

Christoph Stange

Brennpunkt Körper – Musikbezogene Bewegung zwischen Einschreibung und Ausschreibung

Drei Jahre nach einem Tanzprojekt im Musikunterricht schrieb eine Schülerin:

„Das „Projekt entsprach in keinster Weise den [...] vorge-schriebenen Unterrichtsinhalten. Wir lernten nicht den Aufbau eines Rondos, wir übten nicht das Hören von Kadenzen und analysierten keine Sinfonien. Und trotzdem bin ich fest davon überzeugt, dass das Tanzen uns mehr gebracht hat als konventioneller Unterricht. Das merke ich vor allem jetzt, drei Jahre später. Ich bin nun ein halbes Jahr aus der Schule raus. Und wenn mich jemand nach den Aufbau von Aminosäuren fragt, muss ich leider passen. Aber ich kann mich noch immer, obwohl es schon viel länger her ist, an den Aufbau vom *Brandenburgischen Konzert Nr. 2* erinnern. Ich kann noch immer mittanzen und den Songtext von *Limit to Your Love* [dem anderen Stück, das vertanzt wurde] habe ich auch noch im Kopf. Das liegt daran, dass ich die Stücke nicht nur theoretisch auseinandergenommen habe, sondern sie gelebt habe. Über Wochen haben wir uns intensiv mit den einzelnen Stücken beschäftigt. [...] Das Projekt hat etwas geschafft, was normaler Musikunterricht nur selten schafft. Es hat uns der Barockmusik nähergebracht und wir haben sie am Ende sogar gerne getanzt.“ (Frentz 2015, S. 45)

Offensichtlich hat hier etwas stattgefunden, was Lehrende sich häufig erhoffen, was jedoch nicht immer so gelingt: Eine Schülerin hat auch Jahre nach der Begegnung mit der Musik noch eine Beziehung zu ihr. Sie kann sich noch an viele Details erinnern, und sie kann sich noch immer – wie damals – tänzerisch dazu bewegen. Die gemachten Erfahrungen bleiben über viele Jahre abrufbar, sie sind extrem gut gespeichert. Aus diesem Speicher speist sich das Erinnern, und es ist ganz augenscheinlich ein Erinnern, das nicht auf dem herkömmlichen Auswendiglernen von Lernstoff beruht. Vielmehr ist es der

Körper, der die Bewegungen gespeichert hat, und zusammen mit den Bewegungen kann die Schülerin die Musik erinnern – eine Musik übrigens, die ihr anfangs völlig fremd war. Für dieses körperliche Abspeichern ist in der Fachliteratur die Metapher der Einschreibung gebräuchlich¹ – eine Metapher, die auch ich im Folgenden verwenden werde.

Wie aber muss man sich nun einen solchen Prozess der Einschreibung vorstellen? Welcher Voraussetzungen bedarf es, damit Musik in den Körper eingeschrieben und dort aufbewahrt wird? Und ist dieses Einschreiben eine Einbahnstraße – etwa in der Art: Musik kommt von außen in den Menschen hinein und setzt sich dort fest –, ist Einschreibung also etwas, das man passiv erdulden muss, ohne eigene Beteiligung?

Im Folgenden werde ich erläutern, wie sich dieser Prozess der Einschreibung verstehen lässt. Dazu ist es zunächst notwendig, sich Rechenschaft über den Körper und dessen Vermögen abzulegen, denn es hängt in erster Linie an den Möglichkeiten des Körpers, warum sich so etwas wie Einschreibung ereignen kann. Damit ist der Grund gelegt für den folgenden Schritt, nämlich den Blick auf das chiastische Verhältnis von Körper einerseits und der ihn umgebenden Außenwelt andererseits. Der Körper erscheint dabei als Umschlagplatz, auf dem sich nicht nur Einschreibung, sondern auch Ausschreibung ereignen kann. Im letzten Teil werde ich dann zeigen, welcher Umgang mit dem Körper Ein- und Ausschreibungsprozesse im Hinblick auf Musik ermöglicht.

¹ Insbesondere Maurice Merleau-Ponty spricht von Einschreibung (Merleau-Ponty 1986, S. 191). Der Begriff der Einschreibung schließt im vorliegenden Kontext auch jenen der Einkörperung ein, wie ihn Bourdieu als „Verstehen mittels des eigenen Körpers“ verwendet (Bourdieu 1992, S. 205). Komplementär dazu verhält sich der Begriff der Ausschreibung, der hier im Sinne des Entschreibens von Nancy verwendet wird (vgl. Nancy 2000, S. 15). Das wiederum hat nichts zu tun mit Entkörperung – ein Begriff, den Plessner als Sterben definiert (Plessner 1976, S. 74).

1. Der Körper als kulturell erzeugte Konstruktion

Wenn wir vom Körper sprechen, dann meinen wir damit meist den physikalischen Körper, den wir sehen und anfassen können. In dieser Sicht sind uns Einschreibungsprozesse allenfalls als mechanische Einwirkung von ‚außen‘ nach ‚innen‘, als Verletzung vorstellbar, und demnach müssten sich in der Umkehrung Ausschreibungsprozesse als mechanische Prozesse von ‚innen‘ nach ‚außen‘ – mithin: als Beulen – manifestieren, was natürlich in unserem Zusammenhang alles andere als sinnvoll ist. Wie aber können wir uns den Körper anders vorstellen?

