

***Leiblichkeit* als Ort der Bildung im Tanz**

Biographie- und bildungstheoretische Überlegungen zur Bedeutung des Leibes im Tanz

Anke Abraham

Zusammenfassung

Der Tanz bietet – als nicht-diskursive, präsentative Symbolsprache und leiblich gebundene performative Wirklichkeit – besondere Chancen der Selbstbegegnung, der biographischen Reflexion und der persönlichen Entwicklung. Der Beitrag begründet diese Annahme mit Hilfe körpertheoretischer, leibphänomenologischer und biographietheoretischer Argumentationen und stellt die Bildungsbedeutsamkeit des Tanzes für den Bereich der Erwachsenenbildung heraus.

1. Vom Körper zum Leib

Für die nachfolgenden Überlegungen zum Zusammenhang von Leiblichkeit, Biographie und Bildung ist eine Schärfung des Verständnisses von *Körper* und *Leib* von Gewicht. Daher wird zunächst aufgezeigt, wie *Körper(lichkeit)* und *Leib(lichkeit)* konzeptualisiert werden können und welche Perspektiven sich dadurch jeweils eröffnen:

In naturwissenschaftlicher Perspektive wird der Körper in der Regel als ein *Objekt* oder *Ding* aufgefasst, das von außen betrachtet, befühlt, in Grenzfällen auch be-rochen werden kann, das man messen und analytisch wie real zergliedern kann, in das man eindringen und an dem man Veränderungen vornehmen kann. Hier ist der Körper eine manipulierbare Materie oder ein Funktionszusammenhang, der als letztlich verstehbar und handhabbar angesehen wird: Sind die Regeln seines Aufbaus und seiner Funktion erschlossen, so steht der Veränderbarkeit seiner Erscheinungsweisen nichts im Wege, er kann als Ganzes oder in Teilen dekonstruiert, rekonstruiert oder völlig neu komponiert werden. Der Körper wird damit zu einem *Produkt* und herstellbar.

Auch in den Sozialwissenschaften ist der Körper bisher vornehmlich als *Objekt* behandelt worden – etwa bei Norbert Elias als Ort der Zivilisierung des Subjekts und gesellschaftlicher Strukturen, bei Michel Foucault als Ort der Disziplinierung und

Selbstbemächtigung des Subjekts oder bei Pierre Bourdieu als Ort sozialer Einschreibungen und Inkorporierung gesellschaftlicher Strukturen; zudem wird der Körper in älteren und aktuellen Körpersoziologien als Gegenstand und Material kollektiver wie individueller Prozesse der Selbstkonstitution und Selbstgestaltung beschrieben, wie sich dies im Alltag an Praktiken der Körperpflege, Körpergestaltung und Körpermodifikation ablesen lässt (im Überblick vgl. dazu Meuser 2002, 2004, Villa 2007).

Allmählich findet jedoch in den Sozialwissenschaften bzw. im Rahmen einer sich ausdifferenzierenden Soziologie des Körpers auch eine andere Seite der Körperlichkeit eine wachsende Lobby: die Seite des seienden, des spürenden und agierenden wie reagierenden Körpers, dem eine Eigenlogik zugesprochen wird, die nicht so ohne weiteres einholbar und reproduzierbar ist. Hier wird der Körper nicht als ein Objekt – als etwas von uns Distanziertes – konzipiert, sondern als ein eigenständiges *Subjekt*, das zugleich fundierender Grund des *Menschseins* ist (siehe dazu aus soziologischer Sicht Abraham 2011, Gugutzer 2012). Mit einer solchen Sicht auf den Körper wird einerseits zugestanden, dass der Körper als *Organismus* und in seiner Materialität über Qualitäten, Funktionsweisen und Kenntnisse bzw. Wissen verfügt, die ihm den Status eines eigenständigen Akteurs geben. Zugleich verbindet eine solche Sichtweise den Körper auf das Engste mit dem *Menschsein* und der spezifisch körperlich-leiblich-affektiven Konstitution des Menschen.

In der philosophischen Anthropologie im Anschluss an Helmuth Plessner wird davon ausgegangen, dass wir in einem *doppelten* Verweisungszusammenhang zu unserem Körper stehen: Der Mensch existiert als ein körperlich-leiblich gebundenes Wesen, das seinen Körper wie ein Objekt *haben* kann – was meint: kulturell über ihn verfügen zu können, mitunter sogar zu müssen, wie dies etwa auch im professionellen Tanz gefordert wird; das zugleich aber immer auch sein Körper *ist* (vgl. Plessner 1975). Dieses *Körper-Sein* lässt sich mit der Figur des Leibes fassen, wie sie insbesondere in phänomenologischen Traditionen, etwa im Anschluss an Maurice Merleau-Ponty oder Hermann Schmitz, entfaltet wurde (im Überblick vgl. Gugutzer 2012).

