebunden.

Das pathische Lernen, um die hier nicht in Gänze wiederzugebende Argumentation Meuters abzukürzen und den Bogen zu dem Begriff von Straus zu schlagen, beruht auf mimetischen Prozessen, die sich in erster Linie auf den leiblichen Ausdruck emotional-sozialer Kommunikationsprozesse beziehen. Gewohnheiten ergeben sich demzufolge aus Einstellungen zur Wirklichkeit, die sich an sicht- und hörbaren Vorbildern orientieren. Pathisch, d.h. ‚erleidend’ oder auch ‚passiv’ ist das leiblich-mimetische Lernen, weil es sich über die Aneignung keine Rechenschaft ablegt, sondern intuitiv und unbewusst erfolgt. Es setzt eine zentrierte Haltung zur Wirklichkeit voraus, in der die Welt als eine auf den Erlebenden bezogene Umgebung erfahren wird.

Demgegenüber ist das gnostische Lernen als eine Form des Lernens, die nur dem Menschen möglich ist, bewusst und analytisch. Erwin Straus erläutert es an dem Erlernen von Bewegungsabläufen. In der zentrierten Einstellung sind wir eins mit unseren Bewegungen, die sich an den Erfordernissen des Hier und Jetzt ausrichten, ohne dass wir sie in Teilabläufe untergliedern. In dieser Einstellung lernen Kinder z.B. Laufen. Wenn wir eine neue Bewegungsweise erlernen wollen, die sich uns nicht von allein erschließt, müssen wir diese Einstellung verlassen und uns die einzelnen Bewegungsphasen bewusst machen. Während

[28] Meuter: Anthropologie des Ausdrucks, S. 317.
[29] Ebd. S. 322
[30] Ebd. S. 326
[31] Ebd. S. 327

zuvor alle Bewegungen „im Übergang und Wechsel“[32] erfolgten, werden sie nun zu „Ausgangsstellung“ und „Endstellung“ vergegenständlicht und isoliert: „sie werden aus der pathischen in die gnostische Sphäre transportiert und damit erst eigentlich wahrnehmbar und wiederholbar.“[33] In weiteren Schritten muss dann wieder der Bewegungsfluss hergestellt werden.

> „Wir lernen unseren Körper wie ein Instrument zu behandeln. Das Lernen ist beendet, wenn nach Aufhebung der Umrahmung die neue Bewegungsweise mit allen vorbereitenden Bewegungen, Gegenrichtungen und Umwegen wieder in die primäre Kommunikation aufgenommen ist.“[34]

Leibliches Lernen und pädagogische Intention

Präsentative Symbolik und pathisches Lernen sind Merkmale, die auf die natürliche, leibliche Existenz des Menschen weisen. Auf ihnen bauen seine kulturellen Fähigkeiten auf, ohne dass aber diese Grundlage an Relevanz verliert. Vielmehr bleibt unser Empfinden und Erleben mit ihr unlösbar verbunden und wie Susanne Langer zeigt, basieren auch die Künste auf ihr. Es spricht deshalb einiges dafür sich auch im pädagogischen Zusammenhang über diese Grundlage Gedanken zu machen.

Eckart Liebau betont, dass „die zentralen Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend nicht aus der expliziten, sondern aus der impliziten Erziehung und aus den allgemeinen Sozialisationserfahrungen hervor(gehen).“[35] Das leibliche, mimetische Lernen sei dabei die wichtigste Lernform. „Gelernt wird durch Praxis, durch Nachmachen und Mittun, nicht nur durch Nachahmung, sondern auch durch ‚Mit-Ahmung’ […] die immer auch Erfindung und damit Abweichung einschließen kann.“[36]

Die Hervorhebung des Nachahmens und Mitmachens gegenüber der Möglichkeit des Erfindens und Abweichens trägt zu dem ambivalenten Charakter des mimetischen Lernens bei:

> „Mimesis kann den Handlungsspielraum des Menschen erweitern, ihn aber auch einschränken; sie kann zu Freiheit und Selbstbestimmung, aber auch zur Determination und Anpassung beitragen. Mimetische Prozesse können zur Vervollkommnung des Menschen, sie können aber auch zu seiner Unverbesserlichkeit beitragen.“[37]

Die unreflektierte Nachahmung von Vorbildern ist in der pluralistischen Gesellschaft der Gegenwart ein Problem. Mimetisches oder Leibliches Lernen ist daher weniger als eine Idealform des Lernens, sondern vielmehr als eine vorgefundene Form des Lernens zu

[32] Straus: Vom Sinn der Sinne, S. 264
[33] Ebd.
[34] Ebd.
[35] Liebau: Leibliches Lernen, S. 105.
[36] Ebd.
[37] Gebauer/ Wulf: Mimetische Weltzugänge, S. 30.

verstehen, eine Lernform, mit der pädagogisch gerechnet und umgegangen werden muss. Kinder und Erwachsene lernen natürlicherweise und von sich aus leiblich-mimetisch – das leiblich-mimetische Lernen kann als zentrale Form des informellen Lernens gelten.

