

Lebensführung im Alltag, also Gewohnheiten, Rituale, Praktiken, Umgangsformen und deren Ästhetik, weiterhin Essgewohnheiten, Kleidung, auch Wohnen, Arbeitsethik, Partnerbeziehung, Freizeit und Gesellungsformen, auch expressive Symbole – also alles, was dem Beobachter an der anderen Kultur ins Auge fällt und besonders nachhaltig die Gewohnheiten der Menschen prägt, die mit diesen Praktiken und Routinen aufgewachsen sind. Auf dieser Ebene ist der Mensch Angehöriger eines bestimmten soziokulturellen Milieus.

- die Ebene der soziopolitischen Gemeinschaftswerte (*ways of living together*): Hier finden sich die Bedingungen sozialer und politischer Ordnung, also die Regeln für das Zusammenleben. Es handelt sich um die Grundwerte des Zusammenlebens in derselben Gesellschaft und demselben politischen Gemeinwesen, also die sozialpolitischen Grundwerte im engeren Sinne. Dies sind vor allem das Verständnis von individueller Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz, wozu vor allem die Werte Gleichheit/Ungleichheit, Individualismus/Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung/Unsicherheitstoleranz gehören (vgl. Hofstede 1994).

Soziokulturelle Milieus als Grundeinheiten kultureller Identität speisen sich aus den Wechselwirkungen der Differenzierungsprozesse. Die Empirie belegt (vgl. ebd. u.a.), dass eine Übereinstimmung auf der Ebene der *ways of believing* nicht gleichbedeutend ist mit einer Übereinstimmung auf der Ebene der *ways of life* oder der *ways of living together*. Ganz im Gegenteil können beispielsweise zehn Katholiken, wo auch immer auf der Welt, zehn höchst verschiedenen sozialen Milieus angehören, die wenig oder gar nichts miteinander verbindet. Auch können sich auf soziopolitischer Ebene Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten oder Unterschiede bis zu völliger Gegensätzlichkeit in Einstellungen wie Zustimmung oder Ablehnung von Gleichheit, sozialer Demokratie oder autoritärer Ordnung und Dogmatismus ergeben.

„Als dynamische soziale Diskursräume differenzieren sich die Kulturen je nach sozialer Lage, Interessen, sozialem Habitus, Generationen- und Gruppenerfahrungen, teursgruppen und Interpretationsgemeinschaften von Bedeutung sind, intern hochgradig aus, so dass unterschiedliche Kollektive bzw. Milieus dieselben Traditionen jeweils in unterschiedlicher, mitunter sogar in gegengesetzter Weise weiterführen“ (Meyer 2002, S. 120).

Traditionen kultureller Identität bleiben Anschlussfelder für neue Synthesen kultureller Identitäten. Differenzierung, Diversifizierung und Hybridisierung kultureller Identität bedeuten nicht Abschwächung des Identitätsverlangens allgemein, sondern sind ein Hinweis auf die zunehmende Reflexivität und Pluralisierung ihrer Formen. Kulturelle Bildung begleitet dies durch die Schaffung von Erfahrungs- und Kommunikationsräumen. Sie bearbeitet die Dimension des Interkulturellen, ohne auf die bekannten Klischees und Irrschlüsse zu rekurrieren, und vermittelt stattdessen Kompetenzen für das Leben in transkulturellen Netzwerken. Damit schafft sie die Voraussetzung dafür, dass sich innerhalb derselben kulturellen Überlieferung und auch zwischen verschiedenen Traditionen Identitätsprojekte entwickeln können mit dem Ziel, dass alle auf der Ebene der soziopolitischen Grundwerte zu einem Verständnis von Identität gelangen, welches mit Toleranz und Anerkennung verschiedener Identitäten auf den anderen Ebenen – Glaubensüberzeugungen und Lebensweisen – korrespondiert.<sup>6</sup>

6 Diese Bedingungen sind auch institutionell zu sichern, z.B. durch ein Minimum an sanktionierten Festlegungen auf der Ebene der soziopolitischen Grundwerte, die aber Entscheidungsfreiheit auf den Ebenen des Glaubens und der Lebensweise ermöglichen.

Wiltrud Gieseke

### 13. Leiblich-emotionale ästhetische Einbindungen kultureller Bildung

#### 13.1 Lebendiges Lernen

Kulturelle Bildung ist lebendiges Lernen. Es strebt an, eine Balance herzustellen zwischen dem Erlernen einer kulturellen Technik, einer individuellen Selbstverwirklichung, einem ästhetischen Zugang und einem einordnenden Wissen. Bildung und Lernen zielen in der Regel auf den Verstand und die Handhabung von Wissen. Kulturelle Bildung benötigt darüber hinaus, um diesen eigenen Zugriff der Kunst auf die Wirklichkeit zu entfalten, einen Zugang zu Gefühlen und Leiblichkeit, die über Ausdifferenzierungsprozesse verfeinert und sensibilisiert werden und ästhetische Zugänge zur Präsentation von Wirklichkeit eröffnen. Lebendiges Lernen in diesem Sinne führt zu einem Zusammenfließen der Sinne, zu den sich auftuenden Gefühlen, zum leiblichen Erspüren der eigenen Individualität in selbsttätig- kreativen Prozessen, die sich entsprechend ihren Ausdruck suchen. Aktuelle Diskussionen zielen darauf, das lebendige Lernen für alle Lern- und Qualifizierungsbereiche attraktiv zum machen, und begründen dies mit dem Anspruch einer ganzheitlichen Bildung (vgl. Arnold 1996). Es gibt konkrete Ansatzpunkte, die kulturelle Bildung als selbsttätig-kreative Bildung in betriebliche Bildungsprozesse einzubinden, um den Verwertungsgedanken von Kreativität für betriebliches Handeln im ganzheitlichen Sinne in den Vordergrund zu stellen. Immer aber liegt der Fokus für diesen erweiterten Lernbegriff, der Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung anstrebt, in dem Bedeutungszuwachs von Emotionalität und Leiblichkeit. Ein allein auf kognitive Prozesse verengter Bildungsbegriff zielt eher auf Durchrationalisierung und Beherrschung von Emotionalität und Leiblichkeit (vgl. Böhme 2002). Diese Entwicklungen werden gegenwärtig durch Körperstyling, Inszenierung und Stilisierung von Gefühlen und als „Coolness“ (als nicht vorhandene Gefühle) auf die Spitze getrieben. Schönheit wird in ein stilisiertes, schematisiertes Gleichmaß gepresst. Aber auch dafür gibt es Belege in anderen historischen Zeiten, wie z.B. im griechischen Altertum (vgl. von Braun 2002). Im schnellleibigen Markt der Bedürfnisse, sichtbar in Marketing und Werbung, werden Leiblichkeit und Emotionalität nicht nur in der erotischen Dimension bereits als wesentliche Antriebsfedern des Handelns, hier des Kaufens und Sich-Identifizierens, genutzt. Merkwürdig spröde verhält sich dagegen der Bildungsdiskurs, der diesen Zusammenhang leugnet, obwohl schulisches Lernen häufig von der Emotion Angst beeinflusst ist (vgl. Schwarzer 2000) und die Entwicklung der Persönlichkeit durch die Strukturen des Lernens einseitig für viele zu einem negativen Emotionsmuster führt, was Auswirkungen auf lebenslanges Lernen hat. Davon bleibt unberührt, dass Lernen auch Anstrengung, Geduld und Konzentration bedeutet, aber ebenso emotional mit Interesse, Freude, Neugier am Erkenntnis- und Kompetenzzuwachs verbunden ist. Die kulturelle Bildung ist im Sinne des wissenschaftlichen Kognitionslernens ein anderer Zugang zur Erschließung von Welt, der die aktuelle Gegenwart des Individuums in Distanz und gleichzeitig emotionaler Betroffenheit ausbalanciert.