Kernidee leibphänomenologischer Überlegungen ist, dass der Leib als eine funktionierende Größe mit einer ihm eigenen Begabung des Spürens und der Intentionalität zu denken ist. Der Modus oder die Seinsweise *Leiblichkeit* ermöglicht dem Menschen qua seiner körperlich-sinnlichen Ausstattung den Zugang zur Welt und die Orientierung in der Welt. Durch die Offenheit des Leibes und des leiblich-sinnlich-affektiven Sensoriums zur Welt hin wird ermöglicht, dass wir Welt nicht nur distanziert und registrierend gewahren, sondern dass sie sich in unsere Leiber einsenkt und wir uns leiblich – durch Modalitäten des Spürens, Empfindens und Fühlens – innerlich mit der äußerlichen Welt verbinden können. In diesem Sinne hat etwa Eveline Mörth (1997) im Anschluss an Merleau-Ponty den Leib *als Subjekt* konturiert und herausgearbeitet, wie der Leib als vielgestaltiges Fundament und Medium des *Zur-Welt-Seins* zu verstehen ist.

Für biographische und bildungsbezogene Zusammenhänge ist eine solche Auffassung vom Leib fundamental – wie dies Publikationen zum Zusammenhang von *Biographie und Leib* (Alheit et al. 1999), zum *leiblichen Selbst* (Waldenfels 2000), zur *Leiberfahrung* (Gahlings 2006), zur *bildungstheoretischen Bedeutung* des Leibes (Drie-

schner 2009, Hetzel 2011), zur *ästhetischen Erfahrung* (Brandstätter 2012, Mattenklott 2012) oder zum *künstlerischen Forschen* (Klein 2011) zeigen. In den nachfolgenden Abschnitten wird erläutert, in welcher Hinsicht eine leibliche Perspektive für biographische und bildungsbezogene Prozesse so bedeutsam ist.

2. Biographie und Bildung

Folgt man Peter Alheit (2010), so ist das Konzept der *Biographie* in der Lage, zu drei wesentlichen Säulen der Identitätsbildung Stellung zu beziehen: zur körperlich-leiblich induzierten und verankerten *Aufschichtung von Erfahrung*, zur *gesellschaftlichen Situiertheit* des Subjekts und zum Feld der *Bildung* – verstanden als vom Selbst ausgehender Prozess der persönlichen Entwicklung und Wissensgenerierung (vgl. dazu etwa auch Meyer-Drawe 1987).

Alheit macht in seinem Beitrag „Identität oder ‚Biographizität‘?“ (Alheit 2010) deutlich, worin die besonderen Stärken des Biographiekonzepts bezogen auf Fragen von Lernen und Bildung liegen. Im Gegensatz zum Leitparadigma der *Sozialisation*, das ab den 1980er Jahren den Bildungsdiskurs bestimmt hat, und zu dem Theorem der *Individualisierung*, das ab den 1990er Jahren leitend wurde, fasst das Konzept der *Biographie* Individuum und Gesellschaft *nicht* als dichotome Einheiten auf (*hier* das Subjekt und *dort* die Gesellschaft), sondern trägt der unhintergehbaren Verschränkung und transitorischen Wechselwirkung der beiden Größen Rechnung: *Biographie* erfasst zum einen soziale Bedingungen und Formationen in ihrer Brechung durch die Subjekte und zum anderen die Subjekte in ihrem Gewordensein durch die Hineinnahme und Verinnerlichung gesellschaftlicher Bedingungen. Diese gesellschaftlichen Bedingungen bieten sich dem Einzelnen als *seine* Lebensbedingungen dar, sind zugleich aber immer in einem über das Individuum hinausgehenden sozialen Raum entstanden und gegenwärtig. Diese Lebensbedingungen wirken nicht im Sinne einer passiven Prägung oder Konditionierung, sondern nur, weil und indem sie vom Individuum auf unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen aufgenommen oder zurückgewiesen werden, in unterschiedlichen Regionen und Ebenen des Leibes *Spuren* hinterlassen und in spezifischer Weise bearbeitet werden.

Mit der Figur des „realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1983) oder mit neueren Überlegungen im Rahmen „Transaktionaler Entwicklungskonzeptionen“ (Baur/Burmann, 2009) wird versucht, die Kluft zwischen *Individuum* und *Gesellschaft* zu verringern, aber weder die theoretischen Perspektiven noch die methodischen Konsequenzen sind so beschaffen, dass sie a) tatsächlich das Subjekt als Erzeuger der eigenen Geschichte und der eigenen Wirklichkeiten ins Zentrum stellen und b) die oben kritisierte Dichotomie von *Individuum* und *Gesellschaft* heilen können.