> „Die Beziehungen, die das Subjekt zur menschlichen Mitwelt und zur belebten wie unbelebten Umwelt unterhält, sind insbesondere auf frühen Entwicklungsstufen geprägt von Akten des Sich-Anschmiegens, Noch-Einmal-Machens und Einverleibens des Vorgefundenen, des Nachahmens von Erscheinungen. Dies geschieht in körperlichen Vorgängen, in denen ein sinnlich bestimmtes Weltverhältnis aufgebaut wird, in konstruktiven Aktivitäten, freilich unterhalb der Stufe kognitiver Prozesse. Man kann hier von einem Kennen der Welt durch den Körper sprechen, das bereits erste Erkenntnisse über deren Regelmäßigkeit, materielle Beschaffenheit, über das Zusammenspiel mit anderen gewinnt.“[38]

Die Kritik an der ‚übergangenen Sinnlichkeit' (Rumpf) in der Schule, richtet sich gegen das Ignorieren leiblich-mimetischer Lernformen zugunsten einer Verabsolutierung gnostischen Lernens. Die Überbetonung einer gnostischen Haltung gegenüber der Wirklichkeit ist problematisch vor dem Hintergrund der Bedeutung unserer sinnlichen Weltzuwendung, wie sie bereits von Erwin Straus hervorgehoben wird. In dieser unterhält und gestaltet der Mensch eine emotional getönte Beziehung zu seiner Umwelt, während die gnostische Einstellung zu einer Distanzierung oder auch Entfremdung führt. Die menschliche Wahrnehmungswelt bewegt sich zwischen den Polen dieser beiden Haltungen und die Aufgabe, zwischen den Extremen einen Ausgleich zu finden, wird oft verfehlt: „Selten nur hält sich der Mensch in dieser seiner Welt in der wahren Mitte und im rechten Maß.“[39] In der pathischen Einstellung zur Wirklichkeit bauen wir eine emotional getönte Beziehung zu unserer Umwelt auf, empfinden Zugehörigkeit und damit das Leben als lebenswert. In der gnostischen Einstellung dagegen ist uns die Welt entfremdet. Die Freiheit, uns die räumliche Wirklichkeit als leeren Raum und die Zeit als objektiv zu denken, gewinnen wir auf Kosten unserer Erlebnisfähigkeit im Hier und Jetzt.

Für die Pädagogik ergibt sich aus der emotionalen Bedeutungsfülle des leiblichen Weltverhältnisses, dass sie daran mit ihren erzieherischen Bemühungen anknüpfen und Lernprozesse hier verankern muss. Andernfalls läuft sie Gefahr, wesentliche Bereiche des Lernens und der Entwicklung aus dem Erziehungsprozess auszuklammern und damit dem Zufall zu überlassen. Es stellt sich daher die Frage, wie sich die Form des informellen Lernens zu pädagogisch intendierten Formen verhält. Klaudia Schultheis, die dieser Frage im Zusammenhang konkreter frühkindlicher Lern- und Erziehungsprozesse nachgeht, beschreibt das leibliche Lernen als ein Lernen ‚im Umgang' mit seiner Umgebung, das von dem Erwartungshorizont des momentanen Erlebens gelenkt wird.[40] Dieser gliedert das Erleben in

[38] Ebd. S. 28.
[39] Straus: Vom Sinn der Sinne, S. 338.
[40] Schultheis: Leiblichkeit – Kultur – Erziehung, S. 171.

Erlebnisräume, in denen bedeutungsvolle Einheiten von unbedeutenden geschieden werden. Im Erziehungsprozess unterstützen die Erwachsenen das kindliche Lernen, indem sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf Lernthemen lenken und diesen damit Prägnanz verleihen. Dies geschieht oft in informellen pädagogischen Situationen, ohne dass das Lernen als Thema hervortritt, einfach indem der Erwachsene Umweltbestandteile für das Kind thematisiert und dadurch Prägnanz herstellt. Zum Beispiel kann das Basteln und Verpacken eines Geschenkes mit dem Kind zur Vorbereitung eines Geburtstagsbesuches als eine elementare Lernsituation gelten, in der die symbolische Bedeutung einer Handlung für das Kind Prägnanz gewinnt. Thematisierungen müssen nicht sprachlich sein, sondern können auch in leiblicher Kommunikation erfolgen. So bildet der Schlaf- und Essensrhythmus eine frühe Form leiblicher Thematisierung gesellschaftlicher Ansprüche an das Kind.

> „Pädagogische Thematisierungen erfolgen in der Regel beiläufig und in den alltäglichen Umgang eingebettet, d.h. also nicht nur, wenn sich der Erwachsene dem Kind besonders zuwendet. Sie vollziehen sich nicht nur durch direktes auf das Kind gerichtetes Handeln, sondern auch indirekt durch die Bezugnahme auf bestimmte Umweltbestandteile. Das ist beispielsweise der Fall, wenn das Kind einen erhöhten Stuhl bekommt, der ihm das Essen am Tisch der Erwachsenen ermöglicht.“[41]

Schultheis arbeitet fünf Modelle kulturell tradierter Handlungsmuster heraus, die der pädagogischen Thematisierung dienen und je nach Alter des Kindes von den erziehenden Erwachsenen gewählt werden: Ritualisieren, Inszenieren, Arrangieren, Präsentieren, Interpretieren. Während die ersten beiden Formen durch die Betonung der sinnlich-leiblichen Dimension gekennzeichnet sind – das Ritualisieren durch Übung und Gewöhnung an wiederkehrende Handlungsabläufe, das Inszenieren als methodische Gestaltung der Lernumgebung –, spielt beim Interpretieren und Präsentieren die Sprache eine zentrale Rolle. Als Arrangieren werden erzieherische Maßnahmen bezeichnet, die dem Kind Freiräume bereitstellen, z.B. in Form eines Kinderzimmers – auch der oben genannte erhöhte Kinderstuhl lässt sich diesem Modell zuordnen.