Wahrscheinlich ist es notwendig, eine radikal neue Perspektive auf den Körper zu entwickeln, die über die auf Platon und Descartes zurückgehende Dualität von Geist und Seele auf der einen und physikalischem Körper auf der anderen Seite hinausgeht und sie überwindet (vgl. Marzano 2013). Eine solche Perspektive ist u. a. von Jean-Luc Nancy entwickelt worden (Nancy 2000). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie dem Körper über seine materiale Beschaffenheit hinaus auch Spüren und Denken zubilligt, und entscheidend dabei ist, dass diese drei Aspekte (sichtbarer Körper – Spüren – Denken) miteinander verwoben sind, dass sie ein Ineinander bilden, eine unauflösbare Einheit. Deutlich wird dieses Verwobensein etwa bei Gesten, die sich weder rein als mechanische Bewegungen verstehen lassen, noch als Ausdruck *von* etwas, das aus dem Inneren des Körpers nach außen gebracht werden würde. Sie selbst *sind* Ausdruck. Forschungen haben ergeben, dass der gestische Bewegungsimpuls dem sprachlichen vorangeht und unmittelbar erfolgt (vgl. Gruhn 2014, S. 13). Gesten sind also, gleich ob sie beispielsweise einladender oder drohender Natur sind, nicht als etwas aufzufassen, das zunächst aus Sprache übersetzt oder anderweitig erst geformt werden müsste. Genau aus diesem Grunde lassen sie sich umgekehrt auch von denen, die die Information der Geste empfangen, unmittelbar verstehen – ohne aufwändige Verfahren der Rückübersetzung bzw. der Entschlüsselung.

Bei Kindern lässt sich beobachten, wie sie beispielsweise Gesichtsbewegungen mimetisch nachformen. Dabei wird nicht nur die Bewegung der Gesichtsmuskulatur übernommen, sondern auch die daran

geknüpfte Bedeutung angeeignet – und zwar nonverbal. So können etwa die verschiedenen Nuancen des Lachens angeeignet werden: sei es ein befreites, ein verzweifertes oder auch ein aufgekratztes Lachen. Alle diese verschiedenen Ausprägungen des Lachens werden zusammen mit bestimmten Spannungsverhältnissen der Gesichtsmuskulatur und des gesamten Körpers nachgeahmt und angeeignet – und zwar ohne, dass ein einziges Mal über die Technik des Lachens oder über die damit verbundene Bedeutung gesprochen werden müsste. An diesem kleinen Beispiel wird deutlich, wie sinnvoll es ist, den Körper nicht auf sein physikalisches Vorhandensein zu reduzieren, sondern ihn als Einheit aufzufassen, zu der untrennbar auch Denken und Spüren gehören.

Darüber hinaus zeigt dieses Beispiel aber auch, dass der Körper nicht als geschlossenes System verstanden werden kann. Die Formung der eigenen Identität entsteht im vielfältigen Austausch mit anderen Menschen. Das geschieht dergestalt, „dass in die Genese des Ichs der Andere in vielfältiger Form eingeht und sich in ihm festsetzt“. Christoph Wulf beschreibt das so:

„Der Andere ist also nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb des Individuums [...] In allen Ausprägungen des Ichs ist der Andere immer schon enthalten.“ (Wulf 2013, S. 101)

Eine wichtige Erkenntnislinie, wie Einschreibung vonstattengeht, führt über Michel Foucault und Pierre Bourdieu. Foucault beschreibt die Formung des Körpers durch Institutionen wie Krankenhäuser und Gefängnisse (Foucault 1979). Christoph Wulf hat gezeigt, wie diese Mechanismen auch in Schulräumen wirken:

„Der Schulraum [...] ist mit spezifischen gesellschaftlichen Funktionen verbunden, deren Erfüllung an diesem Ort verlangt und durchgesetzt wird. Im Schulraum [...] werden neue Verhaltensformen entwickelt und in die Körper der Kinder eingeschrieben. [...] Es entstehen [...] habitualisierte Körperbewegungen, die [...] sich an den im Raum der Schule vorgegebenen Verhaltensmodellen, Vorschriften und Normen [orientieren und ...] Haltungen, Einstellungen und Bewertungen entstehen lassen.“ (Wulf 2013, S. 225)

Bourdieu geht es im Gegensatz zu Foucault nicht um die Formung des menschlichen Körpers durch Institutionen. Er weist stattdessen auf die eigenen Leistungen des Körpers in alltäglichen Situationen hin und knüpft damit an Norbert Elias an. Elias hatte verdeutlicht, dass der Körper schon allein aufgrund einer ausgeprägten sozialen Kontrolle selten unmittelbar-impulsiv zu handeln in der Lage ist. Keine kleine Rolle spielen dabei auch psychische Selbstzwänge, die sich in der Gestalt von Rationalität und moralischem Gewissen zeigen und eine enorme Präsenz aufweisen. Sie üben eine – mit dem fortschreitenden Prozess der Zivilisation zunehmende – Selbstkontrolle aus, über die letztlich Fremdwänge inkorporiert werden (vgl. Elias 1969, S. LXI). Bourdieu nimmt diesen Gedanken der Verkörperung auf. Ihm zufolge ist es der Körper selbst, der gesellschaftliche Anforderungen, Erwartungen und Normen übernimmt, sie körperlich nachformt und sie sich dadurch einschreibt (Gebauer 2004, S. 28). Damit wird der Körper nicht nur einfach „Teil der sozialen Welt, mehr noch:“ die soziale Welt „wird in ihm inkorporiert“ (Gebauer 1997, S. 515). Das betrifft beispielweise die kulturell gebundene Vorstellung, wie sich eine Frau oder ein Mann zu kleiden, zu bewegen, kurz: zu verhalten habe. Dieses Geschehen spielt sich in aller Regel unterhalb der Bewusstseinschwelle ab. Das Ergebnis dieser Einschreibungsprozesse wird eben nicht (man denke noch einmal an das Lachen, für das es keine Gebrauchsanleitung gibt) *verbal artikuliert*, sondern *körperlich praktiziert*.

