

Ästhetische Bewegungserziehung oder »Spieglein, Spieglein an der Wand – Wer ist die Durchtrainierteste im Land?«

von
ANDREA PROBST

Der Körper als äußeres Erscheinungsbild des eigenen Selbst wird häufig zum Prüfgegenstand für Schönheit. Schönheit und »schön« sind Begriffe, mit denen der Begriff Ästhetik im Allgemeinen verbunden wird. Ein durchtrainierter, muskulöser Körper gilt als ästhetisches Ideal. Ästhetische Bewegungen werden assoziiert mit Turnen, Eiskunstlauf oder Rhythmischer Sportgymnastik – Bewegungsformen bzw. Bewegungsnormen, die einen hohen technischen Sollwert vorgeben und perfekte Körperkoordination voraussetzen.

»So gehören gerade im Sport die schönheitsästhetischen Auslegungen von Körper und Bewegung zu den traditionellen Ästhetikvorstellungen« (RÖTHIG 1997, S. 152)

Schöne Bewegungen wären demzufolge gekonnt beherrschte Techniken. Ästhetische Bewegungserziehung wäre unter diesen Voraussetzungen gleichzusetzen mit einem Techniktraining, um eine Perfektion der Bewegung zu erreichen. Durch diese Vorstellung wird die Bedeutung von Leiblichkeit und Bewegung auf ein instrumentelles Verständnis beschränkt. Bewegung wäre als biomechanisch erklärbarer Vorgang ein Mittel zum Zweck. Doch die Verbindung von ästhetischer Erziehung

und Bewegung geht darüber hinaus, wenn man ihre Definitionsbereiche erweitert.

Definitions- und Aufgabenbereiche der Ästhetik

Laut REICHER (2006) lassen sich drei traditionelle Definitions- und Arbeitsbereiche der Ästhetik umschreiben: Ästhetik als Theorie des Schönen, als Theorie der Kunst und als Theorie der sinnlichen Erkenntnis.

Legt man die erste Definition zu Grunde, würde ästhetische Bewegungserziehung allein unter dem Schönheitsaspekt zu betrachten sein, wie es oben beschrieben wurde. Eine solche Definition ist nach meiner Vorstellung unzureichend und wirft viele Fragen auf: Was sind schöne Bewegungen? Wer bestimmt, welche Bewegungen schön sind?

Bezieht sich Ästhetik allein auf den Bereich Kunst, würde ästhetische Erziehung nur im Kontakt mit künstlerischen Produktionen zu vermitteln sein. Bezogen auf den Bereich Bewegung würde sich ästhetische Erziehung vorwiegend auf den Bereich Tanz beziehen. Eine solche Auslegung wäre ebenfalls unzureichend, da sich mittels Bewegung weiterreichende Möglichkeiten für ästhetische Erziehung eröffnen. Die dritte Definition von Ästhetik erscheint mir im Zusammenhang mit pädagogischer Arbeit am bedeutendsten und erweitert die Aufgabenfelder einer ästhetischen Bewegungserziehung. Vordenker war BAUMGARTEN (1750), der Ästhetik als »die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis« (BAUMGARTEN 1750, S. 2) beschreibt. Sie sollte gleichbedeutend neben rationalen Erkenntnissen stehen und bestimmt diese maßgeblich mit. Es geht also nicht mehr nur um die Erforschung des Schönen oder der Kunst, sondern

um die Erforschung des Zustandekommens subjektiv wertender, sinngebender Aussagen und Produktionen. Durch diese Konnotation erweitert sich auch das Aufgabengebiet ästhetischer Erziehung. Ästhetische Erziehung soll zu selbstständiger Erkenntnisfindung und eigener produktiver Praxis beitragen. Bewegungserziehung kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Voraussetzung ist die Erweiterung der Bedeutung von Leib und Bewegung für den Menschen, die sich nicht auf eine instrumentelle Funktion beschränken darf.