Die Erweiterung, die das leibliche Lernen in Schultheis' Begriff des elementaren Lernens erfährt – indem sich dieses weniger von einer Thematisierung des Körpers oder körperlicher Lernprozesse herleitet, sondern auf die Entwicklung von Erwartungshorizonten zielt, die das kindliche Erleben modellieren – betrifft auch das Lernen in schulischen Kontexten. Die von Schultheis herausgearbeiteten Formen elementaren Lernens spielen auch im Unterricht eine Rolle und lenken den Blick auf einen Bereich, der im Allgemeinen wenig Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrenden erhält. Es scheint dabei berechtigt, die von Schultheis genannten Formen elementaren Lernens nicht nur auf den Unterricht für Kinder, sondern auf alle Schul- und Klassenstufen anzuwenden. Die Betrachtungsweise von Unterricht als einer pädagogi-

[41] Ebd. S. 181.

schen Situation, in der sich Schüler und Lehrer nur im günstigen Fall auf das gleiche Thema beziehen, öffnet den Blick für die vielfältigen Ebenen, die in einer Unterrichtsstunde eingelagert sind. Thema in diesem Sinn ist nicht nur das Unterrichtssthema, das ins Klassenbuch eingetragen wird und dem die Lernziele der Stunde zugeordnet werden, sondern als Themen geraten nun auch die (mit dem Unterrichtsinhalt verknüpften) erzieherischen Aspekte in den Blick, die in den Ritualen, Inszenierungen, Arrangements des Unterrichts eingelagert sind und diese begründen. Neben der Inhaltsebene des Unterrichts hebt die Reflexion elementarer Lernprozesse die Formen des Unterrichts in ihrer präsentativen symbolischen Aussage hervor.

Leibliches Lernen im Musikunterricht: Beispiel Rhythmus

Bis hierhin sind somit zwei Aspekte des leiblichen Lernens in den Vordergrund getreten. Auf der einen Seite handelt es sich beim leiblichen Lernen um ein Lernen, das auf mimetischen Prozessen beruht. Beobachtetes nachahmbares Verhalten in diesem Sinne hat etwas mit dem Einsatz des Körpers zu tun. Das mimetische Verhalten von Primaten, das oben als Beispiel genommen worden war, um die Verschränkung zwischen natürlicher und kultureller Existenz des Menschen zu verdeutlichen, bezieht sich auf äußerlich wahrnehmbare Gesten und Bewegungsabläufe. Die Berücksichtigung und Hervorhebung leiblicher Lernprozesse wendet sich entsprechend mit besonderer Aufmerksamkeit den Bereichen des Lernens zu, in denen Bewegung und Körper eine hervorgehobene Rolle spielen. Schreiben, Lesen, Rechnen sind daher selten Gegenstand einer Reflexion leiblich-sinnlicher Anteile an schulischen Lernprozessen. Dies führt auch dazu, dass Bezugnahmen auf leibliche Lernprozesse insgesamt in der Didaktik für die Sekundarstufe selten anzutreffen sind. Der zweite Aspekt des leiblichen Lernens liegt in seiner Auffassung als implizite Lernform, in der mimetische Prozesse gleichsam im Hintergrund ablaufen. Mit seinen Ritualen und Inszenierungen kann der Unterricht dem Inhalt der Stunde zuarbeiten, indem er sie als Formen pädagogischer Thematisierung einsetzt.

Im Musikunterricht kommen beide Aspekte zum Tragen, da Musikunterricht insbesondere in seinen Anteilen des Musizierens leiblich-körperliche Lernprozesse initiiert und wie jeder Unterricht an die genannten pädagogischen Formen der Thematisierung anschließt. Mit einem Beispiel soll gezeigt werden, dass die Dimension der leiblich-sinnlichen Anteile des Lernens dennoch in sehr unterschiedlichem Maße Berücksichtigung findet und dass ungeachtet der körperbezogenen Lerninhalte das methodische Vorgehen eine ‚gnostische' Lernhaltung hervorrufen kann.