Die Außenwelt durchdringt somit den ganzen Körper, sie schreibt sich in ihn ein. Insofern sind unsere „Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen“ nicht einfach nur in abstrakter Weise „kulturell geprägt“ (Wulf 2013, S. 99), sondern diese Prägungen sind darüber hinaus körperlich verankert und eingeschrieben. Durch Einschreibung gewinnen wir ein Verständnis von der Welt und unserem Verhältnis dazu, sie prägt unsere Sichtweisen und unsere Denkgewohnheiten, selbst unser Fühlen.

Einschreibung wird man sich insofern als zwei einander ergänzende und überlagernde Ebenen vorzustellen haben. Zum einen ist Einschreibung als Prozess aufzufassen. Einschreibung ereignet sich nämlich während der Auseinandersetzung mit der Umwelt, vorzugsweise (wenn auch nicht nur) mittels Bewegungen.

Zum anderen ist Einschreibung als Ergebnis aufzufassen, das den Moment des Einschreibungsprozesses überdauert. Das Eingeschriebene hat fortan einen Sitz im Körper und prägt die eigenen Wahrnehmungen, Verhaltens- und Denkweisen.

Nun könnte man einwenden, es sei ausgesprochen problematisch, musikpädagogische Prämissen zu formulieren, die an den Gedanken der Einschreibung anknüpfen. Nicht umsonst sei bei Foucault und Bourdieu trotz allen Bemühens um reine Deskriptivität ein klagender Unterton nicht zu überhören, scheint doch damit das Projekt der Aufklärung und seine Kernidee – der eigenverantwortlich denkende und handelnde Mensch – erheblich in Mitleidenschaft gezogen zu werden. Aus der Perspektive von Bourdieu und Foucault wird Einschreibung offensichtlich als ein Widerfahrnis aufgefasst, dem man ausgesetzt ist und das sich dem eigenen Einfluss entzieht.

Tatsächlich wird man konstatieren müssen, dass Einschreibungsprozesse, zumal in Bildungsprozessen, sich unentwegt ereignen. Man kann ihnen nicht entrinnen. Maurice Merleau-Ponty weist nun nachdrücklich nicht nur auf die Gegebenheit, sondern auch auf die Notwendigkeit von Einschreibung hin. Er spricht vom „Bündnis zwischen den Dingen und mir, das darin besteht, dass ich ihnen meinen Leib leihe, damit sie sich in ihn einschreiben und mir ihre Ähnlichkeit vermitteln“ (Merleau-Ponty 1986, S. 191). Er beschreibt also Einschreibung als unumgänglich, um sich Dinge überhaupt zu eigen machen zu können. Gleichzeitig hebt er das aktive Element hervor („ich leihe den Dingen meinen Leib“) und markiert damit eine Grenze zu Foucault und Bourdieu, bei denen sich Einschreibung jenseits des eigenen Willens zu ereignen scheint und deshalb in einer unausweichlich passiven und defätistischen Haltung eher erduldet werden muss als gestaltet werden kann.

Insofern würde es darum gehen, den Prozess der Einschreibung dem bloßen Zustoßen und damit der Beliebigkeit zu entreißen. Das zielt keineswegs auf eine Abrichtung des Körpers im Rahmen einer „hoch rituellen Ordnung“ (Müller 2015, S. 312), wie sie beispielweise beim Balletttraining und dort im Hinblick auf eine gegebene Norm zu beobachten ist. Statt einer „gezielte[n] Selbstinstrumentierung“, bei der Körper „vergemeinschaftet“ (Müller 2015, S. 312) werden, geht es um Einschreibungsprozesse, die musikalische Bildung ermöglichen, die also gleichermaßen mit dem unverwechselbar individuellen Körper rechnen wie sie auch gleichzeitig auf Musik bezogen sind. Das Eingangsbeispiel kann dabei als Hinweis darauf dienen, dass das durchaus ein lohnendes Unterfangen ist.

2. Der Körper als „Umschlagstelle“

Folgt man Nancy, dann ist – wie eben gezeigt wurde – der gegenständliche und sichtbare Körper mit dem Spüren und Denken in eins gewoben. Gleichzeitig ist dieses ineinander Verwobene mit der Umgebung verbunden. Auch wenn der Körper räumlich umgrenzt erscheint, so steht er dennoch mit der Umwelt in ständigem Austausch: „Der Körper ist das Offene.“ (Nancy 2000, S. 105) Über den Körper sind wir empfänglich, affizierbar, verletzlich. Die „Fremdheit der Anderen, der Lebewesen, der Natur“ werden für uns nicht nur am, sondern *im* eigenen Körper spürbar (Waldenfels 1999, S. 51), denn die Dinge, von denen wir umgeben sind, sind „die Verlängerung meines Körpers und mein Körper ist die Verlängerung der Welt; durch ihn umgibt mich die Welt“ (Merleau-Ponty 1986, S. 308). Die Offenheit des Körpers, die hier sichtbar wird, gilt letzten Endes nicht nur für den Umgang mit anderen Menschen, sondern für alles, was uns umgibt. Mittels des Körpers stehen wir in ständigem Austausch mit unserer Umwelt, die ebenso auf uns einwirkt wie wir auf sie. Fremdes und Eigenes werden somit gleichermaßen körperlich evident. Für beides bildet der Körper die Bühne, auf der sie agieren können. Bernhard Waldenfels bezeichnet den Körper als „Umschlagstelle, wo [...] Eigenes mit Fremdem verflochten ist“ (Waldenfels 1999, S. 52). Der Körper ist somit das Zentrum, das Drehkreuz unseres Selbst- und Weltbezuges, und insofern ist er gleichermaßen nach innen wie auch nach außen durchlässig. Somit wird über den Körper

der Bezug zu anderen Menschen hergestellt. Die Anderen sind Repräsentanten des Fremden, das durch die Offenheit des eigenen Körpers erfahrbar wird. Indem es auf den Körper trifft, ruft es dort das auf, was einem Menschen an sich selbst fremd erscheint. Nach Waldenfels ist der Mensch „stets schon mit Fremdheit durchsetzt, angefangen mit der Geburt“ (Waldenfels 1999, S. 51), so dass er nur als anderer er selbst ist. Diese Rätselhaftigkeit des Daseins ist letztlich nicht anders als körperlich zu fassen.