### 13.2 Phänomenologische Betrachtungen/neurologische Befunde

Kulturelle Bildung wird abgesteckt im räumlichen Hier und in der Weite, im zeitlichen Jetzt und in der gleitenden Dauer, im Sein und Nichtsein, in Identität und Verschiedenheit zur Identifikation des Eigenen und des Fremden (vgl. Schmitz 1998, S. 97). So etwa umschreibt Hermann Schmitz die ästhetische Andacht, die ein Distanzierungsvermögen bereithält, um eine personale Emanzipation in Zeit und Raum offen zu beschreiben. Kunst ist dabei das Mittel, um eine individuelle Balance zu finden zwischen der ergreifenden Macht von Gefühlen und dem vernunftreduzierten Ausgetrocknetsein des Lebens (wie Schmitz sagt). Wo dieser Zustand erreicht ist, gibt es keine Betroffenheit, aber auch keine Entscheidungsfähigkeit, da die Gefühle unterdrückt sind, ja vernichtet erscheinen. Ergebnis bei nicht mehr erlebten Gefühlen sind kleinliche Launen und egoistische Sprödigkeit, wo nur noch die blinde Eitelkeit bleibt und die Außenorientierung und Anpassbarkeit in funktionale Netze und damit zur Entleerung der Subjektivität als auch der Kreativität führt.

Phänomenologisch betrachtet sind Gefühle räumlich, aber ortlos ergossene Atmosphären (vgl. Schmitz 1998, S. 22). Sie können sich in einem Gemälde in der dargestellten Stille als bletterne, zarte, morgendliche, als melancholische Stimmung verkörpern. Der Leib steht für Schmitz dabei unter leiblichen Gesetzen, die der Autorität der Gefühle folgen. Atmosphären in Räumen vermitteln sich, sie gehen in Richtung Freude oder Trauer mit ihren jeweiligen Verzweigungen. Leiblich steht Freude für Frische und Trauer für Mattigkeit, aber es gibt nicht immer genaue Entsprechungen. An einer Kultur der Trauer, die bestimmte Ausdrucksformen für Mitleid prägt, wird der Unterschied zur Ergriffenheit und Betroffenheit deutlich, die nach Schmitz zu einer Gebärdenicherheit führt. In Gemälden und Fotos fließen Symbole und Stimmungen und darüber in Richtungen gegossene Gefühle als Atmosphären ein, die als Themen zu zentrierten Gefühlen werden, so gibt es Freude über etwas (Verankerungspunkt) und an etwas (Verdichtungsbereich) (vgl. Schmitz 1998, S. 69). Solche Gefühlsräume können in der kulturellen Bildung über systematisch-reflexive Zugänge erschlossen werden. Dieses geschieht über eine erkennende, im Fließen mitnehmende Atmosphäre, die den gesamten Gefühlsraum anspricht, die Sinne schärft und zu sich selbst zurückführt.

Beim selbsttätig-kreativen Tun geht das Individuum den umgekehrten Weg. Es formt und steuert, gelenkt von seinen Sinnen und den gelebten Gefühlen, zentriert sie und führt zum Ausdruck, zum Werk durch die Handhabung bestimmter Materialien und Techniken. Es ist ein ordnender, kanalisierender oder ausdifferenzierender Prozess, wobei man sich in den entstehenden Werken neu findet. Man sucht sich neu oder bahnt seine Sichten wahrgenommener Atmosphären in sein Kunstprodukt. Befreiende kontemplative Akte der Transformation ereignen sich. Kulturelle Bildung eröffnet eine andere Welt neben der durchrationalisierten Alltagswelt, die aber keineswegs rational gesteuert abläuft. Sie ermöglicht die emotionalen Atmosphären, in die man, ob man will oder nicht, einbezogen ist. Sich ihnen zu entziehen, sie produktiv zu bannen oder umzusetzen, sie ästhetisch in Szene zu setzen, ist die Herausforderung. Die Sinne und Wahrnehmungen zu schärfen, um nicht abzustumpfen, unempfindlich zu sein und damit selber zu verhören, ist dazu der Weg. Immer geht es um die aktivierende Lebendigkeit, die Kreativität, die man sich so erhalten kann. Ästhetik steht also für das Selbst, für die Identität, um die man ringt.