Hinzu kommt, dass weder im Sozialisationsparadigma noch im Individualisierungsparadigma die *Zeitlichkeit* und *Prozesshaftigkeit* der persönlichen Entwicklung eine systematische Berücksichtigung gefunden hat – und auch hier bietet das Biographiekonzept theoretisch und methodisch Vorteile. *Biographie* wird verstanden als die individuelle Aufschichtung von Erfahrungen in der *Zeit* und als beständig andauernd-

der Prozess des Umbaus dieser Aufschichtung. Das eigene Leben wird auf der Grundlage des angeborenen und in der Vergangenheit erworbenen und gespeicherten impliziten und expliziten Wissens in der Gegenwart auf Zukunft hin entworfen und ausgestaltet.

Vor dem Hintergrund dieser Vorteile votiert Alheit dafür, das Konzept *Biographie* als ein Leitparadigma in der Bildungsforschung zu etablieren. Dies deckt sich mit dem Vorschlag von Dieter Nittel und Winfried Marotzki, „Prozesse des Lernens, Umlernens und Verlernens mikrologisch am konkreten Fall“ zu untersuchen, „um ‚das komplexe Verhältnis von Identität, Lernen und Bildung empirisch in den Blick zu nehmen“ (Nittel/Marotzki 1997, 7 zit. n. Alheit 2010, 226). Statt des Begriffs *Individualisierung*, den Alheit treffend als „Kennzeichnung eines abstrakten Vergesellschaftungsmodus“ (Alheit 2010, 226) markiert, bietet der Begriff der *Biographisierung* deutliche Vorteile: Er hebt auf die Integrations- und Identitätsleistung der Subjekte im lebensgeschichtlichen Prozess ab und knüpft an Konzepte der Selbstdeutung und des Alltagshandelns an (vgl. Alheit 2010, 226). Mit einem solchen Konzept lassen sich die Entwicklungs-, Lern- und Bildungswege aus der Sicht der jeweiligen Akteure rekonstruieren und verstehen – was gerade im Rahmen der Erwachsenenbildung von großem Gewinn ist.

Die pädagogische Relevanz der biographischen Perspektive kann zum einen darin liegen, dass sie die Sichtweisen Erwachsener ernst nimmt und zum anderen darin, dass die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte (oder Ausschnitte davon) als Chance der *Identitätsvergewisserung* angesehen und angeboten werden kann. Alheit bemerkt dazu:

„Wenn Lernprozesse als ‚intakes‘ durch den je besonderen biographischen Erfahrungscode strukturiert werden, neue Erfahrungen also nicht durch die ‚externe‘ Struktur des Gegenstandes, die curriculare Logik oder die Widerständigkeit der sozialen und materiellen Welt determiniert, sondern in die gewordene Struktur einer Lebensgeschichte hinein genommen und perspektivisch verarbeitet werden, dann muss man die Lebensgeschichte in Bildungsprozesse reflexiv einbeziehen, mehr noch: die narrativ darstellbare Lebensgeschichte ist die entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität“ (Alheit 2010, 227).

3. Biographie, *Leib* und Bildung

Die Vorstellung, dass die narrativ darstellbare Lebensgeschichte „die entscheidende Ressource“ zur „Vergewisserung der eigenen Identität“ ist, muss meines Erachtens jedoch um eine wesentliche Präzisierung ergänzt werden: Den bewussten und reflexiv zugänglichen Anteilen eines Wissens über mich und mein Leben, das erzählbar ist, liegt ein Wissen zugrunde, das in hohem Maße *implizite* Anteile enthält, die sprachlich nicht oder nur begrenzt eingeholt werden können. Alheit stellt solche impliziten Dimensionen für die Biographie sehr wohl in Rechnung – etwa wenn er von „biographischen Erfahrungs-codes“ spricht oder von einem „Hintergrundwissen“, das dem Bewusstsein nicht voll zugänglich ist, sondern eher intuitiv ‚gewusst‘ wird und

als eine generative Regel bei der Einsortierung neuer Erfahrungen in bereits akkumulierte Erfahrungsschemata fungiert (Alheit 2010, 238f). Er formuliert dieses implizite Wissen jedoch in Bezug auf biographische Struktur- und Genesemomente und nicht in Bezug auf die Identitätsfrage und die körperliche oder leiblich-affektive Ebene des Identitätsbildungsprozesses.