Indem sich ein Körper der Umwelt zeigt, mit ihr umgeht und ihr Bedeutung zuweist, schreibt er sich aus. Gleichzeitig schreibt sich etwas, das bislang nicht zum Repertoire eines Menschen gehörte, mittels Bewegung in ihn ein. Mit Hilfe des Bewegungsrepertoires, das uns zur Verfügung steht, schlagen wir somit Brücken – nicht nur zu dem, was uns bekannt ist, sondern auch zu dem, was uns unbekannt erscheint. Hier wird schon der Charakter von Einschreibungen deutlich: Sie sind nichts Passives, zu Erduldendes. Wir verwandeln uns die Dinge, mit denen wir umgehen, in einem aktiven Vorgang mittels Bewegung an.

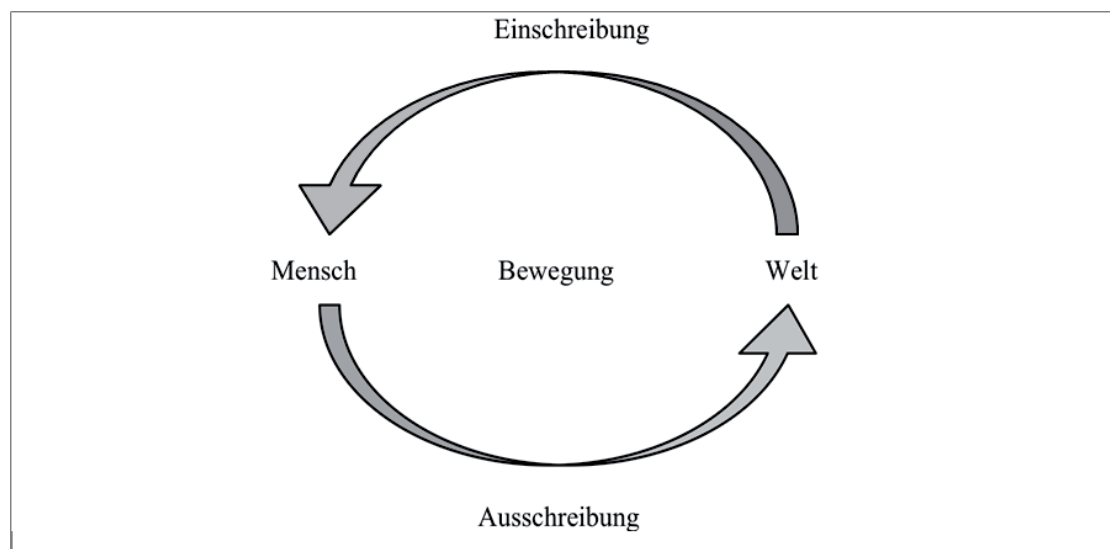


Abb. 1: Einschreibung und Ausschreibung verhalten sich zueinander komplementär und werden durch Bewegung vermittelt

Durch Bewegungen wird etwas Neues inkorporiert, und das hat Auswirkungen auf das Bewegungsrepertoire bzw. die Bewegungsbiographie. Die bekannten, eigenen Bewegungen werden mit neuen Bedeutungen aufgeladen. Sie werden verändert oder in neue Abfolgen gebracht.

Zudem können sie durch neue Bewegungen ergänzt und somit auch in neue Bewegungszusammenhänge gestellt werden. Das Bekannte wird somit neu gerahmt und dadurch bestätigt, in Frage gestellt, geweitet.

Das hat nicht nur Auswirkungen auf das Bewegungsrepertoire sowie die Verfasstheit des Körpers, sondern auch auf das Körperbild (vgl. Röhrich 2005, S. 34): Phantasien, Gedanken und Einstellungen in Bezug auf den eigenen Körper können sich ändern. Daraus erwachsen neue Sichtweisen auf die Welt und auf sich und damit auch neue Möglichkeiten des Umgangs mit sich und der Welt.

Das Wechselspiel von Einschreibung und Ausschreibung gilt etwa für den Umgang mit Musikinstrumenten, deren jeweilige Bauart ganz spezifische Bewegungen von uns verlangt. Aufgrund der Formbarkeit unseres Körpers sind wir in der Lage, das Spiel auf ihnen zu lernen und unseren Körper den Bewegungen anzupassen, die seitens des Instrumentes angefordert werden. So hat etwa die linke Hand je nach Instrument ganz verschiedene Aufgaben zu erfüllen: beim Schlagzeug andere als bei der Violine, beim Klavier andere als bei der Trompete. Geregelt, den Erfordernissen des Spiels angepasste Bewegungen ersetzen dabei zunehmend unregelmäßige, den Erfordernissen des Spiels zuwiderlaufende Bewegungen. Stellt sich der Körper auf diese jeweils spezifischen Erfordernisse ein, dann wird er zunehmend „fähig, die Dingenforderungen und -reaktionen antizipativ vorwegzunehmen. Aus dem natürlichen Organismus wird ein Könnens-Körper“ (Gebauer 1997, S. 506). Insofern ereignet sich hier eine „Technisierung“ des Körpers im Sinne von Marcel Mauss (Gebauer 2004, S. 26), die über das reine „Bewegungs-Können“ hinaus auch „praktisches Erkennen, Antizipieren und virtuelles Handeln, also intelligente Fähigkeiten“ umfasst (Gebauer 1997, S. 506). Dabei werden Spielhaltungen inkorporiert, aber auch Phrasierungen, Akzentuierungen etc. Diese aber treffen nicht auf einen Körper, der sich