Schaut man sich die Programmanalyse an, welche Sinnesorgane bei den verschiedenen großen Themen der kulturellen Bildung gefragt sind, dann fällt auf, dass der in jüngster Zeit neben der konstant besuchten Malerei, mit ihren Anforderungen an die

Wahrnehmung, der nachgefragte Tanz mehrere Sinne zum Auffangen von Bewegung bündelt: das Ohr, das Auge, der Leib im Raum kommen zusammen und formen die Inszenierungen. Die Musik ist ähnlich sinnenintensiv, sie ist aber nicht auf Wahrnehmung verwiesen, dafür ist das Erlernen der Technik allerdings ein langer Weg, der in Kindheit und Jugend vorbereitet sein muss. Für die kulturelle Erwachsenenbildung heißt das, niedrigschwellige Zugänge oder zumindest Differenzen im Einstiegsniveau anzubieten. Dies ist bisher noch nicht aus der Perspektive möglicher Förderung an unterschiedlichem Niveau auch im Erwachsenenalter in Angriff genommen worden. Kultureller Bildung geht es in diesem Sinne in der Basisorientierung darum, alle Sinne zu aktivieren.

Damasio (2000) und Roth (1997, 2001) beschreiben die Zusammenhänge zwischen rationalen Entscheidungen und emotionalen Reaktionssystemen als Voraussetzung für subjektives zielorientiertes Handeln. Diese Forschungsbefunde gehen davon aus, dass die Emotionen mehr Einfluss auf das denkende Gehirn haben, als bisher in pädagogischen und psychologischen Theorien angenommen wurde. Von besonderer Bedeutung für lebenslanges Lernen ist, dass die emotionalen Lernprozesse, die bestimmte Emotionsmuster herausbilden helfen, schwierigen und langsameren Um Lernprozessen unterliegen, als dies bei kognitiv erworbenem Wissen der Fall ist. Damit wird nicht die hohe Bedeutung kognitiver Lernprozesse in Frage gestellt, nur stärker die Zusammenhänge, die wechselseitigen Beeinflussungen von Geist, Seele, Bewusstsein und Körper erkannt. Um diese wechselseitigen Prozesse besser begreifbar zu machen, wird der Leib-Begriff in den aktuellen Diskursen neu reaktiviert. Der Leib ist nach Merleau-Ponty Medium des Weiterlebens (vgl. Holzapfel 2002, S. 161). Unser Geist interagiert mit dem gesamten Organismus. Die Emotionen sind die Gefühle, die mit leiblichen Regungen einhergehen, aber damit nicht identisch sind.

Alle geistigen Aktivitäten – und nicht nur das Gehirn – sind auf den Körper angewiesen. Wir haben es mit verbundenen Netzen zu tun. Zu wenig beachtet wird (vgl. Damasio 2000), dass es männliche und weibliche Körper gibt, die in ihrer Körperlichkeit und mit den eingebrannten emotionalen Mustern ganzheitlich agieren. Neurobiologisch zu benennen ist der Sitz der Emotionen in der Amygdala und im präfrontalen Kortex. Das Arbeitsgedächtnis im präfrontalen Kortex funktioniert über sogenannte „Als-ob-Schleifen“ und hat Verbindungen zu Amygdala und Neokortex. In den Als-ob-Schleifen werden Handlungen und Bewertungen durchgespielt. Besonders hierbei geben die Emotionsströme aus der Amygdala die entscheidende Richtung an. Kreative selbsttätige Aktivitäten tragen in diesem Sinne über eigene Wege zur komplexen Antwortfindung über Bewertungen und Interpretationen bei, indem sie die Wahrnehmung neu zentrieren.

Der Phänomenologe Schmitz formuliert es so: „... dagegen ist die von ästhetischer Andacht freigegebene Distanz in der Ergriffenheit ein doppelt sinniges Verhältnis, dass dem personalemanzipierten Bewusststher in entfalter Gegenwart Gelegenheit zum Anteil an einer reichen, bunten Fülle zarter und großartiger Gefühle gibt, im aber gegen die Möglichkeit absichert, in diesen Gefühlen ganz unterzutauchen und ihrer ergreifenden Macht auf Gedeih und Verderb ausgeliefert zu sein. Diese glückliche Mitte gewährt dem Menschen reichlich Zugang zu ergreifenden und erregenden, zart berührenden und wichtig erschütternden Mächten und lässt ihm doch die Chance der Selbstbehauptung. Das lustvolle Sich-Einlassen auf das Betroffensein in dieser glücklichen Mitte ist der ästhetische Genuß“ (Schmitz 1998, S. 103). Der Genuss gibt dem „bloßen Betroffensein eine nuancierte Aneignung ...“ hinzu (ebenda, S. 102f.). Dem ästhetischen Genuss geht die ästhetische Andacht voraus, die Ergriffenheit und Distanz miteinander abstimmt. In der kulturellen Bildung, wie wir sie in systematisch-rezept-

tiven Formen finden, geht es um die Nutzung aller Sinne, die Entschlüsselung der Symbole und das Re-Identifizieren von Stimmungen und gestalteten Emotionen im Kunstwerk für das nachvollziehende Identifizieren. Während Schmitz eher den Akzent darauf legt, dass der Mensch das Bedürfnis hat, sich vor der Autorität der Gefühle „in personaler Emanzipation zu behaupten, ohne sich dieser Autorität zu entziehen“ (ebenda, S. 105), ist aber ebenso vorstellbar, dass über Gemälde und Plastiken in sinnlicher Wahrnehmung Gefühle neu zurückgewonnen werden und über Dekodierungsprozesse als subjektiv erlebbar erscheinen. Kunst als Inszenierung im Raum bezieht die BetrachterInnen in ihre künstlerischen Aktivitäten ein, oder gibt ihnen in einer Performance sogar eine Rolle. Kunst initiiert aber auch Räume, sei es in Kunsträumen selbst (Dokumental1), in der Landschaft, in Industrieanlagen. Über die Kulturwirtschaft werden solche Räume instand gesetzt und in ganz anderer Weise vermarktet. Kultur folgt sowohl den Marktinteressen, ist aber unterlegt mit einem Bildungsanspruch. Kulturelle Bildung wird so zum zweiten Durchgang einer Reaktivierung von Gefühlen. Zweiter Durchgang meint hier: die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit reaktivieren und im Diskurs mit anderen benennbar machen und reflexives symbolisches Wissen an den Kunstobjekten identifizieren lernen. In dieser völlig zweckfreien emotionalen ästhetischen Wahrnehmungsoffenheit werden quasi im Überfluss Gefühle freigesetzt, die ein neues subjektiv aktivierendes Verstehen ermöglichen. Kunstbetrachtung wird so zur Ressource eines tieferen Selbst- und Weltverstehens mit befreiender und beschwingender Wirkung, die bis in die Leiblichkeit als gelassene Heiterkeit zurückwirkt. Man ist durch etwas ergriffen worden und hat etwas begriffen. Belege hierfür finden sich auch in den Fallstudien (siehe Kapitel 6 in diesem Band) und in den best practice (siehe Empfehlungsband 3 dieser Reihe, Kapitel 7).