Bedeutung von Leib und Bewegung für ästhetische Erziehung

Der Leib¹ ist nach MERLEAU-PONTY (1966), BUYTENDIJK (1956), STRAUS (1956) und PLESSNER (1941, 1982) nicht einfach eine Daseinsform oder die äußere Hülle des inneren »Ichs«. Beide bilden eine Einheit, der Körper ist das »Ich«. Gleichzeitig ist der Mensch aber auch in der Lage, »aus sich heraus« zu treten und, im Sinne der exzentrischen Positionalität PLESSNERS, sich selber zu beobachten. Seine Fähigkeit, sich zu bewegen, ist weder ein rein biomechanischer von außen erklärbarer Vorgang, noch ist sie der alleinige Vollzug innerer Befehle. Sie ist abhängig vom Selbst, aber immer auch von weltlichen Gegebenheiten. Über den Leib als Sitz der Sinne nimmt der Mensch Kontakt zur Welt auf, im Leib verarbeitet er innere und äußere Eindrücke, bewegend kann er reagieren und sich Welt aktiv erschließen. Bewegung und Leiblichkeit sind also als »phänomenologische Grundlage menschlicher Existenz« (LAGING 2000, S. 9) zu betrachten.

Bewegung ist somit mehr als Sporttreiben und eröffnet dem Menschen ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten.



ANDREA PROBST (geb. 1971)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und
Doktorandin an der TU Braunschweig
mit den Arbeitsschwerpunkten
Ästhetische Bildung und Bewegung,
Turnen, Akrobatik und Tanz.
Autorin und Referentin für den
Deutschen und Niedersächsischen
Turnerbund und den Landessport-
bund Niedersachsen.
Sportkulturpädagogin der
Traumfabrik Regensburg

Ästhetische Bewegungserziehung

FRITSCH (1989) unterteilt diese Erfahrungsmöglichkeiten, die im Rahmen ästhetischer Bewegungserziehung gefördert werden können, in zwei Aufgabengebiete: in *Aisthesis* und *Poiesis*.

Aisthesis oder sinnengelegene Wahrnehmungsfähigkeit ist die Basis für eine besondere Weise zum Begreifen unserer Wirklichkeit. Alle wahrgenommenen Zusammenhänge eines Sachverhaltes spielen bei dessen Beurteilung eine Rolle. Sie ist Grundlage für eine subjektive Form der Weltaneignung im Gegensatz zu einem objektiv-beschreibenden Zugang. Sie soll nicht der Vernunft gegenübergestellt oder bevorzugt werden (*aisthesis* versus *logos*). Vielmehr korrelieren und ergänzen sich beide Bereiche. Wahrnehmungen können nicht durch Reflexionen ersetzt werden, sondern tragen zu deren weiteren Klärung bei. Bewegung eröffnet in diesem Zusammenhang Möglichkeiten, sich einen Zugang zu den eigenen Sinnen zu verschaffen, der über ein bloßes Registrieren der von außen auf ihn einströmenden Reize hinausgeht. Insbesondere innerleibliche Wahrnehmungen werden durch Bewegung gefördert.

Poiesis oder ästhetisches Handeln umfasst den expressiven Bereich, also die Befähigung des Menschen, sich auszudrücken, zu formen und zu gestalten. Der Mensch kann in Bezug auf ästhetisch reflektierte Erfahrungen etwas vorher nicht Da-Gewesenes entstehen lassen. Er ist in der Lage, Welt selber zu gestalten und ist ihr nicht ausgeliefert. Mein Verständnis von *Poiesis* geht dabei noch über das Schaffen von Kunst oder kulturellen Gütern hinaus. Es geht um eine grundsätzliche Befähigung, eigene Ideen zu entwickeln und präsent zu machen, also eine Fähigkeit zur aktiven Einflussnahme, z. B. auch auf lebens- oder arbeitsweltliche Bedingungen.