In Anlehnung an neuere entwicklungstheoretische Konzeptionen zur Entstehung des Selbst, wie sie etwa von Daniel Stern im Rahmen der Säuglingsforschung entwickelt wurden (vgl. Stern 1983 sowie im Überblick Dornes 1997), ist davon auszugehen, dass diese *vorsprachlichen* Ahnungen, Gefühle und körperlich verankerten Haltungen, die ‚mich‘ ebenso ausmachen und wesentlicher präverbaler Teil ‚meiner‘ Geschichte sind, den eigentlichen Grund des Identitätsgefühls im Sinne eines Seins- oder Lebendigkeitsgefühls darstellen. Mit dem Rekurs auf Narrationen ist die Gefahr verbunden, diese fundierenden Tiefenschichten zu übersehen – und zwar dann, wenn man sich in der Rekonstruktion lediglich auf der Oberfläche des Gesagten bewegt und keine Erhebungs- und Interpretationstechniken einsetzt, mit denen auch das Atmosphärische, Implizite und in die Leiblichkeit eingelassene Wissen erfasst und rekonstruiert werden kann. Ästhetische oder künstlerische Verfahren, die auf die präverbale Ebene des Wissens und der Wissensgenerierung abzielen, stellen hier ausgesprochen aussichtsreiche Zugänge dar – verwiesen sei hierzu etwa auf Studien zum erfahrungsbasierten *Künstlerischen Forschen* (Klein 2011) oder zu ästhetisch-leiblich fundierten biographischen Evaluationen im Kontext der *Performativ Research* (Seitz 2012).

Leibphänomenologische und hirnpysiologische Erkenntnisse machen deutlich, dass und inwiefern die interdependenten Wechselwirkungen von Leiblichkeit, Gefühl und Gehirn die Aufschichtung von Erfahrungen und Erinnerungen ermöglichen und damit den Stoff bereitstellen, aus dem der Aufbau eines grundlegenden Lebens- und Seins-Gefühls, eines Ich-Gefühls, eines bewussten Bildes vom eigenen Selbst und einer biographisch gewordenen Identität ermöglicht wird.

Dass der menschliche Organismus als eine lebendige Einheit die Grundlage jeglicher menschlicher Entwicklung darstellt und dass mithin auch die Identitätsentwicklung nicht losgelöst von organismischen Bedingungen des Wahrnehmens, Bewegens, Fühlens und Handelns gesehen werden kann, ist sicherlich keine neue Erkenntnis. Im Rahmen der philosophischen Anthropologie (Plessner), der Leibphänomenologie (Merleau-Ponty), des Pragmatismus (Dewey, Mead), der Verstehenden Soziologie (Schütz) und des Sozialkonstruktivismus (Berger/Luckmann) ist dem *Organismus* bzw. dem *Leib* als Lebensgrund und Grundkoordinate menschlichen Handelns Beachtung geschenkt worden – allerdings nicht immer mit der nötigen theoretischen Konsequenz (zum Schicksal des Körpers bei Plessner und Schütz etwa vgl. Abraham 2002).

Symptomatisch für eine auf kognitive Vorgänge spezialisierte Kultur und Wissenschaft ist daher auch, wie in klassischen Identitätstheorien mit der fundierenden Bedeutung des Körpers umgegangen wird. Nehmen wir George Herbert Mead: Mead schiebt in seinen Überlegungen zum Zusammenhang von Identität und Organismus den gesamten Bereich der physiologischen Grundlagen der Identitätsentwicklung in

eine Fußnote (Mead 1934/1988, 181) und betont immer wieder die Losgelöstheit der Identität vom Körper: „Wir können sehr genau zwischen Identität und Körper unterscheiden“ (Mead 1988, 178) oder: „Identität ist vom eigentlichen physiologischen Organismus verschieden“ (Mead 1988, 177). Mead insistiert damit auf ein Identitätsverständnis, das Identität als eine *geistige Vorstellung*, ein „Objekt“ oder auch eine „gesellschaftliche Struktur“ markiert, die im Grenzfall auch ohne den Körper ausgebildet werden könnte: „Der physiologische Organismus ist für sie [die Identität; d. V.] zwar von entscheidender Bedeutung [...], doch können wir uns eine Identität ohne einen solchen zumindest vorstellen.“ (Mead 1988, 181 f.)

Dass Identität *ohne* den Körper bzw. die Leiblichkeit vorstellbar sei, wird nun jedoch im Rahmen jüngerer neurophysiologischer Erkenntnisse entschieden demontiert. Besonders nachhaltig hat dies Antonio R. Damasio getan (1997) – wie im Folgenden gezeigt werden soll.