Musizieren ist eine leiblich vermittelte Kulturtechnik, die in unterschiedlichen Formen auftritt: das Spiel auf der Flöte unterscheidet sich von dem Spiel auf dem Klavier und von dem auf dem Schlagzeug etc. Jemand, der das eine beherrscht, kann nicht zwangsläufig auch das

andere. Es gibt aber Bereiche, die allen Musizierenden zugänglich sind und die daher im Musikunterricht eine besondere Rolle spielen: das Singen und der Rhythmus. Beide Bereiche zeichnen sich durch ein hohes Maß an Körperlichkeit aus. ‚Hohes Maß' meint dabei zum einen, dass es sich um ganzkörperliche Bewegungen handelt im Unterschied zur Feinmotorik des Schreiben, und zum andern dass die mimisch-gestische Aktivität in diesen beiden Bereichen sie als ‚Ausdrucksphänomene' kennzeichnen, in denen das Hier und Jetzt ‚sinnerfüllter'[42] psychomotorischer Aktivität im Vordergrund steht. Es ist aber hinzuzufügen, dass weder das Singen noch der Rhythmus immer in diesem körperlichen Sinne im Musikunterricht in Erscheinung treten muss. Wenn ein Rhythmus mit dem Bleistift unter minimalem Bewegungsaufwand auf den Tisch geklopft wird oder Singen als gehauchte vom Blatt abgelesene Wortfolge praktiziert wird, lässt sich kaum mehr von ganzkörperlicher Bewegung sprechen. In solchen – vermutlich nicht seltenen Fällen – scheint der Begriff des gnostischen Lernens angebrachter zu sein. Das Singen reduziert sich darin auf die Lied-Aneignung, das rhythmische Lernen zielt darauf, Notenbild und Fingerbewegung in Übereinstimmung zu bringen. Verfehlt wird neben der Chance, an die Erlebnisfähigkeit der Schüler anzuknüpfen, auch der Gegenstand musikalisch-ästhetischen Lernens, die Musik selbst. Denn diese lässt sich auf die ‚Richtigkeit' der reproduzierten Ton- oder Taktfolgen nicht reduzieren. Als präsentative Symbolform und Ausdrucksphänomen ist sie von der Leiblichkeit der Darbietung nicht zu trennen.

Im Folgenden möchte ich an zwei Vorschlägen für den Musikunterricht zeigen, wie auf die Leiblichkeit des Lernens Bezug genommen werden oder die Leiblichkeit auch übergangen werden kann. Für beide Vorschläge gilt ein ähnliches Interesse am Rhythmus, der einmal als „menschlich-musikalisches Urprinzip"[43], und das andere Mal als „Sprache, die jeder Mensch in irgendeiner Weise sprechen und verstehen kann"[44] bezeichnet wird. Beide Autoren heben die Körperlichkeit rhythmischen Musizierens hervor, in dem auf den Körper als das „ursprünglichste und natürlichste ‚Instrument'" zur Rhythmusaneignung[45] und auf das Trommeln als die „elementarste und körperlichste Form der Auseinandersetzung mit Musik"[46] Bezug genommen wird. Auch in der pädagogischen Aufgabe scheinen sich beide Rhythmuslehrende einig. Aufbauend auf das „rhythmische Urwissen"[47] bzw. die „rhythmische Naturbegabung des Menschen"[48] soll „das persönliche rhythmische Vokabular […] durch

[42] Der Zusammenhang zwischen sensomotorischen Abläufen und musikalischer Bedeutungsgebung ist zentrales Thema instrumentalpädagogischer Ansätze. Als ein Beispiel sei hier Christoph Schönherr angeführt, der mit dem Attribut der Sinn-Erfülltheit seinen Ansatz pädagogisch angeleiteten Musizierens von musikalischem Aktionismus oder einem Buchstabieren des Notentextes abgrenzt Vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 11ff.
[43] Keems: Go rhythm!..., S. 55
[44] Klee: Das STOMP-Prinzip in der Schule, S. 79.
[45] Ebd.
[46] Keems, S. 56
[47] Klee, S. 79
[48] Keems, S. 55

kontinuierliche Übung vom Einfachen zum Komplexen nach und nach erweitert werden“[49], da „es zur weiteren Erschließung und Sicherung dieser grundlegenden Fähigkeiten einer gezielten Förderung zur Anlage und [zum] Ausbau von Fertigkeiten“ bedarf.[50]

Signifikante Unterschiede ergeben sich nun aber in der praktischen pädagogischen Arbeit, soweit die Darstellungen einen Einblick in diese erlauben. Während Keems in seinen „Spielvorschlägen“ die Sachstruktur rhythmischer Gliederungsprinzipien in den Vordergrund stellt, erläutert Klee zunächst eine Stufenfolge des Unterrichts, die für seine Rhythmusstunden insgesamt gilt. Sie gliedert das Unterrichtsgeschehen in vier Ebenen, die nacheinander durchschritten werden: 1. Sensibilisierende Übungen für Körper Geist Seele; 2. Rhythmen mit dem Körper (er-)leben lassen; 3. Spieltechniken entwickeln; 4. Rhythmisch-musikalische Arrangements einstudieren.[51] An dieser Stelle werden von ihm auch soziale „Spiel-Regeln“ des Rhythmusunterrichts vorgestellt, in denen sich Formen der Ritualisierung, z.B. eine wiederkehrende Reihenfolge im Unterrichtsaufbau oder vereinbarte Zeichen erkennen lassen.

Um die konkrete Arbeitsweise sichtbar werden zu lassen, werden im Folgenden zwei Auszüge aus beiden Unterrichtsvorschlägen nebeneinander gestellt. Es handelt sich bei beiden Autoren um die im Kontext ihrer konzeptionellen Erläuterungen jeweils zuerst vorgestellte Übung.