gewissermaßen im „Rohzustand“ befindet, gleichsam unbehauen, sondern auf einen Körper, der selbst schon beschrieben und insofern in der Lage ist, in unverwechselbarer Weise das Instrumentalspiel zu gestalten, z. B. bestimmte Grifffolgen an die Möglichkeiten des eigenen Körpers anzupassen, Phrasierungen eigenwillig zu gestalten und Akzente zu verschieben. Insofern zeigt sich schon anhand des Instrumentalspiels, dass Einschreibung in den Körper und Ausschreibung aus dem Körper untrennbar miteinander verbunden sind und dass sie sich sogar gegenseitig bedingen. Nicht umsonst setzt guter Instrumentalunterricht auch bei Anfängern auf die Verbindung von Handwerk und Kunst, von technischem Können und musikalischem Ausdruck.

Festzuhalten bleibt, dass wir beim Körper von einer Durchlässigkeit in zwei Richtungen ausgehen können. Zum einen empfängt der Körper von der Umwelt alles das, was er wahrnimmt, zum anderen gibt er sich auch – ausdrückend – in die Umwelt zurück. Dabei ist zu bedenken, dass sich diese Vorgänge gar nicht in jedem Fall scharf trennen lassen – zu eng ist die beiderseitige Verflechtung, die man sich wohl als Wechselspiel vorzustellen hat und die durch körperliche Bewegung erfolgt. Gunter Gebauer charakterisiert dieses Wechselspiel so: „Menschliche Bewegungen fügen die von ihnen erzeugten Ordnungen und die von der Welt gegebenen zusammen, so dass beide zueinander passend gemacht werden: Sie passen den Menschen der Welt an, dadurch, dass sie dessen Ordnungen übernehmen. Umgekehrt passen sie die Welt dem Menschen an, insofern sie diese ordnen.“ (Gebauer 2004, S. 24)

Ich möchte nun dem Potenzial des Körpers, Ein- und Ausschreibungsprozesse im Hinblick auf Musik zu ermöglichen, noch etwas genauer nachgehen. Ich werde dies anhand von tänzerischen Bewegungen zu Musik tun. Sie scheinen mir besonders geeignet zu sein, denn im Gegensatz zum Instrument, bei dem es letztlich um die Erzeugung von Klängen geht, ermöglichen sie eine Fokussierung, die ausschließlich auf das Zusammenspiel von Musik und Körper gerichtet ist. Nicht die Bewegungsanpassung an ein Instrument, die auf das Musizieren zielt, sondern die unmittelbar durch Musik geformte Bewegung, die den gesamten Körper umfasst und keinen Einschrän-

kungen durch ein den Körper disziplinierendes Instrument unterliegt, kann hier in den Blick genommen werden. Die Wahrnehmung der Musik zeigt sich hier unmittelbar in Bewegungen. So wird etwa „die Erfahrung von Dauer [...] in Bewegungen des Körpers durchlebt“ (Brinkmann 2013, S. 298), die musikalische Zeit also in Bewegung übertragen. Eine Änderung im Gestus der Musik zieht eine Veränderung der Bewegungen nach sich. Musik wird hier mittels Bewegungen eingeschrieben, und gleichzeitig reagieren wir mit den Bewegungen auf die Musik und zeigen uns mit diesen Bewegungen der Welt. Damit verkörpert sich in der eigenen Gestaltung von Bewegung das eigene Verständnis von der Musik, auf die sich die Bewegung bezieht.

3. Bewegungen zu Musik gestalten

Die Ansicht, Tanz sei mit dem Lernen neuer Bewegungen verbunden, ist weit verbreitet. Dabei geht es jedoch häufig genau genommen nicht um neue, sondern um alte – also bereits existierende – Bewegungen (die natürlich auch erst einmal anzueignen sind). Bereits existierende Bewegungsmuster auszuführen – sie gewissermaßen tanzend zu erinnern – ist für sich genommen auch gar nicht falsch, denn mit dem Wiederholen von bereits existierenden Tanzbewegungen eignet man sich ein spezifisches Wissen über Menschen anderer Kulturen an – und zwar unabhängig davon, ob sie nun räumlich oder auch zeitlich weit entfernt sind. Und zwar eignet man sich insofern ein spezifisches Wissen an, als in den Bewegungen spezifische Darstellungs- und Ausdrucksformen von Kulturen aufbewahrt sind. Zudem erfährt man durch den körperlichen Nachvollzug von Bewegungsabläufen anderer Kulturen viel über das Selbstverständnis der Menschen dieser Kultur oder auch über ihre Auffassung von der Welt (vgl. Brandstetter; Wulf 2007, S. 9). Das Erhabene des Menuetts beispielsweise wird am ehesten über die vertikale Gespanntheit des auf Zehenspitzen Schreitenden deutlich, und der höfische Ursprung dieser Musik mit aller daran geknüpften Etikette erschließt sich bspw. über die leichte Kniebeugung (das "plié"). Didaktische Vereinfachungen, die diese Elemente als unnötige Zutaten deklarieren, die also diese Elemente weglassen, und die darüber hinaus häufig auch noch die Schrittfolge verkürzen, können wir in vielen