4. Neurophysiologische Einsichten und ein phänomenologisch-ökologisches Konzept

Damasio verweist darauf, dass es unzulässig sei, das Gehirn vom Körper zu trennen und beide als unabhängig voneinander existierende Einheiten zu behandeln. Jegliche äußeren und inneren Widerfahrnisse tangieren stets die Einheit von Körper-Gehirn, denn zwischen Körper und Gehirn laufen wechselseitig ineinander verzahnte Prozesse der Registrierung und Veränderung ab und das Gehirn ist zwingend auf den Körper als Registrator, Impulsgeber und Regulator angewiesen. Der Körper ist in diesem Prozess nicht lediglich ein passiver Bote der Reizübermittlung aus der äußeren oder inneren Umwelt, sondern zugleich aktiv an der Aufrechterhaltung oder Wiedergewinnung eines funktionellen Gleichgewichts beteiligt. Damasio vertritt daher auch die These, dass sich das Gehirn evolutionär und ontogenetisch überhaupt nur aufbauen konnte bzw. kann, weil grundlegende neuronale Schaltkreise im Gehirn durch die *funktionellen Bedürfnisse des Organismus* gebildet werden. Die Rückmeldungen, die das Gehirn aus den unterschiedlichen Regionen des Körpers einschließlich der Sinne empfängt, sind lebensnotwendig für das Wachstum und die Reifung des Gehirns und die wechselnden Körperzustände, die dem Gehirn angeboten werden, halten es flexibel und lebendig. Das Gehirn ist also auf einen Körper und dessen Repräsentation zwingend angewiesen, um seine Arbeit sinnvoll erledigen zu können. Damasio sieht daher meines Erachtens zu Recht auch den „*Urgrund des Lebensgefühls*“ in den sensorischen und vegetativen Impulsen, die vom Körper ausgehen und die das Gehirn erhält.

Mit dem Verweis auf den „*Urgrund des Lebensgefühls*“ ergibt sich eine zentrale Anschlussstelle an die leibphänomenologischen Überlegungen Maurice Merleau-Pontys (1966), die von Bernhard Waldenfels (2000) im Hinblick auf eine Theorie des „*leiblichen Selbst*“ aufbereitet wurden. Auf diese Arbeiten bezieht sich auch Thomas Fuchs (2009) in seiner phänomenologisch-ökologischen Konzeption des Gehirns als einem „*Beziehungsorgan*“. Folgende Erkenntnisse sind im Hinblick auf eine leibtheoretisch informierte Identitätstheorie besonders bedeutsam:

Für all unsere Lebensvollzüge bildet der Leib den fundierenden Grund. Der „ge-

lebte Leib“ ist „Ort des diffusen Befindens, Behagens und Unbehagens, der Vitalität, Frische oder Müdigkeit, des Schmerzes, Hungers und Durstes“; er ist „Resonanzraum aller Stimmungen und Gefühle“ und „Zentrum“ wie „Medium aller Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen“ (Fuchs 2009, 97). Auch das Denken stellt eine an den Leib geknüpfte Lebenstätigkeit dar, die sich nicht lediglich der vorhandenen physiologischen Strukturen (Gehirn, neuronale Netzwerke etc.) bedient oder sogar verdankt, sondern die ein leibliches *Befinden* im doppelten Wortsinne *voraussetzt* – im Sinne der örtlichen Anwesenheit und der seelischen Gestimmtheit.

Im Sinne Merleau-Pontys kann der Leib als ein „natürliches Subjekt“ (Fuchs 2009, 98) aufgefasst werden, das immer schon *vor* unserer geistigen Ich-Werdung fungiert, das geistigen Akten *zugrunde* liegt und das sich unserer Wahrnehmung zu-meist oder sogar gänzlich *entzieht*. Weiter kann der Leib als „Ensemble aller Fähigkeiten und Vermögen“ angesehen werden, weil im Leib bereits zentrale Grundfiguren des Erkennens und Könnens enthalten sind, die der Mensch in der Begegnung mit der Umwelt realisiert. Fuchs erläutert diesen Zusammenhang so: „In seinen Vollzügen verbindet sich mein Leib mit passenden Umständen und Gegenständen der Umwelt und verleiht ihnen Eignung oder Bedeutsamkeit – etwa als Rhythmus und Spielraum für seine Tanzbewegung (...) als Ziel des Begehrens usw.“ (Fuchs 2009, 98f.). Und weiter: „Der Leib bildet so ein übergreifendes System von Organismus und Umwelt, das sich im ‚Zur-Welt-Sein‘ des leiblichen Subjekts, in unserem grundlegenden Vertrautsein mit der Welt manifestiert. Mein Leib ist also nicht der Körper, den ich sehe, berühre oder empfinde, sondern er ist vielmehr mein *Vermögen* zu sehen, zu berühren und zu empfinden“ (Fuchs 2009, 99).