Beispiel I

„Zu geeigneter Musik (z.B. Musik von CD oder vom Lehrer gespielter Trommelrhythmus) im mittleren Tempo sollte von den Schülern der Grundpuls (gleichmäßige Viertel-Noten) gefunden und durch Körperbewegungen (zunächst gleichmäßiges „Gehen“ im Raum) verinnerlicht werden. Das gleichmäßige „Gehen“ (rechts-links-rechts-links,…) bildet dann die Basis verschiedener körperperkussiver Übungen.
Wichtig ist es, den Schülern die Möglichkeit zu geben, die Gleichmäßigkeit in Form des gleichmäßigen Pulsierens der Musik bzw. deren Rhythmus erfahren zu lassen und mit dem Körper „aufzunehmen“. In einem zweiten Durchgang können auch eigene „Tanzbewegungen“ oder „Gangarten“ gefunden und anschließend in der Gruppe präsentiert bzw. von ihr imitiert werden. Schließlich lässt sich der wahrgenommene Grundimpuls auch im Stehkreis durch gemeinsames Klatschen (und gleichzeitiges Gehen auf der Stelle) verdeutlichen.“ [52]

[49] Klee, S. 79
[50] Keems, S. 55
[51] Vgl. Klee, S. 82
[52] Klee, S. 83

Beispiel II

„Weil Rhythmen weniger aus Noten als durch Bewegung gelernt werden, nachstehend ein Rhythmusbild als Anregung für eine erste Rhythmusaktion. Im idealen Bezugstempo der zeitlichen Referenzebene […], mit einem Grundschlag im Bereich zwischen 90 – 12 beats per minute (bpm), soll versucht werden eine regelmäßige Impulskette zu klatschen.

Impulskette

● ●

Tipp: Durch eine organische Ausholbewegung (Auftakt) das Zeichen zum gemeinsamen Einsatz für den ersten Schlag der Impulskette geben.

In der Variation des Grundschlagtempos können im weitern Verlauf Rhythmusbegriffe und musikalische Parameter wie Uhrenticken, Puls, Gehen, Marschieren, Rennen erlebbar gemacht werden. Über die körperliche Erfahrung entsteht auf dieses Weise eine Vorstellung von der Beziehung zwischen Bewegung und Tempo. Gar nicht so leicht ist es, das ausgeführte Tempo in einer konkreten Metronomangabe anzugeben. Hier ist die Orientierung am Sekundenzeiger der Uhr häufig hilfreich.

Selbstverständlich kann die Aufgabe auf verschiedene Aktionsebenen ausgeführt werden.

- Bodypercussion: Klatschbewegung mit einer Hand; oder mit einer Hand auf den Schenkel patschen.
- Rahmentrommel/ small percussion: mit einer Hand oder Trommelstock anschlagen
- Vocalpercussion: mit der Silbe „dam“ die Rhythmusimpulse zum Klingen bringen.“ [53]

Die beiden Übungsbeispiele weichen erheblich voneinander ab, obwohl sie doch scheinbar zunächst den gleichen Gegenstand haben: Es geht um die pädagogische Thematisierung des Metrums. In Beispiel I erfolgt dies in der ganzkörperlichen Bewegung des Gehens. Der gleichmäßige rhythmische Impuls, den es mit dem Körper darzustellen und in den Bewegungsablauf zu integrieren gilt, erscheint als Grundschlag eines musikalischen Zusammenhangs (CD bzw. Trommelrhythmus). Die Tempovorgabe wird dem subjektiven Empfinden des Unterrichtenden anheim gestellt, indem für die gewählte Musik ein „mittleres Tempo“ gefordert ist. Die Anleitung macht deutlich, dass nicht vorausgesetzt wird, das alle Schüler den Grundschlag sofort darstellen können, vielmehr geht die Beschreibung davon aus, dass er ‚gefunden’ werden muss. Die ‚Verinnerlichung’, d.h. die Gewöhnung des Körpers an die Bewegung, braucht Zeit. Im Mittelpunkt steht das Erleben von ‚Gleichmäßigkeit’, die durch den natürlichen Körperrhythmus des Gehens unterstützt wird. Als neuer Schritt wird das Erfinden eigener Bewegungsvarianten der Schüler vorgeschlagen. Die Schüler erhalten so Gelegenheit, mit dem gerade Angeeigneten auf ihre Weise zu spielen. Den Abschluss dieser Unterrichtseinheit bildet die Transformation des Gelernten in eine andere Form, das

[53] Keems, S. 61 f.

Klatschen im Stehkreis. Aus dem natürlichen Gleichmaß des Gehens, das dem Tempo der Musik angepasst wurde, ist nunmehr eine musikspezifische Bewegungsform geworden, in die das Gehen (noch) integriert ist. In der Beschreibung der praktischen Umsetzung werden Aspekte der Inszenierung im Sinne einer pädagogischen Gestaltung der Lernsituation deutlich: Gehen im Raum, Imitation des Einzelnen durch die Gruppe, gemeinsames Klatschen im Stehkreis.