### 13.3 Selbsttätig-kreative Bildungsaktivitäten – im Besonderen

Für selbsttätig-kreative Bildungsaktivitäten werden Emotionen mit Hilfe einer Technik auf die Fläche oder aufs Objekt (Plastik) gebannt. „Der von Emotionen gesteuerte Leib bedient sich seiner Sinnesorgane und nutzt als Verobjektivierung die Räumlichkeit in ihrer Begrenzung durch die Fläche“ (Schmitz 1998, S. 74). Die emotionale Zerrissenheit sucht sich mit Hilfe unterschiedlicher Ausdrucksformen in ihrer ganzen Laienhaftigkeit einen Weg. Die emotionale Balance wird wieder hergestellt über das selbstständig geschaffene Kunstprodukt (z.B. das Bild). Es ist die Entäufierung eines Gefühls, die Entäufierung von Gefühlen in ihren Ambivalenzen. Das Individuum gewinnt im Prozess des kreativen Tuns seine Autonomie zurück bzw. kann erst in diesem Tun seine Autonomie leben. Aus den wenigen Auswertungen der Lernverläufe kultureller Bildung gehört zu diesem Prozess der Autonomie-Rückgewinnung die Wertschätzung der ganzen Gruppe. Petzold beschreibt interpretiert von Holzapfel, dass die kulturelle Bildung mit Tanzen, Malen, Gedichteschreiben und Bewegung in diesem Sinne in den Erwachsenenbildungsinstitutionen Angebote offeniert, die reaktivierende, leiblich-emotionale Angebote zur Persönlichkeitsentfaltung über Erlebnisaktivierung bereithalten (vgl. Holzapfel 2002, S. 178ff.). Für Petzold sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, speziell die Volkshochschule, die besten Partner der Psychotherapeuten (Petzold 1996, S. 228). Während die Therapie auf aufdeckende Biographiearbeit setzt, ermöglicht selbsttätig-kreative Bildung eine erlebnisorientierte Aufarbeitung, mit der die Individuen ihre sensitiven und expressiven Möglichkeiten neu entdecken. Holzapfel betont in diesem Zusammenhang, welche große Rolle Solidarität

und Wertschätzung in der Gruppe, also die Erfahrung von Beziehungsmöglichkeiten, spielen.

In der kreativen Gestaltung (Malen, Kunsthandwerk) geht es bei der künstlerischen Arbeit um die Selbstentäuferung, die sich einer Methode bedient, um sich in neuer Weise auszudrücken, ästhetisch zu entäußern. Die Gefühle tragen diesen Prozess. Ein anderer Punkt ist, dass man etwas schafft, was vorher nicht da war „...“ in dieser Kampf, das Lernen an Widerständen, das Meistern von Klippen, das Sich-die-Zähne-Ausbeißen und das Insistieren auf dem Gewollten oder das geschickte Ausweichen gegenüber dem Unmöglichen“ (Abraham, S. 42), treibt den kreativen Prozess voran. Im Tanz dagegen wird das Überleben erprobt und durchgespielt. Anders formuliert: Wenn die Umwelt ruppiger, unberechenbarer, rücksichtsloser, kurzschichtiger, auch brutaler wird, schafft man sich kulturelle Gegenwelten im Tanzen, im Malen, auch in neuen Ansätzen kunsthandwerklichen Gestaltens, die nichts mehr mit den 1980er Jahren der alten Bundesrepublik zu tun haben.

Die Übergänge zur Gesundheitsbildung scheinen ebenfalls markiert, allerdings liegt der entscheidende Unterschied zur Gesundheitsbildung, wenn man die leib-emotionalen Zusammenhänge betrachtet, im Sublimierungsvorgang von komplexen Einverleibungs-, Ausdrucks- und Interpretationsvorgängen. Gefühlsräume werden ausgedeutet unter Nutzung symbolischen Wissens.

### 13.4 Das Beispiel Tanz

Eine beachtenswerte Aufmerksamkeit hat der Tanz gewonnen. Er hat sich seit den 1990er Jahren neu seinen Weg in die kulturellen Bildungsangebote gesucht. Unsere Programmanalyse weist ihn für Brandenburg auf den 3. Platz, für Berlin auf den 2. Platz aus, wo er aber im Grunde mit Malen/Zeichnen mit minimalem Abstand eine Doppelspitze bildet. Diese Nachfrageentwicklung geht einher mit einer wachsenden Bedeutung des Tanztheaters, der choreographischen Beachtung des Tanzens als künstlerisches Ausdrucksmittel. Für die 1920er und 1930er Jahre stehen Gret Palucca und Mary Wigman, für die 1980er Jahre zumindest Pina Bausch und in der aktuellen Gegenwart sind die Choreographien von Sasha Walz zum Körper in europäischer Aufmerksamkeit. Von Liffassäulen wird für „Tanzen im August 2003/2004 in Berlin“ mit anspruchsvollen Inszenierungen, die zu einer eigenen leiblich-räumlichen, emotional-räumlichen atmosphärischen Ausdrucksform finden, gewonnen<sup>1</sup>.