Die Vorstellung des Leibes als einem *Subjekt*, als einem *wissenden* Leib und als *Akteur* in Interaktion, der unserem Bewusstsein *vorgängig* ist und der wir zugleich immer auch schon *sind*, hat weit reichende Konsequenzen. Mit einer solchen Auffassung wird der gängigen Spaltung von Körper (als einem Ding oder Objekt) und Geist (im Sinne eines reinen oder transzendentalen Bewusstseins) entschieden widersprochen, ebenso dem daraus folgenden neurobiologischen Reduktionismus, der hier den Körper (als physiologische Maschine) und dort das Gehirn (als lenkender Schaltzentrale) auffasst. Die leibphänomenologische Auffassung legt vielmehr nahe, dass es in uns Impulse und Vermögen gibt, derer wir nicht habhaft werden können, die uns aber ausmachen und prägen und die uns einen „Grund des Werdens“ und „einen Ursprung der *Spontaneität* und Bewegung“ bereitstellen (Fuchs 2009, 97).

Für den Zusammenhang von Biographie, Identität und Leiblichkeit ist wesentlich zu bemerken, dass aus leibphänomenologischer Sicht auch unsere Lebensgeschichte „mit einer unbewussten Vorgeschichte des Selbst“ beginnt, „die nirgends einen Punkt aufweist, an dem eine rein biologische Entwicklung in Bewusstsein umschlagen würde“ (Fuchs 2009, 97) – oder anders formuliert: Unsere Lebensgeschichte, und damit auch die Geschichte unseres Bewusstseins und Denkens, beginnt, verläuft und endet als eine Geschichte, die *leiblich* konstituiert ist und die ihre entscheidenden Vermögen und Impulse aus dieser subjekthaften Leiblichkeit erhält.

Zu ergänzen wäre: Der Leib folgt zwar einer eigenen Logik und stellt uns seine Vermögen zur Verfügung, aber er ist zugleich auch höchst reagibel und anpassungs-

fähig sowie verletzlich. Er braucht mithin eine *Umwelt*, an der er sich reiben und in der er seine Potenziale ausbilden kann, und er braucht eine Zuwendung und Fürsorge zum Erhalt seiner Kräfte und Vermögen.

Der Tanz – so die hier verfolgte These – stellt aufgrund seiner Leibgebundenheit im praktischen Vollzug ein pädagogisch wertvolles Explorations-, Erlebens- und Erfahrungsfeld bereit, das für eine Erwachsenenbildung aussichtsreich ist, die sowohl mit der körperlich-leiblichen Konstitution der Sich-Bildenden als auch mit den leiblich situierten biographischen Schichten des Erlebens, der Erfahrung und des Wissens verantwortungsvoll und bildend umgehen möchte. Der Tanz kann in diesem Sinne als Feld und Medium einer ästhetischen Bildungspraxis genutzt werden, die unter der Prämisse der Selbst-Erkenntnis, Selbst-Entfaltung und Selbst-Bildung leiblich-sinnliche und biographische Zugänge bewusst ansteuert und mit ihnen exploriert (ohne dabei eine therapeutische Zielstellung zu verfolgen). Warum und wie eine solche pädagogische und bildende Arbeit möglich werden kann, soll abschließend zumindest angedeutet werden.

5. *Leiblichkeit* als Ort der Bildung im Tanz

Der Tanz ist – wie jedes praktische Handeln – an den Körperleib als Wahrnehmungs- und Austragungsort gebunden. In den darstellenden Künsten, zu denen das Theater und der Tanz gehören, ist der Körperleib *zentrales Medium* der Artikulation – seine in die Zeit und in den Raum expandierenden Bewegungen sind das Gewebe, aus dem Tanz sich bildet. Je nach Tanzstil, künstlerischer Situation und persönlicher Präferenz steht hierbei mehr der kontrollierende, aktive Gestus im Vordergrund – der Körper wird in einem instrumentell-funktionalen Sinne zu einer *bestimmten* Bewegung angehalten – oder mehr das pathische, passiv-einfühlende Moment des Sich-dem-Leib-Überlassens, bei dem der oder die Tanzende einem gefühlten leiblich-sinnlich-affektiven Impuls folgt, aus dem sich dann eine Bewegung entwickelt und Gestalt schafft.

Wie oben ausführlich dargestellt wurde, sind Biographie und Leiblichkeit auf das Engste miteinander verbunden: Jedes biographische Ereignis ist leiblich fundiert und hat leibliche Spuren in uns hinterlassen, die sich auf einer vor-sprachlichen, präreflexiven und nicht-diskursiven *präsentativen* Ebene befinden – wie dies etwa in der Theorie der symbolischen Formen von Susanne K. Langer (1965) aus philosophischer Sicht oder im Rahmen des *szenischen Geschehens* von Alfred Lorenzer (1983, 2002) aus psychoanalytischer Sicht beschrieben wurde.