Bewegung ist die Sprache des Leibes, sie kann sogar gesprochene Sprache ersetzen. Wahrgenommenes (Inneres) wird gewollt oder ungewollt mittels des Körpers nach außen für andere sichtbar.

Sie ist als solche in höchstem Maß gestaltbar und ist somit ein gut ge-

eignetes Medium für subjektive Gestaltungs- und Formungsprozesse und deren Ausdruck.² Aus diesen beiden Bereichen rekrutieren sich handlungsleitende Prinzipien für die Gestaltung eines ästhetischen Bewegungsunterrichts.

Erstes Prinzip: Förderung ästhetischen Wahrnehmens mittels Bewegung

In diesen Bereich fallen meines Erachtens zwei Aufgaben. Erstens eine Sensibilisierung für den eigenen Leib mit seinen sinnlichen Möglichkeiten. Ein Mensch, der seinen Körper »wahr« nimmt, ist offen für die Botschaften, die ihm leiblich übermittelt werden und die grundlegend für ästhetische Prozesse sind.³ Zweitens sollten Kinder sensibilisiert werden für ihre subjektiven Wahrnehmungen bezüglich vorgegebener (Bewegungs-)Situations. Diese Wahrnehmungen unterscheiden sich u.U. von denen anderer Kinder, sind aber gleichbedeutend und gleichwertig. Bezogen auf den Bewegungsunterricht bedeutet das, Kindern Gelegenheit zu geben, sich mit »bewegungs-provozierenden« Gelegenheiten oder Aufgaben selbstständig auseinandersetzen. Sie sollten in die Lage versetzt werden, aufgrund ihrer eigenen Wahrnehmungen bezüglich der Bewegungssituation eigene, subjektiv passende Wege zu finden, diese zu bewältigen. Sie lernen dadurch, objektiv gegebenen Dinge, hier die vorgegebenen Geräte oder Aufgaben, in ihr eigenes Weltbild einzuordnen und individuell angepasste Lö-

sungen zu entwickeln. Die Lehrenden sind in dieser Situation Moderatoren und individuelle Ratgeber. Sie helfen den Kindern, ihre jeweiligen Bewegungsprobleme zu lösen. Sie provozieren durch weiterführende Aufgabenstellungen, die auf den Lösungen der Kinder basieren.

Praxisbeispiel: Spiel mit der Balance

Balancieren oder das eigene Gleichgewicht zu riskieren bedeutet vom frühen Kindesalter bis zum Erwachsenenalter an eine große Herausforderung.

In Balanciersituationen erfahren Kinder, dass sie durch eigenes Handeln den Gesetzen der Schwerkraft trotzen können. Die individuelle Einschätzung der jeweiligen Balanciersituation ist von vielen wahrzunehmenden Faktoren abhängig, z. B. dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades, der jeweiligen Atmosphäre etc. Für jeden Einzelnen spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Ziel einer Balancierstunde im Sinne einer ästhetischen Erziehung ist es, einen eigenen selbstbewussten Umgang mit diesen Wahrnehmungen zu fördern und die Schüler zu ermutigen, für sie passende Balanciergelegenheiten zu gestalten. Es geht dabei nicht um die Verbesserung der koordinativen Fähigkeit des Balancierens.

■ In der Turnhalle (oder wo auch immer) werden drei bis fünf verschiedenen schwierige Balanciersituationen aufgebaut. Die Kinder bekommen die Aufgabe darüber zu balancieren.