In ihrer Kulturgeschichte des Tanzes beschreibt Koch (1995), dass der „Körper Brennpunkt gesellschaftlicher Sicht und Sehweisen“ (Koch 1995, S. 15) ist. Tanzen als Ergebnis initiiert körperlicher Bewegung steht für Sozialität, steht für symbolische Umwandlung von Erfahrungen und Gesetzmäßigkeiten. Kognitives, Affektives und Imaginäres werden zusammengefügt, zum Ausdruck gebracht. Der Tanz „...“ ist ein fein regulierter, gesellschaftlicher Indikator und steht stets in direkter Bindung zu seinem Kontext. Ändert sich das gesellschaftliche Umfeld, dann ändert sich der Tanz, hat sich ein Tanz verändert, so lässt dies auf eine Veränderung seiner Umgebung schließen. Die Symbolwelt einer Gesellschaft ist immer auch die Symbolwelt ihrer Tänze“ (ebenda, S. 17). Nimmt man eine sozialanthropologische Position ein, dann ist das „symbolisch ritualisierte Tanzen ein konstitutives Moment für menschliche

1 Schlagenwerth, M.: Warum wundern sich alle so? Berlin ist das Tanzzentrum Europas. Das hat der Tanz im August gezeigt. In: Berliner Zeitung (2004-08-31) Nr. 205, S. 25 – [www.berlinonline.de/berliner-zeitung/feuilleton/372508.html](http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/feuilleton/372508.html).

Kultur“ (ebenda, S. 18). Gegenwärtig könnte das größte Lerninteresse, was Tanzen betrifft, mit Rück- oder Neugewinnung dieser Ausdrucksformen verbunden sein, um die im Kontext der Rückgewinnung von Ritualen und daran geknüpften Selbstausdrucks neue Verortungen vorzunehmen. Rituale schaffen Rahmungen, die als soziale Bindemittel wirken und Erfahrungen, Emotionen sowie Bedeutungen in rituelle Handlungen und Symbole transportieren. Nimmt man diese Nachfrage nach dem Tanz in der Erwachsenenbildung als Teil einer kulturellen Zeitdiagnose, geht es neu um das Aushandeln von Beziehungsbilanzen, um gelebte Individualität im Einzelgang und/oder im Zusammenspiel. Bewegung und Denken und neu symbolische Initiierung wird danach über kulturelle Bildung neu eingeleitet. „Und gerade weil der Tanz die fundamentale Fähigkeit besitzt, sich *ohne* zu denken zu bewegen, um Gedanken getanz zu haben, so nehme ich an, dass das Denken die fundamentale Fähigkeit besitzt, sich zum Gedanken hinzubewegen, um gedacht zu sein“ (ebenda, S. 21).

Man bewegt sich danach in das Denken hinein, Bewegungen, Tänze sind nicht beliebig, zeitunabhängig. Das kann weder für das Menuett, für den Walzer noch für die Totentänze gesagt werden. Tänze tragen Symbole, die sie durch den Tanz verleblichen, so war der ritualisierte Tanz die früheste Form sozialer Ordnung, die sich über die symbolische Kommunikation des Tanzes realisierte. In der Verleblichung solcher über den Tanz realisierten Kommunikation produziert und reproduziert sich die gesamte Spannweite der Emotionen, Auseinandersetzungen werden in Szene gesetzt und gelöst. Besonders an den rituellen Gebetstänzen ist nachzuvollziehen, wie Kräfte des Emotionalen, des Imaginären (kreativen) und Suggestiven sich gebündelt einen Ausdruck verschaffen. In puritanischen Kontexten – historisch betrachtet – führt(e) die Regulierung des Emotionalen zum strikten Verbot des Tanzes, also zur Ablehnung von Geselligkeit und Vergnügen. Damit einher geht die Ablehnung von Individualität als Genuss, Freude und eigenständiger Ausdrucksfähigkeit. Der Tanz wird deshalb auch zur Metapher für den „Teufel“.

Aber auch das klassische Ballett reagiert auf sein gesellschaftliches Umfeld. Die Inszenierung von Leiblichkeit im Ballett zielt auf durchstrukturierte feingliedrig durchrationalisierte Körperlichkeit. Für Baxmann (2000) ist der Tanz ästhetisches Medium, der einen moralisierten Körper beschreibt, der als Ausdrucksmittel der säkularisierten Moderne durchtaylorisiert für Großveranstaltungen zum Gemeinschaftskörper geschmiedet wird. Dieses wurde besonders breit am Beispiel der Filme von Leni Riefenstahl diskutiert. Nicht nur im Faschismus werden bei Eröffnungsfeierlichkeiten von sportlichen Großveranstaltungen Körperinitierungen durch Tanz zu sakralen Höhepunkten, in denen die Einzelkörper zu einem Gesamtkörper als Maschine zusammenschmelzen. Über das Unbewusste werden im Medienzeitalter die veränderten Raum/Zeiterfahrungen weitergetragen. Tanz und Bewegungsschöre dienen hier der Verkörperung nationaler Gemeinschaft.

Baxmann bringt ihre Position wie folgt auf den Punkt: Es ging nicht zuletzt um den Verlust der sakralen, transzendentalen Dimension des Körpers in der Moderne: Die Körperutopien der Moderne versuchten, dem Körper über seine Bindung an die Gemeinschaft eine sakrale Dimension zurückzugeben. „Man wollte ungeweckte Rezipientenkräfte des Menschen über eine Kunst aktivieren, deren nicht verbalisierte Botenchaften über Schwingungen unterhalb der Bewusstseinssebene vermittelt werden. Dieses war der Ansatzpunkt für eine neue Wahrnehmungs- und Sinneskultur, die sich an die Massen wendete“ (Baxmann 2000, S. 255). Der Nationalsozialismus wird von Baxmann als Teil der Moderne im technisch-durchrationalisierten Sinne begriffen, der sich dieses Wissens bediente. Die Inszenierung eines gestählten Gemeinschaftskörpers in Perfektion und als gelenkte individualitätslose Masse sind das Thema. Das

Individuum ist symbiotisch in die Masse eingebunden, und scheint nicht mehr zu existieren. Die Mechanismen autoritären Handelns sind in Baxmanns kulturhistorischer Perspektive nicht herausgearbeitet und deshalb nicht identifiziert, sonst könnte Baxmann in ihrer Beschreibung die Unterschiede in der Moderne zwischen Bauhauskultur und Nationalsozialismus nicht verwischen.