Auch wenn hier nicht im Detail nachgezeichnet werden kann, wie der Aufbau des Selbst durch Bewegung, Berührung und Wahrnehmung bereits pränatal beginnt und postnatal in leiblich-affektiven Begegnungen mit der personalen und materialen Umwelt fortgesetzt wird, sollte deutlich werden, dass die Entwicklung eines *Gefühls* und eines *Bildes* von sich selbst ohne den Körper bzw. den Leib nicht denkbar ist. Dies gilt nicht nur für die präverbale Phase, sondern lebenslang. Wir sind bis in den Tod hinein als ein leiblich und emotional strukturiertes Wesen von einem Respons auf diesen Ebenen abhängig und werden von diesen evolutionär frühen Schichten – mit-

unter mehr als es uns lieb ist – gelebt. Wir können eine Identität nur ausbilden, wenn wir uns leiblich, sinnlich und affektiv auf die Welt einlassen und der Körper bzw. der Leib legt das Bild, das wir uns aufgrund der ‚Zusammenstöße‘ mit der Umwelt von uns machen, durch seine morphologischen, hormonellen, vitalen, sensorischen und emotionalen Dimensionen als Entwurf an und in seinen Tiefenschichten ab.

In körperleiblichen Bewegungsartikulationen, wie sie im Tanz stattfinden, können diese biographischen Spuren nun in mehrfacher Hinsicht tangiert und bildend genutzt werden. Dabei ergeben sich tendenziell zwei Hauptrichtungen der Erkenntnisgewinnung für das Subjekt und damit einer tanzästhetischen oder tanzkünstlerischen Bildungsarbeit:

1. *Vom Tun über das Erinnern zum Erkennen.* Der Vollzug einer tänzerischen Bewegungshandlung ist geprägt durch die im Leib situierten und sich leiblich artikulierenden Erfahrungen; im tänzerischen Vollzug kann sichtbar, spürbar und gegenwärtig werden, was jenseits des Gesagten und reflexiv Gewussten an biographischen emotionalen, sinnlichen und somatischen Realitäten vorhanden ist und *jetzt so* zu Tage tritt. Die Bewegung stößt Erinnerungen auf der präreflexiven leiblichen Ebene an, indem sie somatisch verankerte, affektive Muster wachruft und darüber biographische Szenen wiederbelebt. Zugleich kann die Bewegung aber auch zu einem neuen, bisher nicht bekannten, unvertrauten somatischen und affektiven Erleben führen und damit zum Zugewinn an leiblich situiertem Wissen und neuen Erlebens- und Lebensqualitäten.
2. *Vom reflexiv verfügbaren biographischen Wissen über das Tun zum Erkennen:* Umgekehrt können reflexiv zugängliche biographische Erfahrungen und Erinnerungen zum Anlass von Bewegung gemacht und in Bewegung umgesetzt werden; dadurch können Prozesse auf der vor-reflexiven, präverbalen leiblichen Ebene ausgelöst werden, die dann wiederum zu neuen Einsichten führen können – etwa indem eine vermeintlich sicher gewusste biographische Erfahrung (etwa ein Verlust, ein Schmerz, eine Grundüberzeugung) durch die Transformation in Bewegung völlig neue, überraschende Seiten zeigt und das bisherige Spektrum möglicher affektiver Resonanzen und reflektierender Betrachtungsweisen deutlich erweitert.

Festzuhalten ist: Das Wissen um die leibliche Fundierung der Identität und um das leibliche Geworden-Sein im Rahmen einer – möglicherweise belastenden, kränkenden oder verunsichernden – Kette biographischer Erfahrungen ist für Bildungsprozesse ungemein bedeutsam: Dieses Wissen um die *leibliche* Konstituierung des Subjekts und seiner oder ihrer Subjektivität kann eine Sensibilität für die Fragilität und Verletzungs Offenheit des Gegenübers eröffnen (oder erhalten), und es kann den Respekt für seine oder ihre *leibhaftige* Geschichte stärken.

Der Tanz – verstanden und umgesetzt als ein subjektsensibler Explorationsraum – stellt vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit dar, diese fragile(n) Geschichte(n) wieder zu beleben, neu zu durchschreiten und leiblich-affektiv neu zu gestalten. Er

nimmt dabei die schützenswerte somatische Dimension des Lebens ernst, tastet sich an den somatischen Grenzen und Möglichkeiten der Tanzenden entlang, eröffnet neue Artikulationsspielräume, fordert heraus und vermittelt die instrumentelle körperliche Seite mit der pathisch-empfindenden leiblich-sinnlich-affektiven Seite menschlichen Daseins.