Schulbüchern antreffen. Sie gaukeln zwar vor, das Menuett eben aufgrund dieser Vereinfachungen allen Lernenden nahe bringen zu können. In Wirklichkeit jedoch hat keiner von den Lernenden auch nur die Spur einer Chance, das an die Bewegungen geknüpfte Wissen höfischer Barockkultur erfahren oder dem Charakter der Musik auf die Spur kommen zu können – eben weil ihnen jene Bewegungen vorenthalten werden, die das spezifische Körperwissen dieser Kultur tragen. Das einzige, was sie mittels der vereinfachten Körperbewegungen erlernen, ist die Auffassung ‚wohlmeinender‘ Didaktiker, wonach andere Kulturen unbedingt eingeebnet und glattgebügelt werden müssen. Dahinter steht das Ziel, dieses Surrogat einer möglichst großen Anzahl von Lernenden möglichst reibungsfrei beibringen zu können. Ähnliches ließe sich übrigens auch über die Didaktisierung von Poptänzen sagen. Das macht deutlich, dass man sich bei Bewegungen in musikpädagogischen Zusammenhängen absolut darüber im Klaren sein muss, um was es eigentlich gehen, was ein- und was ausgeschrieben werden soll. Die folgenden Beispiele etwa akzentuieren die Frage, wie sich die klingende Musik (z. B. ihre Formverläufe) mit der Körperlichkeit der Tanzenden zusammenbringen lässt. Die Einschreibung der Musik und die Ausschreibung der Körperlichkeit der Tanzenden gehen dabei Hand in Hand.

Wenn wir Bewegungen zu Musik gestalten wollen, die in einem Zusammenhang zur eigenen Körperbiographie stehen, dann tut sich ein grundsätzliches Problem auf. Viele Bewegungen sind uns aus den alltäglichen Handlungszusammenhängen häufig „so vertraut, dass wir sie nicht mehr bzw. nicht bewusst wahrnehmen.“ (Breuss 2006, S. 150) Werden sie jedoch jenseits von routinehaften Verrichtungen des Alltags, reflexhaften Impulsen und reiner Funktionalität angesiedelt und als eigenständige Größe im Tanz dargestellt und ausgeführt, so lassen sich neue Sinnzusammenhänge gestalten und es können unverwechselbare Beziehungen zur Musik entstehen. Es geht also darum, dem Körper und den dort eingeschriebenen „Gewohnheiten und Routinen widerständige Erfahrungen“ (Klinge 2001, S. 246) entgegenzusetzen – und damit Bildungsprozesse zu ermöglichen. Es ließe sich dabei von dem ungeheuren Einfallsreichtum der Tänzer und Choreographen lernen, die immer wieder neue Herangehensweisen entwickeln, um der Abnutzung von Bewegungen entgegenzuwir-

ken und selbst gestalterisch tätig bleiben zu können (Berger 2006, S. 54-59).

Bei jenem Tanz allerdings, der frei von musikalischen Bezügen ist und nur sich selbst zum Ziel hat (vgl. Stange 2015, S. 6), geht es ausschließlich darum, das bekannte Bewegungsrepertoire hinter sich zu lassen, es gewissermaßen zu „durchlöchern“, um Bewegungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten zu durchbrechen und zu neuen körperlichen Ausdrucksformen zu kommen. Bei musikbezogener Bewegung verhält es sich hingegen etwas anders. Bekannte Bewegungen zu verfremden bzw. neu zu kontextualisieren oder neue Bewegungen zu entdecken und zu integrieren dient dazu, mittels Bewegungen unverwechselbare Verbindungen zur Musik einzugehen. Sie orientieren sich deshalb nicht nur am eigenen Bewegungsrepertoire, sondern auch an der eigenen Wahrnehmung der Musik.

Ich werde dem nun anhand von drei Beispielen nachgehen. Die ersten beiden Beispiele entstanden im Rahmen des Projektes, auf das die eingangs zitierte Schülerin Bezug nahm. Die Beispiele fokussieren unterschiedliche Möglichkeiten, Bewegungen der Routine zu entreißen und damit Ein- und Ausschreibungsprozesse im Hinblick auf Musik zu ermöglichen.

3.1 Bewegungen verfremden

Das erste Beispiel widmet sich dem Verfremden von Bewegungen anhand der Entstehung einer Choreographie zu James Blakes Song *Limit To Your Love*. Sie entstand – ebenso wie das darauffolgende Beispiel – in einer 10. Klasse.

Ausgangspunkt für die Generierung der Choreographie war die Beschäftigung mit dem Song. Daran anschließend schrieben die Lernenden je einen eigenen Text, in dem sich die eigene Auffassung des Songs spiegelte. Sie schrieben beispielsweise Geschichten, die die Atmosphäre des Songs aufnahmen und zu eigenen Bildern verdichteten. Aus den Texten wählten sie kurze Passagen aus, die sie in Bewegung übertrugen. Dafür setzten sie z. B. einen kleinen Ausschnitt einer Handlung, eines Gedankens oder eines Gefühls in Bewegung um. Die Bewegungen, die dabei entstanden, erinnerten häufig an alltägliche Handlungen, allerdings nur entfernt, da sie fast ausnahms-

los verlangsamt und darüber hinaus entweder überzeichnet oder minimalistisch umgesetzt und damit verfremdet wurden. Dies war unter anderem ein Reflex auf die beklommen machende Atmosphäre des Songs, aber auch auf die Verszeile „like a waterfall in slow motion“.

Alle Tanzenden entwickelten auf diese Weise ein Solo und damit eine eigene Interpretation für den Song.²

Mit ihren Bewegungen knüpften die Tanzenden an Bekanntes an, das vielfältig im Leben verankert ist, das aber gleichwohl während der Ausführung der Bewegungen nicht real präsent war. Den aus dem alltäglichen Leben bekannten Bewegungssequenzen wurde durch die Verfremdung nicht nur erhöhte Aufmerksamkeit zuteil. Sie erhielten durch die Verknüpfung mit der Musik auch ein neues Bezugssystem.