Die moderne Massenkultur bietet eine neue Ästhetisierung auch für Massenprodukte des täglichen Bedarfs und der Raumgestaltung an. Es geht dem Bauhaus eher um eine Vereinfachung, um die schlichte moderne Ästhetik, die Antworten auf ein modernes durchrationalisiertes Leben gibt, dabei aber individuelle Lösungen anbietet, die zu einer ästhetischen Geschmacksbildung beitragen. Böhme spricht insgesamt von einer zunehmenden Ästhetisierung der Realität vom Design bis in die Werbung, so dass Werbung nicht mehr die Ware anpreist, sondern Lebensstile suggeriert. Man „macht“ Atmosphären. Die Übergänge zwischen Kunst und Kunsthandwerk sind fließend (Böhme 1995, S. 34ff.).

Gemeinschaftsvorstellungen in autoritären, totalitären und faschistischen Kontexten geht es aber gerade nicht um diese individuelle, wenn auch durchrationalisierte Vielfalt in der Moderne, sondern um die Ästhetisierung einer kollektiven körperlich-kultischen Unterwerfung, die im Tanz herbeigeführte Fügsamkeit; gelenkt durch technisch-bürokratisch durchrationalisierte Körperlichkeit. Indem Baxmann diese Positionen unter den Begriffen Gemeinschaft und Masse vermischt, generalisiert sie ein Phänomen in der Moderne und hat dabei die großen sozialen politischen Differenzen nicht im Blick. Sollte das ein neues Zeitphänomen sein?

Der Tanz der Moderne als kultische Handlung fügte sich in Baxmanns Interpretation in eine Vielfalt an symbolischen Vergemeinschaftungsformen, die in totalitären unterwerfenden Gemeinschaftscodes ihren Ausdruck finden. Mit Schmitz lässt sich erklären, wie sich über synästhetische Kommunikation der Bewegungssuggestion solche körperlichen Übertragungen im Massenraum umsetzen. Das Individuum läuft mit, ist gebunden, ist im Griff, körperlich emotional, symbiotisch durch aufgebaute Atmosphären vernutzt. Der so hergestellte totalitäre, politisch-organische Körper führt sich dann quasi über die Bewegungssuggestion von außen und nicht von innen selbst-gesteuert fort. In der systemtheoretischen Betrachtung, wo der Mensch als leiblich-emotional handelndes Wesen nicht vorkommt, verlieren sich diese Spuren neuen totalitären, heute vielleicht eher bürokratischen, konformistischen Denkens und Handelns bis in die Gegenwart und erscheinen so als eine Form der Körperästhetik in der Moderne. Baxmann erkennt allerdings, dass die ekstatischen, befreienden Jazztänze, die genau das Gegenteil der totalitären Körperkultur beschreiben, hier nicht ein-zufügen sind. Sie gliedert gerade diese Tänze aus oder sagt, dass diese keinen Platz fanden, weil sie nicht die säkularisierten, auf christlich-kommunitären Strukturen beruhenden Aktivitäten markieren. Der Tanz ist in ihrer Interpretation eine Rhetorik des Unbewussten, verbleibt aber in der christlichen Doktrin des Körpers als Ausdruck der Seele (vgl. Baxmann 2000, S. 258). Der Körper im Tanz als nationaler Körper, als nationale Psyche wird geformt, wird zum Erlebnis. Der Film, die neuen Medien werden zur quasi oralen permanenten Wiedererzählung dieser Geschichte. Baxmanns Interpretationen führen dann bis zur Kriegserzählung dieser Geschichte. Baxmanns als ästhetisches Mittel für das individuelle Interesse an Tanz im Kontext von kultureller Bildung keine Erklärung, auch wenn sie Mary Wiggmann, (aber nicht Gret Palucca) für die 1920er Jahre als Beispiel für das individuelle Interesse am Tanz anführt. Das individuelle Bedürfnis nach Tanz in der kulturellen Bildung und die steigende Nachfrage nach Tanzkursen zusätzlich in Tanzschulen kann dadurch nicht erklärt werden.

Das Tanzangebot im Kontext der Erwachsenenbildung reicht vom afrikanischen Tanz und Bauchtanz über südamerikanische Tänze bis zu den Standardtänzen. Es ist das im Zeitstrom der Veränderungen befindliche Suchen der Individuen nach Kommunikation, nach Gemeinsamkeit in der Paarbeziehung, in einer Gruppe, nicht in einer umfassenden totalitären, gelenkten Gemeinschaft.

Nach der Analyse von Hartmann (2002) zeigt die Entwicklung des Tangotanzes den Weg vom Macho zum Melancholiker, der in narzisstischer Befangenheit seine Sehnsucht nach der unhinterfragten, aber verlorenen Macho-Rolle ausagiert. Dieser Rollenverlust wird als Identitätsverlust sichtbar. Die Frau ist dabei die Projektionsfläche männlicher Wünsche. Diese Wünsche finden Ausdruck in den Tangoliedern, in denen nur die männliche Sicht wirkt. Sie, die Frau existiert nur über den Mann. Die veränderten Geschlechterverhältnisse verlangen bereits in den 1920er Jahren sichtbar ein neues Aushandeln der Beziehungen. Das Führenlassen im neuen Tanz wird zu einem aktiven/reaktiven Zusammenspiel. Der gemeinsame Tanz kann durchbrochen werden. Männer in Argentinien lernen den Tango erst unter Männern, um das geführt werden zu lernen, bevor geführt werden kann. Die Spielregeln im Tango brechen die hierarchische Ordnung auf, beide sind aktiv gestaltend, wechselhaft aufeinander bezogen. Die Frau kann, muss nicht den Schritten folgen, sondern kann eigene Figuren prägen (Hartmann 2002, S. 374). In argentinischen Tanzschulen werden die Geschlechterrollen durch eine abgestimmte Performance gezielt überzeichnet und damit infrage gestellt. Tanzen ist also mehr als eine Technik zum Vergnügen, es ist nicht-sprachliches Aushandeln und Interpretieren eines weiblich-emotionalen Ausdrucks vor dem Hintergrund sich verändernder kultureller Spielregeln.