Hier einige Beispiele nach Schwierigkeit geordnet:



Bank	Bank auf kleinen Kästen	Bank auf großen Kästen
Umgedrehte Bank (u. B.)	Umgedrehte Bank auf kleinen Kästen	Umgedrehte Bank auf großen Kästen
Reckstange am Boden	Reckstange auf kleinen Kästen	Reckstange in Reckanlage, Höhe variierbar
Barren	Barren schräggestellt	
Wippe (z. B. Bank auf anderer Bank, dazwischen eine dünne Matte)	Wippe mit umgedrehter Bank	Balkenwippe: Bank auf hohem Balken, dazwischen dünne Matte, an den Enden jeweils große Kästen, um den Ausschlag zu begrenzen
Eingehängte Bank z. B. am Barren einseitig	An beiden Seiten eingehängte Bank in den Barren	An den Ringen einseitig eingehängte Bank

► Reflexion über diese erste Erfahrung: »Welche Geräte habt ihr als leicht, welche als schwer oder als Herausforderung für euch empfunden?« An dieser Stelle kann die unterschiedliche Wahrnehmung derselben Situation für verschiedene Kinder thematisiert werden. Wieso gelingt es einigen leichter, wieso anderen nicht, wann fühlen sich die Kinder sicher, an welchen Empfindungen machen sie es fest (z. B. »leicht ist es, wenn es nicht so wackelig ist, wenn ich Platz für meine Füße habe, wenn ich meinen Bauch einziehe, wenn ich nach vorne gucke, etc.«).

► Jedes Kind soll an eine Station gehen, die es für sich als herausfordernd empfunden hat und eigene Strategien entwickeln, um darüber zu balancieren. Die Kinder können z. B. Hilfen durch andere in Anspruch nehmen, oder aber auch die Bewegung verändern, z. B. auf allen Vieren drüberlaufen. Die Kinder sollen spüren, dass sich im Verlauf des Übens die Einschätzung der gewählten Stationen verändert, dass sie mehr Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten bekommen.

► In gemeinsamen Reflexionen sollen die Kinder Gründe finden, wie das Balancieren durch Verändern der Geräte erschwert bzw. erleichtert wird. Dazu kann z. B. ein Plakat entstehen (hoch/tief, wackelig/stabil, schmal/breit). Die Kinder sollen nun ihrem Empfinden nach herausfordernde Balanciergeräte erfinden bzw. ihre vorher benutzten Geräte erweitern. An dieser Stelle die Kinder wiederum sensibilisieren, was sie in ihrem Körper gespürt haben, wenn sie sich beim Balancieren

sicher gefühlt haben, siehe erste Reflexion.

► An den selbstentwickelten Geräten soll nun geübt werden, bis die Kinder erneut meinen, sie zu beherrschen.

► Reflexion, wie die Schwierigkeit noch weiter gesteigert werden kann. Hier entstehen Ideen, wie zum Beispiel das Gehen zu verändern, seitwärts, rückwärts, auf Zehenspitzen, mit geschlossenen Augen etc. oder aber auch der Wunsch, zusätzliches Material zu nutzen, z. B. Stäbe balancieren, etwas auf dem Kopf balancieren, Seil zu springen etc. Hier wird jedes Kind für sich eine individuelle Herausforderung finden. (Stabbalance, Standwaage)

Die Lehrenden werden zu Moderatoren des Geschehens. Sie lenken die Stunde, indem sie an den passenden Stellen eingreifen, um die Aufgaben zu erweitern. Sie sind stets präsent, indem sie Hilfe bieten, wo sie nötig ist, Einzelne ermuntern, Andere bremsen, loben, ermutigen, vielleicht hin und wieder erstaunt sein, welche Ideen die Kinder entwickeln ...