Beispiel II beginnt mit einem Hinweis auf eine graphische Notation, die als Anregung dienen soll. Der auszuführende Rhythmus ist in dieser Darstellung von Anfang an als Gegenstand der Vorstellung, als symbolische Form gegenwärtig. Auch hier geht es um die Realisierung eines regelmäßigen Grundschlags, dessen Tempo aber anders als in Beispiel I nach objektiven Kriterien festgelegt wird. Mit einem Hinweis auf die Gestik des Lehrers, der den Impuls deutlich einleiten soll, wird hier der Lehrerkörper als Instrument des Zeigens reflektiert. Als neues Element kommt im zweiten Schritt die Veränderung des Tempos hinzu. Im Unterschied zu Beispiel I, in dem die Schüler an dieser Stelle Gelegenheit erhielten, sich auf ihre Art spielend mit dem rhythmischen Phänomen einer gleichmäßigen Impulskette weiter körperlich auseinanderzusetzen, wird im Bsp. II ein neues Phänomen exponiert: Zu der Gleichmäßigkeit tritt hier die Tempovariation. Der in den Hinweisen auf die praktische Umsetzung nicht ganz klar ausgeführte Vorschlag, Rhythmusphänomene wie Uhrticken, Puls, Marschieren etc. angelehnt an die Tempoveränderungen erlebbar zu machen, zielt vermutlich weniger auf eine Umsetzung in konkrete ganzkörperliche Bewegungen als darauf, sich diese Phänomene ausgehend von den Tempoveränderungen ‚vorzustellen'. Die gleichmäßige Impulskette bleibt nicht auf die körperliche Erfahrung im Hier und Jetzt beschränkt, sondern wird zu einem Gegenstand des Vorstellens und Denkens von Bewegungen an anderen Orten. Mit dem Hinweis auf die Messbarkeit der gewählten Tempi mithilfe des Metronoms oder der Uhr wird endgültig der Schritt in den Bereich des ‚gnostischen' Lernens vollzogen. Jetzt sind Impulskette und Tempowechsel nicht mehr Gegenstand des subjektiven Erlebens, sondern nähern sich der objektiven Verfügbarkeit an.

Fazit: Wie der Vergleich beider Vorschläge zeigt, findet sich in Beispiel I eine stärkere Berücksichtigung der Leiblichkeit des Lernens. Dies lässt sich zum einen an der Beschreibung von Ritualisierungs- und Inszenierungsformen erkennen. Zum anderen daran, dass hier dem Vorgang der Verinnerlichung oder ‚Einleibung' (Schmitz) mehr Raum gegeben wird als im Beispiel II. Leibliches Lernen braucht Zeit. Diese gewinnt es im ersten Beispiel auf dreierlei Wegen: zum einen, indem damit gerechnet wird, dass die Übernahme einer Bewegung in den Körper ein Suchprozess ist, der seine Zeit dauert. Zum anderen, indem die Lernenden Zeit erhalten, um mit dem neuen Phänomen (körperlich) zu spielen. Und drittens dadurch, dass in der didaktische Gliederungseinheit nur ein inhaltliches Thema – in diesem Fall die Gleichmäßigkeit – bearbeitet wird. Dem leiblichen Lernen stehen Aspekte entgegen,

die für das zweite Beispiel kennzeichnend sind: ein Zugriff auf den Gegenstand, der diesen von Beginn an in seiner Transponierbarkeit (in ein grafisches Zeichen, in vorgestellte Bewegungsformen) und in seiner objektiven Messbarkeit (mit dem Metronom, mit der Uhr) erfasst. Hinzu kommt die Tendenz, mehrere Phänomene in einem Vermittlungsschritt zu bearbeiten. Diese Herangehensweise fasst das Rhythmuslernen eher als Gegenstand ‚gnostischen' Lernens auf. Es ist sicher kein Zufall, dass in dem ersten Beispiel Kinder als Zielgruppe genannt werden, während in Beispiel zwei das Alter der Zielgruppe offenbleibt. Vermutlich hat hier der Autor eher die Sekundarstufen im Blick. Dennoch sollte nicht vorschnell gefolgert werden, dass leibliches Lernen nur für Kinder die angemessene Form ist. Auch Jugendliche und Erwachsene scheitern nicht selten an den praktischen Anforderungen des Musikunterrichts und sind auch nach jahrelangem Musikunterricht nicht in der Lage, einen Rhythmus taktfest zu reproduzieren oder gar sinnvoll zu ergänzen. Hier könnte sich die Sekundarstufendidaktik an den für die Elementar- und Primarstufe entwickelten pädagogischen Vorgehensweisen ein Beispiel nehmen und den leiblich-sinnlichen Seiten der Musikaneignung mehr Aufmerksamkeit schenken.