Es geht um individuelles Spüren der Körperlichkeit im Zusammenspiel, das heißt der Leiblichkeit, um in erotischer, körperlicher Ganzheit über eine ästhetische Performance sich selbst zurückzugewinnen. Beziehung und Selbstentfaltung in Bewegung, eingebunden in eine Methode, werden ästhetisch zusammengeführt. Böhmes These der Theatralisierung (vgl. Böhme 2002) findet sich ebenfalls bestätigt, da auch der Tanz als Paarszenierung Bedeutung erlangt. Die Auflösung von Führen und Geführt-Werden im Geschlechterdiskurs wird dabei nicht nur diskutiert, sondern erprobt, in der Bewegung durchdacht. Die Tanzwahl zeigt auch die Vielfalt des Tanzes als ganzheitlich ästhetisches Ausdrucksmittel zur Selbstfindung im Zeit-Raum-Verhältnis. Der Tanz bietet in diesem Sinne auch ein niedrigschwelliges Angebot. Es kann jeder bei Null beginnen, um körperbefreiende Ausdrucksformen und Wirkungen zu erzeugen.

In einer weiteren Veröffentlichung zur Tanzforschung beschäftigt sich ein Beitrag mit dem afrikanischen Tanz. Es geht aber nicht um Tanztraditionen in Afrika, sondern um eine „kulturell hybride Körperpraxis“ (Sieveking 2001, S.155). Mit dem Begriff „afrikanischer Tanz“ ist bereits eine transkulturelle Perspektive aufgenommen. Er ist sowohl im wissenschaftlichen, kulturellen und pädagogischen Sinne in die Globalisierungskontexte eingebunden. Transformation tänzerischer und musikalischer Formen wird unterstellt, es wird auf die Ursprünglichkeit von Bewegungen abgehoben. Dabei erfolgt eine Einbindung in den sozialen und ökonomischen Rahmen des Ortes und des Raumes. Die Tanzlehrerinnen und TänzerInnen bewegen sich also im Zwischenfeld der Kulturen. Die begrifflich kaum fassbare Welt des Tanzens deutet eine Welt jenseits ihrer selbst an (vgl. Butler 1997, S. 13). Die weibliche Erfahrungsrealität der Tanzenden in der Tanzgruppe ist dabei das für die kulturelle Bildung Interessante. Das Imaginäre steht für Sieveking nicht, wie für Butler, jenseits des Denkbaren, sondern es geht „um die Dimension weiblicher Erfahrung, die in der tänzerischen Praxis konkret spürbar, erlebbar und symbolisch zum Ausdruck gebracht werden kann.“ ... In den Tanzkursen

werden afrikanische rituelle Tänze evoziert, um ... „das prekäre Verhältnis zur eigenen Körperlichkeit wieder ins Lot zu bringen und das Selbst in physischer und sozialer Hinsicht zu stärken“ (Sieveking 2001, S.159). Mit Hilfe von Interviews arbeitet sie heraus, was an afrikanischen Tanzkursen geschätzt wird und welche Körpererfahrungsformen möglich werden. Geschätzt wird danach ... „das Lebhaftige und Lockere, die Fröhlichkeit und Leichtigkeit“ (ebenda, S. 159). Der Tanz verspricht Erdung, man sucht Bodenkontakt, möchte mitten im Leben stehen.

Ziel von kultureller Erwachsenenbildung ist nicht die ästhetische Könnerschaft bis zur Professionalität, sie kann sich hier vielleicht vorbereitend entwickeln. Auch ist nicht Ziel und Interesse der Teilnehmer, allein eine Technik zu erwerben. Ziele sind, die Voraussetzungen für die Partizipation an Kultur in der Zeit und in der Vergangenheit zu erwerben, mit offenen Sinnen durch die Zeit zu gehen, sich selbst mit ihren Sinnen und Betrachtungen und Empfindungen zu verorten, restabilisieren und sich als aktiv handelnde Individuen im Alltag zu erhalten. Es geht in dem von Schule getrennten lebensbegleitenden Lernkonzepten darum, in neuer Weise für Kultur als Lebensform, für offene gesellschaftliche Entwicklungsformen Förderpotentiale bereitzuhalten, die nicht Mittel-Zweck-Relationen folgen, gerade weil darin die aktiven Potentiale der Bürgerinnen und Bürger sich ausdrücken.

Bei unserem Beispiel bleibend, ist daran zu erinnern, dass die afrikanischen Tänze sich ursprünglich um „wirkliches“ Leben ranken. So wird z.B. in der Glut der Sonne um Wasser gerungen, um nach langer Trockenheit den Regengott gnädig zu stimmen. Man arbeitet im Tanzkurs an einer imaginären Körpererfahrung. Die symbolische Alltagsenerfahrung ist von Bedeutung. Der Körper mit Gewicht, mit Bedeutung, mit Erdverbundenheit wird erlebt. Von einer Befragung wird berichtet, dass sie sich verschiedene körperlich kulturelle Techniken aneignet (Bewegungs- und Meditationsformen, japanische Töpfkunst). Das Durchgreifen für die individuelle Förderung liegt in der weiblichen Verankerung, in der imaginären Rückbindung an physische und soziale Lebensrealitäten. Man sucht nach einem Weg, sich individuell zu verankern.

Die Kurse werden meistens von Tänzerinnen oder Choreographinnen angeboten. Sie initiieren spontane Improvisationen. Diese werden von einer mimetischen Form abgegrenzt, die als pädagogische Form fehlinterpretiert wird. Das Pädagogische wird danach reduziert interpretiert als nachahmendes Tun und erhält in der Interpretation einen abwertenden Unterton. So gesehen ist selbst in diesen Tanzkursen die Vielfalt der kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung in ihrer hohen Differenz zum schulischen Lernen (als vorgegebenes nachahmendes Tun) nicht bewusst wahrgenommen. An den Beispielen des improvisierten Tanzens, wo die Personen direkt herausgefordert werden, sich, d.h. ihren Namen, zu tanzen, den Namen der/der anderen nach- und vorzutanzten, zeigt diese weiblich-emotionale Interpretation des Selbst und der Beziehungsaufnahme durch empathisches Nachempfinden wie über den Wechsel in der Interpretation zur Gegenseitigkeit gefunden wird.