Zweites Prinzip: Förderung ästhetischen Handelns mittels Bewegung

Aus einem solch freien⁴ Spiel mit Bewegung entwickeln sich Bewegungs-ideen, die dem subjektiven Empfinden der Kinder nach Kunststücke sind. Und an dieser Stelle lässt sich wieder die Brücke schlagen zu den Definitionsbereichen von Ästhetik als Wissenschaft des Schönen und der Kunst, wie sie einleitend beschrieben wurden. Kinder entwickeln im Tun ihre eigene Vorstellung von Kunst, von kunstvollen Bewe-

gungen, wie FUNKE (1987) beschreibt. Dazu gehören nach FUNKE die Erfahrung des Spielens mit Bewegung wie oben beschrieben und daraus resultiert das Entwickeln von »eigenen« Bewegungen, die sich vom alltäglichen, bekannten Sich-Bewegen abheben und von den Kindern für schön befunden werden. Sie wollen damit eine Wirkung auf Andere erzielen. Insbesondere kleine Kinder präsentieren stolz immer wieder neu gefundene Bewegungsformen. Größeren Kindern sollten immer wieder neue Herausforderungen geboten werden, durch z. B. Besuche im Zirkus, von Tanzvorstellungen oder ähnlichen Vorführungen von »Bewegungskünstlern«. Auch können Bilder oder Filme als Anregung dienen.

»Wer die Kunst macht, richtet seine Absicht darauf, sie zu erzeugen« (FUNKE 1987, S. 14).

Im Rahmen einer ästhetischen Bewegungserziehung sollten die Schülerinnen und Schüler immer wieder ermutigt werden, aus dem freien Spiel mit Bewegung eigene Bewegungs-gestaltungen zu erarbeiten. Das bedeutet aber nicht, wie es oft im Tanz geschieht, vorgefertigte Choreographien zu vermitteln.⁵ Dann wären die entstandenen Bewegungsformen kein Beitrag zu ästhetischer Erziehung. Es entstünden Formen ohne Inhalt (ROSCHE 2004). Erst in der Erkenntnis ihres Entstehens



Beispiele am Barren und an Tauen für Kopf- unter-Übungen





Kastenkopfstand und Doppelkastenkopfstand – Nicht nur Grundschul Kinder haben ihren Spaß beim Kopfuntersein

Handstand mit Helfer

werden sie mit Inhalt gefüllt und als etwas subjektiv zu Formendes verstanden. Das bedeutet, übertragen auf eine Bewegungserziehung, dass vor allem ein subjektiv kreativer Umgang mit Bewegung einen ästhetischen Bildungsbeitrag leistet.

Praxisbeispiel:
Die Welt auf den Kopf stellen

Diese besondere Erfahrung des »In-der-Welt-Seins« kann mithilfe verschiedener Geräten gemacht werden. In der Halle werden die verschiedensten Geräte und Gerätekombinationen aufgebaut, die Kopfunterpositionen ermöglichen.

Beispiele:

- Mehrere Recks übereinander
- Ringe/Taue
- Kleine Kästen
- Große Kästen
- Barren

Die Kinder werden aufgefordert, in Paaren oder zu mehreren Positionen zu finden, in denen sich ihr Kopf unterhalb der Füße befindet (siehe Fotos links unten).

Herausforderung:
Partnerinnenarbeit

Nun sollen weitere »Kopf-Unter-Positionen« ausprobiert werden, bei denen das Gewicht z.T. an eine oder mehrere Partnerinnen abgegeben wird. Anregungen können z.B. durch Fotos, Arbeitskarten o.Ä. gegeben werden, so dass sich jeder etwas Passendes aussuchen kann.

Beispiele

- Handstand mit ein bis zwei Helfenden (Foto Handstand mit Helfer)
- Kopfstand in zwei Kästen mit Helfern (Foto Kastenkopfstand)

■ Zwei Personen machen Kopfstand auf den Kästen, eine steht in der Mitte und hält (Foto Doppelkastenkopfstand).