Ein schönes Beispiel für eine so verstandene Arbeit im Tanz findet sich bei Gabriele Gierz (2014). Beeindruckend ist hier u.a. zu sehen, wie die Würde und emotionale Ausdruckstiefe des alternden Körpers Raum bekommt, wie durch die *Akzeptanz* von körperlichen Limitierungen verblüffende oder nicht mehr für möglich gehaltene Artikulationsformen entstehen können und wie die Tanzenden eingeladen sind, sich mit ihren historisch-kulturell gewordenen biographischen Erfahrungen in die Stückentstehung einzubringen und damit eigene Erfahrungen mit zu teilen und durch den Prozess ihrer tanzkünstlerischen Bearbeitung neu für sich zu *entdecken* und zu gewichten.

Literatur

- Abraham, A. (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden.
- Abraham, A. (2011): Der Körper als heilsam begrenzender Ratgeber? Körperverhältnisse in Zeiten der Entgrenzung. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden, S. 31-52.
- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 219-249.
- Alheit, P./Dausien, B./Fischer-Rosenthal, W./Hanses, A./Keil, A. (Hrsg.) (1999): Biographie und Leib. Gießen.
- Baur, J./Burrmann, U. (2009): Motorische Entwicklung in sozialen Kontexten. In: Baur, J./Bös, K./Conzelmann, A./Singer, R. (Hrsg.): Handbuch Motorische Entwicklung. Schorndorf, S. 87-112.
- Brandstätter, U. (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 174-180.
- Damasio, A. R. (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München.
- Dornes, M. (1997): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.
- Drieschner, E. (2009): Leiblichkeit als Bezugsgröße kritischer Pädagogik. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hamburg, S. 231-252.
- Fuchs, T. (2009): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart.
- Gahlings, U. (2006): Phänomenologie der weiblichen Leiberfahrungen. Freiburg, München.
- Gierz, G. (2014): „Tanzkunst im Alter“ – Überlegungen und Erfahrungen beim Praktizieren von Tanzkunst mit alten Menschen. In: Behrens, C./Rosenberg, C. (Hrsg.): TanzZeit – LebensZeit. Leipzig, S. 196-218.
- Gugutzer, R. (2012): Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen. Bielefeld.

- Hetzel, C. (2011): Der Leib als Subjekt der Bildung. Nietzsches und Merleau-Pontys Anthropologie in bildungstheoretischer Sicht. Berlin.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3. Jg., Heft 3, 291-310.
- Klein, J. (2011): Was ist künstlerische Forschung? In: kunsttexte.de/Auditive Perspektiven, Nr. 2, www.kunsttexte.de
- Langer, S. K. (1965): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Berlin [zuerst 1942].
- Lorenzer, A. (1983): Symbol, Vermittlung von Sinnlichkeit und Bewusstsein. In: Leuner, H. (Hrsg.): Katathymes Bilderleben. Bern, S. 58-73.
- Lorenzer, A. (2002): Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Stuttgart.
- Mattenklott, G. (2012): Ästhetisch-Aisthetisches Lernen. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 115-120.
- Mead, G. H. (1988): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. [zuerst 1934].
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin, New York.
- Meuser, M. (2002): Körper und Sozialität. Zur handlungstheoretischen Fundierung einer Soziologie des Körpers. In: Hahn, K./Meuser, M. (Hrsg.): Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper. Konstanz, S. 19-44.
- Meuser, M. (2004): Zwischen „Leibvergessenheit“ und „Körperboom“. Die Soziologie und der Körper. In: Sport und Gesellschaft, Jg. 1, Heft 3, 197-218.
- Meyer-Drawe, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München.
- Mörth, E. (1997): Der Leib als Subjekt der Wahrnehmung. Zur Philosophie des Leibes bei Merleau-Ponty. In: List, E./Fiala, E. (Hrsg.): Leib Maschine Bild. Körperdiskurse der Moderne und Postmoderne. Wien, S. 75-87.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin/New York [zuerst 1928].
- Seitz, H. (2012): Performative Research. In: Fink, T./Hill, B./Reinwand, V.-I./Wenzlik, A. (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München, S. 81-95.
- Stern, D. (1983): The early development of schemas of self, other, and self with other. In: Lichtenberg, J./Kaplan, S. (Eds.): Reflections of Self Psychology. Hillsdale, NJ, S. 49-84.
- Villa, P.-I. (2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 18, 18-26.
- Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.