Sieveking nennt die transformierenden Erfahrungen im Tanz Empowerment (ebenda, S. 166ff.). Sie interpretiert diesen Prozess, eine Interviewte zitierend: „Es war so ein Effektivitätsgefühl! Ich habe mich plötzlich richtig mächtig gefühlt! Das Gefühl dass ich etwas bewirken kann, aber nicht aus der Autonomie heraus, sondern im Dialog“ (ebenda, S.167). Es wird ganz im Sinne von Damasio ein Körpergedächtnis aufgebaut, eine imaginäre Erinnerung an Afrika, Gelesenes, Erlebtes wird, so der Bericht, ergänzend genutzt. Das Fremde (Schäffer 1991, 1998) wird zu einem Aspekt der eigenen Erfahrung. Man kann von einer weiblichen Transformation von Erfahrung sprechen.

Es verwundert nun nicht mehr, dass vor allem Frauen mittleren Alters an kultureller Bildung aller Art partizipieren. Auch wundert nicht ihr erneutes Zugehen, eingehen auf den Mann im Tanz, auch nicht die Ausdifferenzierung von Einzeltänzen. Man sucht über transformierte neue kulturelle Initiationsriten nach neuem Geschlechterausgleich. Es geht um eine Rückgewinnung körperlich weiblicher Integrität, um Selbstakzeptanz im Sinne körperlicher Selbststärkung. Die Polyrythmik im Tanz als vielfältiges Gespräch wird dabei in europäischen Kontexten nicht in der Komplexität umgesetzt. Welches Gewicht die jeweilige Erfahrung hat, ist dabei höchst unterschiedlich und entwickelt sich in den individuellen Bedeutungskontexten. Das große Interesse am Tanz erscheint vor dem Hintergrund der Sozialdaten der Teilnehmerinnen, eine Akzentverschiebung im Geschlechterverhältnis zu signalisieren, die nun nicht nur mit sich selbst, sondern im weiblich-emotionalen Diskurs, aber ästhetisiert, ausgetragen wird. Die Aktivität geht dabei von den Frauen aus. Sie bieten den konstruktiven Part an und binden ihn ein in Bildung, die non-verbal nach neuen Anknüpfungspunkten sucht. Die in der Aktualität erlebten neuen stillen Ausgrenzungen und Labilisierungen von Frauen, besonders auch solchen in verantwortlichen Positionen, führen bei den meisten nicht zu destruktiven Reaktionen, allenfalls zu selbstdestruktiven, da die Autoritätsabhängigkeit bei Frauen als sehr hoch gilt (vgl. Abraham 1993, S. 41ff.). Die Suche nach konstruktiven Lösungen aus der gegenwärtig überall erlebten massiven Ausgrenzung besonders von älteren hochqualifizierten Frauen aus dem Arbeitsalltag führt zum Paarbezug, eben zu symbolischen emotional-leiblichen Neuaushandeln im Tanz.

### 13.5 Thesen

Kulturelle Bildung heilt nicht, schafft keine Schonräume und ist schon gar nicht unerheblich, vielmehr fördert sie individuelle Potentiale, lässt Kraft und Aktivität schöpfen und erhält das zivilisatorisch-kulturelle Gewebe einer Gesellschaft. Dieses ist nicht nur durch die Militeus, sondern auch durch den Grad der Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses geprägt.

Kulturelle Bildung ist die positive ästhetisierende Antwort auf soziale ökologische Destruktionen. Darin drückt sich ihre vermeintliche für bürokratische Zusammenhänge so schwer nachzuvollziehende Bedeutung aus. Es geht um den weiblich-emotionalen Selbsthalt, der von den Individuen über eine ästhetische Auseinandersetzung in Angriff genommen wird und sich individuelle eigene Wege sucht, aber den Dialog, den Austausch, die Beziehung, also atmosphärische Welten bereithält, die transformierende Möglichkeiten in sich tragen.

Im Anschluss an Schmitz wird von Bildungskontexten unabhängig von einer neuen Ästhetik gesprochen, die zwar das Thema Geschlechterverhältnis ausspart, aber sehr wohl die andere, eher räumlich-ästhetische Inszenierung sieht und dies an ökologische Themen bindet. Die Rückkehr zur Leiblichkeit in der Jetztzeit wird durch die Zerstörung der Natur, die in der Folge Selbstzerstörung ist, als ästhetisches Thema aufgenommen, da sie nicht nur die Befindlichkeit des Menschen beeinflusst, sondern ihr weitreichend körperlich zusetzt. Die selbstgeschaffene Technik benötigt neue Rückkoppelungen zur Verträglichkeit mit unserer Leiblichkeit, unserem Leben. Hier schließt die Kulturwissenschaft an und übernimmt, wie am Beispiel Gernot Böhme (1995) zu lesen, die Leibphänomenologie von Schmitz und setzt sich mit dem Befinden in der Umwelt auseinander (vgl. Mahayni 2002). Akzeptierend taucht in dieser Rezeption aber nicht nur das Problem Umwelt auf, sondern ebenso das Geschlechter-

verhältnis und erklärt die Suchbewegungen der Bildungsinteressierten in der kulturellen Bildung und in der Gesundheitsbildung unmittelbar. Die neue Ästhetik ist nicht nur in der Kunstproduktion, sondern in der Theoriebildung angekommen. Sie legt in ihren Mitteln den Finger auf aktuelle gesellschaftliche Wunden. Die hohe Nachfrage in der Erwachsenenbildung nach kultureller Bildung ist durch die Seismographenfunktion der Programmpläne in ihren Institutionen umgesetzt worden und eilt damit dem interpretierenden Erkenntnisprozess voraus.