Zu den Beiträgen der vorliegenden Ausgabe

Der Begriff des Leiblichen Lernens hat sich als ein Begriff mit offenen Grenzen gezeigt, der einerseits geeignet scheint, körperliche Lernprozesse zu thematisieren, und der andrerseits eine allgemeine theoretische Grundlage für die Phänomene des impliziten und informellen Lernens bietet. Wenig berücksichtigt blieb die Frage nach den ästhetischen Konnotationen dieses Begriffes. Diese Frage ist gleichwohl von großem Interesse, da ästhetische Bildung gerade auf die Gestaltung des Bereichs zwischen leiblich-sinnlicher Wahrnehmung und reflektierender Vorstellung zielt. Wie dieser Bereich sich in der frühkindlichen Entwicklung ausdifferenziert und welche Aufgaben für die ästhetische Erziehung daraus entstehen, erläutert Cornelie Dietrich in ihrem Beitrag. An zwei Beobachtungsbeispielen zeigt sie, wie kleine Kinder den Bereich zwischen Wahrnehmung und Imagination spielerisch erkunden und ihre Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln. Elementare Ästhetische Bildung knüpft an das Spiel der Kinder an und fördert die „ästhetische Erfahrung mit und an Alltagsdingen."[54] Andrerseits liegt ihre Aufgabe aber auch darin, Kinder in die Welt kulturell-ästhetischer Symbolbestände einzuführen. Mit diesem Anliegen ästhetischer Erziehung wird die Ebene leiblich unmittelbaren „Mitseins" verlassen und eine vermittelte Teilnahme am „kulturell-symbolischen Austausch" angestrebt.[55] Zwischen beiden Aufgabenbereichen muss ein pädagogisches Gleichgewicht gefunden werden.

[54] Beitrag von Cornelie Dietrich in dieser Ausgabe.
[55] Ebd.

Auch Kirsten Winderlich wendet sich den frühkindlichen Prozessen leiblichen Lernens zu. Ihr Interesse gilt dabei der Frage, wie sich dieses zum besseren pädagogischen Verständnis beobachten lässt. Das Mittel der Fotografie scheint hier besonders geeignet, weil es ermöglicht, den Blick auch auf unerwartete Lernprozesse zu lenken. Allerdings erfordert ein solches forschendes Fotografieren eine besondere Aufmerksamkeit des Fotografierenden, der mit einem „doppelten Blick“ der Situation begegnet. Mit den Metaphern des Jagens, Flanierens und Fischens werden Wege zu einem performativen Fotografieren gezeigt, das in jeweils unterschiedlichem Maße zielgerichtet oder offen angelegt sein muss, um einfangen zu können, „wie Menschen sinnlich wahrnehmen“.[56]

Während in den Texten von Cornelie Dietrich und Kirsten Winderlich die Beobachtung leiblicher Lernprozesse im Mittelpunkt stehen, geht es in den folgenden Texten von Johanna Huber, Christina Müller, Volker Jurké und Lars Oberhaus um didaktische Überlegungen zum Thema. Der fachübergreifende Unterrichtsvorschlag von Johanna Huber zielt darauf, Kindern im Kunstunterricht der Grundschule zur Erfahrung eines Perspektivwechsels anzuregen und auf die „Differenz zwischen der eigenen und der fremden Wahrnehmung“[57] aufmerksam zu machen. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit Käfern in den Medien des Erzählens, Beschreibens, Zeichnens und Fotografierens versetzen sich die Schüler im zweiten Schritt in den Käfer hinein und blicken durch seine Facettenaugen auf sich selbst – ein Verfahren, in dem die Leibgebundenheit der eigenen Wahrnehmung für die Kinder thematisch wird.

Anders als dies fachübergreifende Beispiel aus dem Kunstunterricht ist das von Christina Müller vorgestellte Konzept des bewegten Unterrichts nicht an ein bestimmtes Fach gebunden, sondern als ein Prinzip gedacht, das auf jeden Unterrichtsgegenstand angewendet werden kann. Die Einbeziehung von Körper und Bewegung in den Unterricht wird hier in den Dienst kognitiver Lernprozesse gestellt, die durch die körperliche Bewegung einerseits eine besondere Form der Deutlichkeit erhalten und andrerseits durch die mit der Bewegung einhergehenden physischen Prozesse befördert werden.

Um die Einbeziehung von Körper und Bewegung geht es auch bei der Arbeit des Schauspielers an seiner Rolle. Auf Illusion hin angelegtes Theaterspiel verlangt dabei, dass der Schauspielerkörper unsichtbar wird und ganz in seiner Zeichenfunktion aufgeht. Volker Jurké setzt sich in seinem Beitrag kritisch mit dieser Tradition auseinander und zeigt ausgehend von postdramatischen Verkörperungsverfahren, wie sich das Schultheater diese Arbeitsweisen des zeitgenössischen Theaters zunutze machen kann, um Spielern und Zuschauern „Differenzerfahrungen“ zu ermöglichen, „die als Grundbedingung der ästhetischen Bildung in

[56] Beitrag von Kirsten Winderlich in dieser Ausgabe.
[57] Beitrag Johanna Huber in dieser Ausgabe.

der Theaterpädagogik zentrale Bedeutung gewinnen".[58] An einem Theaterprojekt mit Schülern einer 10. Klasse veranschaulicht er seinen Ansatz.