■ Handstand gegen einen/eine PartnerIn, die sich die Knie der Turnenden über die Schulter legt. Diese kann ihre Hände lösen oder auf die Füße der Partnerin setzen (Foto Handstand einhängen)

■ Zwei Partnerinnen stehen sich vis-a-vis gegenüber. Eine Partnerin (möglichst die Stärkere) beugt sich vor, die zweite beugt sich über sie mit dem Gesicht zu ihrem Rücken. Sie umfasst fest deren Taille. Die erste fasst die zweite um die Fußgelenke. Sie kann sich nun aufrichten. Ihre Partnerin hängt nun in einer »Kopfunter«-Position an ihrem Rücken

■ Eine Partnerin nimmt eine »Bankstellung« ein. Die andere umfasst ihre Taille und turnt eine Art Schulterstand auf deren Rücken (Foto Klammerbank kopfunter).

■ Zwei Partnerinnen liegen Kopf an Kopf hintereinander auf dem Rücken. Eine dritte stellt sich in Kopfhöhe daneben. Sie senkt ihre Schulter in die gegenüberliegenden Arme der Partnerinnen. Die Liegenden greifen mit dem anderen Arm den jeweiligen gestreckten Arm der Oberen, die nun einen Schulterstand turnen kann (Foto Dreier-Kopfunter) etc.

Gestalten: Denkmäler

Im Anschluss daran sollen die Schülerinnen und Schüler Teams mit ca. fünf Personen bilden und an einem gewählten Gerät Denkmäler entwerfen, bei denen mindestens zwei Personen kopfunter sind. Die anderen sollen dabei nicht nutzlos daneben stehen. Sie können dabei Ideen aus der ersten Auf-



Klammerbank kopfunter



Handstand einhängen



Dreier-Kopfunter

gabe aufgreifen und Neuerlerntes aus der zweiten Aufgabe einbauen. An dieser Stelle kann eine Reflexion darüber initiiert werden, wie die »Nicht-Kopf-Stehenden« trotzdem am Gesamtbild beteiligt sind, um schöne Bilder entstehen zu lassen.

Mögliche Präsentation: Bilder einer Ausstellung

Die Teams können sich ihre Denkmäler gegenseitig vorführen. Weiterführend (abhängig vom Alter) und um auch andere Medien der Gestaltung einzubeziehen, können die Teams die entstandenen Denkmäler fotografieren und so z. B. eine Fotoausstellung schützenswerter Denkmäler gestalten. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Fazit

»Spieglein, Spieglein an der Wand ...«

Mit dem Blick in den Spiegel kann sich auch ein anderes Bild vom eigenen Leib manifestieren. Ein stolzer Blick – stolz nicht auf das äußere Erscheinungsbild, sondern im Sinne der Anerkennung für das, was man mit ihm erleben und erspüren kann und für seine Bewegungsmöglichkeiten, die so viel ausdrücken können.