3.2 Bewegungssequenzen entdecken

Beim zweiten Beispiel wird zwar von bekannten Bewegungssequenzen ausgegangen. Diese werden jedoch um neu entdeckte Bewegungssequenzen bereichert. Neue Bewegungen zu erlernen ist schon allein deshalb sinnvoll, weil so das Bewegungsrepertoire erweitert und neue Formen der Darstellung erschlossen werden. Doch auch beim Aneignen neuer Bewegungen lässt sich an das vorhandene Bewegungsrepertoire anknüpfen, denn es schlägt die Brücke zu den Zusammenhängen des eigenen Lebens. Entscheidend ist, wie mit den bekannten Bewegungen verfahren wird. Werden sie in neue Zusammenhänge, in neu entdeckte Bewegungssequenzen eingebunden, dann werden neue Bedeutungszuschreibungen möglich.

² Das Video dazu findet sich bei Stange 2013a.

Das lässt sich anhand der Entwicklung einer Choreographie zum ersten Satz aus dem 2. *Brandenburgischen Konzert* von Johann Sebastian Bach veranschaulichen. Die Musik zeichnet sich durch eine vielfarbige Instrumentierung aus. Die vier Soloinstrumente Violine, Oboe, Flöte und Trompete stellen eingangs das motivische Material vor und spielen im weiteren Verlauf damit. Vier Gruppen setzten die Spielbewegungen jeweils eines Instrumentes in Bewegungen um. Die Bewegungen folgen dem motivischen Material und der Instrumentation.³

Für die Entwicklung der Bewegungen wurde mit einem Baukasten gearbeitet, der aus verschiedenen Grundbewegungen bestand. Die Lernenden entwickelten sie in ihrer Gruppe zu Bewegungen weiter, die ihnen entsprechen und die gut zur Musik passen. Sie wurden also durch allgemeine Vorgaben zur Entwicklung eigener Bewegungen angeregt. Bewegungen aus dem vorhandenen Bewegungsrepertoire wurden in die neuen Bewegungen integriert und innerhalb der Gruppen auf den Verlauf der Musik abgestimmt. Durch die Kombination von bekannten und neuen Bewegungen einerseits sowie den Bezug auf die Struktur der Musik und ihrer Energie andererseits wurden die Bewegungen in neue Zusammenhänge eingebunden.

3.3 Bewegungen neu kontextualisieren

Unabhängig davon, dass das Breaking einen „kompetitiven Ursprung“ (Rappe; Stöger 2015, S. 19) hat und eng an die Musik des HipHop gekoppelt ist, üben diese Tanzbewegungen eine ungeheure Faszination insbesondere auf Jugendliche aus. Im Imitieren dieser Tanzbewegungen geht es abseits der Szene allerdings meist nicht darum, einen eigenen Style zu entwickeln, sondern wohl eher die mit dem Breaking verbundene Körperlichkeit zu erkunden.

Die Akzente der Moves beim Breaking fallen in aller Regel auf die Backbeats – zusammen mit dem Drumset, das auch die Zählzeiten „2“ und „4“ betont. Interessant wird es nun, wenn die Moves auf eine andere Musik übertragen werden, in diesem Fall auf die Ouvertüre aus *Zoroastre* von Jean-Philippe Rameau. Die Taktschwerpunkte

³ Das Video dazu findet sich bei Stange 2013b.

liegen bei der Ouvertüre nicht auf „2“ und „4“, sondern auf „1“ und „3“. Treffen die HipHop-Moves auf diese Musik, dann wird das im Breaking etablierte Zusammenspiel von Musik und Bewegung gestört, und das umso mehr, als bei der Ouvertüre neben stark akzentuierten auch lyrische Passagen stehen. Die zwischen Ouvertüre und Moves entstehende Diskrepanz fordert dazu heraus, Bewegungsrou-tinen zu durchbrechen, um die Bewegungen neu auf die Musik abzu-stimmen. Dem wurde durch die Studierenden eines Seminars inso-fern Rechnung getragen, als versucht wurde, die Bewegungsakzente auf die „1“ und „3“ zu verlagern. Gleichzeitig wurden in den lyri-schen Einschüben (Takte 8 bis 10 sowie 16 bis 22) die Bewegungen verlangsamt, wobei jedoch auch die dort anzutreffenden dynami-schen Ausbrüche zu integrieren waren. Im Bemühen, die musikali-schen Akzente und die Bewegungsakzente aufeinander abzustim-men, wurde der ursprüngliche Move nicht nur hinsichtlich seines Charakters geändert. Es entstand eine auf die Musik abgestimmte Bewegungsfolge, die sich von dem ursprünglichen Move ableitete, gleichwohl jedoch neue Bewegungselemente enthielt.

Bei allen dargestellten Beispielen werden Bewegungen entwickelt, verändert und umgedeutet. Damit sind sie aus funktionalen und all-täglichen Bezügen herausgelöst und frei für neue Bedeutungszu-schreibungen – in diesem Fall an die Musik. Die Musik wird in den Körper eingeschrieben, indem sie in unverwechselbarer Weise mit den Bewegungen verknüpft wird. Ist der Körper einerseits Zielpunkt von Einschreibungsprozessen, so ist er andererseits auch Ausgangs-punkt für Ausschreibungsprozesse. Zusammen mit der Bewegung exponiert sich der Körper: Indem er sich zeigt, indem er sich bewegt, schreibt er sich aus. Der Körper wird damit zum Brennpunkt, zur Umschlagstelle, an der sich Ein- und Ausschreibungsprozesse über-lagern und gegenseitig verstärken.