Mit dem Tanz als Unterrichtsgegenstand nimmt sich Lars Oberhaus eines Bereiches an, der gleichfalls nicht eindeutig einem Unterrichtsfach zugewiesen werden kann – mit der Konsequenz, dass der Tanz in der Schule bislang keinen festen Ort hat, sondern zwischen Sport- und Musikunterricht hin und her geschoben wird. Oberhaus plädiert für einen didaktischen Umgang mit dem Tanz, der diesen als ästhetische Bewegungsform auffasst und in den Zusammenhang pathischer Leiblichkeit stellt. Nicht als gnostische Aneignung von Bewegungstechniken, sondern als „existenziell-subjektives Leiberlebnis"[59] sollte das Tanzen in der Schule praktiziert werden, um an einen bewussten Umgang mit Expressivität und Emotionalität heranzuführen und „die ‚verschütteten' expressiven Potenziale des Leibes wieder zur Geltung zu bringen."[60]

Die dritte Textgruppe der vorliegenden Ausgabe besteht aus drei Texten, in denen die biografische sowie implizite Dimension des leiblichen Lernens eine besondere Rolle spielt. Thomas Greuel thematisiert die Spuren, die das leibliche Lernen in dem ‚impliziten Gedächtnis' hinterlässt. Die Aufgabe – Studierenden gestellt – sich an die eigenen musikalischen Prägungen zu erinnern und einen auf die musikalischen Erfahrungen bezogenen autobiographischen Text zu verfassen, lässt Erinnerungen explizit werden, in denen die hohe Relevanz musikalisch-leiblicher Erfahrungen wie z.B. des Singens in positiver, aber auch problematischer Hinsicht deutlich wird.

Gleichfalls biografisch hochrelevant sind die leiblichen Lernprozesse, die Verena Buddenberg bei der historischen Persönlichkeit Emma Hamilton beobachtet. Buddenberg zeigt, wie bei der aus einfachsten Verhältnissen kommenden Attitüden-Darstellerin Hamilton der alltägliche Lebenskampf einen ästhetischen Lernprozess begünstigt, der wiederum weitreichende Auswirkungen auf ihren gesellschaftlichen Status hat. Das Nachstellen von Skulpturen und Bildern als „leiborientierte Methode der Bilderschließung"[61] ermöglicht der Künstlerin und ihrem Publikum eine Annäherung die neu zu entdeckende Welt der Antike und wirkt zugleich auf die Künstlerin in der Weise zurück, dass sie nunmehr „an einer für sie ebenfalls unbekannten Welt der höheren Gesellschaft" teilnehmen konnte.[62] Mit dem Hinweis auf die museumspädagogische Relevanz leiborientierter Lernformen wird das biografische Thema von der Autorin mit einer didaktischen Perspektive verknüpft.

---

[58] Beitrag Volker Jurké in dieser Ausgabe.
[59] Beitrag Lars Oberhaus in dieser Ausgabe.
[60] Ebd.
[61] Beitrag von Verena Buddenberg.
[62] Ebd.

‚Typische' biografische Konstellationen finden sich bei Schülern, die im Rahmen der Benachteiligtenförderung ihren Hauptschulabschluss nachträglich erwerben wollen. Deren schulische Misserfolgskarrieren stellen die Unterrichtenden vor besondere Herausforderungen, weil zunächst die Aneignung von Regeln bewirkt werden muss, auf deren Grundlage Unterricht erst möglich wird. Aladin El-Mafaalani entfaltet auf der Grundlage des soziologischen Rahmenkonzepts von Goffman eine Herangehensweise, in der die Schüler zunächst selbst Unterricht inszenieren, um daran anschließend ihre bisherigen schulischen Erfahrungen zu thematisieren. Damit wird nicht nur das implizite Wissen der Schüler einbezogen, sondern diese auch dabei „unterstützt, ihre Bedürfnisse und Probleme über gestalterisches Handeln zu thematisieren und zu formulieren."[63]

Literatur

Gebauer, Gunter/ Christoph Wulf: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart: W. Kohlhammer 2003.

Keems, Thomas: Go rhythm!...Rhythmus und Trommeln im Klassenzimmer. In: Christian Rolle u.a. (Hg.): Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen. Regensburg: ConBrio 2009, S. 55-77.

Klee, Tobias: Das STOMP-Prinzip in der Schule. Rhythmusorientierte Arbeit auf Alltagsgegenständen im Elementar- und Primarbereich. In: Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen. Regensburg: ConBrio 2009, S. 78-93.

Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Berlin: S. Fischer 1965.

Liebau, Eckart: Leibliches Lernen. In: Michael Göhlich u.a.(Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz 2007, S. 102-112.

Meuter, Norbert: Anthropologie des Ausdrucks. Die Expressivität des Menschen zwischen Natur und Kultur. München: Wilhelm Fink 2006.

Schönherr, Christoph: Sinn-erfülltes Musizieren. Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen. Kassel: Gustav Bosse 1998.

Schultheis, Klara: Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim: Dt. Studien Verlag 1998.

Schwemmer, Oswald: Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin: Akad. Verlag 1997.

Straus, Erwin: Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Philosophie. Berlin: Springer 1956[2].

Dr. Constanze Rora, Professorin für Musikpädagogik und -didaktik an der Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn-Bartholdy" Leipzig, Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Ästhetische Grundlagen des Musikunterrichts, Qualitative Forschung in der Musikpädagogik.

[63] Beitrag von Aladin El-Mafaalani in dieser Ausgabe.