Anmerkungen

- 1 In der sportpädagogischen Fachliteratur werden die Begriffe Leib, Körper, Körperleib oft in denselben Kontexten genutzt. Zumeist wird »Leib« als die Körper/Seele-Einheit des Menschen betrachtet oder wie GRÖßING (2005, S. 11) sie beschreibt, als »Daseinsverfassung« bzw. »kulturelles Gebilde«, während »Körper« als das trainierbare Instrument des Menschen definiert wird oder als »Naturding« (GRÖßING, 2005, S. 11). Diese Unterscheidung findet sich nur im deutschsprachigen Raum und bedeutet im positiven Sinne die Möglichkeit einer begrifflichen Schärfung, die auch ich nutzen möchte. Den Begriff »Körper« betrachte ich als einen Teil von Leiblichkeit – als gestaltbare äußere Form des Menschen und als Medium zur Gestaltung von Welt. Von solchen Überlegungen ist auch die Betrachtungsweise und Definition der Bedeutung von Bewegung und Sport abhängig.
- 2 Im Rahmen des Sportunterrichts ergibt sich ein weiteres Handlungsfeld. Viele Handlungen im Sport erfordern Regeln. Diese Regeln sind aber nicht »gottgegeben«. Schülerinnen und Schüler können bei entsprechender Vorgehensweise im Unterricht die Erfahrung machen, dass sie selber Spielregeln entwickeln bzw. weiterentwickeln und damit an deren Entstehung aktiv mitwirken. Eine solche Vorgehensweise im Unterricht enthält eine ästhetische Komponente, da diese Regeln an individuelle Situationen angepasst und aus der Situation heraus entstanden sind.
- 3 Häufig werden für diesen Bereich der ästhetischen Erziehung Aufgaben zur Förderung der einzelnen Sinneswahrnehmungen genannt. Im alltäglichen Leben arbeiten die Sinnesorgane niemals isoliert voneinander. Insofern können solche Übungen höchstens als Bewusstmachung ihrer Existenz und ihrer Bedeutung für eine Gesamtschätzung von Situationen dienen.
- 4 Frei bedeutet hier nicht ein »Nun macht mal!«. Freiheit bedeutet eine Freiheit in der Lösung von Aufgaben oder Situationen, die vom Lehrenden geplant wurden. Häufig werden durch zusätzliche Einschränkungen des Freiheitsgrades wieder neue und differenziertere Lösungen gefunden.
- 5 Insofern würde ich Tanzunterricht nicht per se ästhetisch bildende Werte zumessen. Wenn allerdings das neu Erlernte in neue selbstgefundene Kontexte gebracht wird, entsteht wiederum ein ästhetischer Lernprozess.
»Es [Nachmachen, Anm. d. Autorin] umfasst die Möglichkeit, sich im nachgeahmten Anderen zu erproben, einzufühlen oder auch zu reiben, das fremde Andere mit dem Eigenen verbinden und in einer neuen, eigenen Gestalt zum Ausdruck zu bringen« (KLINGE 2004, S. 9).

Literatur

BANNMÜLLER, E. & RÖTHIG, P. (1990): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart: Klett.
BAUMGARTEN, A. G. (1750): Aesthetica. In H. R. SCHWEIZER (1983): Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg: Meiner Verlag.
BERND, CH. (1987): Bewegung und Theater. Lernen durch Verkörpern. Butzbach-Griedel: Afra.
BUYTENDIJK, F. J. J. (1963): Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist. Schorndorf: Hofmann.
FRITSCH, U. (1989): Ästhetische Erziehung: der Körper als Ausdrucksorgan. Sportpädagogik 13 (5), 11–18.
FUNKE, J. (1987): Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung – oder: »Sieh mal! Kunst!« Sportpädagogik, 11 (3), 11–19
KLINGE, A. (2004): Nachmachen und Tanzen – Tanzen und Nachmachen. Sportpädagogik, 28 (5), 4–9.
LAGING, R. (2000): Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In: LAGING, R./SCHILLACK, G. (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung: Konzepte, Untersuchungen, praktische Beispiele zur bewegten Schule (2–38). Hohengehren: Schneider Verlag

LANGER, S. (1979): Philosophie auf neuem Wege. Mittenwald: Mäander.
MERLEAU-PONTY, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Gruyter.
OTTO, G. (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 1. Seele-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
PLESSNER, H. (1941): Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In G. DUX, O. MARQUARD & E. STRÖKER (Hrsg.): Helmuth Plessner Gesammelte Schriften VII. Ausdruck und menschliche Natur (201–388). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
PLESSNER, H. (1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart: Reclam.
PROBST, A. & HILDEBRANDT-STRAMANN (2006): Ästhetische Erziehung im Sportunterricht der Grundschule. In J. KAHLERT, G. LIEBER & S. BINDER (Hrsg.): Ästhetisch bilden. Braunschweig: Westermann.
RÖTHIG, P. (1997): Pädagogische Reflexionen über Sport, Bildung und Ästhetik. In MÜLLER, E. et. al. (Hrsg.): Sportpädagogik in Bewegung (143–160). Salzburg: Institut für Sportwissenschaft
STRAUS, E. (1956): Vom Sinn der Sinne. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer.
WELSCH, W. (1998): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.