Letztlich werden anhand der sich körperlich ereignenden Ein- und Ausschreibungsprozesse mindestens zwei Bezüge zum Eigenen und Fremden offenbar. Zum einen werden sowohl Eigenes als auch Fremdes in erster Linie als körperliche Dimensionen greifbar. Da Körperliches in vielfacher Weise an Bewegungen gekoppelt ist, wird deutlich, dass Eigenes und Fremdes sich in *Prozessen* zeigen: Eige-

nes erscheint im Prozess der Ausschreibung, Fremdes wird im Prozess der Einschreibung erfahrbar. Durch diese Prozesshaftigkeit aber werden letztlich beide Begriffe fraglich – zumindest dann, wenn man sie als Antipoden begreift. Denn wenn es so ist, dass der Mensch bereits ab dem Eintritt in die Welt „mit Fremdheit durchsetzt“ ist (Waldenfels 1999, S. 51), dann konstituiert sich das Eigene ganz wesentlich aus Fremdem – das jedoch durch Anverwandlung zum Eigenen werden kann. Insofern ist für das Verständnis dieses zunächst antipodisch anmutenden Begriffspaars die körperliche Dimension beim Umgang mit Musik – nicht nur, aber auch beim Tanz – unabdingbar.

Literatur

BERGER, Christine (2006): Körper denken in Bewegung. Zur Wahrnehmung tänzerischen Sinns bei William Forsythe und Saburo Teshigawara. Bielefeld: Transcript.

BOURDIEU, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BRANDSTETTER, Gabriele; WULF, Christoph (2007): Einleitung: Tanz als Anthropologie. In: Brandstetter, Gabriele; Wulf, Christoph (Hg.): Tanz als Anthropologie. München, S. 9-13.

BREUSS, Rose (2006): Dynamisierung des Körpers. Die Verortung der Bewegung im Körper und die Kreation des Tanzmaterials. In: Querstand II. Beiträge zu Kunst und Kultur, S. 149-164.

BRINKMANN, Stephan (2012): Bewegung erinnern. Gedächtnisformen im Tanz. Bielefeld: transcript.

ELIAS, Norbert (1969): Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes (Über den Prozess der Zivilisation, Band 1), 2., um eine Einleitung verm. Auflage. Bern: Francke.

FOUCAULT, Michel (1979): Überwachen und strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

FRENTZ, Hanna (2015): Ordnung und Chaos. Musikunterricht auf eine andere Art. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 65, S. 44-45.

GEBAUER, Gunter (1997): Bewegung. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 501-516.

GEBAUER, Gunter (2004): Ordnung und Erinnerung. Menschliche Bewegung in der Perspektive der historischen Anthropologie. In: Klein, Gabriele (Hg.): Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte. Bielefeld: Transcript, S. 23-41.

GRUHN, Wilfried (2014): Musikalische Gestik. Vom musikalischen Ausdruck zur Bewegungsforschung. Hildesheim: Georg Olms.

KLINGE, Antje (2001): Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In: Karoß, Sabine; Welzin, Leonore (Hg.): Tanz. Politik. Identität. Jahrbuch Tanzforschung, 11. Jahrgang, S. 243-256.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1986): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. Hg. und mit einem Vor- und Nachwort versehen von Claude Lefort. München: Wilhelm Fink.

MÜLLER, Sophie Merit (2015): Fabrikation körperlicher Zugehörigkeit: Das Ritual des Ballettrainings. In: Gugutzer, Robert; Staack, Michael (Hg.): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen. Wiesbaden: Springer VS.

MARZANO, Michela (2013): Philosophie des Körpers. München: Diederichs Verlag.

NANCY, Jean-Luc (2000): Corpus. Zürich und Berlin: diaphanes.

PLESSNER, Helmuth (1976): Die Frage nach der *Conditio humana*. In: Plessner, Helmuth: Die Frage nach der *Conditio humana*. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-81.

RAPPE, Michael; STÖGER, Christine (2015): Breaking oder die Verpflichtung, seinen eigenen Stil zu entwickeln. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 65, S. 18-25.

RÖHRICHT, Frank (2005): Das Körperbild im Spannungsfeld von Sprache und Erleben – terminologische Überlegungen. In: Joraschky, Peter; Loew, Thomas; Röhricht, Frank (Hg.): Körpererleben und

Körperbild. Ein Handbuch zur Diagnostik. Stuttgart und New York: Schattauer, S. 25-34.

STANGE, Christoph (2013a): Musik erschließen und darstellen durch Bewegung. Perspektiven für die Einbeziehung tänzerischen Wissens am Beispiel des Songs *Limit To Your Love* von James Blake. In: Nimczik, Ortwin; Terhag, Jürgen (Hg.), Musikunterricht, Band 1. Bildung – Musik – Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten, Kassel und Mainz: Eigenverlag, S. 184-189.

STANGE, Christoph (2013b): Bach zum Tanzen bringen. Die Aspekte Bindung und Freiheit im 1. Satz aus dem 2. Brandenburgischen Konzert in Bewegung umsetzen. In: Musik & Bildung H. 1, S. 12-17.

STANGE, Christoph (2015): Musikbezogene Bewegung. Zur Integration von Bewegung in einen musikpädagogischen Rahmen. In: Diskussion Musikpädagogik H. 65, S. 4-11.

STANGE, Christoph (2017): Denken mit den Beinen, spüren mit dem Kopf, tanzen mit der Seele. Zum Potenzial musikbezogener Bewegung für das Verstehen von Musik. In: Oberhaus, Lars; Stange, Christoph (Hg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: Transcript, S. 71-89.

WALDENFELS, Bernhard (1999): Sinnesschwellen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WULF, Christoph (2013): Das Rätsel des Humanen. Eine Einführung in die historische Anthropologie. München: Wilhelm Fink.